



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO**

**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
ARAGÓN**

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

**DE UN MODELO DE ADMINISTRACIÓN BUROCRÁTICO A UNO
DE GESTIÓN EDUCATIVA CENTRADO EN EL TRABAJO EN
EQUIPO EN DOCENTES DEL PROGRAMA DE MAESTRÍA EN
PEDAGOGÍA DE LA FES ARAGÓN 2005-2007: ESTUDIO DE
CASO**

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN PEDAGOGÍA**

PRESENTA: ALEJANDRA HERNÁNDEZ RUIZ

DIRIGE: C. A DRA. MARÍA DE LA PAZ SANTA MARÍA MARTÍNEZ



Marzo, 2010



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

ÍNDICE

Introducción	1
Capítulo 1. Planteamiento del problema y construcción metodológica	8
1.1 Planteamiento del problema de investigación	13
1.2 Objetivos y supuesto de investigación	36
1.3 Tratamiento metodológico	37
Capítulo 2. La FES Aragón en la Sociedad del Conocimiento: retos y oportunidades	58
2.1 Globalización y Sociedad del Conocimiento	59
2.2 El Posgrado en la Universidad Nacional Autónoma de México: retos, desafíos y acciones en la Sociedad del Conocimiento	66
2.3 El Programa de Maestría en Pedagogía de la FES Aragón	71
Capítulo 3. Administración burocrática versus Gestión Educativa: Del trabajo individual al trabajo en equipo	80
3.1 De la Administración burocrática a la Gestión Educativa	80
3.2 La Gestión Educativa: ¿Un tránsito armónico?	83

Capítulo 4. La Gestión Educativa como estrategia para la innovación de la educación a través del Trabajo en equipo: El caso de la implementación en el Programa de Maestría en Pedagogía de la FES Aragón	90
4.1 Caracterización de los actores	91
4.2 Conformación de redes	93
4.3 Innovación de la educación	121
4.4 Formación para la Gestión Educativa	139
4.5 Colaboración consciente	174
4.6 Libre disciplina de trabajo	181
Consideraciones finales	193
Fuentes de Consulta	201
Anexos	210

INTRODUCCIÓN

La última década del siglo XX estuvo marcada por tres sucesos íntimamente relacionados que sirven de contexto para la realización de la tesis que se presenta: la globalización, la Sociedad del Conocimiento y, una nueva forma de conducción y operación de las instituciones educativas bajo el nombre de Gestión Educativa.

Con la *globalización* se dio pauta a una transformación radical a nivel mundial en los órdenes tecnológico, económico, social, cultural, político e ideológico (Pozner, 1997). En el primer ámbito, los cambios fueron originados por las innovaciones y desarrollos de la robótica, las tecnologías de la información, la biotecnología y los nuevos materiales, mismos que dieron lugar a una nueva revolución productiva de alcances económicos y sociales. En estos aspectos, la creación de industrias revolucionarias dedicadas a la creación de avances tecnológicos como el semiconductor, la computadora o el software que, asociadas al equipo reprogramable y las redes de computadoras transformaron el conjunto de condiciones de la producción en la automatización flexible, enfatizaron el conocimiento principalmente en áreas de innovación como principal fuerza productiva de la época.

Lo anterior trajo consigo, cambios en la vida social, laboral, política y económica en la que de igual manera se polarizó el mundo: por un lado las grandes potencias capaces de generar el conocimiento, utilizar intensivamente las Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación, transferir capitales, ampliar su territorio con la empresa transnacional y ejercer un liderazgo sobre el otro polo, es decir, los países como el nuestro que se ven arrastrados por esta vorágine de cambios con miras a sobrevivir al contexto al no tener las posibilidades como los primeros para generar el conocimiento.

Con esta nueva dinámica mundial, se precisó de eficacia y eficiencia en las organizaciones, lo que ha puesto énfasis en la flexibilidad en las mismas y, por

ende en la formación de sujetos con capacidades tales como: el liderazgo, trabajo en equipo, aprendizaje continuo, comunicación, visión de futuro y capacidad para generar conocimiento, virtud a que el conocimiento adquirió primacía al convertirse en el potencial elemento para la generación de la riqueza de las naciones.

En este sentido, la Educación Superior está llamada a la formación de profesionales competentes y responsables; a la generación de conocimiento como factor de crecimiento, por ello, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), y, en especial los estudios de Posgrado, también se encuentran en una constante presión del contexto para cubrir con estos fines. La UNAM contempla la necesidad de responder a estos retos y exigencias del contexto mediante el fortalecimiento de los estudios de Posgrado, de ahí que en su plan de desarrollo reconozca la importancia de generar formas innovadoras de operación y organización en las instituciones que ofrecen los Programas de Posgrado mediante el trabajo en equipo al interior de sus multidisciplinarias.

Al inicio de la década de los noventa, los estudios de Posgrado en ésta institución se caracterizaban por: una dispersión como producto de la diversidad de estructuras académicas en grados, planes de estudio, requisitos de ingreso, egreso y permanencia; un crecimiento acelerado y una diversificación de sus planes de estudios; una especial importancia a los estudios de posgrado y; una creciente vinculación del posgrado con el sector productivo y otros ámbitos de la sociedad (Martinez, et. Al, 2004).

Con la reforma a los estudios de Posgrado mediante el Reglamento General de Estudios de Posgrado de 1996, se aspiraba a la articulación e interacción entre las distintas entidades académicas en el desarrollo de los programas de Posgrado, aspecto que implicaba el trabajo conjunto para la constitución del Sistema Universitario del Posgrado y para la adecuación de todos los programas del mismo a través de la conformación de Comités Coordinadores. En una primera etapa, estos comités realizaron un diagnóstico sobre las

condiciones académicas en los programas; la segunda etapa consistió en la integración de los diferentes programas revisados por estos cuerpos colegiados hasta llegar a una última etapa de revisión. De esta manera, de 1996 a 2003 se adecuó la totalidad e los programas de maestría y doctorado; surgió la modalidad de maestría-doctorado como un solo programa; se logró la articulación e integración de las entidades académicas y de su personal académico en programas compartidos del Posgrado; existió la concertación de acuerdos para enriquecer cualitativamente los programas y elevar su calidad, a través del consenso, optimización del trabajo de los tutores y aprovechamiento máximo de los recursos e infraestructura y; la reducción de la dispersión en los programas.

También posibilitó la flexibilización del programa, esto es, el estudiante tendría la posibilidad de diseñar en trabajo conjunto con su tutor un plan de estudios individualizado que cubriera sus objetivos de desarrollo académico y profesional al permitir tomar seminarios en cualquiera de los programas de Posgrado en la UNAM o en otras Instituciones de Educación Superior nacionales y extranjeras (vía becas de intercambio internacional y becas de movilidad internacional) con las recomendaciones de los Comités Tutorales y autorización de los Comités Académicos. A la par, facilitó la asignación de un tutor para cada maestrante o doctorantes, así como un Comité Tutorial.

La Facultad de Estudios Superiores Aragón (FES Aragón) a su vez, ha tratado de la misma forma de adecuarse al contexto. Originalmente, el 16 de enero de 1976 se crea como respuesta al Programa de Descentralización de Estudios Profesionales de la UNAM para regular el crecimiento de la población escolar, redistribuir la oferta educativa y contribuir a la expansión y diversificación del Sistema de Educación Superior en nuestro país, con el nombre de Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón (ENEP Aragón). El 31 de marzo de 2005 como respuesta a una incesante labor académica; los vínculos establecidos con la sociedad y el sector productivo; el ejercicio de las tres funciones básicas de la universidad: investigación, docencia y difusión de la cultura, así como los programas de Posgrado (Turcott, 2005), se le otorga el reconocimiento como

facultad. Opera los programas de Maestría en Pedagogía, Derecho, Economía y Arquitectura, Doctorado en Pedagogía y Derecho, así como la Especialidad en Puentes.

Específicamente, el Programa de Maestría en Pedagogía, tiene como antecedente a Maestría en Enseñanza Superior iniciado durante el semestre 1981-II. Se trataba de un programa alternativo para que los profesores de las distintas áreas académicas del plantel se actualizaran pedagógicamente (UNAM, 1999). En el año de 1999, el consejo de Humanidades y las Artes aprobó el Programa de Posgrado en Pedagogía; éste es un programa único de la UNAM en el que participan la Facultad de Filosofía y Letras, el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad (IISUE) y la FES Aragón.

Normativamente, dentro del programa se enfatizan como objetivos: Propiciar la realización de investigaciones originales que fortalezcan el desarrollo del campo disciplinario y atiendan los problemas educativos; formar investigadores de alto nivel en alguna de las áreas de conocimiento o línea de investigación ofrecidos por el programa y; fortalecer la formación disciplinaria para la consolidación del ejercicio académico, docente y profesional de más alto nivel. El propio plan contempla la existencia de cuatro campos de conocimiento (*Docencia universitaria; Gestión académica y políticas educativas; Educación y diversidad cultural y; Construcción de saberes pedagógicos*).

Para 2005, se presenta un cambio de Administración en la División de Estudios de Posgrado e Investigación en la FES Aragón. Se contemplaba a partir de reuniones de académicos y autoridades celebradas desde 2003 impulsar la elaboración de un proyecto académico que coadyuvase en la promoción, desarrollo y consolidación del Programa de Maestría en Pedagogía, aspecto que la convertía en tierra fértil para la instrumentación del modelo de Gestión Educativa.

Precisamente, es éste el último suceso que marcó la última década del siglo XX al que deseamos referirnos. En Argentina, un grupo de profesionistas en el

área de la educación básica (Frigerrio, Poggi, Tiramonti, Aguerrondo y Pozner), comenzaron a cuestionar la conducción y operación de las instituciones de educación bajo el modelo de la Administración escolar. Si como refiere Lemus (1975) la educación es fundamental para el bienestar de la sociedad y tiene trascendencia pública; la administración escolar es compleja debido a la sensibilidad y profesionalización de su personal y la evaluación de la función educativa, en el marco de la Gestión Educativa, se analizan las desviaciones, inconsistencias y errores que la hicieron poco o nada funcional por: a) Dirigir a la educación como una empresa; b) Una regulación extrema de rutinas; c) El ejercicio de la autoridad y control a través de indicadores formales; d) Una cultura rígida en la que se impedía la innovación al existir escasez de equipos de trabajo y realización de tareas aisladas (IIPE, 1996b).

Para contrarrestar estas deficiencias, la propuesta del modelo de Gestión Educativa propugna por: a) Una centralidad en lo pedagógico, al comprender que las instituciones educativas funcionan como unidad de organización clave de los sistemas educativos y, requieren adecuar la generación de aprendizaje de acuerdo al contexto y las necesidades de la población que asiste a ellas; b) El apego a nuevos principios como la cooperación profesional, comunicación a partir de redes y, la generación de nuevas competencias en los directivos y docentes; c) Una visión de la institución como un sistema, en el que cada elemento que lo compone es interdependiente y coadyuva al logro de los objetivos institucionales; d) La promoción de la experimentación y la capacidad de trabajar en redes y equipos.

Se reconoce al Trabajo en Equipo desde esta nueva modalidad como una estrategia para promover el profesionalismo colectivo en la que los propios actores generen sus propios proyectos educativos en función a las necesidades de la población que asiste a ellas a fin de innovar y mejorar la práctica educativa. Para ello, se precisa de un objetivo común; un grupo de personas comprometidas con habilidades para el trabajo asertivo y colaborativo; una convocatoria explícita generadora de intereses movilizados y motivantes; la construcción de un

espacio definido por un saber-hacer y colectivo; una comunicación fluida entre los miembros del equipo y su entorno; una instancia efectiva de toma de decisiones; redes de conversaciones, comunicaciones e intercambios que coadyuven a concretar una tarea y; finalmente un espacio de trabajo dotado de las capacidades en donde se dé cuenta de lo realizado (IIPE, 1996i).

Reconocemos las bondades de este modelo, sin embargo, como estudiosas de la Gestión Educativa y reconociendo la formación de origen (la Contaduría Pública) para el desarrollo de esta investigación debemos apropiarnos este presente y tener presentes algunas cuestiones. En la práctica profesional en el ámbito de la Contaduría y la Administración tuvimos la oportunidad de vivir los procesos de gestión desde estas disciplinas con estructuras verticales, apego a la eficacia y eficiencia; desde hace diez años también nos hemos dedicado a la docencia a nivel superior, intentando aportar desde la formación de origen a la educación, aspecto que nos ha instado a conocer y profundizar en éste modelo de Gestión Educativa recuperando la cuestión pedagógica. Por ello, esta apertura ha significado enfatizar el estudio en las cuestiones referentes a la fundamentación teórica de este modelo y las relativas a su instrumentación tomando como referente empírico al Programa de Maestría en Pedagogía de la FES Aragón.

La tesis se estructura en cuatro capítulos. En el primero, exponemos el proceso de construcción del objeto de estudio, esgrimiendo argumentos relacionados al quiénes somos, cómo nos vinculamos con el tema y cómo llegamos a este programa; argüimos las acciones emprendidas para el planteamiento del problema de investigación, los objetivos y supuesto de investigación que fue el hilo conductor, así como el tratamiento metodológico seguido para el desarrollo de la investigación.

Con el segundo capítulo identificamos el entramado a nivel mundial en el que se originan situaciones que han orillado a la UNAM y a la FES Aragón a tomar medidas tendientes a insertarse en este contexto a fin de adecuarse a las implicaciones de este entramado. Para ello, identificamos la relación entre

Globalización y Sociedad del Conocimiento y sus nexos con la Educación Superior y el Posgrado; exponemos las acciones emprendidas por la UNAM en el posgrado como un reto y oportunidad en la Sociedad del Conocimiento y, analizamos el impacto de dichas acciones en el Programa de Maestría en Pedagogía de la FES Aragón.

En el tercer capítulo realizamos un análisis crítico del modelo de Gestión Educativa. Mediante la exposición acerca de cómo a partir de los errores, desviaciones e inconsistencias de la Administración burocrática se vislumbra una nueva forma de conducir y operar a las instituciones educativas, damos cuenta del surgimiento de la Gestión Educativa, y, reflexionamos en torno a ésta como un tránsito no armónico en el que están pendientes líneas de investigación para su fundamentación teórica y construcción paulatina como disciplina.

En el cuarto capítulo mostramos los resultados de la investigación llevada a cabo como fase final del estudio de caso a partir de las cinco categorías de análisis construidas: a) Conformación de redes; b) Innovación de la educación; c) Formación para la Gestión Educativa; d) Colaboración consciente y; e) Libre disciplina de trabajo.

Por último, presentamos algunas Consideraciones finales que probablemente nos insten dentro de nuestro proyecto de futuro a continuar esta investigación en el Doctorado en Pedagogía de la UNAM.

CAPÍTULO 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y CONSTRUCCIÓN METODOLÓGICA

Presentación

El propósito de este capítulo es exponer el proceso de construcción del objeto de estudio de esta investigación. Para Bordieu (2007) ésta constituye una disertación epistemológica en cuanto al objeto de estudio y en cuanto al sujeto que investiga. En lo referente al sujeto, es menester reconocerla como el ser que investiga con sus particularidades e historia personal, de ahí que resulte importante caracterizarla a fin de comprender las crisis y momentos de ruptura epistemológica vividos para la consolidación de este documento recepcional. En este sentido, se precisa esgrimir argumentos relacionados al quiénes somos, cómo nos vinculamos con el tema y cómo llegamos al Programa de Maestría en Pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores Aragón (FES Aragón).

La profesionista se formó inicialmente en la Contaduría Pública y tiene una trayectoria laboral de dieciocho años en éste ámbito y en el de la Administración desempeñando puestos como Auxiliar contable, Jefe de Nóminas, Subcontador, Contador General, Gerente de Recursos Humanos y Administrador General en empresas dedicadas al sector privado productivo y comercial, así como la prestación del servicio de Consultoría en Sociedades Anónimas y de Asistencia Privada en un Asilo de ancianas. Debido a su formación, tiene arraigos en el paradigma positivista de predecir, comprobar y verificar lo que las teorías provenientes de estas dos disciplinas dictan para el logro de eficacia y eficiencia en las organizaciones. Durante los últimos diez años ha tenido la oportunidad de prestar también sus servicios de docencia universitaria en la Universidad Pedagógica Nacional en las Licenciaturas en Educación plan 94 y en la Licenciatura en Intervención Educativa, aspecto que la instó a cursar estudios de

Maestría en Ciencias de la Educación a fin de comprender mejor el ámbito de la docencia. Sin embargo, y sin minimizar lo aprendido durante los estudios de este programa, reconocemos que mejoramos nuestros conocimientos sobre Planeación y Gestión Educativa, no así los vinculados con el dominio de las herramientas teórico-metodológicas que coayudasen en la elaboración de una investigación. Todo esto se tradujo en una lectura y concepción del mundo fundamentada en la propia formación de origen, pero con tendencias hacia la apertura por aportar al campo educativo y tratar de entenderlo en su propio contexto y significación a partir de la práctica docente durante estos diez años de colaboración en el nivel superior.

Al participar en el proceso de selección de aspirantes al Doctorado en Pedagogía en la FES Aragón con la intención de llenar el vacío referente a la investigación, sufrimos dos rechazos y, la oportunidad de dialogar con el Secretario Técnico de dicho programa, quien sugiere dos posibilidades: realizar una investigación debido a que en la Maestría cursada obtuvimos el título por alto rendimiento académico y no realizamos investigación, o bien, cursar la Maestría en Pedagogía. Convencida de suplir esos vacíos y con un proyecto de futuro que contempla el Doctorado en Pedagogía en la UNAM, decidimos formar parte en el proceso de selección para aspirar al Campo de Conocimiento de Gestión Académica y Política Educativa en el cual resultamos favorecidas.

Hasta antes de ingresar como alumna de la Maestría en Pedagogía de la FES Aragón, cuando se ejerció como profesionista de la Contaduría Pública y la Administración, tuvimos la oportunidad de vivir laboralmente los procesos de gestión con estricto apego a la disciplina administrativa, en donde la planeación venía impuesta por las altas jerarquías y la ejecución se realizaba por parte de los niveles medios e inferiores, sin importar lo que los sujetos creían, cómo se relacionaban, qué lecturas hacían de la vida cotidiana al interior de las instituciones, todos en conjunto trabajaban para el logro de los objetivos planteados.

Ya en el ejercicio de la docencia, la Jefa de la Unidad 153 Ecatepec en donde hasta la fecha prestamos nuestros servicios, junto con la Coordinadora Académica extienden una invitación a todos los docentes para la implementación de la Licenciatura en Intervención Educativa. Se trataba de una nueva licenciatura bajo el modelo educativo basado en competencias que vendría a renovar a la Universidad Pedagógica Nacional debido a que su matrícula estudiantil descendía al haber nivelado en su mayoría a los docentes en servicio y abría la oportunidad de trabajar con muchachos egresados del nivel medio superior. Pese a que la invitación fue solo aceptada por parte de algunos docentes que decidimos emprender el reto de contribuir en este nuevo proyecto, en un grupo multidisciplinar se trabajó en el diseño de estudios de factibilidad y diagnóstico para su implementación (en el cual de forma particular no se participó) y, propiamente la apertura en la UPN 153 Ecatepec (proceso en el cual hasta la fecha se colabora). Durante esta experiencia, nos damos cuenta de que existen otras formas de relacionarse, en las cuales el trabajo en equipo, la toma de decisiones conjunta, la libre participación, la comunicación y la necesidad del reconocimiento de otras disciplinas cumple un papel fundamental para impulsar, planear, organizar y ejecutar un proyecto compartido, en el que a diferencia de experiencias previas en la Contaduría y la Administración las estructuras no son verticales y los sujetos tienen más libertad en su acción, aportando, a veces reconociendo errores y deficiencias, aprendiendo el lenguaje de los otros (distinto por cierto al de la propia formación de origen) y desarrollando habilidades como la empatía, la escucha, la tolerancia. Si algo fue significativo en esta experiencia fueron la apertura, el compromiso de todos los integrantes, el aprendizaje de contenidos interdisciplinarios, la motivación de quienes decidimos participar para realizar un trabajo que implicaba tiempo adicional, disposición para conocer el modelo de competencias y el desdibujamiento de las líneas de autoridad, todos constituíamos un equipo y poco a poco (aunque al principio de manera dolorosa) nos conocimos en lo personal, con cualidades, defectos, establecimos acuerdos y sentíamos pertenencia, orgullo y motivación por el proyecto.

Desafortunadamente por cuestiones políticas y con una clara intención de permitir la entrada por parte de los Servicios Educativos Integrados al Estado de México (órgano que administrativamente rige a las Unidades de la Universidad Pedagógica Nacional en el Estado de México) al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, destituyeron a la entonces Jefa de Unidad con miras a imponer a un Jefe de Unidad de extracción sindicalista. Ante una situación que muchos consideramos denigrante, emprendimos movimientos políticos tendientes a que se nos permitiera la libre elección de un Jefe de Unidad proveniente de la misma sin imposiciones. Como producto de estas movilizaciones, obtuvimos la posibilidad de emprender una elección aparentemente democrática, en la que resultaría victorioso un docente que se negó a participar en el proyecto de la Licenciatura en Intervención Educativa y en total desacuerdo con la Jefa de Unidad anterior y, por consiguiente de todos los docentes de su grupo. Una vez en ejercicio de sus funciones, promovió acciones como: el traslado a la Unidad Ajusco de la ex Jefa de Unidad; el despido de la Coordinadora Académica y de otras dos docentes; el olvido e interés por la Licenciatura en Intervención Educativa y un empeñoso hacer la vida imposible a aquellos docentes adscritos al grupo de la primera y; el desentendimiento de todo el proyecto académico creado por la ex Jefa de Unidad y sus colaboradores, sin que se creara uno nuevo que implicó perder el rumbo al no existir un puerto y directrices que guiaran nuestro proceder académico.

Esta situación nos instó como estudiosos de la Gestión Educativa a encontrar una discrepancia entre lo planteado teóricamente en este modelo y la realidad vivida en la Universidad Pedagógica Nacional, puesto que por cuestiones políticas se desintegraron los grupos por ser peligrosos a la nueva jefatura, se contradecía la idea de que el trabajo en equipo resultaría una estrategia para impulsar nuevos proyectos tendientes al mejoramiento e innovación de la práctica educativa.

Al llegar como alumna al Programa de Maestría en Pedagogía, y, atendiendo a esta experiencia, se decide profundizar en el estudio de la Gestión

Educativa en una investigación que permitiera tal cometido; así, después de conversaciones con el Jefe de la División de Estudios de Posgrado de la FES Aragón, se nos dan todas las facilidades para hacerlo en este espacio.

En cuanto a la disertación epistemológica consideramos que para la construcción del objeto de estudio la propuesta de Zemelman (1987), permitiría ubicar las opciones posibles de construcción. Para el autor implica “pensar a la realidad desde la perspectiva de lo objetivamente posible. Para ello debemos enriquecer nuestra visión de ella, pese a que esto suponga trascender los encuadres teóricos disponibles o las experiencias acumuladas” (p.15). Decidimos entonces trascender los encuadres teóricos disponibles de la Gestión Educativa, situación que implicó construir el objeto de estudio no como una cronología, sino una serie de momentos que en algunos momentos fueron secuenciales, paralelos o incluso de espera.

Se trató más bien de una construcción metodológica que supuso momentos partiendo de la consideración referente a que cada objeto de estudio construye su propia metodología y obliga a asumir una postura del investigador frente a él. En este sentido, entendemos a la metodología como un marco filosófico con suposiciones y características de una perspectiva basada en las ciencias humanas que comprende “la orientación general hacia la vida, la visión del conocimiento y la idea de lo que significa ser humano, que se asocia a un determinado método de investigación [...] es la teoría que hay detrás del método, incluyendo el estudio de qué método hay que seguir y por qué” (Van Manen, 2003, p. 46).

A partir de esta consideración, la metodología implica la búsqueda del conocimiento y la idea o postura de quien realiza la investigación. Si bien es cierto que partimos de una formación de origen en el ámbito de la Contaduría Pública y la Administración, lo cierto es que en este proceso de construcción se enfatizó el ámbito pedagógico ya que siguiendo a Zemelman, como proyecto de futuro personal, contemplamos la posibilidad de aspirar a los estudios de Doctorado en Pedagogía.

De esta manera, el capítulo se integra por tres apartados. En el primero de ellos exponemos las acciones emprendidas para el planteamiento del problema de investigación como punto de partida para la determinación del objeto de estudio. En el segundo, presentamos el objetivo general y los objetivos particulares, así como el supuesto de investigación que fue el hilo conductor de esta tesis. En el último, argumentamos el tratamiento metodológico seguido para el desarrollo de la investigación, ubicando el enfoque, método, técnicas e instrumentos para el levantamiento de datos y la forma de triangulación de la información para constituir el informe presentado en el Capítulo 4.

1.1 Planteamiento del Problema de Investigación

El Planteamiento del Problema de Investigación, supuso para nosotros un período de desestabilización y cuestionamiento, pero también de clarificación del objeto de estudio y un trabajo de localización o de construcción gradual del problema de investigación (Sánchez Puentes, 1993).

Este primer momento permitió identificar a la profesionalista que, sin haber logrado romper con las ataduras del positivismo, formula un marco teórico referente al tránsito de la Administración Burocrática hacia la Gestión Educativa para ubicar al Trabajo en equipo como una estrategia para la mejora continua y la innovación de la práctica educativa mediante el esfuerzo conjunto en la construcción de un proyecto compartido. Enfatizamos una persistencia en la disciplina formadora de quien investigó, en tanto que, atendiendo a la estructura jerárquica decidió realizar un acercamiento con los niveles jerárquicos superiores a través de la revisión del organigrama, es decir, la representación esquemática en la que es posible visualizar la estructura organizacional de una institución (Rodríguez Valencia, 1998).

Sin embargo, se presentó una primera ruptura epistemológica de carácter teórico-conceptual en relación al sentido común de la formación de origen que tenemos, es decir, romper con lo que dábamos por hecho y ver la realidad por un camino distinto a la comprobación, verificación o predicción de los planteamientos

de la Gestión Educativa en el Programa de Maestría en Pedagogía de la FES Aragón. Se realiza una entrevista a funcionarios de este espacio: Jefe de la División de Estudios de Posgrado, Secretaria Académica y Secretario Técnico (Ver Anexo 1). Se trató de una entrevista a profundidad en virtud a que se deseaba obtener información sobre un determinado problema y a partir de él establecer una lista de temas, en relación con los que se focaliza la entrevista, quedando ésta a la libre discreción del entrevistador, quien podrá sondear razones y motivos, sin sujetarse a una estructura formalizada de antemano (Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez, 1999).

El objetivo de esta entrevista residió en recabar información acerca de la visión al respecto de la Gestión Educativa, así como su importancia para la innovación y el logro de eficiencia en el Programa del Posgrado en Pedagogía de la FES Aragón en la que se identificaran concepciones de *Gestión Educativa, innovación, eficiencia, trabajo en equipo, funciones de cada puesto y competencias del gestor educativo*. El promedio de duración de las entrevistas osciló entre los 59 y los 144 minutos.

Aplicados los instrumentos, se procedió a la transcripción completa de la conversación. Para tal efecto, se diseñó un formato con los datos generales de la entrevista, tal y como lo muestra la siguiente tabla.

Tabla 1. Datos generales de la entrevista

Objetivo:	
Nombre:	
Puesto desempeñado:	
Fecha:	
Hora:	
No entrevista:	
Antigüedad en el programa:	
Formación inicial:	
Estudios de Posgrado:	
Observaciones:	

Un segundo elemento en la entrevista, lo constituyó su transcripción. La tabla contiene dos columnas; en la columna uno se ubicó el número progresivo de renglón de la transcripción para que, en la segunda se vaciara el contenido del discurso del actor y de la entrevistadora, asignando claves para identificar las participaciones del entrevistado y el entrevistador, aspectos reflejados como sigue.

Tabla 2. Transcripción del discurso y codificación

N° R E N G L O N	<p style="text-align: center;">TRANSCRIPCIÓN</p> <p>Entrevistadora (E): Alejandra Hernández Ruiz Funcionario Entrevistado (F):</p>
1 2 3 4 5 n	E: M:

El análisis de la información de las entrevistas permitió identificar la opinión de funcionarios que diera cuenta de los problemas y necesidades del Programa de Maestría en Pedagogía y la viabilidad de adoptar un Modelo de conducción y operación del mismo a partir de la visualización de la Gestión Educativa y del Trabajo en equipo. Entonces, en función a estos resultados preliminares, se procedió a contextualizar la necesidad del Trabajo en equipo a partir del reconocimiento de sucesos implicados durante las últimas dos décadas del siglo XX para la construcción del problema de investigación.

Éstas, fueron marcadas por profundas transformaciones a nivel mundial: la *globalización* con las libertades para el comercio, la inversión de capitales y la transferencia de tecnologías; el avance de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTIC) y la movilización de recursos humanos mediante la empresa transnacional, modificaron la estructura organizacional al buscar cuotas de eficacia y eficiencia; la flexibilidad estructural; la necesidad de

formación en los sujetos con capacidades como el liderazgo, trabajo en equipo, aprendizaje continuo, comunicación, visión de futuro y capacidad para generar conocimiento y; la primacía del conocimiento como elemento para generación de la riqueza de las naciones, mismas que dieron origen a la *Sociedad del Conocimiento* donde se comenzó a vislumbrar a la Educación Superior, específicamente a los estudios de Posgrado como el motor para la generación y difusión de éste.

Durante la década de los noventa, los estudios de Posgrado de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) presentaban una dispersión debido a la diversidad de estructuras académicas en grados, planes de estudio, requisitos de ingreso, egreso y permanencia; un crecimiento acelerado en comparación con el de otros niveles educativos, así como una diversificación en sus planes de estudio; un énfasis en importancia a los estudios de Posgrado tanto en planes de desarrollo nacional y la política educativa; una necesidad de vinculación del Posgrado con el sector productivo y otros ámbitos de la sociedad. La reforma de los estudios de Posgrado en la UNAM reflejó una preocupación por la articulación e interacción entre las distintas entidades académicas, aspecto que precisa: a) el trabajo conjunto para la constitución del Sistema Universitario del Posgrado; b) la adecuación de todos los programas de Posgrado mediante la constitución de Comités Coordinadores; c) procesos de concertación y acuerdos para enriquecer cualitativamente los programas y elevar su calidad a través del consenso, la optimización del trabajo de los tutores y el máximo aprovechamiento de recursos e infraestructura; d) la flexibilización del programa con miras a que los estudiantes pudieran diseñar en trabajo conjunto con su tutor un plan de estudios individualizado para cubrir sus objetivos de desarrollo académico y profesional. En este sentido, desde el aspecto normativo se contempla la necesidad del Trabajo en equipo en el Programa de Maestría en Pedagogía para dar cumplimiento a estas aspiraciones.

Por otro lado, el surgimiento durante la década de los noventa de la *Gestión Educativa* abre la posibilidad de mejorar e innovar las prácticas educativas al: a)

Centrar su atención en lo pedagógico; b) apegarse a nuevos principios como son la cooperación, la autogestión y la creación de Proyectos propios y compartidos por los actores en el que se desarrollen formas de trabajo en redes y equipos, aspecto que necesariamente conlleva al Trabajo en equipo (IIPE, 1996b).

Lo cierto es que normativamente la UNAM contempla la necesidad de responder a los retos y exigencias del contexto mediante el fortalecimiento de los estudios de Posgrado. En su plan de desarrollo más reciente se plantea dar respuesta al contexto internacional y nacional (UNAM, 2002), lo que implica generar formas innovadoras de operación y organización en las instituciones que oferten Programas de Posgrado y, como medio para lograrlo el *Trabajo en equipo* al interior de sus multidisciplinarias.

Por su parte, la FES Aragón teniendo como antecedente la *Maestría en Enseñanza Superior*, decide implementar el Programa de *Maestría en Pedagogía* como una de las multidisciplinarias que lo ofertan para dar respuesta a las necesidades formativas de los maestrantes. Una vez implementado, ubicamos dos eventos académicos que permiten diagnosticar la realidad vivida por los actores al interior de dicho programa.

Los días 6 y 7 de Octubre de 2003 la División de Estudios de Posgrado e Investigación, la Secretaría Académica del Posgrado y la Secretaría Técnica del Programa de Maestría en Pedagogía de la aquella entonces Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón (ENEP), hicieron la convocatoria a docentes de dicho programa al *Seminario-Taller de Planeación Estratégica* en la Unidad de seminarios Dr. Luis Ignacio Chávez en Ciudad Universitaria impartido por la Dra. Alba Guzmán Gómez. El objetivo que guió este evento consistió en sistematizar la experiencia de los docentes como recurso para apropiarse de la metodología de trabajo en la elaboración de una propuesta académica para la conformación de un proyecto para el Programa a través de discusiones plenas.

En un primer momento, se invitó a los docentes asistentes a reflexionar en torno a cómo debería ser el trabajo académico que se ejercía dentro del programa

en Aragón, resultando como puntos medulares: a) El docente del programa debía ser investigador, contar con líneas de investigación y la formación para ejercer práctica docente en este nivel; b) La importancia de una fundamentación de la práctica docente; c) La necesidad de promover el desarrollo profesional de los docentes, reforzado con la generación de resultados en el sentido del mejoramiento en la formación de recursos humanos; d) La existencia de estrategias conjuntas entre docentes y alumnos en su formación, así como en la evaluación y; e) Ponderar el valor del respeto durante las reuniones de académicos.

Teniendo como insumo éstas reflexiones, un segundo momento consistió en que en conjunto, los docentes enunciaran los aspectos que obstaculizaban la ejecución del Programa de Maestría en Pedagogía, reflejados en la siguiente tabla:

Tabla 3. Problemas que obstaculizan las propuestas en el Programa de Maestría en Pedagogía

Rubro	Reflexiones
Investigación y difusión	<ul style="list-style-type: none"> • Se ha privilegiado en el proceso de investigación la réplica de conocimientos en contraste con la generación de los mismos • Necesidad de un espacio posible y diversificado para la producción en el Programa • Incorporación de proyectos serios de investigación • Se propicia y exige investigación dentro del programa, sin embargo, existen pocos recursos para realizarla • En su mayoría los <i>docentes no son investigadores</i>, se precisa un cambio de cultura académica • La poca investigación de docentes de la maestría dificulta la conformación de líneas de investigación y de producción continua
Formación docente	<ul style="list-style-type: none"> • Es diversa y provoca en algunos seminarios la contradicción entre los planteamientos de uno y otro docente, aspecto traducido en la confusión de los alumnos • <i>Falta de recursos humanos calificados</i> para asumir tareas de <i>planeación y formación</i> • Poca disposición para actualizarse y continuar estudios de formación pedagógica • Carencia en la formación humanística y científica en el campo pedagógico • Formación profesional del docente diferenciada que no ha sido analizada conjuntamente para su integración

Rubro	Reflexiones
Relación docente-docente	<ul style="list-style-type: none"> • No se conocen a profundidad • <i>No existe respeto ni un ambiente que coadyuve en la generación de confianza entre pares y el reconocimiento del trabajo de toda la plantilla docente</i>
Condiciones de trabajo	<ul style="list-style-type: none"> • No se han generado contextos de desarrollo y aprendizaje que promuevan la relación teórica y práctica • Ausencia de una planta de profesores de medio tiempo y tiempo completo • Ausencia de condiciones laborales que arraiguen al docente en el trabajo académico de la ENEP Aragón • Carencia de líneas precisas que promuevan el desarrollo profesional de los docentes • Condiciones de tiempo compartido con otras instancias educativas inciden en el desempeño de los docentes • Cargas académicas superiores a la contratación real
Estrategias para el trabajo conjunto	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Inexistencia de una estrategia conjunta</i> de prácticas docentes que redunde en divergencias de criterios para reprobar a un alumno, para la aprobación de tesis y para que los maestros investiguen en equipos • Vigencia para establecer consensos teóricos y metodológicos que posibiliten la identidad y empuje en un trabajo legítimamente colegiado • Una <i>inadecuada coordinación académico-administrativa</i>, se prioriza lo burocrático ante lo académico • Espacios y tiempos suficientes para la planeación estratégica del desarrollo del plan de estudios de la maestría en pedagogía • <i>Dificultad para llevar a cabo el trabajo colegiado</i>, conformar grupos de trabajo, consensar opiniones, intereses y expectativas de manera que se pudieran generar líneas de investigación y de formación • Desconocimiento de contenidos académicos entre docentes del mismo semestre
Actitud de los docentes	<ul style="list-style-type: none"> • Responsabilidad académica hacia el interior de la práctica docente cotidiana • <i>Privilegio por la actividad individual promovida por la cultura de los incentivos</i> • <i>Preocupación prioritaria a los tiempos institucionales</i> ante la calidad educativa
Formación de los maestrantes	<ul style="list-style-type: none"> • Inquietud de los alumnos referentes a que algunas prácticas docentes son contradictorias al deber-ser del educador • Es necesario establecer mecanismos de comunicación claros y objetivos en los diversos espacios de formación para el logro de propósitos docentes y de alumnos • Deficiencias formativas de los estudiantes de la Maestría en la investigación educativa • Tensión entre la exigencia de la excelencia en el nivel académico y la formación de alumnos con escasos conocimientos y habilidades en la práctica de la reflexión sistematizada y la crítica • La <i>falta de comunicación no produce consensos</i> para llevar a cabo los elementos pedagógicos durante los seminarios • Falta de criterios básicos grupales indispensables para la evaluación de los alumnos • Las líneas de formación de los docentes en muchas ocasiones no corresponden a los intereses y formación de los alumnos

Fuente: Elaboración propia con base a la memoria de la reunión de docentes del Seminario-Taller de Planeación Estratégica, Octubre de 2003

En un tercer momento del Seminario-Taller, se solicitó la conformación de tres equipos para atender lo que denominaron los *problemas principales del deber-ser del quehacer académico de la Maestría en Pedagogía*: Trabajo colegiado, Formación-investigación y, Condiciones Institucionales. Se logró un consenso para establecer la formulación de una *imagen-objetivo* que contemplara la implementación de medidas necesarias para resolver la problemática identificada, consistente en impulsar la elaboración de un **proyecto académico** que coadyuvase en la promoción, desarrollo y consolidación del Programa de Posgrado en Pedagogía a través del análisis y reestructuración de los procesos de trabajo colegiado, la formación e investigación, y, la gestión para la mejora de las condiciones institucionales.

Teniendo claro el objetivo a perseguir, los tres equipos se dispusieron a identificar los facilitadores y obstaculizadores de los rubros antes citados, contenidos en las tablas subsiguientes.

Tabla 4. Facilitadores y obstaculizadores del Trabajo Colegiado

Obstaculizadores	Facilitadores
En cuanto a los actores: <ul style="list-style-type: none"> • <i>No hay proyecto de formación compartido</i> • <i>Protagonismo, individualismo, intolerancia y falta de ética profesional</i> • <i>Carencia de tiempo para incorporarse al trabajo académico</i> 	En cuanto a los actores: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Multidisciplinariedad</i> • <i>Experiencias académicas incluyentes</i> • <i>Gestión institucional de apertura</i> • <i>Disposición para aportar al trabajo académico de los estudiantes</i>
En cuanto a la cultura académica: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Individualismo-competencia</i> • <i>Credencialismo</i> • <i>Problemas de interacción docente-alumno-autoridad</i> • <i>Tradicionalismo académico</i> • <i>Rumor, falta de comunicación e interacción</i> 	En cuanto a la cultura académica: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Reconocimiento del capital cultural del alumno y del docente</i> • <i>Compromiso</i> • <i>Afinidad académica</i> • <i>Rescate de las actividades extracurriculares</i>
En cuanto a las condiciones institucionales: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Ausencia de una adecuada biblioteca</i> • <i>Inexistencia de criterios colegiados para suscripción a revistas especializadas</i> • <i>Falta de áreas para el trabajo colectivo</i> • <i>Inexistencia de difusión de productos</i> 	En cuanto a las condiciones institucionales: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Apertura por parte de las autoridades</i> • <i>Infraestructura básica</i>

Fuente: Elaboración propia con base a la memoria de la reunión de docentes del Seminario-Taller de Planeación Estratégica, Octubre de 2003

Tabla 5. Facilitadores y obstaculizadores en el rubro Formación e investigación

Obstaculizadores	Facilitadores
<p>En cuanto a la formación docente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diversificación de la formación de la planta docente propicia la descalificación de las distintas perspectivas de los docentes • Carencia en la formación humanística y científica • <i>Ausencia de acuerdos y consensos de lo que se forma</i> • Desencuentro de intereses entre maestros y alumnos 	<p>En cuanto a la formación docente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Actitud de respaldo del docente al trabajo académico a pesar de las limitaciones geográficas, económicas y físicas • Acciones concretas de apoyo a la planta docente en diversas cuestiones por parte de la División del Posgrado
<p>En cuanto a la formación de los alumnos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Deficiencias formativas • Tensión entre criterios de excelencia exigidos y formación concreta de alumnos 	<p>En cuanto a la formación de los alumnos:</p> <p style="text-align: center;">* * *</p>
<p>En cuanto a la investigación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pocos recursos para la investigación • Los docentes en su mayoría no son investigadores • <i>La omisión y falta de sistematización del trabajo docente</i>, deriva en la poca claridad de resultados concretos • No existe reflexión sobre los criterios para suspender un proceso formativo ni para otorgar votos aprobatorios a las tesis concluidas 	<p>En cuanto a la investigación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Existe producción académica abundante con los comités tutorales • Difusión de la producción de los docentes cursando el doctorado

Fuente: Elaboración propia con base a la memoria de la reunión de docentes del Seminario-Taller de Planeación Estratégica, Octubre de 2003

Tabla 6. Facilitadores y obstaculizadores en el rubro Condiciones Institucionales

Obstaculizadores	Facilitadores
<ul style="list-style-type: none"> • <i>No existe una Planta docente formal administrativa</i> • Coordinación académico-administrativa inexistente • <i>Poca claridad de líneas de investigación a desarrollar</i> • Preocupación enfatizada en los tiempos institucionales en lugar de la calidad educativa • Pocos recursos para el impulso de la investigación 	<ul style="list-style-type: none"> • Gestión institucional de apertura • Infraestructura básica en crecimiento • Una actividad colegiada incipiente • Planta académica en constante superación • Incremento de líneas de investigación • Una matrícula estudiantil interdisciplinaria

Fuente: Elaboración propia con base a la memoria de la reunión de docentes del Seminario-Taller de Planeación Estratégica, Octubre de 2003

Posteriormente, bajo la misma lógica de trabajo en equipos, se diseñó lo que denominaron *Programa de Desarrollo Institucional de la Maestría en Pedagogía*. El programa se integra a su vez por tres subprogramas, en la siguiente tabla se da cuenta de ello.

Tabla 7. Programa de Desarrollo Institucional de la Maestría en Pedagogía

Trabajo colegiado		
Objetivos específicos	Metas	Acciones específicas
Promover el trabajo colegiado de la planta académica para la creación de condiciones que permitan el cumplimiento de las funciones sustantivas del Posgrado en Pedagogía	Generación de cuatro micro-proyectos: dos orientados a la profesionalización y dos a la investigación	<ul style="list-style-type: none"> • Diagnosticar la pertinencia de las líneas de investigación y formación existentes • Elaborar una propuesta de reestructuración de las mismas • Diseñar los micro-proyectos • Nombrar un responsable para cada micro-proyecto
Desarrollar actividades que contribuyan a la integración de los docentes en cuerpos colegiados del Posgrado en Pedagogía	Realización de dos reuniones anuales de evaluación y seguimiento al trabajo colegiado	<ul style="list-style-type: none"> • Programar dos reuniones anuales y convocar al cuerpo colegiado de docentes • Realizar las dos reuniones • Elaboración de productos
Consolidar el trabajo colegiado para la generación de propuestas innovadoras en el Posgrado en Pedagogía	Consolidar los cuerpos colegiados: Comité académico interno; Comisión de admisión y; un Comité Tutorial	<ul style="list-style-type: none"> • Debatir en torno a las funciones y competencias de cada cuerpo colegiado • Delimitar éstas funciones estableciendo lineamientos respecto a su funcionamiento • Dar a conocer las funciones y competencias de los cuerpos colegiados

Formación/Investigación		
Objetivos específicos	Metas	Acciones específicas
<p>Para la formación docente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analizar, promover y reestructurar los procesos de formación que imperan en las prácticas docentes • Promover programas y actividades de actualización docente que propicien la mejora de procesos didácticos y procesos de tutores • Analizar las prácticas de evaluación buscando consensar criterios • Actualizar periódicamente planes y programas 	No precisaron	No precisaron
<p>Para la formación de alumnos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analizar y precisar los criterios de integración de los grupos propedéuticos • Propiciar mayor participación teórico-metodológica en los Coloquios de investigación • Programar exposiciones de docentes en eventos dirigidos a la actualización académica de los alumnos • Desarrollar acciones que propicien vínculos operativos entre los perfiles de ingreso, permanencia y egreso • Desarrollar un programa de tutorías precisando las funciones del tutor y la comunicación con la administración 	No precisaron	No precisaron
<p>Para la investigación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar y consolidar las líneas de investigación derivadas del programa, así como de las temáticas emergentes • Promover consensos 	Creación de una Comisión Académica de promoción de actividades relativas a la investigación	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de una convocatoria para la constitución de la Comisión en un plazo no mayor a 15 días después de aprobado el proyecto general académico

Formación/Investigación		
Objetivos específicos	Metas	Acciones específicas
<p>acerca de categorías, criterios básicos y metodología de la investigación</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar y consolidar una categorización de la investigación propia en la ENEP Aragón • Desarrollar líneas de investigación hacia el interior del Posgrado 		<ul style="list-style-type: none"> • Integración de la Comisión siguiendo los lineamientos de la convocatoria • Elaboración del programa propio de trabajo de la Comisión • Aprobación del Programa de trabajo de la Comisión académica de promoción de la investigación en el Posgrado de la ENEP Aragón

Condiciones Institucionales		
Objetivos específicos	Metas	Acciones específicas
<ul style="list-style-type: none"> • Estimular las prácticas de formación docente para consolidar una identidad de programa del Posgrado en Pedagogía • Promover el fortalecimiento entre autoridades y docentes en torno al trabajo académico a fin de incorporar a los alumnos en líneas de investigación • Evaluar las líneas de investigación para su desarrollo e investigación • Gestionar la infraestructura necesaria para el fortalecimiento del trabajo académico 	<ul style="list-style-type: none"> • Publicación semestral de un trabajo de investigación • Presentación anual de un plan de trabajo por equipo de investigación 	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de una convocatoria para la elección del mejor trabajo de investigación • Reunión del Comité para la selección del mejor trabajo • Publicación de los resultados • Convocatoria a los equipos de investigación a reuniones mensuales • Elaboración de un formato guía para la presentación de un plan de trabajo • Organización de Comités para evaluar los planes de trabajo de los equipos de investigación

Fuente: Elaboración propia con base a la memoria de la reunión de docentes del Seminario-Taller de Planeación Estratégica, Octubre de 2003

Dos años más tarde, por convocatoria de la Secretaría Técnica del Programa de Maestría en Pedagogía y, con una nueva estructura administrativa

dentro de la División de Estudios de Posgrado de la ENEP Aragón, se celebró el *Segundo Curso-Taller sobre Sistematización de Experiencias de Trabajo desde la Óptica de la Planeación Estratégica* impartido también por la Dra. Alba Guzmán Gómez durante los días 31 de enero, 1º y 2º de febrero de 2005. Éste, tenía por propósito dar continuidad al trabajo previo realizado del primer curso-taller realizado en octubre de 2003, así como la integración de un **proyecto de renovación académica** a partir de la sistematización de la experiencia docente y la generación de propuestas tendientes al establecimiento de una metodología de trabajo académico más efectiva, de igual manera siguiendo la estrategia de discusiones plenarias utilizada en el Curso-Taller precedente.

Durante la primera fase, a la cual denominaron *exploración apreciativa*, se solicitó a los actores la enunciación de los elementos que éstos consideraran fueran sus propios talentos y, además la identificación de logros notados en la Maestría en Pedagogía, aspectos contenidos en la siguiente tabla.

Tabla 8. Ejercicio de exploración apreciativa por parte de los docentes del Programa de Maestría en Pedagogía de la ENEP Aragón

Talentos individuales de los docentes	Logros en el Programa de Maestría en Pedagogía
<p>En cuanto a la docencia:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar un panorama más amplio en el planteamiento de los seminarios a fin de especializarse en una línea de trabajo académico • Contar con estrategias más ricas en el trabajo del seminario • Habilidad crítica y reflexiva para emitir juicios teóricos y metodológicos • Conocimiento tecnológico suficiente para aplicarlo a las temáticas educativas • Ejercicio ético hacia la docencia y la investigación educativa • Habilidad de formar un criterio analítico en los estudiantes • Ayudar en las actividades académicas grupales • Capacidad de síntesis en procesos académicos y recursos metodológicos • Gestión Académica • Asesoría académica 	<p>En cuanto a la formación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Actualización de planes de estudio • Experiencia de 25 años formando maestros • Altos promedios en los alumnos • Fomentar las actividades de investigación • Generar recursos humanos competentes • Complementar los procesos formativos propios con los de los alumnos

Talentos individuales de los docentes	Logros en el Programa de Maestría en Pedagogía
<ul style="list-style-type: none"> • Investigador comprometido • Responsabilidad • Reflexión teórica y práctica de reflexión teórica • Escribir vivencias de investigación y profesional • Coordinar grupos de trabajo • Colaborar con grupos externos • Tutoría en transición constante • Responsabilidad • Persuasión • Tenacidad 	
<p>En cuanto a los trabajos académicos y tesis:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Resolver salidas para tener una visión más crítica sobre las condicionantes que debe tener el desarrollo de una tesis • Apoyo a los alumnos en la ubicación y el proceso metodológico 	<p>En cuanto a titulación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Incremento importante en la eficiencia terminal • Guiar a los alumnos en el proceso de investigación • Concluir la asesoría de tesis de la Maestría en Enseñanza Superior • Participar colegiadamente en un Comité Tutorial
<p>En cuanto al trabajo colegiado:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Actitud abierta y de participación colegiada/colectiva • Oralidad fluida, objetiva y generalmente propositiva • Compartir mediante procesos de elaboración conjunta en el diseño de propuestas alternativas para la solución de problemas en cada uno de sus campos profesionales y laborales 	<p>En cuanto a infraestructura, recursos y trabajo conjunto:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Planta académica altamente calificada • Tener acondicionamiento con tecnología en los salones para mejorar el trabajo del seminario • Desarrollar y fomentar un entorno académico a pesar de condiciones de escasez • Vincular recursos y productos con otras instituciones • Trabajo conjunto • Consolidar la Maestría en el aspecto de trabajo colegiado en tutoría • Alcanzar una rigurosidad cada vez más especializada en investigación e incremento en sus líneas de investigación • Reconocimiento del trabajo por la FES • Multidisciplinariedad en los docentes • Compromiso con el trabajo • Claridad en la actuación • Planta docente joven que permite mayor participación y estudio

Fuente: Elaboración propia con base a la memoria del Segundo Curso-Taller sobre sistematización de experiencias de trabajo desde la óptica de la Planeación Estratégica, 31 de enero de 2005

Una segunda actividad durante esta fase de exploración apreciativa consistió en que por equipos se identificaran a los actores involucrados en el logro de objetivos y alcances de metas de trabajo contemplados en el Programa de Desarrollo Institucional formulado en el Primer Seminario de Planeación Estratégica en 2003, específicamente en el rubro de *Trabajo colegiado*. De la reflexión y consenso de todos los equipos se obtuvieron los datos que presentamos en la siguiente tabla.

Tabla 9. Actores identificados dentro del rubro de Trabajo Colegiado del Programa de Desarrollo Institucional de la Maestría en Pedagogía

Objetivos específicos	Actores	Metas	Actores
Promover el trabajo colegiado de la planta académica para la creación de condiciones que permitan el cumplimiento de las funciones sustantivas del Posgrado en Pedagogía	<ul style="list-style-type: none"> • Claustro de profesores • Jefe de la División • Secretaría Técnica 	Generación de cuatro micro-proyectos: dos orientados a la profesionalización y dos a la investigación	<ul style="list-style-type: none"> • Claustro de profesores • Jefe de la División • Secretaría Técnica
Desarrollar actividades que contribuyan a la integración de los docentes en cuerpos colegiados del Posgrado en Pedagogía	<ul style="list-style-type: none"> • Secretaría Técnica • Responsables del Comité Tutorial 	Realización de dos reuniones anuales de evaluación y seguimiento al trabajo colegiado	<ul style="list-style-type: none"> • Jefe de la División • Secretaría Técnica • Claustro de profesores
Consolidar el trabajo colegiado para la generación de propuestas innovadoras en el Posgrado en Pedagogía	<ul style="list-style-type: none"> • Jefe de la División • Secretaría Técnica • Claustro de profesores 	Consolidar los cuerpos colegiados: Comité académico interno; Comisión de admisión y; un Comité Tutorial	<ul style="list-style-type: none"> • Jefe de la División • Secretaría Técnica • Claustro de profesores

Fuente: Elaboración propia con base a la memoria del Segundo Curso-Taller sobre sistematización de experiencias de trabajo desde la óptica de la Planeación Estratégica, 31 de enero de 2005

Terminada la actividad, la responsable del Curso-Taller invitó a los docentes a que reflexionaran acerca de que un actor principal, es decir, el alumno no apareció en ningún cuadro, siendo éste la razón de ser de toda la actividad de la Maestría por tratarse de su formación.

La segunda fase, denominada *Definición de actores e indicadores en el Proyecto de Planeación Estratégica del Programa de Posgrado en Pedagogía de la ENEP Aragón* tuvo como finalidad que los docentes a partir de la lectura y discusión del artículo “Análisis e implementación de indicadores para proyectos de desarrollo socio-económico en micro-regiones y/o a nivel comunitario” logaran definir tanto a los actores involucrados como los indicadores de las acciones a realizar en un programa de renovación y enriquecimiento académico-administrativo para el programa de Posgrado en Pedagogía de la ENEP Aragón. El resultado se reflejó a partir de tres objetivos (promover, desarrollar y consolidar) y la identificación aunada de los actores del efecto esperado y sus indicadores. Para el objetivo de *promover*, se ubicaron tres actores tal y como se aprecia en la siguiente tabla.

Tabla 10. Actores identificados para el objetivo Promover dentro del Programa de Renovación y enriquecimiento académico-administrativo del Programa de Posgrado en Pedagogía de la ENEP Aragón

Actor: Autoridades		
Rubro	Efecto esperado	Indicadores
Investigación	<ul style="list-style-type: none"> • Proveen recursos internos y externos • Promueven vínculos internos y externos • Planean, organizan las líneas de investigación de acuerdo a intereses de docentes y alumnos 	<p>Cuantitativos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Número de investigaciones que se realizan • Número de obras publicadas por los docentes e investigadores con recursos y/o por consigna de la UNAM • Número de eventos organizados • Número de vínculos establecidos <p>Cualitativos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tipo de investigaciones que se realizan • Tipo de vínculos que se establecen • Tipo de eventos que se organizan • Tipo de publicaciones que se financian
Docencia	<ul style="list-style-type: none"> • Establecen condiciones laborales • Recursos para la formación profesional • Brindan apoyo y seguimiento en las líneas de investigación reflejadas en el aula 	
Difusión	<ul style="list-style-type: none"> • Otorgan recursos para publicaciones • Planean eventos académicos y sociales • Realizan memorias, trípticos y eventos académicos • Generan estímulos para docentes y alumnos 	

Actor: Docentes		
Rubro	Efecto esperado	Indicadores
Investigación	<ul style="list-style-type: none"> • Planean, eligen Líneas de investigación acordes a los intereses propios e institucionales 	Cuantitativos: <ul style="list-style-type: none"> • Número de reuniones de comité • Número de cursos, congresos, foros, etc a los que se ha asistido o en los que se ha participado • Número de tesis dirigidas • Número de libros o artículos publicados Cualitativos: <ul style="list-style-type: none"> • Acuerdos obtenidos en las reuniones de comité • Tipo de cursos y eventos a los que se ha asistido o participado • Tipo de publicaciones hechas
Docencia	<ul style="list-style-type: none"> • Imparten cursos acordes a sus líneas de investigación • Se actualizan • Dirigen tesis 	
Difusión	<ul style="list-style-type: none"> • Asisten a eventos, reuniones, foros y congresos • Publican 	

Actor: Alumnos		
Rubro	Efecto esperado	Indicadores
Investigación	<ul style="list-style-type: none"> • Se incorporan a una Línea de investigación • Realizan investigación 	Cuantitativos: <ul style="list-style-type: none"> • Número de alumnos involucrados en proyectos de investigación y publicaciones • Número de alumnos que participan en las reuniones de comité • Número de eventos organizados Cualitativos: <ul style="list-style-type: none"> • Tipo de participación en las reuniones de Comité • Tipo de aportación que tienen los alumnos en las publicaciones e investigaciones • Tipo de eventos organizados
Docencia	<ul style="list-style-type: none"> • Eligen cursos acordes a la Línea de investigación 	
Difusión	<ul style="list-style-type: none"> • Colaboran en publicaciones • Asisten a eventos 	

Fuente: Elaboración propia con base a la memoria del Segundo Curso-Taller sobre sistematización de experiencias de trabajo desde la óptica de la Planeación Estratégica, 02 de febrero de 2005

Para el objetivo *desarrollar*, ubican como actores al Comité Académico y a los alumnos, especificando solo indicadores para los alumnos, tal y como se aprecia en la siguiente tabla.

Tabla 11 Actores identificados para el objetivo Desarrollar dentro del Programa de Renovación y enriquecimiento académico-administrativo del Programa de Posgrado en Pedagogía de la ENEP Aragón

Actor	Efecto esperado	Indicadores
Comité Académico	<ul style="list-style-type: none"> • Por líneas de investigación • Publican avances del trabajo • Participan en por lo menos dos foros nacionales y uno internacional • Editan al menos un libro que apoye el seminario del Programa • Elabora material didáctico que apoye a la docencia 	Sin indicadores
Alumnos	<ul style="list-style-type: none"> • Coparticipan en al menos un foro nacional • Colaboran en una publicación interna del programa que muestre su avance académico • Contribuyen con un trabajo pedagógico que a su vez se constituya como un acervo para el Programa 	Cuantitativos: <ul style="list-style-type: none"> • Número de publicaciones en revistas arbitradas Cualitativos: <ul style="list-style-type: none"> • Calidad arbitrada de aportes pedagógicos

Fuente: Elaboración propia con base a la memoria del Segundo Curso-Taller sobre sistematización de experiencias de trabajo desde la óptica de la Planeación Estratégica, 02 de febrero de 2005

Para el último objetivo (*consolidar*), se identificaron cuatro actores: directivos, docentes, Comité Tutorial y alumnos, reflejado en la siguiente tabla.

Tabla 12. Actores identificados para el objetivo Consolidar dentro del Programa de Renovación y enriquecimiento académico-administrativo del Programa de Posgrado en Pedagogía de la ENEP Aragón

Actor	Efecto esperado	Indicadores
Directivos	<ul style="list-style-type: none"> • Evalúan las Líneas de Investigación de los Comités Tutorales en función de las tesis obtenidas • Promueven el sentido académico de los Comités Tutorales 	Cuantitativo: <ul style="list-style-type: none"> • Número de argumentos y defensas por escrito
Comité Tutorial	<ul style="list-style-type: none"> • Establecen criterios consensados para la elaboración de proyectos de tesis • Conforman un comité interno para la elaboración de un documento consensado donde se establezcan los criterios para la elaboración de los proyectos de tesis de la Maestría. 	Cuantitativo: <ul style="list-style-type: none"> • El Comité interno conformado con un representante de cada línea de Investigación Cuantitativo: <ul style="list-style-type: none"> • Número de argumentos y defensas por escrito
Docentes	<ul style="list-style-type: none"> • Identifican el sentido de su participación académica en los comités Tutorales 	Cuantitativo: <ul style="list-style-type: none"> • Número de argumentos y defensas por escrito
Alumnos	<ul style="list-style-type: none"> • Argumentan y defienden académicamente sus proyectos en los comités Tutorales 	Cuantitativo: <ul style="list-style-type: none"> • Número de argumentos y defensas por escrito Cualitativo: <ul style="list-style-type: none"> • Percepción del alumno de que su proyecto de tesis es propio y no de su tutor. Con ello se dinamiza, lo activa y es de su interés

Fuente: Elaboración propia con base a la memoria del Segundo Curso-Taller sobre sistematización de experiencias de trabajo desde la óptica de la Planeación Estratégica, 02 de febrero de 2005

Por último, se solicitó a los docentes participantes en el Curso-Taller la emisión de comentarios y sugerencias referentes al mismo, testimonios valiosos a considerar en la implementación de un modelo de Gestión Educativa y contenidos en la siguiente tabla.

Tabla 13 Evaluación cualitativa de los docentes participantes al Segundo Curso-Taller

Comentarios	Sugerencias
<p>Posibilidad de emprender un proyecto que innove al Programa de Maestría en Pedagogía de la institución:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El evento fue importante para llevar a resultados necesarios la continuación de la 1ª Reunión en Vivero Alto • Se avanzó de manera colegiada en la planeación estratégica del programa • Se sistematizaron algunas propuestas de acción • Permitted reunir al grupo para discutir y proponer estrategias posibles • Estamos en <i>proceso de cristalizar un trabajo grupal</i>, pero nos falta mayor <i>identidad</i> • El trabajo desarrollado en el taller resultó una experiencia muy rica que retroalimenta a los docentes y nos hace partícipes de la planeación a la vez que corresponsables en la medición de nuestros estándares de calidad • El seguimiento del trabajo y el aprendizaje resalta y tiene continuidad 	<p>Posibilidad de emprender un proyecto que innove al Programa de Maestría en Pedagogía de la institución:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Debe visualizarse espacios y tiempos que den continuidad a las aportaciones aquí vertidas • <i>Establecer negociadamente con la autoridad</i> el espacio y tiempo adecuado, pues fue muy apresurado y no se concluyó cabalmente • <i>Establecer compromisos</i> institucionales para la colaboración mutua en beneficio del Programa de Posgrado • Mayor tiempo para concretar el trabajo, o bien en días completos por supuesto con sus respectivos descansos • Este tipo de trabajo debe ser más seguido para poder <i>aprender a trabajar colectivamente</i> • Atender más a los problemas y situaciones concretas y reales para poder concretar productos en condiciones de tiempo tan reducidas como en esta actividad • Continuar la tarea en aras de consolidar el Programa de Desarrollo Institucional de la Maestría en Pedagogía de la ENEP Aragón
<p>Obstáculos para emprender un proyecto que innove al Programa de Maestría en Pedagogía de la institución:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El evento fue muy importante pero éste se <i>puede convertir en pérdida de tiempo</i> si no se pone en práctica lo acordado • <i>Falta trabajar en equipos</i> lo que son los objetivos del Programa de Desarrollo, por lo que es necesario abrir espacios para hacerlo compromiso por parte de los docentes y autoridades para su discusión • Valioso el trabajo abordado en este segundo periodo, <i>faltó tiempo</i> pero también mayor <i>compromiso de los docentes</i> para involucrarse en las tareas • Los documentos revisados son borrosos • Darse cuenta que las <i>repercusiones de cualquier exclusión</i> dan una profunda y lamentable diferencia • Lástima que la escasez de tiempo y la falta de compromiso de algunos compañeros • Corremos el riesgo de repetir experiencias 	<p>Obstáculos para emprender un proyecto que innove al Programa de Maestría en Pedagogía de la institución:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Coordinar con las autoridades del Programa un compromiso más real entre los profesores • Se deberían proporcionar a todos los materiales porque se entregaron a unos profesores y a otros no • Partir y avanzar considerando las experiencias de los participantes • Que el curso se realice de manera más intensiva y sin ruptura de horarios • Que la dinámica del curso se agilice por los participantes • Que haya continuidad en el trabajo • Buscar por parte de los funcionarios los espacios para propiciar el efectuar la tarea para también <i>comenzarlo a implementar</i> • Elaborar un programa de tareas a corto y largo plazo con fechas específicas. En este programa es conveniente <i>ir sumando a los demás compañeros</i> de la Maestría

Comentarios	Sugerencias
<p>pasadas de fracaso, debido a las condiciones laborales tan escasas. El compromiso hacia el trabajo implica la disposición de tiempo y, en las condiciones actuales esta disposición es limitada</p> <ul style="list-style-type: none"> • Me parece que el curso-taller ha sido un espacio que me aportó algunas ideas centrales en el sentido y operación de prácticas de evaluación del programa de Posgrado en Pedagogía, sin embargo, creo que la falta de espacios y tiempos para su continuidad debilitan las propuestas atractivas que aquí se dan 	

Fuente: Elaboración propia con base a la memoria del Segundo Curso-Taller sobre sistematización de experiencias de trabajo desde la óptica de la Planeación Estratégica, 02 de febrero de 2005

La revisión y análisis de este diagnóstico permitió identificar la postura y visión de los docentes: a) Existe la intención de innovar y mejorar la práctica educativa al interior del Programa en los actores; b) Encuentran posibilidad de emprender el proyecto, reconociendo fortalezas y debilidades; c) Reconocen la importancia del trabajo conjunto, pero también son conscientes de la falta de formación en gestión y; d) Aspiran a una participación en la conformación de ese proyecto. Por otro lado, desde la perspectiva de dos de los funcionarios entrevistados, la transformación de la tarea educativa implica por un lado el abandono de las formas de trabajo aislado para adoptar formas de trabajo con la participación de todos los actores en la creación de un proyecto compartido que permita dar identidad propia al Posgrado en la FES Aragón y, por otro fomentar procesos de autogestión, internacionalización y de investigación. De esta manera, existe un punto de encuentro entre funcionarios y docentes: con antelación se venía operando el programa con un proyecto ya instituido en una cultura individual y en la que se acataba administrativamente sin reconocer las necesidades educativas reales de los alumnos.

Por otro lado, el surgimiento durante la década de los noventa de la *Gestión Educativa* como un modelo alternativo de conducción y operación de las Instituciones Educativas, propugna por el Trabajo en equipo. Sin embargo, pareciera existir un parte aguas entre el modelo tradicional, conocido como Administración Burocrática y

la Gestión Educativa, mismo que nos insta a pensar que implica un proceso de construcción paulatina en el que se vayan abandonando las prácticas aisladas y solitarias de trabajo, para dar paso a un Trabajo en equipo para la innovación y la mejora continua de las prácticas educativas; los actores no han sido formados en la Gestión Educativa (ver tabla 26 en el capítulo 3) y, este modelo ha surgido en la educación básica, no así en la Educación Superior.

Posterior a la revisión del diagnóstico y el análisis de la primera entrevista aplicada a los funcionarios y, con la experiencia personal vivida en la Universidad Pedagógica Nacional, descubrimos que el problema de investigación gira en torno a dos sentidos.

Primero, como estudiosa de la Gestión Educativa encontramos que carecemos de elementos porque continuamos vinculados con la Administración; la instrumentación de este modelo constituye un parte aguas en el que se continúan con arraigos en la Administración burocrática, situación que pudimos observar en esa experiencia y, también al interior del Programa de Maestría en Pedagogía de la FES Aragón. Existen voluntades por el cambio, pero, este nuevo modelo de conducción implica la formación en ella, aspecto en el que se encuentran vacíos (como se aprecia en el diagnóstico presentado con antelación). En este sentido cuestionamos ¿qué sucede cuando se instrumenta un modelo de Gestión Educativa en dicho programa?, ¿cómo significan los actores esta nueva modalidad?, ¿a qué obstáculos se enfrentan y cómo lo solucionan?, ¿todos los actores colaboran o a pesar de todo se continúan con las prácticas tradicionales al no tener los elementos formativos en gestión?, ¿qué papel juega en todo esto la voluntad para el cambio y el compromiso para formarse en la gestión?, ¿la gestión como tal tiene una fundamentación teórica sólida que coadyuve en la formación de quienes están dispuestos a emprender esta nueva modalidad?, ¿el conflicto se encuentra en la fundamentación teórica o en la implementación de este modelo?.

Estas interrogantes nos llevan al segundo sentido en el planteamiento del problema. Precisamente al interior del Programa existe un Campo de Conocimiento

en Gestión Académica y Política Educativa, sin embargo, los funcionarios y docentes no se forman en ello. Como estudiante de la maestría, identificamos que son pocos los alumnos que recurren a este Campo de Conocimiento, de hecho, en la generación a la que pertenecemos únicamente habíamos dos personas, en la generación anterior había una matrícula de tres personas; de éstas, ninguno de ellos es un docente o funcionario de la Maestría. Este aspecto nos llevó a cuestionarnos cómo una institución con el prestigio de la UNAM tiene una línea de gestión si los actores no se forman ella, si su estructura organizacional es vertical y se opone a una estructura flexible como es la propuesta en el modelo de Gestión Educativa. Por ello, el enfoque disciplinar de la tesis hará énfasis en la formación de los docentes en Gestión Educativa.

A partir de todo lo expuesto, surge la pregunta desencadenante del **problema de investigación**: *¿cómo viven los docentes del Programa de Maestría en Pedagogía de la FES Aragón el proceso de transición de un modelo de administración centrado en el trabajo aislado a un modelo de Gestión Educativa a través del trabajo en equipo que implica la conformación de un Proyecto compartido para la consolidación de Campos de Conocimiento y Líneas de Investigación de dicho Programa?*

Estos docentes venían colaborando con un modelo centrado en el trabajo aislado hasta la propuesta de los Funcionarios y la inquietud de algunos docentes; por otro lado, los resultados del diagnóstico dan cuenta de una necesidad de abandonar estas prácticas por recuperar el trabajo en equipo, sin embargo, ¿cuáles son las acciones que funcionarios y docentes ponen en práctica en esta propuesta?. Ellos venían colaborando con la institución desde una óptica diferente, de ahí que surjan otras preguntas como: ¿cuáles son las formas que desarrollaron para agruparse entre ellos?, ¿cómo se dan sus relaciones?, ¿qué actividades emprenden para ir avanzando en la construcción de lo que las autoridades denominan Documento Fundacional?, ¿qué significación hacen estos actores de esta construcción y en general del trabajo en equipo?, ¿cuáles son las vicisitudes a las

que se enfrentan en esta transición de un trabajo aislado a un trabajo en equipo? , ¿qué elementos se necesitan para desarrollar ese trabajo cooperativo?

La propuesta de la Gestión Educativa se fundamenta en la idea de que todos los sujetos participen en los proyectos, sin embargo, resulta pertinente indagar cuál es su papel. En este sentido, las interrogantes giran en torno a ¿desde qué encuadres teóricos la Gestión Educativa recupera la idea de participación de los sujetos en la construcción de proyectos con miras a la innovación y a la mejora continua de la práctica educativa?, ¿en la realidad propia del Programa de Maestría en Pedagogía cómo se vive este proceso?

1.2 Objetivos y supuesto de investigación

Posterior al Planteamiento del Problema de investigación, se procedió a fijar las acciones mediante el **objetivo de la investigación**, el cual reside en *analizar cómo viven el proceso de transición de un modelo de administración burocrático centrado en el trabajo aislado a un modelo de Gestión Educativa en el que a través del trabajo en equipo los docentes del Programa de Maestría en Pedagogía de la FES Aragón coadyuven en la conformación de un Proyecto compartido para la consolidación de Campos de Conocimiento y Líneas de Investigación del Programa por el período comprendido entre 2005 y 2007, mediante la documentación de sus propios testimonios, para que se analice la viabilidad del modelo de gestión, se ubiquen líneas de acción para el Programa y, también líneas de investigación conducentes a la fundamentación teórica de la Gestión Educativa como disciplina.*

Como **objetivos particulares** determinamos los siguientes:

- I. Explicar las diferencias entre Administración y Gestión Educativa, de tal manera que se comprenda cómo fue el surgimiento de la segunda y la necesidad de su fundamentación teórica.
- II. Documentar el problema en la instrumentación del modelo de gestión educativa al interior del Programa de Maestría en la FES Aragón a fin de que se interprete cómo desde la cotidianidad, los docentes del Programa de

Maestría en Pedagogía de la FES Aragón viven el proceso de transición de un modelo de administración burocrático centrado en el trabajo aislado a un modelo de Gestión Educativa en el que a través del trabajo en equipo coadyuven en la conformación de un Proyecto compartido para la consolidación de Campos de Conocimiento y Líneas de Investigación del Programa.

El **Supuesto de investigación** que guió la presente tesis consistió en: Al no existir fundamentación teórica de la Gestión Educativa no hay formación en ella para el caso de los actores, de ahí que haya un híbrido de gestión al interior del Programa de Maestría en Pedagogía que no le permite avanzar debido a que los problemas de individualismo, protagonismo, ausencia de trabajo en equipo, comunicación y planeación no han podido ser resueltos, aún a pesar de haber voluntad en dichos actores, también existe desconocimiento acerca de cómo llevarla a cabo, van aprendiendo sobre la marcha cómo implementar este modelo .

1.3 Tratamiento metodológico

La elección del tratamiento metodológico implicó una toma de decisión respecto al enfoque a utilizar. Se tenían dos opciones: un *enfoque cuantitativo*, centrado en la predicción, verificación o comprobación (Mardones J. M., Ursua, N., 1999) de alguna teoría respecto al Trabajo en equipo, o bien el *enfoque cualitativo*. Éste último se caracteriza de acuerdo a Cook y Reichardt (1997) por: a) Su interés en comprender la conducta humana desde el propio marco de referencia de quien actúa; b) El empleo de una observación naturalista y sin control; c) Ser subjetivo, próximo a los datos y no generalizable; d) Asumir una actitud holista y una realidad dinámica, de ahí que abogue por el empleo de métodos cualitativos.

Por su parte, Taylor y Bogdan (1987) consideran al enfoque cualitativo como una investigación inductiva con perspectiva holística (aspecto en el que coinciden con Cook y Reichardt), puesto que ve a las personas, escenarios o grupos no como variables sino como un todo. Quizá la diferencia sustancial con los dos citados autores con antelación radique en la caracterización que hacen del investigador, a quien consideran sensible a los efectos que puede causar sobre las personas objeto

de su estudio; sus creencias, perspectivas y predisposiciones son suspendidos, en tanto que la validez de la investigación es enfatizada por quien investiga. A su vez, la comprensión de las personas se hace dentro de su marco de referencia, por ello, es necesaria la indagación mediante métodos humanistas y, la investigación es considerada como un arte.

Para Sandín (2003), el contexto en el enfoque cualitativo reviste importancia, de ahí que puntualice la atención al contexto por parte del investigador, teniendo presente que éste es natural, no así construido o modificado. Coincide con los cuatro autores en que la experiencia de las personas se aborda de manera global u holística, aspecto que implica que el investigador se constituya en el instrumento principal que mediante la interacción con la realidad recaba datos sobre ella para reflexionar en torno a ella e interpretarla.

Para el desarrollo de esta investigación, se eligió un **enfoque cualitativo** porque no es la intención predecir, verificar o comprobar alguna teoría respecto al Trabajo en equipo, en este caso la Gestión Educativa; por el contrario, se buscó comprender cómo desde la cotidianidad los actores vivían ese proceso. En este orden de ideas, el enfoque cualitativo permitió la descripción detallada de situaciones, eventos, personas interacciones y comportamientos observables mediante la incorporación de la voz de los informantes clave y de los participantes en ese entramado de relaciones que los constituyen como grupo, de sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones (Pérez Serrano, 1994) expresadas por ellos mismos.

De igual forma, se decidió recurrir a un enfoque cualitativo con la intención de comprender cómo las responsables de Campo de Conocimiento o Línea de Investigación del Programa de Maestría en Pedagogía junto con los integrantes de su agrupación vivían desde su cotidianidad el proceso de transición al que hemos aludido en su ambiente natural; esto es, a partir de su propio testimonio y observación (de reuniones de trabajo; el intercambio para el Coloquio de investigación concertado por las responsables de dos líneas de investigación, la 4ª

Jornada de Planeación Estratégica y la Feria del Posgrado), tratando de comprender cómo se apropian del presente y es posible identificar cuál es su proyecto de futuro. Por último, elegimos este enfoque porque pretendemos hacer una revisión crítica de la instrumentación del Modelo de Gestión Educativa tomando como referente empírico al Programa de Maestría en Pedagogía de la FES Aragón.

Con el primer acercamiento empírico, es decir, las entrevistas realizadas a los funcionarios con fines diagnósticos para construir el problema de investigación, se vivió una segunda ruptura epistemológica referente a una visión clara del orden en las jerarquías por la formación de origen. Desde ella, la realidad es vista a partir de los niveles superiores de la jerarquía, es decir, se atiende a los altos mandos, no así a los subordinados; sin embargo, cuando nos enfrentamos a la necesidad de preguntarle a los actores, nos percatamos que éstos no necesariamente se encontraban en el nivel jerárquico superior y, aún a pesar de encontrarse en el nivel de subordinados podían darnos una visión de la realidad. La primera entrevista permitió la reflexión, a partir del análisis de esa entrevista que los sujetos actúan a partir de la posición que ocupan en la realidad; en este caso, los funcionarios toman decisiones, una de ellas fue propugnar por la Consolidación de Campos de Conocimiento y Líneas de Investigación en el Programa de Maestría en Pedagogía, pero la delegación, la responsabilidad y la creación del Documento Fundacional la tienen los Responsables de Campo de Conocimiento o Línea de Investigación con los integrantes de sus agrupaciones. Cuando se identificó que los sujetos se agrupan, pero también se relacionan a partir de sus propios objetivos con la institución y con sus pares, se estimó que la línea a seguir era buscar a aquellos sujetos que tienen la capacidad para incidir directamente en el éxito o fracaso de los proyectos, porque

Es gracias a los proyectos que el sujeto establece una relación con la realidad que se apoya en su capacidad de transformar a esa realidad en contenido de una voluntad social, la cual, a su vez, podrá determinar la dirección de los procesos sociales [...] En este contexto, la apropiación del presente deviene un modo de construir el futuro, y, a la inversa, un proyecto de futuro, protagonizado por un sujeto se transforma en un modo de apropiación del presente. En realidad, el

sujeto será realmente activo, sólo si es capaz de distinguir lo viable de lo puramente deseable, es decir, si su acción se inscribe en una concepción del futuro como horizonte de acciones posibles (Zemelman, 1987, pp. 16-17).

En este sentido, resultaba preciso entrevistar a quienes se encontraban apropiando el presente en el Programa de Maestría en Pedagogía, es decir, aquellos actores que por propia voluntad decidieron emprender el reto y compromiso del cambio para innovar y mejorarlo mediante la construcción de un proyecto propio para consolidar los Campos de Conocimiento y Líneas de Investigación. Por ello, se ubicaron a cada uno de los responsables y se realizó una *entrevista de exploración*. La entrevista consiste en que el entrevistador solicita información de otra o de un grupo de entrevistados o informantes con la intención de obtener datos que le permitan caracterizarlo (Rodríguez, et al, 1999).

El uso de esta técnica facilitó entender el mundo desde la perspectiva de los informantes claves, de tal suerte que fuera factible identificar el significado de sus experiencias y cómo desde la cotidianidad vivían esa transición a la que hemos aludido. Se trató de una *entrevista semiestructurada* caracterizada por una secuencia de temas y algunas preguntas sugeridas, pero con cierta apertura en cuanto al cambio de tal secuencia y forma de las preguntas, en función a la situación de los entrevistados (Alvarez-Gayou Jurgenson, 2003). El objetivo de dicha entrevista consistió en indagar acerca de los cambios en las formas de trabajo (de un trabajo aislado a uno en equipo), los mecanismos de agrupación de los actores para que se obtuviera información referente a como se desarrolla el Trabajo para la consolidación de los mismos en el Documento Fundacional. El instrumento elaborado se aplicó a cinco docentes que accedieron a conceder la entrevista, el promedio de duración de las mismas osciló entre los 8.38 y 95 minutos (Ver anexo 2).

Para proceder al análisis de las entrevistas, se retomaron algunos elementos de la propuesta etnográfica de Berteley (2000). Para la autora, una vez recabada la información (en este caso las entrevistas de exploración) es factible la construcción de las primeras inferencias y conjeturas del investigador, de tal manera que puedan ser sistematizadas las categorías empíricas derivadas y se triángule con los

conceptos teóricos de otros autores. En esta triangulación, la autora reconoce tres tipos de categorías: a) La relacionada con las *categorías sociales* (para nosotros categorías de los actores), en las que se ubican las representaciones y acciones sociales implícitas en los discursos de dichos autores; b) Las *relacionadas con el intérprete* (para nosotros categorías del intérprete) que significa lo que el actor refiere y; c) Las *categorías teóricas* elaboradas por otros autores y relacionadas con el objeto de estudio en construcción (el modelo de Gestión Educativa).

Así, la primera actividad emprendida fue la lectura de cada una de las cinco entrevistas y el subrayado de los aspectos que permitieron a la intérprete significar las recurrencias, similitudes e incluso diferencias en el discurso de los actores para después vaciarlos en un cuadro. En la primera columna del cuadro, se ubicaron los discursos de los actores y se subrayaron aspectos que llamaron la atención de la intérprete para que en la tercera columna (denominada categorías de la intérprete) se formularan preguntas que permitieran la inferencia, conjetura y el énfasis de aspectos de dicha interpretación (mismos que son subrayados en esa tercera columna); en la segunda columna, se codificó al actor con la nomenclatura *Responsable de Campo o Línea* (RCL), asignando numeración del número uno al cinco y se inscribió la línea o líneas en las que el discurso de la primera columna se ubicó en la transcripción de la entrevista. En la Tabla siguiente mostramos un breve ejemplo de esta actividad.

Tabla 14. Concentración del discurso de los actores, codificación y significación para el intérprete.

ENTREVISTAS DE EXPLORACIÓN DICIEMBRE DE 2007		
CATEGORÍAS DE LOS ACTORES	CÓDIGOS Y LÍNEAS	CATEGORÍAS DE LA INTERPRETE
“originalmente la <u>idea de constitución</u> surge como una <u>demanda del Programa Posgrado</u> , y la asumimos; vemos con el trato que llevamos hasta ese momento, pues como que cierta <u>empatía</u> entre los profesores, tan es así que nos lanzamos a la experiencia de agruparnos y de tratar de trabajar de manera colegiada”	RCL2: L134-138	¿Qué significa para la actora una “demanda del posgrado”? Pudiera ser algo impuesto por las autoridades, o bien, el que existiera <u>consenso acerca de la necesidad de abandonar las prácticas de trabajo aislado para transitar al trabajo en equipo</u> . ¿Qué significa para la actora empatía? Al parecer es en el sentido de una <u>misma lógica e intereses</u> en los integrantes y el deseo de <u>asumir un riesgo</u>

Fuente: Elaboración propia

Diseñado el cuadro con antelación ejemplificado, se elaboró un segundo cuadro. La primera columna (denominada inferencias del intérprete), contiene una síntesis de las inferencias; en la segunda columna se identifica el número de recurrencias que a su vez cada grupo de inferencia arrojó; la última columna, contiene la referencia del actor y la ubicación en la transcripción de las entrevistas. Por último, se ordenaron los datos del cuadro atendiendo a una escala jerárquica en orden descendente de cada inferencia, tal y como se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 15. Cuadro de recurrencias de las inferencias del intérprete

ENTREVISTAS DE EXPLORACIÓN A LOS RESPONSABLES DE CAMPO DE CONOCIMIENTO O LÍNEA DE INVESTIGACIÓN, DICIEMBRE DE 2007		
INFERENCIAS DEL INTÉRPRETE	RECURRENCIAS	ACTOR QUE LO REFIERE Y UBICACIÓN EN LA ENTREVISTA
Formación para la Gestión Educativa	14	RCL2: L578-588; RCL4: L34-43; RCL2: L239-243; RCL1: L82-84; RCL1: L90-93; RCL1: L110-111; RCL1: L118; RCL2: L139-144; RCL2: L264-270; RCL2: L279-283; RCL2: L145-149; RCL2: L347-355; RCL2: L156-157; RCL2: L533-538
Innovación de la educación	14	RCL4: L164-167; RCL4: L111-116; RCL4: L54-60; RCL2: L245-246; RCL4: L15-20; RCL2: L197-203; RCL2: L91-97; RCL3: L103-105; RCL1: L138-142; RCL3: L26-30; RCL2: L53-59; RCL2: L65-67; RCL2: L75-80; RCL2: L545-549
Conformación de redes	12	RCL2: L34-39; RCL2: L294-301; RCL3: L10-17; RCL2:44-47; RCL4: L21-24; RCL3: L85-90; RCL2: L515-520; RCL5: L22-27; RCL2: L561-566; RCL3: L56-63; RCL3: L65-69; RCL3: L72-82
Colaboración consciente	11	RCL4: L44-49; RCL1: L53-55; RCL1: L123-128; RCL2: L711-717; RCL2: L606-613; RCL2: L420-428; RCL1: L265-269; RCL2: L643-650; RCL2: L206-208; RCL2: L234-236; RCL2: L822-826
Libre disciplina de trabajo	10	RCL2:L134-138; RCL5. L71-74; RCL2: L596-603; RCL2: L614-615; RCL1: L245-249; RCL1: L328-330; RCL1: L303-306; RCL1: L355-357; RCL2: L815-819; RCL5: L64-69
Toma de decisiones	9	RCL4: L95-101; RCL1: L77-80; RCL4: L103-106; RCL1: L192-193; RCL4: L67-71; RCL2: L86-90; RCL2: L122-125; RCL2: L356-361; RCL3: L38-43
Conocimiento de cómo desarrollar la práctica de trabajo en equipo	9	RCL4: L27-32; RCL4: L124-129; RCL1: L152-156; RCL1: L165-172; RCL2: L410-419; RCL1: L175-180; RCL1: L194-195; RCL1: L205-208; RCL4: L217-221
Conocimiento de la normatividad y funcionamiento del Programa de Maestría en Pedagogía	7	RCL1: L10-24; RCL4: L5-10; RCL1: L123-128; RCL4: L194-196; RCL3: L32-35; RCL2: L22-29; RCL2: L284-293
Aprendizaje compartido	6	RCL5: L64-69; RCL2: L356-361; RCL2: L722-726; RCL2: L362-372; RCL2: L478-485; RCL2: L568-574

ENTREVISTAS DE EXPLORACIÓN A LOS RESPONSABLES DE CAMPO DE CONOCIMIENTO O LÍNEA DE INVESTIGACIÓN, DICIEMBRE DE 2007		
INFERENCIAS DEL INTÉRPRETE	RECURRENCIAS	ACTOR QUE LO REFIERE Y UBICACIÓN EN LA ENTREVISTA
Apertura y flexibilidad para el cambio	5	RCL2: L163-170; RCL2: L461-465; RCL1: L96-107; RCL2: L770-772; RCL1: L294-297
Características del trabajo en equipo	5	RCL5: L134-138; RCL1: L364-369; RCL1: L372-376; RCL1: L395-397; RCL1: 419-421
Liderazgo	5	RCL5: L64-69; RCL1: L56-64; RCL1: L66-72; RCL1: L219-223; RCL2: L784-797
Condiciones Laborales	5	RCL1: L271-574; RCL1: L323; RCL4: L11-15; RCL2: L11-15; RCL2: L537-532
Competencias necesarias para el trabajo en equipo	4	RCL2: L163-170; RCL1: L236-240; RCL4: L173-178; RCL5: L43-50
Roles de los Actores que integran un equipo de trabajo	4	RCL1: L47-49; RCL2: L754-760; RCL2: L749-753; RCL3: L8-10
Documentación de la experiencia del trabajo en equipo	1	RCL2: L505-507
Modos tradicionales de relación profesor-alumno ineficaces	1	RCL2: L163-170

Fuente: Elaboración propia

En función a esta sistematización preliminar, se elaboró un tercer y último cuadro en el que se incluyeron las cinco categorías de análisis que guiaron esta investigación; ésta incluye las semejanzas y diferencias en los discursos de los entrevistados en función a cada una de estas categorías, así como la aportación de los teóricos que pudieran coadyuvar en la interpretación de la realidad.

Para la construcción de la tercera categoría propuesta por Berteley, vivimos una tercera ruptura epistemológica. Ubicar el enfoque teórico supuso en un primer momento remitirnos únicamente a textos sobre Gestión Educativa, posteriormente implicó reflexionar acerca de que: a) El investigador debe mantener una posición de apertura y romper los obstáculos epistemológicos de su propia formación, lo que implicaba mirar la realidad desde otras disciplinas para comprender a los informantes clave y en general a los actores que se encuentran agrupados; b) Mantener una vigilancia constante y; c) Tener un control de los condicionamientos teóricos (Bachelard, 2004). Por ello, nos dimos a la tarea de ubicar los encuadres teóricos

disponibles de la Gestión Educativa, debido a que como modelo alternativo de conducción y operación de una institución educativa, plantea como estrategia el Trabajo en equipo, sin embargo, necesitamos realizar una revisión de textos referente a las disciplinas que han analizado la cuestión de las agrupaciones, de ahí que se recuperara desde la Psicología, la Sociología, la Administración y la Pedagogía.

Pese a que la elaboración de los encuadres teóricos disponibles se dio paulatinamente hasta concluir la tesis, implicando avances, retrocesos, espera y crisis para la investigadora, se lograron construir cinco categorías de análisis contenidas en la siguiente tabla.

Tabla 16. Categorías de análisis

Categoría de análisis 1. Formación para la Gestión Educativa		
Incidencias: 14		
SEMEJANZAS	DIFERENCIAS	TEÓRICO
<p>Importancia de la formación, actualización y experiencia de los docentes para generar propuestas que mejoren a la Maestría en Pedagogía. RCL2: L578-588; RCL2: L239-243; RCL1: L90-93; RCL1: L82-84; RCL2: L145-149; RCL2: L347-355; RCL2: L156-157; RCL2: L139-144</p>	<p>A partir del perfil docente se determina el de los alumnos. RCL4: L34-43</p>	<p>En un equipo de trabajo debe existir la competencia técnica. Palomo</p> <p>Competencias del Gestor Educativo. IIPE Buenos Aires</p> <p>Los docentes parten de un grupo de formadores y de una institución que desarrolla un plan de formación. Zabalza, 2004</p> <p>El trabajo colaborativo desarrolla aprendizajes que trascienden los contenidos disciplinares. Zabalza, 2006</p> <p>La cooperación implica el desarrollo de habilidades y competencias. Ander-Egg</p>
<p>El perfil del Secretario Técnico orienta el rumbo de la Maestría en Pedagogía. RCL2: L264-270; RCL2: L279-283</p>	<p><i>Sin diferencia</i></p>	<p>El promotor de procesos de cambio. Winter</p>
<p>Como aspecto a considerar en la selección de candidatos-alumnos. RCL1: L110-111; RCL1: L118; RCL2: L533-538</p>	<p><i>Sin diferencia</i></p>	<p>Disposición para el aprendizaje social. Méndez et. al.</p> <p>Características del grupo social. Gelles y Levine; Méndez et. al.</p>

Categoría de análisis 2. Innovación de la educación
Incidencias: 14

SEMEJANZAS	DIFERENCIAS	TEÓRICO
<p>Tiene como eje rector la formación de los alumnos. RCL2: L245-246; RCL2: L197-203</p>	<p>Sin incluir las necesidades de formación de los alumnos. RCL4: L54-60</p>	<p>La gestión educativa se centra en lo pedagógico e insta a la promoción de la experimentación y la capacidad de trabajar en redes y equipos para la innovación de la educación. IIPE Buenos Aires</p> <p>Los docentes parten de un grupo de formadores y de una institución que desarrolla un plan de formación. Zabalza, 2004</p> <p>La dimensión pedagógico-didáctica de la gestión enfoca su atención a los fines y objetivos de la institución. Friggerio et. al.</p> <p>Se construye un proyecto educativo para la institución en colaboración con todos los actores. Paredes de Meaños, Pozner, IIPE Buenos Aires</p>
<p>Alumnos y docentes contribuyen a su consolidación. RCL2: L91-97; RCL3: L103-105; RCL1: L138-142</p>	<p>En función a los intereses de los académicos. RCL4: L15-20</p>	<p>El proyecto revela las necesidades institucionales, cohesionando las energías y saberes individuales alrededor de las intencionalidades colectivas. Pozner</p> <p>En la dimensión comunitaria de la gestión se abarcan los niveles de conocimiento y atención a las demandas, necesidades y problemas que recibe la institución. Friggerio et. al.</p>
<p>Clarifica el rumbo de los integrantes. RCL3: L26-30</p>	<p>Ausencia de claridad en su construcción. RCL4: L164-167; RCL4: L111-116</p>	<p>El proyecto explicita con claridad los valores colectivos, expresados en objetivos que guiarán la acción de los actores. Pozner</p>
<p>Necesita del consenso y experiencia de los integrantes.</p>	<p><i>Sin diferencia</i></p>	<p>El proyecto promueve la</p>

Categoría de análisis 2. Innovación de la educación
Incidencias: 14

SEMEJANZAS	DIFERENCIAS	TEÓRICO
RCL2: L53-59		<p>búsqueda colectiva de acciones que permitan mejorar la calidad de la vida escolar y la calidad de la enseñanza. Pozner</p> <p>El equipo del profesorado deberá asumir una actitud tolerante del grupo hacia cada miembro. Bonals</p> <p>En la cultura colaborativa del profesorado la enseñanza es una cuestión colectiva. Hargreaves</p> <p>En un equipo se da la conciencia colectiva de grupo y la participación total, se requiere comunicación. Cano</p> <p>El trabajo en equipo implica el espíritu de complementariedad. Ander-Egg</p>
En conjunto se pretende mejorar a la Maestría en Pedagogía. RCL2: L65-67; RCL2: L75-80; RCL2: L545-549	<i>Sin diferencia</i>	<p>El proyecto es un recurso para organizar el cambio y la innovación. Pozner</p> <p>La Gestión Educativa implica el mejoramiento continuo de las prácticas educativas y la innovación permanente. IIPE Buenos Aires</p>

Categoría de análisis 3. Conformación de redes		
Incidencias: 12		
SEMEJANZAS	DIFERENCIAS	TEÓRICO
Con el fin de adecuar lo normativo con las necesidades reales de la Maestría en Pedagogía. RCL2: L34-39	Por una intención administrativa. RCL4: L21-24	La institución educativa es un sistema en el que cada parte contribuye al logro de sus objetivos. IIPE Buenos Aires Para la innovación, es preciso trabajar en redes y equipos que faciliten el tránsito de una experiencia individual a una colectiva con un objetivo común. IIPE Buenos Aires
Afinidad en el compromiso con la formación de los alumnos. RCL2: L294-301; RCL3: L10-17; RCL3: L85-90	<i>Sin diferencia</i>	En un equipo se comparten metas, filosofía, actividades, expresiones propias, un objetivo y existe sentido de pertenencia al proyecto que se gesta en conjunto. Martínez y Salvador Membrecía y volición de un grupo. Cartwright y Zander; Napier y Gershenfeld
Objetivo común consensado e investigación de su propia realidad. RCL2:44-47	<i>Sin diferencia</i>	Es fundamental la convicción de los integrantes de querer mejorar la calidad del trabajo aprovechando recurrentemente la capacidad de todos los integrantes. Ander-Egg Reconocimiento de las opciones, con base en el desarrollo de la capacidad para construir proyectos. Zemelman, 1996
Nueva agrupación para replantear el rumbo. RCL2: L515-520	<i>Sin diferencia</i>	Tipos de membrecía. Cartwright y Zander
Con intención de innovar a la Maestría en Pedagogía. RCL5: L22-27	<i>Sin diferencia</i>	En los equipos de tema único orientado se dedican al estudio de un tema, cuando la mejora es aprobada e implantada dejan

Categoría de análisis 3. Conformación de redes		
Incidencias: 12		
SEMEJANZAS	DIFERENCIAS	TEÓRICO
		de funcionar. Winter
Como un proceso de intercambio y agrupación interdisciplinaria. RCL2: L561-566	<i>Sin diferencia</i>	<p>Un equipo transfuncional implica la existencia de integrantes de varios departamentos o disciplinas, con la intención de asegurar el proceso de mejora. Winter</p> <p>En el trabajo en equipo personas de distintas disciplinas construyen equipos de Trabajo. Ander-Egg</p> <p>Trabajar en equipo permite desarrollar aprendizajes que trascienden los contenidos disciplinares. Zabalza, 2006</p>
Por conocer el prestigio de los integrantes e intereses comunes. RCL3: L56-63; RCL3: L65-69; RCL3: L72-82	<i>Sin diferencia</i>	<p>El liderazgo implica el proceso de influir en las personas para que se esfuercen voluntaria y entusiastamente en el cumplimiento de metas grupales. Koontz y Weirich</p> <p>Atracción y aceptación. Cartwright y Zander</p>

Categoría de análisis 4. Colaboración consciente		
Incidencias: 11		
SEMEJANZAS	DIFERENCIAS	TEÓRICO
Importancia de conocer la realidad de la Maestría en Pedagogía para asumir la responsabilidad. RCL4: L44-49; RCL1: L123-128	<i>Sin diferencia</i>	Los miembros asumen una misión de trabajo, se da cuenta de lo realizado y las personas están comprometidas. IIPE Buenos Aires
La reflexión de la experiencia vivida para continuar mejorando la realidad. RCL2: L606-613	<i>Sin diferencia</i>	Dar cuenta de lo realizado a partir de la reflexión. IIPE Buenos Aires, Palomo, Ander-Egg
Generar espacios de reflexión acerca del papel que juegan los integrantes en la formación de los alumnos. RCL2: L420-428	El responsable del Campo de Conocimiento o Línea de Investigación es el responsable de la renovación de los mismos. RCL1: L53-55	Dar cuenta de lo realizado a partir de la reflexión. IIPE Buenos Aires, Palomo, Ander-Egg
Importante para la construcción del proyecto conjunto. RCL1: L265-269	<i>Sin diferencia</i>	Los miembros asumen una misión de trabajo, se da cuenta de lo realizado y las personas están comprometidas. IIPE Buenos Aires
La falta de compromiso de los integrantes genera incertidumbre y ruptura. RCL2: L206-208; RCL2: L234-236	<i>Sin diferencia</i>	Importancia de contribuciones originales y de todos los integrantes. Zabalza Adecuada coordinación y articulación de tareas y responsabilidades. AnderEgg
La suma de saberes, intereses y compromisos coadyuva a generar propuestas. RCL2: L822-826	Existe simulación de compromiso por parte de algunos actores. RCL2: L643-650	Construcción de un espacio definido por un saber-hacer y colectivo basado en la responsabilidad y el compromiso. IIPE
Lo que afecta en la formación del alumno es compromiso de los Docentes. RCL2: L711-717	<i>Sin diferencia</i>	Equipos pedagógicos que confronten y analicen conjuntamente situaciones complejas, prácticas y problemas profesionales. Perrenoud

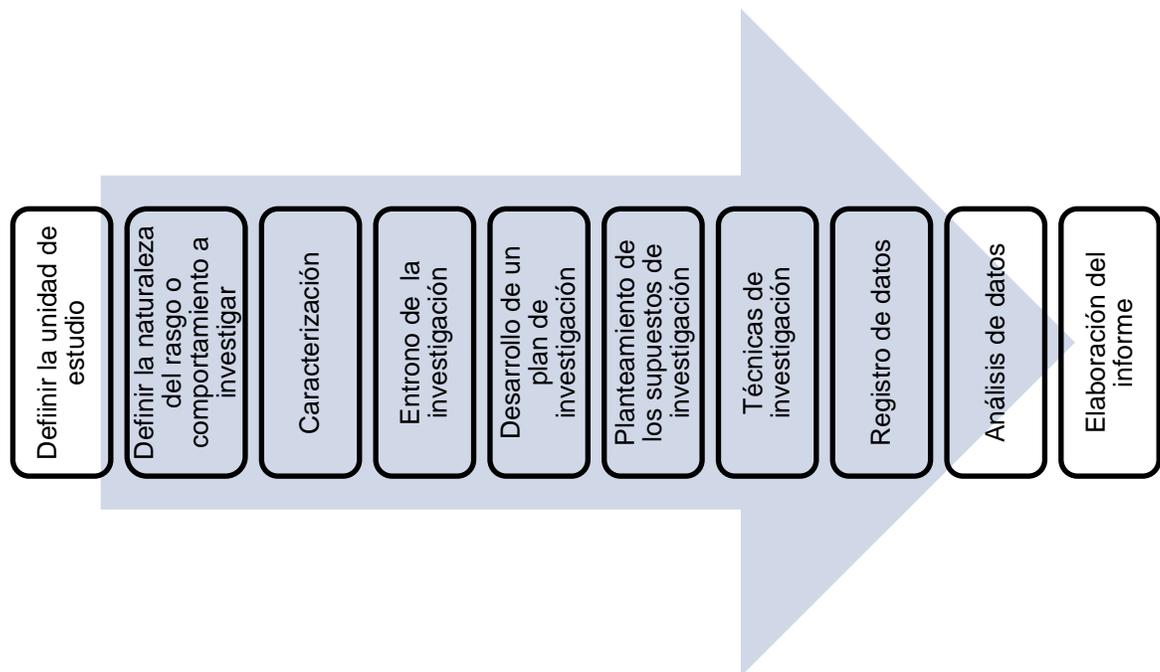
Categoría de análisis 5. Libre disciplina de trabajo		
Incidencias: 10		
SEMEJANZAS	DIFERENCIAS	TEÓRICO
Como una demanda de abandonar las prácticas de trabajo aislado e instar a todos los actores al trabajo conjunto. RCL2:L134-138; RCL5. L71-74; RCL5: L64-69	<i>Sin diferencia</i>	Necesidad del trabajo en equipo en contextos cambiantes. Friggerio et. al.; Pozner, IIPE Buenos Aires, Cano, Zabalza, Ander-Egg
Como producto de la crítica a su propia experiencia y una actitud para aprender a trabajar en equipo. RCL2: L596-603	<i>Sin diferencia</i>	El aprendizaje en equipo se da mediante el diálogo. Senge Mediante el trabajo en equipo se aprende al traspasar las disciplinas. Negrete
Para lograr mayor reflexión, comunicación e interacción en atención a las demandas de los alumnos. RCL2: L614-615; RCL2: L815-819	<i>Sin diferencia</i>	Privilegiar los espacios de realidad según como éstos son acotados por los proyectos que asumen los individuos, o de los que son parte. Zemelman Los docentes como formadores se asumen como parte de la institución y de un proyecto de formación. Zabalza
En la actualidad ya no se puede trabajar de manera unilateral. RCL1: L245-249; RCL1: L328-330 RCL1: L328-330; RCL1: L303-306	<i>Sin diferencia</i>	Se consigue más eficacia y eficiencia que en lo individual. West En contextos cambiantes se precisa del trabajo en equipo. Friggerio et. al.; Pozner Los sistemas educativos deben adoptar la cultura de colaboración para lograr sus propósitos y enfrentar los desafíos. Cano; Zabalza,; Ander-Egg
Implica primero constituir equipos de trabajo. RCL1: L355-357	<i>Sin diferencia</i>	Constitución de redes y equipos como punto de partida. IIPE Buenos Aires, Palomo, Ander-Egg, Perrenoud

Para comprender la apropiación del presente por parte de los actores entrevistados, recurrimos a algunos elementos del *estudio de caso* para caracterizar a la FES Aragón, porque es rico en descripciones, interpretaciones y narraciones que coadyuvan a comprender los entornos, acciones y personas estudiadas. Sabedores de las diferentes concepciones del estudio de caso (como método o como opción metodológica), recuperamos a Gundermann (2004) a fin de argumentar las razones por las cuales adoptamos algunos elementos del estudio de caso como método.

La primera concepción hace hincapié en que lo que define al estudio de caso es su focalización en uno o cada caso singular; desde esta postura es la especificidad de un objeto de estudio lo que lo define; no es una elección metodológica, sino por el contrario la elección de un objeto por ser estudiado, procurando mantener la unidad del todo, y evitar no perder el carácter unitario de la entidad estudiada.

La segunda concepción acentúa el énfasis del estudio de caso como un medio y no como objeto de estudio; se estudia una entidad particular para alcanzar una comprensión mayor de algún problema más general o bien, para desarrollar una teoría; de esta manera el caso en sí tiene una importancia secundaria. Concordamos con la idea de que “El caso viene dado. No nos interesa porque con su estudio aprendamos sobre otros casos o sobre algún problema general, sino porque necesitamos aprender sobre ese caso particular” (Stake, 2005, p. 16), es decir, existe un interés intrínseco en el caso que nos orilló a aprender sobre él. Los elementos recuperados se presentan en el siguiente diagrama.

Diagrama 1. Etapas de realización del Estudio de Caso como Método

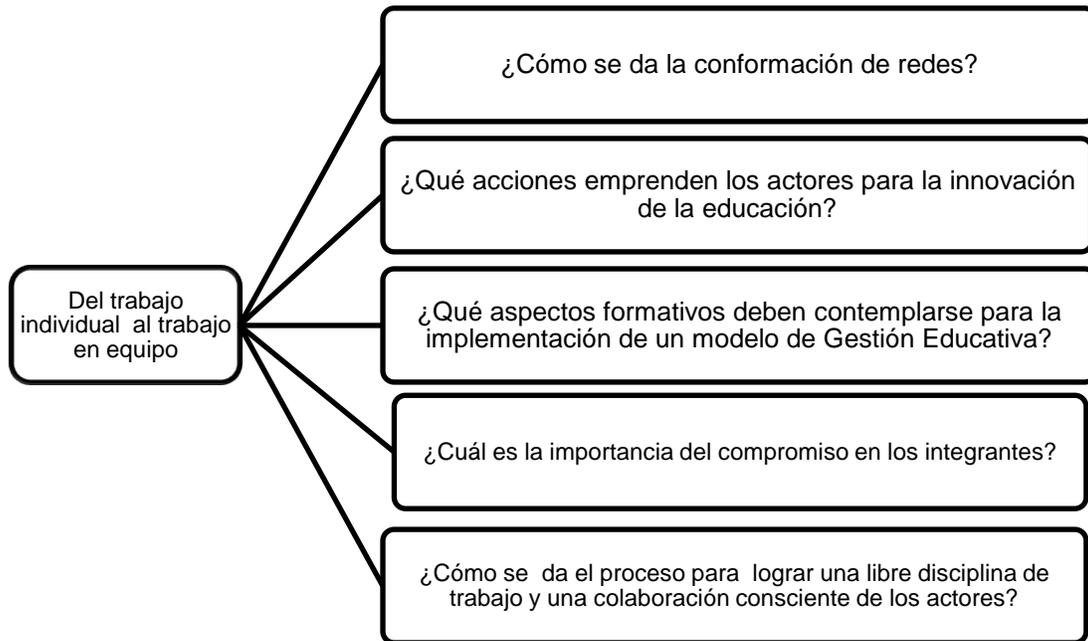


Fuente: Elaboración propia con base en Caramón Arana, M.C., Martínez Martínez, J. A., Montero Tirado, N. & Luna Campuzano, J.. (2004)

Para definir la unidad de estudio la cual puede ser un sujeto, un grupo o una institución, fue necesario realizar el Planteamiento y Delimitación del Problema de Investigación, de tal manera que fuera posible identificarla: El Programa de Maestría en Pedagogía de la FES Aragón, el objeto de estudio (El proceso de transición de un modelo de Administración Burocrático centrado en el trabajo aislado hacia un modelo de Gestión Educativa mediante el trabajo en equipo en docentes del Programa de Maestría en Pedagogía de la FES Aragón 2005-2007) y los sujetos de estudio para lo cual fue preciso determinar a los cuatro informantes clave, atendiendo para su elección a uno por cada Campo de Conocimiento (docentes responsables de Campo de Conocimiento o Línea de Investigación).

La definición de la naturaleza del rasgo o comportamiento a investigar dio respuesta a la pregunta ¿cuál sería el centro de interés del trabajo?, aspectos que se presentan en el siguiente diagrama.

Diagrama 2. Naturaleza del rasgo o comportamiento a investigar



Fuente: Elaboración propia

La caracterización implicó la observación y recopilación de información referente a los antecedentes de la FES Aragón y del Programa de Maestría en Pedagogía; objetivos del Programa; estructura organizacional y perfil de los actores, aspectos examinados en el Capítulo 2. Para ello, recurrimos a la técnica de la *observación*, consistente en “la acción de captar directamente y con detenimiento mediante los sentidos la manera en que se desenvuelve un hecho o fenómeno a fin de poder describir sus aspectos, fases y relaciones internas y externas” (Caramón, et al., 2004, p. 56). Específicamente se recuperó la observación de campo en sus modalidades *participante* y *no participante*. Participante en dos Campos de Conocimiento o Línea de Investigación; en el primer caso por estar adscrita como alumna del Programa de Maestría en Pedagogía, en el segundo por una invitación de la informante clave para realizar trabajo multidisciplinario al interior del grupo. Realizamos observación No participante en los dos restantes casos de las agrupaciones.

El instrumento para concentrar la información fue el diario de campo en estas dos modalidades de la observación en eventos como reuniones de Campo o Línea de Investigación; el intercambio en Comité Tutoral de dos Líneas de Investigación llevado a cabo por dos de las informantes clave; el evento 4ª Jornada de Planeación Estratégica celebrada el 14 y 15 de enero de 2008 y; la Feria del Posgrado celebrada el 14 de febrero de 2008. La siguiente tabla permite conocer los medios para el levantamiento de datos.

Tabla 17. Medios para el levantamiento de datos

Medio de Levantamiento de datos	Número
Entrevista aplicada a Funcionarios del Programa para el planteamiento del problema	3
Entrevistas de exploración con los Responsables de Campo de Conocimiento o Línea de Investigación	7
Diario de Campo en el que se recabó la observación de reuniones de trabajo de los grupos; los avances por grupo presentados en la 4ª Jornada de Planeación Estratégica y la Feria de Posgrado, con 24 registros	1
Grabaciones de voz	15
Videograbación de la Feria de Posgrado	1
Fotografías	136

Fuente: Elaboración propia

Para la triangulación de la información y con la intención de comprender cómo se da el proceso de transición de un trabajo aislado hacia un Trabajo en equipo en docentes responsables de Campo de Conocimiento o Línea de Investigación del Programa de Maestría en Pedagogía de la FES Aragón, se recurrió a los encuadres teóricos disponibles de la Gestión Educativa desde las disciplinas de la Psicología, la Sociología, la Administración y la Pedagogía (ver anexo 3), así como el modelo de Gestión Educativa.

Con ello, fue posible orquestar el discurso de las entrevistas a funcionarios y responsables de campo, información del diario de campo, fotografías y

videograbaciones, con las categorías teóricas y el análisis de datos, tal y como se aprecia en el siguiente diagrama.

Diagrama 3. Triangulación de la información



Fuente: Elaboración propia

Triangulada la información y siguiendo a Caramón et al. (2004) en las etapas de realización del estudio de caso como método, se procedió a la elaboración del informe final que es presentado en el capítulo 4 de esta tesis de acuerdo a las cinco categorías de análisis construidas.

Cerramos este capítulo considerando que con la argumentación presentada a lo largo de éste, hemos clarificado tanto la postura de la investigadora desde donde se construyó el objeto de estudio como la metodología seguida para el desarrollo de la investigación. En el siguiente capítulo, exponemos los sucesos que de alguna u otra manera han influido en la actividad de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), a los estudios de Posgrado en la misma, y, particularmente lo que se circunscribe a la FES Aragón y el Programa de Maestría en Pedagogía.

CAPÍTULO 2. LA FES ARAGÓN EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO: RETOS Y OPORTUNIDADES

En el capítulo anterior aludimos a que dentro del Programa de Maestría en Pedagogía de la FES Aragón existía la intención de innovarlo y mejorarlo por parte de los funcionarios y algunos docentes del mismo. Expusimos en un diagnóstico realizado en los años 2003 y 2005, así como en los resultados de una entrevista con esos funcionarios la viabilidad de emprender un cambio en el trabajo de los actores bajo el modelo de Gestión Educativa, aspecto que lo convierte en tierra fértil para la implementación de este nuevo proyecto, que, al parecer resulta del surgimiento del Modelo de Gestión Educativa durante la década de los noventa del siglo pasado y analizaremos en el capítulo 3. Corresponde entonces a este capítulo, reconocer en primera instancia, que la FES Aragón forma parte de un sistema mayor, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM); en segunda instancia, es menester también aceptar que la UNAM no está exenta del impacto e influjo de sucesos aún mayores a nivel mundial: La Sociedad del Conocimiento y la Globalización. En este sentido, el propósito que se persigue con el desarrollo de este capítulo es identificar el entramado a nivel mundial en el que se originan situaciones que han orillado a la UNAM y a la FES Aragón en particular, a tomar medidas tendientes a insertarse en este contexto a fin de sobrevivir a estas implicaciones.

El capítulo se integra por tres apartados. En el primero se identifica la relación entre Globalización y Sociedad del Conocimiento y sus nexos con la Educación Superior y el Posgrado; en el segundo, se exponen las acciones emprendidas por la UNAM en el Posgrado para responder a las demandas de la Sociedad del Conocimiento, para en el tercero analizar el impacto de dichas acciones en el Programa de Maestría en Pedagogía de la FES Aragón.

2.1 Globalización y la Sociedad del Conocimiento

Durante las últimas dos décadas del siglo XX, se asistió a una transformación radical a nivel mundial como producto de la globalización. Para Dabat (2002), se puede tomar como punto de partida la revolución informática, la cual fue el resultado de la conversión de la revolución microelectrónica en una nueva revolución productiva de enormes alcances económicos y sociales. Desde el punto de vista económico la reestructuración capitalista de los ochenta y noventa, la crisis de agotamiento del patrón fordista-keynesiano de acumulación, abrieron paso a la automatización flexible de los procesos productivos, la introducción de la computadora y las redes de computadoras, la revolución de las comunicaciones y la economía del conocimiento. Se generaron así industrias nuevas que se basaban en la creación, uso y explotación del semiconductor, la computadora o el software, que aunadas al nuevo equipo reprogramable y las redes de computadora transformaron el conjunto de condiciones de la producción con la automatización flexible y convirtieron el conocimiento en la principal fuerza productiva.

En efecto, el conocimiento adquirió un valor económico al representar la riqueza de las naciones que lo generan porque “el conocimiento y la información estarían reemplazando a los recursos naturales, a la fuerza y/o al dinero, como variables clave de la generación y distribución del poder en la sociedad” (Tedesco, 1999: 1). Pese a que puede entenderse a la globalización como “un proceso dinámico de creciente libertad e integración mundial de los mercados de trabajo, bienes, servicios, tecnologías y capitales” (De la Dehesa, 2000, p. 17) nos cuestionamos si esas libertades se dan para todas las naciones o bien, si son una forma de exclusión para quienes no tienen la capacidad de lograr este cometido, como es el caso de México y, también si esa libertad se traduce en una invitación o una forma de ser arrastrados por la vorágine que exige la generación de ese conocimiento como fuente de riqueza de las naciones.

La libertad a la que alude el autor, implica comerciar con otros países del mundo aprovechando las ventajas comparativas de cada uno; invertir capitales en

aquellos países donde se tenga un mayor rendimiento dentro de un riesgo asumible, implicando un desplazamiento de esos capitales de los países de origen hacia los países donde puedan obtener atractivos dividendos, y; la libertad de establecer transnacionales y multinacionales en otros países en donde se tiene mano de obra barata y solo se transfieren capitales, tecnología y recursos humanos que serán encargados de ejercer una forma de explotación con dicha mano de obra.

Al parecer, éstas libertades dan pauta a una polarización del mundo. Al citar a Braudel y Wallerstein, Ianni (2002) enfatiza el surgimiento de las *economías-mundo*, caracterizadas por constituir la economía de una porción de nuestro planeta como un todo económico; ocupar un determinado espacio geográfico y; someterse a un polo, a un centro, representado por una ciudad dominante. En esta lógica, en todas las economía-mundo se aprecia la existencia de divisiones en zonas: una zona considerada como el corazón, misma que se extiende en torno al centro; las zonas intermedias y, finalmente los márgenes, considerados subordinados y dependientes. Hoy día, podemos identificar estas polarizaciones en los bloques político económicos regionales en competencia por la hegemonía en el capitalismo mundial (Pradilla Cobos, 2002): el *norteamericano* dominado por Estados Unidos y con influencia de Canadá a Chile y el Caribe; el *asiático* con Japón al frente y con influencia considerable en los países asiáticos del Pacífico, abarcando también Indonesia y Australia, y; el *uropeo*, liderado por Alemania y con influencia en el este Europeo y con presencia hasta África. El caso de *Rusia y la Comunidad de Estados Independientes (CEI)* se encuentra en una transición de economías nacionales con planeamiento económico centralizado hacia economías nacionales de mercado abierto; en tanto que *China* paulatinamente avanza con la invasión de productos en todo el mundo (Ianni, 2002). Así, se aprecian dos bloques: quienes tienen el poder económico, generan conocimiento, transfieren capitales, tecnología y recurso humano capacitado (centro) y, quienes se encuentran en la periferia tratando de sobrevivir a esta vorágine: unos dictan el curso a seguir, otros son arrastrados y luchan por la sobrevivencia.

Desde la *perspectiva institucional*, estas nuevas condiciones implican un cambio en su organización y el trabajo en sí; se evidencia la necesidad de eliminar capas de burocracia y constituirse como *organizaciones más horizontales y flexibles* para el logro de cuotas de eficacia y eficiencia. En una organización flexible, se aprecian tres elementos: a) la *reinención discontinua de las instituciones*, en las que se reconocen *redes flexibles y abiertas* y se reduce la presencia de personal; b) la *especialización flexible*, en la que se consigue la producción de bienes y la prestación de servicios cada vez más variados y en menor tiempo con el uso de las NTIC, con lo que se consigue adecuar a la institución en función a las demandas del exterior por un lado, y, por el otro al recurso humano, es decir, determinando lo que se espera que haga en el ejercicio de su puesto; c) la *concentración sin centralización del poder*, en el que se otorga al personal categorías o niveles inferiores del organigrama y a su vez mayor control sobre sus propias actividades, a través de la conformación de *grupos de trabajo* con tareas diferentes y la asignación de un *líder* para garantizar el *trabajo en equipo* (Sennett, 2000).

Para Piore y Sabel (1984), los cambios en la producción se caracterizan por la automatización flexible (reprogramable) y la gestión computarizada; el fraccionamiento de los procesos productivos; la aceleración del flujo continuo de información y materiales entre las secuencias del ciclo del producto; la posibilidad de sustituir las grandes series estandarizadas por pequeñas series reprogramables con menores requerimientos de economías de escala y mayores posibilidades de descentralización. Por su parte, Sennett (2000) suma a estos cambios la nueva organización del trabajo a partir de los círculos de autocontrol de la calidad, en la que se enfatiza la necesidad del *trabajo en equipo*, éstos pasan de una tarea a otra, el personal que lo forma cambia durante el proceso y se requiere de cooperación y adaptación del equipo a las circunstancias.

Como se aprecia, la tendencia gira en torno a eficacia y eficiencia en las organizaciones. Sin embargo, esta situación se encuentra también en el crimen organizado: estructuras flexibles, liderazgo, lucha por espacios que se traducen en

pérdidas de vidas y que superan por mucho al orden público en los ámbitos del narcotráfico, secuestro, piratería, etc.

Con los cambios en la organización en la esfera productiva, la competencia global, la libertad en capitales, inversiones y empresas; las NITC y la nueva división internacional del trabajo, se asistió a la *Sociedad del Conocimiento*. En ella, es el conocimiento el punto a través del cual gira la globalización de la economía y es aplicado a las esferas de la producción, distribución y gestión; tiene sus fundamentos en el capital humano, las nuevas tecnologías y una economía dirigida por conocimientos globales. En este sentido, se requiere la *generación de conocimientos* y la formación de profesionales con capacidades como el aprendizaje continuo (Delors, 1997), habilidades analíticas, solución de problemas, aprender a transformar la información en nuevo conocimiento y aplicarlo a los contextos específicos, comunicaciones verbales y escritas, *trabajo en equipo*, enseñanza entre pares, creatividad, pensamiento visionario y capacidad de ajuste a los cambios (Banco Mundial, 2003).

Durante la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior celebrada en París en 1998, se puntualizó la necesidad de propiciar el aprendizaje permanente; proporcionar las competencias adecuadas para contribuir al desarrollo cultural, social y económico de la sociedad y; considerar las cuatro funciones principales de ésta: a) Preparar generaciones con nuevos conocimientos (las funciones de la investigación); b) Entrenar personas altamente calificadas (la función de la educación); c) Proporcionar servicios a la sociedad (la función social) y; d) Ejercer la crítica social (la función ética).

Con la rapidez de los progresos técnicos las competencias se tornan obsoletas, lo que hace favorable fomentar en los distintos ámbitos del conocimiento la adquisición de mecanismos de aprendizaje flexibles, en lugar de imponer un conjunto de conocimientos muy definido. Aprender a aprender significa aprender a reflexionar, dudar, adaptarse con la mayor rapidez posible y saber cuestionar el legado cultural propio respetando los consensos. Las sociedades del aprendizaje

tienen que permitir a todos *estar al día*, lo cual supone, una reflexión profunda sobre la evaluación de los conocimientos, tanto de los educandos como de los docentes e investigadores. Para que las sociedades del aprendizaje se desarrollen, es necesaria una cultura del aprendizaje que valore al docente tanto como al estudiante y generalice este tipo de relación más allá del marco educativo. Desde hace mucho tiempo el sentido de pertenencia a un grupo profesional promueve la confianza: las posibilidades de encuentro e intercambios con profesionales plenamente realizados estimulan la vocación profesional y el deseo de aprender tanto en alumnos como en maestros (UNESCO, 2005). Aprender a aprender sigue siendo para el alumno la mejor garantía de que podrá después proseguir su itinerario educativo en estructuras formales o no formales. Una de las competencias necesarias para aprender a aprender es la capacidad para buscar, jerarquizar y organizar información; el dominio de la lectura y el dominio del soporte digital no se excluyen sino que se complementan resultando así que el aprendizaje será continuo. Por otra parte, la elaboración de enfoques pluridisciplinarios o interdisciplinarios permite atenuar el riesgo de desconexión de los conocimientos que la división de la enseñanza en disciplinas entraña ineludiblemente.

En este sentido, la *Educación Superior* contribuye con la formación de profesionales competentes y responsables que se necesitan para una sólida gestión de la economía en función a que apoya a la innovación con la generación de conocimientos nuevos, facilita el acceso a depósitos mundiales de conocimiento y adaptación del conocimiento a usos locales y; contribuye a la formación de capital humano que incluye una fuerza laboral científica, profesional, técnica y docente. Específicamente para el Posgrado, se espera que sea eficiente mediante la asignación de recursos en función a cobertura y resultados; pertinente al atender prioridades regionales, nacionales o locales; de calidad al acreditar estándares estudiantiles y de planes y programas institucionales; e innovador en lo referente a lo científico y tecnológico (Esquivel Larrondo, 2002).

En síntesis, la globalización ha implicado las libertades de comercio, la inversión de capitales, el establecimiento de transnacionales y transferencia de

tecnología, así como de recursos humanos, aspectos que redundan en las instituciones al precisar de organizaciones horizontales y flexibles que coadyuven en la obtención de cuotas de *eficacia* y *eficiencia* y de sujetos con capacidades como el liderazgo y el *trabajo en equipo*. Si a estos aspectos sumamos el auge de la NTIC, asistimos entonces a lo que es la *Sociedad del Conocimiento*, caracterizada por asumir un papel fundamental al conocimiento como valor de riqueza, aspecto en el que la Educación Superior reviste un papel fundamental en el sentido de ser el nicho en el que se genera y difunde dicho conocimiento, así como la formación de sujetos con capacidades como: aprendizaje a lo largo de la vida; comunicación verbal y escrita; trabajo en equipo; pensamiento visionario, creatividad y ajuste a los cambios.

Sin embargo, se encuentran inmersas en la disyuntiva de mantener la cohesión social, atender a sus tres funciones básicas (investigación, docencia y difusión de la cultura), acoger cada vez más a una creciente matrícula con frecuentes recortes presupuestales y, emprender medidas que les permita adecuarse al contexto adverso.

Al citar a Held, Bruner (2000) reconoce la influencia de la globalización en la educación a nivel general y, en las Universidades a nivel particular por cuatro impactos. Los *impactos decisionales* aluden al grado en que los procesos de globalización alteran los costos y beneficios de opciones políticas que deben adoptar los gobiernos, corporaciones, colectividades y hogares; los *impactos institucionales* se relacionan con la forma en que las fuerzas y condiciones de la globalización configuran la agenda de opciones disponibles para quienes toman decisiones políticas; por su parte los *impactos distribucionales* dictan la forma como la globalización incide en la configuración de las fuerzas sociales (grupos, clases, colectividades) dentro de las sociedades y entre países; por último, los *impactos estructurales* condicionan a corto, mediano o largo plazo los patrones de organización y comportamiento políticos, económicos y sociales de una sociedad como producto de los conflictos que se generan en torno a la adaptación o resistencia a las fuerzas de la globalización, mismos que se muestran en la siguiente tabla.

Tabla 18. Impactos de la globalización en la educación

Impacto	Efectos sobre la educación
Decisionales	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ortodoxia global de políticas macro-económicas disciplina gasto fiscal y presiona hacia la reducción del gasto público en educación (consiguiente deterioro condiciones laborales del profesorado) 2. Restricción del gasto público fuerza a “privatizar” o “mercantilizar” la educación 3. Comparaciones internacionales de resultados educacionales generan presión (restricciones) sobre decisiones públicas 4. Reformas tienden a centrarse en la competitividad/ productividad como indicador externo y a adoptar un sesgo eficientista con énfasis en gestión e indicadores de desempeño hacia dentro 5. Globalización, al premiar destrezas superiores e imponer restricciones al financiamiento educacional, aleja a gobiernos de reformas educativas orientadas hacia la equidad
Institucionales	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aumenta presión por dar prioridad político-presupuestaria a la educación (en contradicción con presión para bajar gasto público en el sector) 2. Aumenta legitimidad de la presión por invertir en conocimiento (R & D) 3. Se produce convergencia internacional de preocupaciones educativas que favorece los intercambios en materia de políticas y comparaciones de resultados 4. Globalización obliga a gastar en y uso de NTIC en escuelas 5. Agenda incorpora como riesgo el de la “fractura” o “abismo” digital
Distributivos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Hacia dentro disminuye poder central del Estado sobre educación mediante procesos de descentralización 2. Hacia fuera disminuye “soberanía educacional” de los Estados 3. Mayor descentralización genera demanda de accountability y presión evaluativa 4. Debilitamiento consiguiente del cuerpo docente y su poder 5. Aumenta poder organismos multilaterales en modelamiento de las políticas educativas 6. Empresas sector telecomunicaciones e informática ingresan al sistema educacional 7. Internacionalización mercado académico fomenta brain drain 8. Identidades culturales nacionales se ven amenazadas
Estructurales	<ol style="list-style-type: none"> 1. Disminuye poder y capacidad de acción de Estado-nacional 2. En la medida que sociedad global se vuelve más competitiva, fragmentada, individualista y aumenta inseguridad y riesgos, educación está forzada a “reparar daños” 3. Competencia internacional por inversiones obliga a invertir en educación fuerza trabajo para elevar sus niveles escolarización 4. Aumenta retorno privado a los altos niveles de educación estimulando demanda por educación superior y obliga gobiernos a invertir más en ese nivel del sistema 5. Se crea la necesidad de que sistema escolar se haga cargo de acoger / favorecer el multiculturalismo 6. Mundo es reconceptualizado en términos de flujos de información; hay compresión espaciotemporal. Predominio de imágenes, peso de la TV 7. Se desarrolla una industria educacional de programas, bienes y servicios

Fuente: Bruner, J. J. (2000: 9)

Como se observa, el contexto orilla a las Instituciones de Educación Superior a la adopción de modelos tendientes a una forma de trabajo más flexible y con énfasis en la gestión. Corresponderá entonces al siguiente apartado, dar cuenta de las acciones emprendidas por el Posgrado como Institución de Educación Superior en la UNAM así como al Programa de Maestría en Pedagogía de la FES Aragón para estar en condiciones de dar respuesta a los requisitos y exigencias de una Sociedad del Conocimiento.

2.2 El Posgrado en la Universidad Nacional Autónoma de México: retos, desafíos y acciones en la Sociedad del Conocimiento

En el apartado anterior hicimos alusión a cambios drásticos y vertiginosos durante la última década del siglo XX. El Posgrado en la UNAM no fue ajeno a estos sucesos. Para el año de 1984 y como producto a una política del gobierno mexicano al sistema de ciencia y tecnología en el que se presencié una fuerte expansión de las Instituciones de Educación Superior durante la década de los setenta, los programas de Posgrado habían crecido de 226 a 1,232 sin contar con un recurso humano con formación profesional avanzada capaz de responder a las demandas crecientes de personal calificado de los centros de investigación creados (Valenti Nigrini, 2002).

Al inicio de la década de los noventa, los estudios de Posgrado se caracterizaban por: una dispersión como producto de la diversidad de estructuras académicas en grados, planes de estudio, requisitos de ingreso, egreso y permanencia; un crecimiento acelerado en comparación con el de otros niveles educativos, así como una diversificación de sus planes de estudios; la importancia asignada a este nivel educativo en los planes de desarrollo nacional y en la política educativa como mecanismo para el desarrollo de la nación y; una tendencia cada vez más creciente de vinculación de éste con el sector productivo y otros ámbitos de la sociedad (Martínez, Laguna & Palacio, 2004).

Cuando los expertos de la Organización de Cooperación y de Desarrollo Económico (OCDE) practicaron un examen al sistema educativo mexicano, se pretendía valorar si éste respondía las necesidades de la economía, de la sociedad

y del desarrollo social. En el informe de los examinadores, específicamente en lo referente a los estudios de Posgrado, se ubicaron núcleos problemáticos. Se reconocía su importancia como medio para incrementar la investigación y mejorar la formación de los docentes de Educación Superior, sin embargo, encontraron que cerca del 80% de ellos tenían como máximo grado de estudio la licenciatura. Detectaron también el bajo impacto que tenían sobre la población total de egresados de licenciatura (OCDE, 1997). El Anuario Estadístico de la ANUIES da cuenta que para el año de 1992 se encontraban matriculados a nivel licenciatura en la modalidad universitaria y tecnológica 1`126,805 alumnos, en tanto que la matrícula en estudios de Posgrado para ese mismo año era considerablemente más baja, tal y como se muestra en la siguiente Tabla.

Tabla 19. Matrícula de Posgrado por áreas de estudio 1992

Área de estudio	Especialización	Maestría	Doctorado	Total
Ciencias agropecuarias	253	959	78	1,290
Ciencias de la salud	12,116	828	232	13,176
Ciencias naturales y exactas	130	2,358	395	2,883
Ciencias sociales y administrativas	3,305	14,313	516	18,134
Educación y humanidades	1,062	4,655	246	5,963
Ingeniería y tecnología	710	5,219	164	6,093
Totales :	17,576	28,332	1,631	47,539

Fuente: Elaboración propia con base a ANUIES (2002)

Otros problemas identificados hacen alusión a la rigidez y excesiva duración de los programas de estudio; la débil vinculación entre las instituciones educativas con la industria y un descontrol en el aumento de programas de Posgrado de forma dispersa, aislada y sin reunir los estándares de calidad mínimos (OCDE, 1997).

Siguiendo a Martínez et al. (2004), la evaluación de la OCDE al Posgrado en México sirvió para la detección de problemas, sin embargo, se requería de una valoración integral del mismo, por lo que en la UNAM se emprendió una reforma en el año de 1996. En dicha reforma se pretendía reestructurar los programas de

estudio para hacer frente a los requerimientos mundiales que se exigían en esa época (generación de cambio tecnológico y desarrollo social). No obstante que en la UNAM ya se habían presentado tres modificaciones al reglamento de 1967, lo cierto es que ninguna de ellas había partido de una autoevaluación integral del Posgrado.

Se realizó un diagnóstico integral por parte de especialistas de la UNAM y de la Academia Mexicana de Ciencias (AIC) y la National Academy of Sciences (NAS) de los Estados Unidos fundamentado en tres aspectos: a) Calidad del profesorado; b) Dotación de infraestructura física y; c) Calidad de los programas. Dentro de las deficiencias y debilidades se encontró una heterogeneidad en la calidad y la dispersión de los programas de estudio y de los actores que participan en ellos, es decir, las entidades académicas, tutores e investigadores; duración excesiva y rigidez de los programas de estudio; una débil articulación del Posgrado con la sociedad y con la economía; una planta de académicos insuficiente en cantidad y, también en calidad, en función al bajo índice de publicaciones en revistas internacionales especializadas y la pertenencia de los docentes al Sistema Nacional de Investigadores (SNI); baja matrícula del Posgrado en general, especialmente en los estudios doctorales, así como baja eficiencia terminal y; necesidad de incremento en el financiamiento al Posgrado (Martínez, et al, 2004).

*La reforma de los estudios de Posgrado, contenida en el Reglamento General de Estudios de Posgrado de 1996, aspiraba a una articulación e interacción entre las distintas entidades académicas en el desarrollo de los programas de Posgrado, lo que implicaba el *trabajo conjunto* para la constitución del Sistema Universitario del Posgrado (SUP) y para la adecuación de todos los programas de Posgrado a través de la conformación de Comités Coordinadores (con participación de académicos provenientes de las entidades participantes en los programas anteriores). La tarea de estos Comités consistió en diagnosticar las condiciones académicas en los programas, considerando el perfil de la planta docente y de los alumnos, el análisis de las líneas de investigación, la situación del ingreso y eficiencia terminal, así como los programas de Posgrado de otras universidades nacionales y extranjeras. Teniendo ya este diagnóstico, en conjunto se elaboró la propuesta de la integración*

de los diferentes programas revisados por estos cuerpos colegiados, hasta llegar a una última etapa de revisión en los cuatro Consejos Académicos de Área (en caso de modificación) y en el Consejo Universitario (para el caso de creación de nuevos programas). El producto de este trabajo conjunto de 1996 a 2003 fue la adecuación de la totalidad de los programas de maestría y doctorado (38) y 17 de especialización; el surgimiento de la modalidad de maestría-doctorado como un solo programa para la formación de alumnos de Posgrado; la articulación e integración de las entidades académicas y de su personal académico en programas compartidos del Posgrado; *procesos de concertación y acuerdos* para enriquecer cualitativamente los programas y elevar su calidad, mediante el consenso, optimización del trabajo de los tutores y aprovechamiento máximo de los recursos e infraestructura y; la reducción de la dispersión en los programas (Martínez, et. al, 2004).

Con esta articulación se integró en un mismo programa a diferentes entidades académicas que desarrollan campos disciplinarios afines con perspectivas, infraestructura y personal académico distintos y complementarios, lo que indicaba la necesidad del *establecimiento de acuerdos y de formas de colaboración*. Es decir, al no ser un sistema centralizado, los programas se convertían en nodos articuladores mediante los cuales se organizaba su operación y se conglomeraba el esfuerzo de las distintas entidades académicas para lograr *fines comunes*, ya que los programas de Posgrado no pertenecerían ya a una entidad en particular sino a la UNAM en su conjunto, aspecto que favorecía la práctica de la inter y la multidisciplinariedad. Al concurrir distintas entidades que cultivan diversos campos de conocimiento en un mismo programa, ese diálogo interdisciplinario haría factible la construcción de nuevos campos de conocimiento, a la vez que promovería la creación e innovación a partir de la integración de las diversas perspectivas teóricas e intereses de investigación. De esta manera, la interdisciplina y la multidisciplina coadyuvarían en el abordaje de los problemas en forma integral, debido a que se integraban diferentes entidades académicas dentro de un mismo programa de estudios y se darían *procesos de intercambio y colaboración* entre profesores e investigadores de diversas disciplinas.

La reforma de 1996 también hizo factible la *flexibilización del programa*, debido a que el estudiante tendría la posibilidad de diseñar en trabajo conjunto con su tutor un plan de estudios individualizado que cubriera sus objetivos de desarrollo académico y profesional. De igual forma, el estudiante podría optar por desarrollar actividades académicas en cualquiera de los programas de Posgrado en la UNAM o en otras Instituciones de Educación Superior nacionales y extranjeras (mediante las becas de intercambio nacional y las becas de movilidad internacional) con las recomendaciones de los Comités Tutorales y autorización de los Comités Académicos.

Con respecto al *sistema tutorial*, el Reglamento contempla la asignación de un tutor para cada estudiante de maestría y doctorado, así como un Comité tutorial para el caso de doctorado. La idea era que en esos Comités se incluyeran a investigadores y profesores de diversas entidades académicas, así como de campos temáticos y metodológicos diferentes, para potenciar la formación integral y promover el sistema multidisciplinario. En este sentido, la docencia y la tutoría en conjunto facilitarían: la creación de un espacio estratégico de vinculación entre la investigación y los procesos de formación académica y profesional avanzada; el desarrollo de formas de *trabajo colectivo* mediante un permanente diálogo científico; el impulso de formas de saber especializado y a las convergencias disciplinarias; una actitud orientada por la pluralidad conceptual y metodológica; la visión crítica y creativa del quehacer científico; la elaboración de estrategias metodológicas y didácticas; la interacción de forma regular entre el comité tutorial y el estudiante y; el *trabajo colegiado* entre los miembros de éstos *comités* (Martínez, et. al, 2004).

Expuestas las acciones emprendidas por parte de la UNAM en el Posgrado, en el siguiente apartado se pretende argumentar cómo éstas han impactado en el Programa de Maestría en Pedagogía impartido en la FES Aragón.

2.3 El Programa de Maestría en Pedagogía de la FES Aragón

El 16 de enero de 1976 y como respuesta al *Programa de Descentralización de Estudios Profesionales de La UNAM*, para regular el crecimiento de la población escolar, redistribuir la oferta educativa y contribuir a la expansión y diversificación del Sistema de Educación Superior en México, se crea la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón (ENEP); para el 31 de marzo de 2005 resultado de la incesante labor académica, los vínculos establecidos con la sociedad y el sector productivo, la difusión de la cultura, la investigación y por sus programas de Posgrado (Turcott, 2005), se otorga a la ENEP el reconocimiento como Facultad.

Ésta se encuentra localizada en Avenida Rancho Seco S/N en la colonia Bosques de Aragón, municipio de Nezahualcóyotl en el Estado de México. Colinda al norte con Avenida Impulsora, al sur con la calle Prados de Roble, al oriente con Bosques de África y al poniente con Avenida Plazas de Aragón (Ver Anexo 4).

La División de Estudios de Posgrado está en las Instalaciones del Edificio A-12. A su costado izquierdo colinda con el Edificio de Pedagogía (A-6) y el Edificio de Derecho (A-7). En la parte posterior del Edificio A-12, la construcción se intersecta con el Edificio A-11, utilizado principalmente para las sesiones del Centro de Lenguas (CELE). A su costado derecho se encuentran las Aulas prefabricadas y un prado (Ver Anexos 5 y 6).

Se trata de un edificio de tres plantas. En la *planta baja* se encuentran la recepción; del lado izquierdo las oficinas de las Secretarías Técnicas de los Programas de Maestría en Pedagogía, Derecho y Economía; la oficina de la Especialidad en Puentes; la Oficina de Secretaría Escolar; el cubículo de los ayudantes, la oficina de la asistente del Coordinador de Servicios Escolares y del responsable de salvaguardar las instalaciones y los equipos; del lado derecho están algunos cubículos para tutores; un espacio para el fotocopiado; el cubículo de la Secretaría Técnica del Programa de Maestría en Arquitectura; la oficina de la Secretaría Académica; la Oficina del Jefe de la División de Estudios de Posgrado; la

sala de juntas y; el Aula Magna de Posgrado para eventos como exámenes profesionales, cursos, reuniones de responsables de Campo de Conocimiento y Línea de investigación y reuniones de los Comités Tutorales. Por fuera y frente a las escaleras, están los sanitarios de los docentes y algunos puestos de comida y dulces (Ver anexo 7).

En la *planta alta* se encuentra al lado izquierdo la biblioteca de Posgrado, espacio también utilizado por los diferentes Programas de la División de Estudios de Posgrado, bien sea para sesiones de trabajo, asesorías de los tutores, reuniones del Comité Tutorial (Comités y Coloquios de Investigación) o cursos intersemestrales. Del lado derecho se encuentran seis cubículos utilizados por los docentes-tutores de los Programas de Pedagogía y Derecho con servicio de computadora e internet; ocho salones con televisión y DVD para impartir los Seminarios de los Programas de Maestría de toda la División de Estudios de Posgrado y las especialidades en el turno matutino. Al final se encuentra la sala de video-conferencias, utilizada además para Comités tutorales, Coloquios y exámenes profesionales. En la *tercera planta* se encuentran salones utilizados por lo regular para grupos más numerosos de los diferentes Programas de la División de Estudios de Posgrado (Ver Anexo 8).

El antecedente de la Maestría en Pedagogía es la Maestría en Enseñanza Superior, aprobado por el Consejo Universitario el 2 de septiembre de 1980 e iniciado durante el semestre 1981-II en la FES Aragón. Era un programa alternativo para que los profesores de las distintas áreas académicas del plantel se actualizaran pedagógicamente (UNAM, 1999). Para febrero de 1999 el Consejo de Humanidades y las Artes aprobó el Programa de Posgrado en Pedagogía. Es un programa único de la UNAM en el que participan la Facultad de Filosofía y Letras, el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad (IISUE) y la FES Aragón.

Destacan dentro de los objetivos del Programa: a) Propiciar la realización de investigaciones originales que fortalezcan el desarrollo del campo disciplinario y atiendan los problemas educativos, b) Formar investigadores de alto nivel en alguna de las áreas de conocimiento o línea de investigación ofrecidos por el programa y c)

Fortalecer la formación disciplinaria para consolidar el ejercicio académico, docente y profesional del más alto nivel (UNAM, 1999). A su vez, el plan de estudios del Programa de Maestría en Pedagogía se encuentra organizado por cuatro *Campos de conocimiento*: Docencia universitaria, Gestión académica y políticas educativas; Educación y diversidad cultural y; Construcción de Saberes Pedagógicos. El propósito de éstos es ofrecer a los maestrantes una pluralidad de opciones que les permitan construir el programa de estudios acorde con sus necesidades e intereses formativas mediante un currículum flexible, en el que “se logre una combinación equilibrada de líneas de investigación y de formación compartidas, así como la especialización requerida de acuerdo con el campo de conocimiento elegido” (p. 32). Cada Campo de Conocimiento tiene su propio objeto de estudio y ámbito de intervención, aspectos reflejados en la siguiente tabla.

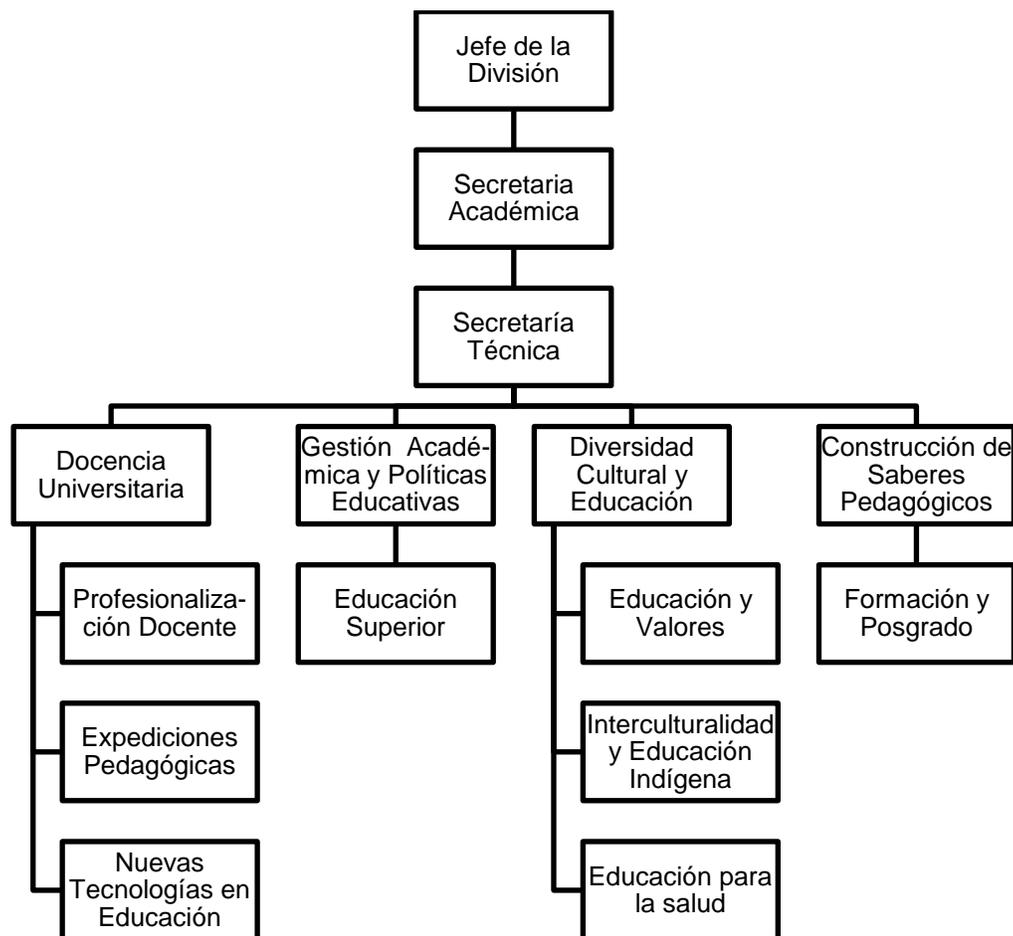
Tabla 20. Campos de Conocimiento del Programa de Maestría en Pedagogía

Campo de Conocimiento	Objeto de estudio y ámbito de intervención	Áreas de vinculación
Docencia Universitaria	Procesos llevados a cabo en el aula (docencia áulica o de cátedra)	Procesos de transmisión y apropiación del conocimiento Sistemas educativos no presenciales Tecnologías de punta y otras aportaciones de las ciencias de la comunicación y la informática
Gestión Académica y políticas educativas	Nivel institucional: cultura académica; prácticas y discursos	Diseño de políticas educativas Problema de financiamiento Procesos de planeación Administración de los recursos Intervención institucional y procesos de reforma y recreación curricular Cultura de la evaluación institucional
Educación y diversidad cultural	Procesos formativos realizados en espacios formales y no formales abordando las experiencias en programas que ensayan diversas expresiones de docencias alternativas	Salud Rezago educativo en adultos y desertores de niveles educativos Educación de mujeres y grupos étnicos
Construcción de Saberes Pedagógicos	Producción del conocimiento pedagógico	Teorización de la experiencia educativa cotidiana desde la perspectiva de diversas disciplinas de origen de maestrantes Metateoría en sus dimensiones epistémicas, metodológicas, históricas, filosóficas que aporten nuevas lecturas de la realidad educativa

Fuente: Elaboración propia con base a UNAM (1999)

La estructura organizativa del Programa de Maestría en Pedagogía de la FES Aragón, responde a una departamentalización de tipo funcional, caracterizada por ser una estructura formal compuesta por varios departamentos y puestos administrativos con sus relaciones entre sí, que coadyuvan a un agrupamiento de los puestos en unidades de trabajo significativas para coordinarlos y la realización de los objetivos (Terry y Franklin, 1985) del citado programa. El siguiente diagrama permite apreciar cómo para septiembre de 2007, existía una jerarquía estructurada en cuatro niveles descendentes: Jefe de la División de Estudios de Posgrado; Secretaría Académica; Secretaría Técnica del Programa de Maestría en Pedagogía y; los Campos de Conocimiento con sus respectivas líneas de investigación.

Diagrama 4. Organigrama del Programa de Maestría en Pedagogía de la FES Aragón



Fuente: Elaboración propia con base al Diario de Campo del día 03/Septiembre/2007

A su vez, cada Campo de Conocimiento y Líneas de investigación se conformó como se refleja en las siguientes tablas.

Tabla 21. Campo de Conocimiento Docencia Universitaria

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE		
Función	Formación Inicial	Estudios de Posgrado
Responsable de la Línea de Investigación	Pedagogía	Maestría en Enseñanza Superior Doctorado en Pedagogía
Docente	Médico Cirujano	Maestría en Enseñanza Superior Cursa al momento Doctorado en Pedagogía
Docente	Psicología	Maestría en Enseñanza Superior Candidatura a Doctor en Pedagogía
Docente	Filosofía y letras	Maestría en Enseñanza Superior
LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: EXPEDICIONES PEDAGÓGICAS		
Función	Formación Inicial	Estudios de Posgrado
Responsable de la Línea de Investigación	Pedagogía	Maestría en Pedagogía Doctorado en Pedagogía
Docente	Cirujano Dentista	Maestría en Enseñanza Superior Doctorado en Pedagogía
Docente	Pedagogía	Maestría en Enseñanza Superior Doctorado en Pedagogía
Secretario Técnico y Docente	Pedagogía	Maestría en Antropología Maestría en Educación Doctorado en Ciencias Antropológicas
LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: NUEVAS TECNOLOGÍAS EN EDUCACIÓN		
Función	Formación Inicial	Estudios de Posgrado
Responsable de la Línea de Investigación	Sociología	Maestría en Enseñanza Superior Doctorado en Pedagogía
Docente (externo de la FES Zaragoza)	Cirujano Dentista	Maestría en Enseñanza Superior Doctor en Pedagogía
Secretaria Académica y Docente	Sociología	Maestría en Comunicación Cursa el Doctorado en Pedagogía
Docente	Médico Cirujano	Maestría en Tecnología de la Educación
Docente	Periodismo y comunicación educativa	Maestría en Enseñanza Superior Doctorado en Ciencias Políticas y sociales

Fuente: Elaboración propia con base al Diario de Campo del día 11/Septiembre/2007

Tabla 22. Campo de Conocimiento Gestión Académica y Políticas Educativas

CAMPO DE CONOCIMIENTO GESTIÓN ACADÉMICA Y POLÍTICAS EDUCATIVAS		
LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: EDUCACIÓN SUPERIOR		
Función	Formación Inicial	Estudios de Posgrado
Responsable del Campo de Conocimiento	Relaciones Internacionales	Maestría en Ciencias y desarrollo de la educación Cursa Doctorado en Pedagogía
Docente	Sociología	Maestría en Enseñanza Superior
Jefe de la División y Docente	Sociología	Maestría en Sociología Política Candidatura a Doctor en Ciencias Políticas
Docente	Economía	Maestría en Enseñanza Superior Cursa Doctorado en Pedagogía
Docente externo y anterior Jefe de la División	Filosofía Sociología	Maestría en Enseñanza Superior Candidato a Doctor en Ciencias Sociales

Fuente: Elaboración propia con base al Diario de Campo del día 11/Septiembre/2007

Tabla 23. Campo de Conocimiento Construcción de Saberes Pedagógicos

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: FORMACIÓN Y POSGRADO		
Función	Formación Inicial	Estudios de Posgrado
Responsable de la Línea de Investigación	Pedagogía	Maestría en Pedagogía Candidatura a Doctor en Pedagogía
Colaborador (no tiene horas contratadas)	Periodismo y Comunicación	Maestría en Mercadotecnia Cursa Doctorado en Pedagogía
Docente externo de la FES Iztacala	Psicología Educativa	Maestría en Psicología Educativa Doctorado en Comunicación, cultura y educación
Docente externo de la FES Iztacala	Psicología	Maestría en Psicología Candidatura a Doctor en Pedagogía
Docente	Pedagogía	Maestría en Investigación y Desarrollo de la Educación Cursa Doctorado en Pedagogía

Fuente: Elaboración propia con base al Diario de Campo del día 11/Septiembre/2007

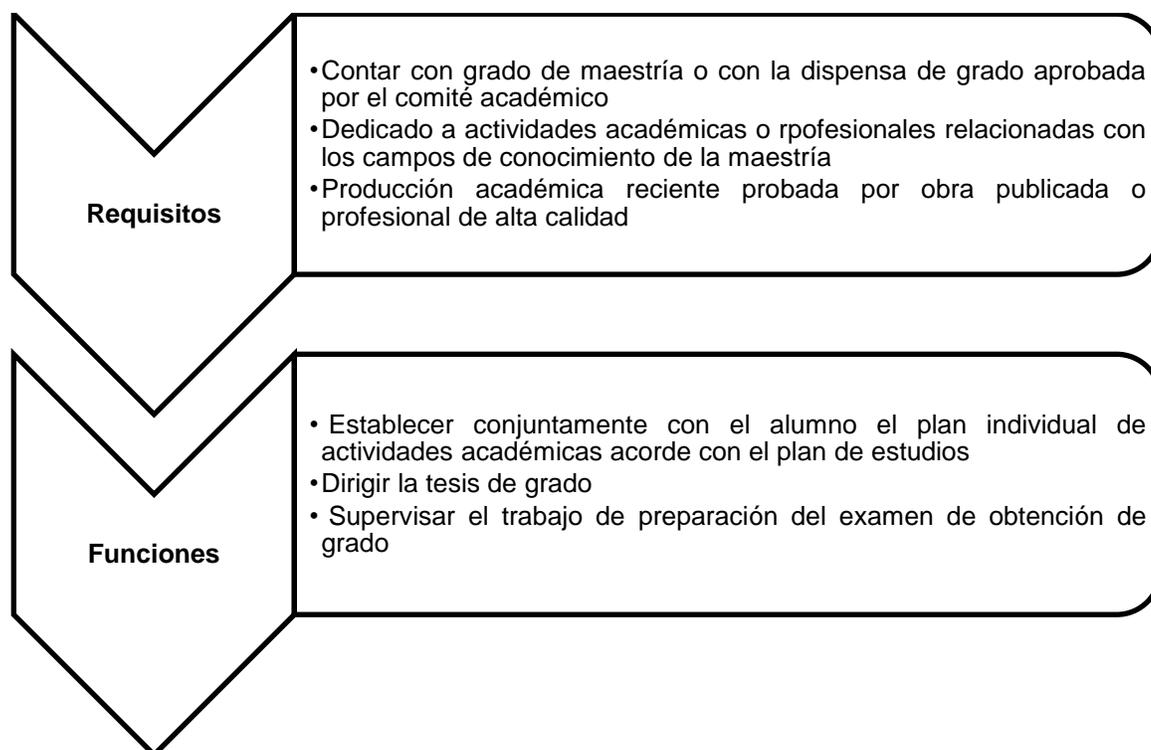
Tabla 24. Campo de Conocimiento Diversidad Cultural y Educación

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: EDUCACIÓN Y VALORES		
Función	Formación Inicial	Estudios de Posgrado
Responsable de la Línea de Investigación	Pedagogía	Maestría en Tecnología de la Educación
Docente	Sociología	Maestría en Filosofía de la Ciencia Doctorado en Pedagogía
Docente externo de la Facultad de Filosofía y Letras	Sociología	Maestría en Sociología Doctorado en Sociología
Docente	Trabajo Social	Maestría en Educación Candidatura a Doctor en Pedagogía
Docente	Pedagogía	Maestría en Pedagogía Cursa Doctorado en Pedagogía
LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN INDÍGENA		
Función	Formación Inicial	Estudios de Posgrado
Responsable de la Línea de Investigación	Pedagogía	Maestría en Enseñanza Superior Cursa Doctorado en Pedagogía
Docente externo	No hay datos en el expediente	No hay datos en el expediente
Docente	Sociología	Maestría en Sociología Doctorado en Sociología
Secretario Técnico y Docente	Pedagogía	Maestría en Antropología Maestría en Educación Doctorado en Ciencias Antropológicas
Docente	Pedagogía	Maestría en Enseñanza Superior Cursa Doctorado en Pedagogía
LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: EDUCACIÓN PARA LA SALUD		
Función	Formación Inicial	Estudios de Posgrado
Responsable de la Línea de Investigación (docente externo de la FES Iztacala)	Psicología	Maestría en Historia Doctorado en Antropología
Docente externo de la FES Iztacala	Pedagogía	Maestría en Filosofía
Secretario Técnico y Docente	Pedagogía	Maestría en Antropología Maestría en Educación Doctorado en Ciencias Antropológicas
Docente externo de la FES Iztacala	Psicología	Maestría en Terapia Corporal Doctorado en Antropología
Docente externo de la FES Iztacala	Comunicación colectiva y periodismo	Maestría en Sociología Política Candidatura a Doctor en Estudios Sociales
Docente externo de la FES Iztacala	Psicología	Maestría en Modificación de la conducta Doctorado en Antropología

Fuente: Elaboración propia con base al Diario de Campo del día 11/Septiembre/2007

Si atendemos al Reglamento General de Estudios de Posgrado de la UNAM, cada uno de estos actores son tutores, es decir, académicos responsables de la dirección de las actividades académicas de los maestrantes. Específicamente para el tutor de Maestría existen ciertos requisitos a cubrir y funciones delimitadas, aspectos reflejados en el siguiente diagrama.

Diagrama 5. Requisitos y funciones del Tutor



Fuente: Elaboración propia con base a UNAM (2006)

A su vez, estos actores forman parte del Comité Tutor, un cuerpo colegiado encargado de la supervisión del desarrollo del plan de trabajo del maestrante cuyas funciones se encuentran delimitadas en el Artículo 38 del reglamento citado y, consisten para el caso del Programa de Maestría en: a) Aprobar el plan de trabajo del alumno; b) Asesorar el trabajo del alumno; c) Evaluar semestralmente el avance del plan de trabajo del alumno y; d) Proponer al comité académico el cambio de un alumno de maestría a doctorado o viceversa (UNAM, 2006). Particularmente en la FES Aragón se ha instituido la reunión de este Comité en al menos dos ocasiones

por semestre a diferencia por ejemplo del caso de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, aspecto que da pauta para significar la necesidad del Trabajo en equipo en el programa impartido en esta multidisciplinaria, para la Consolidación de Campos de Conocimiento y Línea de Investigación, la flexibilidad curricular y la mejora de la Tutoría.

Hemos expuesto el entramado de sucesos en los que se ha visto inmersa la UNAM en general y la FES Aragón en particular, así las acciones que éstas han emprendido para adaptarse al entorno. Sin embargo, queda pendiente un elemento más por analizar surgido durante la última década del siglo XX: la Gestión Educativa como modelo alterno de conducción y operación de las instituciones educativas, aspecto que abordaremos en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO 3. ADMINISTRACIÓN BUROCRÁTICA VERSUS GESTIÓN EDUCATIVA: DEL TRABAJO INDIVIDUAL AL TRABAJO EN EQUIPO

En el ámbito educativo, la última década del siglo XX asistió a una necesidad de profunda transformación de las Instituciones Educativas: se comenzó a cuestionar la conducción y operación de las mismas bajo el modelo de la *Administración Escolar* (o Administración burocrática) y se sugirió la adopción de un modelo alternativo conocido como *Gestión Educativa*.

Con el desarrollo de este capítulo, pretendemos realizar un análisis crítico de este modelo. Por ello, en un primer apartado exponemos cómo a partir de los errores de la Administración burocrática se vislumbra una nueva forma de conducir y operar a las instituciones educativas a fin de que éstas puedan hacer frente a las demandas que el contexto actual exige. En un segundo apartado, presentamos reflexiones en torno a la propuesta de la Gestión Educativa que permitan reconocerla como un tránsito no armónico en el que están pendientes líneas de investigación para su fundamentación teórica y construcción paulatina como disciplina.

3.1 De la Administración burocrática a la Gestión Educativa

Hasta la década de los noventa la escuela pública operó bajo este modelo, el cual de acuerdo con Lemus (1975) partía de las siguientes consideraciones: La educación es fundamental para el bienestar de la sociedad y tiene trascendencia pública; la Administración escolar (o burocrática) es difícil a causa de la sensibilidad y profesionalización de su personal y la complejidad de la función educativa a la cual es difícil evaluar. Se trataba de un modelo basado en la burocracia, con el fin de garantizar la máxima eficiencia posible en la consecución de esos objetivos. Sin

embargo, la Administración Escolar presentó desviaciones, inconsistencias y errores que la hicieron poco o nada funcional, mismos que se reflejan en la siguiente tabla.

Tabla 25. Desviaciones, inconsistencias y errores de la Administración Escolar

Desviación, inconsistencia o error	Descripción
Dirigía la educación como una empresa	Recuperación de la Administración Científica y la Administración Clásica Directivos no formados en el ámbito administrativo Separación de acciones administrativas de las pedagógicas Descuido del aspecto pedagógico Visión simplista de lo educativo Desconocía el proceso mismo del aprendizaje Ausencia de diagnóstico de necesidades educativas de la población estudiantil
Regulación extrema de rutinas	Racionalización del trabajo vía subordinación funcional y previsibilidad de resultados Proceso de lentas respuestas, falta de autonomía y creatividad
Ejercicio de la autoridad y control a través de indicadores formales	Documentación del control formal Regulación de rutinas Penalización de desviaciones
Cultura rígida	Impedía la innovación Escasez de equipos de trabajo y realización de tareas aisladas

Fuente: Elaboración propia con base a IIPE (1996b)

A partir del reconocimiento de las debilidades de la Administración burocrática, en Argentina se habla por primera vez de *Gestión Educativa*, entendida como el conjunto de

acciones desarrolladas por los gestores que pilotean amplios espacios organizacionales. Es un saber de síntesis capaz de ligar conocimiento y acción, ética y eficacia, política y administración en procesos que tienden al mejoramiento continuo de las prácticas educativas; a la exploración y explotación de todas las posibilidades; y a la innovación permanente como proceso sistemático (p. 16).

A diferencia del modelo anterior se caracteriza por: 1) Centrarse en lo pedagógico al comprender que las instituciones educativas son la unidad de organización clave de los sistemas educativos, y, por tanto es necesario que adecuen la generación de aprendizaje de acuerdo al contexto y necesidades de la población que asiste a ellas. 2) Apegarse a nuevos principios como son fortalecer la

cooperación profesional a todo nivel; integrar funciones antes separadas como el diseño y la ejecución; reorganizar la comunicación a partir de redes y no en sentido vertical; y, la generación de nuevas competencias en el directivo y los docentes. 3) No tener una visión fragmentada de la institución educativa, por el contrario, propugna por considerarla como un sistema en el que cada elemento que lo compone es interdependiente y contribuye al logro de los objetivos institucionales. 4) Instar a la promoción de la experimentación y la capacidad de *trabajar en redes y equipos*, que hagan factible la experiencia individual y colectiva en la *innovación de la educación*.

Dentro de esta vertiente Frigerio, Poggi, Tiramonti y Aguerro (1993) abordan elementos para la gestión de las instituciones educativas, realizando un análisis de las dimensiones de la gestión así como la nueva forma de planificación en las mismas. Reconocen la existencia de cuatro dimensiones a saber: *organizacional*, que incluye aspectos como la toma de decisiones, la delegación de tareas, la conducción de equipos de trabajo y de la negociación, la supervisión y el clima organizacional; *pedagógico-didáctica*, enfocando su atención en los fines y objetivos específicos o razón de ser de la institución en la sociedad, la problemática en el aprendizaje de los alumnos, los consensos sobre el qué, cómo, cuándo y por qué enseñar, así como los criterios de evaluación sobre el cómo, cuándo y por qué evaluar los aprendizajes de los alumnos; *administrativa*, en la que se abarcan aspectos como previsión de recursos, control normativo, información y comunicación, eficacia y eficiencia; en la última, denominada *comunitaria*, se abarcan los niveles de conocimiento y atención a las demandas, necesidades y problemas que recibe la institución de su entorno, las formas de vinculación entre la institución y la comunidad, las concepciones, niveles, formas y límites a la participación social y el cambio e innovación educativa.

En este sentido, a partir de la década de los noventa, la preocupación por el estudio de una forma diferente de conducir y operar las instituciones educativas se refleja en el trabajo de autores como Paredes (1996); Gerstner, Semerad, Doyle y Johnston (1996); Casassus (2000); Sander (1996); Pozner (1997, 2003); Antúnez y

Gairín (1998); Farjat (1998); Braslavsky y Acosta (2001); Brovelli (2001); Namó de Mello (2003); Espina y Canto (2004); Rodríguez (2004); Sánchez, Mora y Pérez (2004); Soriano (2004); Zabalza (2004); ANUIES (2004); Blejmar (2005) y Senge (2005), bien sea para diferenciar a la Administración escolar de la Gestión Educativa, o para referirse a la posibilidad de lograr que las instituciones educativas operen de una forma diferente, con tendencias hacia la innovación, logros mayores de eficiencia y con mecanismos de conducción basados en el *trabajo en equipo* para generar proyectos y se haga participar a todos los actores.

Sin embargo, no minimizamos el hecho de que este modelo alternativo implica un quiebre en la forma de concebir el funcionamiento y organización de una institución educativa, de ahí que resulte necesario analizar teóricamente cómo este tránsito se ha dado y las implicaciones para su instrumentación, aspecto que presentamos en el siguiente apartado.

3.2 La Gestión Educativa: ¿Un tránsito armónico?

Debemos el modelo de Gestión Educativa al trabajo realizado por las Maestras argentinas Pilar Pozner, Inés Aguerro, Margarita Poggi, Graciela Friggerio, Margarita Tiramonti e Inés Arredondo, quienes desde la educación básica y de manera articulada realizaron reflexiones y estudios de caso referentes al funcionamiento de las instituciones educativas en su país. La lectura de las maestras para la elaboración de su propuesta se fundamenta también desde la disciplina de la Administración, ¿qué implica esto?, a unas profesionistas con deseos de mejorar e innovar a éstas instituciones, que teniendo flexibilidad y apertura, encuentran a la Administración como herramienta ideal para ese cometido, personas que critican al modelo anterior y que rescatan al trabajo en equipo como estrategia para ese cambio.

Nosotros, como estudias de la Gestión Educativa reconocemos las bondades de este modelo, sin embargo, encontramos al menos dos niveles desde los cuales podemos reflexionar en torno al mismo: teórico y de instrumentación.

Desde el **aspecto teórico**, encontramos un primer elemento digno de análisis: las Escuelas de pensamiento administrativo buscan el logro de eficacia y eficiencia en las organizaciones desde diferentes posturas acordes con su época (ver anexo 3 en el rubro de Administración); cuando las maestras critican lo que llaman Administración escolar, ubican solamente a las escuelas de la Administración Clásica y Científica, desconociendo a otras que han sido retomadas en el ámbito educativo como son la Escuela de las Relaciones Humanas y la Teoría de la Burocracia; proponen un modelo fundamentado en el trabajo en equipo, pero al parecer, continuamos en la lógica que han seguido éstas escuelas de pensamiento administrativo: la prescripción y juicio apriorístico consistente en que por el simple hecho de llevar a la práctica la recomendación de los autores se logrará eficacia y eficiencia.

Desde este modelo, el Trabajo en Equipo tiene preponderancia en la transformación, innovación y mejoramiento continuo de la práctica educativa, ya que se trata de “una modalidad de articular las actividades laborales de un grupo humano en torno a un conjunto de fines, de metas y resultados a alcanzar [...] implica una interdependencia activa entre los integrantes de un grupo que comparten y asumen una misión de trabajo” (IPE, 1996i, p. 5).

A diferencia del modelo de Administración Burocrática, para la Gestión Educativa el trabajo en equipo significa considerar la importancia de la interacción, colaboración y solidaridad entre los miembros, así como la negociación para concertar acuerdos y resolver conflictos. Requiere de una comunicación fluida entre los integrantes del equipo, basada en relaciones de confianza y apoyo mutuo, para centrarse en metas trazadas en las que deberá existir: a) un objetivo; b) un grupo de personas comprometidas y con vocación de trabajo asertivo y colaborativo; c) una convocatoria explícita generadora de intereses movilizadores y motivantes; d) la construcción de un espacio definido por un saber-hacer y colectivo; e) una comunicación fluida entre los miembros del equipo y su entorno; e) una instancia efectiva para la toma de decisiones; f) una red de conversaciones, comunicaciones e

intercambios que coadyuven a concretar una tarea; y g) un espacio de trabajo dotado de las capacidades en donde se dé cuenta de lo realizado.

Para que un equipo de trabajo pueda desarrollar la habilidad del trabajo en equipo, es imprescindible que éste se integre no solo por buenos integrantes, sino por un conjunto de individualidades que desarrollen una modalidad de vinculación capaz de generar una red de interacciones. Es decir, una red que por su flexibilidad y agilidad permita reorganizar el flujo de poder y de acción con mayor interacción y comunicación, haciendo a un lado las prácticas y hábitos rutinarios pocos eficaces. Presenta potencialidades como la consolidación de una red de relaciones e interacciones con un liderazgo colectivo basado en la responsabilidad y el compromiso; permite a los grupos desarrollar una elevada competencia y capacidad para resolver problemas con decisiones, decisiones que se toman en consenso, son más eficientes y menos costosas; la ampliación del compromiso y la responsabilidad; el aumento de los logros; el acuerdo sobre los parámetros de calidad; la resolución de más problemas; la toma de decisiones eficaz; una mayor flexibilidad; una ampliación del poder creativo y la autonomía; y el aumento del sentido de los sujetos en su desempeño.

Desde la perspectiva del IIPE, el trabajo en equipo puede promover un profesionalismo colectivo, es decir, romper con el trabajo aislado y solitario para dar paso a un trabajo más dinámico, por lo que sugiere las siguientes prácticas:

Motivar la transformación de la cultura del trabajo, retomando nuevos valores, el primero de ellos es el respeto por la diferencia, de tal suerte que cuando se tomen decisiones se reconozcan las individualidades y se valoren las diferencias para el enriquecimiento de todos. *La confianza y la responsabilidad* serán importantes en el desarrollo del vínculo, a través del diálogo. Así, transitar de una cultura de la Administración burocrática a una de Gestión Educativa mediante el trabajo en equipo, implica valorar: el aporte de los diversos actores de acuerdo a sus saberes y pertenencia de origen político o técnico, integrando una cultura de trabajo participativa; la integración de las modalidades de percibir y generar la información;

así como la integración de la diversidad de los roles y estilos de participación y colaboración. *Estimular la capacidad de trabajar en redes de colaboración*, con iniciativa, cooperación, responsabilidad y auto organización, en la inteligencia de saber que esto constituye una forma de resolver problemas (incluso de manera anticipada) mediante la experiencia individual y colectiva.

Articular el trabajo en proyectos, en los que se especifiquen con claridad las metas, para que se desarrolle el proyecto, se potencie la identidad del grupo y se instauren lógicas de trabajo descentralizadas para promover una estrategia global de intervención en ambientes cooperativos y creativos.

El *ciclo de vida del proyecto* mediante el trabajo en equipo comprende: a) La percepción e identificación de una situación problemática; b) Su análisis y diagnóstico; c) La identificación de alternativas de acción; d) La construcción de objetivos; e) La concertación; ejecución y seguimiento y; e) Finalmente evaluar.

Valorar las reuniones de trabajo en equipo, es un aspecto fundamental para la transición de una cultura de trabajo individual a uno que valora un profesionalismo colectivo, en virtud a que puede hacer confluir identidad, intercambio e interacción. Recomienda el IIFE Buenos Aires registrar todo lo sucedido en reuniones, con la finalidad de: establecer las metas del proyecto; definir problemas e identificar sus causas; realizar consensos de las estrategias de acción; dar seguimiento durante la implementación de un proyecto; consensar las modalidades de acción de un equipo a partir de las metas establecidas; y para evaluar y realizar el balance cuando el proyecto culmine.

Sin embargo, desde este modelo no se fundamenta teóricamente cómo es que los sujetos construyen redes, es decir, se agrupan, de ahí que resulte necesario indagar por ejemplo desde la disciplina de la Psicología cómo se establecen las memberships, cómo los sujetos son aceptados en los grupos, qué los mantiene cohesionados y qué les motiva para pertenecer a ellos. Por otro lado, en todo equipo de trabajo, los integrantes desarrollan códigos de conducta, establecen redes,

adoptan roles y estatus que pueden ser abordados desde la disciplina de la Sociología (ver anexo 3).

Una vez constituidos los grupos, desde la Administración, para que se logre el trabajo en equipo es imprescindible que el resultado de su esfuerzo se traduzca en eficacia y eficiencia, pero, desde el modelo de Gestión Educativa no se refiere nada al respecto de ese proceso o vida de los grupos para que transiten al trabajo en equipo. Al respecto, las aportaciones de docentes en el ámbito de la educación superior (más cercano a la Pedagogía), dan cuenta de algunas modificaciones y adopciones de la práctica del trabajo en equipo para establecer directrices tendientes a la conformación de redes con objetivos comunes y cambio en la cultura de los integrantes dentro de la institución educativa.

Concerniente al aspecto de **instrumentación**, es menester tener presente que, al igual que en la Administración burocrática, los responsables de la conducción de instituciones educativas en la mayoría de los casos no tienen la formación para ello. Ante todo, se trata de un campo de conocimiento naciente en el que existen pocas instituciones formadoras en América Latina en esta temática, tal y como reflejamos en la siguiente tabla.

Tabla 26. Instituciones y Programas de Formación vinculados con la Gestión y la Política Educativa en América Latina

País	Programas o instituciones formadoras
Argentina	29 IES Públicas y 40 programas: 15 IES Privadas y 24 programas en nivel licenciatura; 19 IES Públicas y 26 programas; 7 IES privadas y 9 programas en Posgrado
Brasil	210 cursos en instituciones públicas y 347 cursos en instituciones privadas en un total de 409 instituciones
Colombia	Maestría en Organización y gestión de la dirección universitaria; licenciatura en Gestión académica, administrativa, organizacional, de recursos físicos y financieros
México	A nivel licenciatura, se imparten algunas materias de gestión. En la Universidad Pedagógica Nacional: <ul style="list-style-type: none"> • En la Licenciatura en Administración educativa se imparte <i>Organización y Gestión de instituciones educativas</i> • En la Licenciatura en Educación primaria, la Licenciatura en educación preescolar y la Licenciatura en educación secundaria se imparte la materia de <i>gestión escolar</i> • En la Licenciatura en Educación plan 94 se imparten los cursos <i>La gestión como quehacer escolar; La calidad y la gestión escolar; Organización del Trabajo Académico; La gestión y las relaciones en el colectivo escolar, Estadística</i>

	<p><i>aplicada a la gestión escolar; Enfoques Administrativos aplicados a la gestión escolar.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • En la Licenciatura en Intervención Educativa <i>Administración y Gestión Educativa</i> • Diplomado <i>Gestión Escolar</i> impartido por las unidades de Baja California, Distrito Federal, Guadalajara, Estado de México y Yucatán <p>En el Instituto tecnológico de Sonora, en la licenciatura en Ciencias de la educación se imparte el curso <i>Gestión de Programas educativos</i></p> <p>En el Instituto Politécnico Nacional en la Especialidad en Gestión de instituciones educativas los cursos de: <i>Casos en dirección y gestión de instituciones educativas; Gestión estratégica de instituciones educativas; Evaluación de la gestión educativa y; Sistematización de experiencias en gestión educativa.</i></p>
--	--

Fuente: Elaboración propia con base a Braslavsky y Acosta (2001); UPN (s/f); UPN (2002); IPN (s/f)

Coincidimos con el IIFE en la necesidad de formación y autoformación para el logro de ciertas competencias, que implican *trabajo en equipo*; apertura al aprendizaje y a la innovación; nuevas estrategias para promover diversas soluciones específicas a los procesos de enseñanza; una visión de futuro; una intervención sistémica y estratégica; la creación, ejecución y evaluación de proyectos innovadores; y el desarrollo de liderazgo. En este sentido, es latente una cuestión: esta nueva modalidad implica un aprendizaje referente a la forma de operar y conducir a las instituciones educativas, lo que podría significar el establecimiento de una cultura organizacional diferente. Sin embargo, la realidad podría sugerir que a pesar de existir voluntad en los actores por participar en la instrumentación de un modelo de Gestión Educativa, lo cierto es que irán aprendiendo sobre la marcha y a partir de los errores cometidos en ese proceso.

Creemos firmemente que estudiar el caso de la implementación del modelo de Gestión Educativa en el Programa de Maestría en Pedagogía de la FES Aragón, nos permitirá abrir líneas de acción para la misma, así como líneas de investigación tendientes a la fundamentación teórica de este modelo. De ahí, que en el siguiente capítulo, exponamos cómo se ha dado esta instrumentación desde donde los actores transitan un modelo de Administración Burocrático hacia uno de Gestión Educativa.

CAPÍTULO 4. LA GESTIÓN EDUCATIVA COMO ESTRATEGIA PARA LA INNOVACIÓN DE LA EDUCACIÓN A TRAVÉS DEL TRABAJO EN EQUIPO: EL CASO DE LA IMPLEMENTACIÓN EN EL PROGRAMA DE MAESTRIA EN PEDAGOGIA DE LA FES ARAGÓN

Presentación

Con este último Capítulo se pretende mostrar los resultados de la investigación llevada a cabo, fase final del método de estudio de caso. Si bien, en el primero hicimos alusión al planteamiento del problema que fue el punto de partida, así como la metodología seguida para el desarrollo de la investigación, a éste le corresponde presentar el informe respectivo mediante la exposición de los hallazgos.

En un primer momento presentamos la caracterización de los actores a quienes agradecemos su disposición y tiempo para realizar las entrevistas y la observación. Posteriormente, realizamos una exposición de los resultados en función a las cinco categorías de análisis construidas: a) Conformación de redes; b) Innovación de la educación; c) Formación para la Gestión Educativa; d) Colaboración consciente y; e) Libre disciplina del trabajo.

Como hemos apuntado en el capítulo 3, la Gestión educativa propugna por el mejoramiento continuo de las prácticas educativas y a la innovación permanente, tratando de construir proyectos educativos tendientes a la satisfacción de demandas de la población estudiantil; para ello, se vale del Trabajo en equipo en el que: a) Existe un objetivo común (referente a la mejora continua e innovación); b) Un grupo de personas están comprometidas y tienen vocación de trabajo asertivo y

colaborativo; c) Existe una convocatoria explícita generadora de intereses movilizados y motivantes; d) Se da la construcción de un espacio definido por un saber-hacer y colectivo; f) Se genera una comunicación fluida entre los miembros del equipo, así como una instancia efectiva de toma de decisiones, con comunicaciones e intercambios y; g) Un espacio dotado de capacidades en donde se dé cuenta de lo realizado.

Este modelo alternativo de conducción y operación propuesto para las instituciones educativas, es un buen intento por hacer que éstas respondan a las demandas y exigencias del contexto actual; sin embargo, el trabajo de las representantes de la Gestión Educativa precisa de aportes de otras disciplinas que permitan identificar cómo se agrupan los sujetos que serán responsables de tal transformación, de ahí que se haya recuperado desde la Psicología, la Sociología y la Pedagogía, debido a que como expusimos en el capítulo 3 apreciamos que el modelo propuesto se encuentra fuertemente influenciado por la disciplina de la Administración y no permite hacer una lectura de la realidad sólo a través de ella. A nuestro parecer, cuando no se considera a los sujetos, a sus creencias, sus historias personales, sus formas de relacionarse, cualquier modelo propuesto significaría entrar en una prescripción de lo que debería ser, tal y como se propone desde la Administración. Por el contrario, los proyectos funcionan en virtud al deseo de los sujetos por participar en ellos, no así por imposiciones de las autoridades o por vigilar el cumplimiento de un modelo alternativo.

4.1 Caracterización de los actores

En el Capítulo 2 hicimos alusión a la estructura organizativa del Programa de Maestría en Pedagogía, así como a los actores que la conforman. El criterio para determinar a los informantes clave de esta investigación, radicó en la posibilidad de dar cuenta acerca de cómo viven el proceso de transición de un modelo de Administración burocrática centrada en el trabajo aislado hacia un modelo de Gestión Educativa mediante el Trabajo en equipo en los cuatro Campos de Conocimiento de dicho Programa. Por ello, se eligió a un docente responsable de una Línea de

Investigación de cada Campo de Conocimiento, de ahí que sean cuatro los actores considerados cuyas características y codificación se presentan en la siguiente tabla.

Tabla 27. Informantes Clave: Responsables de Línea de Investigación de los Cuatro Campos de Conocimiento de la Maestría en Pedagogía de la FES Aragón al mes de Septiembre de 2007

CÓDIGO	SEXO	EDAD	FORMACIÓN INICIAL	ANTIGÜEDAD EN EL PROGRAMA	ESTUDIOS DE POSGRADO
A1	Femenino	48	Pedagogía	1 año	Maestría en Pedagogía Doctorado en Pedagogía
A2	Femenino	41	Relaciones Internacionales	2 años	Maestría en Ciencias y Desarrollo de la Educación Cursa Doctorado en Pedagogía
A3	Femenino	42	Pedagogía	7 años	Maestría en Pedagogía Candidatura a Doctor en Pedagogía
A4	Femenino	48	Pedagogía	Un semestre	Maestría en Enseñanza Superior Cursa Doctorado en Pedagogía

Fuente: Elaboración propia con base al Diario de Campo del día 27/Septiembre/2007

Los cuatro informantes clave pertenecen al sexo femenino, de ahí que en lo sucesivo nos referiremos a ellas como actoras; se encuentran en un rango de edad entre los 41 y 48 años. Tres de ellas son pedagogas de formación inicial y una en Relaciones Internacionales; tres de ellas son egresadas de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón y una de la Universidad de Querétaro. Todas tienen una Maestría relacionada con el ámbito educativo: dos de ellas en Pedagogía; una en Enseñanza Superior que fue el antecedente de la Maestría en Pedagogía en la UNAM y; otra más en Ciencias y Desarrollo de la Educación. Un aspecto en común en la totalidad de las actoras se refiere al Doctorado en Pedagogía: una cuenta con este grado, otra tiene la Candidatura y las dos restantes se encuentran cursándolo.

En cuanto a la situación laboral, solo una de las actoras es profesora de Carrera Asociada “B” tiempo completo y las otras tres son profesoras de asignatura “A” interino. La antigüedad de éstas en el Programa de Maestría en Pedagogía oscila entre un semestre y siete años. La totalidad de las actoras tiene experiencia

docente a nivel superior. Tres de ellas han ejercido la docencia a nivel licenciatura, en tanto que las cuatro cuentan en su trayectoria con docencia a nivel de Maestría.

4.2 Conformación de redes

La *Sociología de las organizaciones* ha centrado su atención en recuperar al *grupo social* para ubicar al individuo en el grupo de trabajo, a partir del reconocimiento de que el objetivo final que alcanzará el grupo por el trabajo en común produce resultados como: a) *Lograr la colaboración consciente* del objetivo del trabajo común manifestado en una *libre disciplina de trabajo*; b) Racionalizar las tareas mediante una división del trabajo; c) Crear una obligación recíproca de información constante e; d) Instar a los integrantes del grupo al perfeccionamiento recíproco (Méndez, Monroy, Zorrilla, Keller. & Amaya, 1997).

Esta situación nos obliga a definir lo que es un *grupo*. Debido a la multiplicidad de propiedades que los grupos poseen, resulta difícil construir una definición de grupo que abarque todos los existentes en la sociedad y que dé cuenta de él, de ahí que presentemos en la siguiente tabla las diferentes definiciones que desde la psicología se han dado al respecto.

Tabla 28. Definiciones de Grupo desde la Psicología

Autor	Definición	Grupo equivale a
K. Lewin	Algo distinto de la suma de sus miembros. La esencia del grupo no es la similitud o la diferencia entre sus miembros, sino su interdependencia, un cambio de estado, de una parte o fracción cualquiera, afecta al estado de todas las demás.	Entidad peculiar
W. R. Bion	Un sujeto plural que se reúne para hacer algo. Al ejercer esta actividad, las personas cooperan a través de las capacidades de cada uno. La cooperación se basa en la confianza mutua.	Cooperación y confianza
R. H. Cattell	Un agregado de organismos en el que la existencia de todos es utilizada para la satisfacción de las necesidades de cada uno.	Satisfacción de las necesidades
W. Doise y G. Mugny	Un determinado número de personas en interacción recíproca, que se perciben como miembros del grupo, y son percibidos por los demás como miembros del mismo.	Reconocimiento
F. Di María y G. Falgares	Un conjunto más o menos grande y definido de personas en interacción recíproca basado en un vínculo perceptivo.	Interacción recíproca

Fuente: Elaboración propia con base a Cartwright y Zander (2007); Cirigliano y Villaverde (1997), Di María y Falgares (2008)

Cartwright y Zander (2007) mencionan que una de las definiciones más importantes es la dada por Brodbeck, porque denota que un grupo es una suma de individuos situados en ciertas relaciones descriptivas entre sí, es decir, que los elementos de un grupo son individuos, mismos que constituyen la membrecía de un grupo, y para que una serie de personas califiquen como grupo, deben relacionarse entre sí de algún modo definido. La semejanza entre personas solo da la posibilidad de clasificarlas y reunir las bajo el mismo concepto abstracto, mientras que pertenecer al mismo grupo social implica la existencia de interrelaciones concretas y dinámicas entre las personas. No es la similitud o la disimilitud lo que decide si dos individuos pertenecen al mismo o a diferentes grupos; lo decide la interacción social u otros tipos de interdependencia. En este orden de ideas, se define mejor un grupo como un todo dinámico basado más bien en la *interdependencia* que en la similitud.

Respetando el enfoque propuesto por Brodbeck y Lewin, se adopta la siguiente definición: “grupo es un conjunto de individuos cuyas relaciones mutuas hacen a éstas interdependientes en algún grado significativo” (p. 61). Así definido, el término grupo se refiere a una clase de entidades sociales que tienen en común la propiedad de la interdependencia entre sus miembros constitutivos, que queda afectado de alguna forma por el hecho de la membrecía, de tal forma que una persona que es miembro de un grupo está *en* el grupo y se localiza dentro de sus límites.

Por lo general se comprende que el *concepto sociológico de grupo* se refiere al número de personas que interactúan entre sí según patrones establecidos. A veces se enuncia esto como un número de personas que tienen relaciones sociales establecidas y características. Sin embargo, para los propósitos de la psicología social, lo que distingue a un grupo es que sus miembros compartan normas respecto a algo; incluyen cualquier cosa que distinga los intereses comunes de los miembros del grupo, los papeles de los miembros del grupo son entrelazados, pues se definen en términos recíprocos; y presuponen una relación de interacción y comunicación más que transitoria. Desde la *perspectiva de la sociología* se entiende al *grupo* como “un conjunto de individuos envueltos en relaciones sociales que los definen a ellos

como grupo o que hace que los demás así los definan” (Méndez, et. al. 1997:98). También la definición puede adquirir una connotación de categoría social en donde los individuos se encuentran clasificados en un conjunto debido a compartir ciertas características en común si lo reconocemos como “una pluralidad de individuos que se hallan en contacto los unos con los otros, que tienen en cuenta la existencia de unos y otros, y que tienen conciencia de cierto elemento común de importancia” (Olmsted, 1986: 8).

Una aportación interesante de la sociología con respecto al grupo se refiere a su **tipología**. Un *grupo primario* se caracteriza porque sus miembros se encuentran “ligados unos a otros por lazos emocionales, cálidos, íntimos y personales; poseen una solidaridad inconsciente basada más en los sentimientos que en el cálculo (p. 11). Por lo regular son grupos pequeños, de contacto directo, su conducta interpersonal es espontánea y se orientan aunque no en forma explícita hacia fines mutuos o comunes; no existe un carácter especializado en su asociación y; tienen permanencia relativa.

Por el contrario, el *grupo secundario* posee pocos vínculos sentimentales (Méndez, et. al. 1997) debido a que las relaciones entre sus integrantes son impersonales, frías, racionales, contractuales y formales, porque los integrantes participan no como personalidades totales, sino sólo con relación a capacidades especiales y delimitadas, es decir, el grupo no es un fin en sí mismo, sino un medio para otros fines (Olmsted, 1986), de ahí que estos grupos sean más numerosos y los miembros tienen contactos intermitentes entre ellos.

Estos dos tipos de grupos permiten comprender su similitud con lo que es la organización formal e informal. La *organización formal* se caracteriza por constituirse por la estructura organizacional compuesta de órganos, cargos, relaciones funcionales, niveles jerárquicos, etc., en tanto que la *organización informal* se refiere al conjunto de interacciones y relaciones establecido por diversos elementos humanos de una empresa (Ríos y Paniagua, 1990). En este orden de ideas,

podremos identificar a la organización formal como un grupo secundario, y, a la organización informal como un grupo primario.

El grupo secundario u organización formal, está representado en esta investigación por la División de Estudios de Posgrado de la FES Aragón, específicamente el Programa de Maestría en Pedagogía, en tanto que los grupos secundarios y organización informal estará integrado por los grupos constitutivos de cada Campo de Conocimiento o Línea de Investigación, es decir, aquellos en los que participan las cuatro informantes clave en virtud a que en el organigrama formal de la División de Estudios de Posgrado, la figura de responsable de Campo de Conocimiento o línea de investigación no existe, ha sido producto de una estrategia por parte de las autoridades para impulsarlos, de ahí que se agrupen en función a sus intereses, gustos y predilecciones.

Además de ser grupos informales y una organización informal, estas agrupaciones desde la perspectiva sociológica corresponden también a *grupos de trabajo*, que se reúnen para consolidar esos Campos de Conocimiento y Líneas de Investigación codificados en la siguiente tabla.

Tabla 29. Grupos de trabajo considerados para la investigación

Codificación del Grupo de Trabajo	Informante Clave
GT1	A1
GT2	A2
GT3	A3
GT4	A4

Fuente: Elaboración propia

Al mes de septiembre de 2007, estos grupos de trabajo estaban conformados como se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 30. Conformación de cada Grupo de trabajo

GT1		
Función	Formación Inicial	Estudios de Posgrado
Responsable de la Línea de Investigación	Pedagogía	Maestría en Pedagogía Doctorado en Pedagogía
Docente	Cirujano Dentista	Maestría en Enseñanza Superior Doctorado en Pedagogía
Docente	Pedagogía	Maestría en Enseñanza Superior Doctorado en Pedagogía
Secretario Técnico y Docente	Pedagogía	Maestría en Antropología Maestría en Educación Doctorado en Ciencias Antropológicas

GT2		
Función	Formación Inicial	Estudios de Posgrado
Responsable del Campo de Conocimiento	Relaciones Internacionales	Maestría en Ciencias y desarrollo de la educación Cursa Doctorado en Pedagogía
Docente	Sociología	Maestría en Enseñanza Superior
Jefe de la División y Docente	Sociología	Maestría en Sociología Política Candidatura a Doctor en Ciencias Políticas
Docente	Economía	Maestría en Enseñanza Superior Cursa Doctorado en Pedagogía

GT3		
Función	Formación Inicial	Estudios de Posgrado
Responsable de la Línea de Investigación	Pedagogía	Maestría en Pedagogía Candidatura a Doctor en Pedagogía
Colaborador (no tiene horas contratadas)	Periodismo y Comunicación	Maestría en Mercadotecnia Cursa Doctorado en Pedagogía
Docente externo de la FES Iztacala	Psicología Educativa	Maestría en Psicología Educativa Doctorado en Comunicación, cultura y educación
Docente externo de la FES Iztacala	Psicología	Maestría en Psicología Candidatura a Doctor en Pedagogía
Docente	Pedagogía	Maestría en Investigación y Desarrollo de la Educación Cursa Doctorado en Pedagogía

GT4		
Función	Formación Inicial	Estudios de Posgrado
Responsable de la Línea de Investigación	Pedagogía	Maestría en Enseñanza Superior Cursa Doctorado en Pedagogía
Docente	Sociología	Maestría en Sociología Doctorado en Sociología
Secretario Técnico y Docente	Pedagogía	Maestría en Antropología Maestría en Educación Doctorado en Ciencias Antropológicas
Docente	Pedagogía	Maestría en Enseñanza Superior Cursa Doctorado en Pedagogía

Fuente: Elaboración propia

Si se quiere precisar la naturaleza de un grupo cualquiera, para Di Maria y Falgares (2008) se debe tener en cuenta el contexto de observación y numerosos criterios: su nivel de organización y su función, las modalidades de interacción existentes entre sus miembros y la distribución de sus roles, o la manera en que se vive la situación de grupo. Es probable que cuando una serie de personas constituyan un grupo, la caracterizará una o más de las siguientes afirmaciones: a) Participan en interacciones frecuentes; b) Se definen entre sí como miembros; c) Otros las definen como pertenecientes al grupo; d) Comparten normas respecto a temas de interés común; e) Participan en un sistema de papeles entrelazados; f) Se identifican entre sí como resultado de haber buscado en sus superego el mismo objeto modelo o los mismos ideales; g) Encuentran que el grupo es recompensante; h) Persiguen metas promovedoramente interdependientes; i) Tienen una percepción colectiva de su unidad y; j) Tienden a actuar de modo unitario respecto al ambiente.

De acuerdo a Cartwright y Zander (2007), dentro de las *características de los grupos* se encuentran: la dependencia, el liderazgo, la atracción y aceptación, la volición, la membrecía, la cohesión, la comunicación y el clima. La naturaleza y el grado de dependencia, son aspectos importantes de la relación entre una persona y un grupo y se genera a partir de la membrecía que hace que el individuo dependa del grupo en muchas de las cosas que necesita.

Desde la Psicología la formación de grupos reviste importancia en la inteligencia de saber que cualquier grupo se ha originado en la sociedad en un punto

del tiempo, y una serie particular de condiciones determinaron su formación. Se pueden identificar tres tipos diferentes de situaciones que dan origen a los grupos: “a) una o varias personas pueden crear deliberadamente un grupo para lograr algún objetivo; b) un grupo puede formarse espontáneamente debido a la gente que viene a participar en él; c) un conjunto de individuos puede volverse grupo porque otra gente los trate de un modo homogéneo” (Cartwright y Zander, 2007: 68).

Por su parte, Di Maria y Falgares (2008) consideran como factores determinantes de los grupos: a) Su origen, de ahí que puedan tomar forma de modo espontáneo o de modo organizativo; b) Los Objetivos, por lo que los grupos pueden ser auto centrados o heterocentrados; c) Los tipos de interrelaciones y dimensión, encontrando a los grupos primarios y secundarios; d) La duración, con carácter temporal o duradero; d) La composición, es decir, grupos homogéneos y grupos heterogéneos y; e) La relación con la organización, ubicando a los grupos formales y grupos informales.

Un grupo se reúne, piensa, decide, resuelve problemas, logra solidaridad, se vuelve organizado y tiene una estructura, una cultura o un sistema de valores. Esto permite identificar que *los grupos no nacen, se hacen* debido a que “Hay que aprender a actuar en grupo, actuando en grupo. Cuando hemos adquirido las habilidades para convertir al grupo en operante y para seguir creciendo dentro de él, hablamos entonces de grupos maduros y de miembros maduros del grupo” (Cirigliano y Villaverde, 1997:44).

Otra forma de diferenciación, es la relacionada con el *Grupo de Pertenencia* y el *Grupo de Referencia*, los cuales son dos formas a veces coincidentes caracterizadas por el ejercicio del control del comportamiento, de las expectativas y del nivel de satisfacción de los individuos. Cuando estas formas son distintas, es porque “en el primer caso el individuo pertenece a ese grupo adaptándose, en el segundo el grupo representa un parámetro comparativo y normativo respecto a comportamientos y valores del individuo miembro” (Di Maria y Falgares, 2008: 5)

El *Grupo Interno* y el *Grupo Externo* indican, respectivamente, aquel del que la persona es parte y aquel del que no lo es, suponiendo en el segundo la presencia de tácticas de evitación. El *Grupo Natural* y el *Grupo Experimental* son así denominados para designar en el primer caso al grupo en el que un individuo nace o se encuentra y, el segundo caso, al grupo que se constituye con el fin específico de alcanzar una meta o una intervención. El *Grupo Formal* y el *Grupo Informal* se diferencian porque el primero es regulado por una estructuración clara de las relaciones internas y de las finalidades a alcanzar, el segundo por interacciones situacionales y contingentes.

Di Maria y Falgares (2008) proponen que los grupos se clasifiquen de acuerdo a sus *objetivos*, de ahí que existan diez tipos de ellos. Los *Grupos de discusión* promueven el intercambio y la confrontación entre los componentes del mismo respecto a una temática, a una experiencia; se prevén de 2 a 10 encuentros según el argumento de discusión y el resultado que se propone alcanzar. Un *Grupo de decisión* produce elecciones operativas y decisiones dirigidas a los resultados; el número de encuentros es limitado, se requiere, por tanto, una buena capacidad de negociación. El *Grupo de información* proporciona y recibe informaciones sobre un argumento determinado; se trata de grupos heterocentros, desde el momento en que los participantes se limitan a plantear preguntas y a ofrecer aclaraciones sobre el contenido objetivo de la información. El *Grupo de observación* se propone la observación del funcionamiento y de las dinámicas relacionales de grupos ya existentes, recogiendo también vivencias personales de los individuos participantes. El *Grupo de orientación* se propone escuchar y hacer emerger las expectativas y las motivaciones de cada uno, para hacerles conscientes sobre sus competencias y responsables de las elecciones hechas en función de lo acontecido. Un *Grupo de apoyo* se propone la discusión y la confrontación individual y colectiva sobre el problema del que son portadores los participantes, con el fin de recibir apoyo del grupo, por ende éste ya puede denominarse grupo de apoyo psicológico. El *Grupo de counsellin* se propone la confrontación respecto a los problemas de interés personal.

Un *Grupo de investigación* se propone el conocimiento, el estudio y la interpretación de situaciones que interesan al pequeño grupo que trabaja en un proyecto común. De ahí que *podamos considerar a los cuatro grupos del Programa de Maestría en Pedagogía como grupos de investigación*, porque el proyecto común que los vincula es la creación del Documento Fundacional para consolidar el Campo de Conocimiento o Línea de Investigación respectivamente.

El *Grupo de prevención* promueve la activación y la recuperación de potencialidades en los individuos, identificando hipótesis de proyecto y de programación que tenga una relevancia social. Finalmente los *Grupos de educación al bienestar* desarrollan el área de la cultura y de la creatividad en los espacios recreativos y lúdicos.

Di Maria y Falgares (2008), incluyen otros tipos de grupo. El *grupo pequeño*, tiene un número restringido de personas (doce como máximo) reunidas por un objetivo y unidas por intensas relaciones de interdependencia intrapsíquica, interpsíquica y grupal entre los miembros y las variables que atraviesan el campo; tiene un nivel de estructuración elevado, duración variable de tres días a años; la relación entre los miembros es rica, su efecto sobre creencias y normas es de reelaboración/cambio, la conciencia respecto a los objetivos es elevada, la acción común de los miembros es relevante, innovadora y de participación. *La organización o grupo secundario*, es el conjunto de personas y recursos que, a través de la articulación de roles y funciones, persiguen un objetivo compartido, y son activas en ámbitos específicos. La organización comprende, por tanto, grupos primarios, secundarios, asamblearios, etc.; tiene un nivel de estructuración muy elevado, duración variable de meses a años, número de miembros medio o elevado, la relación entre los miembros se centra en las funciones activas, su efecto sobre creencias y normas es de presión, la conciencia respecto a los objetivos varía de débil a elevada, la acción común de los miembros es relevante, planificada y sistematizada.

Independientemente del tipo de grupo, éste tiene un carácter dinámico y quizá habrá fuerzas que actúen sobre el individuo para acercarlo o alejarlo del mismo. Reflejan tales fuerzas la tendencia de las personas para ir al grupo, abandonarlo o resistirse a dejarlo, o bien, encontrar resistencias al intentar cruzar los límites de membresía del grupo. La constelación de tales fuerzas determina la cohesión de cualquier grupo.

Se entiende desde la sociología que los grupos son el principal componente de la estructura social, en función a constituir el escenario donde las posiciones, los roles y las normas de interacción social son promulgadas, aprobadas y negociadas y requieren liderazgo, acuerdo en valores y patrones establecidos de acción, contacto regular y límites claros; aunado a ello, la dirección de los grupos puede cambiar, es decir, los miembros pueden asumir diferentes roles y el tamaño del grupo puede acrecentarse o disminuir.

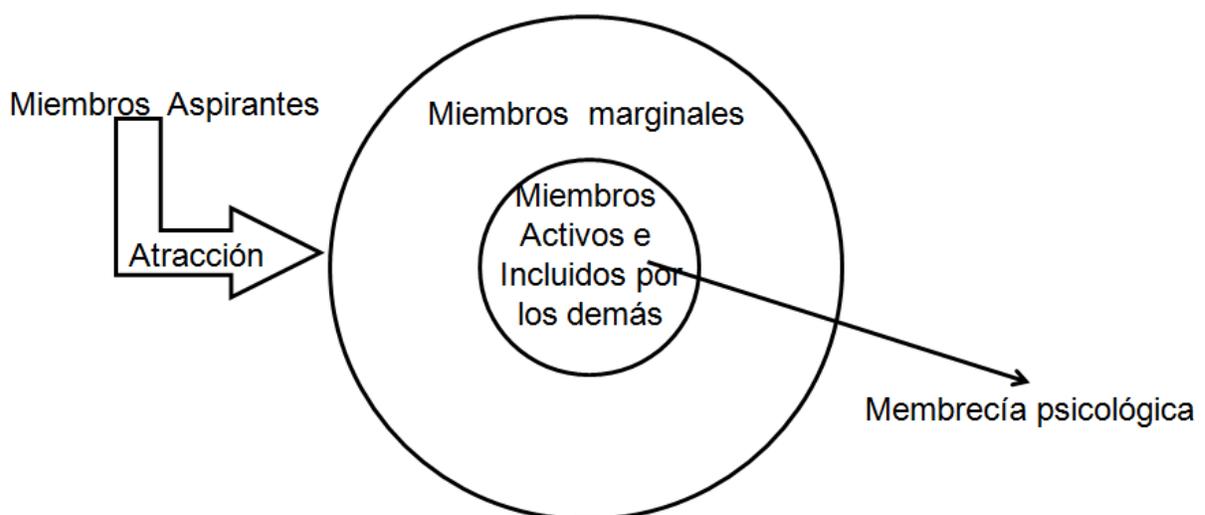
Un *grupo social* por tanto, presenta ciertas características: a) Los miembros tienen identidad compartida, es decir tienen la creencia de tener algo en común que los hace distintos a los demás; b) Estos miembros interactúan regularmente; c) Presentan una estructura social, es decir formal o informalmente establecen una estructura de roles (funciones y cometido que desempeña una persona dentro del grupo en el cual interacciona) y estatus (nivel ocupado por una persona en relación con otros) para coordinar sus actividades y; d) Los miembros logran consenso al aceptar en cierto grado los valores, normas y metas (Gelles y Levine, 2000; Méndez, et. al. 1997).

De esta manera, el *intercambio social* es el ingrediente fundamental en las relaciones interpersonales desde la postura del interaccionismo simbólico, de ahí que desde la postura de Gelles y Levine (2000) los individuos se unan por la *norma de reciprocidad*, en la que en el *intercambio social* se aprecien: a) Los materiales de recompensa, como el dinero, el trabajo, los bienes, la información y el prestigio; b) Las recompensas intrínsecas, como la satisfacción de hacer un buen trabajo, el

placer corporal y la simple alegría y c) El apoyo de identidad, como una confirmación de la autoestima.

De acuerdo a Cartwright y Zander (2007) un grupo se caracteriza por su dependencia, liderazgo, atracción y aceptación, volición, membrecía, cohesión, comunicación y el clima. Para comprender los mecanismos de agrupación de los docentes del Programa de Maestría en Pedagogía, atenderemos a la sugerencia de los citados autores. La naturaleza y el grado de dependencia son aspectos importantes de la relación entre una persona y un grupo y se genera a partir de la membrecía que hace que el individuo dependa del grupo en muchas de las cosas que necesita. La **Membrecía** se puede concebir mediante una analogía si lo apreciamos como un círculo: los que pertenecen a él están dentro del círculo; los que participan activamente y son incluidos por los demás miembros se hallan en el centro del círculo. Así, un miembro marginal se encuentra dentro del círculo, es decir el límite, pero cerca de la circunferencia. El miembro aspirante está fuera del círculo. Cuando una persona es atraída positivamente a la membrecía y aceptada del mismo modo como miembro se logra la *membrecía psicológica* (Napier y Gershenfeld, 2000) tal y como se refleja en el siguiente diagrama.

Diagrama 6. Membrecía y miembros en un grupo



Fuente: Elaboración propia con base en Napier y Gershenfeld (2000)

Los rasgos de **atracción y aceptación** de la relación persona-grupo pueden tener consecuencias significativas para ella y para el grupo implicado en la relación, por ello, Cartwright y Zander (2007) identifican tres tipos de atracción. En la *atracción positiva*, los miembros encuentran motivación por convertirse en un miembro o continuar siéndolo dentro del grupo, implicando que los miembros del grupo lo consideran sujeto a sanciones surgidas al interior. Se presenta la *atracción negativa* cuando no se desea pertenecer al grupo y los miembros que están en el grupo tratan a éste como no perteneciente al mismo, es decir, lo excluyen de la membrecía. Por último, la *atracción neutral* se da si la membrecía le es indiferente al integrante o bien, tolera la conformidad a las normas del grupo. Como producto, se obtiene lo denominado *total membrecía psicológica* cuando una persona queda atraída positivamente por el grupo y es positivamente aceptada por éste.

Para el caso del GT1 la atracción y aceptación se fundamentó en una intención de innovar a la Maestría en Pedagogía. Como producto de una vinculación con docentes de la Universidad Pedagógica de Colombia que trabajan la misma Línea de Investigación que la actora, ésta trata de recuperar esas experiencias para el contexto del Programa de Maestría en Pedagogía, innovando en el sentido de aplicarlo a la Educación Superior e intentando establecer una vinculación interinstitucional. Refiere al respecto:

“estamos en esta línea; entonces decíamos ¿por qué no documentar aquí cuál es la práctica exitosa en Instituciones de Educación Superior?, nosotros todavía le estamos dando un giro más, porque allá era en básica y nosotros aquí es en Educación Superior, tenemos a la Facultad Zaragoza en Psicología y en Odontología, a la Normal del Desierto de San Luis Potosí, a la Normal 03 y aquí en Aragón en Relaciones Internacionales, esas son las investigaciones que se están efectuando” (A1-E: 22-27)

Se trata de una *atracción positiva* porque para los integrantes el grupo les motivó para convertirse en miembro compartir esa idea de documentar las prácticas exitosas en las instituciones referidas por la informante clave; también puede considerarse una total membrecía psicológica, en tanto que los integrantes aparte de ser atraídos positivamente por el grupo, de la misma forma fueron aceptados. Quizá

ésta atracción se deba a que la característica común de todos los integrantes es la formación en Pedagogía, bien sea por formación inicial o por estudios de Posgrado en esta disciplina. De los cuatro integrantes, tres son pedagogos de formación inicial, solo uno difiere al ser cirujano dentista. Con respecto a los estudios de Posgrado, todos tienen una maestría relacionada con la Pedagogía, destacando que uno de ellos también cuenta con una maestría en antropología; en relación con los estudios de doctorado, tres lo tienen en Pedagogía y solo uno en Ciencias Antropológicas. En este sentido, los integrantes del grupo lograron ésta última en tanto que el total de los integrantes presentó una atracción positiva hacia la membrecía y fueron aceptados por el grupo.

Para el GT2 la membrecía, atracción y aceptación fue distinta. Para la informante clave, desde sus inicios existieron complicaciones para integrar al grupo de trabajo en función a que a pesar de los esfuerzos por parte del anterior responsable del Campo de Conocimiento se necesitaba

“renovar el campo e incorporar más integrantes, como que era dinamizar el campo, como que unir el campo porque estaba muerto totalmente” (A2-E: 53-55)

Tal renovación implicaba compromiso por parte de los integrantes y un perfil, por lo que para la actora

“si no tienes ese compromiso, si no tienes el perfil, entonces hay que buscar, que busquen en qué campo pueden entrar y que dejen el espacio en el campo” (A2-E: 78-80)

El Campo de Conocimiento tenía por responsable a un actor que más tarde ocuparía un cargo como funcionario dentro de la estructura de la FES Aragón. Se trataba de un Campo de Conocimiento de reciente creación en la institución, pero a su vez un campo emergente de conocimiento. Inicialmente, la agrupación se constituía por: un sociólogo con una Maestría en Sociología y Candidatura a Doctor en Ciencias Políticas; un sociólogo con Maestría en Pedagogía y cursaba en ese entonces el Doctorado en Pedagogía; un Economista con Maestría en Enseñanza Superior cursando el Doctorado en Pedagogía; una socióloga con Maestría en

Enseñanza Superior; un Licenciado en Relaciones Internacionales, con Maestría en Estudios sobre Estados Unidos y Doctorado en Relaciones Internacionales; el último integrante es Licenciado en Relaciones Internacionales, con maestría en Relaciones Internacionales y Doctorado en Ciencias Políticas.

Relacionado con la atracción y la aceptación y la membrecía se encuentra la **volición**, es decir, la posibilidad de que una persona pueda ser miembro de un grupo al que no desea pertenecer de ahí que se distingan diferentes tipos de membrecía. En la *membrecía voluntaria*, una persona puede verse obligada a permanecer en el grupo porque se le trata como miembro, porque no tiene otras alternativas o por los gastos que le implicaría el retirarse. En la *membrecía no voluntaria* si un individuo desea abandonar un grupo, pero permanece en él por cualquiera de esas razones, experimentará frustración y privación. Un grupo compuesto por tales personas poseerá características distintivas, muchas de las cuales crearán problemas a su funcionamiento efectivo. Otro tipo de relación persona-grupo es el de *no membrecía involuntaria*. Esta relación surge cuando se excluye a alguien de un grupo al que desea pertenecer.

En esta primera agrupación los integrantes del GT2 presentaban una atracción neutral, en tanto que la membrecía resultaba indiferente al menos para el caso de tres de los integrantes. Éstos, se encontraban como miembros marginales, en el límite en tanto que pertenecer o no al grupo les resultaba indiferente. Probablemente su comportamiento se debió a que antes de la nueva Administración en la División de Estudios de Posgrado los docentes formaban parte del Programa de Maestría en Pedagogía, aún no se recuperaba la idea de ir consolidando los Campos de Conocimiento y Líneas de Investigación y, de alguna manera los docentes no vislumbraban la necesidad de agruparse en función a un objetivo común. Si se observa, dos de estos tres integrantes tienen una formación ajena a la Pedagogía (licenciatura en Relaciones Internacionales; maestría en Estudios sobre Estados Unidos y en Relaciones Internacionales; Doctorado en Relaciones Internacionales y en Ciencias Políticas).

Esta nueva estrategia, para los tres citados actores no implicó un sentido de pertenencia o una volición por participar en el proyecto de consolidación, sino la oportunidad de conservar sus horas contratadas en el Programa. Para estos tres integrantes, se trató de una membresía voluntaria, en tanto que su permanencia en el grupo significó tener la oportunidad de continuar laborando en la División de Estudios de Posgrado. Como hemos aludido, en este tipo de membresía es factible la creación de problemas al funcionamiento efectivo del grupo.

Al ocupar el cargo como funcionario de la División de Estudios de Posgrado, se incorpora a este grupo una docente con formación inicial en relaciones internacionales, Maestría en Ciencias y desarrollo de la educación e incorporada al Doctorado en Pedagogía, quien asume la responsabilidad del Campo de Conocimiento, y, uno de los tres actores mencionados se separa del grupo al dejar de prestar sus servicios para la División de Estudios de Posgrado.

En esta segunda reagrupación permanecieron: el funcionario; el Economista con Maestría en Enseñanza Superior cursando el Doctorado en Pedagogía; una socióloga con Maestría en Enseñanza Superior; la recién integrante incorporada al grupo y los dos docentes con atracción neutral a la que hemos aludido en párrafos precedentes.

Durante las reuniones de Comité Tutorial, fue factible identificar en el Diario de Campo sucesos que soportan la afirmación anterior para el caso de estos dos actores. Se apreció durante la observación que mostraban un escaso compromiso en la revisión de los Proyectos de Investigación de las dos alumnas adscritas al Campo de Conocimiento y en los avances de las tres alumnas de semestres más aventajados. A diferencia del resto de los integrantes del Comité Tutorial que hacían observaciones a los avances y entregaban sus recomendaciones por escrito a dichos Proyectos, se presentaban a dichas reuniones en uno de los casos retardado en la hora de reunión y para el caso de los dos a improvisar comentarios en función a la exposición verbal de las alumnas. En algunas ocasiones se apreció la forma en la que los citados actores formulaban cuestionamientos a las observaciones realizadas

por los demás docentes integrantes del grupo. Uno de ellos durante esa sesión mostró haber realizado únicamente la lectura de los avances de su tutoranda generando expectación en las dos alumnas inscritas quienes, con quince días de anticipación entregaron en mano propia del actor sus avances por escrito.

Posterior a una primera reunión del Comité Tutorial, la actora responsable del Campo de conocimiento convocó a una reunión en la que se tenía por propósito apoyar a las alumnas de nuevo ingreso en el planteamiento del problema, y, a las alumnas avanzadas en la estructuración del Estado de Conocimiento. El actor al que se le asignó la tarea de trabajar algunas estrategias para coadyuvar en el Planteamiento del Problema estuvo puntual a la reunión y dispuesto a dar seguimiento a los avances; en caso contrario, al actor a quien le conminaron la tarea de trabajar el Estado del Conocimiento, se presentó con un marcado retraso e improvisando, en tanto que el otro actor integrante del primer agrupamiento no se presentó. Esta narración por demás breve, permite identificar la inexistencia de una membrecía por parte de estos dos integrantes del grupo.

A decir de la responsable del Campo de Conocimiento y uno de los docentes, en este grupo el mecanismo de reunión se fundamentó en una decisión del Jefe de la División de Estudios de Posgrado con la intención de conformar un equipo docente para este naciente Campo de Conocimiento. Durante otra sesión en un Coloquio de Investigación, este segundo integrante al hacer historia del Campo de Conocimiento argumentó que antes de la estrategia de consolidación de dichos campos, los docentes ignoraban la razón de ser de cada uno de ellos; ejemplificó su propio caso cuando en charlas con el Jefe de la División de estudios de Posgrado se le sugirió incorporarse al Campo de Conocimiento de su preferencia; así, al emprenderse en la totalidad de los campos un proceso de reagrupación, eligió permanecer en el grupo GT2.

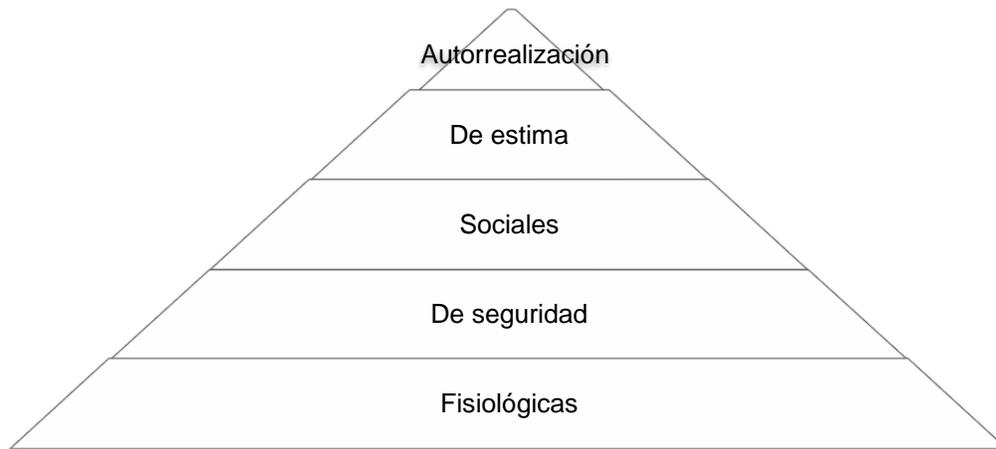
Finalmente, los dos actores con atracción neutral dejaron de colaborar también en el Programa de Maestría en Pedagogía. Como hemos esbozado, la atracción y aceptación, así como la membrecía y la volición se encuentran

relacionadas con la motivación de los sujetos. Para poder significar el proceder de los tres actores a los que hemos aludido, es menester recurrir a una de las aportaciones de la Escuela de Pensamiento Administrativo conocida como la *Escuela de las Relaciones Humanas*. En la motivación se encuentran dos vertientes: la Teoría de campo de Lewin y las Necesidades Humanas Básicas de Maslow, provenientes de la Psicología y recuperadas en el ámbito administrativo.

Chiavenato (2000) analiza la *Teoría del campo de Lewin* creada en 1935 para explicar el papel que cumple la motivación basada en dos supuestos fundamentales: por un lado, el comportamiento humano es producto de la totalidad de hechos coexistentes, por el otro, estos hechos tienen la característica de un campo dinámico en donde cada parte depende de su interrelación con las demás partes, por ello, el comportamiento humano depende no solo del pasado o del futuro, sino del campo dinámico actual, es decir, el espacio de vida de las personas y sus ambientes psicológicos (tal y como perciben e interpretan las personas). En este tenor, algunas personas, situaciones u objetos pueden adquirir valencia positiva o de rechazo, determinando así la conducta de los individuos.

Por su parte, las *Necesidades humanas básicas* propuestas por Maslow permiten comprender qué motiva el comportamiento en los seres humanos. Robbins y De Cenzo (1996) identifican en las aportaciones de Maslow que dentro de cada ser humano existe una jerarquía de cinco necesidades, tal y como se presenta en el siguiente diagrama.

Diagrama 7. Jerarquía de necesidades propuesta por Maslow



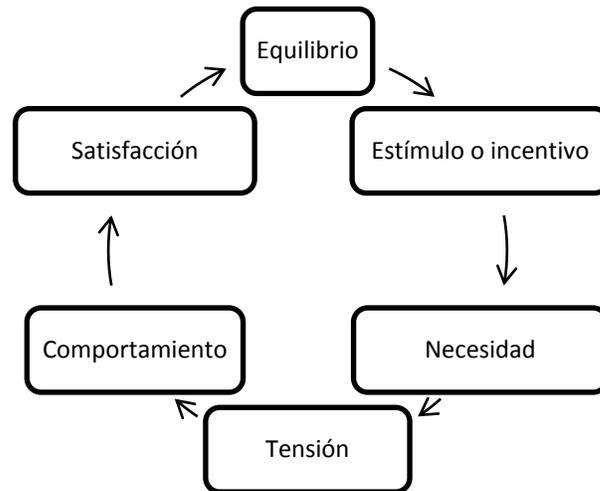
Fuente: Elaboración propia con base a Robbins y De Cenzo (1996)

Conforme se satisface cada necesidad, la siguiente escala se vuelve dominante y el individuo se mueve hacia arriba en la jerarquía. Las necesidades con menor jerarquía son las *fisiológicas*, son cíclicas y se refieren al alimento, bebida, protección y requerimientos corporales. Las necesidades de *seguridad* se refieren a la seguridad y protección contra el daño físico y emocional. Dentro de las necesidades *sociales* destacan el afecto, la pertenencia, la aceptación y la amistad. Por su parte, las necesidades de *estima* comprender los factores internos de estima como son el respeto a sí mismo, la autonomía y los logros, y, factores externos de estima como son el estatus, el reconocimiento y la atención. Las necesidades ubicadas en la mayor jerarquía son las de *autorrealización*, relacionadas con el crecimiento, lograr el potencial propio y el impulso de convertirse en lo que cada individuo es capaz de ser; son producto de la educación y la cultura, por lo que exigen mayores satisfacciones y establecen metas cada vez más complejas.

Cuando se recuperaron las teorías psicológicas de la motivación en la Administración, fueron aplicados al comportamiento de los trabajadores en la empresa, surgiendo el concepto de *ciclo motivacional*. Al citar a Lewin, Chiavenato (2000) expone que este ciclo consiste en que el ser humano permanece en estado de equilibrio psicológico hasta que un estímulo lo rompe al crear una necesidad (Maslow); esto implica que el sujeto tenga un estado de tensión que sustituye el

anterior estado de equilibrio, aunado a que se genera un comportamiento o acción capaz de alcanzar satisfacción de esa necesidad. Así, el sujeto retorna a su estado de equilibrio inicial, tal y como se muestra en el siguiente diagrama.

Diagrama 8. Ciclo motivacional



Fuente: Elaboración propia con base a Chiavenato (2000)

Cuando este ciclo motivacional no logra la satisfacción de las necesidades, se conoce como *frustración*, la cual puede originar reacciones como: a) Alteración del comportamiento de forma ilógica, es decir, sin que exista aparentemente ninguna explicación; b) Agresividad por la tensión acumulada y que es liberada a través de la agresividad física, verbal o simbólica; c) Reacciones emocionales como ansiedad, aflicción, nerviosismo, insomnio, problemas circulatorios y digestivos; d) Alineación y apatía como forma inconsciente de defensa del ego y e) Niveles de moral y actitudes resultantes (Chiavenato, 2000).

Relacionado con la motivación se encuentra la idea de *moral y actitud*. En la disciplina de la Administración se entiende a la moral como una consecuencia del estado motivacional, de ahí que ésta se eleve cuando la organización satisface las necesidades de los individuos y, disminuye cuando la organización frustra la satisfacción de las necesidades. Una moral alta se acompaña de actitudes como: interés, identificación, fácil aceptación, entusiasmo e impulso positivo con relación al trabajo; genera colaboración al instar a un sentido de pertenencia y la satisfacción

de trabajar en grupo. En contraposición, una moral baja genera actitudes de desinterés, negación, rechazo, pesimismo o apatía con relación al trabajo (Robbins y De Cenzo, 1996).

De esta manera, es factible comprender por qué para estos tres actores no existía motivación por pertenecer al grupo: su formación precisaba recuperar aspectos pedagógicos y también como para el resto de los integrantes dedicar esfuerzos adicionales por adentrarse en ese Campo de Conocimiento de reciente creación en la institución y, en general un campo de conocimiento emergente del que se disponía de poca información. A diferencia del resto de los integrantes, no tenían ninguna experiencia laboral referente a la Gestión.

En el caso del GT3 ubicamos a la actora con mayor antigüedad en el Programa de Maestría en Pedagogía, la cual ha participado en varias agrupaciones. Durante la primera experiencia ésta respondió a un objetivo operativo común referente a rescatar las líneas de investigación. Al hacer historia la actora menciona

“por ese tiempo, como que se planteaba la necesidad de que los profesores pudiéramos trabajar de manera colegiada, de manera grupal, se planteaba, en las reuniones de académicos, en las reuniones de profesores de principio de semestre o de fin de semestre, regularmente, la necesidad de estructurar líneas de investigación, que por ahí se decía podían ser de investigación, pero también de formación” (A3-E: 34-39)

Cabría puntualizar que esta primera agrupación se dio antes del cambio en la Administración de la División de Estudios de Posgrado y de la Secretaría técnica del Programa de Maestría en Pedagogía, sin embargo, la remembranza es útil para comprender cómo existió una atracción positiva en los miembros en tanto éstos se encontraban motivados a convertirse en miembros o bien, a seguir siéndolo. Presentaron una membresía voluntaria en virtud a que se sentían tratados como miembros.

A diferencia del GT2, la propuesta de agrupación no correspondió a un mandato de las autoridades, sino por el compromiso asumido por los integrantes en

un proyecto de formación para discernir si la agrupación podía responder a la conformación de una Línea de Investigación, aspecto que no era totalmente claro con la Secretaría Técnica anterior. Sin embargo, una segunda reagrupación fue marcado con la visión del Secretario Técnico de la nueva administración, debido a que

“Cuando un nuevo docente se responsabiliza de la Secretaría Técnica, tenemos reuniones de profesores y planteamos la necesidad de reconsiderar esta agrupación por líneas, y se plantea la necesidad más bien de recuperar los campos, los intereses de los profesores, y en algún momento se señala ¿por qué no tratar de agruparnos de manera más empática, agruparnos no porque pueda haber una determinación desde la Secretaría, sino agruparnos y ver quién me cae mejor porque sé que trabaja y está comprometido con un proyecto de formación?
(A3-E: 294-301)

Al reconocerse como sujeto que es historia, rehace la historia, se identifica comprometida con sus valores, posibilidades y limitaciones de su contexto tal y como refiere Zemelman (1992); en la actora esta reagrupación implicaba que en colectivo se realizara una investigación de su propia realidad, de ahí que para una segunda agrupación la docente refiera:

“Nos juntamos y planteamos la posibilidad de trabajar de manera conjunta y hacer un documento donde se pudiera justificar la necesidad de trabajar sobre el Posgrado. Se comentó la temática del Posgrado, un poco con la intención de recuperar la experiencia que yo traía del ex CESU” (A3-E: 44-47)

En esta segunda agrupación, es observable una atracción positiva y un tipo de membrecía voluntaria, sin embargo, al paso de dos años en este proyecto al que la actora denomina *piloto* pese a que fueron incorporados criterios como la flexibilidad curricular; el hecho de que el docente que trabajara en el grupo estuviera inscrito en el doctorado y además fuera tutor de un alumno con una temática similar y el diagnóstico de las necesidades formativas de los alumnos, la falta de compromiso de algunos docentes generó expectativa en el resto de los integrantes y, se decidió una segunda reagrupación con un Secretario Técnico de reciente incorporación para recuperar a los Campos de Conocimiento y Líneas de investigación.

A partir de la experiencia de la actora en dos momentos y proyectos diferentes, la agrupación corresponde a un compromiso por parte de los integrantes por modificar su propia realidad no en el sentido de la suma de las partes para lograr eficacia y eficiencia (como propugna la Administración), va más en el sentido de una construcción social, en función a que desde su apreciación personal:

“hemos podido en esos momentos, cuando pareciera que se generan condiciones de comunicación, de acercamiento y demás, hemos sido parte de un proceso de intercambio e incluso de agrupaciones interdisciplinarias; en el primer proyecto había sociólogos, normalistas, pedagogos y antropólogos, digamos la segunda fase o etapa normalistas, psicólogos, pedagogos y antropólogos” (A3-E: 561-566)

Haciendo hincapié en el cierre de una etapa del grupo, al momento de la investigación de campo practicada, sugiere la posibilidad de una nueva reagrupación para replantear el rumbo para seguir rehaciendo esa historia. Comenta al respecto

“estamos ahorita cerrando la segunda etapa, y digo cerrando el primer rompimiento con los profesores y ahorita, una integrante se cambió de línea por lo que yo entiendo o hasta donde yo entiendo, y digamos que estamos en un cierre de evaluación, pero también en un replanteamiento de hacia dónde podríamos seguir trabajando el Campo 4” (A3-E: 515-520)

Para el GT4 la agrupación da cuenta de un aspecto singular. Se trata de la Línea de Investigación más joven del Programa de Maestría en Pedagogía y fue creada durante el último semestre de 2007. Dicha particularidad radica en que al menos tres de los integrantes ya habían participado agrupados en otros momentos y espacios durante su trayectoria docente en la FES Aragón. Al parecer, la aceptación y atracción en este nuevo espacio venía inmersa en las relaciones, formas de trabajo y comunicación generados con antelación, de tal manera que la membrecía solo requería la existencia de un objetivo operativo común: conformar un proyecto de investigación conjunto dirigido a la formación de docentes indígenas. El discurso de la actora da cuenta de ello cuando refiere:

“nos conformamos por la línea de investigación, está compuesto por el Secretario Técnico, una compañera Maestra y yo como responsable por el proyecto de investigación que se está elaborando, apenas. Está en construcción un proyecto de investigación. Entonces los tres tenemos afinidad en él por estar encaminado a la investigación de la formación de docentes indígenas” (A4-E: 10-17)

A partir de la claridad en este objetivo común, el grupo se encuentra en busca de nuevos elementos para fortalecer esa línea de investigación, lo que sugiere una apertura. Menciona la actora al respecto:

“ahorita estamos buscando abrir el espacio para que haya más gente que se integre, sobre todo en la línea de investigación que estamos proponiendo, y para lo cual tenemos ya identificadas a otras personas para incluirlas; personas que tal vez no sabemos cómo trabajan, pero sí sabemos que les interesa esta línea de trabajo; algunos son de la Maestría y otros del Doctorado” (A4-E: 85-90)

Para esta misma actora conocer el prestigio de los integrantes permite facilitar la agrupación a partir de la identificación explícita como miembro y sentido de pertenencia a partir de una motivación personal. Tres de los integrantes con experiencias previas de agrupación tienen formación inicial en Pedagogía, una maestría relacionada con la Pedagogía o la Educación; dos de ellas cursan el doctorado en Pedagogía y sólo uno cuenta con un doctorado en Ciencias Antropológicas. El último integrante se ha formado en licenciatura, maestría y doctorado en Sociología. Es probable pensar que con una afinidad formativa en los tres integrantes, el lenguaje, la cultura académica, las formas de relación hagan más fácil la relación entre los integrantes por provenir de la misma disciplina.

Cuando la informante clave realiza una remembranza de sus sentires al recibir la invitación para ser la responsable de la Línea de Investigación nos comenta:

“se me invitó a formar parte del grupo, yo me sentía como descubijada, porque dije: ¿y esto qué implica, qué implica estar ante esta actividad? Me sentí descubijada y luego ya teniendo bien claro que no era yo nada más, sino era un equipo de trabajo, entonces eso es lo que te da fuerza: el equipo de trabajo y más cuando somos tres personas afines en las temáticas que trabajamos, que no es algo de

que en un mes hayamos conseguido, sino que hemos trabajado en muchos momentos y hemos coincidido en actividades académicas” (A4-E: 56-63)

Un elemento más que facilitó la membrecía entre los integrantes se fundamenta en una comunicación directa, fluida y abierta ya que:

“es más fácil construir un equipo cuando ya conoces a la gente y es más fácil decirles: ¿sabes qué? la actividad no la cubriste para tal fecha. Es más fácil hacer todo ese tipo de comentarios que si fuera un equipo nuevo, entonces tal vez tendríamos más problemas porque no nos conocemos” (A4-E: 65-69)

A partir de este comentario, interpretamos que el proceso de conformación de un grupo o equipo de trabajo lleva un tiempo implícito para el conocimiento de la personalidad y características de los otros; la manera adecuada de comunicarse sin resultar ofensivo o agresivo; los mecanismos para tomar consensos y acuerdos, así como el establecimiento de patrones de conducta aceptables para una sana convivencia. Nos indica al respecto:

“ya está constituida cierta cultura académica entre nosotros, de trabajo; ya hay una dinámica, ya nos conocemos [...] es gente que ya conozco su seriedad, su trayectoria. Entonces eso hace como que el trabajo en equipo sea muy rico y además muy fructífero. Porque hay respeto, hay confianza, hay tolerancia ¿sí?. Entonces con esa característica de trabajo el equipo funciona mejor” (A4-E: 72-82)

Un aspecto digno de analizar en los mecanismos de agrupación de los actores se refiere a la **forma como se relacionan**. Al citar a Likert, Cartwright y Zander (2007) refieren que ha abogado por el uso deliberado de la membrecía sobrepuesta como técnica para manejar organizaciones. Afirma que una organización funcionará mejor cuando su personal labore no individualmente, sino como miembros de grupos de trabajo sumamente efectivos que tengan metas de producción altas; de este modo, el superior de un grupo es subordinado del siguiente grupo, y así en toda la organización. Es evidente que tal concepción de la Administración depende muchísimo de un adecuado desempeño de la función de *lazo de unión* por aquellos que conservan membrecía sobrepuesta.

Los miembros individuales tienden a desarrollar preferencias por la situación del grupo en su ambiente. Esas metas personales por el grupo pueden entrar en un proceso de *decisión de grupo* del que surge la *meta de grupo*. El procedimiento que use un grupo para tomar decisiones (como por ejemplo determinar a qué miembro se permite participar, reglas para combinar preferencias individuales hacia una meta de grupo, etc.) afecta la naturaleza de la meta elegida y la motivación de los miembros para contribuir a las actividades de los integrantes dirigidas a esa meta. Los grupos pueden lograr sus metas o no, lo que provoca variadas consecuencias en el funcionamiento del mismo y en la autoestima de los miembros.

Los miembros de un grupo tienden a desarrollar varias relaciones interpersonales, que tienen cierto grado de estabilidad y constituyen las propiedades estructurales de éste. Entre las relaciones más importantes están: a) La atracción interpersonal que proporciona una estructura sociométrica; b) La comunicación que da una red de comunicación; c) La interacción relacionada con el trabajo que genera una estructura de trabajo y; d) La influencia interpersonal que forma una estructura de poder. Las propiedades de esas estructuras, así como su grado de centralización, sus relaciones y su estratificación, afectan el funcionamiento del grupo, y la posición del miembro en cada estructura influirá sobre el grado de satisfacción que derive de ser miembro.

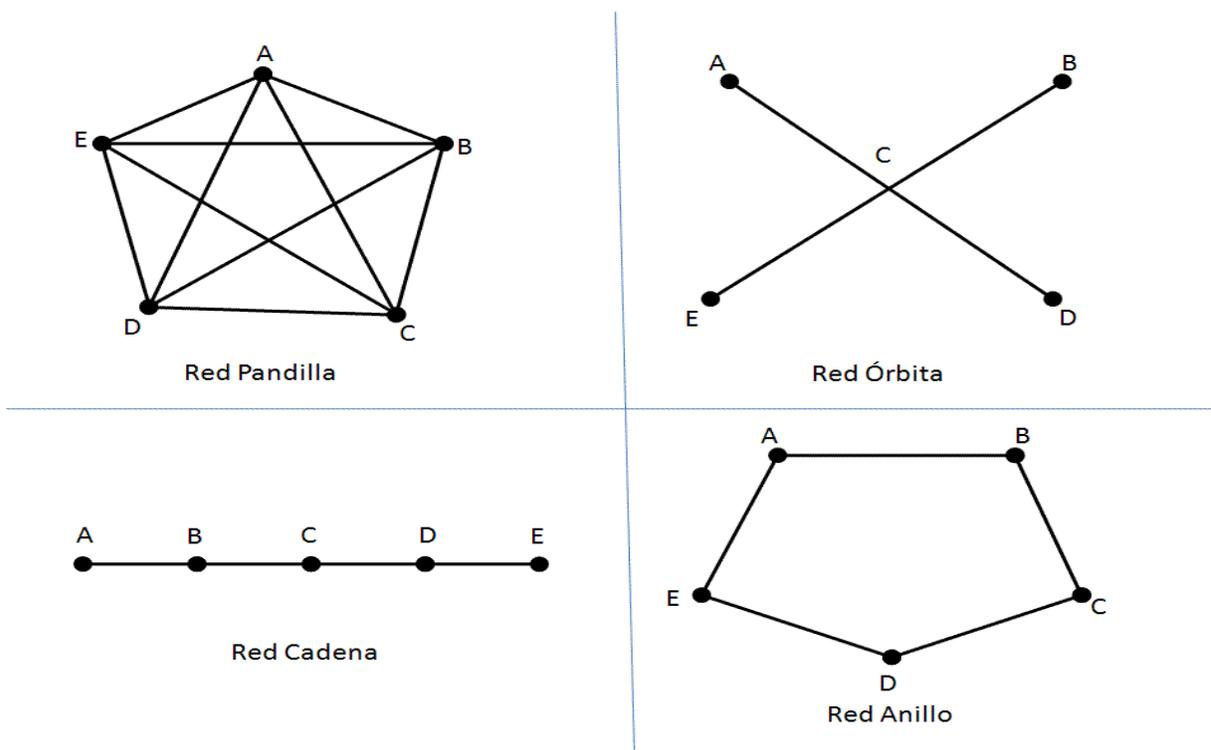
El concepto de cohesividad de grupo, ha llegado a tener un lugar central en las teorías sobre *dinámica de grupo*, se refiere a la relación persona-grupo de atracción a la membrecía. Así, la **cohesión de grupo** se refiere al grado en que los miembros de un grupo desean permanecer en él. Los miembros de un grupo sumamente cohesivo, en contraste con uno de bajo nivel de cohesión, se preocupan más de su membrecía y, por consiguiente, están más motivados para contribuir al bienestar del grupo, a lograr los objetivos de éste y a participar en las actividades del mismo. La cohesión contribuye a la potencia y vitalidad de un grupo y aumenta la significación de la membrecía para quienes pertenecen a él.

Para Cartwright y Zander (2007) son cuatro series interactuantes de variables las que determinan la atracción de una persona por el grupo: a) Su base motivacional de atracción, que consiste de sus necesidades de afiliación, pertenencia, reconocimiento, seguridad, dinero u otros valores que los grupos pueden mediar; b) Las propiedades incentivo del grupo, que consisten en sus metas, programas, características de sus miembros, estilo de funcionamiento, prestigio u otras propiedades significativas para la base motivacional, así como su expectativa la probabilidad subjetiva de que la membresía en realidad tendrá consecuencias beneficiosas o perniciosas para él y; d) Su nivel de comparación, es decir, la concepción del nivel de resultados que debería proporcionar la membresía de grupo.

Es probable que las personas interdependientes se comprometan en cierto grado de comunicación y comparen sus creencias, valores y conducta con los de otros del grupo. De tal interacción los miembros tienden a desarrollar un juego común de creencias, o *realidad social*, y expectativas normativas, o *estándares de grupo*. Se supone que la magnitud de la tendencia de la persona a aceptarlas, depende del grado de atracción que el ser miembro del grupo ejerza sobre ella. Por eso, el *poder* de un grupo para influir sobre sus miembros se relaciona con su cohesividad. Los otros miembros del grupo tenderán a rechazar a toda persona que persistentemente se desvíe de las creencias o valores predominantes en el grupo.

Por su parte, desde la Sociología, en los grupos se perciben **redes** (aspecto sugerido por el modelo de Gestión Educativa) que constituyen el tejido de relaciones que conecta a un individuo con muchas otras personas directa o indirectamente. Hasta este momento hemos analizado la atracción y aceptación, la volición y la membresía, como aspectos para la conformación de grupos, sin embargo, se precisa conocer cómo éstos integrantes se relacionan. Gelles y Levine (2000) proponen la existencia de cuatro tipos de redes. En el siguiente diagrama, se muestra una representación de cada una de ellas.

Diagrama 9. Tipos de redes en los grupos.



Fuente: Elaboración propia con base a Gelles y Levine (2000)

En la *red pandilla*, todos los integrantes se encuentran conectados con los demás, por ello, cuando un miembro de la pandilla se retira, existe una fuerte posibilidad de que la red permanezca intacta. Este tipo de red es observable en los GT1 y GT4, de hecho, las dos agrupaciones desde su creación han permanecido con los mismos integrantes, mantienen comunicación entre todos y la atracción por pertenecer al grupo. En el caso del GT3, tal y como se aprecia en el discurso de la informante clave, hubo momentos en los que se dio también este tipo de red, al parecer la falta de compromiso de algunos integrantes promovió que éstos dejaran de pertenecer al grupo y se incorporaran a otros Campos de Conocimiento.

La *red órbita* se distingue porque una persona sirve de conexión con las otras personas, de ahí que cuando un miembro se mueve, la posibilidad de que el grupo se desintegre es considerable. Probablemente, para el caso del GT2 la primera agrupación haya tenido este tipo de red, debido a que cuando el docente que era

responsable del Campo de Conocimiento dejó de participar activamente en el grupo por atender las actividades y responsabilidades del puesto como funcionario, los docentes que quedaron perdieron el hilo conductor.

En la segunda agrupación, para este mismo grupo de trabajo se presentó la *red cadena*, en donde las conexiones se vuelven distantes. A pesar de la llegada de una nueva responsable del Campo de Conocimiento, la actitud y comportamiento de los tres docentes referidos implicó un obstáculo para mantener una red pandilla, en la que todos estuvieran conectados.

Por último, en la *red anillo* cada persona tiene más de una conexión. Si observamos con detenimiento, en la primera agrupación del GT2 este tipo de red conectaba por un lado a los tres integrantes formados en Relaciones Internacionales.

Consideramos que la construcción de un Proyecto Educativo no debe someterse a las cuestiones técnicas, en donde los actores dominen un proceso administrativo (planeación, organización, ejecución y control), por el contrario, comulgamos con la idea de que efectivamente un colectivo deberá tener un objetivo común, no tendiente hacia lo productivo sino al reconocimiento del

“esfuerzo por abordar el problema de la realidad desde el compromiso del sujeto con sus valores y las posibilidades y limitaciones de su contexto, supone privilegiar los espacios de realidad según como éstos son acotados por los proyectos que asumen los individuos, o de los que son parte. Y hacerlo significa pensar en términos de la construcción de sentido para enfrentar los acontecimientos tal como son incubados en su contexto; esto es, pensarlos en lo que tengan de articulable con otros de manera de potenciar a lo históricamente dado” (Zemelman, 1992: 10)

De ahí que en la siguiente categoría de análisis nos demos a la tarea de documentar y comprender cómo los cuatro grupos de trabajo (redes desde la Gestión Educativa) han emprendido acciones para la consolidación de sus Líneas de Investigación o Campos de Conocimiento como una forma de innovar la práctica educativa.

4.3 Innovación de la educación

El trabajo en equipo implica articular el trabajo en proyectos, en los que se especifiquen con claridad los objetivos que darán conducción al mismo; se potencie la identidad del grupo y se instauren lógicas de trabajo descentralizadas, autónomas y autogestivas para promover una estrategia global de intervención en ambientes cooperativos y creativos (IIPE, 1996a). En este sentido, los integrantes del equipo participan activa y conjuntamente en el ciclo de vida de un proyecto tendiente a la mejora continua e innovación de la práctica educativa, con lo que se puede dar cuenta de un **elemento primordial del tránsito hacia un modelo de Gestión Educativa**, porque ésta construcción es propia, acorde con las características y necesidades de los actores: docentes y maestrantes y existe la colaboración de todos los integrantes. Como hemos expuesto en diferentes momentos de esta tesis, los actores decidieron participar en el diseño del *Documento Fundacional*.

En la siguiente tabla presentamos las etapas del ciclo de un proyecto educativo, mismo que puede dar claridad con respecto al rumbo a seguir y que justamente nos permite comprender el trabajo realizado por los actores en la implementación del modelo de Gestión Educativa.

Tabla 31. Etapas del Proyecto Educativo

Autor	Etapas
Zulema Paredes De Meaños (1996)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Diagnóstico: Determinar dónde centrar la mirada; Identificar cómo obtener la información; Establecer cómo leer la información y; Ubicar el problema principal 2. Fundamentación teórica del Proyecto: Concepción del hombre; Dimensión social y; Concepción pedagógica 3. Planificación: Identidad institucional; Objetivos; Recursos (humanos, materiales, técnicos, temporales) y; Estrategias de solución a las necesidades diagnosticadas 4. Organización; Distribución de tareas 5. Ejecución 6. Evaluación del proyecto
IIPE Buenos Aires (1996)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Percepción e identificación de una situación problemática 2. Análisis y diagnóstico de la situación problemática 3. Identificación de alternativas de acción 4. Construcción de objetivos 5. Concertación 6. Ejecución y seguimiento 7. Evaluación
Pilar Pozner (1997)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Diagnóstico y percepción de necesidades educativas: Identificación de anomalías y problemas; Identificación de deseos de cambios (determinación de los interrogantes institucionales, constatación de deseos de cambio o mejoría, preocupaciones, insatisfacciones, estudio de intenciones, búsqueda de autonomía); Identificación de los bloqueos que impiden construir una voluntad común (actores, conflictos, relaciones entre los integrantes, medios) y; Reconocimiento de la cultura institucional, de la experiencia en la realización de otros cambios, de la potencialidad para la constitución de un grupo impulsor del proyecto 2. Análisis de la situación: Recopilación de datos cuantitativos y cualitativos; Información y datos relacionados con el contexto económico, social, familiar o con el estilo de gestión institucional; Estructuración de la información recabada: clasificación, ordenación; Diagnóstico de posibilidades o puntos fuertes y débiles; Indagación de los orígenes del problema; Identificación de las causas y formulación del problema y;

Autor	Etapas
	<p>Jerarquización de problemas</p> <p>3. Alternativas: Identificación y análisis de las alternativas de acción; Clarificación de la misión que debe desarrollar la institución o el servicio que se quiere llevar a cabo; Búsqueda de posibles soluciones e inventario de ellas y; Determinación de las consecuencias y los resultados esperados</p> <p>4. Construcción de Objetivos: Precisión de tareas y actividades fundamentales que se deben realizar acorde a los problemas a atender y analizarlos en relación con el futuro; Identificación de los medios (humanos, materiales, pedagógicos y económicos); Organización entre objetivos; Definición de los estándares de trabajo y de los criterios de evaluación; Constitución de los equipos de trabajo, contrato inicial y compromisos y; Programación y planificación</p> <p>5. Concertación: Análisis y explicitación del funcionamiento y la organización de los equipos y sus tareas; Elaboración de un documento en el que se plasme la propuesta de trabajo y sea el marco de referencia para toda la comunidad; Implementación de modalidades de difusión y comunicación; Presentación e intercambios con la comunidad educativa; Ajuste y compensación; Planificación de las intervenciones o programas de acción y; Contrato con los actores de su tarea y responsabilidad, dimensionar estándares, criterios de evaluación, espacios y tiempos de realización</p> <p>6. Realización y regulación: Puesta en práctica de las acciones previstas; Determinación de los momentos e instancias de regulación (observación, acompañamiento y retroalimentación) y Desarrollo de la formación: actualización y formación, talleres de reflexión</p> <p>7. Evaluación y balance: Evaluación: criterios, métodos, procedimientos, indicadores, actores; Aprendizaje en el proceso; Explicitación de satisfacción por logros, así como crítica y preocupación por los fracasos y; Planteamiento de nuevos objetivos: nuevos problemas, otras soluciones, retroalimentación</p>

Fuente: Elaboración propia con base a Paredes (1996); IIPE (1996b,1996h,1996j); Pozner (1997)

Por su parte, Winter (2000) desde la disciplina de la Administración, propone el *modelo de mejora del proceso* que el equipo deberá realizar, se integra por las siguientes *fases*: identidad del equipo; identificación del tema; análisis causa-efecto; recomendación de la mejora; e implantación de la mejora.

Los cuatro grupos de trabajo, han dedicado esfuerzo en la construcción del *Documento Fundacional* de los Campos de Conocimiento y Líneas de Investigación, de ahí que en lo sucesivo nos refiramos al proyecto educativo con esta nomenclatura conocida, familiar, asignada y significativa para los actores del Programa de Maestría en Pedagogía de la FES Aragón.

El primer aspecto para la elaboración de un proyecto educativo implica un **diagnóstico de la situación**. La temporalidad abarcada en esta investigación responde al período comprendido entre 2005 y 2007 y a un cambio en la Administración de la División de Estudios de Posgrado de la FES Aragón, en el que como producto de la iniciativa del Jefe de la División y del nuevo Secretario Técnico del Programa de Maestría en Pedagogía se tenía por propósito el impulso y consolidación de los Campos de Conocimiento y Líneas de Investigación reconocidos en el documento normativo *Programa de maestría y doctorado en Pedagogía*.

En el capítulo 2 hicimos alusión a la estructura organizacional de este programa, una organización de tipo funcional, sin embargo, la figura del Responsable de Campo de Conocimiento o Línea de Investigación es informal, de hecho no se encuentra dentro del organigrama oficial de la estructura de la UNAM. La realidad indica a partir del testimonio de las actoras y la observación la existencia de un trabajo realizado por esta figura no reconocida oficialmente, consistente en la creación de un proyecto propio para cada Campo de Conocimiento o Línea de Investigación en el que el trabajo conjunto de las responsables, así como el de los docentes adscritos a los grupos de trabajo coadyuvarían a ese propósito de consolidación.

Pudimos apreciar al interior de cada grupo de trabajo una etapa de diagnóstico. Siguiendo a Pozner (1997), durante ésta es preciso identificar anomalías, problemas y deseos de cambios a lo ya dado desde lo normativo; los aspectos que impiden construir una voluntad común y la cultura institucional. La observación realizada en el evento celebrado los días 14 y 15 de enero de 2008 denominado *4ª Jornada de Planeación Estratégica* en Vivero Alto, tuvo un espacio para la presentación de avances en la consolidación del Documento Fundacional para todas las Líneas de Investigación y Campos de Conocimiento.

El GT1 en su diagnóstico parte de una revisión de los avances de la educación pública en México, identificando la ausencia de documentación de los resultados exitosos por la Pedagogía y el campo de la didáctica. Durante su exposición, la informante clave narra cómo durante la década de los ochenta el uso de una práctica normativa implicaba la aplicación de principios teórico-científicos ajenos al docente; durante la década de los noventa se da un énfasis en la acción, por ello la práctica exitosa debe explicarse desde dentro, es decir, mediante la documentación de las acciones de los docentes, las condiciones y procesos por los cuales es exitosa, además de reconocer a la etnografía como el camino para comprender esos procesos de interacción y construcción de significados en el aula.

Para la informante clave del GT2, el diagnóstico tiene como punto de partida reconocer que el Campo de Conocimiento se encontraba en una fase de discusión respecto a los fines, es decir, si era profesionalizante o de formación; los integrantes aún estaban inmersos en la reflexión acerca de cómo vincular las competencias de gestión al proceso de enseñanza-aprendizaje por un lado, y, por el otro, el reconocimiento de que por tratarse de un Campo de Conocimiento de reciente exploración no solo en la FES sino a nivel nacional, no todos los integrantes estaban formados para ello (ver tabla 26 en el capítulo 3). Esta situación nos permite apreciar un deseo de cambio en los integrantes de la agrupación desde el momento en el que existe una intención por construir dentro del Programa de Maestría en Pedagogía un espacio de reflexión, análisis e intervención para este campo emergente de conocimiento.

En el caso del GT3, el diagnóstico implica en primera instancia fundamentar teóricamente la noción de Campo desde la perspectiva de Bordieu, para posteriormente considerar como eje rector la formación de los alumnos. Al respecto, la informante clave comenta:

“tomar el proceso como eje de ese proceso de formación, para que el muchacho tuviera un dominio de la temática, del objeto de estudio; teníamos reuniones los profesores para evaluar cómo iba el proceso, y nos sentábamos a decidir de acuerdo a los proyectos, cuáles iban a ser las asignaturas a cursar el semestre siguiente. Eso nos daba cierto margen de comprensión, de acercamiento de los profesores, de intercambio de experiencias, de consensos” (A3-E: 197-203)

Es decir, el diagnóstico se fundamentó en el reconocimiento de los proyectos de investigación individuales de los alumnos, un análisis por parte de los docentes de esas necesidades y la elección de estrategias consensadas para que a través de los Seminarios a impartir, éstos pudieran esclarecer sus objetos de estudio mediante la recuperación teórico-metodológica aportada en los mismos.

Por último, para el GT4, la justificación del Proyecto de Investigación permitiría la conformación del Documento Fundacional; se le denominó *Políticas y prácticas educativas de formación docente indígena en México y Brasil*. En su diagnóstico reconocen que la investigación a desarrollar requiere la incorporación de la diversidad y pluriculturalidad como ejes de reflexión y acción en educación indígena; aceptar y respetar las identidades culturales, nacionales y étnicas, así como construir espacios académicos que permitan analizar y recuperar los debates y contextos educativos en donde se atienda a esta problemática.

Encuentran además la importancia y necesidad de retomar la perspectiva de la diversidad y pluriculturalidad a partir de una vinculación con la Escuela Normal Bilingüe Intercultural de Oaxaca (ENBIO); la Universidad de Brasilia; la Universidad Federal de Goias en Brasil; la Escuela Nacional de Antropología e Historia de México y; la Universidad de Buenos Aires. Con esta vinculación de los diversos proyectos de investigación individuales se puede atender a la necesidad de conjuntar el trabajo de docentes universitarios y docentes indígenas.

Posterior al diagnóstico, la **selección de alternativas** es resultante de un análisis de las necesidades educativas (Pozner, 1997; IIPE, 1996h) y también de los propios procesos vividos por los integrantes de lo que denominan equipo. Consiste en identificar y analizar las alternativas de acción, es decir, las estrategias, entendidas como “cursos de acción general o alternativas, que muestran la dirección y el empleo general de los recursos y esfuerzos, para lograr los objetivos en las condiciones más ventajosas” (Münch y García, 2008: 88).

En la primera categoría de análisis argüíamos como la informante clave del GT3 ha tenido la oportunidad de participar en tres momentos de agrupación. El primero de ellos correspondió a un proyecto piloto en 2004 en el que se percibe la recuperación de la experiencia vivida por la actora y se vislumbran alternativas a seguir, una de ellas fue adoptar y potenciar la Línea de Investigación. A decir de la actora:

“Pensando en que estamos en un Programa de Posgrado que es Pedagogía, y que yo tenía una experiencia de seis años y medio participando en un grupo de investigación, se vio como viable quedarnos con esta línea ¿no?, esta propuesta de trabajar el Posgrado. Ahí hicimos un documento, empezamos a hacer un documento que se estructuraba con los siguientes puntos: entre ellos una justificación, una presentación, objetivos, metas que se proponía en ese momento el equipo, el grupo” (A3-E: 53-59)

Las palabras de la docente, dan pauta para comprender dos aspectos: a) Los integrantes encontraron como estrategia inicial la clarificación del rumbo a seguir mediante la elaboración de un documento consensado en el que se aludiera a las razones por las cuales fuera importante esa Línea de Investigación para el Programa de Maestría en Pedagogía y el planteamiento de objetivos; b) Revelar que los miembros de la agrupación fueron aprendiendo sobre la marcha a trabajar en conjunto. Por la temporalidad en la que se suscitaron los hechos (antes de nuestro recorte metodológico), resulta interesante observar cómo los propios actores, en función a sus intereses, gustos y prioridades buscaron los mecanismos para emprender un proyecto compartido con una finalidad novedosa en ese momento y sin que la propuesta viniera desde las autoridades.

Aunado a ello, dos alternativas más fueron seleccionadas por el grupo de trabajo en esa primera agrupación descrita por la informante clave como sigue:

“se empezaron a tomar ciertas medidas que después como que se volvieron criterios para trabajar los semestres posteriores. Entre ellos fue la flexibilidad curricular, en donde la idea era que las asignaturas que se llegan a impartir a esos muchachos giraran todas en torno a las demandas específicas del proyecto, de los proyectos que ellos iban a desarrollar” (A3-E: 245-246)

“se tomaron otros criterios, entre ellos que todos los alumnos que se incorporaran a esa línea tenían que trabajar o recuperar como referente empírico el Posgrado, todos, fuera aquí dentro de la FES, fuera en otra instancia pero a nivel de Posgrado, los estudios e investigaciones se tenían que hacer en el nivel del Posgrado, y las temáticas que los muchachos iban a poder desarrollar, tenían que estar articuladas si no de manera directa, más o menos indirecta con la temática que el tutor estaba trabajando en ese momento” (A3-E: 91-97)

Como se observa, el análisis de la situación favoreció vislumbrar alternativas para ir consolidando un proyecto: la flexibilidad curricular y conformar a partir de los proyectos de investigación de los maestrantes esa Línea de investigación. Esta situación permitió el reconocimiento de las características de los maestrantes, en palabras de la actora:

“así funcionamos, ese grupito durante dos años, donde en esos dos años, nosotros ingresamos una generación más o menos como de siete alumnos; una característica de ese grupo, de esos siete alumnos es que ya eran así como alumnos bastante maduros, o sea ya adultos, la mayoría rebasaban los 40. Eso a nosotros nos parecía que era interesante, pensamos en algún momento que la edad podía influir en el compromiso que ellos tuvieran” (A3-E: 75-80)

El segundo momento correspondió a la incorporación de otros profesores a la Línea de Investigación en 2006. Esta reagrupación vislumbró como alternativa mejorar en conjunto al Programa de Maestría en Pedagogía mediante la propuesta de especialidades. Al hacer historia de esta reagrupación refiere la actora:

“estuvimos participando también en la estructuración y propuesta de especialidades, en mi caso, me correspondió estar más cerca de Educación para la

Salud, el Secretario Técnico estuvo en la de Investigación Educativa y Docencia Universitaria, y bueno a otro campo le tocó estar como responsable más directo de la propuesta de otra especialidad” (A3-E: 545-549)

Para la informante clave del GT2 el establecimiento de alternativas implicó reconocer que

“el proyecto de campo no está bien delineado, bien conformado, bien construido. Por eso nuestro compromiso debe ser con las alumnas que lleguen o los alumnos que lleguen pues lo que se tiene que hacer es conectar, vincular los proyectos, articular los proyectos con la temática, si no, no se puede consolidar el campo” (A2-E: 138-142)

La estrategia elegida consistió en identificar las necesidades de los alumnos, unir los proyectos individuales y articularlos con la Línea de Investigación para consolidar el Campo de Conocimiento. Existe coincidencia en esta alternativa con el GT4, esto porque para la responsable de Línea de Investigación:

“los productos nos dan pie a invitarlos, entonces ellos se van a integrar a la dinámica del equipo, ¿si? pero de que sabemos que trabajan, sabemos que trabajan porque tienen productos” (A4-E: 103-105)

Otra alternativa para la actora consiste en la elaboración del Documento Fundacional para clarificar el rumbo de los integrantes, encontrando similitud con el GT3 puesto que para la informante clave:

“la actividad primordial ahorita es elaborar el documento fundacional del campo. Cuál es la racionalidad del campo, cuál es la fundamentación teórica del campo, desde dónde estamos partiendo de ver la diversidad, desde dónde la interculturalidad” (A4-E: 26-30)

La tercera fase en la elaboración del Documento Fundacional lo constituye el **establecimiento de objetivos** (Paredes, 1996; Pozner, 1997; IIPE, 1996h). Estos implican esos fines importantes a los que se dirigen las actividades organizacionales e individuales como aluden Koontz y Weirich (1999) y responden al qué se pretende hacer, para qué, y cómo o a través de qué. El trabajo conjunto de las actoras y de los integrantes de los grupos de trabajo (docentes y alumnos) permite documentar los

objetivos por cada Campo o Línea de Conocimiento, aspectos socializados durante la 4ª Jornada de Planeación Estratégica y que presentamos de acuerdo al orden de participación de cada grupo de trabajo durante el evento.

Para el GT1 fue importante el planteamiento de un objetivo general y de algunos propósitos, recopilados en la siguiente tabla.

Tabla 32. Objetivos y propósitos de la Línea de Investigación.

Objetivo General	Propósitos
Documentar la riqueza y diversidad de las prácticas educativas en Educación Superior a partir del sustento teórico-metodológico de la etnografía, para recuperar el conocimiento pedagógico elaborado por los maestros y maestras en el aula	Reconocer los principales factores que favorecen y obstaculizan el desarrollo de prácticas educativas relevantes en las Instituciones Públicas
	Identificar principios y lineamientos teóricos y metodológicos que sirvan de base para orientar otras prácticas educativas con la finalidad de elevar la calidad de la educación: etnografía, vida cotidiana, epistemología, con el uso de instrumentos como son cuestionarios, historias de vida, registros de observación en el aula
	Contribuir al campo de la didáctica de la Educación Superior a través de asentar y teorizar experiencias exitosas de educación

Fuente: Elaboración propia con base al Diario de Campo del día 14/Enero/2008

En el GT4 los objetivos se circunscriben a lo siguiente: a) Construir espacios académicos de investigación cualitativa para el análisis y reflexión de las políticas y prácticas educativas pluriculturales en poblaciones indígenas; b) Explicar y analizar la construcción social de las prácticas educativas de carácter pluricultural en espacios concretos de formación docente indígena; c) Analizar la complejidad sociocultural y pedagógica que tiene el accionar cotidiano de los docentes indígenas en la escuela. Plantean también propósitos relacionados con los proyectos de investigación de cada integrante y como un medio para integrar un objetivo general, tal y como se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 33. Proyectos individuales de la Línea de Investigación

Proyecto	Propósito
Saberes y vivencias de la sexualidad en contextos de diversidad cultural (A cargo de una Docente de la ENBIO)	Comprender los procesos educativos a través de los cuales se desarrollan los saberes y vivencias de la sexualidad en los docentes indígenas
Prácticas educativas de formación de docentes indígenas en México y Brasil (A cargo de un egresado de la Maestría y del Secretario Técnico)	Explorar la construcción social de las prácticas educativas que se manifiestan en los procesos de formación docente indígena
La formación y las prácticas pedagógicas de docentes indígenas: una perspectiva intercultural (A cargo de una de las docentes de la FES Aragón)	Analizar y reflexionar los procesos de formación y prácticas pedagógicas de los docentes indígenas
La diversidad lingüística y cultural en el aula indígena (A cargo de una docente de la ENBIO)	Realizar un análisis sociolingüístico de las prácticas educativas que se desarrollan en el aula en el contexto indígena
La educación intercultural bilingüe: una mirada desde los formadores de docentes indígenas (A cargo de la responsable de la Línea de Investigación)	Analizar la perspectiva de los formadores de docentes indígenas respecto a la política educativa intercultural bilingüe

Fuente: Elaboración propia con base al Diario de Campo del día 14/Enero/2008

El caso del GT2 va más allá del planteamiento de un objetivo general y otros específicos en el sentido de vislumbrar las posibles Líneas de investigación a consolidar, aspectos reflejados en la siguiente tabla.

Tabla 34. Objetivos y Líneas de Investigación del Campo de Conocimiento

Objetivo General	Objetivos específicos	Líneas de investigación
Promover los modelos de gestión exitosos a nivel político e institucional que respondan las necesidades de su contexto	Promover en los participantes la realización de su práctica con una visión integral que contribuya a la elaboración de propuestas de intervención acordes a las necesidades de la sociedad	Fundamentos de la Gestión Educativa
	Potenciar la intervención de los alumnos sustentada en sólidos conocimientos, habilidades, destrezas, valores e instrumentos necesarios que propicien un espacio de análisis, reflexión y creatividad	Modelos de gestión y marcos normativos desde sus enfoques filosóficos, históricos, sociológicos, antropológicos, políticos y económicos
		Política, economía y planeación educativa

Fuente: Elaboración propia con base al Diario de Campo del día 14/Enero/2008

Por último, el GT3 plantea los objetivos de investigación para la construcción del Documento Fundacional, consistentes en: a) Promover la auto reflexión de procesos y prácticas para la mejora del propio programa; b) Contribuir a la formación de recursos humanos para la investigación; c) Fomentar la construcción de procesos educativos para fortalecer la investigación en el Posgrado y; d) Generar propuestas pedagógicas de intervención para la mejora de los procesos y prácticas de la formación en el Posgrado de educación y otros.

En esta línea de investigación los integrantes de manera conjunta determinaron además la filosofía de la misma a partir de la adopción de algunos valores: el Trabajo colaborativo, con miras a dar identidad académica, producir y consolidar un proyecto de investigación compuesto a su vez de sub líneas de investigación; flexibilidad curricular como una práctica para dar respuesta a las necesidades de formación de los maestrantes; cultura colectiva; tutoría horizontal, es decir, lectura y sugerencias entre pares; evaluación continua del proceso de formación y; planeación prospectiva de las tareas sustantivas de la línea de investigación.

Un tercer aspecto en la conformación de un proyecto educativo implica la **organización** (Paredes, 1996) o **concertación** (Pozner, 1997; IIPE, 1996h). En esta fase se requiere del análisis y explicitación del funcionamiento y la organización de los equipos y sus tareas, es decir, la división del trabajo con asignación de productos, responsables y plazos de entrega; los mecanismos de comunicación entre los integrantes; la temporalidad de reuniones y un compromiso asumido por los actores.

Siguiendo el orden de presentación de cada agrupación, procedemos a mostrar la forma de organización al interior de cada uno de ellos. Para el GT1, ésta gira en torno al propio avance que deberán seguir las investigaciones de los alumnos, aspectos contenidos en la siguiente tabla

Tabla 35. Organización de la Línea de Investigación

Semestre	Acciones	Actividades	Productos	Parte de la tesis
1	Identificación del objeto de estudio y estructuración del Proyecto de investigación	Ubicar el contexto de investigación Selección de informantes clave Aplicar instrumentos para recuperar las historias de vida	Descripción del contexto Redactar el inicio del planteamiento metodológico: objeto de estudio; universo de trabajo; cuestionarios; historias de vida; registro de observación	Contexto de la investigación Planteamiento teórico-metodológico
2	Estudio de campo de la práctica docente	Elaborar los instrumentos para recuperar el dato empírico Aplicación Sistematizar la información y analizarla para identificar las categorías	Registros por escrito Información sistematizada Categorías de análisis	Construcción del capitulado
3	Interpretación y argumentación	Documentar cada una de las categorías de análisis para su interpretación	Presentar el desarrollo de sus resultados	Desarrollo de los capítulos
4	Construcción de las consideraciones finales de la investigación Elaboración de propuesta alternativa de intervención docente	Análisis de la esencia pedagógica de los resultados de la investigación para emitir consideraciones finales Planteamiento didáctico que posibilite la intervención y reflexión del quehacer docente	Cierre de la tesis con las consideraciones finales Propuesta didáctica de intervención docente	Entrega del borrador final de tesis Propuesta didáctica de intervención docente

Fuente: Elaboración propia con base al Diario de Campo del día 14/Enero/2008

El GT4 organiza el trabajo para integrar un cuerpo colegiado que aborde la problemática indígena por un lado, y, por el otro genere investigaciones que permitan la titulación de los miembros que cursan estudios de licenciatura, maestría y doctorado. La división del trabajo establecida se muestra a continuación.

Tabla 36. Organización de la Línea de Investigación

Integrante	Procedencia
Participantes de proyectos	El Secretario Técnico, dos docentes del Programa de Maestría en Pedagogía de la FES Aragón, dos docentes de la ENBIO y un egresado de la Maestría en Pedagogía
Maestría	Dos alumnas inscritas en ese momento en el Programa de Maestría en Pedagogía
Licenciatura	Dos alumnas de la licenciatura en Pedagogía de la FES Aragón

Fuente: Elaboración propia con base al Diario de Campo del día 14/Enero/2008

Aunado a ello, a partir de ubicar que la Línea de Investigación es de reciente creación, contemplan dentro de su organización la elaboración de los programas de los Seminarios de los cursos para los maestrantes y atendiendo a que éstos contribuyan a cada proyecto de investigación. Sin precisar responsables, consideran importante diseñar el programa de un Seminario Básico (Educación y diversidad cultural) y dos especializados (Educación Indígena y Globalización y Diversidad)

Para el GT2 organizar el trabajo significa tener presentes los retos del Campo de Conocimiento que como se ha mencionado se encuentra en proceso de esclarecimiento de acuerdo a los siguientes rubros: a) Reestructuración del Campo; b) Consolidación del Estado del Arte del Campo; c) Profundizar en las Competencias de la Gestión; d) Consolidar el equipo de investigación y docencia del Campo; e) Publicación y difusión del conocimiento generado en el Campo; f) Articular una estrategia de seguimiento al proceso formativo de maestrantes y doctorantes y; f) Contribuir a la formación de los docentes y alumnos.

El caso del GT3 implica una organización a partir de la ubicación de sublíneas de investigación, temáticas y responsables, en los que se incluyen docentes, alumnos de maestría, doctorado y egresados del Programa de Maestría próximos a

incorporarse al doctorado, así como también una alumna de licenciatura y dos docentes externos, contenidos en la siguiente tabla.

Tabla 37. División del trabajo por sublínea y temática

Sublínea de Investigación	Temática	Responsable
Políticas de Posgrado	Estado del conocimiento del Posgrado en Ciencias Sociales de la UNAM (tiene como responsable a una alumna egresada de maestría)	Alumna egresada de la Maestría en Pedagogía
	Elaboración del proyecto institucional del Posgrado en Pedagogía de la FES Aragón	Docente integrante de la Línea de Investigación
Procesos y prácticas de formación	Procesos y prácticas de formación del investigador en Ciencias Biomédicas de la UNAM	Responsable de la Línea de Investigación
	Proceso de tutoría en la Maestría en Pedagogía	Alumno egresado de la Maestría en Pedagogía
	El capital cultural y el habitus del doctorando en el Programa en Pedagogía	Alumno de Doctorado
	El proceso de socialidad de los alumnos de la Maestría en Pedagogía de la FES Aragón	Alumna de Doctorado
	La formación por competencias en la Maestría en Pedagogía de la FES Aragón	Alumna egresada de la Maestría en Pedagogía próxima a integrarse al Doctorado
Procesos y prácticas de formación a distancia	Proceso de formación de investigadores a distancia	Formaba parte del equipo
Productos del Posgrado	La producción de investigadores en el Posgrado en Pedagogía	Secretario Técnico del Programa de Maestría y Doctorado en Pedagogía
	Análisis de texto de los proyectos de tesis del Programa	Alumno de doctorado que formaba parte del equipo
	Producción escrita	Alumna de la Maestría en Pedagogía
Prospectos a integrar	Tutoría en el Posgrado	Dos docentes externos de la Normal 1 de Neza Alumna de licenciatura

Fuente: Elaboración propia con base al Diario de Campo del día 14/Enero/2008

La última fase del proyecto educativo consiste en la **evaluación** que incluye criterios, métodos, procedimientos, indicadores, explicitación de satisfacción por logros, es decir la rendición de cuentas del trabajo realizado por cada grupo de trabajo, así como el planteamiento de nuevos objetivos. Como producto de la

reflexión del trabajo realizado por los integrantes de cada grupo de trabajo durante 2007, un último aspecto de la exposición del evento consistió en el informe de las acciones y resultados obtenidos durante ese año.

Para el GT1, el cierre reveló algunas reflexiones y logros: a) La vinculación de esta Línea de Investigación con otras instituciones ha coadyuvado a que los integrantes determinen lo que es el universo de trabajo en sus investigaciones (con la FES Zaragoza en la Licenciatura de Cirujano Dentista y en la Licenciatura en Psicología; con la FES Aragón con la Licenciatura en Relaciones Internacionales; con la Normal del Desierto de San Luis Potosí y sus egresados de la primera generación de la Licenciatura en Educación Básica en zona indígena y; con la Normal No 3 de Nezahualcoyotl, en la Licenciatura en Educación Preescolar); b) Las categorías construidas por los estudiantes de la Maestría son producto del trabajo de campo (destacan la capacidad histriónica; empatía; espíritu de ayuda; formalidad; proyecta autonomía en su trabajo); c) De esta manera, establecen algunos valores en los integrantes como son respeto, tolerancia, compromiso, puntualidad e imparcialidad. A partir de esta evaluación, para los integrantes del grupo de trabajo surgen nuevos retos, tal y como se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 38. Evaluación y retos de la Línea de Investigación.

Evaluación	Retos
La construcción epistemológica da cuenta de lo que el docente hace en el aula, laboratorio, taller o ampo en cuanto a la construcción de los saberes pedagógicos y como los docentes resignifican el conocimiento	Ofertar las propuestas de intervención didáctica a la comunidad docente
El Proyecto ha permitido la difusión de resultados parciales en el COMIE	Buscar vínculos para difundir los productos de la investigación a nivel internacional.

Fuente: Elaboración propia con base al Diario de Campo del día 14/Enero/2008

Para el GT4, el balance inicia con el logro de haber vinculado a través de las gestiones y concertaciones de los integrantes de la Línea de Investigación a instancias como son la Escuela Normal Bilingüe Intercultural de Oaxaca; Universidad

de Brasilia; Universidad Federal de Goias en Brasil; Escuela Nacional de Antropología e Historia de México; y la Universidad de Buenos Aires.

La evaluación del trabajo realizado por los integrantes en un solo semestre (periodo en el que se gesta esta Línea de Investigación y cierre metodológico de la presente tesis) no impide el establecimiento de una prospectiva en la que los integrantes vislumbran seis actividades a futuro: a) Dos visitas de intercambio académico a la ENBIO; Presentación del Programa de Investigación en la ENBIO durante la tercer semana de enero de 2008; trabajo de campo en la ENBIO; Presentación de avances de investigación en la Universidad Federal de Goias; Participación en eventos en Brasil y Argentina; Incorporación de proyectos de alumnos de los últimos semestres de la Licenciatura en Pedagogía de la FES Aragón.

Al dar cuenta de las acciones desarrolladas por el GT2, destacan: a) Asistencia al Congreso Mexicano de Posgrado (COMEPO); b) Curso-Taller impartido a directores y docentes de Educación Superior de los Sistemas Educativos Integrados al Estado de México (SEIEM); c) Asistencia al curso interinstitucional “La Educación Superior al inicio del siglo XXI” en el Instituto de Investigaciones económicas de la UNAM (sin precisar quiénes asistieron); d) Intercambio académico con la Universidad Federal de Goias, Universidad Estadual de Sao Paulo y el Centro de Investigación y Posgrado sobre las Américas de la Universidad Federal de Brasilia en el que participaron dos docentes del Campo; d) Seguimiento a las observaciones realizadas al proyecto PAPIME y registro en el PAPIT.

Por último, el GT3 realiza una exposición de las actividades realizadas durante el 2007 en un formato de cronograma semestral para los rubros de docencia; prácticas de tutoría; investigación; vinculación; actualización y difusión integrado en sesiones semanales de los miembros del grupo en el que gestionaron la asesoría de una especialista en planeación para la construcción colectiva de dicho cronograma. El siguiente diagrama reúne los elementos del mismo: actividades emprendidas con su respectivo tiempo y responsable de llevarla a cabo.

Diagrama 10. Formato de Cronograma utilizado en la presentación del GT3 en la 4ª Jornada de Planeación Prospectiva en Vivero Alto

CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES PRIMER SEMESTRE DE 2007																													
Tiempo	ENE				FEB				MAR				ABR				MAY				JUN				Responsa- ble				
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4					
Activi- dad																													

Fuente: Elaboración propia con base al Diario de Campo del día 14/Enero/2008

Aunado a ello, los integrantes se plantean una prospectiva a futuro para la Línea de Investigación como se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 39. Prospectiva para 2008 del GT3

Rubros	Actividades
Actualización y docencia	Invitación de especialistas para trabajar de forma modular las temáticas de Docencia y didáctica; Saberes y prácticas de la Teoría Pedagógica e Investigación y Posgrado
	Impartición de un Seminario Taller "Formación de tutores de Licenciatura en la FES Aragón"
	Oferta de cursos a los alumnos del Campo de Conocimiento: Epistemología y Pedagogía; Enfoques metodológicos de investigación y Teoría Pedagógica
Investigación	Consolidación del Proyecto de Investigación para la Línea, es decir, el Documento Fundacional
	Participación en el encuentro anual de la ANUIES
	Solicitud de registro ante diferentes agrupaciones de posgrados como son PAPIME, PAPIT y CONACYT
Difusión	Publicación de artículos: Tutoría, Socialidad y Trabajo colaborativo
Servicios	Ofertar cursos y asesorías a la comunidad e externa e interna referentes a: Tutorías; estilos de aprendizaje; elaboración y desarrollo de proyectos de investigación y; modalidades y opciones de titulación
Vinculación	Establar vínculos con las licenciaturas de la FES Aragón (Pedagogía, Sociología, Comunicación, Derecho, Economía e ingeniería)
	Establar vínculos con otras instancias como es la FES Iztacala
	Registro y participación en la red de posgrados en educación de la región centro-occidente
	Establar vínculos con la Maestría en Derecho, específicamente con la Línea de Derecho Electoral para la conformación de una biblioteca

Fuente: Elaboración propia con base al Diario de Campo del día 14/Enero/2008

4.4 Formación para la Gestión Educativa

Desde la perspectiva de la Administración de los Recursos Humanos, en un equipo de trabajo es fundamental el dominio de una *competencia técnica* en cada integrante (Palomo, 2000), es decir, un conjunto de habilidades necesarias para que éstos realicen con éxito sus actividades, en el que se precisa dedicación de tiempo y esfuerzo en el aprendizaje continuo. Por ello, es necesario saber qué es una competencia. A inicios de la década de los noventa en Australia se le entendía como aquello que se espera del individuo en el lugar de trabajo e incluye la habilidad para transferir-aplicar habilidades y conocimientos a nuevas situaciones y contextos, y se decidió nombrarles *competencias claves*. A partir del reconocimiento de que el desempeño no se apoya únicamente en habilidades, sino en conocimientos y la

capacidad de comprensión aunado a que una competencia requiere de la habilidad para que el sujeto se desempeñe en un contexto determinado (es decir implica la capacidad para transferir conocimientos y habilidades a nuevas situaciones), para el año de 1992 el comité Mayer modificó esta definición para referirse a competencia clave como una capacidad consistente en la aplicación de “conocimientos y habilidades de manera integral a situaciones laborales y que son las esenciales no solamente para participar efectivamente en las nuevas formas y organización del trabajo, sino en el contexto educativo y en la vida adulta en general” (Resnik, 2000: 3), que pueden agruparse en siete competencias mostradas en la siguiente tabla.

Tabla 40. Competencias clave del Modelo Australiano

Competencia	Capacidad implicada
Recolección, Análisis e Integración de Información	Localización de información; selección de información relevante y; evaluación tanto de la información como el método utilizado para obtenerla
Comunicación de ideas y de información	Comunicarse efectivamente con los demás haciendo uso de una variedad de medios (escritos, orales, gráficos y otros no verbales)
Planeación y Organización de Actividades	Planear y organizar las actividades propias del trabajo Establecer prioridades y dar seguimiento al desempeño, uso adecuado de recursos y el tiempo
Trabajo con otros y en Equipo	Interacción efectiva con los demás, bien sea en un grupo pequeño o en uno mayor Atención a las necesidades de los demás Ser un miembro efectivo de un grupo para alcanzar el objetivo común
Utilizar Ideas y Técnicas matemáticas	Utilización de ideas matemáticas como números y el concepto de espacio Uso de técnicas como la estimación
Solución de Problemas	Aplicación de técnicas de solución de problemas donde la solución es obvia para alcanzar el resultado esperado y, en situaciones que requieren del pensamiento crítico y de la creatividad para alcanzar el resultado esperado
Uso de Tecnología	Aplicación de la tecnología combinando habilidades físicas y motoras necesarias para operar máquinas Aplicación de los principios tecnológicos y científicos utilizados para explorar y adaptar sistemas

Fuente: Elaboración propia con base a Resnik (2000)

Por su parte, el modelo de Gestión Educativa considera fundamental repensar el perfil profesional y las competencias y saberes de los responsables de llevarla a cabo, entendiendo por competencia al “conjunto integrado de conocimientos,

capacidades, representaciones y comportamientos movilizados para resolver problemas profesionales” (IIPE, 1996a: 24). En este sentido, el gestor educativo puede transferir éstos tal y como lo plantea el modelo Australiano cuando cuenta con un mínimo de competencias a desarrollar, mismas que son expuestas en la siguiente tabla.

Tabla 41. Competencias del Gestor Educativo

Competencia	Capacidad implicada
Liderazgo	Orientación de personas y equipos en una determinada dirección hacia el logro de la excelencia y el aprendizaje organizacional mediante la motivación, una visión de futuro, creatividad colectiva y redefinición de valores; impulso a la resolución colectiva de problemas nuevos; solventar procesos extendidos y continuos de formación para el fortalecimiento de competencias complejas, tanto en el plano individual como en el colectivo
Comunicación	Construir una visión de futuro y comunicarla; apertura del sistema a una red de comunicaciones; potenciar y complementar diversos tipos de comunicación e integrar diversas intencionalidades comunicativas
Delegación	Selección adecuada del aspecto delegable; identificar a las personas adecuadas; reflexionar y planificar el proceso de delegación; disposición para que le consulten; supervisar el avance y necesidades durante el desarrollo y posibilitar los espacios de retroalimentación
Negociación	Informarse sobre lo que origina un conflicto; analizar y comprender los intereses propios, los opuestos y los diferentes; idear opciones alternativas con criterios para su evaluación justos, legítimos y prácticos y; generar propuestas de negociación
Resolución de problemas	Comprender el problema en su complejidad lo que implica identificarlo y explicarlo; crear una estrategia de solución; lograr el mejoramiento del problema capitalizando el conflicto, que implica el desarrollo e la intervención y la evaluación de los logros
Anticipación	Detectar necesidades educativas; planear acciones tendientes a la mejora continua de la práctica educativa mediante la elaboración de un proyecto educativo así como la identificación de recursos (materiales, técnicos, humanos y de tiempo)
Trabajo en equipo	Motivar la transformación de la cultura de trabajo: de una práctica aislada a una colaborativa; estimular la capacidad de trabajar en redes de colaboración en función a proyectos; valorar las reuniones de trabajo y resultados del trabajo conjunto

Fuente: Elaboración propia con base a IIPE (1996c, 1996d, 1996e, 1996f, 1996g, 1996h, 1996i)

Desde la perspectiva de la UNESCO, el docente debe tener dominio y propiciar en sus alumnos lo denominado *Pilares de la educación* (Delors, 1997) y son presentados en la siguiente tabla, considerando que los actores ante todo son

docentes que imparten cátedra en el Programa de Maestría en Pedagogía de la FES Aragón.

Tabla 42. Pilares de la Educación

Competencia	Capacidad implicada
Aprender a convivir	<ul style="list-style-type: none"> • Aprender a vivir juntos conociendo mejor a los demás, su historia y tradiciones • Creación de un espíritu nuevo que impulse la realización de proyectos comunes • Reconocimiento de las relaciones de interdependencia y análisis compartido de riesgos y retos del futuro
Aprender a conocer	<ul style="list-style-type: none"> • Dominio de una cultura general suficientemente amplia para estudiar a fondo un número reducido de materias • Fomentar el aprendizaje a lo largo de la vida
Aprender a hacer	<ul style="list-style-type: none"> • Potenciar el trabajo en equipo para contribuir a la flexibilidad de los programas de estudio • Capacidad de evaluarse y de enriquecerse participando en actividades profesionales o sociales de forma paralela a los estudios
Aprender a ser	<ul style="list-style-type: none"> • Lograr autonomía y capacidad de juicio junto con el fortalecimiento de la responsabilidad personal en la realización del destino colectivo • En lo referente al docente ejercer competencias pedagógicas y poseer cualidades humanas de empatía, paciencia y humildad

Fuente: Elaboración propia con base a Delors (1997)

El acercamiento con las informantes clave sugirió las competencias que en la vida cotidiana de los grupos de trabajo son requeridas. Para la informante clave del GT3, la planeación y la gestión, la autoreflexión y la formación, actualización y experiencia de los docentes, son fundamentales para generar propuestas que mejoren a la Maestría en Pedagogía. Desde su perspectiva:

“nos está faltando tener como que mayores elementos de planeación, mayores elementos de gestión, hasta elementos pedagógicos ¿no?, elementos de reflexión en términos del papel que uno está jugando, de cómo uno se ha venido desempeñando, de autoevaluaciones que nos permiten darnos cuenta que tenemos que acelerar nuestro proceso de formación o que tenemos que abrirle un espacio a actualizarnos para poder plantear propuestas nuevas, propuestas diferentes;[...] y sobre todo aquí lo interesante es tratar de aplicarlo en el espacio inmediato, que en este caso es el Programa de Maestría en Pedagogía” (A3-E: 578-588)

Para la actora, la *falta de elementos de planeación y gestión* comulgan con la idea del IPE (1996h) referente a la anticipación, en la que se requieren de habilidades para detectar necesidades educativas y planear las acciones tendientes a la mejora continua de las prácticas educativas. Por otro lado, cuando en su discurso nos hace alusión a la reflexión del papel que como docentes juegan y la importancia de su formación y a la apertura de espacios para actualizarse y tener los elementos para presentar propuestas para la mejora del Programa en el que labora, asigna importancia a dos competencias propuestas por Delors (1997). La primera de ellas, *aprender a conocer*, en tanto que aprecia el fomento por el aprendizaje a lo largo de la vida; *aprender a ser*, virtud a que considera en esa auto reflexión el logro de autonomía y capacidad de juicio a la par del fortalecimiento de la responsabilidad personal en la realización del destino colectivo.

Por otro lado, la significación y grado de importancia que la actora concede a la formación se asigna tanto a los integrantes del grupo de trabajo como al responsable de ocupar la Secretaría Técnica de la Maestría en Pedagogía, quien con un perfil pedagógico puede coadyuvar en la orientación de éstos. Las siguientes citas reflejan el sentir de la informante clave para los docentes:

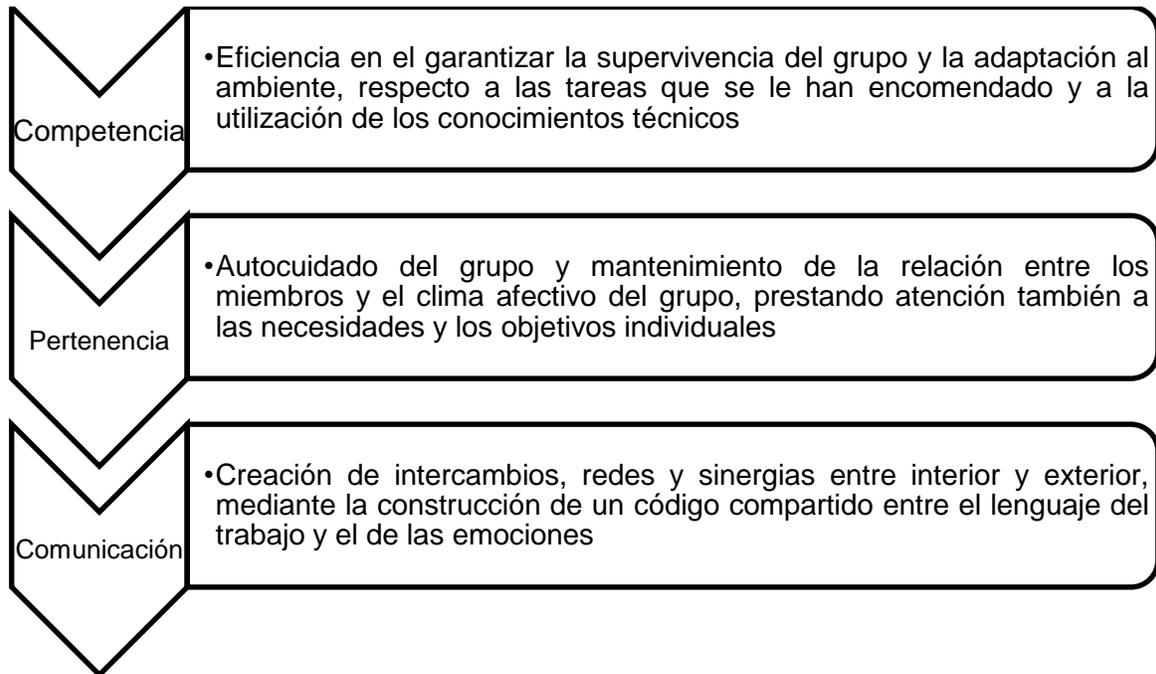
“empezamos digamos otra nueva etapa [...] también fue enriquecedora, que nos generó también como ciertos desconciertos puesto que se integraban dos personas...tres personas que no tenían la experiencia del primer proyecto piloto, donde de repente pues creo que su campo es otro, dos de ellas provienen del campo de la psicología, entonces empezamos ahí como que a notar que de momento no hay esa articulación o ese engarce entre los intereses, entre los contenidos que se manejan, sin embargo, podemos decir que había ganas” (A3-E: 347-355)

“una cuestión importante, creo que también tiene que ver con una actualización y formación permanente por parte del docente” (A3-E: 156-157)

Alude además la importancia del liderazgo en el responsable del cargo de la Secretaría Técnica. En la primera categoría de análisis hicimos hincapié en que una característica de los grupos es el **Liderazgo**. Éste es determinante para el

rendimiento, el clima, la comunicación y las decisiones del grupo de trabajo. En los grupos de trabajo según Di Maria y Falgares (2008), las funciones que deben garantizar el liderazgo son expuestas en el siguiente diagrama.

Diagrama 11. Funciones del Liderazgo



Fuente: Elaboración propia con base a Di maría y Falgares (2008)

Siguiendo a los autores, en un grupo de trabajo se presenta la existencia de un *liderazgo formal* (institucional) y un *liderazgo informal* (funcional). El *líder institucional* es elegido por la organización para conducir el trabajo de grupo; él es responsable ante la organización de la calidad y de la cantidad del producto del grupo, del respeto de los tiempos, de la factibilidad, de la optimización de los recursos, en función del objetivo organizativo. La organización le atribuye *responsabilidad*, es decir, la suma de las atribuciones y de las tareas que se le han encomendado y *autoridad de rol*, representada por el área de intervención que se le ha encomendado, personas y recursos con los que cuenta. En este sentido, la actora refiere

“con la Secretaria Técnica anterior no era muy claro, por un lado está el Plan de Estudios, por otro lado estaba lo que la responsable de este puesto pensaba que era la Pedagogía, y en este caso ella decía que nosotros teníamos que formar investigadores, había una contradicción bastante fuerte, puesto que no veíamos cómo con las condiciones, con la falta de claridad, con a lo mejor incluso me atrevería a decir con el poco compromiso de un buen número de la planta docente, cómo generar o construir las condiciones para pensar en otros procesos” (A3-E: 264-270)

El *liderazgo eficaz* en un grupo es, por lo tanto, el resultado del encuentro entre las expectativas del grupo mismo, en lo que respecta a los comportamientos de liderazgo, a los roles asignados, a las capacidades de liderazgo de los individuos que contribuyen a expresar un estilo adecuado a las expectativas. El liderazgo eficaz se define como liderazgo de servicio cuando el líder y el grupo negocian procesalmente roles, funciones, estilos de liderazgo y líder. El *liderazgo de servicio* es situacional, transparente, flexible; pragmático; orientado a la tarea y a las relaciones. Al hacer recuento de la función ejercida por la anterior Secretaria Técnica alude que

“nos quedamos así como un semestre, como que divagando, [...] la Secretaria Técnica de la Maestría en Pedagogía [...] al ser socióloga pues como que no tenía esa perspectiva pedagógica que el Programa podría tener, podría adquirir, y que si el Programa tomaba una perspectiva pedagógica pues se podrían a lo mejor hacer otras tantas cosas” (A3-E: 239-243)

En este sentido, para la actora, el Secretario Técnico debe cubrir estos aspectos debido a que al reunir el perfil, domina la competencia del liderazgo eficaz, en tanto que con su llegada se dio

“un giro como de 360 grados a la dinámica que se venía viviendo con la Secretaria Anterior, como socióloga, de una persona que no tenía el perfil, que no tenía la formación, que no tenía la visión pedagógica, a un Doctor en Antropología y con Licenciatura en Pedagogía, Licenciatura y Maestría creo en Pedagogía ” (A3-E: 279-283)

Por otro lado, relacionado con el perfil de éste, se encuentra el tema de la **autoridad**; en una institución se le considera como “la facultad con que se inviste a

un grupo de personas o a una persona dentro de una organización para ejercer el mando y el control sobre otras personas” (Méndez et. al., 1997: 80) y que, presenta tres tipos. En la *jefatura*, la autoridad emana de un superior que emite o gira órdenes que los subordinados deben obedecer, por ello, las reglas que gobiernan a la institución e consideran legítimas. Esta puede ser lineal cuando la ejerce un jefe sobre una persona o grupo, o bien, funcional cuando la ejercen uno o varios jefes sobre funciones distintas. Al recordar su vivencia con la Secretaria Técnica anterior, se vislumbra la importancia otorgada por la actora a dos de los elementos del liderazgo propuestos por Di María y Falgares (2008): la competencia para comprender y utilizar los conocimientos técnicos, en este caso apegados a la disciplina de la Pedagogía y, una comunicación mediante la creación de intercambios, redes y sinergias, así como la construcción de un código compartido por el lenguaje del trabajo. Cuando estos no se presentaban, se llegaba a percepciones como la siguiente:

“uno le hacía planteamientos a la Secretaria Técnica en las reuniones de profesores, pero eran planteamientos que no recuperaba; y bueno, yo me atrevería a decir que pareciera ser que no tenía mucha claridad hacia dónde iba el Programa de Pedagogía en ese entonces” (A3-E: 86-90)

Se vislumbra así, que en el modelo de Gestión Educativa se propugna por el desarrollo de un liderazgo, sin embargo, éste nace de características personales que distinguen a una persona de los demás miembros del grupo y lo significan como líder, es decir la persona que tiene el carisma que hace que los demás lo invistan de autoridad para que los conduzca hacia las metas trazadas; un líder no es nominado o seleccionado por las organizaciones, más bien, son aceptados y seguidos por sus subordinados. Al respecto, Klein (1961) refiere que una complicación en el grupo se refiere a la función directiva, es decir, la manera en que diferentes miembros del grupo pueden inducir a otros a dejarse dirigir por ellos. A esto, se le conoce como *liderazgo* y consiste en la capacidad para obtener de otros la respuesta que ellos desean. De esta manera, los diversos contextos en los cuales se ejercita esa capacidad para obtener una respuesta *determinada se da en tres grupos*. El primero de ellos es el grupo en el que la diferenciación entre los miembros se fundamenta en

el uso abierto de la *fuerza* o la amenaza de su empleo. Los grupos en los cuales la autoridad surge de la naturaleza de la tarea a realizar y queda investido de ella, tienen una *autoridad funcional*, en tanto que el sujeto reconocido como el más capaz de realizar esa tarea la posee. Por último los grupos en los que el sujeto ejerce permanentemente la autoridad, más o menos independientemente de la situación del grupo presentan una *autoridad por el estatus*.

Por último, la *autoridad profesional* es aquella ejercida por quien posee los conocimientos, habilidades, experiencias y vivencias necesarias para ejercerla (Méndez et. al., 1997); de esta manera los subordinados esperan que su superior sea capaz de resolver los problemas de trabajo, de lo contrario, no será aceptado por sus subordinados. Por su parte, Klein (1961) al analizar cómo se realizan las en los grupos encuentra a este tipo de autoridad profesional como la idónea al tratarse de un experto que logrará conducir a los demás integrantes porque: a) Su presencia en un grupo mejorará la actuación de los miembros menos capacitados si el problema es de tal especie que la solución del experto puede ser reconocida como correcta. Si la solución correcta no puede ser tan fácilmente reconocida, el grupo pasa mucho tiempo discutiendo los méritos de diversas soluciones; b) Debe tener habilidad para las relaciones humanas además de los conocimientos de su propio terreno para que pueda funcionar útilmente en un grupo donde los demás miembros están menos capacitados que él; c) No sólo da a los miembros del grupo el convencimiento de que la decisión es suya y, por tanto, también lo es la responsabilidad de hacerla funcionar, sino que además puede poner a prueba sus propias ideas en relación con las del resto del grupo y él mismo puede modificarlas como resultado de la discusión que tuvo lugar y; d) Reconoce que los miembros del grupo no sólo contribuyen al conjunto de conocimiento e ingenio a la disposición del grupo, sino que desempeñan un papel vital como críticos, es decir, en cada grupo existen miembros que tienen una capacidad especial que ofrecer al grupo y contribuye a su modo para la supervivencia del grupo.

La autoridad se encuentra relacionada con la obediencia, de ahí que ésta presente tres modalidades (Méndez, et. al.,1997). La obediencia por *temor* se da en

una persona que siente miedo de sufrir alguna lesión o ser delatado por algo que hizo antes. La obediencia por *admiración* es la que logra un jefe cuando al dar las órdenes cuenta con múltiples atributos que lo colocan en una posición de afecto, admiración y respeto; los subordinados le consideran un prototipo de jefe del que les gustaría tener algunas cualidades. Finalmente, la obediencia por *convicción* es la acatada por los subordinados cuando consideran que las órdenes son las adecuadas y correctas para solucionar determinados problemas, es decir, se incurre en el liderazgo. En la siguiente tabla, se muestran algunos tipos de líderes desde la Sociología.

Tabla 43. Tipos de líderes

Líder	Características
Burócrata	En una escala jerárquica ocupa un puesto intermedio; incapaz de decidir ante un problema que exija la aplicación del criterio personal y siempre sigue lo establecido por los mandos directivos
Administrador	Cuida que se hagan bien las cosas y participa en cada fase del proceso administrativo, planeando, organizando, dirigiendo y controlando. Su principal cualidad es que su puesto es clave en el éxito de la organización
Político	Es una combinación del burócrata y el administrador, que sin influir en la instauración de deberes, espera que sus políticas las dicte el grupo y luego las lleve a cabo; es extremadamente cuidadoso al vigilar su cumplimiento
Experto	Ocupa un lugar secundario en la institución, en función a que su responsabilidad en el cumplimiento de objetivos no es preponderante; por el contrario, su principal papel es el de crítico y eventualmente interviene en el establecimiento de políticas
Idealista	Sin ser experto en técnicas de la administración, sí lo es en convicciones e ideales; se interesa en conductas sociales definidas

Fuente: Elaboración propia con base a Méndez et. al. (1997)

Para la informante clave del GT2, la formación de los integrantes tiene importancia capital, alude en su discurso a un liderazgo idealista porque:

“la idea era formarnos todos los que estábamos ahí en gestión, que sí tienes alguna experiencia en gestión, seguramente, pero especialistas, especialistas de si lo manejamos bien, no lo somos” (A2-E: 90-93)

“lo que empezamos hacer es la construcción del estado del arte, pero era como el pretexto, la idea era formarnos en el campo, en la línea” (A2-E: 82-84)

En función a que los integrantes de los grupos de trabajo son docentes y tutores, la experiencia en investigación, así como el conocimiento del funcionamiento y reglamentación del posgrado son habilidades que todo docente de este nivel deberá tener. Los siguientes comentarios así lo indican:

“considero que un profesor que quiera dar docencia o quiera impartir docencia a nivel de Posgrado, sí tendría que conocer como cuáles son las políticas que están impactando al Posgrado, cuáles son las demandas en términos de formación, de preparación, que tanto el maestro tendría que cubrir como el alumno” (A3-E: 145-149)

“se hace una serie de replanteamientos, y entonces se recupera como más en serio (ríe) y más apegado el Programa de Estudios de la Maestría; ubicamos que los campos han estado ahí desde el 2001, que se empezó con la Maestría en Pedagogía [...], pero no se llevaba a cabo, o sea no se respetaba, no se apegaba, pues más bien pareciera que deambulábamos en la Maestría ¿no?, sin saber si nos teníamos que agrupar por líneas, por campos o por conveniencias, o por intereses o por dominio de contenidos, como que así anduvimos una buena parte” (A3-E: 284-293)

“se suscitaron varias situaciones, entre ellas la falta de compromiso por parte de algunos profesores, la falta de claridad en qué querer hacer, la falta de experiencia o de vivencias en esta área de la investigación, que es difícil incorporarse a esta, pero bueno, ahí se manifestó que sí es necesario tener experiencia en investigación, y que eso permite darle un matiz u otro giro al trabajo que se vaya realizando de manera colegiada” (A3-E: 139-144)

Quizá, el compromiso por la consolidación del proyecto adquiere un toque de competencia a considerar en la selección de candidatos-alumnos

“si podemos incorporar gente que se comprometa y quisiera retomar la primera propuesta de consolidar el proyecto” (A2-E: 110-111)

“La otra idea es incorporar alumnos que realmente les interese el campo” (A2-E: 118)

La vinculación, para una de las informantes, es una competencia. Al narrar una primera experiencia de participación en ésta nos comenta:

“al principio el Campo con el Secretario Técnico y yo, estuvimos participando en una propuesta de vinculación del Programa de Pedagogía con el Programa de Licenciatura en Pedagogía, tratar de generar vínculos entre las Licenciaturas de Pedagogía, Economía, Derecho y Arquitectura, con la intención de poder difundir lo que se trabaja en el Posgrado y a lo mejor tener una mayor demanda por parte de los pedagogos” (A3-E: 533-538)

Por otro lado, ubicamos una vinculación entre los GT1 y GT2. Para este evento y a petición de la actora con mayor antigüedad en el Programa de Maestría en Pedagogía, se concertó un intercambio para el Coloquio de Investigación celebrado el 11 de enero de 2008 en el Auditorio de Posgrado de la FES Aragón entre dos Líneas de Investigación.

Asistieron por parte del primer equipo la Responsable de la Línea de Investigación; cuatro alumnos inscritos en el Programa de Maestría en Pedagogía (un hombre y tres mujeres); un egresado de la Maestría en Pedagogía con avances en su tesis; un revisor externo convocado por la Responsable y una docente integrante del equipo.

Participaron por parte del segundo equipo la Responsable de la Línea de Investigación, un docente integrante del equipo; dos alumnas egresadas de la Maestría en Pedagogía con el grado obtenido; tres ex alumnos egresados con el documento recepcional en proceso (dos mujeres y un hombre); un alumno de Doctorado y una alumna inscrita en el Programa de Maestría en Pedagogía.

Se contó también con la presencia de tres observadores; dos de ellos son candidatos a ser integrados en el segundo equipo (una alumna de Licenciatura con intención de incorporarse al Programa de Maestría y un docente con el que se mantiene vínculos en la Normal de Neza) y la última, una alumna inscrita en el Programa de Maestría en Pedagogía perteneciente a uno de los Campos de Conocimiento.

De manera anticipada (cerca de dos meses en promedio), las informantes clave acordaron intercambiar lectura de los avances de investigación tanto de los

alumnos inscritos en el Programa como de los egresados; es decir, a cada integrante de la Línea de Investigación (incluidos docentes) les correspondería realizar lectura de los avances de un integrante de la otra Línea, para presentar sus observaciones y sugerencias por escrito y de manera verbal en el Coloquio de Investigación.

La intención perseguida con este intercambio radicó en la oportunidad de recibir una lectura diferente por parte de personas externas a las Líneas de Investigación de los trabajos a fin de enriquecerlos, así como evaluar la pertinencia a futuro de proponer este tipo de intercambios entre la totalidad de Campos de Conocimiento.

El evento inició a las 5.10 pm con un breve acto protocolario realizado por la informante clave del primer equipo de trabajo en el que se manifestó el agrado por ese intercambio y se establecieron algunas ideas para el desarrollo del mismo que fueron consensadas y aceptadas por parte de los miembros de los dos equipos. Se contaría con diez minutos para la exposición de las observaciones y sugerencias de los revisores para cerrar cada participación con la entrega de las observaciones por escrito al alumno y se asignó a un responsable para contar el tiempo. Todos los alumnos recibieron las observaciones tanto de manera verbal como por escrito, a excepción de un alumno quien tuvo a un lector al que le fue imposible asistir, sin embargo, envió sus observaciones por escrito ese mismo día.

El desarrollo de la actividad se dio en tiempo y forma, con un absoluto respeto por parte de todos los integrantes tanto en la forma de hacer las observaciones como en la escucha por parte de los alumnos a quienes les fueron revisados sus trabajos.

Al cerrar el evento las dos informantes clave agradecieron la participación de todos los integrantes e instaron a repetir nuevamente el ejercicio en ocasiones futuras. Esto nos da pauta a considerar que estas dos actoras, reconocen la importancia de la vinculación para generar espacios de aprendizaje y se recurra a la planeación, la concertación y la negociación.

Uno de los aspectos a considerar en el grupo social dentro de la institución, es el que tiene que ver con las relaciones entre las personas, mismas que están basadas en **roles, estatus y autoridad**, como lo muestra el siguiente testimonio:

“tengo otra idea interesante: me parece que lo más sano [...]es la renovación de la responsabilidad, yo estoy ahorita como coordinadora pero no quiero ser coordinadora vitalicia porque además eso le hace daño al campo; o sea, hay que estarnos rolando y yo creo que ahorita después de dos años ya debería de haber un cambio” (A2-E: 219-223)

En este sentido, los estatus y los roles facilitan la interacción social a la que hemos aludido dando pautas a las personas acerca de los comportamientos esperados en las diferentes circunstancias en las que se pueden encontrar.

Desde la sociología el **estatus** se refiere más a una posición en la estructura social, que determina el lugar donde una persona encaja dentro de la sociedad (Méndez, et. al. 1997), no descartando la posibilidad de que una persona ocupe varios estatus diferentes en un momento determinado. Desde la postura de los autores referidos, existen cuatro tipos de estatus. En los *estatus adscritos* estos son asignados a las personas sin esfuerzo de su parte, al citar a Light, los autores enfatizan que en este tipo de estatus casi no se tiene ningún control sobre el hecho de que se ocupen o no estos tipos de posiciones sociales; como ejemplo tenemos el ser hombre o mujer mexicano. En contraposición, un *estatus adquirido* es una posición que una persona obtiene con el esfuerzo personal, se alcanza por la estructura de oportunidad disponible; podemos citar por ejemplo ser docente, ocupar un puesto en una institución, etc. El *estatus principal* se presenta cuando uno de los estatus de una persona determina muchos de los otros estatus adquiridos; citamos el caso del Director de una institución educativa, el cual tiene posiciones sociales como administrador de recursos, enlace con otras instancias, líder del cuerpo docente, esposo, padre y a la vez hijo. Si consideramos que no todas las personas tienen un estatus principal, personas que simplemente tienen diversos estatus adquiridos y adscritos que toman cierta importancia dependiendo de la situación social tendremos

la presencia de un *estatus dominante*, es decir aquel que domina en un determinado contexto social.

Un estatus trae consigo un **rol**, es decir “un conjunto de comportamientos esperados, actitudes, obligaciones y privilegios” (p. 92); podremos diferenciar al estatus del rol si reconocemos que un estatus da cuenta de una posición, en tanto que un rol refiere la forma como pensamos y actuamos. Es a través de la socialización como las personas aprenden la forma de desempeñar sus roles, debido a que a través de la observación y la interacción con otros más experimentados las personas logran ese aprendizaje. Ningún rol está diseñado como traje a la medida, dentro de ciertos límites, los individuos tienen la libertad para interpretar los roles a desempeñar, asignándoles su propio estilo.

Merton (1980) reconoce que los roles existen en relación mutua, por ejemplo, el médico que a su vez es hijo no puede ser separado del rol de padre, así como que un solo estatus comprende muchos roles, de ahí que identifique lo que denomina *conjunto de roles*, es decir, la diversidad de roles asociados con un estatus particular. Al citar a Goode, refiere la existencia del *rol forzado*, es decir, el que se presenta cuando en ocasiones una persona tiene problemas para reconocer las obligaciones propias de un rol o de un conjunto de éstos; esto se presenta debido a que las obligaciones del rol son demasiado exigentes para los recursos que tiene la persona, o bien, porque el desempeño de un rol está en contra de otro rol, conocido como *conflicto de roles*.

Al hacer alusión a los roles de jefes y empleados, puede apreciarse una tipología para cada uno, mismos que se reflejan en la siguiente tabla.

Tabla 44. Roles de Jefes y empleados.

Estatus	Rol	Comportamiento
Jefe	Autócrata	Exige obediencia completa a sus subordinados sin interesarse por sus sentimientos y necesidades; se preocupa por asegurar su prestigio y poder. El descontento y los conflictos surgen por los antagonismos de los miembros de trabajo
	Paternalista	Ejerce una sobreprotección sobre sus subordinados; estimula sus ambiciones de progreso; utiliza recompensas adecuadas y en ocasiones aplica sanciones
	Demócrata	Se concentra en el interés del grupo, escucha a todos los miembros y los toma en consideración Aspira al perfeccionamiento del grupo, permitiendo que sus integrantes participen en la solución de los problemas
	Burócrata	Se rige por normas inflexibles de la institución para salvo guardar su seguridad y responsabilidad Tiene poco contacto con sus subordinados y se comunica por escrito sobre todo para otorgar autorizaciones
	Conformista	Carece de autoridad y permite que sus subordinados hagan lo que deseen
	Maquiavélico	Su actuación se funda en dividir al grupo mediante intrigas para que se disgusten entre ellos
	Orgullosa	Gusta de la adulación de los subordinados y se rodea de una élite que lo secundará en todo momento
Empleado	Activo	Tiene una gran iniciativa y realiza su tarea con rapidez y diligencia. Por lo regular acepta órdenes de su jefe y posee un criterio propio
	Pasivo	Carece de iniciativa propia y le es indiferente recibir órdenes de un jefe o de otro. Realiza sus tareas con una calma exasperante
	Gracioso	Toma todo a broma, incluso las órdenes de su jefe. Tiende a improvisar chistes y con su carácter ayuda a limar asperezas que llegan a surgir entre los compañeros que están inmersos en una discusión
	Conflictivo	Todo le molesta, contradice a todos y encuentra sus defectos, por ello, riñe constantemente con sus compañeros
	Introvertido	Es tímido, vive en su propio mundo y poco refiere de su vida privada; pocas veces externa sus percepciones y opiniones
	Extrovertido	Cuenta con muchas amistades y acude a reuniones y eventos con sobrada frecuencia; presenta habilidades para socializar

Fuente: Elaboración propia con base a Méndez et. al. (1997)

Sin embargo, el reconocimiento de roles y estatus nos conduce nuevamente a la idea de *Liderazgo*. Aunque las actoras no lo identifican como tal, resalta en el diario de campo la necesidad de éste porque implica capacidades para: a) Hacer un uso eficaz y responsable del poder; b) Comprender que los seres humanos tienen diferentes motivaciones en diferentes momentos y situaciones; c) Inspirar a los

demás y; d) Para actuar a favor del desarrollo de una atmósfera conducente a la respuesta ante las motivaciones y surgimiento de éstas (Koontz y Wehrich, 1999).

A partir del experimento de la Hawthorne, se integraron a la Administración las aportaciones principalmente de la Psicología con respecto a las teorías sobre el liderazgo. En Chiavenato observamos la revisión de autores como Daniel Katz y Robert Kahn, Carlyle (1910), Stogdill (1948), y Lewin, Lippitt y White (1939) para dar cuenta de los tres rubros de teorías sobre el liderazgo: Teorías de rasgos de personalidad, Teorías sobre los estilos de liderazgo y Teorías Situacionales de liderazgo, que exponemos sintéticamente en la siguiente tabla.

Tabla 45. Teorías sobre el liderazgo recuperadas en la Disciplina de la Administración de la Psicología

Elemento a comparar	Teorías de rasgos de personalidad	Teorías sobre los estilos de liderazgo	Teorías situacionales de liderazgo
Énfasis	Características determinantes de personalidad en el líder	Maneras y estilos adoptados por el líder	Adecuación del comportamiento del líder a la situación
Descripción del líder	<p>Inspira confianza, es inteligente, perceptivo y tiene decisión para lograr mejores condiciones de liderar con éxito, aunado a ello, debe poseer algunos rasgos.</p> <p>Físicos: energía, apariencia, estatura y peso</p> <p>Intelectuales: adaptabilidad, combatividad, entusiasmo y autoestima</p> <p>Sociales: cooperación, habilidades interpersonales y habilidad administrativa</p> <p>Relacionados con el trabajo: interés en la realización, persistencia e iniciativa</p>	<p>Presenta tres estilos de liderazgo.</p> <p>Autoritario: Fija las directrices, pasos a seguir y técnicas sin participación del grupo; determina la tarea que cada integrante debe ejecutar y a sus compañeros de trabajo; es dominante al elogiar y criticar el trabajo individual de cada miembro.</p> <p>Liberal: Otorga libertad absoluta en las decisiones grupales y su participación es en debates es limitada; la división de las tareas y la elección de compañeros queda a cargo del grupo; no realiza ningún intento por evaluar o regular el curso de los acontecimientos.</p> <p>Democrático: Las directrices son debatidas por el grupo y decididas por éste con el estímulo y apoyo del líder; el grupo determina los pasos a seguir y técnicas para el logro de objetivos, el líder solo da consejo técnico cuando se le solicita; la división de tareas queda a criterio del grupo y cada miembro es libre de elegir a sus compañeros de trabajo; el líder busca ser un miembro más del grupo; es objetivo y se limita a los hechos en sus críticas y elogios</p>	<p>No existe un único estilo o característica de liderazgo válido para cualquier situación.</p> <p>El líder debe atender a tres aspectos:</p> <p>Relacionados con el administrador: inclinaciones personales respecto a cómo ejercer el liderazgo; sentimientos de seguridad en situaciones inciertas; sistema de valores y convicciones personales; confianza en los subordinados.</p> <p>Relacionados con los subordinados: necesidad de libertad o de orientación; disposición para asumir la responsabilidad; seguridad ante la incertidumbre; interés por el problema o por el trabajo; comprensión e identificación del problema; conocimientos y experiencia para resolver el problema; expectativa de participación en las decisiones.</p> <p>Aspectos situacionales: Tipo de institución, valores, tradiciones, políticas y directrices; eficiencia del grupo de subordinados; problemas por resolver o complejidad del trabajo; disponibilidad de tiempo</p>

Fuente: Elaboración propia con base a Chiavenato (2000)

La Feria del Posgrado celebrada el 11 de febrero de 2008 (ver anexo 9), permite visualizar algunas competencias puestas en marcha por los grupos de trabajo. Se convocó por parte de las autoridades a una reunión el día 28 de enero a la totalidad de Responsables de Campo de Conocimiento y Línea de Investigación en la sala de juntas del Posgrado a las 5.00 pm con dos propósitos: evaluar la 4ª Jornada de Planeación Estratégica llevada a cabo en Vivero Alto y planear y organizar la Feria del Posgrado programada para el 11 de febrero de 2008.

A las 5.45 pm solo se encontraban tres responsables de Línea de Investigación (de los cuales una es actora de esta investigación). El Secretario Técnico del Programa de Maestría en Pedagogía precisó algunos puntos: a) Se pretende realizar una Feria del Posgrado a partir de las 5.00 pm en las aulas del Posgrado con la intención de dar difusión a los Campos de Conocimiento y Líneas de Investigación para lograr una mayor y mejor captación de candidatos de nuevo ingreso; b) Se invita a los responsables de dichos Campos y Líneas a organizarse de manera autónoma y colegiada para dar cumplimiento a tal fin; c) Se propone realizar esta Feria cada año y, d) Se invita a los docentes a gestionar el uso de recursos como cañón y computadora con anticipación. A partir de esta reunión, cada grupo de trabajo se dedicó a la planeación y organización para participar en dicha Feria.

El día del evento asistieron autoridades como la Coordinadora del Programa de Maestría en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, el Jefe de la División de Humanidades y Artes, el Jefe de la División de Estudios de Posgrado y el Secretario Técnico del Programa de Maestría en Pedagogía de la FES Aragón.

Para el caso del GT1 la informante clave convocó a sus integrantes a las 3.30 pm del día del evento. Asistieron puntualmente la totalidad de los miembros, quienes ininterrumpidamente se dieron a la tarea de organizar y decorar el espacio con carteles y posters elaborados por ellos mismos y, la adecuación de un rectángulo formado con mesas para colocar el cañón y los trípticos.

La presentación en Power Point proyectada, fue realizada por los integrantes del grupo de trabajo y contuvo los elementos presentados durante la 4ª Jornada de Planeación Estratégica en Vivero Alto; de manera alternada, cada integrante conforme llegaban los asistentes al evento se disponían a recibirlos y proporcionar información apoyándose de la presentación y de los trípticos.

El GT2 de manera anticipada convocó a través de la informante clave vía correo electrónico (particularmente en ésta se creó una comunidad en la que cualquier correo dirigido por alguno de los integrantes era recibido por la totalidad de los integrantes) a docentes de la misma, a la alumna inscrita y a las tres alumnas egresadas una propuesta de agenda para la organización de la Feria de Posgrado a celebrarse el 11 de febrero de 2008, contenida en el siguiente diagrama.

Diagrama 12. Propuesta de organización de la Feria de Posgrado

Agenda

Se propone que las alumnas expongan en la feria de investigación, la parte que consideren de mayor fortaleza en el desarrollo de su trabajo de titulación, esta podría ser del ámbito teórico, metodológico, instrumental, etc. Algunos de los aspectos podrían ser:

- 1.- Puntualizar los retos y dificultades para diseñar una investigación.
- 2.- Explicar cómo trascendió del trabajo empírico al trabajo teórico o científico.
- 3.- Exponer la parte metodológica de su investigación.
- 4.- Ilustrar la técnica de investigación diseñada para su proyecto.
- 5.- Señalar cómo definieron sus fuentes de información.

Fuente: Elaboración propia con base al Diario de campo del día 30/Enero/2008

El día 06 de febrero, la actora convoca a docentes y a la alumna inscrita a las 5.00 pm para elaborar la presentación en Power Point a proyectarse en la Feria del Posgrado. Se reúnen únicamente la responsable, un docente y la alumna inscrita. Recuperan parte de la información presentada en la 4ª Jornada de Planeación Estratégica en Vivero Alto, y además deciden incluir aspectos referentes a los diferentes tipos de Gestión existentes.

La presentación final contuvo datos como: Objetivo General; objetivos específicos; Líneas de Investigación; Retos; Integrantes; Acciones Académicas e investigación desarrolladas durante 2007; Definición, campos de acción y tipología de la gestión. Al existir problemas técnicos para integrar música a la presentación, la responsable de la Línea ofrece hacerlo y recurrir a un especialista para tal cometido para enviarlo el día 08 de febrero a los integrantes para su consideración. Se acuerda así a) Proyectar la presentación de Power Point; b) Presentar los avances de investigación de la alumna inscrita y de las tres egresadas de manera impresa a fin de poder ser consultados por los invitados; c) Realizar una compilación de las tesis elaboradas en esta línea de investigación, así como de fuentes bibliográficas del mismo (como responsables de esta actividad quedaron los docentes); d) Contactar con una alumna de nuevo ingreso para que facilite un cañón y una laptop para realizar la proyección; e) La elaboración de carteles, trípticos y un plotter (los carteles y plotter a cargo de uno de los docentes y el tríptico a cargo de la alumna inscrita).

El 11 de febrero a las 12.00 am tal y como fue acordado por un docente y la alumna inscrita, ésta se presentó para recabar los trípticos fotocopiados y doblarlos junto con la alumna inscrita de la nueva generación; los carteles y el plotter fueron recabados a las 3.30 pm y el cañón fue facilitado por la alumna de nuevo ingreso quien llegó al as 3.00 pm. Para las 4.30 pm dos de los integrantes se disponen junto con la alumna encargada del cañón a decorar el espacio asignado: formaron un rectángulo con mesas para proyectar hacia la pared en el que se presentaron los avances de investigación de las alumnas inscrita y egresadas para la consulta de los visitantes, se acomodaron los trípticos; incluyeron un librero con documentos

relativos al Campo de Conocimiento y un cartel diseñado por otro integrante del grupo de trabajo (el funcionario). La presentación fue realizada por dos de los docentes, de tal forma que mientras la proyección se hacía, los docentes charlaban con los visitantes y entregaban los trípticos.

El GT3 por conducto de la responsable de Línea de Investigación se reúne el día 29 de enero de 2008 para organizar las actividades del evento. Asisten a esta reunión un docente de la Línea, una alumna inscrita, una egresada del Programa y otra alumna inscrita en otro Campo de Conocimiento.

Después de exponer los puntos tratados en la reunión del día anterior con el Secretario Técnico, propone la elaboración de un tríptico, carteles y un video para la Feria de Posgrado. Durante la reunión se presentaron sugerencias por parte de todos los asistentes y se propuso nombrar responsables de actividades, quedando como sigue:

Elaboración del tríptico. Con la intención de recuperar la información sistematizada para la 4ª Jornada de Planeación Estratégica, la responsable de la Línea de Investigación quedó como encargada de elaborar este tríptico y otro más de Tutoría.

Elaboración de carteles y letreros para decorar el aula asignada al equipo en la Feria. La alumna egresada del Programa diseñaría estos carteles con imágenes distintivas de la Línea de Investigación y letras en colores visibles para pegarse en alguna pared del salón.

Elaboración de un video con fotos de eventos en el que la Línea de Investigación participó. Un docente de este equipo sería el encargado de recabar fotografías con todos los integrantes para elaborar esta presentación con música y corregir la nitidez de las mismas.

Elaboración de un video con narraciones del objetivo, misión, filosofía, fines, sublíneas de investigación e integrantes del equipo de trabajo de esta Línea de Investigación a cargo de una alumna de otro Campo de Conocimiento.

Elaboración de separadores y recuerdos del evento a cargo de una alumna inscrita al Programa en el que se difundiera la esencia de la Línea de Investigación.

Se acordó compilar todas las tesis y reconocimientos de eventos al que asistieron los integrantes de la Línea de Investigación para mostrarse en la Feria del Posgrado; invitar a los alumnos de la Normal de Neza y de la UPN 153 Ecatepec y; presentar los productos elaborados por cada responsable para las observaciones y sugerencias de todos los integrantes.

El día 05 de febrero se reunieron en un café un docente, la alumna egresa del Programa, la alumna inscrita de la Línea de Investigación y la alumna del otro Campo de Conocimiento para intercambiar opiniones referentes a las mejoras que podrían hacerse a cada producto asignado. Por parte de todos los integrantes que asistieron a esa reunión hubo sugerencias y se acordó realizar las modificaciones para tener esos productos el día de la Feria. Pese a que la responsable de la Línea de Investigación no asistió, envió por correo electrónico a todos los demás integrantes los carteles que fueron analizados y por el mismo medio se enviaron las sugerencias.

El día viernes 08 de febrero de 2008 se entregó al Jefe de la División de Estudios de Posgrado los archivos digitalizados a fin de que se plotearan los carteles, existiendo aún correcciones pendientes por elaborar en los carteles tamaño carta y los trípticos, mismos que se realizaron en ese fin de semana.

El día del evento, a las 12.00 am asistieron al aula asignada para la Línea de Investigación la alumna egresada del Programa y la alumna del otro Campo de Conocimiento para comenzar los arreglos del aula. La alumna egresada traía preparados cinco tipos de letreros en color y tamaño que fue sobreponiendo a fin de visualizar cuál era el más adecuado. A las tres de la tarde llegó la alumna inscrita al Programa y se dispuso a contribuir con las otras dos integrantes en el decorado del aula (mesas, sillas, librero, fotografías, separadores, recuerdos alusivos, trípticos, carteles tamaño carta y el poster ploteado). Cuando llegó la responsable de la Línea de Investigación, se dispuso a ordenar las tesis y reconocimientos; trajo algunas plantas y una lap top para mejorar el arreglo del aula.

Se incorporaron cerca de las 5.00 pm una alumna egresada del Programa de Maestría, un alumno de Doctorado y el docente a ser candidato para integrarse al equipo. De manera alternada, el docente integrante del equipo y una de las alumnas egresadas del Programa se dispusieron a dar una breve semblanza de la Línea de Investigación, en tanto que la otra alumna egresada junto con la alumna inscrita y la responsable de la Línea de Investigación fungían como anfitrionas. La alumna inscrita y la alumna egresada también se dieron a la tarea de ofrecer separadores y los recuerdos (consistentes en una galleta que al ser separada del caparazón tenía una especie de acordeón con datos de la Línea de Investigación).

Durante las horas posteriores, se continuó con la explicación de la semblanza de la Línea de Investigación, proyectando uno de los dos videos elaborados en el que se reflejaba la participación del equipo en diversos eventos académicos: reuniones de Comité Tutorial; Coloquios de Investigación; presentación de resultados y avances en Vivero Alto; intercambio y vinculación con otra Línea de Investigación. Aunado a ello, hubo una exposición de las Tesis elaboradas por miembros de la Línea de Investigación, así como de documentos en los que los integrantes han contribuido con artículos, etc.

Por último, el GT4 el día del evento, a las 12.00 pm del día ya tenía adecuado el espacio asignado con la participación de dos de las integrantes. Decoraron el espacio con vestidos típicos de diferentes regiones indígenas de México y Brasil. Pese a que ningún integrante del grupo de trabajo asistió a la reunión (por parte de esta agrupación asistió uno de sus miembros: El Secretario Técnico), tuvieron a bien mantener comunicación con su tercer integrante.

Durante el evento, estuvieron los tres integrantes; uno de ellos, por ocupar el cargo de Secretario Técnico estuvo de manera intermitente en todas las presentaciones de los Campos de Conocimiento y Líneas de Investigación; las dos integrantes restantes permanecieron hasta el final del evento.

Conforme se acercaban al espacio los visitantes, alternaban para atenderlos por proceso: mostrar los trajes e indicar su procedencia; generalidades de la línea de

investigación y vinculación con las universidades e instituciones referidas en la categoría de análisis Hacia la Construcción de un proyecto compartido, valiéndose de una presentación en Power Point proyectada en un DVD en el que incluían los objetivos, integrantes y proyectos de la Línea de Investigación; aunado a ello, proporcionaron los trípticos a los asistentes elaborados por los integrantes del grupo de trabajo.

Bonals (1998) parte del supuesto de que el trabajo encomendado al profesorado requiere de una labor en equipo, aspectos que no han sido tratados en lo que considera centros escolares. Sugiere a fin de afrontar las deficiencias de los equipos docentes: a) Establecer relaciones interpersonales que favorezcan las aspiraciones diversas de cada miembro; b) Posibilitar que la posición de cada docente en la situación escolar sea favorecedora del despliegue de sus potencialidades creativas, así como del propio enriquecimiento con las aportaciones de otros profesores; c) Definir las relaciones interpersonales acorde con una actitud recíproca entre los miembros; d) Asumir una actitud tolerante del grupo hacia cada uno de sus miembros; e) Conformar una situación de grupo en la que predominen las comunicaciones recíprocas, sinceras y que incrementan el nivel de bienestar de los miembros del equipo; f) Relaciones marcadas por el respeto a la diversidad; g) Minimizar la presencia de roles negativos a fin de lograr una mayor cohesión del grupo, una mejor comunicación entre los integrantes y un ágil desarrollo de las tareas; h) Dotarse de metodologías eficaces para planificar y llevar a cabo el trabajo en grupo; i) Afrontar los problemas interpersonales con estrategias alejadas de las relaciones de fuerza y; j) Disponer de instrumentos para analizar las relaciones internas y para valorar la eficacia de las actuaciones colectivas, con el objetivo de planificar los cambios pertinentes y la toma de decisiones; aspectos que se podrían considerar en lo dicho por las actoras.

“Igual que el proyecto pasado, empezamos a hacer evaluaciones al principio y al final del semestre, nos sentamos a discutir sobre los contenidos de las asignaturas, nos las repartimos, a veces había... hubo un primer momento en donde estábamos todos los profesores con todos los alumnos, y eso resultaba interesante porque también nosotros aprendíamos de los otros profesores, no todos manejamos los mismos contenidos y eso nos enriquecía” (A3-E: 356-361)

“nos reunimos, platicamos sobre lo que, este, lo que se va hacer, cómo se va a estructurar, cada quien tiene una parte, nos volvemos a reunir, discutimos esa parte, compartimos información, compartimos problemáticas, nos dejamos tareas específicas cada quien, volvemos a reunirnos, qué fue lo que se hizo, así, así. Entonces así se van haciendo los textos, así se van formulando las actividades ¿No? Y de ahí se van formulando otras actividades” (A4-E: 38-43)

Bonals (1998) distingue la existencia de *roles* cuando se trabaja en grupo. Los primeros son considerados como aquellos *favorecedores del trabajo*, es decir, aquellos que coadyuvan al grupo a iniciar el trabajo, reunir ideas necesarias para llevarlo adelante, buscar la información necesaria, sintetizarla, cuidar el tiempo, tomar nota de lo que se va elaborando, evaluar la labor, mantener al grupo centrado en el tema y coordinar todo este proceso; dentro de estos, también se encuentran a los que ayudan al desarrollo de la labor y los que tienen un efecto de cohesión para el grupo. En contraposición, se encuentran los *roles negativos*, es decir, los que “comportan consecuencias negativas para la cohesión del grupo o para el trabajo, debido a su efecto interferente o paralizante, a la improductividad que supone para algunos miembros, a sus conductas lúdicas im procedentes, a actuaciones para llamar la atención, agresivas, dominadoras o competitivas” (p. 81). En la siguiente tabla mostramos sucintamente estos roles.

Tabla 46. Roles del profesorado al trabajar en equipo

Roles que coadyuvan al Trabajo en equipo		Roles negativos
Roles favorecedores del trabajo	Roles que facilitan la cohesión del grupo	
<ul style="list-style-type: none"> • Iniciar • Proponer ideas • Ofrecer y pedir información • Pedir y dar opiniones • Sintetizar • Controlar el tiempo • Registrar • Evaluar • Central el tema • Coordinar 	<ul style="list-style-type: none"> • Animar • Conciliar • Facilitar la comunicación • Transigir (ceder) • Seguir pasivamente • Disminuir la tensión • Proponer normas 	<ul style="list-style-type: none"> • Bloquear • Retirarse • Jugar • Llamar la atención • Agredir • Dominar • Competir

Fuente: Elaboración propia con base a Bonals (1998)

Aunado a esto, deberá existir la presencia de un Coordinador para garantizar que el trabajo en equipo se vaya consolidando, mismo que con la colaboración de los miembros del equipo realizarán una valoración del trabajo de los docentes en grupo, atendiendo a: a) El planteamiento y logro de los objetivos por el equipo docente; b) El proceso mismo del trabajo en grupo; c) La posición de cada docente; d) El respeto a la diversidad; d) Los roles asumidos por los integrantes; e) La capacidad de los integrantes para comunicarse.

En este último, la *comunicación* representa el proceso de intercambio de informaciones y de influencia que orienta las relaciones interpersonales, participando en el juego de la atracción y la hostilidad, se decide sobre el acuerdo y el desacuerdo, alimentando la colaboración y el conflicto y requiere competencias específicas muy cuidadas (en tanto que la comunicación hace el grupo), como lo muestra las siguientes consideraciones de las actoras:

“con la línea de investigación de una docente interesada y nuestra línea, surgió la idea de hacer intercambio para el coloquio con la intención de ver qué tan productivo puede esto resultar, [...] con la intención de que los profesores tengamos a lo mejor un espacio donde coincidamos y podamos intercambiar y

visualizar este tipo de problemas, [...] y poder generar propuestas que se vayan compartiendo con los responsables de campo” (A3-E: 784-797)

“nos falta reforzar un poco [la comunicación], porque hacemos nuestras reuniones ¿no?, te digo que al inicio, después cuando lo creemos necesario y mucho es vía Internet, muchísimo vía Internet; por ejemplo el proyecto de expediciones pedagógicas, tuvimos reuniones para plantear los aspectos generales, y después todo por Internet: falta, esto, agrega esto, ahora incluye tales aportes, envía tu programa, concluye todos los programas de los dos años... porque ahí incluimos el programa de los dos años de estudio de los maestrantes” (A1-E: 43-50)

La comunicación se presenta como un proceso interactivo, informativo y transformativo, inscrito en un contexto interno y externo específico, gobernado por reglas y tiempo (Di Maria y Falgares, 2008), de ahí que los componentes principales del proceso de comunicación sean la confrontación e intercambio, la escucha, la exposición y la retroalimentación, aspecto que es visible en el siguiente testimonio:

“que los procesos o el proceso de interacción y comunicación con los profesores sea más accesible, y podamos darnos cuenta que estamos en el mismo barco y que tiene sus grandes ventajas el trabajar con gente diferente ¿no?, con gente diferente quiere decir con gente de otras áreas o de otras áreas disciplinarias” (A3-E: 815-819)

Otro factor a considerar es el **clima**, entendiendo a éste como es el conjunto de elementos, opiniones, sentimientos, percepciones de los miembros, que captan la calidad del ambiente del grupo, su atmósfera, determinando la temperatura y la distancia de los vínculos, la relación con la tarea, la aceptación, la apertura y la flexibilidad, así como el rechazo del líder.

“importante que como profesores nos veamos en la necesidad de tener como apertura ¿no?, para pensar en que la docencia no es una actividad única y exclusivamente donde se imparte contenidos, sino donde uno tiene que intercambiar las experiencias con los alumnos, donde ya los modos tradicionales de profesor-alumno y donde el profesor era el que sabía y dictaba la cátedra o la clase, pues ya pasaron de moda ¿no?, no están siendo eficaces, no están generando procesos diferentes, ni tampoco se está manifestando una apropiación

más clara por parte de los alumnos... de los contenidos y los objetivos del Programa de Posgrado” (A3-E: 163-170)

“algo que también habría que destacarse es la apertura que este grupo, o lo que ha quedado del grupo, ha manifestado tener y ha tratado de ser consecuente con esta apertura para ensayar y darnos la oportunidad de generar dinámicas diferentes y ver cuáles son los resultados” (A3-E: 461-465)

El discurso de las actoras nos permite recuperar a Senge (2005), quien considera que *el aprendizaje en equipo* comienza con el *diálogo*, consistente en la capacidad de los miembros para suspender los supuestos e ingresar en un pensamiento conjunto, entendiendo al diálogo como una discusión de lo que implica aprender a reconocer los patrones de interacción que erosionan el aprendizaje en un equipo, es decir, los mecanismos de defensa que evitan ese diálogo. Para el autor el aprendizaje en equipo es vital en virtud a que la unidad fundamental de aprendizaje en las organizaciones modernas no es el individuo, sino el equipo, del cual, sus integrantes deberán desarrollar la aptitud de aprender continuamente a través de un compromiso conjunto.

Al referirse a las sesiones de diálogo, contempla la posibilidad de desarrollar las *aptitudes* que éste requiere, por lo que sugiere: a) Reunir a los miembros del equipo, es decir quienes se necesitan mutuamente para actuar; b) Explicar las reglas básicas del diálogo; c) Imponer esas reglas si alguien resulta incapaz de suspender sus supuestos, es decir, discutiendo y no así dialogado; c) Alentar a los miembros a plantear problemas difíciles, sutiles y conflictivos que sean esenciales para la labor en equipo, y en donde para dos de las informantes clave, la tolerancia y la actitud para el aprendizaje resulta relevante, como se muestra a continuación.

“Otra cosa que es bien importante es la actitud para el aprendizaje y la tolerancia; [...] entonces el tener la actitud del aprendizaje es tener una fuerte tolerancia a la suma de pensamiento distinto” (A2-E: 294-297)

“se convirtió en un espacio más bien de descalificación, pero de descalificación hacia mi persona, porque era, era un poco más que estarme cuestionando [...] cuestionarme todo el tiempo y llegó un momento en qué yo dije “espérate ¿no?, ¿por qué me están cuestionando?, ¿qué atribuciones tienen y con qué carácter me tienen que estar cuestionando el trabajo que yo hago?, porque empiezan a personalizar, no empiezan a verte como parte de un grupo de trabajo, entonces fue un hallazgo para mí. Pues sí es doloroso porque me incorporé con mucho entusiasmo y de repente no se daba el trabajo en equipo y no había un trabajo colegiado ahí, y la descalificación... entonces no se podía construir” (A2-E: 96-107)

Miguel Zabalza (2004) reflexiona en torno al individualismo que caracteriza el ejercicio de los docentes y, la necesidad de un tipo de ejercicio profesional más cohesionado e institucional mediante la instauración de una *cultura institucional colaborativa*. Desde su apreciación el trabajo en equipo supone pasar de profesor de una clase o un grupo a profesor de la institución, es decir, cambiar la percepción de que la percepción de la identidad profesional del docente no se construye en torno al grupo que se atiende o a la materia impartida, sino en torno al Proyecto Formativo en el que se trabaja. Reconoce la importancia de dar el salto cualitativo de la visión individual hacia una en la que los docentes se sientan parte de un grupo de formadores y de una institución que desarrolla un plan de formación, en virtud a que las nuevas demandas generan “nuevas necesidades formativas del profesorado universitario, vinculadas [...] a la propia esencia de lo que es diseñar un currículum que exprese un proyecto formativo integrado y original para el propio centro” (Zabalza, 2004: 127).

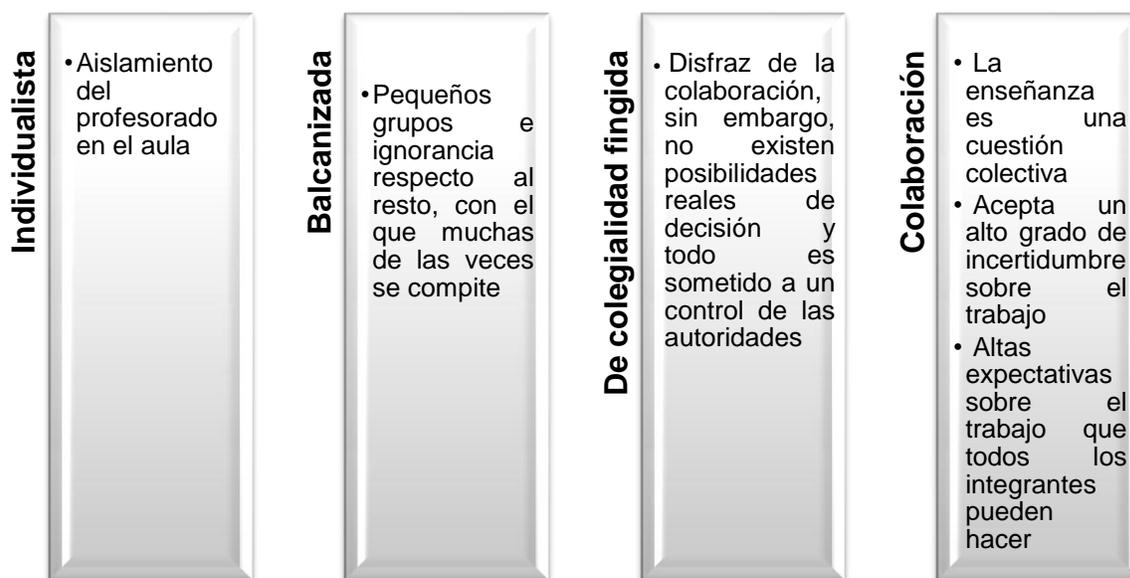
Así mismo, considera que identificarse con la institución y trabajar en equipo constituyen una competencia transversal que nos lleva al *trabajo cooperativo*, en la medida en que la cooperación, el trabajo, la colegialidad como cultura se vinculan al ejercicio profesional y a la consecución de los objetivos institucionales. El trabajo en grupo aporta beneficios en tanto: a) Permite intercambios en un contexto horizontal, en donde cada integrante puede aportar al grupo sus propios conocimientos y experiencias y, recibir del grupo no sólo retroalimentación de las propias aportaciones, sino los conocimientos y experiencias de los otros integrantes; b) Es

una oportunidad para desarrollar aprendizajes que trascienden los contenidos disciplinares, como son la solidaridad, la resolución negociada de conflictos, la capacidad de atender y respetar distintos puntos de vista, la forma de integrar las aportaciones individuales en un producto colectivo, y, la necesidad de responsabilizarse en las tareas asumidas (Zabalza, 2006).

Para ello, el desarrollo de un *proceso del trabajo en grupo de los docentes* debe fundamentarse en las siguientes fases. En la fase de *planificación* los participantes establecen las coordenadas básicas y los compromisos que asumen en el trabajo en grupo. Durante la fase de *trabajo individual o por subgrupos*, los integrantes desarrollan algún trabajo que nutra al grupo, es decir, se asignan actividades a cada uno. Para la fase de *puesta en común*, los miembros intercambian sus aportaciones con sus productos parciales y debaten los distintos puntos de vista; es fundamental que las aportaciones sean de todos los integrantes, debido a que muchas veces los grupos fracasan porque los miembros que lo integran no han trabajado previamente sus productos parciales y, no tienen nada que aportar. Por último, en la fase de *elaboración del informe*, deberá darse cuenta sobre el trabajo realizado, es decir, se integra todo en un producto único y se estiman las conclusiones a las que se ha llegado a partir del trabajo colectivo.

Hargreaves (1996) analiza la cuestión de la colaboración entre profesores y, del papel que desempeñan las culturas de los docentes en el cambio educativo. Distingue al interior de los *centros educativos ciertas culturas* que se presentan en el siguiente diagrama.

Diagrama 13. Culturas del profesorado



Fuente: Elaboración propia con base a Hargreaves (1996)

En un contexto de restructuración y del mejoramiento educativo, la *solución cooperativa*, es decir, la colaboración lleva implícito: a) Reforzar la resolución porque representa apoyo moral, aumenta la eficiencia, reduce el exceso de trabajo y las diferencias de perspectiva temporal entre las autoridades y los profesores; b) Reducir la incertidumbre y limita el exceso de culpabilidad, que en caso contrario permea la docencia, estableciendo límites alrededor de lo que razonablemente puede realizarse en cualquier escenario y; c) Reemplazar las falsas certezas con la certidumbre que puede dar el juicio sereno y profesional entre las comunidades concretas de profesores (Hargreaves, 1996)

Elena Cano (2005) insiste en la necesidad de generar en los centros educativos una *cultura colaborativa*, porque cada vez más es difícil que un educador pueda atender de manera aislada a un individuo; en el caso de las universidades, deben trabajar progresivamente de modo interdisciplinar, incorporando demandas estudiantiles y de los consejos sociales, de los egresados, vinculándose con el

sector empresarial, aspectos a lograr mediante el trabajo en equipo, dicha necesidad es considerada por las actoras como lo muestran los siguientes testimonios:

“para mí es primordial [el trabajo en equipo], o sea yo le asignaría si dijéramos en una escala numérica, yo creo que ahí va como un 100% de trabajo en equipo, porque si todos... que compartiéramos los mismos propósitos y estuviéramos a lo mejor impulsando el desarrollo de ciertos aprendizajes en los maestrantes, con más solidez estaría la investigación, podríamos brindarles más elementos” (A1-E: 64-69)

“una de las competencias que debemos desarrollar no solamente es el trabajo en equipo, trabajo en colegiado, en consenso es democrático y no crear y construir de manera unilateral, entonces si no hay un trabajo en equipo, obviamente no hay un trabajo colegiado, y si solamente se queda en el nivel de equipo pues ahí es donde no existe el compromiso” (A2-E: 236-240)

Un *equipo* consiste en “una reunión o conjunto de personas que persiguen fines similares o complementarios y que, para lograrlos, interaccionan y poseen cierto tipo de vínculos, sea emocionales o laborales” (Cano, 2005: 94). Por ello, te sentido, un equipo presenta ciertos *rasgos* como son: a) Asociación definible y conciencia colectiva de grupo; b) Participación; c) Dependencia recíproca de sus miembros en la satisfacción de las necesidades que les han llevado a agruparse y; d) Comunicación de los miembros entre sí. Para la autora, existen beneficios e inconvenientes del trabajo en equipo, así como la adopción de la dinámica de grupo para subsanarlos. En la siguiente tabla recuperamos la aportación de la autora en este sentido.

Tabla 47. Beneficios, inconvenientes del trabajo en equipo y la dinámica de grupo para solventarlos

Beneficios del Trabajo en equipo	Inconvenientes del Trabajo en equipo	Elementos de la dinámica de grupo a recuperar para subsanar inconvenientes
<ul style="list-style-type: none"> • Supone la conjunción de lo mejor de cada uno: sus talentos y facilita tratamiento global de los temas • Se genera una interacción constructiva y sinérgica • Se pueden abordar tareas de mayor complejidad y envergadura que un solo individuo • Se potencia la creatividad y la toma de decisiones es fundamentada desde el colectivo • Suele ser una propuesta de trabajo más agradable que el trabajo en solitario, de ahí que muchos integrantes se sientan motivados al trabajar en equipo. 	<ul style="list-style-type: none"> • El trabajo se hace más lento y en ocasiones más duro. Aunado a ello, parte de la energía, tiempo y esfuerzo del equipo se emplea en fijar unas normas de funcionamiento, en calmar tensiones entre sus integrantes • Algunos miembros se inhiben de participar, con ello dejan de asumir riesgos individuales y dejan toda la responsabilidad en manos del equipo, diluyendo así, la propia 	<ul style="list-style-type: none"> • Técnicas para grupos de gran dimensión: Debate dirigido o debate público con expertos; Role playing o simulación; foro o asamblea; mesa redonda; simposio, congreso y jornada; panel y; Conferencia • Técnicas de grupo mediano: Brainstorming o lluvia de ideas; Training group o grupo T; Seminario • Técnicas de pequeño grupo: Phillips 6/6; 2 a 2; Comisión; Cuchicheo; Entrevista

Fuente: Elaboración propia con base a Cano (2005)

A partir del reconocimiento de que en las diferentes profesiones se ha ido cobrando conciencia de que para alcanzar mejor ciertos objetivos y desempeñar mejor una actividad, el trabajo en equipo luce como una necesidad y una exigencia a pesar de ser un tema pendiente en la mayoría de las organizaciones, Ander-Egg (2005) sostiene que para *trabajar en equipo* personas de distintas disciplinas o profesiones primero tienen que constituir equipos de trabajo. Así, los *rasgos característicos de un equipo de trabajo* son: a) Un pequeño número de personas que con conocimiento y habilidades complementarias unen sus capacidades de cara al logro de determinados objetivos, así como a la realización de actividades orientadas hacia el logro de éstos, b) El trabajo individual y colectivo en el equipo se realiza dentro de un contexto socio afectivo, con un clima de respeto y confianza mutua satisfactorio y gratificante; c) El espíritu de complementariedad y de apoyo mutuo en la realización de actividades y tareas y; d) La distribución de responsabilidades individuales y del trabajo conjunto con una adecuada coordinación y articulación de

tareas. Existen para el autor algunos requisitos, condiciones y exigencias para realizar un trabajo en equipo, contenidos en la siguiente tabla.

Tabla 48. Requisitos, condiciones y exigencias del Trabajo en equipo

Requisito, condición y exigencia	Descripción
Objetivos comunes y valores compartidos	<ul style="list-style-type: none"> • Incide positivamente, en tanto que la voluntad expresada de los integrantes los insta a realizar los esfuerzos y tareas necesarias para el logro de esos objetivos • Las responsabilidades deberán ser claras y explícitas al mismo tiempo que se estipula un conjunto de valores y significados compartidos por todos
Número de miembros limitado	<ul style="list-style-type: none"> • Entre cinco y nueve personas para poder armonizar el trabajo conjunto y los vínculos personales
Una estructura organizacional y funcional acorde con los objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Una estructura y toma de decisiones participativas • Una delimitación y distribución de funciones y actividades, a fin de que también exista una aceptación de las responsabilidades • Establecimiento de normas de funcionamiento y disciplina interna
Complementariedad	<ul style="list-style-type: none"> • Acción conjunta y la ayuda mutua entre miembros • Cada integrante por pertenecer al equipo se realiza y completa gracias a otros, debido a que al aportar cada uno sus conocimientos, habilidades y competencias, no sólo coadyuva al logro de los objetivos, sino al enriquecimiento de los otros
Comunicación fluida y transparente	<ul style="list-style-type: none"> • Instar a todos a desarrollar empatía y saber escuchar • Conocer, comprender y aplicar los principios básicos de la comunicación: expresión clara, concreta y precisa; autenticidad y transparencia; coherencia entre lo que se dice y lo que se hace • Respeto a las ideas, posturas y puntos de vista de los otros • Utilizar un tono conversacional amistoso, a pesar de estar en desacuerdos y antagonismos
Atención personal y búsqueda del espíritu de equipo	<ul style="list-style-type: none"> • Lograr que cada integrante se sienta aceptado y apreciado, es decir, un clima en el que la aceptación, la seguridad y la confianza mutua se dé entre todos • Ser aceptado y aceptar a otros • Identidad y entidad emocional
Implicación personal y la vivencia de pertenencia a un equipo	<ul style="list-style-type: none"> • El grado de pertenencia de los miembros evoluciona con el tiempo a medida en que se integren las oposiciones y afinidades y se resuelvan los problemas, tensiones y conflictos • Cuando los objetivos personales se integran con los del equipo se logra la implicación personal y motivación por ser un miembro activo
Capacidad para superar y resolver conflictos y oposiciones	<ul style="list-style-type: none"> • Encarar los problemas con el propósito de aprovechar, integrar, elabora y superar las oposiciones • Desarrollar la capacidad de negociación

Fuente: Elaboración propia con base a Ander-Egg (2005)

La presencia de un *coordinador*, *facilitador*, *animador* o *director del equipo* coadyuvará en el funcionamiento democrático, participativo y pluralista del equipo, de ahí que entre sus funciones se encuentren: a) Proporcionar pautas de actuación; b) Supervisar lo que se hace; c) Obtener resultados a través del trabajo conjunto canalizando la capacidad de cada miembro del equipo y; d) Alentar, animar, influir a los miembros del equipo. De ahí que éste deba poseer *cualidades* como: cordialidad; capacidad de escucha activa y empatía; sensibilidad; tacto y paciencia; imparcialidad; capacidad analítica; saber pensar con claridad y rapidez; sentido del humor; vitalidad y entusiasmo y; saber plantear preguntas (Ander-Egg, 2005).

Finalmente, para Perrenoud (2007) la cooperación es un valor profesional que coadyuva en: a) Elaborar un proyecto de equipo y representaciones comunes; b) Impulsar un grupo de trabajo y dirigir reuniones; c) Formar y renovar equipos pedagógicos; c) Confrontar y analizar conjuntamente situaciones complejas, prácticas y problemas profesionales y; e) Hacer frente a crisis o conflictos entre personas. Al citar a Gahter Thurler, éstas *competencias* se relacionan con saberes como: a) Trabajar con eficacia en equipo y pasar de un pseudo equipo a un verdadero equipo; b) Discernir entre los problemas que requieren una cooperación intensiva y; c) Detectar, analizar y combatir las resistencias, obstáculos, paradojas, callejones sin salida relacionados con la cooperación para autoevaluarse y adoptar una actitud comprensiva sobre un aspecto de la profesión que nunca caería por su propio peso teniendo en cuenta su complejidad. Por ello, en la siguiente categoría de análisis abordamos el tema de la cooperación y la colaboración consciente de los actores.

4.5 Colaboración consciente

Los proyectos emprendidos por el grupo de trabajo pueden significar el reconocimiento de una dialéctica entre lo dado (el determinismo en este caso de una autoridad) y lo posible (la voluntad de los integrantes por emprender los proyectos); de ahí que deba considerarse la “complejidad de los procesos sociohistóricos en general, y de los sujetos en particular, no se puede resolver recurriendo a

procedimientos de simplificación arbitrarios” (Zemelman, 1996: 99) es decir, el apego a un modelo como por ejemplo el de la Gestión Educativa o bien, la orden de los funcionarios.

En contraposición, la propuesta del autor gira en considerar aspectos como: a) La realidad sociohistórica constituye una articulación en movimiento en el que se distingue lo dado y lo que se está dando; b) La distinción entre las referencias empíricas (lo dado) y los requerimientos de la potencialidad (lo dándose) que cumplen la función de requisito de objetividad; c) Destacar la necesidad de los sujetos y sus posibilidades de viabilidad; d) El reconocimiento de las opciones con base en el desarrollo de la capacidad para construir proyectos en la que los sujetos movilizados tienen una utopía de cambio en función a sus necesidades y potencialidades; e) La visión de futuro a partir de lo individual y lo colectivo.

En este orden de ideas la utopía es una exigencia de lo posible de darse, que implica el dándose como rompimiento del presente y sus relaciones con lo pasado para llegar a un futuro deseable en el que la colaboración de los sujetos sea consciente. Para el autor, el sujeto social será realmente activo si es capaz de distinguir entre lo que es viable y lo que es puramente lo deseable. El testimonio de una de las informantes clave da cuenta de ello, cuando reconoce la importancia de conocer la realidad de la Maestría en Pedagogía para asumir la responsabilidad

“no es lo mismo que llegue alguien en específico a buscar el trabajo en la línea de gestión porque de ahí va partir el compromiso, a alguien que por el tema como que podía caer en la línea de gestión y hay que incorporarlo, convencerlo, formarlo ahí... Ha sido así como que nuestra lucha también con los alumnos eso es lo que sucede, a mí me inquieta mucho el cómo, cuáles son los criterios de selección y si se está haciendo la difusión adecuada para los campos” (A2-E: 123-128)

Dado que desde la perspectiva del autor, es solamente en el plano de la experiencia donde se puede reconocer la posibilidad de transformación de la realidad, la transmutación de lo deseable en posible hace que la utopía se convierta en un proyecto, de ahí que para la misma actora la reflexión de la experiencia vivida permite continuar mejorando la realidad. Al respecto refiere:

“estamos cerrando bien en términos de la reflexión, en términos de darnos cuenta que podemos hacer las cosas todavía mejor, y que algo que a mí me parece importantísimo, es que aquí en Aragón puedan coincidir las personas idóneas para poder replantear esto ¿no? y no necesariamente tengamos que depender de gente externa que muchas veces se compromete a dar un contenido o a verter un contenido, pero no a la apropiación que en el caso del docente o incluso del propio alumno se pueda dar, o sea yo voy, doy una conferencia, una ponencia, informo, digo, pero lo que siga es cuestión de ustedes” (A3-E: 606-613)

La informante clave ubica al compromiso desde el momento en el que se plantea generar espacios de reflexión acerca del papel que juegan los integrantes en la formación de los alumnos con una

“demanda en términos de generar los espacios de discusión, de trabajo en equipo, de trabajo colegiado, donde tengamos los profesores la capacidad y la responsabilidad moral de cuestionarnos de manera mutua y de manera individual también, hacia dónde estamos llevando o conduciendo a los alumnos ¿no?, al delegar nuestra responsabilidad en otros, quiero decir quién puede ser el responsable de campo, o dos integrantes de cinco, y que creo que esto lejos de clarificar este proyecto de formación que se tendría que visualizar, trabajar y replantear día con día aquí en el Posgrado pues nos estamos moviendo por otras cuestiones” (A3-E: 420-428)

Para otra informante clave, el compromiso es importante para la construcción del proyecto conjunto en tanto que:

“Las cosas pueden cambiar siempre que haya ese compromiso por parte por lo menos de uno, y en este caminar te vas encontrar a gente que también es comprometida, por eso la importancia del compromiso, si no estás comprometido con el proyecto es muy difícil, puedes desgastarte, el asunto es tener la confianza, la fortaleza y la convicción de que sí se pueden hacer las cosas” (A2-E: 265-269)

Sin embargo, la falta de compromiso de los integrantes genera incertidumbre y ruptura en la agrupación. Cuando la actora con más antigüedad en el Programa hace remembranza de uno de los momentos de constitución de los grupos de trabajo comenta que:

“se empezó a generar un clima así de expectativa, porque no sabíamos hasta dónde realmente todos estábamos en la misma lógica, en la misma dinámica y con un compromiso claro” (A3-E: 206-208)

Tal ausencia significó:

“una ruptura, como que tomamos distancia los profesores y que se quedó así, los profesores se reincorporaron a otras líneas; en el caso del Maestro Carrillo y yo, nos quedamos con esta línea que es Formación y Posgrado” (A3-E: 234-236)

Aún así, la actora significa la presencia del compromiso, en tanto que la suma de saberes, intereses y compromisos coadyuva a generar propuestas, porque:

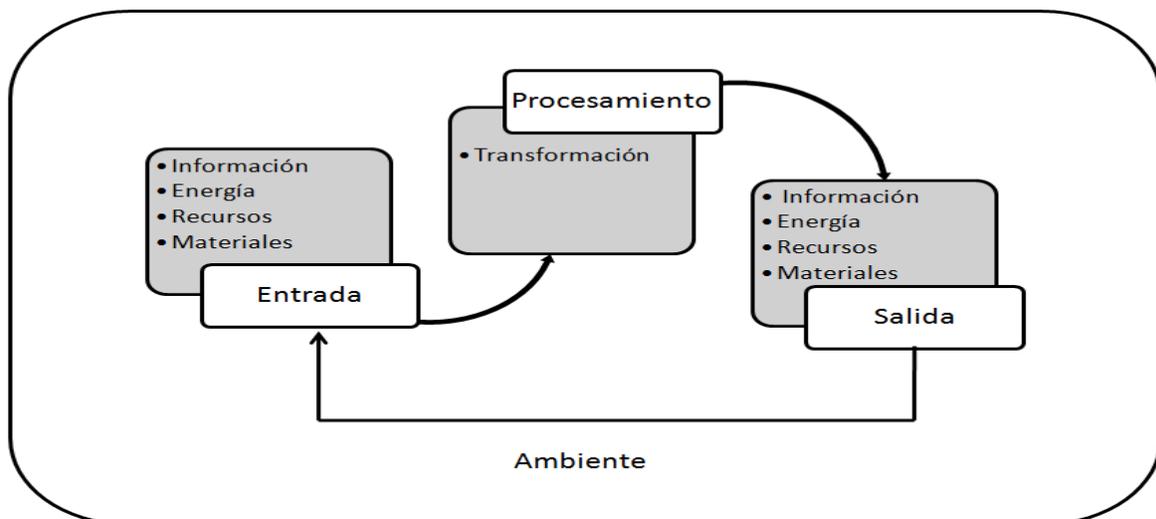
“de lo que se trata aquí es de sumar saberes y sumar intereses y sumar compromisos, pues a lo mejor podríamos generar una propuesta diferente” (A3-E: 822-826)

El *Enfoque sistémico de la Administración* surge con los trabajos publicados del biólogo alemán Bertalanffy entre 1950 y 1968 teniendo como supuestos básicos: a) Una tendencia hacia la integración de las ciencias naturales y sociales, orientada hacia una teoría de los sistemas; b) Ésta teoría puede ser una forma amplia de estudiar los campos no físicos del conocimiento científico, como son las ciencias sociales; c) Al desarrollar principios unificadores nos aproxima al objetivo de la unidad de la ciencia y; d) Esto llevaría a una integración en la administración científica (Chiavenato, 2000).

Un *sistema*, entonces es “un grupo de partes y objetos que interactúan y que forman un todo o que se encuentran bajo la influencia de fuerzas en alguna relación definida” (Johansen, 2002: 54), de ahí que, pese a que en esta escuela de Pensamiento administrativo no se enfatice la idea de grupo o equipo de trabajo, se parte del reconocimiento de que los sistemas existen dentro de los sistemas, son abiertos y que las funciones de un sistema dependen de su estructura. Esto significa que la agrupación de personas constituye un sistema en el que cada parte es independiente, a su vez es interdependiente, en el sentido de que lo que afecte a una de las partes afecta al total y, están además interrelacionados por un objetivo común.

Los sistemas presentan *parámetros* (Chiavenato, 2000), dentro de los cuales podemos encontrar: a) La entrada o insumo, consistente en la fuerza o impulso de arranque o partida del sistema suministrada por el material, información o energía necesarios para la operación del sistema; b) Salida, producto o resultado, es decir, la finalidad para la cual fueron reunidos los elementos y relaciones del sistema; c) Procesamiento, referente al mecanismo de conversión de entradas en salidas, d) Retroalimentación, cuyo objetivo es controlar el estado de un sistema sujeto a un monitor y; e) Ambiente o medio que rodea externamente al sistema, aspectos reflejados en el siguiente diagrama.

Diagrama 14. Parámetros de un sistema



Fuente: Elaboración propia con base a Chiavenato (2000)

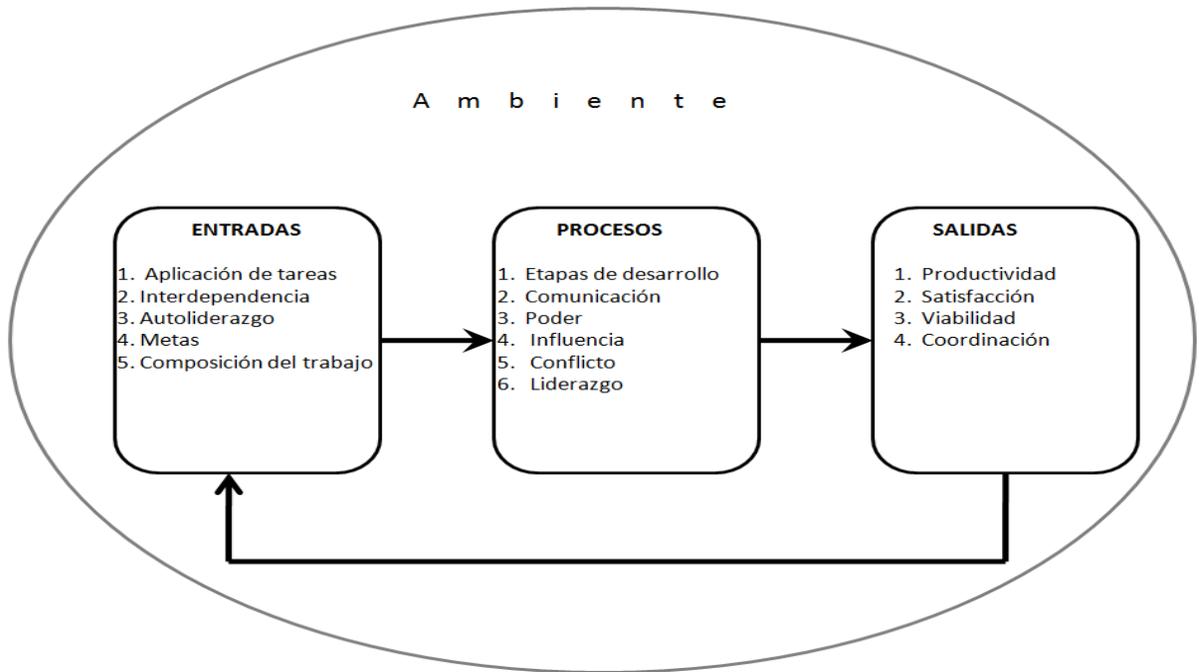
Quizá la aportación más interesante de esta vertiente sea la de significar a la organización como un sistema abierto. Al citar a Parsons Chiavenato identifica a la organización como un sistema social en función a que: a) Debe estudiársele como un sistema caracterizado por todas las propiedades esenciales de cualquier sistema social, y, también como un subsistema funcionalmente diferenciado de un sistema social mayor; b) La organización debe analizarse como un tipo especial de sistema social organizado alrededor de la primacía de intereses por el logro de determinado tipo de objetivos sistémicos y; c) Las características de la organización deben ser definidas por la naturaleza de la situación en que necesita operar, la cual estará

determinada por las relaciones prevalecientes entre ella y los otros subsistemas especializados, componentes del sistema mayor del que forma parte.

Por su parte, Kast y Rosenzweig (1999) vislumbran a la organización como un sistema compuesto por otros sistemas. El *Sistema psicosocial* comprende el comportamiento individual y la motivación; al sistema de status y funciones, la dinámica de grupos y los sistemas de influencia y liderazgo. Por su parte, el *Sistema Administrativo* comprende la tarea administrativa a diferencia del pasado no fragmentada por etapas sino como proceso; los procesos de decisión administrativa; los juicios y colaboración en la toma de decisiones; la planeación estratégica y operacional y; el control organizacional. Esto implica, desde la perspectiva de los autores lograr un cambio organizacional en el que se implemente la cultura organizacional y un estilo de administración con enfoque de sistemas, productividad y calidad de la vida laboral.

Como consecuencia de esta Escuela de Pensamiento Administrativo, encontramos una recuperación del Trabajo en equipo bajo el enfoque de sistemas con Stewart et. al. (2007). Los autores reconocen que en la actualidad existe una inclinación hacia la formación de equipos debido a las exigencias de eficacia y eficiencia, a las aportaciones de las teorías psicológicas que explican por qué la gente se une a ciertos grupos y no a otros, es decir el intercambio social. Reconocen que un equipo es un sistema en tanto que existen *entradas* las cuales son fundamentales cuando se diseñan e introducen los equipos por vez primera en una organización; un *proceso* que ocurre cuando se combinan las diferentes entradas de recursos y; unos *resultados* en términos de desempeño del equipo. Estos elementos se encuentran fuertemente influenciados por el ambiente que los circunda. En forma por demás sintética esquematizamos este proceso en el siguiente diagrama.

Diagrama 15. Modelo sistémico para equipos de trabajo



Fuente: Elaboración propia con base a Stewart et. al. (2007)

En el discurso de una informante clave, podemos apreciar que concibe al grupo de trabajo bajo el enfoque de sistemas, reconociendo esa interdependencia en el sentido de que lo que afecta en la formación del alumno es compromiso de los docentes, esto porque:

“entramos todos en ansiedad, hay que presentar los resultados en comités, en coloquios, y eso implica que somos un equipo de profesores, pero que como tal se dan los cuestionamientos a los alumnos y muchas veces si el alumno, que es nuestro tutorando sale aporreado, por decirlo de alguna manera en términos de fallas o faltantes en cuanto información, pues va el alumno por delante, pero a un lado va el tutor ¿no?; entonces es una situación que genera ansiedad para ambos”
(A3-E: 711-717)

En suma, para estas dos docentes, el compromiso reviste una importancia fundamental para la concepción de un futuro posible y viable, el reconocimiento de su experiencia y realidades y la construcción paulatina de esos proyectos para mejorar sus realidades. No obstante y, como aludimos al inicio de esta categoría de análisis, esto implica el reconocimiento del contexto sociohistórico de las

agrupaciones, de sus membrecías, voliciones, formas de relación, concepciones y, de un proceso paulatino de aprendizaje del trabajo conjunto, aspectos analizados en la siguiente y última categoría de análisis.

4.6 Libre disciplina de trabajo

El *Trabajo en equipo* constituye el medio por el cual desde la Gestión Educativa se pueden articular las actividades laborales de un grupo humano en función a objetivos, en el que la interdependencia entre los miembros se da por compartir una misión de trabajo (IIPE, 1996i). Bajo esta idea, el trabajo en equipo constituye una necesidad en contextos como el que vivimos, debido a que: a) Favorece una mayor integración y especialización; b) Amplía el compromiso y la responsabilidad; c) Incrementa los logros; c) Se logran acuerdos y consensos en la toma de decisiones; d) Permite una mayor flexibilidad y hace a los equipos autogestivos y autónomos; d) Potencia la creatividad y el aumento del sentido de los sujetos en su desempeño, todo esto no bajo una imposición, sino por una libre disciplina de trabajo. De ahí que para las informantes clave, exista realmente una necesidad de implementar la práctica del trabajo en equipo en tanto que represente una demanda de abandonar las prácticas de trabajo aislado e instar a todos los actores al trabajo conjunto. Sus percepciones, significaciones y creencias se plasman en las siguientes citas:

“en la actualidad ya no puedes trabajar de manera unilateral, bueno sí puedes, no debes, todo se debe construir a partir de todos, no la imposición, entonces son las competencias que nosotros trabajamos en gestión, una de las tantas competencias de gestión; entonces siempre debemos ser incluyentes e incluirte, procuro ser congruente con el discurso, con mi formación” (A2-E: 245-249)

“yo creo que las cosas no se pueden construir, no se deben incluir de manera unilateral, hay que trabajarlo en grupo, ¿sí?, en grupo salen las ideas, fluyen las propuestas” (A2-E: 328-330)

“originalmente la idea de constitución surge como una demanda del Programa Posgrado, y la asumimos; vemos con el trato que llevamos hasta ese momento, pues como que cierta empatía entre los profesores, tan es así que nos lanzamos a

la experiencia de agruparnos y de tratar de trabajar de manera colegiada” (A3-E: 134-138)

Para una de las informantes clave existe la necesidad de ese trabajo en equipo, sin embargo encuentra algunas dificultades y reconoce se trata de un proceso en construcción. Comenta al respecto:

“a mí sí me agradaría mucho el que pudiéramos consolidar en verdad equipos de trabajo, equipos de trabajo eh... tanto estudiantes como los profesores, y que no pensáramos que venir a la maestría es nada más cursar un seminario, aprobar un seminario” (A1-E: 71-74)

“no muy consolidado, porque hay trabajo al interior de nosotros como profesores, pero también está el trabajo en equipo al interior de ellos ¿no? como estudiantes, compartiendo sus ideas, intercambiando materiales, aportándose a los propios capítulos, este... hasta corrigiéndose ¿no? ciertas dificultades o tropiezos que tuvieran en la investigación ¿no? entre ellos, porque se aprende también entre iguales” (A1-E: 64-69)

Desde la visión del IPE, el trabajo en equipo que promueva un profesionalismo colectivo, prescinde transitar de una concepción de trabajo aislado a la promoción de dinámicas más interactivas que coadyuven a un mejor desarrollo del compromiso y la responsabilidad, de ahí que para una de las actrices como producto de la crítica a su propia experiencia y una actitud para aprender a trabajar en equipo se reconozca que:

“nos está faltando recuperar, incluso desde lo conceptual, cómo se constituye un grupo, cómo se va conformando el grupo a través de los semestres, y cómo uno va aprendiendo... o más bien no aprendiendo, más bien cómo uno va sorteando esta cuestión de la responsabilidad o la coordinación de un campo, cuando nos falta un sentido de la identidad al interior del mismo, nos falta compartir más intereses, nos falta compartir tiempos para poder discutir de cosas tan simples como las más complejas, de manera que podamos ir constituyendo una identidad de equipo y haya un consenso en intereses” (A3-E: 596-603)

Siguiendo al IPE, esta necesidad reside en motivar la transformación de la cultura de trabajo; estimular la capacidad de trabajar en redes de colaboración;

valorar las reuniones de trabajo; articular el trabajo alrededor de proyectos y; estimular la formación continua de los equipos mediante el aprendizaje colectivo. Quizá en la actora, el logro del trabajo en equipo implique un aprendizaje sobre la marcha, en el que se recuperen elementos referentes a cómo constituirse como tales, cómo establecer relaciones, consensar intereses y caminar juntos en un objetivo común.

Por su parte, Winter (2000) plantea que en un *equipo de trabajo* se observa la existencia de *roles* para cada participante en el proceso de mejora, situación que nos permite identificar un punto de encuentro con los Encuadres Teóricos Sociológico y Psicológico de la Gestión Educativa. *El promotor*, será el responsable de identificar el proceso que se desea mejorar, así como tomar la decisión de mejorarlo, por lo que podrá elegir al líder, con quien tendrá frecuentes reuniones y, trabajará conjuntamente con él para la selección de los integrantes del equipo. Dentro de sus funciones se encuentran: apoyar al máximo al equipo; trabajar con el líder en discusiones referentes a la gestión de la calidad; confiar en los esfuerzos del equipo y dar visto bueno a sus decisiones; incorporar los principios básicos en las actividades de cada día en que se reúna el equipo; ser paciente y otorgar tiempo suficiente al equipo para llevar a cabo la tarea.

El *líder del equipo* por lo regular es el responsable del funcionamiento del proceso seleccionado, en la inteligencia de saber cómo se da todo el proceso, tiene una idea clara de las personas que deberá seleccionar como miembros del equipo durante todo el proceso. Algunas de sus funciones son: guiar al equipo en la utilización del modelo y herramientas de mejora de procesos en la búsqueda de un objetivo en común; coadyuvar al establecimiento de un ambiente de trabajo agradable; ser capaz de llamar la atención a un miembro cuando éste impida que el proceso se lleve oportunamente; desempeñar las tareas administrativas del equipo; utilizar los principios básicos en sus actividades cotidianas y enseñar esta filosofía a los demás; participar activamente en los cursos de preparación de los miembros del equipo.

El *facilitador*, por lo regular proviene de otro departamento, ayuda a los miembros del equipo con la dinámica del grupo y a resolver conflictos. Dado que conoce todas las herramientas que pueden ser útiles para mejorar los procesos, contribuye a que los miembros del equipo las utilicen de la mejor manera en primer lugar, y, en segundo término a que exista una buena comunicación durante las fases que dure el proceso. Sus funciones son: entender cabalmente el modelo y las herramientas de mejora de procesos; comunicar si se percibe que el equipo no funciona efectivamente; estimular al equipo cuando se desvíe del proceso; identificar problemas; observar que todos los miembros sigan el código de conducta; ayudar al líder a que desarrolle su papel; valorar con el líder, los resultados del equipo; participar activamente en los cursos de formación de los miembros del equipo.

Por último *los miembros del equipo* son seleccionados basándose en su conocimiento del proceso. Sus funciones son: esforzarse en todas las tareas; utilizar el modelo de mejora de procesos; asistir decididos a participar en las reuniones; comunicar con claridad sus ideas; aceptar las ideas de los demás; reconocer que todos los días se aprende algo nuevo; hacer todo lo necesario para el éxito del equipo; centrar sus esfuerzos primero en impactar en este proceso de mejora continua e innovación, y segundo en utilizar datos para la toma de decisiones.

Sugiere el autor, que el equipo realice como primer tarea la construcción de un *código de conducta del equipo*, es decir los acuerdos formales necesarios para aprender a trabajar en común y a tratarse mutuamente; podrá ser modificado en cualquier momento y con sugerencias de la totalidad de los integrantes. Deberá contener como mínimo: decisiones consensadas; participación de la totalidad de los miembros; confidencialidad; escucha de los demás; asistir preparados a las reuniones; puntualidad; llevar acta de cada reunión.

El en equipo puede dar como resultado una mayor eficacia o eficiencia, si cuando se colabora en el trabajo se consigue más de lo que se podría lograr si lo hiciéramos individualmente (West, 2003). Al referir un cambio endémico por el contexto actual, denota la exigencia de individuos flexibles, equipos flexibles y

organizaciones flexibles para lograr esas cuotas de eficacia y eficiencia y lograr la sobrevivencia de las mismas. En un *equipo de trabajo eficaz* (categoría asignada por los autores) existen *elementos* como: objetivos del equipo; participación en equipos; orientación de las tareas y; apoyo a la innovación. Logrando esto, se puede pasar al funcionamiento social del equipo, el cual incluye *áreas* como: apoyo social en el equipo; clima del equipo; apoyo del equipo para el crecimiento y desarrollo; métodos de resolución de conflictos.

Con los siguientes testimonios, ubicamos cómo para dos de las informantes clave la claridad en los roles de cada miembro del equipo puede facilitar una mayor reflexión, comunicación e interacción en atención a las demandas de los alumnos

“Yo haría esa recuperación: mayor reflexión, mayor comunicación, mayor interacción entre los propios campos, entre los propios comités tutorales, como que escuchar lo que el alumno necesita, como que mayor disposición a escuchar lo que el alumno necesita” (A3-E: 614-615)

“que los procesos o el proceso de interacción y comunicación con los profesores sea más accesible, y podamos darnos cuenta que estamos en el mismo barco y que tiene sus grandes ventajas el trabajar con gente diferente ¿no?, con gente diferente quiere decir con gente de otras áreas o de otras áreas disciplinarias” (A3-E: 815-819)

“la idea era ya después de que se consolidara el campo, entonces ahora buscar esa ese articulación con los demás campos... es como el segundo paso, porque todo mundo trabaja su campo de manera aislada” (A2-E: 303-306)

Como hemos aludido, la idea del Trabajo en equipo tiene sus orígenes en la Disciplina de la Administración, específicamente en el Área de los Recursos Humanos. Desde esta vertiente para que pueda existir un *equipo de trabajo* se requieren tres *aspectos* acorde con la perspectiva de Palomo (2000). *Un objetivo operativo común*, es decir, en un equipo todas las energías y esfuerzos son dirigidos hacia la obtención de resultados comunes, en tanto que en un grupo cada integrante puede atender a sus propias metas, sin percibir las mejoras que puede recibir o bien aportar para los demás. Aunado a ello, el objetivo común de un grupo es

inespecífico, en tanto que el objetivo de un equipo debe necesariamente ser concreto y alcanzable. Cada integrante deberá *identificarse explícitamente como miembro del equipo* y percibirse como una unidad diferenciada de las demás. El tercer y último requisito consiste en el *desarrollo de normas formales de comportamiento* que regularán las relaciones entre los integrantes, es decir, un equipo deberá establecer normas explícitas que regularán la distribución de la autoridad y las tareas para cada uno de los miembros. Las normas del equipo deberán crearse atendiendo dos aspectos: aquellas normas que garanticen la consecución de los objetivos y las que garanticen la satisfacción y motivación de las personas; si estas normas coadyuvan a la satisfacción e objetivos individuales, al compromiso, y la motivación, el equipo logrará eficacia, es decir el logro de los objetivos y eficiencia, el logro de los objetivos con la menor cantidad de recursos. Cumplidos estos tres aspectos, se logra la creación de un equipo de trabajo, con eficacia y eficiencia, por ello, la autora los denomina *equipos efectivos*.

Un *equipo efectivo* presenta *características* que conllevan al logro de eficacia y eficiencia. 1) La claridad de objetivos implica que el objetivo común permite que cada integrante del equipo conozca su contribución al resultado global; por ello, todos los miembros deben conocer los objetivos y cómo se integran con los objetivos organizacionales. 2) La claridad de las funciones implica que cada integrante del equipo pueda explicar: a) como su trabajo coadyuva junto con el de los demás integrantes al logro del objetivo común; b) lo que está en posibilidad de esperar por parte de los demás miembros del equipo; c) y lo que los miembros del equipo esperan de él. 3) La competencia técnica, hace alusión al conjunto de competencias necesarias para que cada integrante pueda realizar con éxito las actividades y responsabilidades propias de su trabajo que coadyuven al logro de los objetivos; esto implica la dedicación de tiempo y esfuerzo para el aprendizaje continuo y el desarrollo personal. 4) Una comunicación directa, fluida, abierta y en la que se dé preponderancia al saber escuchar y a la retroalimentación, por ello, es necesario desarrollar normas de respeto que fomenten por un lado la libertad de cada integrante para expresar sus opiniones y sentires, y por otro la activa participación. 5) Un sistema de solución de problemas y conflictos, en el que los miembros

desarrollen procedimientos para la utilización de todo el potencial y creatividad; para el reconocimiento y aceptación del cambio con flexibilidad; y confiar en las competencias y motivación del equipo para conseguir el logro de los objetivos. 6) Un sistema de recompensas positivo para valorar las contribuciones de cada integrante en la consecución y proceso seguido para su logro, fundamentado en el reconocimiento de que el apoyo genera sentimientos de compromiso para con el equipo y satisfacción en los miembros. 7) El sentido de pertenencia implica que los integrantes se sienten motivados por pertenecer al equipo, tienen motivación para realizar las actividades necesarias que conlleven al logro de los objetivos y, les permita afrontar nuevas metas. 8) Un liderazgo que permita el desarrollo del equipo en función de las necesidades concretas del equipo en general y de cada integrante en particular.

Una de las actoras identifica los momentos para lograr abandonar el trabajo aislado y adoptar prácticas de trabajo en equipo, refiere al respecto:

“veo como dos momentos: primero el conformar los equipos de trabajo y después transitar del equipo de trabajo a un equipo colegiado” (A2-E: 355-357)

Se puede apreciar en el discurso de las informantes clave por un lado la necesidad de abandonar las prácticas de trabajo aislado hacia uno colectivo, y, por el otro, el reconocimiento de un proceso paulatino para lograr este último. Al respecto, Palomo (2000) reconoce que en un equipo de trabajo, para constituirse como tal pasa por cuatro *fases*. La primera de ellas, denominada de *iniciación* se caracteriza porque la madurez profesional es baja; los objetivos del equipo suelen ser claros para los miembros; los integrantes ignoran cuál será su contribución; la madurez grupal es baja, porque no se han desarrollado sistemas de interacción efectivos y no existe aún sentido de pertenencia; existe una fuerte dependencia hacia el líder (o Coordinador, la autora los utiliza indistintamente en su documento); los miembros presentan cierto grado de ansiedad, en la medida en que no se han clarificado sus funciones, roles y las relaciones interpersonales. Con respecto a los resultados, son medios o bajos; consisten básicamente en la definición de metas y funciones, enfoque de las actividades y las competencias requeridas para lograr los objetivos.

En la etapa de *orientación* la madurez profesional va incrementando lentamente, en la medida en que se van desarrollando las competencias de los integrantes; existe por paradójico que parezca un decremento de la motivación en los integrantes, porque comprueban que sus expectativas iniciales no se cumplen con la rapidez prevista; surgen sentimientos de frustración, competitividad y confusión en cuanto a los objetivos y funciones del grupo; puede presentarse también la presencia de sentimientos de incompetencia en integrantes que se consideran faltos de conocimientos y habilidades para desarrollar las funciones encomendadas. Para ello, el coordinador deberá saber afrontar todo este cúmulo de reacciones negativas, procurando y tomando en cuenta que, el avance en esta fase depende de la redefinición de metas y funciones.

Durante la etapa de *clarificación* comienzan propiamente a desarrollarse confianza y respeto hacia los demás miembros y las aportaciones que hacen, con ello se incrementa el grado de cohesión del grupo y el sentido de pertenencia, valiéndose de una comunicación mucho más directa y fluida que en las dos etapas anteriores.

Es en la etapa de *integración* cuando los miembros ya poseen las competencias necesarias para realizar su trabajo con eficacia y eficiencia, además de un alto grado de autonomía; esto se debe a que ya tienen claros los objetivos y la forma por la cual serán conseguidos; porque ya existe una clara distribución de las funciones y roles acordes con los requerimientos de la situación; se ha desarrollado ya un liderazgo del grupo y la madurez grupal es muy alta; los sentimientos hacia el resto de los integrantes son positivos, se reconocen los logros del equipo; se fomenta y apoya la participación activa de los miembros; la comunicación continúa siendo directa y fluida.

Por último, en la fase de *finalización*, está cerca la disolución del equipo y los integrantes toman conciencia de ello y de su próxima separación, por ello, existe una disminución en la aportación de los integrantes, en su creatividad; sin embargo, también se presenta un aumento de la actividad de los miembros, con el objeto de

cumplir las fechas previstas antes de la disolución. En estas circunstancias, el papel del coordinador se basará en dos aspectos: primero, deberá socializar la experiencia del equipo a fin de instar a otros a emprender una experiencia similar; por otro lado, deberá lograr se superen las reacciones por la separación de los integrantes.

Al igual que Palomo Vadillo, Winter (2000) refiere la existencia de algunas etapas en el desarrollo de los equipos. En la etapa *Formativa*, se busca que los miembros del equipo se conozcan y entiendan por qué se les ha pedido que trabajen juntos. Se caracteriza por la incertidumbre en los roles; por una responsabilidad por parte del equipo en tela de juicio; por un cuestionamiento en las expectativas de cada integrante y; por falta de voluntad para dedicar tiempo a las reuniones previstas. Durante esta etapa el líder logrará la comodidad en las reuniones, buscará consensos y se apoyará en la orden del día. Por su parte, el facilitador, escuchará, observará la dinámica del equipo y ayudará al líder a establecer un ambiente de respeto.

Es en la etapa *Conflictiva*, los miembros del equipo suelen verse cada vez más como enemigos entre sí; a menudo reaccionan negativamente ante el líder o el facilitador, y temen perder su individualidad si se identifican con el grupo; la tarea parece más difícil de lo imaginable; existen debates aunque estén de acuerdo; se cuestionan las capacidades del promotor y los integrantes del equipo; los miembros se resisten a usar nuevas herramientas o enfoques; se presenta un interés por el trabajo excesivo; ausencia de reuniones; competitividad; actitud defensiva; sin embargo, los miembros del equipo comienzan a comprenderse unos a otros. Ante esta panorámica, el líder deberá estar atento a los conflictos que surjan, considerando la variedad de ideas y moldeando el comportamiento del equipo. Por su parte, el facilitador analizará lo que ocurre, intervendrá si es necesario, y, les hará recordar el código de conducta.

Durante la etapa *Normativa*, los integrantes comienzan a trabajar en grupo al aceptar que son parte del equipo, y que, otros tienen derecho a serlo; aceptan sus papeles dentro del equipo y comienzan a respetar y a valorar la individualidad de los

otros miembros; los integrantes son más amistosos, tienen confianza mutua, intentan lograr la armonía para evitar conflictos y se concentra más tiempo y energía en la tarea. Por ello, esta etapa se caracteriza por tener mayor coherencia; se siguen las reglas de conducta estipuladas en el código de conducta; la información se comparte libremente; existe mayor inversión de tiempo en las reuniones; hay mayor sentido de pertenencia y compromiso; el conflicto se maneja constructivamente. En esta etapa, el líder deberá reforzar positivamente las acciones del equipo; mantener un buen ambiente de trabajo y divertido. Por su parte, el facilitador deberá mantener la disciplina, reconociendo el buen trabajo e introduciendo nuevas herramientas de trabajo.

La última etapa es la *realizativa*, en la que el equipo ha crecido como una entidad social y existe un ambiente cooperativo en el que se acepta la interdependencia. Se caracteriza porque los miembros confían en los datos; se hace énfasis en la realización y la productividad; los miembros se sienten orgullosos del trabajo del equipo y de los otros miembros; así como un fuerte sentido de coherencia. El líder se comunica con el equipo sin problema, observa la buena dinámica y, celebra con el equipo los logros; en tanto que el facilitador, reconoce la capacidad del equipo, a la vez que aprovecha para reforzar el concepto de mejora continua.

Fernando Achilles de Faria Mello (1983) considera algunas *características del equipo de trabajo*: 1) El liderazgo es compartido; 2) La responsabilidad es individual y colectiva; 3) La formación de un equipo de trabajo es un proceso de desarrollo; 4) Los resultados se toman y evalúan como producto del esfuerzo conjunto de sus miembros; 5) El trabajo colectivo es considerado como una oportunidad y algo agradable; 6) El conflicto se resuelve mediante la confrontación productiva.

Como se ha expuesto hasta el momento, la formación de un *equipo de trabajo* comienza al identificar un *proceso que requiere de mejoras*. Como el equipo se integra por personas que trabajan juntas para mejorar un proceso dentro de las

organizaciones, pueden encontrarse dentro de ella al menos tres *tipos de equipos* (Winter, 2000).

Los *equipos Funcionales*, se componen por personas que pertenecen al mismo departamento, se conocen entre ellos e incluso han tenido la oportunidad de trabajar juntos en el pasado. En estos equipos se selecciona un tema y se trabaja durante todo el proceso de mejora; una vez implantada la mejora, los miembros del equipo continúan recabando datos y revisando el proceso, para que junto con el promotor seleccionen otro proceso a tratar. Sin embargo, su inversión es a largo plazo, porque a pesar de que un equipo funcional puede decidir tomarse un cierto tiempo para recapacitar, comenzará con otro proceso.

Los *equipos Transfuncionales*, se integran por personas de diferentes departamentos, en la mayoría de las veces no se conocen, ello implica dedicar tiempo para conocerse y lograr establecer un ambiente agradable para la toma de decisiones. Dado que estos equipos cuentan con más de un promotor, el líder deberá mantener comunicación con todos los promotores, y, lograr junto con el facilitador, que los miembros centren la atención en la tarea que tienen a cargo. Una vez que hayan implantado la mejora, se reunirán periódicamente con la intención de revisar los datos obtenidos y, asegurarse que el proceso de mejora se mantiene durante un cierto período de tiempo. Finalmente, en este tipo de equipo puede o no seleccionarse otro tema.

Por último, los *equipos de tema único orientado*, se caracterizan porque se dedican al estudio de un determinado tema, por ello cuando la mejora es aprobada e implantada por el equipo, los miembros ya no se reúnen con regularidad.

Cerramos este capítulo con el reconocimiento de que los actores del Programa de Maestría en Pedagogía a lo largo de dos años (temporalidad del recorte metodológico) han emprendido medidas para crear redes que coadyuven en la consolidación de los Campos de Conocimiento y Líneas de Investigación; en este trayecto han sufrido agrupaciones y reagrupaciones, han tenido logros, avances y desencuentros; han reconocido la importancia y las ventajas del trabajo conjunto en

el que la suma de las partes es mayor al todo (sinergia) cuando existe compromiso; el aprendizaje de esta nueva forma de operar se encuentra condicionado por la volición, membrecía y formas de relación entre los integrantes y, se ha dado sobre la marcha.

Fuera de la temporalidad del recorte metodológico, al mes de octubre de 2008 se editaron en los Cuadernos de Posgrado de la FES Aragón los documentos siguientes: *Hacia la construcción de una visión compartida del Posgrado en Pedagogía de la FES Aragón*, documento impregnado por la visión de los funcionarios del mismo. Por otro lado, tres de los denominados en esta investigación grupos de trabajo publicaron sus Documentos Fundacionales intitulados: *didácticas emergentes y alternativas en educación; Formación y Posgrado y; Educación para la Interculturalidad*. Aspecto que nos permite comprender que ese tránsito del trabajo aislado hacia uno de Gestión Educativa se encuentra relacionado con las fases del trabajo en equipo propuestas por Winter (2000) y Palomo (2000), en el que a partir de sus propios procesos internos los grupos de trabajo se encuentran en determinadas fases.

Nos resta agradecer a las informantes clave, a los integrantes de los grupos de trabajo y a las autoridades las facilidades, colaboración y disposición para el desarrollo de esta investigación, reconociendo en todo momento su encomiable labor para contribuir con sus esfuerzos, trabajo, tiempo y dedicación en la mejora del Programa de Maestría en Pedagogía de la FES Aragón.

CONSIDERACIONES FINALES

Hace tres años, nos planteamos como objetivo de investigación analizar cómo vivían el proceso de transición de un modelo de Administración Burocrático centrado en el trabajo aislado a un modelo de Gestión Educativa en el que a través del trabajo en equipo los docentes del Programa de Maestría en Pedagogía de la FES Aragón coadyuvaran en la conformación de un proyecto compartido para la consolidación de Campos de Conocimiento y Líneas de investigación de dicho Programa, mediante la documentación de sus propios testimonios para que se analizara la viabilidad del modelo de Gestión, se ubicaran líneas de acción para el propio programa y, también líneas de investigación conducentes a la fundamentación teórica de la Gestión Educativa como disciplina. Hoy, presentamos los resultados de la misma después de haber logrado escalar todos los peldaños que la elaboración de una tesis implica y, reconocer que la investigación con enfoque cualitativo constituye un punto de partida y nunca un punto final.

Una primera reflexión a la que llegamos, reside en la importancia de un adecuado planteamiento y delimitación del problema de investigación; nos identificamos como un ser más que ha engrosado las filas de la angustia, desconcierto, crisis e idea de un callejón sin salida ante la dificultad de ubicar un objeto de estudio, empero, a esos tres años de distancia, creemos firmemente en la importancia que tiene como punto de partida para esclarecer lo que ha de investigarse y cómo ha de hacerse. Decidimos construir la realidad a partir de un enfoque cualitativo de investigación en el que el fin último consiste en la comprensión; esto, originó un desconcierto ante lo desconocido por un lado, y, por el otro, vencer las inercias de la propia formación inicial (la Contaduría Pública) tendientes a un enfoque cuantitativo centrado en la comprobación, la verificación y la predicción, para así conocer, caracterizar e interpretar cómo es que los actores del Programa de Maestría en Pedagogía vivían desde su cotidianidad este tránsito con sus propias, creencias, significaciones y sentires.

Determinado el objeto de estudio, fue preciso elegir un método, ciertas técnicas e instrumentos para el levantamiento de datos. Esto, nos orilló a vislumbrar que la nobleza de la investigación cualitativa nos permitió recurrir a ciertos elementos del método del estudio de casos para caracterizar a la población objeto de estudio, valiéndonos de algunos otros de la etnografía educativa por citar un ejemplo para el análisis e interpretación de los datos recabados mediante las dos técnicas elegidas, es decir, la entrevista y la observación. Esta apertura en el pensamiento, coadyuvó a reeducar los sentidos de la vista y el oído para identificar aspectos más allá de lo evidente y poder así comprender esa realidad vivida con los docentes del Programa de maestría en Pedagogía.

El supuesto de investigación que nos guió durante la misma consistió en que al no existir fundamentación teórica de la Gestión Educativa, no hay formación para ella en los actores, de ahí que haya un híbrido de gestión al interior del Programa de Maestría en Pedagogía de la FES Aragón y éstos vayan aprendiendo sobre la marcha cómo implementar este modelo. A partir de ello, y con los hallazgos de la investigación determinamos lo siguiente.

La Gestión Educativa propugna por el mejoramiento de las prácticas educativas y a la innovación permanente, instando a los actores a construir proyectos educativos tendientes a la satisfacción de demandas de la población estudiantil. Para ello, utiliza como estrategia al Trabajo en equipo, en el que: a) Existe un objetivo común de mejora continua e innovación; b) Un grupo de personas comprometidas y con vocación de trabajo asertivo y colaborativo, c) Se ubica una convocatoria explícita generadora de intereses movilizados y motivantes; d) Se da la construcción de un espacio definido por un saber-hacer colectivo; f) Se genera una comunicación fluida entre los miembros del equipo, así como una instancia efectiva de toma de decisiones, comunicaciones e intercambios y; g) Se dé cuenta de lo realizado.

Con la primera categoría de análisis (Conformación de redes), encontramos un vacío teórico en el modelo de Gestión Educativa, debido a que al ser recuperado

desde la disciplina de la Administración en el área de los Recursos Humanos, se prescribe la conformación de esas redes con objetivos de mejora continua e innovación y, se desconoce cómo es que se conforman dichas redes. Cuando investigamos acerca de cómo los sujetos se agrupan, encontramos que el tratamiento de los grupos ha sido abordado desde la Psicología con la dinámica de grupos y la psicología de los grupos y la Sociología, primero para definirlo, ubicar elementos que lo caracterizan (dependencia, liderazgo, atracción y aceptación, volición, membrecía, cohesión, comunicación y clima) y su tipología.

Con los actores del Programa de Maestría en Pedagogía de la FES Aragón, apreciamos que la constitución de redes respondió a una sugerencia de la autoridades y la inquietud de algunos docentes con la intención de elaborar el *Documento Fundacional* de las agrupaciones para que se consolidaran los Campos de conocimiento y Líneas de investigación. Pero el proceso de esta conformación no fue igual para los cuatro grupos de trabajo. Dos de estas agrupaciones han vivido a su vez procesos de reagrupación en diferentes momentos; una tercer logró esta agrupación en un semestre y la otra permaneció intacta en el recorte metodológico. ¿A qué responde esto? A las diferentes formas de membrecía, atracción, aceptación y cohesión que se han dado al interior de dichas agrupaciones, aspecto que desde la Administración no es posible leer cabalmente.

Lo cierto es que, al interior de las agrupaciones, cada una ha tenido sus propios objetivos para mantenerse cohesionados, una visión particular y compartida acerca de cómo ir consolidando esos Campos de Conocimiento y líneas de investigación de tal forma que en un futuro posible, puedan constituirse como una red mayor: El Programa de Maestría en Pedagogía. En este sentido, se precisa fundamentar teóricamente a la Gestión Educativa acerca de cómo se constituyen estas redes, dejando líneas abiertas de investigación desde la Psicología y la Sociología y, tratando de enlazarlo con las aportaciones de la Administración.

Referente a la segunda categoría de análisis (innovación de la educación), hemos apuntado que un rasgo al interior del Programa de Maestría en Pedagogía de

la instrumentación del modelo de Gestión Educativa radicó en la construcción propia por parte de los actores de un proyecto educativo denominado Documento Fundacional. En el modelo, se sugieren cuatro etapas para su desarrollo: diagnóstico de la situación; selección de alternativas; establecimiento de objetivos; organización o concertación y; evaluación.

Los cuatro grupos de trabajo socializaron los avances en el evento de la 4ª Jornada de Planeación Estratégica en Vivero Alto los días 14 y 15 de enero de 2008, espacio abierto por parte de las autoridades para el análisis y reorientación del rumbo a seguir al interior del Programa. Al respecto, durante la fase diagnóstica, los actores identificaron anomalías, problemas y deseos de cambio a lo ya dado desde lo normativo, así como los aspectos que impiden construir una voluntad común y la cultura institucional. Lo importante en todo esto, es que con ello, los integrantes de cada agrupación fueron adentrándose en la apropiación de su propio presente. Significativo es que el GT2 encontrara como punto de partida para su diagnóstico reconocer la incertidumbre respecto a los fines del Campo de Conocimiento (la profesionalización o la formación) referente a la gestión, aspecto que nos permite retomar el supuesto de investigación que nos guió, se precisa de la formación en éste ámbito para la instrumentación de un modelo de Gestión Educativa.

Al parecer, como en el caso de la Administración, la Gestión Educativa primero partió de la práctica para luego consolidarse como disciplina. En la Administración, los primeros intentos por formalizar a ésta como disciplina provinieron de los ingenieros (Taylor con la Administración Científica en Estados Unidos y Fayol con la Administración Clásica en Francia) que en el sector productivo lucharon por lograr eficacia y eficiencia y a partir de intentar dejar el empirismo para dar paso a un tratamiento científico, es decir, aprendieron sobre la marcha. Como expusimos en el capítulo 3, son pocas las instituciones y los programas formadores en Gestión Educativa en América Latina; en la Administración burocrática tampoco los directivos y actores tenían la formación (en este caso en la Administración), aspecto que nos insta a sugerir como línea de investigación la formación en Gestión Educativa.

En este sentido, una línea de acción para la FES Aragón, y, específicamente para el Campo de Conocimiento de Gestión Académica y Política Educativa del Programa de Maestría en Pedagogía sea el diseño curricular de una especialidad en Gestión Educativa en un primer momento, y por qué no también de una Licenciatura para formar a los futuros gestores educativos. Esto, porque en la categoría de análisis Formación para la Gestión Educativa fueron latentes algunas competencias necesarias en los actores para la instrumentación de un modelo fundamentado en la Gestión Educativa como son: liderazgo; comunicación; trabajo en equipo; planeación, organización, ejecución y evaluación de actividades; solución de problemas, negociación y delegación. Al respecto, el modelo educativo basado en Competencias, es un aspecto digno también a ser considerado dentro de la fundamentación teórica a la que hemos aludido, porque, al igual que en la disciplina de la Administración, se precisa llevarlo a la práctica.

Creemos que el reto no solo corresponde al Campo de Conocimiento en Gestión Académica y Política Educativa. Recuperar la idea de vinculación de las redes que se han conformado y lograr la participación de todos los actores del Programa de Maestría en Pedagogía en el diseño curricular que sugerimos a partir de la multi e interdisciplinariedad con énfasis en el aspecto pedagógico, significa una oportunidad primero para que los actores de este programa dispongan de elementos teórico-metodológicos que coadyuven a consolidar esta instrumentación del modelo de Gestión Educativa que les ha llevado más tiempo, dedicación y esfuerzo del recorte metodológico y, también como parte de la institución formadora con más prestigio en nuestro país coadyuvar en la formación de los futuros gestores educativos responsables de la transformación, innovación y mejora continua de la práctica educativa de nuestro país.

Referente a la colaboración consciente y la libre disciplina de trabajo, los hallazgos nos permiten ubicar que, en la medida en que los actores se comprometen y se apropian del presente, pueden vislumbrar un proyecto de futuro con viabilidades para el cambio. Sin embargo, es preciso que en el modelo de Gestión Educativa se esclarezca el proceso de constitución, desarrollo y finalización del trabajo en equipo.

Como se presentó en el último capítulo de esta tesis, los ciclos para la conformación de equipos de trabajo en las agrupaciones no fueron homogéneos. Si bien es cierto que en las cuatro agrupaciones se otorga importancia al Trabajo en equipo, lo cierto es que se apreció cómo los actores están aprendiendo sobre la marcha con toda la voluntad de la que son capaces a trabajar en esta nueva modalidad, no fueron formados para ello.

Las aportaciones de Palomo Vadillo (2000) y Winter (2000) referentes a las etapas en el desarrollo de los equipos (formativa, conflictiva, normativa y realizativa) son un mecanismo para que los actores del Programa de Maestría en Pedagogía de la FES Aragón reflexionen en torno al momento en el que se encuentran, comprendiendo por qué integrar un equipo de trabajo implica avances, retrocesos, crisis y reconocimiento de los otros con la idea de que pese a los retrocesos es factible continuar si se tiene la intención y convicción de que el producto de su trabajo redundará en la construcción de un futuro posible que dejará un aprendizaje en ellos y el agrado por haber intentado un cambio y no permanecer inmóviles a un contexto adverso como el que hemos aludido en el capítulo 2.

Creemos firmemente que al interior del Programa de Maestría en Pedagogía de la FES Aragón existen personas con talento que pueden capitalizar la experiencia de la instrumentación del modelo de Gestión Educativa y continuar en la mejora continua e innovación de su práctica educativa, e insistimos en la necesidad de fundamentar teóricamente a la Gestión Educativa a fin de que con el talento, la disposición de los actores y el conocimiento resultante de esta fundamentación dispongan de elementos que guíen su proceder.

Para la estudiosa de la Gestión Educativa la realización de esta tesis dejó abiertos aspectos a considerar en su proyecto de futuro. Pretendimos una apertura para ampliar el conocimiento en ésta área de conocimiento desde la Pedagogía, pues como expusimos en primer capítulo, nos hemos dedicado a la docencia universitaria a nivel superior y, la estancia como alumna en el Programa de Maestría en Pedagogía nos permitió reconocer la importancia y magnitud de la formación de

sujetos. Quizá, el aspecto fundamental fue el reconocimiento de la necesidad de formación en el ámbito pedagógico para apropiarnos de nuestro presente y mejorar la propia práctica docente, vislumbrando un proyecto de futuro tendiente a continuar el estudio de la Gestión Educativa con los estudios de Doctorado.

Intentamos con toda la voluntad romper con las ataduras de la formación de origen para comprender la realidad desde aristas diferentes a la Contaduría Pública y la Administración y aportar al campo educativo, sin embargo, reconocemos que totalmente no logramos ese cometido, desde el momento en el que por ejemplo, para la redacción del informe final continuamos utilizando los cuadros de doble entrada.

Cerramos estas consideraciones cuestionándonos qué aporta esta investigación a la Pedagogía. En primera instancia un análisis crítico del modelo de Gestión Educativa que como se ha precisado a lo largo de la tesis, proviene de un país ajeno al nuestro y creado en la educación básica. La recuperación del caso del Programa de Maestría en Pedagogía de la FES Aragón permite ubicar reflexiones en torno a su instrumentación en un nivel tan importante como es el Posgrado.

En segundo lugar, la identificación de la necesidad de fundamentar teóricamente a la Gestión Educativa y consolidarla como disciplina para la formación de los futuros gestores educativos dejando líneas abiertas de investigación para quienes estén interesados en el estudio de ella.

En tercer lugar, líneas de acción para la FES Aragón en general, y en particular al Programa de Maestría en Pedagogía concernientes a dar continuidad al propósito de dar identidad al mismo, innovar la educación y consolidar el arduo trabajo realizado por los actores de dicho programa.

En cuarto lugar, reconocer que la Gestión Educativa requiere de intervención de profesionales provenientes de diversas disciplinas como son la Pedagogía, Sociología, Administración, Psicología, Antropología y Ciencia Política, debido a que el hecho educativo es complejo y no es posible analizarlo solo desde una disciplina. Aunado a ello y como hemos puntualizado en el capítulo dos, estamos viviendo una

transformación a nivel mundial en los órdenes político, económico, social y cultural en el que nuestro país se ve atrapado en la vorágine del cambio y precisa formar a sujetos capaces de generar conocimiento como fuente de riqueza de las naciones. En este sentido, la educación reviste una importancia capital no solo para la generación de esa riqueza, sino también para lograr cohesión social y avanzar en la construcción de una sociedad democrática en la que nuestro propio deseo quizá utópico sea la formación de sujetos críticos que coadyuven a una mejor convivencia.

Agradecemos infinitamente a todos aquellos que hicieron posible la realización de esta tesis que como indicamos no tiene un punto final. Cerramos este círculo con la firme convicción de que abriremos otros que nos permitan mejorar la práctica docente, ámbito que desde hace diez años nos ha dado profundas satisfacciones al permitirnos formar a nuevas generaciones y a su vez formarnos nosotros mismos.

FUENTES DE CONSULTA

BIBLIOGRÁFICAS

American Psychological Association (2002). *Manual de estilo de publicaciones de la American Psychological Association*. México: El Manual Moderno

Achilles De Faria Mello, F. (1983). *Desarrollo Organizacional: Enfoque integral*. México: Limusa

Álvarez-Gayou Jurgenson, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona, España: Paidós Educador

Ander-Egg, E. (2005). *El trabajo en equipo*. Córdoba, Argentina: Editorial Espartaco Córdoba

Antunez, S., Gairín, J. (1998). *La organización escolar. Práctica y fundamentos*. Barcelona, España: Grao

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2004). *Documento estratégico para la innovación en la educación superior*. México: ANUIES/Universidad Pedagógica Nacional

Bachelard, G. (2004). *La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo (25ª Ed.)*. México: Siglo XXI

Banco Mundial (2003). *Construir Sociedades de Conocimiento: Nuevos Desafíos para la educación Terciaria*. Washington, Estados Unidos de Norteamérica: Quebecor World Bogotá

Barra, R. (1991). *Círculos de calidad en la operación. Estrategia práctica para aumentar la productividad y las utilidades*. México: McGraw-Hill Interamericana de México

Berteley Busquets, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. Barcelona, España: Paidós Ibérica

Blejmar, B. (2005). *Gestionar es hacer que las cosas sucedan. Competencias, actitudes y dispositivos para diseñar instituciones*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc

Bonals, J. (1998). *El trabajo en equipo del profesorado (3ª Ed.)*. Barcelona, España: Graó de Serveis Pedagògics

Bourdieu, P., Chamboredon, J. C. & Passeron, J. C. (2007). *El oficio de sociólogo (26ª Ed.)*. México: Siglo XXI

Braslavsky, C., Acosta, F. (2001). *El Estado de la enseñanza de la formación en gestión y política educativa en América Latina*. Buenos Aires, Argentina: UNESCO/IIPE

Brovelli, M. S. (2001). *Nuevos/viejos roles en la gestión educativa. El asesoramiento curricular y los directivos en los procesos de cambio*. Santa Fe, Argentina: Homo Sapiens

Cano, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes*. Barcelona, España: Graó

Cantú Delgado, H. (2005). *Desarrollo de una cultura de calidad*. México: McGraw-Hill Interamericana Editores

Catalano, A. M., Avolio, S. & Sladogna, M. (2004). *Diseño curricular basado en normas de competencia laboral: conceptos y orientaciones metodológicas*. Buenos Aires, Argentina: AIM/ MIF/BID/CINTEFOR

Cartwright, D., Zander, A. (2007). *Dinámica de grupos. Investigación y teoría (Reimp.)*. México: Trillas

Cirigliano, G., Villaverde, A. (1997). *Dinámica de grupos y educación (21ª Ed.)*. Buenos Aires, Argentina: Lumen/Hvmanitas

Chiavenato, I. (2000). *Introducción a la Teoría General de la Administración (5ª Ed.)*. México: McGraw-Hill Interamericana Editores

Claude, G. (1974). *Historia del pensamiento administrativo*. México: Prentice Hall

Colunga Dávila, C. (1996). *Administración del tercer milenio*. México: Panorama

Cook, T.D., Reichardt, C. S. (1997). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid, España: Morata

De la Dehesa, G. (2000). *Comprender la globalización*. Madrid, España: Alianza Editorial

De la Garza Toledo, E. (1988). *Hacia una metodología de la reconstrucción. Fundamentos, crítica y alternativas a la metodología y técnicas de investigación social*. México: UNAM/Porrúa

Delors, J. (1997). *La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. México: Correo de la UNESCO

Di María, F., Falgares, G. (2008). *Elementos de psicología de los grupos. Modelos teóricos y ámbitos de aplicación*. Madrid, España: McGraw-Hill/Interamericana de España

- Eco, U. (2001). *Cómo se hace una tesis*. Barcelona, España: Gedisa
- Farjat, L. (1998). *Gestión educativa institucional. De las intenciones a las concreciones. Aportes para transformar la realidad*. Buenos Aires, Argentina: Lugar Editorial
- Frigerio, G., Poggi, M., Tiramonti, G. & Aguerro, I. (1993). *Las instituciones educativas Cara y Ceca. Elementos para su comprensión*. Buenos Aires, Argentina: Troquel
- Gelles, R. J., Levine, A. (2000). *Sociología con aplicaciones en países de habla Hispana* (6ª Ed.). México: McGraw-Hill Interamericana de México
- Gerstner, L. V., Semerad, R. D., Doyle, D. P. & Johnston, W. B. (1996). *Reinventando la educación. Nuevas fórmulas de gestión de las instituciones educativas*. Buenos Aires, Argentina: Paidós
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona, España: Paidós/ M.E.C.
- González, P. (1999). *Psicología de los grupos. Teoría y aplicación*. Madrid, España: Síntesis
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y posmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid, España: Morata
- Hernández y Rodríguez, S. (1994). *Introducción a la administración. Un enfoque teórico práctico*. México: McGraw-Hill Interamericana de México
- Ianni, O. (2002). *Teorías de la globalización* (5ª Ed.). México: Siglo XXI/ UNAM
- Johansen Bertoglio, O. (2002). *Introducción a la teoría general de sistemas*. México: Limusa
- Kast, F., Rosenzweig, J. (1999). *Administración en las organizaciones. Enfoque de sistemas y de contingencias* (4ª Ed.). México: McGraw-Hill Interamericana de México
- Klein, J. (1961). *Estudio de los grupos*. México: Fondo de Cultura Económica
- Koontz, H., Weihrich, H. (1999). *Administración una perspectiva global* (11ª Ed.). México: McGraw-Hill Interamericana Editores
- Lemus, L. A. (1975). *Administración, dirección y supervisión de escuelas*. Buenos Aires, Argentina: Kapelusz
- Mardones J. M., Ursua, N. (1999). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales*. México: Ediciones Coyoacán

- Martínez González, A., Laguna Calderón, J. & Palacio Prieto, J.L. (2004), *Reforma a los estudios de Posgrado de la UNAM*, México: UNAM
- Martínez, M., Salvador, M. (2005). *Aprender a trabajar en equipo*. Barcelona, España: Paidós Ibérica
- Méndez, J. S., Monroy, E., Zorrilla, S., D. Light., Keller, S. & Amaya, M. (1997), *Sociología de las organizaciones*, México: McGraw-Hill Interamericana de México
- Merton, R. (1980). *Teoría y estructuras sociales*. México: Fondo de Cultura Económica
- Münch Galindo, L., García, J. (2008). *Fundamentos de administración (7ª Ed.)*. México: Trillas
- Namo De Mello, G. (2003). *Nuevas propuestas para la gestión educativa*. México: SEP/UNESCO/OEI
- Napier, R., Gershenfeld, M. (2000). *Grupos: teoría y experiencia (4ª Ed.)*. México: Trillas
- Negrete Fuentes, J. A. (2002). *Estrategias para el aprendizaje*. México: Editorial Banca y Comercio
- Olmsted, M. S. (1986). *El pequeño grupo*. México: Paidós Mexicana
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (1997). *Exámenes de las Políticas nacionales de Educación*. México: OCDE
- Palomo Vadillo, M. T.(2000). *Liderazgo y motivación de equipos de trabajo*. Madrid, España: ESIC
- Paredes De Meaños, Z. (1996). *El Proyecto Institucional en el marco de las transformaciones educativas*. Buenos Aires, Argentina: Ateneo
- Pérez Ferra, M. (2000). *Conocer el currículum para asesorar en centros*. Málaga, España: Aljibe
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa I. Retos e interrogantes. Métodos*. Madrid, España: La Muralla
- Perrenoud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar*. México: Colofón
- Piore, M., Sabel, C. (1984). *La segunda ruptura industrial*. Madrid, España: Alianza
- Pozner, P. (1997). *El directivo como gestor de los aprendizajes escolares*. Buenos Aires, Argentina: Aique

Resnik, S. (2000). *Habilidades Básicas en Australia, Nueva Zelandia, Estados Unidos, Canadá y Gran Bretaña, y el Estudio de Análisis ocupacional*. México: Nacional Financiera/ CONOCER

Ríos Szalay, A., Paniagua Aduna, A. (1990). *Orígenes y perspectivas de la administración*. México: Trillas

Ritzer, G. (2002). *Teoría sociológica moderna* (5ª Ed.). Madrid, España: McGraw-Hill Interamericana de España

Robbins, S., De Cenzo, D. (1996). *Fundamentos de administración. Conceptos y aplicaciones*. México: Prentice Hall Hispanoamericana

Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. & García Jiménez, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga, España: Aljibe

Rodríguez Valencia, J. (1998). *Introducción a la Administración con Enfoque de Sistemas* (3ª Ed.). México: ECAFSA/ THOMSON

Sander, B. (1996). *Gestión educativa en América Latina*. Buenos Aires, Argentina: Troquel

Sandín Esteban, M. P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid, España: McGraw-Hill/Interamericana de España

Senge, P. (2005). *La quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Buenos Aires, Argentina: Gránica

Sennett, R. (2000). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona, España: Anagrama

Stake, R.E. (2005). *Investigación con estudio de casos* (3ª Ed.). Madrid, España: Morata

Stewart, G., Manz, C. C. & Sims, H. P. (2007). *Trabajo en equipo y Dinámica de Grupos*. México: Limusa Wiley

Taylor S.J., Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, España: Paidós

Terry, G., Franklin, S. (1985). *Principios de Administración* (4ª Ed.). México: CECSA

Turcott, L.(2005). *Plan de Desarrollo 2005-2009*. México: UNAM/FES Aragón

Tyler, R. W. (1982). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires, Argentina: Troquel

UNESCO (1998). *La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción*. París, Francia: Organización De Las Naciones Unidas Para La Educación, La Ciencia y La Cultura

UNESCO (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento. Informe mundial*. París, Francia: ONU

Universidad Nacional Autónoma de México (1999). *Programa de Maestría y Doctorado en Pedagogía*. México: UNAM/ ENEP Aragón/CESU

Universidad Nacional Autónoma de México (2002). *Plan de Desarrollo del Posgrado de la UNAM 2002-2006*. México: UNAM/DGEP

Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Barcelona, España: Idea Books

West, M. A. (2003). *El trabajo eficaz en equipo. 1+1=3 (3ª Ed.)*. Barcelona, España: Paidós

Winter, R. S. (2000). *Manual de Trabajo en equipo*. Madrid, España: Ediciones Díaz de Santos

Zabalza, M. A. (2004). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid, España: Narcea

Zabalza, M. A. (2006). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid, España: Narcea

Zemelman, H. (1987). *Conocimiento y sujetos sociales*. México: Colegio de México

Zemelman, H. (1992). *Los horizontes de la razón. Uso crítico de la teoría. I Dialéctica y apropiación del presente. Las funciones de la totalidad*. México: Colegio de México

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

HEMEROGRÁFICAS

Caramón Arana, M. C., Martínez Martínez, J. A., Montero Tirado, N. & Luna Campuzano, J. (2004). La investigación de la enseñanza a partir del estudio de casos y el trabajo de Casos. En Murueta, M. E. *Alternativas metodológicas para la investigación educativa*. México: AMAPSI/ CESE

Dabat, A. (2002). Globalización, capitalismo actual y nueva configuración espacial del mundo. En Basave, J., Dabat, A., Morera, C., Rivera, M. A. & Rodríguez, F.

Globalización y alternativas incluyentes para el siglo XXI. México: UNAM/ UAM/ Miguel Ángel Porrúa

Díaz Barriga, F., Lugo, E. (2003). Desarrollo del currículo. En Díaz Barriga, A. *La investigación curricular en México. La década de los noventa*. México: COMIE

Espina Rodríguez, M. S., Canto Ramírez, J. L (2004). Administración y Gestión Educativa: un binomio en construcción. En Torres Estrella, M. *La gestión educativa. Experiencias de formación y aportaciones a la investigación e intervención*, Memoria, México: UPN

Esquivel Larrondo, J. E. (2002). El ambiente del Posgrado Latinoamericano en el fin del milenio. En Esquivel Larrondo, J. E. *La Universidad Hoy y Mañana II. El posgrado latinoamericano*. México: CESU, UNAM, Plaza y Valdés

Gundermann Kröll, H. (2004). El método de los estudios de caso. En Torres, M. L. *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México: COLMEX/ FLACSO México/ Miguel Ángel Porrúa

Pradilla Cobos, E. (2002). El posgrado en Ciencias Sociales ante la globalización y la crisis en México. En Esquivel Larrondo, J. E. *La Universidad Hoy y Mañana II. El posgrado latinoamericano*. México: CESU, UNAM, Plaza y Valdés

Pozner, P. (2003). La gestión de las escuelas del siglo XXI exige estrategias coherentes de profesionalización de la totalidad de los sistemas educativos. En *Revista la Tarea* No 18, México

Rodríguez Campos, P. (2004). La organización como elemento de la Gestión Educativa. En Torres Estrella, M. *La gestión educativa. Experiencias de formación y aportaciones a la investigación e intervención*. Memoria, México: UPN, pp. 82-96

Sánchez Avilés, R., Mora Tufiño, G. & Pérez Vélez, J. C. (2004). Gestión Educativa. En: Torres Estrella, M. *La gestión educativa. Experiencias de formación y aportaciones a la investigación e intervención*. Memoria, México: UPN, pp. 38-50

Sánchez Puentes, R. (1993). Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación. En *Perfiles Educativos* No 61, julio-sep, México: UNAM

Soriano Ramírez, R. M. (2004). El paradigma de la gestión y su implicación con la calidad de la educación. En Torres Estrella, M. *La gestión educativa. Experiencias de formación y aportaciones a la investigación e intervención*. Memoria, México: UPN, pp. 67-75

Valenti Nigrini, G. (2002). Veinticinco años de políticas de posgrado en México. Una visión desconocida. En Esquivel Larrondo, J. E. *La Universidad Hoy y Mañana II. El posgrado latinoamericano*. México: CESU, UNAM, Plaza y Valdés

ELECTRÓNICAS

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2002), *Anuario Estadístico 2002. Población Escolar de Posgrado. Resúmenes y Series Históricas*. Recuperado el 28 de septiembre de 2008 de <http://www.anuies.mx>

Bruner, J. J. (2000). *Globalización y el futuro de la educación: tendencias, desafíos, estrategias*. Recuperado el 14 de octubre de 2009 de <http://atenea.udistrital.edu.co>

Casassus, J. (2000). *Problemas de gestión educativa en América Latina (la tensión entre los paradigmas de tipo A y el de tipo B)*. Recuperado el 02 de junio de 2007 de <http://www.unesco.cl>

IPE (1996a). *Desafíos de la educación. Diez Módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa*. Recuperado el 12 de mayo de 2007 de <http://www.iipe-buenosaires.org.ar>

IPE (1996b). *Gestión educativa estratégica. Diez Módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa*. Recuperado el 12 de mayo de 2007 de <http://www.iipe-buenosaires.org.ar>

IPE (1996c). *Liderazgo. Diez Módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa*. Recuperado el 12 de mayo de 2007 de <http://www.iipe-buenosaires.org.ar>

IPE (1996d). *Comunicación. Diez Módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa*. Recuperado el 12 de mayo de 2007 de <http://www.iipe-buenosaires.org.ar>

IPE (1996e). *Delegación. Diez Módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa*. Recuperado el 12 de mayo de 2007 de <http://www.iipe-buenosaires.org.ar>

IPE (1996f). *Negociación. Diez Módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa*. Recuperado el 12 de mayo de 2007 de <http://www.iipe-buenosaires.org.ar>

IPE (1996g). *Resolución de problemas. Diez Módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa*. Recuperado el 12 de mayo de 2007 de <http://www.iipe-buenosaires.org.ar>

IPE (1996h). *Anticipación. Diez Módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa*. Recuperado el 12 de mayo de 2007 de <http://www.iipe-buenosaires.org.ar>

IPE (1996i). *Trabajo en equipo. Diez Módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa*. Recuperado el 12 de mayo de 2007 de <http://www.iipe-buenosaires.org.ar>

IIPE (1996j). *Participación y demanda educativa. Diez Módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa*. Recuperado el 12 de mayo de 2007 de <http://www.iipe-buenosaires.org.ar>

Instituto Politécnico Nacional (s/f). *Especialidad en Gestión de instituciones Educativas*. Recuperado el 14 de diciembre de 2009 de <http://www.ipn.mx>

Tedesco, J. C. (1999). *Educación y sociedad del conocimiento y de la información*. Recuperado el 14 de diciembre de 2009 de <http://www.pedagogica.edu.co>

UNAM (2006). *Reglamento General de Estudios de Posgrado*. México: DEGELU/UNAM. Recuperado el 10 de octubre de 2008 de <http://www.posgrado.unam.mx>

Universidad Pedagógica Nacional (s/f). *Licenciaturas escolarizadas*. Recuperado el 31 de enero de 2008 de <http://www.upn.mx>

Universidad Pedagógica Nacional (s/f). *Licenciaturas semiescolarizadas*. Recuperado el 31 de enero de 2008 de <http://www.upn.mx>

Universidad Pedagógica Nacional (2002). *Programa de Reordenamiento de La Oferta Educativa de las Unidades UPN. Versión sintética del Proyecto de Licenciatura en Intervención Educativa*. Recuperado el 19 de febrero de 2008 de <http://www.lie.upn.mx>

Zamboni, L., Gorgone, H. (2001). *Propuestas innovadoras en la gestión académica*. Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de Tres de Febrero. Recuperado el 09 de enero de 2009 de <http://rapes.unsl.edu.ar>

PÁGINAS CONSULTADAS COMO APOYO A LOS ANEXOS

<http://guiaroji.com.mx>

<http://www.aragon.unam.mx>

Anexos

Anexo 1. Guía de entrevista a los Funcionarios del Programa de Maestría en Pedagogía de la FES Aragón

ENTREVISTA REALIZADA AL JEFE DE LA DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO DE LA FES ARAGÓN

Objetivo: Recabar información acerca de la visión al respecto de gestión educativa así como su importancia para la innovación y el logro de eficiencia en el Programa del Posgrado en Pedagogía de la FES Aragón a través de una entrevista a profundidad, en la que se identifiquen concepciones de *Gestión Educativa, innovación, eficiencia, trabajo en equipo, funciones de cada puesto y competencias del gestor educativo*

Fecha de la entrevista: 18 de Mayo de 2007

Hora de la entrevista: 5.47 PM

1. ¿Qué significa para usted la Gestión Educativa?
2. ¿Cómo se dan estas prácticas de Gestión Educativa en el Posgrado en Pedagogía?
3. ¿Qué competencias considera usted son necesarias para llevar a cabo la Gestión Educativa?
4. ¿Qué significados e implicaciones encuentra referentes a la Gestión Educativa en los actores del Posgrado en Pedagogía?
5. ¿Quiénes y de qué manera instituyen esta nueva manera de operar al Programa de Maestría en Pedagogía?
6. ¿Cómo describiría la gestión educativa particularmente en el Posgrado en Pedagogía?
7. ¿Algo más que quiera agregar?

ENTREVISTA REALIZADA A LA SECRETARIA ACADÉMICA DE LA DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO DE LA FES ARAGÓN

Objetivo: Recabar información acerca de la visión al respecto de gestión educativa así como su importancia para la innovación y el logro de eficiencia en el Programa del Posgrado en Pedagogía de la FES Aragón a través de una entrevista a profundidad, en la que se identifiquen concepciones de *Gestión Educativa, innovación, eficiencia, trabajo en equipo, funciones de cada puesto y competencias del gestor educativo*

Fecha de la entrevista: 17 de Mayo de 2007

Hora de la entrevista: 6.30 PM

1. Desde su perspectiva ¿qué es la Gestión Educativa?
2. ¿Qué prácticas de Gestión Educativa han promovido la innovación del Programa de Maestría en Pedagogía?
3. ¿Qué papel juegan en este proceso los funcionarios del Programa?
4. ¿Cuál es la importancia que asigna usted al trabajo en equipo en este proceso de innovación?
5. ¿Qué aprendizaje ha llevado consigo esta nueva forma de trabajo desde su perspectiva?
6. ¿Qué aspectos considera se han ido consolidando a través de este trabajo conjunto?
7. ¿Algo más que quiera agregar?

ENTREVISTA REALIZADA AL SECRETARIO TÉCNICO DEL PROGRAMA DE MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

Objetivo: Recabar información acerca de la visión al respecto de gestión educativa así como su importancia para la innovación y el logro de eficiencia en el Programa del Posgrado en Pedagogía de la FES Aragón a través de una entrevista a profundidad, en la que se identifiquen concepciones de *Gestión Educativa, innovación, eficiencia, trabajo en equipo, funciones de cada puesto y competencias del gestor educativo*

Fecha de la entrevista: 30 de Mayo de 2007

Hora de la entrevista: 10.14 AM

1. Desde su perspectiva ¿qué es la Gestión Educativa?
2. Describa cuáles son las prácticas cotidianas de gestión educativa que realiza en el puesto que ocupa
3. ¿Cómo ha sido el proceso de implementación de una cultura de la gestión educativa en el Posgrado en Pedagogía?
4. ¿Cuáles cree usted que sean los obstáculos para que se gesten este proceso de cultura en la gestión educativa... diferente de alguna manera?
5. ¿Cómo se da el proceso de aprendizaje de la gestión educativa?
6. ¿Cuál es el perfil profesional para realizar funciones de Gestión Educativa en el Posgrado en Pedagogía?
7. ¿Quiénes participan en su opinión en esto de la gestión educativa, o quiénes deben de participar?
8. ¿Por qué cree que sea importante la gestión educativa en el Posgrado en Pedagogía?
9. ¿Algo más que quiera agregar?

Anexo 2. Guía de entrevista a los Responsables de Campo de Conocimiento o Línea de Investigación del Programa de Maestría en Pedagogía de la FES ARAGÓN

ENTREVISTA REALIZADA AL RESPONSABLE DE CAMPO O LÍNEA DE CONOCIMIENTO RCL1

Objetivo: Indagar los mecanismos de agrupación y funcionamiento de Campos de Conocimiento y Líneas de Investigación para que se obtenga información referente a las prácticas de trabajo en equipo en los mismos

Fecha de la entrevista: 29 Noviembre de 2007

Hora de la entrevista: 1.45 PM

1. Cuénteme ¿cómo es que se integran los equipos de trabajo en el campo?
2. ¿Cuáles son los criterios para que se creen esos equipos de trabajo?
3. ¿Por qué es importante el trabajo en equipo para usted?
4. ¿Cómo podemos incluir a alguien que no tiene compromiso?, o sea, ¿hay maneras de propiciar el trabajo en equipo a pesar de la actitud de no compromiso por parte de los integrantes?
5. Me llama mucho la atención que hace un rato decía “con uno que tenga el deseo de echar a andar los proyectos se puede” y ¿sí?, ¿sí se puede en verdad?
6. ¿Existen etapas de evolución en el trabajo en equipo o de los grupos?
7. ¿Cuáles sería las características de ese trabajo colegiado?
8. ¿Algo más que quiera agregar?

ENTREVISTA REALIZADA AL RESPONSABLE DE CAMPO O LÍNEA DE CONOCIMIENTO RCL2

Objetivo: Indagar los mecanismos de agrupación y funcionamiento de Campos de Conocimiento y Líneas de Investigación para que se obtenga información referente a las prácticas de trabajo en equipo en los mismos

Fecha de la entrevista: 04 de Diciembre de 2007

Hora de la entrevista: 3.40 pm

1. ¿Podría narrar la evolución de la integración de su Campo de Conocimiento?
2. ¿Qué características tiene el grupo del Campo de Conocimiento del cual usted es responsable?
3. ¿Podría describir qué sucede cuando se reúnen los integrantes del Campo de Conocimiento?
4. ¿Algo más que desee agregar?

ENTREVISTA REALIZADA AL RESPONSABLE DE CAMPO O LÍNEA DE CONOCIMIENTO RCL3

Objetivo: Indagar los mecanismos de agrupación y funcionamiento de Campos de Conocimiento y Líneas de Investigación para que se obtenga información referente a las prácticas de trabajo en equipo en los mismos

Fecha de la entrevista: 07 de Diciembre de 2007

Hora de la entrevista: 4.07 pm

1. ¿Cómo se integró el grupo de de su Línea de investigación?
2. ¿Cómo se planean las actividades en el equipo del cual usted es responsable?
3. ¿Debo de entender que dividen el trabajo, se quedan productos para cada integrante?
¿podría explicitar un poco al respecto?
4. ¿Qué importancia le asigna usted al trabajo en equipo?
5. ¿Digamos que ya tienen un... qué será, un código de comportamiento arrastrando de tiempo atrás?
6. ¿Algo más que quiera agregar?

ENTREVISTA REALIZADA AL RESPONSABLE DE CAMPO O LÍNEA DE CONOCIMIENTO RCL4

Objetivo: Indagar los mecanismos de agrupación y funcionamiento de Campos de Conocimiento y Líneas de Investigación para que se obtenga información referente a las prácticas de trabajo en equipo en los mismos

Fecha de la entrevista: 05 de Diciembre de 2007

Hora de la entrevista: 7.23 pm

1. ¿Cómo fue que se conformó el grupo de la Línea de la cual usted es responsable?
2. ¿Cómo se planean las actividades dentro de la Línea de Investigación?
3. ¿Cómo se toman las decisiones en estas reuniones?
4. ¿Cómo son las relaciones entre los integrantes del grupo?
5. Hace un rato usted comentaba que vacían en un cuaderno los acuerdos en este sentido ¿hacen algún otro tipo de acuerdos en cuanto a la puntualidad, a la entrega de productos? o ¿es algo que se está construyendo... esa norma para los integrantes del equipo?
6. ¿Algo más que desee agregar?

ENTREVISTA REALIZADA AL RESPONSABLE DE CAMPO O LÍNEA DE CONOCIMIENTO RCL5

Objetivo: Indagar los mecanismos de agrupación y funcionamiento de Campos de Conocimiento y Líneas de Investigación para que se obtenga información referente a las prácticas de trabajo en equipo en los mismos

Fecha de la entrevista: 10 de Diciembre de 2007

Hora de la entrevista: 5.35 pm

1. ¿Cómo fue que se integró el grupo de la Línea de Investigación de la cual usted es responsable?
2. ¿Cómo se planean las actividades entre los integrantes del equipo?
3. ¿Cómo es el proceso de comunicación entre los integrantes del equipo de la Línea de Investigación?
4. ¿Qué importancia le asigna usted al trabajo en equipo?
5. ¿Considera usted que existe dificultad para llevar a cabo trabajo en equipo? ¿podría explicitar al respecto?
6. ¿Algo más que desee agregar?

Anexo 3. Encuadres Teóricos disponibles de la Gestión Educativa

ENCUADRES TEÓRICOS DISPONIBLES DE LA GESTIÓN EDUCATIVA	
Disciplina	Aportación a la Gestión Educativa
Administración	Escuelas de pensamiento administrativo con la particular forma de lograr la eficacia y eficiencia en una institución: Científica, Clásica, Burocracia, Estructuralista, Relaciones Humanas, Del comportamiento, Desarrollo Organizacional, Situacional o contingencial, Sistémica, Calidad y Quinta Disciplina (<i>Chiavenato, 2000; Koontz y Weihrich, 1999; Claude, 1974; Ríos y Paniagua, 1990; Hernández y Rodríguez, 1994; Senge, 2005</i>).
	Experimento de la Western Electric en Hawthorne: Grupo, organización formal e informal, dinámica de grupo; comunicación, motivación y liderazgo (<i>Chiavenato, 2000</i>).
	Pensamiento de la Dra. Mary Parker Follet.- Crítica a la postura de la Administración científica y clásica por ser mecanicistas y olvidar factores psicosociales; importancia de que las instituciones armonicen y coordinen los esfuerzos del grupo para lograr el más eficiente esfuerzo para completar un trabajo; la autoridad es un acto de subordinación ofensivo a las emociones humanas, sugiere la delegación de autoridad de cada individuo sobre su propia área laboral; los líderes no nacen pero pueden ser entrenados a través de la educación en la comprensión de la dinámica de grupos y el comportamiento humano; coordinación por contacto directo con las personas involucradas, como un proceso continuo y como relación recíproca de todos los aspectos de una situación (<i>Claude, 1974</i>).
	Trabajo en equipo.- Definición, requisitos, características, diferencias con el trabajo en grupo, competencias, roles y funciones de cada integrante, como sistema y como una forma de aprendizaje (<i>Palomo, 2000; Achilles, 1983; Winter, 2000; West, 2003; Barra, 1991; Stewart et. al, 2007; Cantú, 2005; Senge, 2005</i>).

ENCUADRES TEÓRICOS DISPONIBLES DE LA GESTIÓN EDUCATIVA

Disciplina	Aportación a la Gestión Educativa
Psicología	<p>Noción de grupo en función a que la mayor parte de la vida de un individuo se desarrolla en las relaciones que éste establezca con otras personas, contemplando que para su abordaje han incidido disciplinas como la sociología, psicología, medicina, antropología, medicina y administración, de ahí que no exista una definición única de grupo (<i>Napier y Gershenfeld, 2000; Cartwright y Zander, 2007</i>).</p>
Psicología	<p>Dinámica de grupos</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ideología referente a las formas en que se deben organizar y manejar los grupos con una guía democrática, participación de los miembros en las decisiones y ventajas que sociedad e individuo obtienen de cooperar en grupos (<i>Cartwright y Zander, 2007</i>); campo de investigación dedicado a obtener conocimientos sobre el origen, desarrollo e interrelaciones del grupo entre ellos y con los individuos de otros grupos e instituciones más extensas; permite potenciar la propia acción educadora y alcanzar resultados de aprendizaje no desdeñables y, que no se logran de ningún modo por el mecanismo educativo tradicional (<i>Cirigliano y Villaverde, 1997</i>). 2. Orientaciones teóricas de la dinámica de grupo: Del campo, de la interacción, de sistemas, orientación sociométrica, psicoanalítica, orientaciones de la psicología general, orientación empírico-estadística y, de los modelos formales (<i>Cartwright y Zander, 2007; Di María y Falgares, 2008</i>). <p>Bases fundamentales: a) Los grupos son inevitables y ubicuos; b) Los grupos movilizan fuerzas poderosas que producen efectos de la mayor importancia para los individuos; c) Los grupos pueden producir consecuencias buenas y malas y; d) Un correcto entendimiento de la dinámica de grupo posibilita el aumentar deliberadamente las consecuencias deseables en los grupos (<i>Cartwright y Zander, 2007</i>).</p>

ENCUADRES TEÓRICOS DISPONIBLES DE LA GESTIÓN EDUCATIVA

Disciplina	Aportación a la Gestión Educativa
Psicología	<p>Psicología de los grupos</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Evolución en el pensamiento de la psicología de los grupos.- a) Período fundacional de 1930 a 1950 con Mireno, Lewin, Catell y Deutsh; b) Período de desarrollo o la época dorada de 1950 a 1960 con Homans, Bavelas, Bales, Festinger, Blon, Thelen, Bennins y Shepard, Shutz, Tibaut y Kelley; c) La crisis teórica de 1960 a 1980 con Bau, Tajfel, Newcomb y Hare y; d) En búsqueda de una reformulación de 1980 a la fecha con O´CONNOR, McGrath, Von Canach y Turner (<i>González, 1999</i>). 2. Propiedades de los grupos: tamaño (número de miembros); duración; grado de interacción física entre los miembros, grado de intimidad; sus objetivos; nivel de solidaridad del grupo; sus actividades, el grado de formalización, la estructura interna, la importancia de sus miembros hasta dónde están formalizadas las reglas que gobiernan las relaciones entre los miembros y tendencia de los miembros a reaccionar entre sí como personas individuales o como ocupantes de papeles (<i>Cartwright y Zander, 2007</i>). 3. Clasificación de los grupos (<i>Cirigliano y Villaverde, 1997; Cartwright y Zander, 2007; Di María y Falgares, 2008</i>). 4. Características y elementos del grupo: Percepción y comunicación; membrecía; normas, presiones de grupo y disconformidad; metas; liderazgo; clima; cohesión de grupo; comportamiento de grupos pequeños desde la perspectiva de sistemas; solución de problemas de grupo y toma de decisiones; evolución de los grupos (<i>Napier y Gershenfeld, 2000; Di María y Falgares, 2008</i>).

ENCUADRES TEÓRICOS DISPONIBLES DE LA GESTIÓN EDUCATIVA

Disciplina	Aportación a la Gestión Educativa
Psicología	<p>Aplicaciones de la Psicología de los grupos en el campo de la pedagogía</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. August Aichhorn organizó un centro de reeducación para muchachos delincuentes en Oberhollabruner con principios como: la eliminación de castigos corporales; reunión de niños en grupos pequeños acorde con las dificultades que presentaran; permisividad para entrar y salir de la institución; creación de un clima afectivo; ocupar a cada niño en una actividad apropiada y; resolución de conflictos mediante la comunicación (<i>González, 1999</i>). 2. La Business School de Harvard, durante la década de 1920, denominó <i>método de casos</i>, a la forma de trabajo consistente en reunir a los estudiantes en grupo para que comentaran y discutieran un caso escrito, estudiado previamente en forma individual, con un profesor para dirigir la discusión. Esta técnica reúne tres ventajas: a) Permite un aprendizaje activo, y por tanto, más eficiente; b) El alumno aprende a trabajar y discutir en grupo y; c) practica los procesos de toma de decisiones, fundamentales para todo directivo (<i>González, 1999</i>).
Sociología	<p>Teoría interaccionista originada en Europa a comienzos del siglo XX cuyo fin era salir del enfoque unilateral referente a las generalizaciones a gran escala del comportamiento social presentados por Marx y Durkheim para concentrar la atención en la forma como la gente subjetivamente experimenta y entiende el mundo social, la construcción de su propia realidad social y, la forma en que distintas personas participan en una definición común de la realidad (<i>Méndez et. al., 1997</i>).</p>

ENCUADRES TEÓRICOS DISPONIBLES DE LA GESTIÓN EDUCATIVA

Disciplina	Aportación a la Gestión Educativa
Sociología	<p>Escuela del Interaccionismo simbólico:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Representada por George Hewbert Mead, quién creía que mediante la interacción social los sujetos aprenden cuál es su lugar en el mundo social y, además la identidad de una persona es una creación social; noción de grupo social; aprendizaje social con la comunicación humana que encierra símbolos, esto en virtud a que los pensamientos y sentimientos de una persona no son accesibles en su totalidad a los demás. 2. Cooley, Blumer y Erving Gooffman y los principios básicos de esta corriente: a) Los seres humanos están dotados de capacidad de pensamiento; b) La capacidad de pensamiento está moldeada por la interacción social, en la que las personas aprenden los significados y los símbolos que coadyuvan a que ejerzan su capacidad de pensamiento distintivamente humano; c) Es mediante los significados y los símbolos como las personas actúan e interactúan de una manera distintivamente humana; d) Las personas tienen capacidad para modificar o alterar los significados y los símbolos que usan en la acción y la interacción sobre la base de su interpretación de la situación, así como de introducir estas modificaciones y alteraciones en función a su capacidad para interactuar consigo mismas, y, esto les permite examinar los posibles cursos de acción y valorar las ventajas y desventajas relativas para hacer una elección y; e) Las pautas entrelazadas de acción e interacción constituyen los grupos y las sociedades (<i>Ritzer, 2002</i>). <p>Experimento de la Howthorne realizado por Mayo y Roethlisberger que centró su importancia en el grupo, su tipología, forma en que permite la interacción y, las relaciones basadas en roles, estatus y autoridad (<i>Klein, 1961; Méndez et. al., 1997; Ritzer, 2002</i>).</p>
Pedagogía	<p>En la década de los treinta, la crisis económica produjo el surgimiento de un movimiento de gestión científica en las organizaciones empresariales trasladado al espacio escolar; Tyler propone un proyecto experimental con intenciones de innovar a los institutos de enseñanza secundaria fundamentado en el reconocimiento de los elementos claves del currículum; análisis de objetivos, selección y adecuación de contenidos y la evaluación de alumnos a la par del propio currículum (<i>Tyler, 1982</i>).</p>

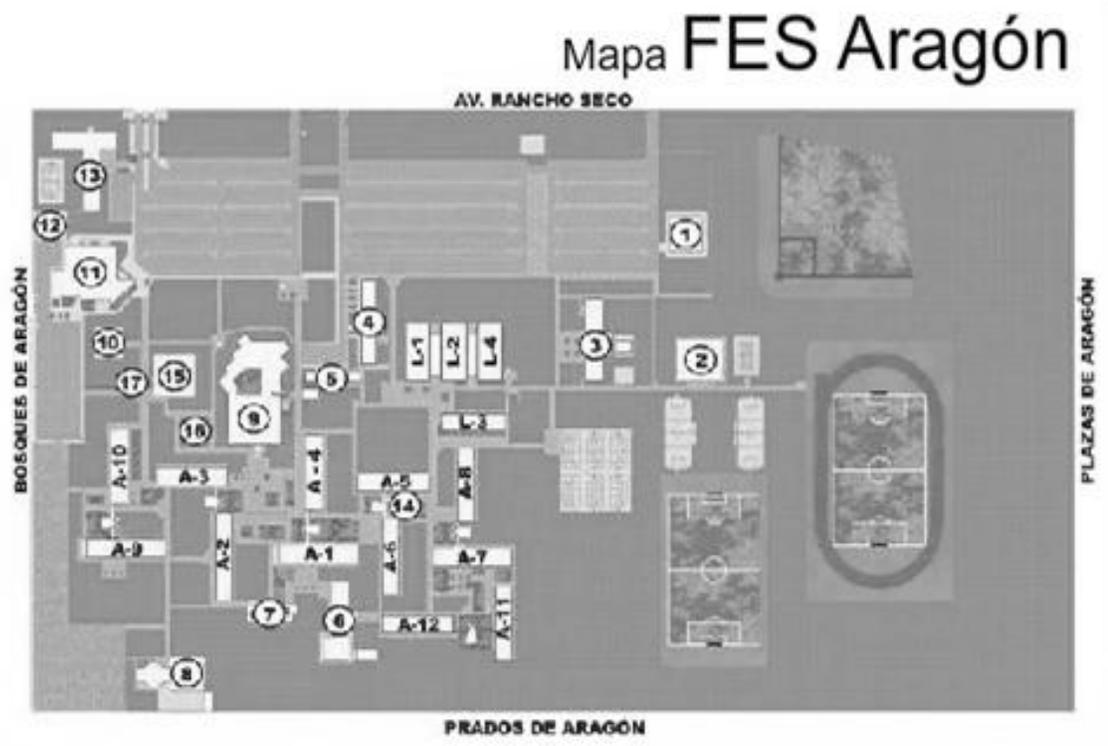
ENCUADRES TEÓRICOS DISPONIBLES DE LA GESTIÓN EDUCATIVA

Disciplina	Aportación a la Gestión Educativa
Pedagogía	Elementos para mejorar la función de las escuelas mediante la gestión eficiente: a) Clasificar qué es lo que debe enseñarse; b) Considerar el desarrollo del currículum como tarea a largo plazo mediante la colaboración de los profesores del centro educativo; c) Valorar el trabajo de los especialistas como asesores de los profesores y; d) El compromiso estable del profesorado y su adecuación a las condiciones culturales del entorno en donde se aplica (<i>Pérez Ferra, 2000</i>).
Pedagogía	Currículum flexible como una perspectiva académica que facilita: a) La reorientación y diversificación de la oferta académica; b) Un proceso tendiente a satisfacer necesidades educativas sociales y científicas; c) Un currículo abierto que brinda al estudiante la elección entre todos los cursos que ofrece su universidad; d) La adecuación de los estudios a las aptitudes e intereses de los estudiantes; e) Actividades de aprendizaje seleccionadas considerando los requerimientos del programa y las características del estudiante; f) El trabajo interdisciplinario y el fortalecimiento de órganos colegiados; g) Promover el flujo de interacción y el aprovechamiento de recursos y; h) El trabajo conjunto de docentes, alumnos y administradores (<i>Díaz Barriga y Lugo, 2003</i>).
Pedagogía	Diseño curricular basado en el modelo de competencias, el cual sugiere la elaboración de módulos en torno a un problema de la práctica profesional y de las capacidades que se pretenden desarrollar en los estudiantes; a su vez, el diseño de cada módulo constituye una articulación con los distintos módulos que integran la estructura curricular, de ahí que se precise del trabajo colegiado de todos los docentes para: a) Planear cada módulo por semestre, considerando lo que en otros ha de abarcarse y las competencias logradas por los alumnos en semestres previos; b) La discusión fundamentada del producto final en el que se integren todos los módulos del semestre, ubicando al módulo eje, las características del producto a entregar y el logro de competencias (<i>Catalano, Avolio, & Sladogna, 2004</i>).

ENCUADRES TEÓRICOS DISPONIBLES DE LA GESTIÓN EDUCATIVA

Disciplina	Aportación a la Gestión Educativa
Pedagogía	<p>Propuestas para favorecer la mejora de la institución educativa: Repensar el lenguaje de la instrucción escolar, elaborar un nuevo discurso acompañado de un análisis de lo que implica ésta: racionalidad, problemática, ideología, capital cultural; tarea de los educadores de analizar su propio capital cultural, mayor control sobre el desarrollo del currículum, así como formas de vinculación de acuerdos y alianzas del currículum con los miembros de la comunidad y; resignificación de la labor docente al considerarlos como intelectuales transformativos (<i>Giroux, 1990</i>).</p>
Pedagogía	<p>Trabajo en equipo, colegiado o colaborativo en el ámbito educativo:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Competencias clave del Modelo australiano (<i>Resnik, 2000</i>). 2. Pilares de la educación (<i>Delors, 1997</i>). 3. Importancia, requisitos y mecanismos para subsanar las deficiencias del equipo docente, así como roles de los integrantes (<i>Bonals, 1998</i>). 4. Cultura institucional colaborativa y trabajo colaborativo como competencia en las Instituciones de Educación Superior (<i>Zabalza, 2004 y 2006</i>). 5. Culturas de los docentes en el cambio educativo (<i>Hargreaves, 1996; Cano, 2005</i>). 6. Beneficios, inconvenientes y requisitos del trabajo en equipo (<i>Cano, 2005; Ander-Egg, 2005; Perrenoud, 2007</i>).

Anexo 5. Ubicación de las Instalaciones de la División de Estudios de Posgrado de la Facultad de Estudios Superiores Aragón



Fuente: <http://www.aragon.unam.mx>

Anexo 6. Edificio de la División de Estudios de Posgrado de la Facultad de Estudios Superiores Aragón



Edificio de la División de Estudios de Posgrado (Frente)



Edificio de la División de Estudios de Posgrado (Posterior)



Edificio de la División de Estudios de Posgrado (Frente)



Pasillo Edificio de la División de Estudios de Posgrado (Planta Baja)

Anexo 7. Instalaciones de la División de Estudios de Posgrado de la Facultad de Estudios Superiores Aragón Planta Baja



Sala de recepción



Sala de recepción (Área secretarial)



Cubículos y oficinas (lado derecho)



Cubículos y oficinas (lado izquierdo)



Oficina Secretaría Técnica del Programa de Pedagogía (frente)



Oficina Secretaría Técnica del Programa de Pedagogía (costado)



Cubículo (lado derecho)



Aula Magna de Posgrado (Frente)



Aula Magna de Posgrado (fondo)



Sala de Juntas

Anexo 8. Instalaciones de la División de Estudios de Posgrado de la Facultad de Estudios Superiores Aragón Planta Alta



Pasillo exterior primer piso



Entrada aulas



Pasillo interior aulas



Biblioteca Posgrado (frente)



Biblioteca Posgrado (costado)



Aula (pasillo exterior)

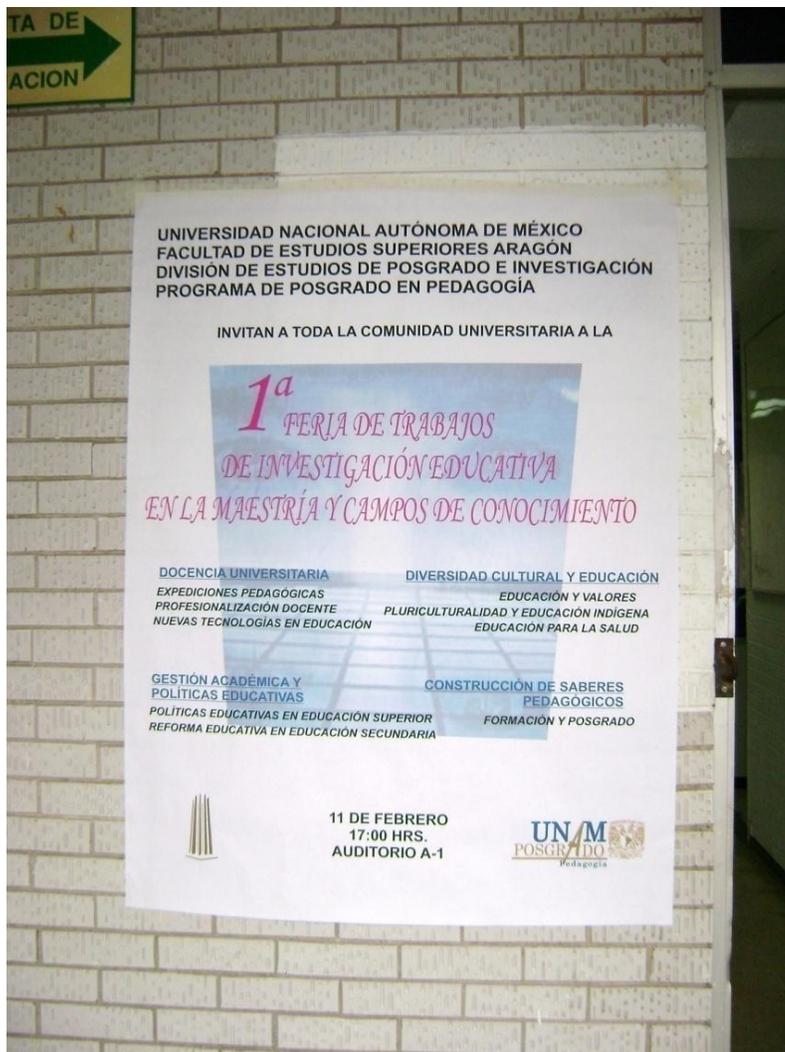


Aula (pasillo interior)



Cubículo

Anexo 9. Participación en la Feria del Posgrado de los grupos de trabajo



Cartel de invitación a la Feria



Ceremonia de Inauguración



Ceremonia de Inauguración



Ceremonia de Inauguración



Carteles



Carteles



Carteles



Carteles



Atención a visitantes



Atención a visitantes



Atención a visitantes



Atención a visitantes



Atención a visitantes



Atención a visitantes



Atención a visitantes



Atención a visitantes



Atención a visitantes



Atención a visitantes



Atención a visitantes



Atención a visitantes