



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

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



TÍTULO DE TESIS:

El proceso de formación del maestrante durante su trayecto escolar (2011-2013) en el Programa de Maestría en Pedagogía dentro de la FES-Aragón.

T E S I S

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

P R E S E N T A:

Angélica Nallely Téllez Fuentes

TUTOR:

Dra. María del Socorro Oropeza Amador.



MÉXICO

2013



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.

Agradecimientos

A la Universidad

Gracias por acercarme a conocer un mundo jamás imaginado, por hacer de mí una profesionalista, con sueños y proyectos inacabados. Tus aulas me han formado, te debo tanto...

Al Pueblo mexicano

Que a través de sus contribuciones han permitido formarme dentro de esta gran institución y que al colaborar han hecho posible a que través de CONACYT, se apoyaran mis estudios de Posgrado, gracias.

A mi tutora

Por guiarme pacientemente, acercarme al maravilloso mundo de la investigación al dejarme aprender a su lado, gracias... por que en usted encuentro a una amiga y a un ser humano excepcional.

A Gael

Esto que ves aquí es una parte de mi vida donde tú, has estado presente. Debo ofrecerte una disculpa por todos esos momentos en que te pedí silencio y tú sin reproches te sentabas junto a mí a colorear, a leer y a esperar mientras yo redactaba. Eres testigo de los días y las noches en que intentando abarcar tantas cosas, tuviste que colaborar conmigo de mil maneras.

Intento ser un ejemplo, en tu vida. Todo lo que hago es por tí, eres el más grande y mayor motivo por siempre.

Mis sueños van contigo, a tu lado, de tu mano.

Te amo, hijo.

A mi familia

A mi madre, por existir, por acompañar parte de este camino, sin tu ayuda sé que no hubiese sido posible. Te admiro tanto.

A mi hermana, por estar siempre a mi lado, admirando lo que hago, lo que sueño sin juzgarme, preocupándote y sonriendo juntas. Eres parte de mi historia, Elizabeth.

A mi hermano, que desde el principio de este sueño compartió la alegría de saberme dentro, eres quien me escucha y en quien encuentro el cobijo, tantas veces he necesitado. Te quiero, Alberto.

Para la Familia Moreno Herrera

Miss Guille, las palabras que yo pueda escribir no alcanzan para agradecer todo su apoyo y comprensión. Gracias por ser para mí una amiga a la que tantas veces he recurrido, por brindarme su mano desde hace varios años, queriendo a mi hijo como lo hace y ofreciéndome su paciencia, su escucha siempre atenta, le viviré eternamente agradecida.

Sr. Alfonso, en usted encuentro la amistad, el respeto. Gracias por abrirme las puertas de su casa, por compartir charlas y por el apoyo brindado todo este tiempo.

Mija!, gracias por dejarme conocer a tu familia, el destino conspiró para que a través de ti, pudiera acercarme a ustedes. Te quiero por ser una mujer que se empeña por sobresalir y por tu gran sonrisa para conmigo.

Betzy, por ser la compañera de juegos de mi hijo, por convivir con él y sonreír juntos, gracias.

A Dios

Por que sigues guiando mi camino, al encontrar en ti el refugio a tantas escenas de vida en las que me regalas alegría, salud, por acompañar mis angustias y en la soledad encontrar a través de la fé, siempre la solución a mi vida.

INDÍCE

Introducción.	10
CAPÍTULO I. EL CONTEXTO POLÍTICO-INSTITUCIONAL DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO.	
1.1 Los Organismos Internacionales y las Políticas Internacionales. El Impacto en la Educación Superior.	16
1.2 El Posgrado dentro de la UNAM.	25
1.3 El Posgrado en Pedagogía dentro de la UNAM.	29
1.4 La Maestría en Pedagogía dentro de la Facultad de Estudios Superiores Aragón.	32
1.4.1 El Proyecto Académico Institucional dentro de la Maestría en Pedagogía.	33
1.4.2 La visión del Proyecto Institucional desde los gestores.	35
1.4.3 ¿Qué han dejado de lado las Políticas impulsadas por CONACYT?	38
1.4.4 Las particularidades del Programa de Maestría en Pedagogía en FES Aragón	40
1.4.5. Los retos del Programa en FES-Aragón.	42
1.4.6. Desde el “ Proyecto Académico de Mejoramiento Institucional para el Mejoramiento del Posgrado en Pedagogía”.	46
1.5 Construcción del Objeto de Estudio. Problematización de la realidad.	48
1.5.1 La ubicación del problema de investigación.	51

1.5.2. ¿Qué sucede entonces desde el campo de la Pedagogía?	55
1.5.3. Las tensiones dentro del Posgrado y el problema de investigación.	58
1.6 La mirada con la que abordo el problema.	62
1.7 La pregunta que orienta el trabajo de investigación.	64
1.7.1 El Supuesto Teórico.	65
1.7.2. Objetivo General y Específicos.	65

CAPÍTULO II. ESTADO DEL ARTE.

2.1 Conceptos ejes que articulan el discurso teórico de la investigación.	68
2.2 Construcción de los procesos y prácticas de formación.	79

CAPÍTULO III. CÓMO ESTUDIAR LOS PROCESOS DE FORMACIÓN DENTRO DE LA MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA?

3.1 La investigación desde el Enfoque Cualitativo.	87
3.2 El método a utilizar.	90
3.3 Los momentos que conceden sentido a la construcción del Objeto de Estudio. El punto de partida.	95
3.3.2 Mi llegada al Posgrado.	98
3.3.2 Las primeras operaciones en el trabajo de investigación.	102
3.3.3 La Entrevista.	105
3.4 Características de los informantes.	108
3.4.1 La Selección de los informantes calificados.	110
3.4.2. La Sistematización de la información.	111

CAPÍTULO IV. LOS PROCESOS Y PRÁCTICAS DE FORMACIÓN EN LA MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA.

4.1 La incorporación como una práctica dentro del proceso de formación del maestrante en Pedagogía.	128
4.1.1 Las fases de incorporación.	129
4.1.2 El desconocimiento de las normas que regulan el posgrado, desde la mirada de los maestrantes.	134
4.1.3 Una expectativa de la incorporación: la profesionalización.	146
4.1.4 <i>“Un docente de licenciatura, motivo la llegada al Posgrado”.</i>	150
4.2 La tutoría como una práctica de formación en la maestría. Modalidades en las que se desarrolla la tutoría.	153
4.2.1 <i>“En la tutoría hemos aprendido los dos juntos”</i>	155
4.2.2 <i>“Mi tutor se ha convertido en una brújula... que me guía y me ayuda a construir.</i>	157
4.2.3 La tutoría, no siempre se desarrolla en el edificio del Posgrado.	158
4.2.4 <i>“La tutoría me permite avanzar... me permite autorregularme”.</i>	159
4.2.5 <i>“En la parte de la tutoría sólo encontré apoyo metodológico”.</i>	163
4.2.6 <i>“La tutoría ha sido nefasta ... lo que hice fue ayudarme de mis demás maestros o del comité”.</i>	164
4.2.7 <i>“Quien me alienta, me motiva y lo admiro es... mi tutor”.</i>	166
4.2.8 ¿Quién queda en medio de los conflictos entre tutores?	168
4.3 Una práctica de formación: Los seminarios dentro de la maestría en Pedagogía, la forma en que operan.	170
4.3.1 <i>“El seminario hace posible, que desarrolle el proyecto de investigación”.</i>	172

4.3.2	<i>“Dentro del seminario, encuentro el trabajo colaborativo”.</i>	173
4.3.3	<i>“El seminario me ayuda a detectar mis limitaciones... pero también encuentro una atención personalizada”.</i>	175
4.3.4	<i>“En los seminarios he sufrido violencia, encuentro una batalla, también falta de respeto a mi persona”.</i>	177
4.4	Una práctica de evaluación ejercida dentro del Programa de Maestría en Pedagogía.	181
4.4.1	<i>“Por privilegiar la evaluación, me he sentido sola en mí proceso de formación”.</i>	182
4.4.2	<i>“Dentro de la evaluación, las cuestiones administrativas permean más que las académicas”</i>	184
4.4.3	Terminar en tiempo y forma vs el desarrollo de una investigación Innovadora.	
	Consideraciones Finales.	190
	Referencias.	205
	Anexos.	214

Vivimos en un mundo de apariencias, y los que dirigen la educación superior así lo perciben y lo asumen, y quizás por eso se preocupan tanto por promover la simulación, como si tuvieran un profundo amor por el teatro, sin entender que el teatro va mucho más allá de la simulación y de las apariencias. Vivimos en un mundo quebrado, decía, roto, separado, disperso, y quizás por ello, algunos sentimos este impulso hacia el encuentro, hacia la exaltación de aquellas partes que yacen separadas y que debemos recuperar, rescatar, integrar.

Luis Porter.

Universidad de Papel, (2005).

INTRODUCCIÓN

Dentro de la presente investigación se aborda como objeto de estudio, el proceso de formación del maestrante, insertado dentro de un espacio institucional y con una vida cotidiana propia, muestro como la formación del maestrante se define por diferentes prácticas que ayudan a significar la forma en que ocurre su proceso dentro de un espacio-tiempo determinado y que al mismo tiempo permiten hablar de un trayecto escolar.

Hablar del proceso de formación del maestrante en pedagogía, implicó ubicar y construir el problema de investigación, que incitó a significarlo dentro de la complejidad que envuelve adentrarse en el Posgrado. Para fines de esta investigación, se ubica a partir de cómo el proceso de formación se reduce, se simplifica a la formación a partir de prácticas como la evaluación, la rendición de cuentas, las demandas institucionales, administrativas, a la acreditación de seminarios en términos de productividad, con una visión empresarial de lo que significa formar, para responder a una credencialización que se limita al otorgamiento de grados académicos dentro del posgrado, ya que se ha dejado de mirar el lado pedagógico, la formación humana dentro de la complejidad de la educación.

Recurrí a la investigación cualitativa como el instrumento idóneo para indagar acerca del objeto de estudio construido a lo largo de los cuatro semestres del curso de la Maestría. A través de la documentación de las distintas formas de abordaje, construcción, reconstrucción de la investigación y dentro de la vida cotidiana que acontecen dentro del Programa de Maestría en Pedagogía incluyendo sus particularidades, códigos y valores, es como logré trazar la ruta a seguir.

Durante el proceso de investigación, el objeto de estudio atravesó por diferentes momentos que sirvieron y otorgaron sentido. A su vez también, con la orientación acertada de cada uno de los docentes de la línea de investigación y con la dirección de la tutora académica.

Las intencionalidades, implican adentrarse en algo desconocido, es también en un reto personal y la posibilidad de iniciarme un serio proceso de investigación para comprender parte de una realidad.

La investigación se realizó dentro de la Facultad de Estudios Superiores Aragón-UNAM en el Programa de Maestría en Pedagogía, con alumnos inscritos dentro de la generación 2011-2013.

El objetivo de esta investigación es: Resignificar el proceso de formación del maestrante en pedagogía durante su trayecto escolar (2011-2013) a fin de intervenir en la construcción de líneas de acción que coadyuven a la formación, donde se atiendan los sentidos y significados construidos por los maestrantes al ser ellos los principales actores sobre los que giran las propuestas curriculares dentro del Posgrado en la Facultad de Estudios Superiores Aragón.

La estructura del presente, se conforma de diferentes capítulos. Cada uno de ellos con un propósito en particular, características y contenidos que proveen una visión integral del trabajo de investigación.

En el capítulo 1 titulado -El Contexto Político-Institucional de la Educación Superior en México-, es producto de la investigación documental llevada a cabo desde el inicio con la intención de ubicar dentro del Contexto Internacional al Posgrado en este caso la UNAM, dentro de las políticas emanadas de Organismos Internacionales y que a su vez, delimitan la forma en que se dirige el Posgrado a nivel nacional e impacta en lo local.

Se presenta el Proyecto Académico de la Maestría en Pedagogía en la FES-Aragón, dentro de las políticas de CONACYT, reconociendo las particularidades, los retos por consolidar dentro del Programa de Maestría. Hago alusión a la pregunta que orienta todo el trabajo de investigación, pues si bien lo que importa es reconstruir el proceso de formación, entonces es pertinente preguntar - ¿Cómo se construye el proceso de formación del maestrante en Pedagogía dentro de la FES-Aragón? -. De esta pregunta generadora, se desprenden otra más que apoyan el tratamiento del problema al plantear ¿Qué de tipo de sujeto se esta formando?.

La formación del estudiante dentro del deber ser, habría de ser el eje que articule las prácticas que conforman un proceso de formación, es entonces que planteo el supuesto para dar respuesta a la pregunta de investigación.

En consecuencia, fue necesario establecer un recorrido acerca de las diferentes investigaciones realizadas, a fin de decidirme por aquellas que podían apoyar el tema de investigación. Por tal motivo presento el capítulo 2 titulado: “Estado del Arte” en él, muestro las diferentes miradas que existen al hablar de los procesos y prácticas de formación. Durante la revisión de diferentes documentos, reconocí los hallazgos encontrados en las diferentes investigaciones, los vacíos y la posibilidad de abordarlos dentro de esta investigación. Incluyo además conceptos ejes articuladores tales como: vida cotidiana, práctica educativa, formación y trayecto escolar, mismos que ayudaron a tomar una postura con respecto al manejo teórico a lo largo de la investigación presentada.

A fin de ubicar una postura metodológica para abordar el proceso de formación del maestrante presento el capítulo III titulado: “¿Cómo estudiar los procesos de formación dentro de la Maestría en Pedagogía?” determino el paradigma cualitativo como punto de partida para el desarrollo de la investigación, por la posibilidad de comprender el objeto de estudio. De la misma manera, expongo el método de investigación desde la Etnometodología, pues desde la problematización y la construcción del problema de investigación, se hizo posible hablar de cómo las interacciones que realizan los seres humanos (maestranter) y la forma en que las experiencias vividas, ayudan a significar la experiencia en diferentes niveles: - desde lo personal, desde la significación que hace en la interacción con los otros y por último, desde la re significación del sentido común que hace de su vida cotidiana al reflexionar e interpretar sus acciones, dentro de un espacio institucional.

Dentro del mismo capítulo, trazo los momentos que otorgaron sentido a la construcción del objeto de estudio y en cierto sentido me impliqué desde la llegada al posgrado como parte de la genealogía para construir en un primer momento la problematización y después, la construcción del problema de investigación en

diferentes períodos. Ubico dentro de este mismo capítulo la forma en que fue posible construir la pregunta de investigación, cómo se lograron rescatar los primeros testimonios a partir de los datos obtenidos, desde de un registro de observación, para después elaborar el instrumento que permitió realizar el trabajo de campo, trazado a partir de las categorías arrojadas: la entrevista.

Dentro del proceso de formación, reconozco que existen intencionalidades, recupero la experiencia de los sujetos para comprender su paso por un trayecto escolar y que al permitir su comprensión desde las primeras operaciones llevadas a cabo, y que fueron situadas desde la elaboración de una entrevista hasta sistematización de aquellos testimonios que permitieron dar respuesta a la pregunta de investigación.

La interpretación de los testimonios, así como el análisis de los mismos, se sitúan desde un enfoque interpretativo a fin de analizar sin perder de vista a la etnometodología y a los conceptos que ayudaron a interpretar, para comprender los significados que cada maestrante otorgó a la experiencia vivida dentro del espacio del Programa de Maestría en la FES-Aragón.

A partir de la sistematización realizada y después de haber trazado ejes por cada testimonio, logro construir el IV capítulo de la tesis, titulado: “Las prácticas que reconstruyen el proceso de formación dentro de la Maestría en Pedagogía” con la intención de dar voz a los maestrantes y que sean ellos, quienes signifiquen cómo se reconstruye su proceso de formación, así como presentar los resultados obtenidos.

Así mismo delimito las prácticas que resignifican el proceso a partir de: la incorporación, la tutoría, los seminarios y la evaluación como control. Cada una de éstas es abordada de forma independiente a lo largo del capítulo, desde las experiencias y la forma en que son vividas al recuperar la subjetividad de los actores y a partir de ellos, significar y entonces lograr comprender cómo desde lo cotidiano el posgrado, les posibilita un espacio de formación personal.

Presento las consideraciones finales que sin llegar a ser una propuesta pedagógica, las ubico como líneas de acción por emprender dentro del Programa de Maestría en Pedagogía en la FES-Aragón. Así como los hallazgos en los ejes de análisis trabajados con la intención de intervenir pedagógicamente siendo lo último, un reto.

Me permito presentar una parte de la realidad de un escenario, en espera poder intervenir con el análisis del objeto de estudio, en la toma de decisiones y, en el inicio de un cambio de cultura académica dentro del Posgrado en Pedagogía.

Finalmente expongo la bibliografía que significó el recorrido teórico que posibilitó el diálogo con diferentes autores, la lectura implicó el análisis de sus obras, además de ayudar a trazar la ruta a seguir, pues no fue lineal y en todo momento, hubo instantes de reflexión y consideración.

En la parte final se encuentran los anexos en donde se conjuntan los instrumentos de investigación utilizados en los diferentes instantes metodológicos, que permitieron el trabajo de campo. Por tanto, el trabajo ofrece algunas bases para reflexionar acerca del proceso de formación vivido dentro de un trayecto de formación, reconstruido principalmente de las experiencias, vivencias de los actores principales de tal proceso: Los maestrantes en formación.

CAPÍTULO I.

CONTEXTO POLÍTICO- INSTITUCIONAL DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO.

- 1.1 Los Organismos Internacionales y las Políticas Internacionales. El Impacto en la Educación Superior.
- 1.2 El Posgrado dentro de la UNAM.
- 1.3 El Posgrado en Pedagogía dentro de la UNAM.
- 1.4 La Maestría en Pedagogía dentro de la Facultad de Estudios Superiores Aragón.
 - 1.4.1 El Proyecto Académico Institucional dentro de la Maestría en Pedagogía.
 - 1.4.2 La visión del Proyecto Institucional desde los gestores.
 - 1.4.3 ¿Qué han dejado de lado las Políticas Implementadas por CONACYT?
 - 1.4.4 Las particularidades del Programa de Maestría en Pedagogía.
 - 1.4.5. Los retos del Programa en FES-Aragón.
 - 1.4.6 Desde el “Proyecto Académico de Mejoramiento Institucional para el Mejoramiento del Posgrado en Pedagogía.
- 1.5 Construcción del Objeto de Estudio. Problematización de la realidad.
 - 1.5.1 La ubicación del problema de investigación.
 - 1.5.2. ¿Qué sucede entonces desde el campo de la Pedagogía?
 - 1.5.3. Las tensiones dentro del Posgrado y el problema de investigación.
- 1.6 La mirada con la que abordo el problema.
- 1.7 La pregunta que orienta el trabajo de investigación.
 - 1.7.1 El Supuesto Teórico.
 - 1.7.2. Objetivo General y Específicos.

CAPÍTULO I. CONTEXTO POLÍTICO- INSTITUCIONAL DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO.

Dentro del presente capítulo se presenta el panorama general con el que la Educación Superior ha sido abordada a partir de la mirada de Organismos Internacionales, así como el papel que desempeña la universidad dentro de las políticas institucionales a los que éstos invitan, para conformar un nuevo modelo de educación superior. Al mismo tiempo se presenta el proceso de problematización que dirigió hacia la construcción del problema de investigación, y que a su vez fundó una pregunta generadora que guía y otorga el sentido al presente trabajo. Finalmente se enuncia el supuesto del cual parte para dar respuesta a la pregunta de investigación y al mismo tiempo determino el objetivo que se pretende alcanzar.

1.1 Los Organismos Internacionales y las Políticas Internacionales. El impacto en la Educación Superior.

Las universidades de hoy están destinadas a desempeñar un papel fundamental en la sociedad del conocimiento, en las que sus esquemas clásicos deben cambiar para responder a las exigencias que organismos internacionales y la sociedad les plantean.

Las instituciones de enseñanza superior tendrán que mostrarse flexibles para adaptarse a las necesidades de la sociedad y proveerlas de nuevos recursos que permitan mostrar los significados en la cultura que las circunda. Los retos que enfrentan se traducen en una larga cadena de responsabilidades por asumir y cumplir.

Las universidades deben desempeñarse en términos de calidad y eficiencia, con miras a ser evaluadas a fin de que puedan desempeñar su función dentro de la llamada Sociedad del conocimiento. El papel que tradicionalmente había desempeñado la universidad se debe ajustar a las exigencias al modelo económico liberal.

La nueva economía emergente, impacta en estas y se caracteriza “por una dependencia hacia la información y el conocimiento, para la creación de valor que se incrementa rápidamente... concentrada en los países desarrollados, pero a la vez se encuentran impedimentos para la mayoría de los países en desarrollo: falta de infraestructura, débiles sistemas educativos, escasa formación de capacidades y baja inversión en la investigación” (Cervantes, 2007: 25). Por lo tanto estos procesos producen una reconfiguración no sólo de la geografía económica en todo el mundo, sino también la integración de bloques comerciales, modificando los criterios ya establecidos, rediseñando nuevos espacios y redimensionando otros.

Lo sociedad del conocimiento invita a una sociedad “debidamente articulada entre sí, en la que sus actores comparten el propósito de construir una economía basada en el conocimiento, que requiere de la asociación del gobierno, la academia y las empresas” (Cervantes, 2007: 53). En virtud de esto, las universidades y centros de investigación reciben demandas precisas del tipo de formación que deben ofrecer para responder a las necesidades de la sociedad y el sector productivo.

La Educación Superior en México está compuesta por dos niveles: licenciatura y el posgrado. En el caso del posgrado, éste se subdivide en tres modalidades: especialización, maestría y doctorado, que representan en conjunto la cúspide del sistema educativo nacional.

Las políticas públicas a nivel superior invitan a “lograr una expansión que nos acerque a las tasas de cobertura de los países desarrollados y en consolidar la calidad de la formación que proporcionan las instituciones de Educación Superior en el posgrado” (Arredondo, 2010:14). Ante esto la situación actual en las universidades cambia e implica repensar la dinámica en la que se dará respuesta a estos requerimientos.

En el caso de México es preciso que eleve el grado de escolaridad con respecto a sus socios comerciales, que eleve la cobertura de la Educación Superior y, dentro de ésta, el posgrado.

La apertura comercial exige que nuestro país se integre a la economía mundial obligando al posgrado a vincularse a las necesidades de producción y servicios. A pesar de que nuestro país ha estado inmerso en crisis económicas y de los esfuerzos por renegociar la deuda y de abrirse a los mercados, no ha sido superada.

Años atrás se pensó en la modernización del país como parte de una estrategia a seguir para superar la crisis y proporcionar a los ciudadanos bienestar social. Sin embargo, los problemas que hoy enfrenta la educación no son nuevos, ni han sido generados en el marco de las crisis, más bien “son el resultado de la conformación histórica de un aparato educativo y del conjunto de prácticas de sujetos y actores sociales variados”. (Arredondo, 2010:34).

Hablar de la crisis se manifiesta de muchas maneras, ya sea en el ámbito económico, social, político y cultural, ésta última se expresa de mil maneras en la vida cotidiana, llegando a ser tan familiar que, en ocasiones, es difícil percibirla: predominio de valores consumistas, abandono de valores y de tradiciones en las nuevas generaciones, crecientes actitudes individualistas, poca atención al significado de lo cotidiano.

De esta forma aludo a la cultura social planteada por Pérez (1998) que remite al análisis de una cultura llena de significados, de comportamientos que se inscriben dentro del contexto social, situado en el plano internacional donde se ponen en juego valores, normas, ideas, instituciones y comportamientos regidos todos por las leyes del libre mercado.

Hoy lo que importa es dar justificación y legitimidad a los procesos mercantiles donde todo proceso que se considere “social” cambie desde los modos de vivir, de producir, de convivir y de relacionarse, ya que la educación es entonces la que organiza su intervención.

Se destaca el énfasis creciente a “la competencia de mercado, así como las teorías y prácticas del liberalismo económico, dieron forma a las políticas económicas de los años setenta y ochenta” (Ordorika, 2006: 33) y que hasta nuestros días siguen presentes.

Se pretende construir la vida social de la misma forma en que se hace lo económico, tomando como base la toma de decisiones racionales, individuales a partir de cálculos racionales. Todo se analiza a partir de los esquemas de costo-beneficio.

La cultura social ha penetrado en las costumbres, ritos, intereses de quienes interactúan dentro de las instituciones, de ahí que sea tan complejo el desarrollo autónomo del sujeto que se forma dentro de éstas. La crisis de lo público en el ámbito educativo “se ha expresado en continuos cuestionamientos acerca de la eficiencia, la falta de equidad y baja calidad de los grandes sistemas escolares” (Díaz Barriga, 2008: 52). Es decir, las universidades han entrado en periodos de crisis caracterizados por “las críticas al estado de la educación y al reclamo de rendición de cuentas que han hecho de la evaluación y la certificación elementos centrales de las políticas públicas en materia educativa en todo el orbe” (Ordorika, 1999:37).

Estas lógicas de evaluación responden principalmente a la dinámica emprendida por organismos internacionales como la Organización para la Educación, la Ciencia y la cultura de las Naciones Unidas (UNESCO), el Banco Mundial (BM) y la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), ya que sus directrices apuntan a la creación de políticas en naciones en desarrollo (como el caso de México) y condiciones asociadas a préstamos del BM para el financiamiento de recursos en materia educativa, que con el interés de obtener los recursos han reducido sus prácticas a “recetas simplistas” que se reproducen sin llevar a cabo una reflexión o crítica.

La tendencia a estandarizar todo de forma global se refleja en la exaltación de las diferencias, a una inequidad cultural y material. El campo de la Educación Superior se entiende como disparate, jerárquico, cambiante y en disputa permanente... adoptando estrategias de posicionamiento.

Es posible identificar de manera más cotidiana que:

La existencia de un sistema único de educación superior mundial: una red de páginas web, unidas por mensajes electrónicos instantáneos y

transferencia de datos, en las que conexiones globales corren por el centro de las instituciones educativas y gobiernos y son componentes integrales de las prácticas cotidianas... al mismo tiempo se busca que la movilidad global de las personas, caracterizado por la competencia entre las instituciones más prestigiadas a nivel mundial ...y cada vez más cercano a las formas económicas capitalistas. (Ordorika, 2006:39).

El nuevo discurso se ciñe en las ideas de la globalización en fases de: competencia reguladora de la vida social y en relación con las universidades en términos de “prestigio y poder”. El nivel de posgrado, es objeto de la creciente influencia de la globalización ¹ y los criterios de ésta se desarrollan en la esfera económica.

Al hablar del Banco Mundial, con relación a México y su participación dentro de la esfera mundial como uno de los países emergentes que se encuentran en miras de legitimar cambios estructurales ordenados por éste organismo, ha provocado la dependencia económica y cultural, así como una situación de creciente pobreza, mayor desigualdad de las clases sociales en las distintas regiones del país.

El objetivo de este organismo es privatizar la educación, y convertir a la educación en una mercancía que se compra y se venda, con el plus agregado la calidad en el servicio. Para responder a estas políticas mercantilistas, el Banco Mundial propuso diferentes factores que van desde, alentar la creación de instituciones privadas de Educación Superior, elevar los precios por los servicios prestados en términos de productividad, una constante evaluación a fin de obtener financiamiento y un incremento en las políticas destinadas a elevar la calidad. Además de someter a una adecuación a la formación universitaria las exigencias del mundo laboral. (Ornelas, 2004:4).

¹ Para fines de este trabajo retomo el concepto de Esquivel Larrondo (2002), Investigador del CESU-UNAM, quién define a la globalización como “un conjunto de condiciones de apertura e interacción de las economías que persigue acotar el ciclo de transferencia tecnológica de las IES (Instituciones de Educación Superior) a las empresas”. En este proceso se asume al punto de vista corporativo, interesado en la fuerza de trabajo especializada y con sentido práctico, y a abandonar el concepto de la universidad como productora de cultura.

Las decisiones de política educativa no pueden seguirse sustentando con base a los ordenamientos que el Banco Mundial exige pues, considero que al hablar de la educación, importa explicarla desde otras aproximaciones o miradas que van más allá de los valores del mercado. Tal como lo propone Ornelas: “es necesario incorporar criterios nacionales a la política educativa y construir una propuesta viable ya que las recomendaciones del BM, se imponen precisamente por el vacío de alternativas” y agregaría, además, que por una carencia del conocimiento de lo pedagógico, de la formación.

Sí bien, nuestro país enfrenta el reto de insertarse en un mundo globalizado, donde la generación del conocimiento se ha convertido en un elemento clave para el desarrollo, los estudios de posgrado se vuelven una prioridad de análisis, pero centrada en la evaluación de los mecanismos con los que opera, y a las exigencias que se le proyectan.

Otro de los organismos encargados de vigilar las políticas públicas en materia de educación es la OCDE, Organismo Internacional de corte económico que se encarga de promover políticas que mejoren el bienestar económico y social de las personas alrededor del mundo que trabaja sobre las nuevas formas de regulación en políticas públicas.

La OCDE interesada por que los estados-nación incorporen a sus esquemas políticos la individualidad, la autonomía y una agenda común con los países miembros de éste. Se encarga entonces de legitimar las decisiones y recomendaciones en materia de evaluación y comparación con base a su larga experiencia en estadísticas educativas desde los años sesenta.

Como resultado de esas políticas “emerge como una poderosa forma de gobierno que refleja la naturaleza policéntrica de las políticas educativas” (Beltrán, 2009:19). En este marco, la productividad y la competitividad, aparecen para asignarle un valor al conocimiento y a la información como materia prima, como una mercancía, que debe producirse, comercializarse y consumirse dentro de una sociedad globalizada que disuelva los muros, las barreras para conseguir por

medio de la imposición, que el individuo actúe dentro de éstas exigencias sin que esto implique una participación reflexiva y organizada.

Estas actitudes, por ejemplo, son observadas en la seria incapacidad de autonomía por parte de los gobiernos desde lo local, regional y nacional, tratando de buscar por medio de la universalidad la forma en que los ciudadanos establezcan los principios y las normas básicas de convivencia sin garantizar del todo el respeto a los derechos humanos entre individuos, sociedades y culturas, es decir, hoy el imperio de la competencia amenaza el bienestar social.

Las nuevas formas de organización se agrupan bajo el lema de “calidad total” dentro de los equipos de trabajo donde lo que impera es el desarrollo, la organización en miras de la evaluación y de eficiencia.

Una de las consecuencias de esta política de capitalismo mundial se reduce a la búsqueda del beneficio económico inmediato y la justicia social desaparece como un objetivo común. Las innovaciones tecnológicas, las políticas monetaristas, se justifican por una política económica determinada a escala mundial donde se garantice el incremento no de los costos, sino de los beneficios.

Esta forma de llevar a cabo las nuevas políticas ha traído consigo una desigualdad social, donde la clase media sufre no sólo el impacto, sino los retrocesos importantes en sus niveles de vida, como ocurre en Latinoamérica donde los estados de pobreza y miseria aunado a las emigraciones, el racismo, el desarraigo social, el comercio perverso de personas, la superexplotación de los recursos y los enfrentamientos entre culturas; desdibujan y desequilibran el escenario que impacta en escuela.

Lo rápido y lo fácil impera en la economía libre. El consumo improductivo traerá como consecuencia la destrucción de las instituciones que componen el sistema capitalista. Es evidente que en la escuela está presente la cultura social y dominante, tanto en los alumnos como en las escuelas, por ello es fácil comprender que en la cultura de la escuela triunfa el individualismo, la competitividad y la tendencia a la rentabilidad a corto plazo, pues es reflejo del cómo viven sus agentes.

El estado nación ha perdido significancia pues está supeditado a las reglas que se le imponen desde fuera para cumplir con ese modelo de subordinación de los asuntos políticos a las exigencias insaciables de la economía de libre mercado.

Este tipo de mandatos impone, por tanto, una nueva cultura de masas donde se muestra dentro de una vitrina una férrea homogeneidad, modernización y la universalidad de los valores sociales que han de imperar en la sociedades mundiales, aunado a la dura competencia de las mayorías y por la exclusión de las minorías.

Así, modernización y calidad de la educación aparecen como un fenómeno indisociable. Algunas instituciones agrupadas en la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES)² consideran que al hablar de calidad, es de algún modo hablar de evaluación, es preguntarse por el sentido y la significación individual y social de las actividades y las prácticas, por la congruencia con los fines de la educación y por las trascendencia social e histórica de los procesos y acciones académicas.

Los procesos valorativos se modifican notablemente y “se tiende a confundir lo esencial con lo accesorio, lo importante con lo urgente y lo trascendente con lo redituable a corto plazo” (Arredondo, 2010:18). Pareciera entonces que lo que más se significa es aquello que arroja resultados en términos de productividad y que

² Institución encargada de mejorar y fortalecer la educación superior, abarcando: planes y programas, docencia, investigación, etc. mediante la acreditación y la calidad educativa. , desde su fundación en 1950, ha participado en la formulación de programas, planes y políticas nacionales, así como en la creación de organismos orientados al desarrollo de la educación superior mexicana.

La ANUIES es una Asociación no gubernamental, conformada por 149 universidades e instituciones de educación superior, tanto públicas como particulares de todo el país, que atienden al 80% de la matrícula de alumnos que cursan estudios de licenciatura y de posgrado. Por se carácter plural, agremia a las principales instituciones de educación superior del país, cuyo común denominador es su voluntad para promover su mejoramiento integral en los campos de la docencia, la investigación y la extensión de la cultura y los servicios.

las particularidades que invitan a hablar de una visión de lo que significa formar, queda menospreciado, en segundo término.

La sociedad del conocimiento busca incidir en estas resoluciones, intentando generar redes donde el conocimiento se difunda, se forje y se articule con las diferentes disciplinas encargadas de generar nuevos conocimientos, que además resuelvan problemas sociales de forma emergente y tratando de establecer el vínculo educación, investigación y sociedad.

En un intento por mejorar el sistema educativo tiene como uno de sus ejes centrales la realización de actividades de evaluación. A partir de un proyecto internacional que forma parte de los nuevos esquemas de globalización que circundan nuestro mundo, Díaz Barriga afirma “La globalización no solo ha puesto en el centro de interés los procesos de integración regional y las multirrelaciones e interdependencias económicas, también conlleva una uniformización de la cultura y de los valores, lo cual permitiría hablar de una globalización de los procesos educativos” (Díaz Barriga, 2000:11).

La política se mueve en dos tipos de tensiones, por un lado las que emanan de las exigencias nacionales y las que surgen a partir las implementaciones de propuestas de organismos internacionales como una estrategia usada para evaluar y utilizando a la evaluación hoy, como una práctica social que busca influir en las políticas educativas.

La evaluación es utilizada bajo criterios de eficiencia, lo que lleva a centrarse solo en lo observable o cuantificable y, esta situación dificulta y trivializa la visión general del mundo y ha puesto de moda la palabra “calidad” a fin de dar cuenta de cifras, pero no da cuenta de procesos de formación, de formas de pensamiento.

En este sentido la evaluación institucional es una propuesta central en el ámbito de la educación superior a partir de “la acreditación institucional, la evaluación externa, la evaluación de la productividad y el establecimiento de sistemas de certificación” (Díaz Barriga, 2000: 22).

Con el fin de responder a estas lógicas internacionales, la universidad intenta propiciar el progreso del conocimiento y asegurar la formación de quien accede a

ella, sin embargo en la realidad, en este tránsito los posgrados se enfrentan a satisfacer las necesidades sociales y a cumplir con los requerimientos internacionales, de tal forma que “el posgrado se ha convertido en un fragmento más de la realidad universitaria, cuya articulación... tiende más a explicarse en el terreno del discurso institucional que a resolverse en el plano de la práctica directa y cotidiana” (Pacheco, 2009: 20).

La evaluación se ha convertido en una práctica cotidiana desde donde son elaboradas la mayoría de las intenciones dentro de un posgrado “son resultado de una serie de políticas mundiales que buscan impulsar, en el plano explícito algo llamado “calidad” y, más problemático resulta que en su dimensión implícita se promueva una profunda homologación de los sistemas de Educación Superior” (Díaz-Barriga, 2009:47).

De tal forma que, hoy en día se privilegia la rendición de cuentas con miras a responder a procesos internacionales de evaluación, donde lo último que importa son las formas para responder a ellas, sino los mecanismos que aseguren la aprobación, acreditación para responder a lógicas empresariales. Por ello es necesario visualizar como impactan estas políticas dentro del posgrado en la universidad.

1.2 El posgrado dentro de la UNAM

La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), es una institución que cuenta con el reconocimiento de diferentes universidades en América Latina, por ser precursora dentro de los estudios de posgrado. A pesar de esto, a lo largo de varias décadas han enfrentado diversas problemáticas; una de ellas es la de brindar a un número de estudiantes el acceso a la educación de este tipo, que hoy se traducen en el aseguramiento de la calidad y la excelencia al formar a profesionistas. Además de lograr la inserción en un mundo globalizado, transformando la producción de conocimiento en elemento clave para el desarrollo del país.

Para fines de este trabajo de investigación, un posgrado es “una realidad social, y como tal está construido por una red de relaciones, con una vida intelectual y

social institucionalizada” (Rébora, 2001:25). En este sentido se concede y se espera que cada uno de quienes participan en él, desempeñe una dinámica dentro de estos espacios donde se intensifican momentos de vida académica sana, otras veces de conflicto o tensiones.

Por lo tanto, el posgrado, se han vuelto “una prioridad nacional, por su función formadora de los nuevos especialistas y creadores en las ciencias, las humanidades, las artes y la tecnología, el posgrado debe ser la piedra angular del sistema educativo, cultural y científico del país” (Plan de Desarrollo del Posgrado, 2002:11).

En México, la educación superior y el posgrado enfrentan actualmente diversas dificultades relacionadas con la calidad educativa, mismas que se expresan en “una serie de indicadores como la cobertura, infraestructura, planta académica, programa curricular, calidad de la formación profesional, calidad del profesorado y producción científica entre otros” (Rugarcía, 1994: 34).

No se puede negar que la expansión de la educación superior se encuentra ligada a un proyecto de estado y, en este contexto, lo que importa hoy es que los posgrados ocupen un lugar fundamental en el desarrollo, no sólo por lo que esto implica, sino por que es necesario comprender las acciones de análisis y solución de los problemas que enfrenta nuestro país.

El posgrado es, en general, un factor fundamental para el desarrollo de la ciencia y la tecnología, así como para la producción y distribución del conocimiento, cultivo de principios éticos y valores morales entre los estudiantes y la sociedad.

Así se afirma en el Plan de Desarrollo del Posgrado “La UNAM, consciente de su responsabilidad con la sociedad como universidad pública y preocupada siempre por mejorar su calidad académica y los servicios que ofrece, promueve y considera como elemento básico para su desarrollo la evaluación externa de sus programas” (Plan de Desarrollo del Posgrado, 2002:19).

Los mecanismos de evaluación externa, incluyendo la autoevaluación de los servicios y programas que se ofrecen dentro del posgrado (maestría y doctorado) están supeditados a las políticas que el estado ha adoptado en las últimas

décadas. Otro de los organismos que se encarga de evaluar y vigilar al posgrado es el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) desde el año 1991.

Las evaluaciones que esta institución determina se ven reflejadas en recomendaciones generales que están destinadas a cada uno de los programas, la autoevaluación se lleva a cabo como un proceso interno de cada programa de posgrado con ayuda de la Dirección General de Estudios de Posgrado (DGEP) y la Dirección General de Evaluación Educativa (DGEE).

Todas y cada una de las evaluaciones deben responder a la misión, visión, políticas y objetivos generales planteados de manera clara, para responder a la mirada con las que se pretende proyectar al posgrado dentro de la UNAM en el siglo XXI.

La misión de los posgrados será “preparar a hombres y mujeres para la investigación, la docencia y la práctica profesional, de alto nivel: formarlos para que desarrollen capacidades de pensamiento complejo y crítico, para la creación y recreación de conocimiento” (Plan de Desarrollo del Posgrado, 2002:27).

La prospectiva es preparar ciudadanos capaces de desempeñarse adecuadamente en un mundo cambiante, globalizado, por lo que todo estudio que se desarrolle deberá estar encaminado a vincularse con la sociedad, además de encaminarlos a proyectarse tanto en lo nacional como en lo internacional.

El nivel de maestría, específicamente en el área de las humanidades y las ciencias sociales dentro del posgrado, tiene hoy dos propósitos identificados de manera general:

- a) Mejorar la actividad profesional. (profesionalización)
- b) Iniciar a sus estudiantes en la investigación seria y formal.

Por ello este nivel (atendiendo las especificidades de cada área) determina la búsqueda del perfeccionamiento de las capacidades profesionales, buscando que se apliquen los conocimientos a la solución de problemas, centrándose en mejorar la preparación para el ejercicio de su profesión.

Los retos que se enfrentan son multidimensionales y la lógica desde donde se encuadran en un proceso de crisis caracterizada por los cambios y transformaciones que se vienen dando, se podría hablar de un período de “tránsito” entre una etapa y otra que permitan la transformación de las estructuras.

De manera que el nuevo punto se encuentra dibujado desde las lógicas del mercado o lo que Pérez (2007) llama “la comercialización de la educación”, que busca entrar en un proceso de negociación entre la obtención de un beneficio o ganancia, reduciendo a la educación a un producto comercial sujeto, a la compra y venta como cualquier mercancía.

Visto así se explica por qué todo se desarrolla en un contexto donde no existen las condiciones ni los recursos financieros, institucionales y humanos para atender de manera satisfactoria estas demandas. Por lo tanto, el nuevo esquema que se pretende lograr es que:

Los estudios de posgrado se organicen más en una lógica de mercado que desplaza la autoridad académica por una autoridad externa, cuyas políticas y criterios de evaluación enfatizan más los productos que los procesos, tal como se expresa en los criterios definidos por SEP-CONACYT para incorporar los programas al antiguo Padrón Nacional de Excelencia y al actual Padrón Nacional de Posgrado con un sesgo empirista y formalista (Pérez, 2007: 64).

En tanto, los programas de posgrado al tratar de responder a los nuevos requerimientos de los sistemas de producción más que a atender los problemas sociales generados, impactan directamente y se detecta en los procesos de formación de los estudiantes, donde muchas situaciones se dejan de lado por responder a éstas lógicas de eficiencia y eficacia. En este sentido los objetivos del posgrado de la UNAM (dentro del área de humanidades) se orientan a “desarrollar sus esfuerzos a la formación de egresados de alto nivel para la investigación, la docencia y la práctica profesional, capaces de generar conocimientos con claro sentido ético y compromiso social” (Plan de Desarrollo del Posgrado, 2002:27).

La masificación de la enseñanza invitó a impulsar una nueva cultura científica, ya que la continua devaluación de los certificados y una fuerte demanda para acceder a cursar este tipo de estudios y la obtención del grado académico, hicieron posible que los estudios de posgrado tomarán otro cauce dentro del desarrollo del país, ahora más encaminados hacia la especialización en diferentes áreas de conocimiento.

La transformación del país ha diversificado la forma en que las Universidades plantean la conformación de sus disciplinas ante los retos de formular los procesos de cambio y los nuevos requerimientos de la sociedad. La UNAM se encuentra dentro de estos retos tratando de responder a las políticas de modernización reformulando sus planes y programas de estudios para “busca consolidar la formación de alto nivel, flexible que sea resultado de conjuntar los esfuerzos de entidades académicas vinculando así los subsistemas de docencia e investigación” (Programa de Maestría y Doctorado, 1999:11).

1.3 El posgrado en Pedagogía dentro de la UNAM.

La educación superior en el mundo entero está hoy sujeta a una serie de cambios y transformaciones a nivel mundial. Los estudios de posgrado en el terreno pedagógico, dentro de sus orígenes buscaban únicamente la especialización ligada a la docencia.

La docencia como una práctica profesionalizante que dio origen a toda una trayectoria dentro de la investigación universitaria, posteriormente el otorgamiento de grados ya sea de maestría o doctorado, se volvió una necesidad para el desarrollo científico del país. (Programa de Maestría y Doctorado, 1999:12-13).

La transformación de la sociedad ha incidido en la conformación de sus disciplinas, además de las políticas de modernización. Actualmente se pretende que ellas se reformulen conceptualmente y dar cuenta si la UNAM, responde a las exigencias planteadas dentro de los objetivos generales de los posgrados, además de evaluar si la formación recibida es de alto nivel entre las diferentes entidades académicas.

En lo que refiere al Posgrado en Pedagogía de la UNAM, se ha vinculado entre diferentes sedes que ofrecen ésta maestría con la integración de la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL), Facultad de Estudios Superiores Acatlán (FES-Acatlán) el Instituto de Investigación Sobre la Universidad y la Educación (IISUE), la Facultad de Estudios Superiores Aragón (FES-Aragón); siendo esta última donde me centraré pues en ella ubico el objeto de investigación.

Los antecedentes de la maestría en pedagogía se remontan a la Escuela Nacional de Altos Estudios creada con el único fin de perfeccionar y especializar a sus estudiantes en la alta docencia. Para el año de 1925 se concentraron los estudios de pedagogía dentro de la Normal Superior en lo que se conocía como la Escuela de Graduados. Para 1937 se lleva a cabo la separación de estas dos escuelas y se centraliza dentro de la Facultad de Filosofía y Letras en Ciudad Universitaria.

Los estudios de posgrado se instauran para el año de 1967, incluyéndose al Reglamento General de Estudios Superiores dentro de la UNAM. Los objetivos de la maestría eran exclusivamente “la formación de docentes, investigadores y profesionistas en el ámbito pedagógico” (Programa de Maestría y Doctorado, 1999:13).

Los antecedentes a la creación de la Maestría en Pedagogía dentro de la FES-Aragón, se remiten a la Maestría y el Doctorado en Ciencias de la Educación que se impartía en la Facultad de Filosofía y Letras para el año de 1935, un año después de que la Escuela Normal Superior dejara de ser parte de la UNAM y pasara al amparo de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

Sin embargo para poder inscribirse a ella, era necesario contar con el título de Maestría en alguna otra especialidad, Por lo tanto “dicha maestría centraba sus esfuerzos... en la formación de docentes, específicamente en la enseñanza secundaria, preparatoria y normal en las diversas áreas del conocimiento” (Programa de Maestría y Doctorado, 1999:12).

Para el año de 1954 debido a que la Facultad que se ubicaba en Mascarones (Ciudad de México) se traslada a Ciudad Universitaria, atravesó por una

reestructuración y deja de ser el Departamento de Ciencias de la Educación para hablar ahora de la Maestría en Pedagogía influida por Francisco Larroyo y Ezequiel Chávez.

Unos años más tarde, en 1956 los estudios de posgrado tendrían como propósito “formar especialistas encargados del estudio y análisis de la educación” y para el año de 1967 se instaura el Reglamento General de Estudios Superiores dentro de la UNAM; lo que provocó que la Facultad de Filosofía y Letras instaurara la División de Estudios de Posgrado, aprobándolos en el año de 1972 en sesión de Consejo Universitario.

De tal modo que dentro de la Maestría en Enseñanza Superior comienza a impartirse en la Facultad de Filosofía y Letras en 1974 y, dentro de la Facultad de Estudios Superiores Aragón, para el año de 1980 (antes ENEP) hasta la fecha, buscando “una formación y capacitación en las áreas metodológicas-técnica, teórica y de investigación congruentes con los objetivos de la Universidad” (Programa de Maestría y Doctorado, 1999:15).

En sus inicios la maestría que se cursaba, era la Maestría en Enseñanza Superior que, para aquellos años, resolvió un problema dentro del contexto que existía dentro de la entonces Escuela Nacional de Estudios Superiores Aragón; la de ser una alternativa para que muchos profesores de distintas áreas dentro de la escuela actualizaran su labor pedagógica y esto se vio reflejado en el nivel de los alumnos que fueron formados.

La forma en que comenzó a operar el programa de maestría imitó el carácter en la que se llevaba el trabajo académico dentro de la Facultad de Filosofía y Letras de Ciudad Universitaria conformada, de acuerdo a las asignaturas que adjudicaron diferentes modalidades, tal como lo indica el programa de maestría, en obligatorias, subdivididas en seminarios de investigación y tesis y los cursos monográficos.

Las áreas de especialización fueron orientadas con base a cuatro áreas: Psicopedagogía, sociopedagogía, filosofía e historia ,didáctica, organización y así se mantuvieron por mas de 20 años, logrando dar una visión diferente a los

posgrados en pedagogía de aquel entonces y a la incorporación de nuevos paradigmas en las disciplinas humanas y sociales que enriquecieron el campo de estudio.

Años más tarde se comienza a impartir la Maestría en Enseñanza Superior, siendo su función prioritaria “la formación de investigadores y docentes dedicados al estudio de la educación a nivel terciario” (Programa de Maestría y Doctorado, 1999:14).

1.4 La Maestría en Pedagogía dentro de la Facultad de Estudios Superiores – Aragón.

Las referencias anteriores a lo que hoy es el posgrado en Pedagogía se encuentran dentro de la Maestría en Enseñanza Superior que, para el año 1980, se impartía dentro de lo que antes fue la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón.(ENEP-Aragón).

Para el año 2005, se le otorga el carácter de Facultad por mandato del H. Consejo Técnico, por haberse consolidado en su participación en los Programas de Investigación y por haber alcanzado la madurez con un mayor número de doctores en Posgrado, además de enaltecer las funciones de docencia, investigación y extensión de la cultura. Es así, como a partir de 31 de marzo del año 2005, se determina como Facultad de Estudios Superiores Aragón.

Los objetivos que persigue el programa de maestría planteados en el Programa de Maestría y Doctorado en Pedagogía (1999) son:

- ✓ Propiciar la realización de investigaciones originales que fortalezcan el desarrollo del campo disciplinario y atiendan los problemas educativos, en particular los de México.
- ✓ Formar investigaciones de alto nivel, capaces de desarrollar indagaciones originales en alguna de las áreas de conocimiento o línea de investigación que el programa ofrece.
- ✓ Fortalecer la formación disciplinaria para consolidar el ejercicio académico, docente y profesional del más alto nivel.

El Plan de estudios de la maestría se organiza en cuatro campos de conocimiento: Docencia Universitaria, Gestión Académica y políticas Educativas, Educación y diversidad cultural y Construcción de saberes pedagógicos.

Una vez conformados los cuatro campos de conocimiento, dentro de éstos existían líneas de investigación³ que, en su forma original al instaurarse la maestría dentro de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón, estaban de la siguiente manera:

- Antropología Cultural
- Teoría y desarrollo curricular, didáctica, evaluación y comunicación.
- Política, economía y planeación educativas.
- Epistemología y metodologías de la Investigación Pedagógica.
- Filosofía de la educación y teorías pedagógicas.
- Historia de la educación y la pedagogía.
- Desarrollo humano y aprendizaje.
- Sistemas educativos formales y no formales.
- Sociología de la educación.
- Temas emergentes.

Es importante aclarar que este funcionó como el programa de base con el que la Maestría en Enseñanza Superior comenzó a funcionar, no obstante cada una de las facultades donde se imparte la maestría, ha elaborado adecuaciones al momento de ponerlo en funcionamiento, y determinando particularidades.

1.4.1 El Proyecto Académico Institucional dentro de la Maestría En Pedagogía FES- Aragón.

La maestría en Enseñanza Superior, fue la base de lo que hoy es, la Maestría en Pedagogía, iniciando el curso propedéutico en el año 1981, para comenzar a operar en 1982. El propósito principal era apoyar la formación de profesores

³ Información tomada, de forma textual del Programa de Maestría y Doctorado en Pedagogía, 1999, UNAM.

universitarios de la misma facultad, para que superaran sus carencias y limitaciones como docentes.

La maestría, si bien, tomó como modelo el plan de estudios de la FFyL, para el año 1996, cambia su denominación, hoy en día se trabaja de forma interinstitucional entre la FFyL, el Instituto de Investigaciones de Estudios sobre la Universidad (IISUE), antes Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU).

En la época actual (2013) la propuesta pugna por inscribir líneas de investigación con características propias, dentro de cada uno de los campos de conocimientos que existen dentro de la Maestría en Pedagogía.

Cada una de las líneas de investigación que cohabita, dentro de los campos de conocimiento, abrigan una forma particular de trabajo, encaminadas al trabajo en equipo, en grupo. Dentro de cada línea existe un equipo de docentes dedicados a la impartición de los seminarios pertinentes de acuerdo al campo y línea de investigación, coordinados a su vez por un encargado de línea, quien funge como responsable al momento de operar el trabajo colegiado entre cada uno de sus miembros.

Dentro de la FES-Aragón, existen diferentes campos de conocimiento, que a su vez, se subdividen en líneas de investigación, organizadas de la siguiente forma:

I) Campo I de Conocimiento: Docencia Universitaria.

Líneas de investigación:

- ✓ Didácticas emergentes y alternativas en educación.
- ✓ Nuevas tecnologías, Plataformas y educación en línea.
- ✓ Pedagogía y comunicación: medios tradicionales y tecnologías de la información.
- ✓ Profesionalización docente.

II) Campo II de Conocimiento: Gestión Académica y Políticas Educativas.

Líneas de Investigación:

- ✓ Gestión para la educación en el nivel superior.

- ✓ Gestión para la educación en la escuela secundaria.
- ✓ Gestión del desarrollo cultural.

III) Campo III de Conocimiento: Educación y Valores.

Líneas de Investigación:

- ✓ Educación, ciudadanía y valores.
- ✓ Educación para la salud.
- ✓ Interculturalidad y educación Indígena.
- ✓ Educación, desarrollo humano y exclusión.

IV) Campo IV de Conocimiento: Construcción de Saberes Pedagógicos

Líneas de Investigación:

- ✓ Formación y Posgrado.
- ✓ Lengua y Cultura escritas.

Cada línea está conformada por docentes de la maestría que imparten clases frente a grupo; las líneas de investigación comparten entre sí un proyecto general que contribuyen al fortalecimiento del posgrado. A la fecha cada línea se encuentra elaborando un documento fundacional que otorga sentidos y significados distintos entre cada línea de investigación, además de vincular sus objetivos con el actual plan de estudios.

Además de haberse conformado ya en grupos de trabajo, en su interior se constituyen equipos de trabajo donde los docentes, organizan los comités o coloquios de evaluación. Estos espacios han sido creados con el fin de que cada maestrante presente avances de investigación a fin de recibir la retroalimentación a su trabajo de investigación.

Uno de los rasgos que caracterizan a las sociedades actuales es el valor que se le atribuye al nivel de formación de sus ciudadanos. En este sentido, por una parte los actores se vean reflejados en sus prácticas educativas, y por el otro se generen los mecanismos para que se atiendan con una mirada donde sea posible atender los niveles de calidad, que hoy los organismos tanto nacionales como extranjeros exigen, pero desde una reflexión más profunda acerca de las misiones de la instituciones que promueven la generación de conocimiento. Situación que

no puede ser ajena dentro del Programa de Maestría en Pedagogía en la FES-Aragón.

1.4.2 La visión del Proyecto Institucional desde los gestores.

Dar cuenta de la forma en que se forja el programa de maestría, implica conocer la opinión de la Coordinación del Posgrado a fin de obtener información acerca del Proyecto Institucional con el que el posgrado se guía en este camino de formar investigadores educativos.

La visión del posgrado de manera general dentro de la UNAM, se guía a partir de: “Mantener el mejor sistema de posgrado del país en términos de su calidad, diversidad y en respuesta a los requerimientos de la investigación, la educación superior y los sectores productivo, social y gubernamental” (Plan de Desarrollo del Posgrado, 2001:27), la visión invita entonces a pensar en la proyección que se pretende alcanzar desde dentro hacia afuera, buscando establecer vínculos en diferentes sectores de la población.

Determinar la importancia de quienes son responsables del Programa de Posgrado, desde su gestión, invita entonces a darles otorgarle un significado. Por ello, se recupera la visión institucional que se pretende alcanzar, desde una de los gestores, quién indica lo siguiente:

“El proyecto institucional, tiene que ver con prácticas de internacionalización, de innovación pedagógica, con la difusión de los resultados de las prácticas de los alumnos, tiene que ver con esta idea de cambiar la cultura académica, de que no sea una práctica aislada, sino de que sea compartida, eso es a groso modo... me interesa que tenga un perfil propio... lo más diferente a Cuidad Universitaria”. (Funcionario-1).

Se valora la necesidad de que las prácticas que ocurran dentro del posgrado, se forjen a partir de un cambio interno que de particularidad y se distinga de las otras sedes que ofrecen la maestría en pedagogía, se incluye la necesidad de impulsar la internacionalización del posgrado, a fin de tejer redes donde se construyan nuevos conocimientos y se socialicen.

Para cumplir con lo que se pretende alcanzar, aún existen retos, partes que deben ser resueltas, cuando reconoce y afirma:

“Siento que hacen falta cosas, porque el gran problema que se tiene es que no hay una cultura de lo que plantea CONACYT por ejemplo, siento que no tenemos estandarizados los procesos de graduación, o sea como que, aún así no hay una cultura de ver que cosas se requieren para hacer un trabajo investigativo”. (Funcionario-1).

El funcionario reconoce la dificultad con la que se conducen ante los requerimientos y las políticas implementadas por CONACYT, las formas en las que se han delineado los procesos de graduación, se habla de una falta de cultura en este caso sería a partir de los campos de conocimiento, ante los requerimientos que se deben atender para que una investigación sea verdaderamente considerada, un trabajo de investigación formal.

La visión con la que se construye el trabajo a desarrollar dentro del programa de posgrado no escapa a las lógicas, ni de los retos sobre todo si se considera que se ha pretendido impulsar a los programas de posgrado, desde el Programa Nacional del Posgrado (PNP), utilizando estrategias como el Programa Integral de Fortalecimiento del Posgrado, estos esquemas se orientan principalmente a la estandarización de los currículos y de los procesos en vísperas de una búsqueda legítima de resultados.

Sin embargo en el presente, aunque uno de los rasgos que caracterizan a las sociedades actuales es el valor que se le atribuye al nivel de formación de sus ciudadanos, esta perspectiva se ha visto descuidada por atender otras lógicas impulsadas por las políticas del estado impulsadas a partir de la globalización y el neoliberalismo. Este sentido implica reconocer por una parte a los actores, que reflejan el nivel de apropiación dentro de sus prácticas educativas y por el otro se generen los mecanismos para atender desde otras miradas, las exigencias planteadas que responden a una dinámica encausada desde la calidad y la evaluación constante y que exige a su vez no sólo esa parte de la realidad, sino

una reflexión más profunda acerca de la misión de la institución que promueve la generación de conocimiento, en este caso dentro de la UNAM.

1.4.3 ¿Qué han dejado de lado las políticas impulsadas por CONACYT?

Ya con anterioridad he planteado esta particularidad con relación a CONACYT, en el hecho de que se dejan de lado algunas situaciones y el proyecto institucional, no toma en cuenta del todo la formación del maestrante, y dentro del testimonio encuentro similitud entre el supuesto de investigación, cuando afirma:

“ mucho el proyecto de CONACYT ha generado que las instituciones lo reduzcan a producir tesis, entonces yo siento que un posgrado no se puede reducir solo a formar solamente gente que elaboré su tesis... para mí el posgrado como tal se tiene que cuidar toda una serie de elementos que son fundamentales en todo proyecto de formación, se tiene que cuidar el que el sujeto se forme como ser humano, se tienen que cuidar las necesidades sociales como un punto fundamental y se tiene que cuidar también las necesidades de la especificidad del campo como disciplina, y como campo ocupacional, entonces como que en todo proceso formativo, se tiene que ir cuidando todos esos elementos y a veces en las instituciones no es así, entonces como que todo mundo dice... hay que hacer esto para estar en CONACYT, como que cuidan todo lo que pide CONACYT y yo siento que nosotros tenemos que ir viendo las dos cosas, lo que pide CONACYT, pero adecuándolo en que es un proyecto formativo”. (Funcionario-1).

La visión de la coordinación tiene presente que dentro de la formación de un maestrante, parte importante es la no reducción de ciertas prácticas que ocurren dentro de la vida académica del posgrado y que se han dado por sentadas como algo natural, que impacta, sí en la formación, pero también en la forma de concebir lo prioritario y lo urgente, que si bien concernir a un programa de excelencia genera responsabilidades y compromisos por cumplir, también está la otra parte de la que se habla, el proceso de formación que no siempre puede asegurarse con la conclusión de una tesis de grado.

Reorientar las acciones hacia los procesos de formación del posgrado permitiría destacar la relevancia de esta dimensión en la construcción de nuevos conocimientos, en la formación de los maestrantes, pero sobre todo “al rescate del sujeto en formación que producen sentido e identidad” (Bourdieu, 1995:83).

Si los discursos plantean que el posgrado es, en general un factor fundamental para el desarrollo de la ciencia y la tecnología, así como para la producción y distribución del conocimiento, cultivo de principios éticos y valores morales entre los estudiantes y la sociedad, esto conlleva a pensar que el problema se ha centrado mayoritariamente como lo afirma el coordinador del programa de maestría en Pedagogía en que:

*“... mucho de lo que se está haciendo en el programa responde a las lógicas que tienen los organismos internacionales o las reformas educativas... hoy casi todos los posgrados se esta planteando la idea de los vínculos tanto nacionales como internacionales, ahora para nosotros es complicado, sin embargo siento que tenemos un programa privilegiado por que estamos en CONACYT y entonces eso nos da la posibilidad de que muchos de estos patrones se puedan poner en práctica, pero a su vez, la UNAM como institución plantea una serie de principios, la UNAM tiene un proyecto de evaluación de todos los programas de posgrado en los cuales trata de hacer cambios y hacer modificaciones y entonces mucho de los cambios que se hacen, son producto de las políticas que sigue la UNAM”.
(Funcionario-2).*

Hablar de lo que hoy en día el posgrado dentro de la FES-Aragón viene elaborando, involucra hablar del impacto que las políticas en materia de educación determinan la manera de conducir el programa desde los gestores, pues si bien existe el interés por establecer otras dinámicas como la internacionalización del posgrado o el seguir perteneciendo al padrón de excelencia que es operado por parte de CONACYT, también envuelve el reconocimiento de que dentro de la Universidad la evaluación ha comenzado a constituir el punto de apoyo en las políticas neoliberales y que presentan injerencias gubernamentales directas en

las estrategias universitarias, pero que además, se limita la autonomía, en esta búsqueda de responder a las lógicas internacionales que en más de las veces dentro del país y de la universidad no existen las condiciones educativas y socioculturales para hacerlo.

1.4.4 Las particularidades del Programa de Maestría en FES-Aragón.

Se reconoce pues que muchas de las actividades que se desarrollan dentro de un posgrado, responden al contexto internacional, desde donde se han planeado las reformas y que se vinculan directamente con procesos de evaluación como una política ya establecida dentro de la educación superior.

Al respecto el jefe del Posgrado dentro de FES-Aragón comentó:

“Desde el punto de vista de la calidad de los académicos, y de los estudiantes que ingresan al programa, tenemos que tomar medidas a veces difíciles para algunos, porque por ejemplo ha habido en alguna ocasión hace unos dos años y medio, que solicitaron ingresar alrededor de 80 aspirantes al Programa de Pedagogía, nosotros al hacer las evaluaciones, y cuando hablo de nosotros, hablo de todo el programa de pedagogía, solamente se aceptaron a 12, doce de ochenta es un porcentaje muy bajo, se podría pensar que fuimos muy estrictos. Nosotros de origen tratamos de cumplir con esas exigencias, con esos estándares, al final de la evaluación, fue favorable para éstos doce por que tenían la características, de tener y de cumplir con los niveles de excelencia que nosotros esperamos, para que sus estudios los cursen de una manera satisfactoria o más que satisfactoria, en el tiempo establecido y que sus trabajos sean de calidad, entonces las medidas que tomamos o cómo influimos son de fondo... entonces nosotros, ante CONACYT, no estamos cumpliendo con el porcentaje mínimo de graduados en los tiempos establecidos, podríamos ser felizmente, aceptar y abrir las puertas a todo mundo y ese todo mundo, nos haría que nuestros estándares disminuyan, esas decisiones de fondo”. (Funcionario-2).

Hoy se dice que uno de los rasgos que caracterizan a las sociedades actuales es el valor que se le atribuye al nivel de formación de sus ciudadanos. En este sentido, el trabajo que propongo hace posible que se dé cuenta del proceso de formación, y que por una parte los actores se vean reflejados en las prácticas educativas.

Por otro lado, se generen los mecanismos para que se atiendan con una mirada donde sea posible atender los niveles de calidad que hoy los organismos tanto nacionales como extranjeros exigen, pero desde una reflexión más profunda acerca de las misiones de las instituciones que promueven la generación de conocimiento.

Al respecto se comentó:

“El proyecto está ahí, yo lo que veo es que el cambiar una cultura, una práctica no es fácil, no es sencillo y que hay toda una serie de elementos que hay que estar modificando por que en esencia no son como muchas veces se piensa, no?... que es cuestión del documento, y no lo es... más bien entonces acá a nosotros nos hace que tengamos cierto perfil, ciertas características, o sea, curiosamente bien que mal a nosotros nos sella el que nosotros vivamos en una zona periférica, que muchos de nuestro padres, de nuestros familiares, no están acostumbrados a vivir en un ambiente intelectual y entonces en comparación a otros posgrados, donde muchos de los aspirantes están acostumbrados a viajar o a salir”.
(Funcionario-1).

No basta con que un estudiante de posgrado se inscriba, y permanezca dentro de un programa de maestría, sino que es pertinente se le provean de aquellos mecanismos que consideren la vida académica como una expresión de la organización y funcionamiento institucional del posgrado en Pedagogía. No sólo eso, sino también la interpretación, la comunicación diaria y las interacciones que se manifiestan de manera objetiva e independiente de los sujetos y que viven y manifiestan su propia formación y además de que se intente generar un cambio en

la cultura académica del posgrado, como formadora en la lógica de la iniciación a la investigación.

1.4.5 Los retos del Programa en FES-Aragón.

La maestría en Pedagogía ha buscado con los años generar cambios dentro del mismo programa, elevar sus índices de eficiencia terminal en términos de cifras numéricas, pero también consolidar al posgrado dentro de las categorías que el mismo CONACYT determina en la asignación de los diferentes niveles, al respecto un funcionario, comenta:

“quizás valga la pena que te dé mi punto de vista acerca de lo que es el CONACYT a nivel nacional, CONACYT tiene estándares de calidad, los programas que cumplen con esos estándares, reciben apoyos por parte del CONACYT, el principal apoyo que nos brinda el CONACYT, además de su respaldo institucional, es la ayuda económica que les da a los estudiantes a través de las becas, que le da la posibilidad al estudiante, de dedicarse de tiempo completo, si es de maestría a sus seminarios y a su tesis y si es de doctorado, pues a su investigación doctoral, eso le da tranquilidad, cuando menos económica, y si se dedican ellos al cien por ciento a sus estudios, va a redundar en trabajos de calidad.

Eso es lo que nosotros, al pertenecer a este programa, es muy importante para que nuestros estudiantes sigan gozando de este beneficio...tenemos exigencias que cumplir con CONACYT, como por ejemplo la eficiencia terminal, un programa para que siga perteneciendo a los programas de calidad de CONACYT, debe tener niveles de eficiencia terminal, que los que se inscriban desde el inicio, terminen y se gradúen en los tiempos establecidos por los mismos programas de la Universidad; y por los tiempos que ha concedido el mismo CONACYT para su graduación, luego los mismos programas van ascendiendo en los niveles; hay tres niveles básicamente, tres categorías, dentro de CONACYT; los programas pueden ser clasificados como programas en desarrollo, programas consolidados, y la más alta programas internacionales.

A su vez dentro de cada una de esas categorías, hay consolidado 1, 2, 3, Internacional 1, 2, y 3, la idea es que el programa de posgrado no solamente de Aragón sino de la Universidad, y al hablar del programa de Pedagogía de la Universidad, estoy hablando del trabajo conjunto que hace la Facultad de Filosofía y Letras, el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) la FES-Acatlán y la FES-Aragón.

El trabajo conjunto que debemos hacer es contribuir para que este programa, llegué a ser un programa internacional, esa sería quizás el objetivo principal que tendríamos dentro del Programa de Pedagogía, aquí en la FES-Aragón y en toda la UNAM". (Funcionario-2)..

El testimonio recuperado da cuenta de la serie de exigencias en las que el programa de maestría se enfrenta, para seguir funcionando en las distintas dinámicas en las que los estudios de posgrado se deben insertar, a través de las exigencias de distintos organismos que si bien se plantean desde la esfera internacional, llegan y se proyectan en lo nacional, para contar con apoyo de orden financiero.

Los obstáculos que hoy enfrentan las Universidades, para lograr adecuarse a la dinámica impuesta por los cambios generados a raíz de la globalización de la economía son sin duda, diversos y complejos. De tal modo que, la visión en conjunto de quienes dirigen el programa de maestría, implican un re-pensar las acciones en que se intentan llevar a cabo.

Es claro que se tiende a implementar un proyecto claramente internacional que forme parte de los nuevos esquemas de globalización que circundan, implica también la uniformidad de la cultura, de los valores, por lo tanto, permite hablar también de globalización de los procesos educativos. Ya que la política educativa se mueve en dos tensiones, como lo afirma Díaz Barriga, "la política educativa se mueve en dos tipos de tensiones: por un lado las que emanan tanto de las exigencias de desarrollo nacional... de propuestas de organismos internacionales...donde la evaluación educativa forma parte de las estrategias desarrolladas por tales organismos y por el otro aquella que establece procesos

de evaluación que cuidan la forma, pero desatienden el fondo del problema” (Díaz Barriga, 2000:11).

Bajo estas lógicas de mercado y de estándares que llevan implícita la calidad, la productividad y la eficiencia, también se reconoce por parte de uno los gestores que dentro del posgrado en Aragón una de las más grandes expectativas de acuerdo al testimonio planteado, apunta a lo siguiente:

“Desde que me dieron la confianza de ocupar este lugar, yo tengo la intención de que nuestros estudiantes, todos sin excepción, todos, no solamente de pedagogía, sino estoy hablando de todos los programas, cursen al menos un semestre fuera de la universidad y preferentemente fuera del país. Todos sin excepción y que incluso, deberíamos...estamos elaborando porque si se está haciendo un plan...aterrizar un plan del que por ejemplo, el maestrante de pedagogía en qué momento debe de salir... ¿en el segundo semestre?, o ¿en el tercer semestre? Y nosotros darle todas las facilidades, darle información de todas las universidades del mundo, son las líneas de investigación de todas las universidades, los seminarios que se imparten en cada una de las universidades, de tal manera que , de acuerdo a las características y potencialidades del mismo estudiante, él escoja que universidad, por cuestiones de idioma, de idiosincrasia, económicas, que con base en todo lo que es el contexto de la persona, pudiese elegir qué programa le conviene y en qué momento, que vaya y curse allá sus seminarios que le corresponden al segundo o tercer semestre y que regrese, el estudiante de maestría o de doctorado que hace esto, va a tener una visión diez veces mayor, ¡que si no!, no sale, que si no va a ningún lado, se forja incluso cuestiones como el carácter y que te da una personalidad y un alcance mucho muy diferente a que si, solamente te quedas aquí con tus mismos maestros, tus mismos alumnos, sin saber que existen otras formas de ver ese mismo fenómeno, que puedes verlo desde diferentes ángulos y que eso te va a dar una capacidad extraordinaria para que el mismo fenómeno, lo veas en la mayor cantidad de dimensiones posible” (Funcionario-2).

No sólo importa que el posgrado se internacionalice, sino también que genere redes de conocimiento con otras universidades de diferentes partes del mundo, crear vínculos de internacionalización para que éste alcance el mayor nivel de reconocimiento.

Cubrir con los requisitos que CONACYT exige, implicará revalorar los objetivos de la maestría, así como los procesos que se siguen para poder pertenecer al padrón de excelencia, como hasta ahora. Cumplir con lo establecido implica que el programa se encuentre en constante vigilancia en algunos indicadores de rendimiento, valiéndose esta institución de procedimientos regulares que se hacen de manera periódica.

La revisión, el control y la evaluación han formado parte de la cultura académica ya que “el financiamiento, el otorgamiento de becas, queda ligado a la productividad, se vuelve un financiamiento condicionado” (Preciado, 2004:34). Para que esto sea posible, lo que se fortalece es el cuerpo de administradores universitarios encargados de verificar “el acatamiento institucional a la reglamentación nacional, de esta manera asegurar un nivel mayor de adaptación al sistema” (Neave, 2001:43).

Debo puntualizar que pertenecer al padrón de excelencia, implicó demostrar que el programa de Maestría en Pedagogía cumplió con ciertos criterios y que ahora, pretender acceder a otro nivel dentro del Posgrado invita a considerar lo que involucra. Atañe entonces valorar la calidad académica a partir de los criterios reconocidos a nivel internacional, donde se revisan:

- a) Antecedentes y características del Programa.
- b) Planta académica.
- c) Plan de estudios.
- d) Líneas y proyectos de investigación.
- e) Alumnos.
- f) Vinculación con el sector productivo.

g) Infraestructura.

A pesar de los criterios que se suman a una lista de “cosas por cumplir”, considero que el Programa debe voltear la mirada a quienes le otorgan rumbo, a quienes afecta directamente: -Los maestrantes en formación- pues al paso del tiempo pareciera que el interés primordial se centra en mirar proyectos internacionales, criterios, estándares y cabe una pregunta: ¿Por qué privilegiar lo primero? Hablar de formar maestros en pedagogía y de la misma disciplina, ¿Qué involucra?

Si bien, gestionar los recursos, vigilar que lo establecido se cumpla por parte de los funcionarios es su función, también debiera de ser mirar a la otra parte, a quienes viven el programa desde lo cotidiano, a aquello que no está escrito en manuales, en pedimentos institucionales y que sobresalta en los resultados que se pretenden alcanzar en los plazos establecidos.

No siempre los tiempos institucionales son los mismos con los que un estudiante de maestría inicia su trayecto de formación, las expectativas son disímiles, más aún si las condiciones que ofrece el programa no son acordes con lo que se exige.

Hay entonces una disparidad entre lo ideal y lo real, entre aquello que no da cuenta, lo que aparece oculto, lo que no se escribe y, sin embargo se vive día a día dentro de los espacios escolares.

1.4.6 Desde el “Proyecto Académico de Mejoramiento Institucional para el Mejoramiento del Posgrado en Pedagogía”.

El Proyecto Académico de Mejoramiento Institucional para el Mejoramiento del Posgrado en Pedagogía (PAMIMPP) es un documento interno, que en su momento fue proporcionado por parte de la Coordinación de Posgrado de esta Facultad, con el objetivo de emitir una opinión y llevar a cabo una revisión de lo que se pretendía.

Considero necesario estar al tanto del proyecto con el que se intenta proyectar el Programa, si bien, reconoce la influencia de la globalización en la escuela pública (en este caso la Universidad), que deberá fortalecerse para encaminar su desarrollo y transformación hacia una sociedad, más justa.

Hoy se da la razón a las lógicas de una cultura de la industria, donde se transmiten aquellos valores que se venden. Por el contrario, la Comisión Internacional para la Educación del siglo XXI (UNESCO) invita a trabajar con ideales a cumplir, incita a “aprender a aprender”, “aprender a convivir” así como revalorar, reorientar los sentidos, las formas tradicionales en que se ha trabajado.

Al respecto se plantea:

“Si se quiere convertir a los alumnos en arquitectos de su propio proceso de formación... así como construir un escenario social que permita la inclusión y la construcción de proyectos, como una práctica compartida... Se debe cambiar la institución escolar en un espacio contracultural que vigile la conformación de nuevos valores y principios que soporten dicho proyecto académico”... Se habla de las prácticas cotidianas de formación calificándolo como “un proceso transitivo de la reproducción de un individualismo y fragmentación académica” (PAMIPP, 2009:4-5).

Algunas de las prácticas que se intenta cambiar es el sentido de la tutoría, la vinculación de los docentes al proyecto académico de formación, la creación de redes institucionales donde alumnos y docentes trabajen de forma colegiada.

Importa como ya se dijo, que el programa tenga una personalidad propia que lo distinga de los demás programas que se ofertan, que éste responda a lograr una formación de alta calidad académica, evaluar las dinámicas de los seminarios, tutorías, con miras a favorecer cada línea de investigación dentro del posgrado.

Invita a crear vínculos académicos a nivel institucional, regional, nacional e internacional; con la posibilidad de crear un programa que difunda la producción académica de sus integrantes. Atendiendo aquello que se busca dentro de la sociedad del conocimiento: la generación de conocimiento y la socialización del mismo a nivel global.

Existe un *ideario académico* compuesto por 8 puntos a desarrollar, a pesar de ello, no se observa una preocupación por la formación del sujeto, se posibilita la evaluación como un mecanismo que permita seguir obteniendo los recursos por parte de CONACYT y al Programa Nacional de Posgrado dentro de la UNAM.

Dentro de los objetivos generales del Proyecto no hay claridad por vigilar la formación del sujeto, revisar las diferentes prácticas que dan sentido al posgrado; las formas en que un egresado de licenciatura se incorpora al posgrado, la práctica de la tutoría, el rescatar la experiencia de los maestrantes para proponer acciones concretas en vistas de la mejora del programa, así como un proyecto académico que recupere la opinión de sus principales actores: los maestrantes.

La opinión de quién lo vive, lo experimenta a diario, quien se asume dentro de las diferentes prácticas cotidianas: la tutoría, los seminarios, los coloquios, los comités de evaluación, la forma en que generan sus propios mecanismos de gestión personal para enfrentar todo lo que permite dentro del proceso de formación, la socialización de aquello que sucede y le permite resolver sus aciertos y errores.

Planteo ahora el otro escenario, aquél donde se muestra la realidad del discurso que se funda en el contraste de un recurso fundado en las vivencias de los maestrantes del posgrado y que da cuenta de la forma de operarlo.

Estos testimonios, me llevan a preguntarme en la reconstrucción de mi problema ¿Cómo vive un estudiante de maestría su proceso de formación?, ¿Quién da cuenta de ello?, ¿Se rescata la subjetividad, la experiencia personal para proponer acciones que mejoren la calidad que se exige dentro del posgrado? desde ahí continuo con la problematización del objeto de estudio.

1.5 Construcción del Objeto de Estudio. Problematización de la realidad.

Para comenzar a trazar el problema de investigación, es necesario comprender que dentro de la misma problematización hallaría la construcción del problema de investigación. Tuve que enfrentarme a dos momentos: uno que me llevaría a mirar una serie de problemas que encontraba de forma aislada y que, por sí mismos, no explicaban más que una parte de la realidad. El otro momento fue reconocer que si tomaba como base el contexto general del mismo, podría sólo entonces, explicar desde dónde encuentro el problema de investigación y construirlo.

El interés de este trabajo parte de una proyección que pretende, comprender y también contribuir a la transformación de una cultura académica, que apoye la toma de decisiones en un futuro próximo, donde los actores involucrados, puedan

verse reflejados y de esta manera el trabajo tiene menos riesgos de caer en la incomprensión y en el olvido. Reconociendo que el problema de investigación es la guía y el referente de una primera etapa donde se reconoce la dificultad, dentro del universo de problemas que invitan a reconocer las repercusiones sociales. Importa entonces iniciar un proceso complejo a través del cual se decide lo que se quiere investigar.

Problematizar entonces implica “un trabajo de localización o de construcción gradual del problema de investigación, es un gran quehacer, integrado por numerosas operaciones y actividades que se clausura en la formulación del problema de investigación” (Sánchez, 1993:6).

Es necesario encontrar una forma diferente de pensar y de actuar que nos ayude a encontrar soluciones, pues cuando se encuentra un problema dentro del inmenso mundo de la investigación, no debemos encasillarlos en escalas irreductibles.

Dentro del mundo de la investigación “el sujeto se confronta con el objeto en un campo complejo, desde la lógica de relaciones múltiples dialécticas y en todo caso inéditas en su especificidad, a partir de la cual el objeto y el método se construyen, lo que implica arduas tareas, constantes retornos reflexivos, mucha imaginación y creatividad en un itinerario de trabajo que dista mucho de ser lineal” (Hidalgo, 1992:7).

Por lo tanto, un problema tiene interconexiones entre lo real y en ello se manifiesta su complejidad, la situación cultural de la que habla Hidalgo (1992) pues a partir de lo cotidiano se deriva cierta reflexión teórica, frente a sus saberes prácticos, y de la significación que realiza del mundo, incluyéndose a sí mismo.

De acuerdo con Morín, “vivimos bajo el imperio de los principios de disyunción, de reducción y abstracción, cuyo conjunto constituye el paradigma de la simplificación... y el pensamiento simplificante es incapaz de concebir la conjunción de lo uno y lo múltiple, ya que unifica abstractamente, anulando la diversidad, o por el contrario yuxtapone la diversidad sin concebir la unidad (Morín, 2003:29-32).

Por lo tanto, es un asunto que se explica a partir del “proceso plurireferencial” como lo nombra Sánchez (1993) porque el investigador avanza hacia una clarificación gradual y progresiva del objeto de su estudio, y que a su vez se vuelve complejo y que además exige tratar a los problemas que sólo pueden ser planteados y pensados en relación a un contexto, sino desde varias miradas.

Desde esta perspectiva, me permito cimentar el proceso de problematización que conduce a la construcción del problema de investigación, situado en el marco del contexto político, social y educativo desde donde analizo la problemática que he intentado cimentar, referida al proceso de formación del maestrante en pedagogía, pues considero que en la ubicación del problema, apela en dos sentidos: por un lado, me permite contextualizar la situación en diferentes niveles a partir de lo social, lo político y lo institucional y, por el otro, lo direcciona y ayuda a encontrar los sentidos y los alcances en función de situar la complejidad del problema de investigación.

Es cierto que hace falta examinar lo complejo como tal, para pasar luego de lo complejo a sus componentes y procesos más elementales (Morín, 2003:35) quien sostiene que lo simple no existe, solo existe lo simplificado, donde la ciencia construye su objeto extrayéndolo de su ambiente complejo para ponerlo en situaciones experimentales no complejas y a su vez, el campo problemático ayuda a delimitar el objeto de investigación a partir de un análisis crítico “ en este caso la descomposición del todo, separar, discriminar y ubicar las partes, así como la determinación de las relaciones y su carácter, son las formas inmediatas de analizar” (Hidalgo, 1992: 24).

El inicio de la problematización está referido a la forma en que todo un contexto internacional aqueja a lo local, pues los proyectos institucionales traen consigo una carga de mandatos o ideales por cumplir, sus propósitos no siempre se traducen en las necesidades reales, a partir de la población estudiantil, sino más inclinados hacia la confrontación, a evaluar para dosificar recursos económicos y la asignación de presupuesto.

El problema no es que se impongan estos mecanismos, sino que se hagan con una carente reflexión conceptual, contextual y con una significación, tomando en cuenta las diferencias sociales, económicas y culturales. En este caso se sitúa México frente a los requerimientos internacionales, que buscan dar legitimidad y solución a las políticas instauradas por organismos internacionales.

La cultura de lo social, hoy invita a poner en juego los valores, las normas, las ideas, las instituciones tratando de homologar todo a partir de las leyes del libre mercado. Hablar en términos de productividad se ha vuelto una “moda” que justifica así, categorías como la calidad, la eficiencia, la eficacia y la evaluación.

El sistema capitalista basado en una economía libre, el consumo, lo rápido, lo fácil, se ha instaurado en las ideas del colectivo para trascender a partir del individualismo, la segmentación y las desigualdades. En esta lógica la sociedad, frente a los problemas sociales, se analizan a partir de esquemas de costo-beneficio, en lo que constituye una construcción economicista de la vida social (Ordorika, 2006:34).

1.5.1 La ubicación del problema de investigación.

Al ser hoy la humanidad la protagonista de los procesos de unidad, de avenencia, de integración del mundo, es preciso tomar en cuenta la importancia de los contextos, de saber complejizar la propia noción de contexto para darle movimiento.

Las instituciones, en esta búsqueda de responder a las reglas impuestas, se involucran en la idea de construir una nueva cultura que se ha ponderado a partir de la modernización, la estandarización, y de procesos de mercantilización como si éstas hubiesen sido creadas con estos fines, adoptando entonces ideas globalizadoras que tienen que ver más la mercantilización en la que se pretende instaurar a las instituciones desde la competencia, y a la evaluación como una práctica de control para establecer una nueva racionalidad en los proyectos académicos.

La Universidad se implica, se compara entonces con tintes de industria, los proyectos neoliberales buscan priorizar a la evaluación, como una estrategia para

imponer nuevas dinámicas, donde lo que importe no sea la formación de quienes acuden a ellas, sino los resultados que arrojen en términos de excelencia, eficiencia, eficacia y estandarización.

Sin embargo, ¿Qué pasa con el campo de la pedagogía?, que es lo que importa dentro de este trabajo de investigación. Si bien desde su conformación como un campo de formación ha estado en crisis a raíz de los diferentes momentos sociales por los que el país ha transitado, es necesario delimitar la visión de lo que se pretende en torno a lo pedagógico, y de lo que esto implica.

Quizás sea el momento en el que sea posible y necesario apostarle al encuadramiento que permita reconstruir un campo en crisis, y que la institución acepte su compromiso frente a la formación, ante esto explica:

“en sociedades cada vez más abiertas a las batallas de los mercados, la formación para el consumo aparece como un asunto altamente estratégico y no se trata de proyectar la mirada pedagógica para reducir la especificidad de las otras formas de transmisión... sino por el contrario, tratar de comprender su eficacia en función de los rasgos no educativos y tal vez antipedagógicos” (Furlán y Pasillas, 1993: 57).

Hablar de la pedagogía entonces, supone tener claro que será ella quien intervenga de forma discursiva para argumentar y configurar un ideal educativo, o un proyecto en particular y para esto se hace urgente que se desplieguen estrategias, procedimientos y líneas de acción que expliquen cómo lograrlo.

Al ubicar la conformación de la investigación del campo pedagógico, gestado desde la crisis económica, prometió a las comunidades académicas elaborar proyectos que se proyectaran en el marco de la creación de maestrías y programas iniciados, con el fin de “formar formadores, para formar investigadores, tejer redes institucionales y diseñar nuevas formas de gestión” (Furlán y Pasillas, 1993: 23). A su vez se pensaba en la posibilidad de reconstruir las prácticas de lo educativo y encontrar la verdadera “vía de la identidad educativa”.

El campo de la pedagogía, se fundó cuando “aparecieron nuevas demandas sociales... cuando se requirieron otros tipos de socialización, de formación que no se lograban con las anteriores modalidades, tomar nota de su nacimiento nos pone frente a la posibilidad de que en un tiempo futuro, también decline esta forma de sujeción, este modo de intervención para formar y decir cómo formar al hombre” (Furlán y Pasillas, 1993: 36).

Por lo tanto, lo específico de la pedagogía es “armonizar saberes avocados a definir la importancia de formar determinado tipo de hombre y proponer los dispositivos de intervención, de una manera convincente, racional, involucrando los conocimientos de mayor legitimidad social... se trata de un espacio formado por distintos modos de ver, de analizar y de proponer educación” (Furlán y Pasillas, 1993:37) sin intentar de ningún modo debatir en torno a la formación.

Es necesario que se pugne por una propuesta donde se invite a construir un sistema de investigación que dé explicaciones concretas, desde la complejidad del quehacer institucional, y que no se tienda a reducir, a simplificar. Sin embargo de lo que se trata es de ejercitar un pensamiento de apertura, capaz de dialogar, de negociar con la existencia real y efectiva de las cosas, pues así lo señala Morín (2003) cuando afirma:

El pensamiento complejo reúne en sí, orden, desorden, organización, lo uno y lo diverso... así el pensamiento complejo vive la relación entre lo racional, lo lógico y lo empírico y está animado por la aspiración a un saber no parcelado, no dividido, no reduccionista, pues es ahí donde las verdades más profundas, sin dejar de ser antagonistas, las unas de las otras, son complementarias... La ambición del pensamiento complejo es dar cuenta de las articulaciones entre los dominios disciplinarios infringidos por el pensamiento simplificante y disgregador que aísla lo que separa, y que oculta todo lo que interactúa, lo que religa, lo que interfiere (Morín,2003: 21-24).

Morín (2003) concibe como estrategia del espíritu todo aquello que debe saber relacionar, que anima al actual contexto que solamente sabe globalizar y fragmentar. Por lo tanto, la complejidad es el desafío no la respuesta, ya que nos hemos vuelto incapaces de reconocer la existencia de la complejidad de la realidad y hemos tendido a reducir y a ser totalizantes.

¿Qué sucede entonces con el proyecto pedagógico como campo de formación?, ante este panorama dentro de la Universidad, donde se forman aquellos sujetos que pretenden convertirse en maestros en pedagogía, cuando dentro del área de la enseñanza superior estas circunstancias afectan la noción de lo pedagógico, y que aspira a intervenir en el mejoramiento de la educación, más aún cuando los complejos campos de la formación han sido reducidos.

Visto de esta forma el posgrado dentro de la UNAM, desde hace algunos años, responde a las políticas que promueve el CONACYT, instauradas dentro del proyecto educativo a nivel superior, donde se pugna no por la formación del sujeto, sino por la mercantilización del posgrado en términos de cifras y de asignación de presupuesto para el apoyo al programa de posgrado, específicamente en el otorgamiento de becas para la realización de este tipo de estudios.

Específicamente dentro de la FES-Aragón, si bien es cierto en este existen diferentes programas de posgrado⁴, cada uno de ellos se conduce de diferente forma, en el caso de la Maestría en Pedagogía, el proyecto institucional se dibuja respondiendo a estas lógicas nacionales e internacionales y entonces, las formas como se viven estas dinámicas, delimitan construyen y adoptan otros sentidos específicos.

⁴ Dentro de la Facultad de Estudios Superiores Aragón, se cuenta con diferentes programas de posgrado (Maestría en Arquitectura, Derecho, Economía y Pedagogía. A nivel de doctorado se ofrece el Doctorado en Derecho, Economía y Pedagogía) y dos especializaciones: una en Derecho y otra en Puentes.

1.5.2 ¿Qué sucede entonces desde el campo de la Pedagogía?

De acuerdo con el artículo 13 del Reglamento⁵ se busca que se le proporcione al estudiante:

- Formación amplia y sólida en los campos de estudio que comprende el programa.
- Alta capacidad para el ejercicio profesional y académico, en particular el ejercicio docente.
- Los elementos necesarios para inducirlo al aprendizaje ejercicio de la investigación científica en el área.

Además especifica que los contenidos de los campos de conocimiento del plan de estudios permitirán al alumno alcanzar la formación esperada. Incorporar dentro del posgrado esta disposición, genera a su vez, el reconocimiento acerca de que para llevar a cabo estas finalidades se requiere de:

“una serie de competencias intelectuales que trascienden el dominio de conocimientos y contenidos o adquisición de habilidades profesionales... de esta manera la formación intelectual no puede pasar a segundo término con el argumento de que ésta sólo es necesaria para quienes se van formando para la investigación” (Pérez, 2007:71).

Visto desde los objetivos ideales de formación, el maestrante⁶ se determina claramente, dentro del documento, la interrogante que surge es si esto que se plantea a partir del deber ser, corresponde con la realidad que se suscita a lo largo de un proceso de formación, encaminado a formar – Maestros en Pedagogía, dentro de la FES-Aragón.

Partiendo de esta disyuntiva, reconocer que “los procedimientos y contenidos básicos de los posgrados deben tener el mismo rigor académico para fundamentar sus finalidades, lo más importante es que la misma solidez conceptual que se

⁵ Reglamento General de Estudios de Posgrado.

⁶ De acuerdo con el diccionario Real Academia de la Lengua Española (2010) un *maestrante* es: aquella persona que estudia una maestría o es parte de un programa de maestría, que aspira al grado de ser maestro.

requiere para realizar tareas de investigación, se requiere para realizar las tareas de intervención” (Díaz Barriga, 2002:34).

A su vez, es necesario reconocer que los espacios institucionales a donde se debería acudir para formarse como maestros en pedagogía, y donde se brinde el espacio para desarrollar habilidades intelectuales, que van más allá de sólo mecanismos de acreditación, evaluación, etc. El reto es destacar y proporcionar una formación pedagógica y una formación intelectual, así como lograr los objetivos planteados y el reconocimiento de una cultura sobre la disciplina educativa, en este caso de la misma pedagogía

Sin ser objetivo de este trabajo polemizar acerca del campo de la pedagogía, si adopto una postura para delinear desde donde construyo la problematización y es que, al hablar de campo se prescriben sus valores particulares y posee además sus propios principios de lo regulan. En el caso de la pedagogía siempre habrá un grado de indeterminación, ya que el campo es un espacio de juego que existe sólo como tal en la medida en que existan jugadores que participen en él, que crean sistemas de recompensa y otros que lo persigan activamente (Bourdieu y Wacquant, 1995).

El campo de la pedagogía esta condicionado por “práctica complejas, situación que demanda, por otra parte, la delimitación de horizontes y perspectivas diferentes a las discusión filosófica-epistemológica en el ámbito de las ciencias sociales” (Pontón, 2011:26).

Delimitar desde donde se proyecta a la pedagogía como una disciplina atiende a reconocer como lo señala Pontón a tres momentos históricos:

- a) Al que refiere la conformación de la pedagogía como campo académico y disciplinario.
- b) Al que refiere a la conformación del campo educativo desde la perspectiva multirreferencial e interdisciplinaria, y:
- c) La que alude a la conformación del campo a partir de los procesos de profesionalización e institucionalización, tanto en el campo pedagógico como del educativo.

Agregaría además la reflejada en los procesos de formación profesional y académica en el ámbito institucional. Al hablar de lo educativo, remito a esta dimensión desde:

la formación del sujeto que se consolida a través del tiempo como uno de los ejes fundamentales dentro de las propuestas, por su carácter universal que responde al paralelismo que conlleva con los principios universales de desarrollo humano y desarrollo social (Pontón, 2011:37).

Existen dos escenarios: El proyecto institucional a partir del programa de pedagogía y otro personal en el caso de quien pretende formarse como maestro, es entonces cuando se visualiza un momento de tensión, ya que pareciera que el proyecto institucional esta encaminado a resolver cuestiones delimitadas por las políticas internacionales, políticas económicas, demandas, estándares de calidad y de evaluación y no se mira en dirección hacia el sujeto en formación, se olvida entonces la formación, se reduce al sujeto, y los sentidos comienzan a perfilar en otros sentidos.

Reconocer a la pedagogía como “un campo de intervención y a la investigación como un ámbito de profesionalización e institucionalización... lo emergente es hablar no tanto de paradigmas emergentes, sino de tendencias o perspectivas teóricas y metodológicas cualitativas importantes, con un impacto significativo en el campo de la pedagogía” (Pontón, 2011:169).

La formas en que se comienzan a vivir estos procesos de evaluación, se posicionan como lo importante, lo prioritario y se comienza a perder de vista la formación del maestrante en pedagogía, por tratar de responder a lo que se impone desde fuera.

La tensión entre dos proyectos se hace presentes, por un lado el proyecto institucional y por el otro, el proyecto personal con el que acceden al momento de ser aceptados dentro del posgrado.

1.5.3 Las tensiones dentro de posgrado y el problema de investigación.

No existe como tal un proyecto institucional a partir de un documento formal, sin embargo, fue posible conocer el Proyecto Académico de Mejoramiento Institucional para el Programa de Posgrado en Pedagogía –FES Aragón (2009-2013) donde se especifica la necesidad de que el programa dentro de la facultad se convierta en un programa que se distinga de las demás sedes que lo imparten (Facultad de Filosofía y Letras, Facultad de estudios Superiores Acatlán, y el IISUE).

Cuando se asigna mayor importancia a la evaluación, a la rendición de cuentas, a los trámites escolares, a las demandas, etc.; ¿Qué se está dejando de lado? Cuando es claro que el sujeto se reduce para responder a estas lógicas.

A partir de los diferentes testimonios, recogidos durante el trabajo de campo (registro de observación y entrevistas) se logró identificar algunos de los principales problemas a los que los maestrantes en formación se enfrentan y ellos mismos significan, al manifestar en diferentes momentos, durante las charlas informales, dentro de algún seminario, en los pasillos, en la sala de lectura del posgrado, y que si bien existen otras series de testimonios, aquí se presentan sólo algunos que ayudan a problematizar, cuando:

a) Se pierde de vista lo humano...

“En mi línea hasta miedo te da hablar... aniquilan tus trabajos, los masacran” y pregunta... ¿Dónde esta la experiencia enriquecedora? No proponen, solo destruyen y eso es poder... por poder, ¿Dónde queda lo humano, lo pedagógico? (EM, 2do. Semestre).

Los maestrantes manifiestan la incertidumbre de asistir a una línea de investigación donde no encuentran aportes significativos a su trabajo de tesis, pero además no logran significar como experiencia positiva las observaciones a su trabajo de investigación. Hablan del uso del poder para legitimar las prácticas que se llevan a cabo dentro de esos espacios y se invisibiliza lo pedagógico, aquello que para ellos tendría más significado.

b) Se reduce la formación a la asignación de cifras y entrega de informes.
“Aquí solo es cumplir, cumplir para dar informes al final del semestre, no tengo tiempo de nada más que para leer, la tesis y luego los informes a CONACYT y mis cosas personales, quedan de lado” (EM, 2do Semestre, 2011).

Se limitan y se reduce la formación a la entrega de informes al término de cada semestre, la vida cotidiana trastoca la forma en que se accede para vivir el programa de posgrado, desde sus vivencias personales en términos de productividad, del hacer para cumplir. Lo humano, lo personal pasa a segundo término.

Otra de las condiciones que prevalece, es la carga administrativa por cumplir, dentro de las múltiples actividades que se desarrollan, los tiempos, las exigencias se plantea y se deben cumplir, así lo significan:

“También lo administrativo te impone ciertas condiciones, pues aquí no hay vuelta de hoja en cuanto a fechas por ejemplo, no hay prórrogas, entonces no hay de -- espéreme tantito, mientras lo organizo” – (EM, 2do Semestre, 2011).

Hablar de la parte administrativa, es otro de los rubros importantes, pues dentro del Posgrado, los tiempos y fechas para las entregas, se marcan desde el inicio del posgrado, pero también invita a cada maestrante a gestionar la forma en que se conduce dentro del espacio institucional y responder a las exigencias que no siempre responden a los tiempos institucionales.

c) Es más importante la acreditación de los seminarios.

Se podría pensar que acceder a un posgrado, viene a imponer una nueva forma de concebir la forma en que se enseña, las prácticas tradicionales de transmitir el conocimiento, prevalecen. En algunos espacios dentro de los seminarios, pareciera, no existir ese vínculo entre la investigación y la construcción de una tesis de maestría, así lo significa el siguiente testimonio:

“Lo que a mí no me parece adecuado es que te saturan de conocimiento, cuando al final de cuentas, ni lo ves y te termina dando lo mismo, el mismo semestre y al siguiente semestre te enteras que sigue dando lo mismo-entonces ¿Dónde está la aplicación o vinculación a tu proyecto, no? ¿Dónde está lo creativo que nos exigen? (EM 1er. Semestre, 2011).

Implica también hablar del trabajo de cada docente frente a grupo y la forma en que se conducen cada uno de los seminarios, su forma de trabajo en grupo, de la manera en que se busca el eje rector entre el trabajo de investigación que el maestrante debe desarrollar y los contenidos que se trabajan al interior.

d) Se privilegia la elaboración de una tesis.

Aunque dentro del discurso de la coordinación del posgrado se pretende que dentro del proyecto de formación no se reduzca, la formación a la elaboración de una tesis para obtener el grado académico, para algunos de los maestrantes, esta práctica se delimita a partir de lo que ellos expresan así:

“Pareciera que lo que aquí importa es que estamos destinados a elaborar una tesis... no importa nada más...es como un recetario... pasos... paso 1, 2 y 3...elabórala; preséntala y titúlate....y nuestras carencias en la formación como investigadores, ¿dónde las vemos?” (EM, 2do.Sem, 2011).

“¿Se está formando a tesistas?... ¿Qué no quieren formar a tesistas?... pues están formando tesistas, están muy empeñados en ese trabajo de tesis, y creo que pierden la objetividad de rescatar conocimientos, significativos” (EM, 2do.Sem, 2011).

“Todo lo que se me ha dicho desde que entré es que todo esáa circulando alrededor de un proyecto de tesis” (EM, 1er. Sem, 2011).

Debe existir entonces, la posibilidad de revisar la forma en que se conducen los objetivos de formación, y que no se sujete a estos parámetros únicamente, que apuntan a la rendición de cuentas. Ubicar lo pedagógico dentro de la formación de cada maestrante, alude a revisar las prácticas que se llevan a cabo dentro del Posgrado y la formación que se ofrece dentro de la maestría, el compromiso que existe entre los docentes, maestrantes y la visión con la que se trabaja el campo de la pedagogía.

e) Se vive la tutoría como una práctica más de evaluación y acreditación.

Al ser dentro del programa, la tutoría uno de los ejes rectores, para la formación de un maestrante, esta práctica cotidiana, se vive y se significa de diferentes

formas, y las experiencias varían de una línea de investigación a otra, cuando se manifiesta, lo siguiente:

“Tengo un tutor pero sólo es de nombre porque en la realidad el maestro J es quien me lee, me revisa; al otro solo lo pondré por el nombre en la tesis, pero además él no sabe nada sobre mi tema y está de acuerdo, como trabajo” (EM 2er. Sem, 2011).

Los testimonios ofrecen sólo una parte de la realidad, que invita a visualizar la forma en que esta se da, y que con las voces expresadas, podría parecer que se cae en la simulación con el objetivo sólo de cumplir, o bien, como la falta de compromiso del tutor hacia el tutorado. Sin embargo, habrá que indagar más acerca de las fortalezas o debilidades dentro de esta práctica en el Posgrado.

Significar la voz de cada maestrantes en un inició, ayudó a construir un problema desde sus pequeñas partes, desde lo individual, aquello que Morín (2003) llama la unión de la simplicidad-complejidad, en ella se unen procesos de simplificación que implican selección, jerarquización, separación, reducción, con los contra-procesos que implican la comunicación, la articulación de aquello que está disociado y es necesario distinguirlo.

Reconocer dentro de un problema de investigación lo complejo de lo que tanto se habla, implica ubicar la serie de problemas que lo rodean, que van enmarcándolo, que otorgan dirección y que a partir de las explicaciones logras detectarlo.

El problema de investigación se encuentra entonces, dentro del proceso de formación mismo que: *- se reduce, se simplifica a la formación a partir de prácticas como: la evaluación, la rendición de cuentas, las demandas institucionales, administrativas, a la acreditación en términos de productividad, con una visión empresarial de lo que significa formar, para responder a una credencialización que se limita al otorgamiento de grados académicos dentro del Posgrado. Se ha dejado de mirar el lado pedagógico, la formación humana dentro de lo complejidad de la educación-*.

1.6 La mirada con la que abordo el problema.

Pongo en el centro del debate que se ha comenzado a construir al estudiante de la Maestría en Pedagogía (maestrante) de la FES-Aragón, como un sujeto inmenso en procesos constantes de evaluación, sin que se voltee la mirada del todo a su situación en formación; donde las prácticas escolares dan cuenta del proceso de formación.

Dentro de las instituciones, las prácticas educativas dependen fundamentalmente de las circunstancias formales, tales como el plan de estudios, las instalaciones, salones... bibliotecas, cubículos, los reglamentos, las condiciones de trabajo de la planta académica y la dedicación de los estudiantes, etc... y aunque todas estas condiciones formales que ofrece la institución son importantes y permiten a los estudiantes realizar satisfactoriamente sus tareas académicas, pese a ello este supuesto, no logra aprehender la complejidad de las prácticas educativas, ya que “éstas no dependen de forma exclusiva de circunstancias formales, sino también del contenido que le proporcionan sus agentes” (Piña, 2004:17).

Las prácticas se realizan en diferentes espacios de la institución como en los pasillos, en el camino a la salida de la facultad, en las charlas informales, en la convivencia diaria entre pares, y los significados que les atribuimos a esas actividades dependerán de nuestro contexto familiar, personal y académico, pues ello influye en nuestras decisiones y en la concepción de realidad, ya que forman parte de lo cotidiano.

En este sentido las acciones que se realizan dependerán, de las formas de pensamiento que domina en cada espacio educativo, aunque también lo informal educa y trasciende, “el mundo de la vida cotidiana es el mundo inmediato de la persona particular... la persona se apropia de su pequeño mundo y de todo lo que en él se incluye: saberes, tradiciones y valores” (Piña, 2004:20).

La clasificación que una persona hace de algo o de alguien, no se efectúa separada del escenario social donde se mueve diariamente, sino que es fruto del mundo social que incorporó y es ahí donde la particularidad hace que aflore la subjetividad del actor.

El estudiante de maestría se encuentra situado en un escenario académico tremendamente demandado por el mercado e influenciado por el estado que reorienta constantemente sus funciones respecto al conocimiento que debe alcanzar, a sus proyectos de investigación, a la adaptación a la curricula y la misión que se le plantea al término de sus estudios de Posgrado.

Considero que en la educación superior, en particular, se nos desafía a ser conscientes de nuestras prácticas en situación de formación, de manera que la institución debe examinar si efectivamente estamos generando en los alumnos la formación adecuada para actuar en un mundo cambiante y diverso.

Acogerme a esta realidad implica desarrollar una postura personal, pedagógica humanizadora y transformadora de la educación, integradora y continua, que nos lleve a reconsiderar que la base del desarrollo de los maestrantes no es puramente desde la visión de la productividad, desde las lógicas que prevalecen en el mismo CONACYT: la calidad, la eficiencia y la eficacia.

Esto no es suficiente para que las personas resuelvan problemas, generen investigación e impulsen el desarrollo de un país al que cada día las lógicas mercantiles ordenan, más no orientan, mucho menos se implican.

Los sujetos que llegan a las instituciones se adentran a ellas con saberes previos, con una visión que no siempre es empática con los proyectos institucionales y sin embargo debemos buscar y generar mecanismos que nos permitan llevar a término una parte de nuestra formación, valiéndonos de múltiples mecanismos para alcanzar los fines personales que cada uno de ellos pretende.

Surgen varias preguntas que ayudan a entrelazar el problema de investigación, tratando de ver no los proyectos institucionales que surgen desde la dinámica de proyectos económicos globalizadores, sino más bien, cabe preguntar: ¿Hacia dónde se proyecta la formación?, ¿Qué implica hablar de esto? Cuando se pretende que el Programa no sólo siga ocupando el nivel de excelencia, sino que va más allá, se proyecta llevarlo en un futuro inmediato a la internacionalización como un programa consolidado dentro de CONACYT.

Antes de esas implicaciones, considero, habrá que analizar la forma en que se ha venido dando este proceso formativo, que invita a voltear la atención en los maestrantes, antes de tratar de seguir respondiendo a las líneas ya planteadas. Involucra pensar cómo trabajan las líneas del posgrado, dentro de cada campo, de las trayectorias escolares, las formas en que se dan, más que hablar de metas, procesos de graduación en términos de eficiencia terminal (número de graduados por año), de estancias en el extranjero, que si bien forman de las actividades extracurriculares, implica establecer vínculos académicos sólidos, de un proceso para llevarlos a cabo, más aún si lo que interesa es que la facultad genere publicaciones de los trabajos elaborados, y de la internacionalización del posgrado, como se apunta dentro del PAMIPP-(2009-2013).

1.7 La pregunta que orienta el trabajo de investigación.

Parto de una pregunta generadora que sirve de guía y que articula todas las ya planteadas, para desarrollar el trabajo de investigación, es:

¿Cómo se construye el proceso de formación del maestrante en pedagogía dentro de la Facultad de Estudios Superiores Aragón?

Me sitúo dentro de esta investigación, como un sujeto que está íntimamente viviendo el mismo proceso de formación que orienta y desarrolla este trabajo de tesis; y que reconoce que si desde las escuelas formadoras no cambiamos, modificamos y repensamos nuestras prácticas y procesos estaremos legitimando una vez más paradigmas evaluativos, basados en el control, la medición, la suposición o la obviedad que se reproducen en los diferentes espacios del posgrado.

El problema de investigación radica entonces alrededor de la formación del estudiante de la maestría en pedagogía, ya que se invisibiliza su proceso de formación, la tensión se ubica al preguntarme ¿Qué tipo de sujeto se está formando?, Cuando se privilegia la evaluación, la rendición de cuentas, los trámites, se trazan aspectos ideales entre el deber ser y lo que realmente se vive, ¿A quién se esta formando? Visto de esta forma el problema adquiere una relevancia pues la formación del estudiante de la maestría debe ser el eje

articulador de todas aquellas prácticas cotidianas la que perfilan el proceso de formación personal de cada maestrante.

1.7.1 El supuesto teórico.

El *supuesto teórico* del cual me auxilio para responder mi pregunta de investigación es el siguiente:

El proceso de formación del maestrante en pedagogía está vinculado con la necesidad de que los estudios de posgrado logren un reconocimiento de excelencia y calidad a nivel internacional, desarrollándose en un contexto donde no existen las condiciones ni los recursos financieros, institucionales y culturales. Desde esta lógica, la formación se construye más por una lógica del mercado que desplaza la autoridad académica por una autoridad externa, cuyas políticas y criterios de evaluación enfatizan más los productos que los procesos, para inadvertir la formación desde el ámbito pedagógico.

Viviendo estas dinámicas desde la resolución de diferentes prácticas que se delimitan por la saturación de actividades exigidas al maestrante, se disipan sus expectativas como sujeto en formación para enmarcar como centro las políticas del mercado globalizado, en el establecimiento de un producto final, que no siempre da cuenta de la formación recibida en el trayecto académico a su paso por el posgrado dentro de la UNAM.

1.7.2 Objetivo general y específicos.

El objetivo que persigo al desarrollar la presente investigación, es el siguiente:

OBJETIVO GENERAL

Resignificar el proceso de formación del maestrante en pedagogía durante su trayecto escolar (2011-2013) a fin de intervenir en la construcción de líneas de acción que coadyuven a la formación, donde se atiendan los sentidos y significados construidos por los maestrantes al ser ellos los principales actores sobre los que giran las propuestas curriculares dentro del Posgrado en la Facultad de Estudios Superiores Aragón.

OBJETIVOS ESPECIFICOS

- ✚ Advertir desde el contexto internacional como las políticas político institucionales, precisan la forma en que opera el posgrado dentro la FES-Aragón-UNAM.
- ✚ Identificar las diferentes investigaciones que existen dentro la temática estudiada, para conformar el Estado del Arte desde donde se enmarca el objeto de investigación, acoger los conceptos básicos que ayudarán a delimitar el sustento teórico de la investigación.
- ✚ Comprender el sentido de las prácticas que se viven dentro de la maestría en pedagogía, para conformar el propio proceso de formación del maestrante dentro del posgrado.
- ✚ Intervenir en la recuperación, análisis y sustentación teórico-práctica para y proponer mejoras, a partir de las diferentes prácticas que perfilan la formación del maestrante dentro del Programa de Maestría.

Una vez delimitado el problema de investigación, el supuesto, y los objetivos, ahora procedo a presentar el Estado del Arte, siendo el primer punto de referencia sobre el cual se apoya el trabajo teórico conceptual.

Muestro aquellos conceptos que requieren un tratamiento de orden teórico-conceptual en articulación estrecha con cierta acción (práctica) pedagógica que se desarrolla durante la formación del maestrante en Pedagogía, de tal manera que se logré construir un tejido conceptual que sirva de apoyo, no sólo para dejar asentada la manera en que se comprende cada uno de los conceptos a manejar, sino sobre todo, que sirva como base explicativa de aquellos hallazgos que se darán a conocer más adelante.

CAPÍTULO 2.

ESTADO DEL ARTE.

2.1 Conceptos ejes que articulan el discurso teórico de la investigación.

2.2 Construcción de los procesos y prácticas de formación.

CAPÍTULO II. ESTADO DEL ARTE

El presente capítulo tiene la intención de mostrar los conceptos que articulan el trabajo de investigación para interpretar la realidad para el objeto de estudio construido. Así mismo hago alusión al estado del arte que existe alrededor de los procesos de formación desde diferentes estudios. En muchos de estos existen aproximaciones que apoyaron el desarrollo de esta investigación en el sentido de que ofrecieron un panorama general desde donde fueron abordados.

Intento elaborar una construcción conceptual desde algunos teóricos que me posibilitan a fin de elaborar un tejido que permita entre los conceptos irse relacionando y que a su vez ayudan a categorizar y a vincular el objeto de estudio que se vuelve complejo. Reconozco además los vacíos encontrados desde los estudios revisados, los hallazgos con el objeto de clarificar la forma en que los abordo y el significado desde donde pretendo abordarlos.

2.1 Conceptos ejes que articulan el discurso teórico de la investigación.

Dentro de la vida diaria los significados que un sujeto construye parten en cierto modo de la manera que tiene de comprender, enfrentarse y decidir sobre las acciones que realiza en su cotidianidad. Los significados⁷ que construye en cierto modo son externos a la persona, pues envuelven saberes, creencias, valores concebidos desde los otros.

Esto implica explicar la forma en que el sujeto apela a la construcción de sus acciones que se ejecutan diariamente pero que además hablan de aquello que tiene que ver con los roles que ocupamos en el mundo. Todas nuestras acciones

⁷ Cuando hablo de la noción de significados, me refiero esa actividad selectiva del hombre e interpretativa que el hombre realiza en la observación de la realidad, y lo hace a partir de “una serie de construcciones de sentido común acerca de la realidad cotidiana, y esos objetos de pensamiento determinan su conducta, definen el objetivo de su acción, los medios disponibles para alcanzarlo... lo ayudan a orientarse dentro de su medio natural y sociocultural y al relacionarse con él” (Schutz, 1995:37).

ocurren dentro de aquello que damos por sentado o desde lo que Schutz (1995) llama “el mundo del sentido común, o mundo de la vida diaria”.

Es aquí donde los hombres entran en contacto unos con otros y desde allí lo hacen consigo mismos por lo tanto, la **vida cotidiana** se presenta como “una realidad interpretada por los hombres y que para ellos tiene el significado subjetivo de un mundo coherente” (Berger y Luckman, 2008:34). Un mundo donde nuestras acciones impactan “no sólo dentro del mundo sino sobre él” (Schutz, 1995:16) cuando intentamos explicarlo antes de comprenderlo.

La realidad se concentra en el mundo donde se originan los pensamientos y acciones, las objetivaciones se construyen a partir de la experiencia a partir de un espacio formativo que intenta dar respuesta a las acciones que construye en el curso de su existencia. La **experiencia** se concibe aquí como aquella estructura sedimentada Schutz (1995) que le ayuda al sujeto a definir lo que acontece en su historia es todo aquello con lo que el individuo ha de quedarse, apropiarse, para luego hacer uso de ello y a partir de ahí, explicar su realidad con los conocimientos previos que posee.

Para ello, utiliza el lenguaje al dar significado a los objetos y compartir el mundo con los otros, en un espacio y tiempo por tanto el concepto de experiencia se retoma para explicar cómo a partir de las experiencias previas los seres humanos transitan por los espacios, que ellos deciden vivir.

Desde que el ser humano nace, explica Schutz (1995) recibe una infinidad de situaciones problemáticas que se le presentan, como asuntos cotidianos y entonces él, tendrá que hacer uso del acervo de conocimientos que ha acumulado para resolver en algunos casos y en otros para improvisar o crear las posibilidades que le permitan al sujeto ocupar un espacio en el mundo social.

Lo cotidiano entonces comienza a formar parte de la vida y de esta manera transita y resuelve. Se asume y concurre en la vida cotidiana. Para efectos de este trabajo la vida cotidiana ocurre en los espacios institucionales y también fuera de ellos, desde luego enmarcados por la experiencia del maestrante en formación.

Hablar de la vida cotidiana invita a reconocerla como parte un proceso también formativo en donde están inmiscuidos varios actores: los alumnos, docentes, las condiciones institucionales, la vida diaria donde el maestrante aprende que resolver, a generar mecanismos que le permitan acceder a aquellos espacios a donde él ha decidido llegar.

Retomo ideas de la fenomenología para explicar cómo el conocimiento de la vida cotidiana dentro del posgrado, ocurre de tal forma que permite hacerse descriptivamente y acudiendo al testimonio empírico originado en los pensamientos y acciones de cada estudiante.

Para dar cuenta de lo que conoce, hace uso del lenguaje que ayudará a marcar las coordenadas de lo vivido en sociedad, de forma individual se llena de significados desde la experiencia vivida. Por lo tanto es necesario a hablar de la subjetividad en tanto que de esa forma se otorgan las significaciones a lo que se vive y desde ahí logran conducirse en un mundo que se comparte con otros.

La vida cotidiana “se estructura tanto en el espacio como en el tiempo” (Berger y Luckmann, 2008: 42) y en términos de lo que es relevante, por el cúmulo de conocimientos que cuenta, también de aquellos capitales culturales, con experiencias previas, que ayudaron a la consecución de este trabajo de investigación.

Hablar de **proceso** remite a todo aquello a lo que se le otorga sentido cuando existe algo que da dirección, pero que a su vez confiere cierta coherencia y congruencia bien definidas. Un proceso se construye en determinados momentos históricos, dentro de los cuales las acciones o intenciones de los actores producen alguna forma de desarrollo en los sujetos, en tanto que “un proceso está conformado por un conjunto de acciones educativas encadenadas, que permiten la acumulación del efecto transformador que produce el progreso en la formación y el desarrollo integral” (González, 2006:165).

Hablar de efecto transformador me remite a la idea de lo que significa formar es decir hablar de formación. Para esto recurro al concepto de formación desde el plano institucional en donde se llevan a cabo y que al ser parte de un proceso,

mediando por la experiencia, el cúmulo de subjetividades, orientadas desde un saber hacer para resolver situaciones cotidianas, se determina por el nivel de formación de un estudiante.

En esa perspectiva aludo al concepto de **formación** al explicar que cuando se habla de formación “debemos referirnos a la capacidad de transformar en experiencia significativa los acontecimientos cotidianos generalmente sufridos en el proyecto personal y colectivo... no es algo que se posee, sino que se construye” (Honore, 1980:20).

Formar significa entonces, modificar al hombre, desarrollar sus posibilidades de ser, y trascender en la humanidad. Se concibe al hombre como un ser en desarrollo, en evolución, en constante transformación, lo que permite, hacer referencia a la formación como “función humana de evolución” (Honore, 1980:165) pero en una evolución relacionada con ciertos fines que el individuo y la institución educativa, de la que forma parte consideran relevantes, por su posibilidad de aportar el desarrollo de las diversas potencialidades del ser.

En consecuencia, la formación es un proceso que se dinamiza a través de acciones orientadas hacia la transformación de los sujetos, por ello las actividades de formación forman parte de las actividades o de los procesos más generales de transformación de los individuos. Tiene que ver con la posibilidad de generar una acción en sí, para sí, constituirse y crearse como facultades propias del hombre.

En este mismo sentido, la formación hay que entenderla como “la conversión del hombre en sujeto” (Rousseau, 2009:208). De ahí que, la formación para la investigación tal y como se pretende dentro del posgrado debe transformar al estudiante en la medida que le facilita el desarrollo de habilidades que le permitirán reflexionar sobre la forma en como transforma su realidad y la de los otros.

La formación es comúnmente entendida como una actividad organizada dentro de las instituciones con fines específicos, es vista desde la exterioridad y muy escasamente desde la concepción de la persona, del interior del sujeto que aprende. Para Honoré, el proceso de formación parte de la experiencia y la

interexperiencia y que al relacionarse con el mundo implicaría una construcción de conceptos desde la práctica.

Denomina *formatividad* a la dimensión del hombre relacionada con todos los hechos de la función de formación en donde los cambios se expresan en el largo plazo y alude en todo caso al desarrollo personal.

El ***proceso de formación*** se da en una dinámica exterioridad-interioridad-exterioridad, que transforma, no sólo a los individuos, sino a la colectividad de la que forma parte y a la cultura que construyen. Así “la formación es una actividad eminentemente humana, por medio de la cual el hombre es capaz de recrear la cultura” (Díaz Barriga, 1993:48).

Para Ferry (1990) la formación tiene que ver con el trabajo que despliega el sujeto sobre sí mismo, es un proceso decidido libremente y deseando lo que se realiza, gracias a los medios que el mismo procura. Es entendida como un proceso de desarrollo individual a través del cual se mejoran las capacidades, se reflexiona y se trabaja para sí mismo en cuanto a situaciones o sucesos y esto sólo puede ser posible a partir de las interacciones.

Las aportaciones de Ferry para este trabajo, radican en considerar y valorar el compromiso y la responsabilidad del sujeto que se forma a partir de las reflexiones de su propia práctica, lo que implica el descubrimiento de sí mismo, de su realidad, de sus carencias, de su contexto y su interacción con los otros. Pugna entonces por la formación como un proceso interior del sujeto y, por tanto como el promotor privilegiado.

De esta manera el concepto de formación, lo concibo para quienes pretenden formarse como investigadores, que no es algo que se adquiere de manera inmediata, ni es un bien exclusivo de ciertas personas, sino es una capacidad que se cultiva, se desarrolla y no es casual.

Formarse como maestro en pedagogía se asume por tanto, como un proceso propio del ser humano que compromete las dimensiones de su vida: el desarrollo personal, las relaciones sociales, el trabajo, su cultura, y que en este camino,

existirán actividades de formación que se decretan como mediadoras en dicho proceso formativo.

Las actividades mediadoras, las enuncio como las practicas que ayudarán a generar dichos procesos, orientarlos, apoyarlos, recuperarlos y reconstruirlos. Pues no puede ser de otra manera, cuando para quienes adentrarse en este mundo de la investigación, les implique considerar a la investigación como una práctica cuyo fin es la producción de conocimiento, pero que se delinear a partir de ciertas actividades que ocurren en el proceso.

Hablar de prácticas y procesos de formación en la universidad, implica necesariamente ir más allá de la normatividad, las políticas institucionales, del currículo. Implica adentrarse en las posibilidades y restricciones que se marcan en los contextos de formación y en las diversas formas de pensamiento que enmarcan dicha formación, también conduce al entendimiento de las intenciones y las vivencias de los actores.

Al referirme a los procesos de formación dentro de la maestría, afirmo que esté es trazado en diferentes momentos dentro del posgrado, y por diferentes prácticas que se generan precisamente en un espacio y tiempo determinados no siempre por el maestrante, pero sí por la institución y en ese entendido, tendrá en algún momento que narrar la forma en que estas apoyan o no su propia formación.

La base de ese proceso es la formación que se pretende alcanzar al término de sus estudios, el conjunto de prácticas educativas, conforman el proceso formativo, por lo tanto es importante determinar a que llamo práctica educativa.

Toda **práctica educativa**, tiende a determinarse a partir de las decisiones y acciones concretas, así como también de la reflexión que producen al ser transformables. Por su carácter histórico, toda cultura requiere que algunas prácticas estén orientadas al mantenimiento, el fortalecimiento y la renovación de sus tradiciones. Por tanto, lo que distingue principalmente a las prácticas educativas de otras, es que las educativas cumplen la función de preservar y simultáneamente contribuir a que se modifique el modo de vida de un espacio en

particular. Entiendo entonces que las prácticas educativas actúan sobre otras prácticas culturales como permanentes y las retroalimentan.

Una persona como lo señala Sañudo (2006), no hace cosas que no conoce, siempre se moverá en función y dentro de lo que conoce. Significar una práctica determina la toma de decisiones y acciones con un sentido y una intencionalidad, un grado de conciencia y de reflexión. Lo anterior hace que se vinculen a procesos de aprendizaje y enseñanza que de diversas formas aportan a la socialización de los miembros dentro del posgrado en tanto a la relación de las prácticas educativas dentro de un proceso de formación.

Cabría de tal forma preguntarse -- ¿Cuándo y de qué manera estas prácticas propician procesos de formación? o bien ¿Toda práctica educativa es formativa? Dentro de la maestría en pedagogía existe una diversidad de prácticas que perfilan dentro de la formación.

Para el análisis de cada una de estas prácticas se hace necesario determinar que se entiende por práctica. El verbo practicar es sinónimo de ejecutar, hacer o llevar a cabo; lo que une estos usos es entenderlo como “la aplicación de una idea o doctrina” (Restrepo y Campo, 2002:12). La práctica (del griego praksikós) se refiere al ejercicio de una actividad o facultad según las reglas particulares; y a la aptitud de quien lo realiza, lo cual lo habilitará para hacerlo de nuevo.

Tiene que ver con la iniciación en el saber, en las formas de ver y en las creencias legadas por la tradición a través de la cual se nos ha transmitido la práctica en su forma actual. De acuerdo a Bordieu (1991) puede afirmarse que las prácticas en general se caracterizan por la incertidumbre y la vaguedad, pues están regidas por principios prácticos que varían según la lógica de la situación y del contexto.

Una práctica educativa para ser considerada como tal debe:

... estar conformada por un conjunto de articulaciones de acciones intencionadamente transformadoras, interpretadas como tales a partir de una red conceptual que se modifica a través de la relación entre la teoría y la práctica... en el sentido de praxis para ser concebidas como educativas deben ser transformadoras... por lo tanto están conformadas por acciones

que intencionadamente propician la (trans) formación de los sujetos que intervienen (Sañudo, 2006:25).

Las prácticas educativas son acciones relacionadas con el cuidado, la enseñanza y la dirección de otros. Se configuran como saberes estratégicos, conocimientos sobre los saberes, motivaciones, deseos compartidos; y se sedimentan en tradiciones culturales y formas visibles de desarrollo de las actividades educativas (Gimeno, 1999).

Las prácticas educativas forman parte de la vida cotidiana. Uno de sus rasgos particulares es su carácter sociocultural, en cuanto involucran a los sujetos que participan en ellas “comparten determinadas representaciones que circulan en el imaginario colectivo; y son indicativas de diversas tradiciones, rutinas, modos de pensar y hacer propios de esas prácticas” (Suriani, 2003:14).

Una acción social es significada en la medida en que se manifiesta entre los miembros que interaccionan para dar lugar a una interpretación, cuando afirma “No toda clase de contacto entre los hombres tiene carácter social; sino una acción con sentido propio dirigida a la acción de otros” (Weber, 1987:19). Habla de las acciones sociales dentro de su sociología comprensiva, en el sentido intencionado, por un agente que orienta la conducta de otro y que orienta su desarrollo. La define en términos de significación, vinculándola al sentido subjetivo, por el sujeto de la acción.

Schutz, habla de la intersubjetividad como el dato inmediato del mundo de la vida, cuando afirma que el hombre es intérprete del propio campo de acción y la define como “una actividad espontánea orientada hacia el futuro... las vivencias constituyen la acción a la que tiendo y en aquellas pasadas que constituyen mi acción” (Schutz, 1993:69).

La práctica educativa se convierte entonces, en una estructura significativa que se desarrolla y se va creando no sólo en las acciones educativas, sino en la interrelación con los otros, por lo tanto “esta conformada por acciones diversas... cuyas interrelaciones se caracterizan por la incidencia de múltiples situaciones

contextuales y por que constituyen la estructura de un sistema que funciona como totalidad organizada” (Sañudo, 2006:50).

Por lo tanto las prácticas educativas se llevan a cabo dentro de los diferentes lugares en una institución y no se reducen al salón de clases, además son acciones que realizan los actores dependen estrechamente de las formas de pensamiento que dominan en cada espacio educativo.

Las prácticas educativas según lo plantea Piña (2010), están relacionadas con la vida cotidiana pero además:

- a) No son neutras.
- b) Responden a tradiciones académicas.
- c) Son ocultas, expresadas por elementos simbólicos.
- d) Se avalan con el trabajo académico.
- e) Expresan la subjetividad de los actores que participan en ellas.
- f) Condensan orientaciones pedagógicas, políticas o culturales.

La práctica esta compuesta por acciones, mediada por la interacción de los otros, y se van haciendo más complejas, esto tiene que ver con la forma en como se concibe y se comprende.

Toda práctica esta construida a partir de significados sociales y culturales socialmente construidos, tiene que ver con una iniciación al saber y a la tradición, están marcadas de un componente simbólico a través de las interpretaciones; también tienen una raíz cultural que orienta todas las acciones de quien las realiza.

Ligo a las prácticas educativas dentro de la idea de proceso en tanto que:

“una acción educativa es sólo parte de una secuencia mayor que acompaña la vida de un sujeto a lo largo de su existencia, donde... lo educativo es todo aquello que aporta, de manera real y efectiva, al proceso de formación y desarrollo de un sujeto en la medida en que permite

comprender y actuar sobre su realidad, perfeccionarlo, aportar a su desarrollo y formarlo íntegramente” (González, 2006:165).

Este proceso es un movimiento que no cesa, lleno de rupturas, continuidades y que dan forma a la noción de trayecto escolar, situado en un tiempo y espacio que se modifican constantemente, pero que además la posición espacial y temporal permitan “la ubicación física ... dan el lugar que mi cuerpo ocupa dentro del mundo, mi aquí actual es el punto de partida desde el cual me oriento en el espacio, de modo similar, mi ahora actual es el origen de todas las perspectivas temporales según las cuales organizo los sucesos dentro del mundo” (Schutz, 1995:15).

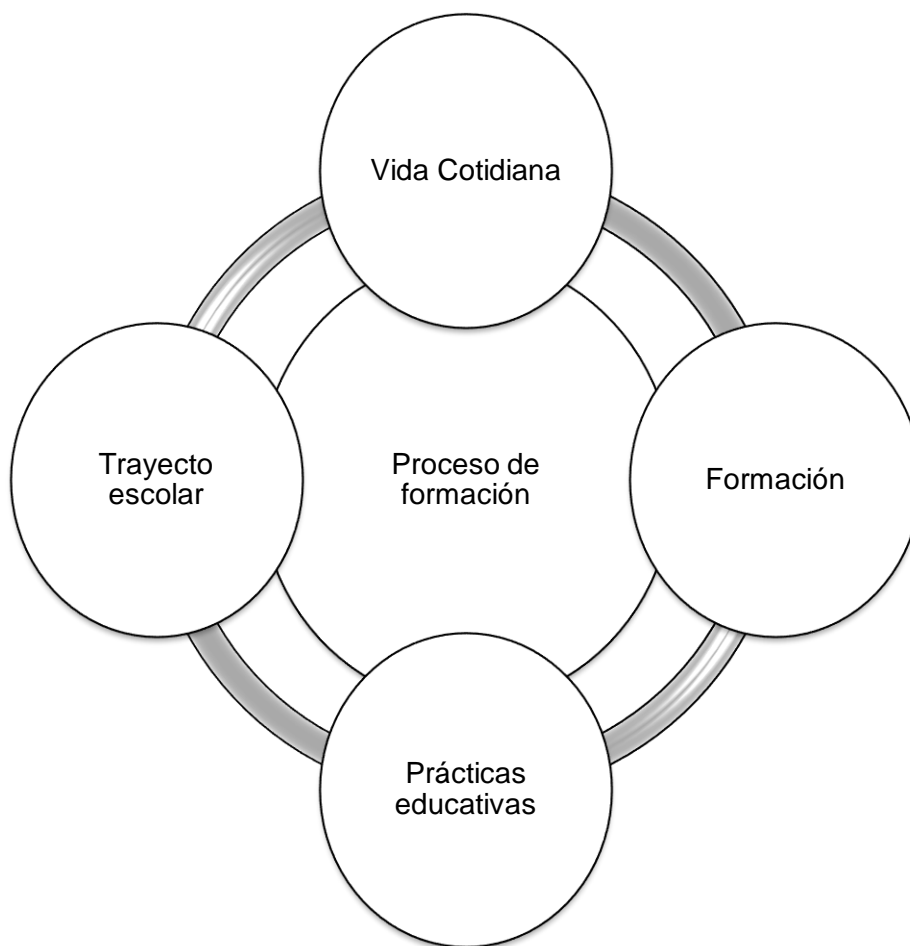
Por lo tanto hablar de la noción de **trayecto escolar**, me refiero a esa parte en que el maestrante se forma en movimiento, no lineal, que oscila entre la certeza adquirida y la que esta por incorporarse dentro de los espacios escolares, que dan cuenta de la escolarización y de los efectos en la vida de los individuos que participan en un contexto educativo y de la forma en que construyen la subjetividad.

La noción de trayectoria supone entonces “la serie de posiciones sucesivamente ocupadas por un mismo agente... en un espacio, en sí mismo en movimiento y sometido a incesantes transformaciones” (Bourdieu, 1997:82). Hablan de “un yo que no permanece ajeno a los otros... a través de escenas de vida que crean sentido, anudan experiencias añejas y dan sentido a los que se construyen como un ser social” (Serrano, 2011:13-14).

Me permite hablar de las escenas de vida a la que los sujetos les conceden un sentido* y un significado y que en este momento de la investigación es necesario

* Para fines de este trabajo, la noción de sentido, se remite para expresar que “el sentido no es una cualidad inherente ciertas experiencias que surgen dentro de nuestro flujo de conciencia, sino el resultado de una experiencia pasada contemplada desde el ahora con una actitud reflexiva, pues mientras vivo en mis actos, estos no tienen ningún sentido. Se vuelven provistos de sentido si los capto como experiencias circunscritas en el pasado; por lo tanto, en la retrospectión. Es decir solo las experiencias que pueden ser reconocidas más allá de su actualidad y que pueden ser cuestionadas en lo que respecta a su constitución son subjetivamente provistas de sentido” (Schutz, 1995:199).

recuperarlas para saber la forma en que construye los significados que expresa, en el hoy, el ahora. Las prácticas a su vez configuran el trayecto que define cada una de ellas durante el proceso de formación dentro del Programa de Maestría en Pedagogía, tal y como lo expreso en el siguiente esquema:



Esquema de elaboración personal

Una vez definidas las categorías que ayudan a enmarcar el trabajo de investigación, recurro ahora a mostrar la producción que consideré como la más cercana en el abordaje de la temática pues, me permitió obtener una visión general de la forma en que ya ha sido trabajado el objeto de estudio que aquí construí.

Reconozco las aportaciones así como los vacíos que desde mi perspectiva, dejan los trabajos revisados, pero que de alguna forma apoyaron y otorgaron una dirección del camino, ya comenzado pero, inacabado.

2.2 Construcción de los procesos y prácticas de formación.

Posibilitar la visión acerca de una temática, objeto de estudio, hizo necesario llevar a cabo la revisión de documentos que apoyarán la elaboración del presente trabajo sobre todo en la comprensión de la temática a estudiar y del objeto de estudio para enriquecer la producción al respecto.

En este camino, recopilar información implica una extensa búsqueda de materiales que ayudan a clarificar la perspectiva desde uno desea analizar. Involucra la discriminación de aquello que es útil. Desencadena toma de decisiones, posturas por asumir y una visión general, para así, aventurarte a precisar desde donde, se lee una parte de la realidad.

Al llevar a cabo la revisión de la producción de conocimiento, encontré diversos documentos que posibilitan el estudio acerca del objeto de estudio dentro de este trabajo de investigación: *El proceso de formación del maestrante en Pedagogía en un trayecto escolar.*

Delimitando mi objeto de estudio y al llevar a cabo la revisión acerca de los estados de conocimiento, estados del arte, acerca de esta temática, puedo afirmar que, aunque existe una basta producción acerca de los diferentes conceptos que enmarcan mi trabajo, aún existen vacíos, pues mientras los títulos que en un primer momento prometen una conceptualización alrededor de, no siempre lo obtuve.

El abordaje como tal acerca de procesos y prácticas de formación, se presentan de forma separada; unos como procesos, otros como prácticas. No en todos existe una delimitación de lo que se entiende por procesos de formación, al llevar a cabo la lectura. Por ello, no pretendo dejar conceptos aislados que no logre concretar.

Sin pretender adoptar una postura totalizante y final, si intentaré mostrar la conceptualización acerca de cada uno de los conceptos que guían el trabajo de

investigación. De esta manera presento en una primer parte los trabajos que ayudaron a clarificar, a advertir y a establecer los lentes desde donde enfoco al objeto a estudiar.

Definir el proceso de formación fue entonces una tarea personal que se posibilita, además de tomar una postura con respeto a cada una de las prácticas que le darán significado y orientan la tesis.

Así pues los trabajos identificados orientan el trabajo en diversos sentidos. En un primer acercamiento encontré el estado de conocimiento elaborado en el Congreso Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Dentro del documento tanto en el tomo I y II (2006) se elabora un acercamiento en torno a la formación para la investigación dentro de la educación superior, así mismo se hace el planteamiento de las nociones del concepto formación desde diversas posturas que incluyen desde el discurso filosófico hasta la visión práctica del mismo.

Otra de las líneas que se abren es ver a la formación desde los procesos institucionales (Rojas y Sandoval, 2005) invitando a reflexionar acerca de la formación profesional que se brinda en diferentes universidades y lo que posibilita. Sin embargo este primer acercamiento, permitió la posibilidad de acercarme a diferentes acervos bibliográficos, para ir en búsqueda de los autores.

El camino recorrido inició con el trabajo titulado “Campo Científico y Formación en el Posgrado. Procesos y prácticas de las ciencias experimentales en la UNAM, 2004”, trabajo coordinado por Sánchez Puentes y Arredondo. En este trabajo se hace alusión a la importancia del posgrado dentro de la Universidad desde su evolución hasta el fruto de una investigación llevada a cabo en cinco programas de posgrado de Ciencias Experimentales que se imparten en la UNAM. El objetivo central del documento es estudiar los procesos de formación de éstos programas (Doctorado en Biomédicas, Ciencias Bioquímicas, Neurobiología, Ciencias del Mar y Maestría- doctorado en Ciencias) para comprender la vida académica integrada por procesos particulares.

Los procesos que se analizan son: la incorporación, la socialización la tutoría y la graduación. La particularidad de cada uno de ellos radica en la forma en que fueron trabajados por diferentes autores, permitiendo adoptar diferentes referentes teóricos tomando como eje central la vida académica, la noción de habitus y el concepto de formación.

Otro de los trabajos tomados en cuenta fue “Posgrado de Ciencias Sociales y Humanidades, Vida académica y Eficiencia terminal” Sánchez y Arredondo, 2000). Muestra los resultados de una investigación llevada a cabo en el Posgrado de Ciencias Sociales y Humanidades tomando como eje central la eficiencia terminal, donde se señala que los programas están vinculados a la vida académica y por prácticas y procesos de formación como: la incorporación, socialidad de grupo, la tutoría y la graduación. Todas estas prácticas son vistas como serie de procesos concretos de formación, los escenarios académicos se sitúan dentro de la infraestructura, instalaciones, recursos financieros, la gestión administrativa y la normatividad.

Los programas estudiados fueron Filosofía, Historia y Pedagogía dependientes de la FFyL, además de Ciencias Políticas y Sociología correspondientes a la misma Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (FCPS) dentro de la UNAM. Se conceptualiza a la eficiencia terminal, sin embargo no se determina lo que se entiende sobre el proceso de formación y únicamente se vinculan como prácticas que ocurren en la vida social de los dos programas de Posgrado.

Finalmente presentan una serie de estrategias y la perspectiva con la que se pretende elevar la eficiencia terminal, coadyuvando en el logro de una vida académica que encuentre fortalezas a nivel institucional, estudiantil, docentes, egresados, sin hablar del sujeto, menos de un proceso de formación.

Pareciera que se da por hecho que el lector sobre entiende a que se refieren cuando se habla de un proceso de formación, que se delimita con la serie de prácticas. Las practicas, fueron definidas a partir del referente teórico que ayudó a explicarlas.

Otro trabajo revisado elaborado por Reynaga Obregón (1996) “Procesos de formación y representaciones en estudiantes de la Licenciatura en Sociología”, donde se abordan los procesos de formación en cuatro instituciones de Educación Superior, incluyendo categorías como el mercado de trabajo, la identidad profesional y la complejidad para abordar los procesos de formación que viven los alumnos para la obtención de un empleo. Se reconocen paradigmas interpretativos desde cinco dimensiones: la formación, la institución, los sujetos, las prácticas y las representaciones sociales.

La metodología de análisis se plantea como una combinación de estrategias utilizando la historia de vida (antecedentes familiares, la formación en la carrera y la trayectoria laboral), además se utilizó una entrevista semi abierta. Los principales hallazgos encontrados tienen que ver con las recomendaciones a un plan de estudios, al espacio institucional y a la construcción de dimensiones simbólicas y la construcción de la identidad y su deterioro social como un obstáculo en la formación de los estudiantes; además de una baja en cuanto a la demanda por estudiar la carrera.

Un estudio más se remite a Arredondo Martiniano (1997) titulado: “Transición del modelo académico del posgrado en la UNAM. Estudio de casos sobre las prácticas y procesos de formación”, en él se analizan una serie de investigaciones realizadas en algunas dependencias de la UNAM dentro del posgrado en diferentes programas académicos con el fin de resolver aspectos problemáticos, además de elevar la eficiencia terminal.

La metodología para cada uno de ellos fue diferente, utilizando entrevistas, cuestionarios. La finalidad fue conocer las prácticas y procesos de formación en relación al nuevo reglamento general de estudios de posgrado, se trabaja también la idea del aprendizaje basado en la investigación, creando proyectos académicos orientados a la formación de recursos humanos y el laboratorio como un espacio de formación donde interviene la figura del tutor y el estudiante.

De igual forma se analizan dentro de este trabajo los procesos y prácticas de formación dentro del posgrado en la Facultad de Ciencias Políticas y Filosofía y Letras, se analiza a la tutoría como una práctica, a los procesos de evaluación y el plan de estudios; así como la situación de la planta académica de éstos programas de posgrado.

Los hallazgos principales radicarón en la adecuación y transformación del modelo académico con el que se había venido funcionando, igualmente la transformación de algunas prácticas cotidianas al interior de cada programa.

Otra investigación que sirve de apoyo a este trabajo es el libro titulado “Procesos y Prácticas de la Formación Universitaria” por Chehaybar, Edith y Amador, Rocío (2003). En esta compilación habla de procesos y prácticas en la formación universitaria y sus implicaciones que van más allá de la normatividad, de la política o estructuras curriculares.

Implica, explica la investigación en adentrarse en los contextos de formación y las diferentes formas de pensamiento, que dan cuenta de dicha formación, además de las intencionalidades y vivencias de los actores involucrados en cada uno de los diferentes escenarios dibujados por los diferentes ensayos contenidos en el libro.

Las perspectivas son diferentes en tanto que, invitan a la posibilidad de trascender a la inmediatez, las prácticas de los cambios curriculares y formativos, desde la formación de docentes, investigadores, estudiantes y profesores. La metodología propuesta es variada, ya que cada uno de ellos se inclina por cortes estructurales, otros desde la edificación que hacen los sujetos desde sus espacios y actividades profesionales.

En un contexto más general, encontré otra investigación titulada “Los procesos de formación de investigadores educativos: un acercamiento a su comprensión”, De la Cruz, (2006). En esa investigación, se muestra como la investigación educativa, ha sido parte importante en los estudios a nivel superior, y el crecimiento de las disciplinas como la antropología, economía, historia y sociología. Reconoce además la necesidad de formar investigadores por que en los estudios de

posgrado muchas veces es la única experiencia formativa en investigación y a investigar se aprende investigando.

Se desarrollan conceptos tales como la noción del ser “investigador”, la “formación”, “los factores que interviene en los procesos de formación” desde el plan de estudios; los actores, y seguimiento a egresados.

No encuentro la definición de procesos de formación y solo se enuncian algunas de las características de las que podrían desprenderse algunas prácticas que lleven a la generación de conocimiento y a la perfectibilidad permanente en los procesos formativos.

Un último estudio, se remite a un estudio que concentra el estado del arte acerca de “Las prácticas educativas y procesos de formación en la educación superior” de la Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá-Colombia (2005). En este informe, se delimita el estado del Arte de una línea de investigación en la Maestría en Educación, con el objetivo de impulsar la generación de nuevas investigaciones en este campo.

Se preocupa por establecer una indagación de carácter cualitativo, donde se prioriza la producción hecha en diferentes momentos, enfoques teórico-metodológicos, las tendencias futuras. Se elabora una distinción acerca de cómo la educación se convierte en una práctica social ligada a la cultura, pero además se caracterizan las prácticas docentes, de enseñanza, evaluativas y de formación.

De esta forma encuentro una basta compilación de investigaciones que se enlistan desde informes de investigación, artículos en el internet, libros disponibles en esta Universidad y en otras bases de datos de Universidades del mismo país, que a su vez me ayudan a bosquejar otras visiones no locales.

Al llevar a cabo la revisión de la literatura mencionada, encuentro que aunque muchos muestran similitudes entre sí por los títulos de las obras, no encontré dentro de ellos la definición clara y precisa de lo que se entiende por: la noción de práctica, de proceso y de formación, algunos intentan dar un acercamiento pero merodean, en su concreción.

Es tarea de este trabajo poder ofrecer una perspectiva distinta que proponga la utilización de esos términos y la posibilidad de construir nuevas miradas pedagógicas con las que puede ser emprendida la temática.

Pretendí exponer la noción de vida cotidiana, el concepto de formación, determinar que entiendo por práctica educativa, para abordar de forma general un concepto construido que defina como entiendo los procesos de formación, dentro del posgrado, en la FES-Aragón y como se articulan una serie de prácticas que delimitan la formación del maestrante en Pedagogía.

Los vacíos que dejan la serie de documentos revisados, recae en que no rescatan la subjetividad de los actores, no se reconstruye una trayectoria de formación, además de no clarificar el enfoque con el que se elaboró el análisis de cada una de las prácticas estudiadas.

Con esta postura enmarco el presente trabajo de investigación y a su vez permite expresar con claridad desde que mirada, abordo la temática estudiada, que sirve de base para comprender la parte de interpretación del referente empírico que más adelante expongo por cada una de las prácticas que delimitan el proceso de formación del maestrante en pedagogía.

Sin embargo cada una de ellas, por ser diferente una de otra, exige la lectura desde diferentes autores, sobre todo en la parte de la construcción de las categorías teóricas, ya que por si mismas, un solo autor no ayudó a la comprensión total de los testimonios determinados por todo el trabajo de campo elaborado.

Presento a continuación la manera en que abordo metodológicamente la construcción de la investigación, determinando la postura en que el objeto de estudio hasta ahora trabajado.

CAPÍTULO 3.

¿CÓMO ESTUDIAR LOS PROCESOS DE FORMACIÓN DENTRO DE LA MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA?

3.1 La investigación desde el Enfoque Cualitativo.

3.2 El método a utilizar.

3.3 Los momentos que conceden sentido a la construcción del Objeto de estudio. El punto de partida.

3.3.1 Mi llegada al Posgrado.

3.3.2 Las primeras operaciones en el trabajo de investigación.

3.3.3 La Entrevista.

3.4 Caracterización de los informantes.

3.4.1 La Selección de los informantes calificados.

3.4.2. La Sistematización de la información.

CAPÍTULO III. ¿Cómo estudiar los Procesos de Formación dentro de la Maestría en Pedagogía?

En el presente capítulo describo la perspectiva así como la estrategia metodológica que asumo en el trabajo de investigación. Indico la forma en que elaboré la construcción del problema de investigación, adopto el paradigma que la guía, además de describir la concreción de herramientas que han permitido comprender una parte de la realidad: la forma en que los estudiantes de la maestría en pedagogía han ido construyendo y configurando su proceso de formación a partir de diferentes prácticas que le ayudan a delinear su trayectoria escolar dentro del posgrado.

3.1 La Investigación desde El Enfoque Cualitativo.

Una de las decisiones estratégicas iniciales cuando se diseña una investigación, se vincula con la elección del enfoque o paradigma^{8*} a utilizar. Acercarme a conocer, reconocer y reflexionar sobre los fundamentos de la investigación cualitativa significa en primera instancia acercarnos a sus posibilidades epistemológicas, metodológicas, técnicas y pedagógicas.

Las características de la temática que me propuse investigar, están inmersas en el enfoque cualitativo, a fin de tratar de *comprender* el camino por el que el problema de investigación ha sido construido, “investigar para comprender”. Este paradigma surge a fin de poder comprender la realidad del hombre ya que la unión indisoluble entre el descubrimiento de nuevos hechos y la invención de nuevas teorías no fueron suficientes para explicarlos.

⁷ Utilizo la noción de paradigma tal y como lo definió Kuhn (1981) “Un conjunto de suposiciones interrelacionadas respecto al mundo social que proporciona un marco filosófico para el estudio organizado de este mundo. Un paradigma sirve como guía para los profesionales de una disciplina por que indica las cuestiones o problemas importantes a estudiar, se orienta hacia el desarrollo de un esquema aclaratorio; establece los criterios para el uso de herramientas apropiadas, y proporciona una epistemología... proporciona un marco en el que tales fenómenos pueden ser primeramente identificados como existentes”

Surge entonces el término “*Verstehen*” para representar una concepción metodológica propia de las ciencias humanas, del mundo cultural e histórico del hombre cuando, “se da por tanto, una unidad sujeto-objeto que permite la comprensión desde adentro de los fenómenos históricos sociales, humanos” (Mardones, 2001:21).

Este significado, permitió identificar y seleccionar tales objetos para que el investigador llegue a la comprensión de tal significado, por que puede compartir con el objeto, los valores que conceden un significado, que no se determina únicamente con el nivel de análisis explicativo. Desde esa mirada el término “*Verstehen*” adquiere “una concepción metodológica propia de las ciencias humanas.

La investigación cualitativa reconoce que su problema es explicar, interpretando, el sentido del actuar social, pero no sigue los pasos que dejó la sociología weberiana: “Los investigadores cualitativos tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas. Es esencial experimentar la realidad tal como otros la experimentan, los investigadores cualitativos se identifican con las personas que estudian para comprender como ven las cosas” (Taylor y Bogan, 1987:20).

En otras palabras lo que se busca, es explicar de modo objetivo el sentido del actuar social a través de un estudio intersubjetivo de las experiencias de las que surge. ¿Qué camino seguir, para comprender e investigar mi objeto de estudio?, se trata de una pregunta que no tiene una respuesta fácil y simple, más bien confronta al investigador con una variedad de enfoques para tratar la problemática y de otras tantas opciones técnicas y metodológicas.

Si bien la investigación cualitativa desarrolla conceptos a partir de los datos que obtiene, es flexible y en esta flexibilidad, encuentro una diferencia fundamental en relación al enfoque cuantitativo. Es holística, pues considera partes de un todo, las situaciones en que se encuentran los sujetos.

La sociología comprensiva representa, tal y como Weber (1992) la concibió y definió como un capítulo de la historia del pensamiento sociológico, un capítulo sin duda central, pues a su vez es el punto de partida de una variedad de corrientes sociológicas y metodológicas fundadas en el recurso teórico de la comprensión como interpretación del sentido.

Dentro de la investigación cualitativa no interesa la representatividad, sino más bien: “que se hable de la necesidad de lograr y asegurar la obtención de la situación real y verdadera de las personas a las que se va a investigar, en este sentido, será preferible y más descriptivo, hablar de la necesidad de autenticidad, mas que de la validez. Esto significa que las personas logren expresar realmente su sentir... buscar conocer la subjetividad, resulta imposible siquiera pensar que ésta pudiera generalizarse” (Álvarez-Gayou, 2003:32).

Para lograr lo anterior, se estudian y conocen procesos, se reconoce la pluralidad e intereses que conforman la situación de la investigación y median en los hallazgos producidos, se consideran las subjetividades e intersubjetividades. De esta forma se vinculan acciones que permitan describir, comprender, explicar e interpretar.

Se alude a una especie de negociación de consensos llevados a cabo antes, durante, y después del mismo trabajo de campo para establecer ciertas condiciones y principios éticos en los que se desarrollará la producción de datos, su análisis, discusión y socialización de los mismos. Quien investiga se ve envuelto en “toda una serie de operaciones que comporta su realización, la lado de otra persona que con mayor experiencia y en un espacio institucional en el que se promueva creadoramente la generación de conocimiento científico” (Sánchez, 2010:13).

De ahí que para poder comprender se requiere un marco referencial desde donde se realice esta acción: con base en marcos interpretativos y la metodología tiene una referencia epistemológica que hace posible por el método brindar coherencia a los procedimientos y se operativiza por las técnicas (Badilla, 2006:48)

asumiendo una realidad dinámica que permita la construcción de nuevos conocimientos.

Para poder interpretar el objeto de estudio que aquí se trata, opté por la definición del método por el cual, intente comprender el proceso de formación del maestrante de pedagogía, utilizando a la etnometodología en un primer momento para el abordaje interpretativo.

La sociología fenomenológica (Schütz) y la Etnometodología (Garfinkel) como método que recurre a la comprensión, será el medio por el cual a través de cada una de estas corrientes sociológicas, se transforme en un instrumento metodológico de investigación y abra por lo tanto, una forma distinta de tratar y explicar los procesos de formación de los maestrantes.

La obtención de datos se da desde la observación y se construye conocimiento en la reconstrucción de modelos definidos. En este caso la investigación que desarrollo se apega a la perspectiva etnometodológica, apoyándome también en algunas ideas de la fenomenología, pues resultará esencial experimentar la realidad tal como otros la experimentan (los maestrantes).

3.2 El método a utilizar.

No existe una manera única de enseñar a investigar, de forma universal o general, ello obedece a la enseñanza del quehacer científico, social y humanístico que está amarrado a la forma de concebir o producir conocimientos sociales y en humanidades. El método se entiende como “la organización estratégica de todas las operaciones que intervienen en la producción científica. El investigador, al formular su problema, planifica y conduce racionalmente sus decisiones teóricas, prácticas, operativas e instrumentales con la intención de encontrar una respuesta a su pregunta” (Sánchez, 2010:9).

Interesa mirar desde la etnometodología, el método por el cual se de respuesta a la pregunta de investigación. La etnometodología aparece en los años sesenta como una crítica drástica a las posturas sociológicas existentes, la obra de Harold Garfinkel surge en la Universidad de California. Influenciado por las ideas de Parsons con ideas del orden social y de los escritos fenomenológicos de Schutz.

La etnometodología basa el significado por completo en las interpretaciones de los actores, no en el significado de las normas. Se centra en la forma mediante la cual las personas enfrentan las situaciones de la vida diaria, es una forma de elucidar como se forja la vida cotidiana de una construcción social.

Indaga sobre las personas para ver de que manera los procedimientos de la vida diaria para crear, sustentar el sentido de la realidad de forma objetiva. Por tanto desde la etnometodología considera que los seres humanos comparten significados, definiciones y en la capacidad de interpretar su mundo. Esto incluye dos posturas importantes:

Las realidades sustentadas por las prácticas cotidianas, se originan en procesos interpretativos propios de la persona donde se revelan los significados que dependen del contexto, y los objetos y los sucesos tienen un significado indeterminado que ayudarán a poder interpretar (Álvarez-Gayou, 2003:74).

Garfinkel intentó entonces, elaborar una sociología a partir de lo empírico. En algún momento considero que el interaccionismo simbólico y la etnometodología tenían mucho en común ya que las dos corrientes analizan las pautas de interacción cotidiana, además de que:

“Subrayan hasta qué punto el orden social es un logro negociado y hábil de los individuos... se oponen a la idea durkhemiana de que los hechos sociales tienen que tratarse como si fueran parecidos a los objetos físicos y dirigen su atención a aquellas prácticas de las personas... crean sentido; es decir, se ocupan de cómo se atribuye sentido al mundo social” (Baert, 2001:103).

Es decir como las personas usan su conocimiento tácito para darle sentido a la realidad y por tanto influir en ella. Alude a los métodos o procedimientos con los que los miembros comunes dan sentido a su vida cotidiana y actúan en ella, de esta forma es posible ver como el orden de lo social depende de los actos interpretativos de los individuos.

La postura que ubico, esta referida a partir de la *Etnometodología* como el método a trabajar en esta investigación, ya que me interesa rescatar “los procedimientos que emplean los individuos para llevar a buen término las diferentes operaciones que emprenden en su vida cotidiana” (Coulon, 1995: 13). Es decir interesa la comprensión de la vida cotidiana, tal y como se manifiesta a través de las realizaciones prácticas de los actores.

Cuando me refiero a la noción de método a utilizar, hago reticencia no a la formulación de principios o teorías que ayuden a definirlo, sino más bien a “un ejercicio constante de la vigilancia epistemológica que, subordinado al uso de técnicas y conceptos a un examen sobre las condiciones y los límites de su validez, proscriba la comodidad de la aplicación automática de procedimientos probados y señale que toda operación, no importa cuán rutinaria pueda y repetida sea, debe repensarse a sí misma y en función del caso particular” (Bordieu, 1975,16).

Infiero al hablar de la llamada “cautela metodológica” como lo hace Bordieu invita a vigilar los recursos con los que el investigador cuenta, pero también la metodología como la afirmaba Weber es “condición de un trabajo fecundo en la misma medida en que el conocimiento de la anatomía es condición de la marcha correcta” (citando en Bordieu, 1975:18).

A la luz de poner el *habitus* como un sistema de mecanismos intelectuales de quien investiga y no reducirlo a una suma de técnicas de investigación, sino más en la lógica de construirlo, intenté no caer en la reducción, y así circunscribir la mirada desde la *etnometodología*.

Sin pretender emitir juicios, y reconociendo que esto ha generado la idea de alejarme en tanto que no pretendo inmiscuirme al momento de darle la voz a los actores y que ellos sean, quienes expresen libremente su sentir, utilizó el concepto de *indiferencia metodológica* de Garfinkel, situación que invita a tener que controlar la emisión de un juicio relativo a las prácticas que se llevan a cabo dentro del posgrado.

Retomo también ideas de la fenomenología, cuando lo que importa entonces es, el nivel de acción en cuento se experimenta por el actor en el mundo de la vida cotidiana y experimentamos nuestro entorno social como una realidad significativa. El mundo social se interpreta por lo tanto el investigador debe captar los significados subjetivos que los actores asignan a sus acciones.

Schutz llama “conocimiento de sentido común” a todo aquel conocimiento del mundo social que tienen los actores por el hecho de vivir en su mundo cotidiano, y nos permite establecer, categorizar y nombrar la realidad que observamos y la nombramos a través del lenguaje. De la misma forma, pensaba que las diferencias que se establecen entre las “realidades” de la vida cotidiana y la teorización científica, pero no dejó claro como se podría construir una sociología de la vida cotidiana.

Por lo tanto el trabajo empírico recobra importancia y se considera crucial, ya que “hay ciertos rasgos característicos de las prácticas que utilizan las personas para dar sentido a sus actividades cotidianas que resaltan al yuxtaponerse a la forma científica de darle sentido al mundo” (Schutz, 1995:34).

Uno de los principios metodológicos que retomó es que mediante unas “reservas de conocimiento que están a mano” las personas se acercan al mundo social desde la familiaridad y el conocimiento previo. Al interactuar unos con otros, los seres humanos dan sentido a lo que les rodea y además lo explican.

La postura teórica de la etnometodología consiste en “analizar los procedimientos que emplean los individuos para llevar a buen término las diferentes operaciones que emprenden en su vida cotidiana... es el análisis de las actuaciones habituales” (Coulon, 1995:13). El reto será la comprensión de la vida cotidiana que ocurre dentro del posgrado y como ésta se manifiesta a través de las prácticas de los actores (maestranteros).

Cuando me refiero a la noción de conocimiento práctico, aludo a “esa facultad de interpretación que todo individuo, experto o profano que aplica en la rutina de sus actividades prácticas cotidianas... procedimiento regido por el sentido común, la

interpretación se plantea como algo indisociable de la acción, y al mismo tiempo compartida por el conjunto de los actores sociales” (Coulon, 1995:15).

Otro de los conceptos que apoya estas ideas es que las prácticas que se desarrollan dentro del posgrado serán tomadas como hechos sociales, como Garfinkel lo explica no se nos imponen, no son objetos, sino una realización práctica, en tanto los hechos sociales son:

“producto de la actividad continua del hombre, que pone, en práctica destrezas, procedimientos, reglas de conducta, en otras palabras una metodología... que confiere un sentido a sus actividades y confiere un sentido a sus actividades... cuyo análisis constituye, según Garfinkel, la autentica tarea del investigador para hacerlas claramente racionales, imputables a cualquier fin práctico, es decir, descriptibles” (Coulon, 1995: 18).

Aparece entonces la idea de *subjetividad*⁹ como motor de la etnometodología, y que se cree esencial para comprender el orden de lo social, pues las expectativas de las personas ayudan a explicarlo, pero además utilizan “una extensa red de procedimientos interpretativos, supuestos y expectativas que le sirven para dar sentido a lo que le rodea y actuar en consecuencia” (Baert, 2001: 106).

La etnometodología es el estudio del cuerpo de conocimiento de sentido común y de la gama de procedimientos y consideraciones por medio de los cuales, los miembros corrientes de la sociedad dan sentido a las circunstancias en las que se encuentran, hallan el camino a seguir en esas circunstancias y actúan en consecuencia. Trata de la objetividad de los hechos sociales como el logro de sus miembros.

⁹ Dentro de esta investigación al hablar de subjetividad, haré referencia a los significados que intervienen en las actividades de los sujetos del mundo social y a su interpretación por los actores en términos de proyectos, medios disponibles, motivos y significatividades, es decir las acciones que para el actor es única e individual, por que se originan en la situación biográfica única y particular de quien actúa en consecuencia, (Schutz, 1995).

En consecuencia tratar de acceder a su mundo para comprender el sentido que le dan los otros, por el simple hecho de vivir en sociedad y gracias a la capacidad del ser humano de pensar reflexivamente su acción, los actores sociales generan modelos que les permiten representarse sus actos y los del resto de los individuos como acciones con sentido, entrelazándose finalmente en una disposición general de los procesos y hechos sociales, de manera simultánea en una representación de la sociedad.

Retomo algunas ideas de la fenomenología por centrarse en la experiencia personal vivida, por que considera que los seres humanos están vinculados con su mundo y aparecen en el contexto de las relaciones con objetos, personas, sucesos y situaciones. Pero además “la forma experiencial por la cual el pensamiento común comprende, en la vida cotidiana, las acciones humanas y su resultado en términos de motivos y fines subsecuentes, éstos resultados ayudarán a comprender la realidad social” (Schutz, 1995:84-85).

La vida cotidiana aparece como parte del mundo social que se origina en los pensamientos, acciones de los seres humanos, a través del sentido común que encierra interpretaciones sobre la realidad cotidiana. El lenguaje, lo que se expresa tiene una carga valorativa esencial, pues con éste se construyen significados. Sin embargo la realidad no se presenta siempre como no problemática y entonces se asigna un espacio y un tiempo para determinar que es lo relevante, digno de ser contado.

Por lo tanto la etnometodología ayudará a entender el significado de las acciones desde lo cotidiano y la fenomenología brindará elementos para comprender el significado la experiencia vivida, el mundo vivido.

3.3 Los momentos que conceden sentido a la construcción del Objeto de Estudio. El punto de partida.

Es imprescindible enmarcar la problemática desde mi incursión como colaboradora del Programa de Seguimiento de Egresados de la FES-Aragón para la carrera de la licenciatura en Pedagogía. Programa donde se elaboraron una serie de estudios que daban cuenta de la situación que guardaban los egresados

con respecto a varias líneas como por ejemplo, los egresados y la opinión con respecto al plan de estudios de la carrera, opinión acerca de la formación recibida, los empleadores de pedagogos de la facultad, o bien un estudio que se planteó acerca de las trayectorias de los estudiantes de la licenciatura, ya que era necesario ubicar el historial académico de un alumno y hacer un rastreo numérico para localizar aquellas materias que tenían un mayor número de rezago académico.

Por tal situación se me invita a plantear una propuesta del cómo llevar a cabo este tipo de estudios, donde se analizó la deserción, el rezago en alumnos de distintas generaciones que fueron divididas para su estudio con los diferentes miembros del equipo de trabajo.

Una vez elaborada la metodología de trabajo, fue necesario trabajar con base al historial académico de cada alumno (esté fue obtenido de la plataforma de la Dirección General de Administración Escolar-UNAM) e impreso para poder observar los movimientos hechos por cada alumno a lo largo de cada semestre cursado.

De esta forma observé minuciosamente el nombre del alumno, el número de cuenta, su período de ingreso, los movimientos hechos a lo largo de cada semestre, su último período de inscripción, así como unidades de conocimiento aprobadas, no aprobadas y no presentadas, el número total de créditos y algunas observaciones con respecto a la situación personal.

Dicho así, reconozco que esto se queda en un número más, que solo da cuenta de datos meramente administrativos y que no toman en cuenta el trayecto escolar, se quedan a la deriva numerosas situaciones que un historial académico no lograba decirme, pues no era con los actores principales de este proceso con quien me enfrentaba, sino exclusivamente con una hoja impresa que no explicaba nada por sí misma, solamente números.

Es ahí donde comienza a dibujarse una parte del problema y la inquietud por emprender esta temática, lo creo así por que en los días que se entregaba ese informe, sabía que no había nada más que cifras para facilitar la rendición de

cuentas, de informes para lograr obtener la certificación de la carrera por parte de los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES) pero ¿Quién daba cuentas de todos esos estudiantes que no estuvieron enterados del análisis de su trayecto por la universidad?, ¿Qué tienen ellos que decir acerca de su paso por la carrera cursada?, ¿La institución, les provee de lo necesario para cumplir con todo lo necesario para terminar en tiempos establecido?, ¿Quién se interesó por preguntar acerca de la formación recibida?

Estas cuestiones se hicieron presentes y me di a la tarea de revisar transitoriamente documentos que apoyaran la idea de seguir la formación, la trayectoria de un estudiante y de elaborar un estudio que dieran cuenta de lo cualitativo, que posibilitara una comprensión de la realidad.

Poco tiempo después llegó a mis manos un resumen del informe de labores de la directora general de esta Facultad, la Arq. Lilia Turcott González donde se hablaba de los retos enfrentados durante ese año (2004) y los nuevos planteamientos académicos que estaban por trabajarse, y al leer una de las prioridades apareció la palabra “trayectorias académicas en las trece licenciaturas”. Me pregunté en ese momento a que se refería con ese término, porque era la segunda ocasión que me enfrentaba a él (el primer acercamiento fue en el Plan Nacional de Educación 2000-2006 durante el mandato de Vicente Fox Quezada).

Para ese momento, la temática estaba vinculada a la eficiencia terminal (tema de mi tesis en licenciatura) además de ser el indicador más importante en las evaluaciones institucionales relacionadas con deserción y rezago y otro tipo de problemáticas como el aprovechamiento, escolar, éxito, logro, aprobación reprobación (Chain,1995).

Fue así como comencé este acercamiento que, en momentos parecía diluirse intentando buscar nuevas interrogantes, y mientras tanto continuaba colaborando en el Programa de Seguimiento de Egresados (PROSEA), donde el trabajo cotidiano pedía trabajar bajo lineamientos de orden cuantitativo y mi escritorio parecía un compilado de hojas que tenían tantos datos y, a su vez, ninguno; pues

eran historiales académicos impresos y que servían para rastrear datos numéricos relacionados a los movimientos de materias reprobadas, aprobadas, períodos cursados, promedio alcanzado, entre otros, los informes semestrales tenían que entregarse con los avances al momento, sin embargo nunca supe si se leyeron o simplemente fueron archivados y si las autoridades de la jefatura de carrera de la licenciatura verdaderamente estaban implicados en lo que se observaba.

Por insistencia de la tutora de la tesis en licenciatura que me incitaba a continuar con la maestría, decido comenzar a escribir sobre algunas ideas que podrían servir para la construcción del proyecto sin dejar de lado mi trabajo. Es así como decido trabajar acerca de la trayectoria escolar de los alumnos de la licenciatura en pedagogía de esta Facultad.

La intención abarcaba para ese momento (2006) aspectos que no estaban plasmados en un historial académico formal, sino aquellos procesos que se dan mientras el estudiante cursa la licenciatura y que no se trazaban a partir de números, cifras o gráficas estadísticas.

3.3.1 Mí llegada al Posgrado.

La inquietud por estudiar una maestría surgió dos años después de haberme titulado en la licenciatura, aunque aún no tenía definido qué problema plantear, para poder elaborar un proyecto de tesis que respondiera a las inquietudes que me había dejado de lado en el trabajo hecho al paso por la licenciatura.

Emprendí la elaboración del proyecto de investigación con la plena convicción de que el escenario sería la licenciatura, pues consideraba que me sería fácil este acercamiento con los estudiantes, ya que imparto una materia de primer o de octavo semestre y esto facilitaría el trabajo de campo.

Estuve pendiente de la convocatoria, para seguir con los trámites administrativos que deben seguirse y así conseguir un lugar. Una vez enterada de que fui aceptada dentro de la maestría, comencé mis estudios de posgrado sorprendida por las cosas que me deparaba el destino, no sabía lo que estaba por venir, tendría que reorganizar la travesía del viaje y rediseñar el estilo de vida,

reacomodar actividades para cumplir con este sueño que desde hace tiempo había perseguido.

Una vez que soy aceptada en el posgrado, inicia la reconstrucción del significado de –cursar un posgrado- pues en un inicio la emotividad que esto significó y brindó una posibilidad de seguirme formando.

Por otro lado, comenzaron por llamarlas de algún modo, los “desencantos” pues noté que en el camino de la inscripción, de la bienvenida formal por parte de las autoridades, del acercamiento con los tutores, el inicio de cursos, sobrevinieron situaciones que fueron de impacto: se hablaba tiempos establecidos para cursarlo, de temáticas de cada proyecto, del nivel de exigencia que guarda el posgrado para poder acceder y continuar con las becas de excelencia por parte de CONACYT Y de otras situaciones administrativas.

Llegó un momento de incertidumbre pues nadie explicaba nada de lo que continuaba, todo se daba por hecho, se suponía que lo conocíamos y que éramos los únicos responsables de lo que en adelante sucediera.

En esta búsqueda de explicaciones, llegaron las clases, la presentación de cada seminario y el acercamiento con el tutor asignado a mi tesis, sin embargo nadie explicó jamás por qué me fue asignado tal tutor, que de inicio se negó a trabajar conmigo.

Seguido a eso nunca y –hasta el día de hoy- supe por que mi tema fue ubicado en un campo y línea de conocimiento que considero nada tiene que ver con lo que presenté. Entonces comenzó otro peregrinar y llegaron los llamados “comités de evaluación” cuando llega un correo electrónico informando que teníamos que presentar nuestro proyecto y nunca aparecí en lista y peor aún la línea donde estaba asignada no tenía un comité tutorial formado.

En la coordinación del posgrado, me invitaron a ser yo misma quien buscará el espacio donde pudieran revisarme, escucharme y retroalimentar mi trabajo, con el paso de los días, y después de investigar, logré acercarme a la línea de Gestión Académica y Políticas Educativas, pese a ello, la coordinadora de la línea me

mencionó que *“ya eran muchos estudiantes asignados ahí”* y me sugirió que buscará otro espacio”...

Mi recorrido dentro del posgrado comenzaba a dibujarse, pero sobrevenían sucesos que no lograba comprender del todo; desde la asignación de un tutor que nunca contesto a mis llamados y que el día que lo conocí, simplemente me dijo *“no puedo asesorarte, por que no manejo la lógica que tu aboradas y podríamos aprender juntos, pero no tengo tiempo”*...

Esas palabras se quedaron grabadas mi mente y pensé... *“no supe explicarle”, “no sirve mi proyecto”, “intento trabajar algo que no tiene sentido”*, así pasaron los días y para responder a un trámite administrativo más, tuve que cambiar de tutor, aunque solo lo hice de forma administrativa por que en la práctica, él me pedía cambiar mi tema de investigación, situación a la que me resistí durante todo el primer semestre (2011-1).

Me aferre a él, como un barco anclado en la orilla del mar y elaboraba esquemas del cómo podía abordarlo, pues ahora había encontrado un nuevo escenario y éste era: el posgrado, pues ahí podía significar todo aquello que observaba, me sentía sola por llamarlo de algún modo pero, por iniciativa propia empecé la búsqueda de un nuevo tutor con la expectativa de encontrar a alguien que entendiera “mi pobre discurso” que anhelaba ser construido con ayuda de alguien experto o conocedor del tema.

Acudí con la coordinadora de la línea de “Formación y Posgrado” y de una forma muy atenta escuchó lo que para mi representaba un problema, supo guiarme para encontrar una solución, llegué a esta línea solo por el nombre (que advertí en los horarios de clase) en primer lugar pensé, “si se habla de posgrado, tal vez mi proyecto tenía cabida ahí” y, en segundo lugar, por que en una reunión de estudiantes escuché la manera en que se trabajaba (explicada por compañeras de la línea, en forma pública) y me interesó integrarme a ella.

Logré contactar a la que hoy, es mi tutora y aunque estaba en desventajas por que no tuve un tutor con el que trabajara desde el primer semestre como mis demás compañeros, algo interno se enganchó a no dejar este proyecto, que me negaba a abandonar, a pesar de las dificultades encontradas.

Fue justo ese momento en donde, decidí cambiar el contexto para trabajar la tesis, pensé que había llegado al lugar idóneo para investigar todo lo referente a la trayectoria escolar de un alumno. Consideré, que sí yo me enfrentaba a toda una serie de situaciones relacionadas con la gestión, lo académico, los docentes, las formas de pensar un posgrado en términos de eficientismo, de excelencia, y de discursos que van más enfocados al “hacer”, al cumplir, a desarrollar investigaciones novedosas, creativas, pero ¿desde dónde se exige, el cumplimiento de toda esta serie de indicadores por cumplir?, ¿qué ofrece el posgrado para que todo eso se lleve a cabo?, ¿quién esta pendiente de que los estudiantes, resuelvan toda una serie de obstáculos?, pues considero que este tipo de experiencias, no eran ajenas para varios de mis compañeros y que si yo enfrentaba lo ya relatado, en aquel momento ¿qué estaban viviendo ellos?, ¿de qué forma lo enfrentaban?, ¿cómo hacían frente a todo lo que sucedía? y ¿Cómo lo resolvían?...

Una vez que soy aceptada e ingresé la visión del primer proyecto comenzó a desdibujarse, pues pensé que no tendría el impacto que yo esperaba. Los acontecimientos que comienzo a vivir desde mi incorporación al posgrado (ingreso), la asignación de mi tutor inicial, las dinámicas dentro de la institución, las relaciones que comencé a establecer entre mis profesores, compañeros y autoridades, fue otro factor decisivo, además de las expectativas de formación con la que inicio, fueron decisivos para pensar en la re-elaboración de un nuevo proyecto, no del todo lejano y diferente pero con una nueva visión.

El camino apuntaba ahora hacia: la construcción de la trayectoria escolar del maestrante en pedagogía de la FES-Aragón, lo que me interesaba era describir la forma en que el estudiante de la maestría va configurando su propio trayecto

dentro de un lapso de tiempo determinado: su paso por el posgrado como una posibilidad más de formación.

Al paso de cada comité de evaluación o coloquio de avances de investigación, se dibujaba una nueva posibilidad. Unas veces sentía que no avanzaba nada, otras que comenzaba a tener claridad, el trabajo de campo avanzaba y la trayectoria escolar del maestrante, seguía presente como el eje que, desde mi lógica, daba la pauta a mi investigación.

Ahora el objeto de estudio apunta a estudiar el proceso de formación de los maestrantes, y como este proceso está vinculado a una serie de prácticas que se viven dentro de la vida cotidiana del posgrado.

La pregunta que guía el trabajo de investigación es:

¿Cómo se construye el proceso de formación del maestrante en pedagogía dentro de la Facultad de Estudios Superiores Aragón?

Para dar contestación a la interrogante, me situé en diferentes períodos de tiempo a lo largo de los diferentes semestres designados para elaborar la investigación. Las siguientes descripciones corresponden a cada uno de ellos, que representaron un escalón para poder crear una totalidad en el trabajo de tesis.

3.3.2 Las primeras operaciones en el trabajo de investigación.

Los diferentes momentos para construir el objeto de estudio, fueron los siguientes:

La búsqueda inicial, así podría nombrarla, por que realicé un bosquejo general acerca de la temática que en su momento se pretendía estudiar. En primer momento recurrí a la revisión documental en diversos centros de información, como bibliotecas (FES-Aragón, Ciudad Universitaria, FES Acatlán). Me di a la tarea de recopilar investigaciones publicadas, tesis de posgrado en el nivel de maestría, lectura de diferentes artículos de revistas (escritas y electrónicas). De igual forma libros que me acercarán y dieran un panorama en general, incluyendo la búsqueda de autores que respaldarán sobre todo el espacio que trabajé: El posgrado.

Este primer ejercicio me sirvió para contextualizar el espacio y el tiempo. Una vez compilada toda la información, procedí a la lectura de cada material, y a la sistematización de lo más significativo. Seguido a esta actividad, tuve que elaborar anotaciones unas veces en cuaderno de trabajo, otras en fichas de trabajo, con aquello que ayudaba a conformar el cuerpo del proyecto de investigación, con el objetivo de reforzar aquello que se pedía, modificara.

Al paso del tiempo, las revisiones semestrales en este rubro se fueron haciendo necesarias en todo momento y con mayor frecuencia. A partir de los diferentes momentos de reflexión, de análisis, de los acertados comentarios de cada uno de los miembros del Campo de Construcción de Saberes Pedagógicos y en la línea de conocimiento, Formación y Posgrado,(que sin ser ni el campo al que pertenezco, menos la línea asignada) encontré ahí el espacio para desarrollar el trabajo de investigación, con su ayuda logré delimitar el objeto de estudio que hoy ocupa estas líneas.

El segundo momento se relaciona con la *observación*, reconociendo a ésta como la parte inicial del trabajo de campo ya que “la ciencia comienza con la observación”; así se impondrá como necesario recoger y ordenar formulaciones tan diversas como observar acciones, observar hechos... hacer acciones observadoras, autoobservarse en un sistema” (Gutiérrez y Delgado,1995:141).

También es una forma derivada de la situación pura de actuar sobre otro, aquella en que el observador-actor esta orientado hacia otro, percibiéndolo en su doble dimensión de observador y actor.

Observar hechos y acciones es también una forma de actuar sobre el otro, por que se comienza a concebir como parte del poder de actuar sobre los otros. Visto de esta forma” todos lo hacemos cotidianamente, lo cual da sentido común y al conocimiento cultural... la diferencia entre la observación cotidiana y la que tiene fines científicos radica en que esta última es sistemática y propositiva” (Álvarez-Gayou, 2003: 104).

La forma en que me acerque al trabajo de campo fue recurriendo a la observación participante que para fines de este trabajo la defino como “una observación interna o participante activa, en permanente proceso, que funciona como observación sistematizada natural de grupos reales en su vida cotidiana y que fundamentalmente emplea estrategia empírica y las técnicas de registro cualitativas” (Gutiérrez y Delgado, 1995: 144).

Quien se dedica a investigar y utiliza a la observación participante dentro del horizonte metodológico, no debe, ni puede “concebirse a sí mismo... declarándose sin más como inductivista... si lo que quiere es analizar la vida escolar, necesita producir una síntesis comprensiva que fusione su horizonte interpretativo con el sujeto interpretado” (Hekman, 1984:100, citado en Bertely, 2000).

Recurrí a registrar cuanto sucedía dentro de los salones de clases, habiendo o no clases en los seminarios, juntas con los compañeros, pasillos, o en una simple caminata acompañada por alguno de ellos, pláticas informales o en charlas donde había maestrantes reunidos. Al término de estos eventos, sutilmente lograba registrar lo que escuchaba en voz de los compañeros. Para esto utilice un cuaderno de notas para llevar a cabo anotaciones, en ella registraba situaciones cotidianas, bajo las siguientes afirmaciones:

- a) Lo que se dice acerca de...
- b) Lo que se piensa acerca de...
- c) Se crítica a ...
- d) Esta inconforme con...
- e) Reconoce que...
- f) Tiene dudas sobre...
- g) Imagina que ...

Este cuaderno de anotaciones fue utilizado como instrumento de investigación al que nombre *registro de observación*, al que defino como una herramienta útil, ya que permite “las inscripciones ampliadas y definitivas que se realizan después de haber tomado notas de campo” (Bertely, 2000:50). Esta actividad ayudó a elaborar una primera parte del planteamiento del problema de investigación, pues en la práctica constante, encontré la forma que me resultó más accesible, por los tiempos, y las mismas condiciones en las que se daban, pero también es

necesario aprender ciertas habilidades como observar, escuchar, callar, escribir con rapidez, agilidad para recordar, traducir o ampliar notas.

La etapa como observadora dentro de los diferentes espacios del posgrado, me configuro como un miembro más del grupo al que pretendía estudiar, establecí las observaciones en períodos cortos y además hechos de forma natural y abierta, después de observar y tratando de ganarme la confianza de los informantes, mi presencia era cotidiana dentro de los salones y demás espacios del posgrado.

Logré sistematizar estas anotaciones en cuadros donde separé trazando ejes que ayudarán a agrupar la información recabada, con todo lo recopilado Tomando en cuenta que los testimonios se agruparán por ejes de información, recogidas de la voz de los maestrantes y otra parte referida a la interpretación personal a partir de las vivencias de éstos. Al lograr ordenar toda la información contenida en éstos cuadros de datos, logré conjuntarlos en tablas de datos que ayudaron a su análisis, y sistematización. (Ver Anexo 1).

Si bien es cierto que definir la forma con la que uno, ha de elegir el método, las técnicas apropiadas que ayuden a explicar el fenómeno a estudiar y además, que éste ayude a abordar, interpretar, comprender y explicar la realidad, resulta complicado por la variedad de condicionantes, pero, en una buena medida invitar a pensar la estrategia adecuada.

3.3.3 La Entrevista

Decidir la forma en que debía acercarme al campo, en un inicio se dio por llamarla de algún modo de forma “natural”, sin embargo se hizo necesario, determinar la forma en que abordaría aspectos más profundos, como la aplicación de la entrevista con la que obtendría mayor información.

A partir de la etnometodología debo aclarar que los datos que se recogen no son es sí válidos a partir del instrumento que se aplique, sino más bien los supuestos de sentido común y los procedimientos interpretativos de las personas, y que son éstos los que son examinados, los datos:

“son las reacciones, interpretaciones y supuestos de las personas y no son sus objetivaciones en forma de grabaciones o entrevistas... los materiales son ellos mismos producciones que han sido producidos por prácticas investigadoras y técnicas que recogida, análisis de datos y que... su posición como registro objetivo de lo que fue dicho... no es menos dependiente de las prácticas explicativas” (Caballero, 2010:113).

En un primer momento de esta parte metodológica, me di a la tarea de comenzar a diseñar el *guión* que sirvió para diseñar mi entrevista. En él, me dediqué a establecer los momentos que me interesaban conocer acerca de los futuros entrevistados. Elaboré de las posibles preguntas, tratando de justificar la pertinencia de cada una de ellas y de lo que se pretendía encontrar con cada pregunta que se hizo, así como la correspondencia, la coherencia y articulación con el nivel de vigilancia que se requiere para establecer cada una de las preguntas, atendiendo en todo momento el querer rescatar la experiencia vivida en diferentes momentos y espacios dentro del posgrado, es decir el punto de visto de sus acciones. (Ver Anexo 2 y 3)

Los ejes que orientaron la entrevista fueron conformados de la siguiente forma:

- a) Datos personales de identificación.
- b) Los motivos por estudiar una maestría y el proceso para incorporarse a ella.
- c) Conocimiento sobre la forma de operar del programa de maestría y CONACYT.
- d) Dinámicas vividas en seminarios, coloquios, comités de evaluación, la tutoría.
- e) Las dificultades enfrentadas a lo largo de su formación dentro del posgrado.
- f) Las satisfacciones obtenidas y los significados de ser parte de una maestría.

Elegí la entrevista semi-estructurada como la posibilidad de “poner énfasis en la visión de los actores y el análisis contextual en el que ésta se desarrolla, centrándose en el significado de las relaciones sociales... pero además por que “el entrevistador mantiene la conversación enfocada en un tema particular, y le proporciona al informante el espacio y la libertad suficientes para definir el contenido de la discusión” (Tarrés, 2004:63).

Situó a la entrevista como parte de una técnica que ayuda a la recolección de datos y de generación de conocimientos en toda investigación social, además de un proceso de interacción entre el entrevistado y el entrevistador, donde se establece un intercambio simbólico no siempre dado únicamente de forma verbal.

Así percibo a la entrevista como “ una situación construida o creada con el fin específico de que un individuo pueda expresar, al menos en una conversación, ciertas partes esenciales sobre sus referencias pasadas y/o presentes, así como sobre sus anticipaciones e intenciones futuras” (Tarrés, 2004: 66).

Una vez que la entrevista quedo conformada mi intención era clara: obtener la forma más explícita de los modos y vivencias que un maestrante traspone al estar dentro del posgrado, pero al mismo tiempo quería conocer y conferir significados tanto a la subjetividad como al contexto de las prácticas cotidianas a través de las cuales los miembros del posgrado harían visible una parte de la realidad a estudiar.

Sin embargo la entrevista fue aplicada en dos instantes diferentes: el inicio del segundo semestre (agosto, 2011) y al cuarto semestre (noviembre, 2012). Las fechas fueron elegidas con el fin de conocer las primeras impresiones después de haber cursado, ya un primer semestre y por último meses antes de que los maestrantes egresaran del programa de maestría.

Cada una de las entrevistas oscila entre 15 o 20 cuartillas, después de haber llevado a cabo la transcripción fiel de cada una de ellas, la duración varió dependiendo de lo corto o extenso de cada uno de los testimonios recogidos. Para la realización de las entrevistas utilicé en tiempo aproximado 45 minutos para cada una de ellas, unas con mayor duración, las hice dentro de las instalaciones de la Facultad, dentro del edificio del posgrado algunas y otras en espacios como jardinerías de la sala de maestros o bien pasillos sin que se vieran contaminadas por el ruido exterior.

Utilicé una grabadora de voz, y en ella fui respaldando cada una de las entrevistas en carpetas separadas para hacer más fácil su localización al momento de necesitarlas.

Así las entrevistas proporcionaron, una lectura diferente a través de la reconstrucción del lenguaje una vez que son analizadas, ya que en ella se expresan sentimientos, angustias, miedos, deseos, conformidades, inconformidades. En ella existe una aproximación a “espacios y tiempos diferentes: en primer lugar, el tiempo del entrevistado quien acepta contar sus vivencias, sus intimidades, para reconstruir sus experiencias pasadas con los ojos del presente, en segundo lugar el tiempo del investigador quien elabora y sistematiza la información...orientadora en el proceso de conocimiento, y de su propia percepción” (Vela, 2004:68).

En otro momento, elaboré un guión de entrevista que fue aplicado a los funcionarios del Posgrado en Pedagogía (coordinador del programa y responsable del posgrado en FES-Aragón). El objetivo fue conocer el proyecto institucional que hoy existe dentro del posgrado en pedagogía y contrastar como éste incide en las prácticas de los maestrantes que se encuentran en proceso de formación (Ver Anexo 4).

Los ejes que se propusieron para la entrevista fueron:

- a) El Posgrado en Pedagogía en FES-Aragón.
- b) Los retos y las acciones que lo orientan.
- c) Exigencias de CONACYT al programa de maestría.
- d) Los procesos de evaluación del programa.

Se aplicaron en días diferentes, asignados por cada uno de los responsables en función de sus tiempos, el espacio elegido, fueron las oficinas de cada uno de ellos. La duración de las entrevistas recurre entre 40 minutos cada una.

3.4 Características de los informantes.

Para caracterizar a los actores de investigación, recurrí a la elaboración de una *cedula de estudiante* (Ver Anexo 5) que ayudó a caracterizar la población estudiada. Los ejes en que se pretendió recabar información, fueron:

- a) Datos Personales. (Nombre, edad, edo. civil, correo electrónico, etc.)
- b) Datos Académicos (Formación de licenciatura, Institución donde se cursó la licenciatura, Años transcurridos del egreso a la incorporación a la maestría,

modalidad elegida para titularse, Campo y línea de investigación en la que se encuentra inscrito, tiempo de dedicación a los estudios.

La muestra estuvo conformada por diez estudiantes de maestría todo ellos inscritos dentro de la Facultad (FES-Aragón) pertenecen a los cuatro campos de conocimiento: Docencia Universitaria, Gestión Académica y Políticas Educativas, Educación y Diversidad Cultural y Construcción de Saberes Pedagógicos.

De los diez estudiantes entrevistados 7 pertenecen al sexo femenino, y 3 al sexo masculino, las edades oscilan entre los 26 y 41 años de edad, mexicanos de nacimiento, algunos de ellos aún trabajan por las mañanas, otros dejaron de hacerlo una vez que ingresan al segundo semestre de la maestría, por lo que no todos se dedican de tiempo completo a la maestría. La mayoría de los estudiantes son solteros (nueve) y solamente una es casada.

La formación obtenida en licenciatura prevalece como licenciados (as) en pedagogía, existe un estudiante con licenciatura en comunicación y periodismo, 9 de ellos estudiaron dentro de la FES-Aragón sus estudios de licenciatura y solo una en ciudad universitaria. El tiempo que transcurrió para incorporarse a los estudios de posgrado es variable existen informantes que lo hicieron una vez que se titulan, al año siguiente (2). En la mayoría de los casos tardaron 10 años para incorporarse (5) hasta aquellos en los que han pasado sólo dos, cuatro, ocho o hasta quince años de su egreso al programa de maestría.

La modalidad elegida para titularse en licenciatura en su mayoría fue la tesis de grado (7), Memoria de desempeño profesional (1), Excelencia académica (1), y sólo un caso por tesina.

No todos los entrevistados eligieron el campo que les fue asignado dentro del posgrado, menos a la línea de investigación, todos ellos cuentan con beca por parte de CONACYT; solo una maestrante no, ya que obtuvo una, por parte de su empleo perteneciente a la dependencia donde labora (SEP).

3.4.1 La Selección de los Informantes calificados.

Acercarme a esta etapa fue difícil pues aunque pertenezco a esta generación de estudiantes de maestría, no fue fácil que mis compañeros, accedieran a contarme su experiencia vivida, dentro de la maestría. Conté el apoyo de la coordinación del posgrado, para compartir una lista con todos los nombres de cada uno de los miembros de la generación 2011-2013, en esta lista se explicitaba de manera clara la pertenencia de cada uno de mis compañeros por dos vías: el campo de conocimiento al que pertenecían y la línea de investigación donde podía ubicarlos.

Llevé a cabo una minuciosa revisión de los horarios publicados en las ventanillas de la coordinación del posgrado, por campo y por línea, y así pude contactarnos utilizando ya sea esta vía, o por el envío de correos electrónicos mandados al azar, el último recurso fue hacerme presente y solicitarles: “concederme una entrevista” para la realización del trabajo de tesis.

A algunos de los compañeros los conocía solo de vista y muy pocos de manera formal ubicándolos por nombre completo, el hecho de que consintieran “regalarme una entrevista” como se los hacía saber no fue sencillo, aunque no en la mayoría de los casos. Me esforcé por obtener una entrevista por cada línea de formación para conseguir abarcar la totalidad de testimonios que dieran apoyo y fortaleciera mi evidencia empírica.

De esta forma logré obtener un total de 15 entrevistas aunque no fue posible rescatar todas las líneas de investigación en algún momento tuve que repetir a dos de una misma, pues en otras restantes no obtuve el apoyo requerido. Sé que trabajar con miembros de un mismo espacio, donde nos conocemos de forma no personal, implica y genera indecisiones, titubeos que para mí fueron comprensibles y aún cuando algunos accedieron a trabajar conmigo, se mostraban cuidadosos en sus respuestas, otros manifestaron de forma natural y compartieron sus experiencias.

3.4.2 La Sistematización de la Información.

Una vez que las entrevistas fueron hechas, recurrí al siguiente momento metodológico: la *transcripción de las entrevistas* (hechas con una grabadora manual, de voz) que fueron grabadas en su totalidad y asignadas en carpetas diferentes para cada informante. Cuidando que la transcripción fuera hecha de forma fiel y textual para respetar el testimonio de cada uno de ellos, procedí a la asignación de claves al momento de la transcripción, buscando en todo momento respetar el anonimato, de mis informantes, y por que esa fue al consigna antes de iniciar con la grabación de la misma.

No coloco siglas a sus nombres, por que fue un acuerdo respetado. Por esta razón, únicamente coloco en cada testimonio vertido, una clave como la que muestro:

(EM, 2do semestre, 2011:6)

EM= Estudiante de Maestría.

2do semestre= Semestre que se cursaba en ese momento.

2011= Año en que se aplicó la entrevista.

: 6= Página en la que se encuentra el testimonio rescatado.

Para el caso de los testimonios recuperados por parte del Coordinador del Programa de Maestría y el responsable del Posgrado dentro de la FES-Aragón. Utilicé únicamente la palabra: *Funcionario-1 o Funcionario-2* sin que esto implique reconocerlos por el número en que aparecen. Esto con el fin de no adjudicar nombres personales y respetar el anonimato.

Transcribí todas las entrevistas en diferentes momentos, para cada uno de ellas el tiempo utilizado fue entre uno y dos días (dedicando varias horas), una vez terminado este proceso, fueron leídas una y otra vez, a fin de encontrar los significados que otorgaron, los focos rojos, las recurrencias, las dificultades, los casos únicos, las contradicciones.

Decidí imprimirlas y de esta forma, accedí a ellas las veces que fueron necesarias, en ellas, se hicieron subrayados, se utilizaron lápices de diferentes colores con el objetivo de asignar claves personales para encontrar todo lo anteriormente descrito. Pareciera que en esta insistencia por leer, releer, un algún momento podía aprender de memoria los testimonios y mencionarlos de forma textual. Apropiarme del discurso de ellos, fue lo importante.

De igual manera, en los archivos en word por computadora, pude asignarle diferentes colores que auxiliaron a poder sistematizando los testimonios obtenidos. Una vez determinadas las coincidencias, las repeticiones, procedí a sistematizar y llevar los testimonios a diferentes tablas de datos que cedieron paso al análisis de cada uno de estos.

La sistematización de los testimonios se hicieron en tablas que ayudaron a colocar en dos columnas la información, por un lado la entrevista transcrita en su totalidad y por otro lado la interpretación hecha en torno a lo leído y significado como más importante.(Ver Anexo 6).

Cuando las entrevistas fueron sistematizadas de esta forma, enseguida, vino la lectura detallada para identificar las categorías teóricas que serían tomadas en cuenta para teorizar mi objeto de estudio y recurrir a la búsqueda de aquellos autores que apoyan mi tesis, pero que además los datos que se arrojan “resultan de un constructo interpretativo, es una trama que fusiona subjetividades, objetivándolas” (Bertely, 2000:67).

Por ello, considero que en los diferentes momentos en los que la investigación avanza y más aún en este – ir construyendo y reconstruyendo- al objeto de estudio, y dar coherencia metodológica, y epistemológica, la vigilancia que se requiere, recobra importancia, pues

“cuando se utilizan estos insumos e ingredientes para dar cuenta de la gramática cultural, pero no transita por los niveles de reconstrucción epistemológica aludidos y se abstiene de tomar una posición ética en torno así trasfondo ideológico de lo que se observa y escucha, puede estar olvidando uno de sus compromisos básicos: contribuir a la creación de

nuevos consensos políticos que modifiquen las versiones... acerca de la cultura escolar” (Bertely, 2001: 36).

Lo que intenté en todo momento fue no juzgar, sin embargo algunas veces me impliqué de más, hoy entiendo que de lo que se trata “no es de juzgar si los miembros tienen o no razón al interpretar la realidad social como la interpreta, lo que importa es comprender los significados construidos sino investigar como los construyen... como forjan sus percepciones de sus circunstancias y de cómo tales percepciones informan sus acciones” (Caballero, 2010:97).

Haber dado voz a cada uno de los maestrantes y a los gestores, representa la posibilidad de iniciarme en esta dinámica de comprender el significado que los otros atribuyen a sus vivencias, pero también el compromiso por que lo que se interpreta. logré alcanzar “cierto distanciamiento, oral asumirnos como portavoz y hablar solo de lo que pasa ahí y de los otros, más que de lo que pasa aquí y entre nosotros...quien investiga tiende a ocultar la desigual distribución del poder simbólico (Bordieu, 1984:41).

La interpretación sigue su curso, nuestra tarea, será la formulación de inferencias y la elaboración de conjeturas y estos ejercicios intelectuales forman parte de la indagación en marcha, especialmente del procesamiento analítico y permiten apuntalar la lógica de la misma exposición del objeto construido.

De tal modo que el enfoque con el cual trato el análisis de los datos es a partir de un *enfoque interpretativo*, por que desde este enfoque:

Se concibe al actor como individuo que actúa en función de un sistema de normas. Su actuación queda en igual medida definida por las relaciones que establece con los demás, que contribuyen a identificar su rol social... las acciones deben ser reinterpretadas en el curso de las interacciones... la interacción pasa entonces a ser concebida como un proceso de interpretación, que permite a los actores comunicar y mantener activos sus intercambios, interpretando su lenguaje y sus actos... el contexto abandona su función de mero marco pasivo de la acción, y es a su vez interpretado.(Coulon, 1995: 28-29).

Si el proceso fundamental de la interacción se basa en la interpretación, entonces el investigador se ve obligado a ponerse en lugar del actor, el investigador debe percibir el mundo del actor “desde el mundo del actor”. Por lo tanto las descripciones del investigador son “en sí mismas una interpretación documental o descripciones interpretativas...por que sus características son compatibles con la lógica de la explicación deductiva” (Studies: 70, citado en Coulon, 1995:29).

Investigar, desde esta postura incide en la forma en que se construye nuevo conocimiento. Aprender a investigar considera abordar la iniciación a la investigación como “un saber práctico; es un saber hacer algo: producir conocimientos. Los saberes prácticos se transmiten prácticamente... es una vía artesanal, entendiéndola como la comunicación directa y constante que se da en el taller entre el maestro y el aprendiz” (Sánchez, 2010:9).

La labor de quien investiga entonces es compleja, pues en ella ocurren numerosas operaciones, relacionadas con lo que se enseña al “enseñar a investigar y cómo se enseña a investigar” (Sánchez, 2010:7).

Finalmente, el proceso de interpretación al unir la teoría con los datos, mostrará realidades compartidas, donde los testimonios, los conceptos y la teoría se convierten en instrumentos útiles para interpretar. El enfoque interpretativo permite la mirada hacia lo cotidiano, lo relevante que permiten significar los datos obtenidos en el trabajo de campo con la idea de ser un mediador, dar voz y intentar interpretar desde la voz de los otros.

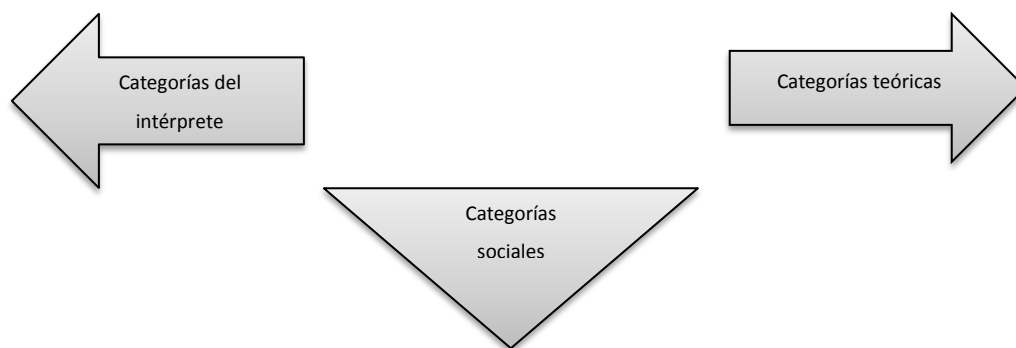
Al entrar en contacto con los otros, aparece entonces:

“el horizonte significativo del intérprete... la interpretación muestra y explica el punto de vista de los participantes, sino sus prenociones teóricas y personales, así como sus transformaciones. La auto comprensión que experimenta el intérprete, el modo en que cambian sus supuestos, prenociones iniciales, las sorpresa que le producen sus hallazgos demuestran no sólo la relatividad del conocimiento escolar conformado por lo social, sino los procesos que intervienen en su generación” (Bertely, 2000:40).

El siguiente paso fue, seleccionar las dimensiones de análisis (Bertely, 2000) que dieron sentido, y ayudaron a inscribir de modo sistemático, completo aquellas situaciones que dentro del procesos de determinación de lo válido y útil, regulan y direccionan las primeras inscripciones e interpretaciones.

Para ello, recurrí a las entrevistas una vez que fueron transcritas para leerlas y releerlas una y otra vez, a fin de encontrar las recurrencias, patrones repetidos, contradicciones. Tomé como base la pregunta de investigación y de ahí en adelante me preguntaba - ¿Qué implica hablar del proceso de formación?, ¿Qué está definiendo la formación de un maestrante dentro del posgrado? La atención se centró en ¿Qué dicen y cómo lo dicen?

A partir de esta actividad, me di a la tarea de sistematizar las categorías empíricas que se derivaron, para recurrir a los conceptos teóricos, para luego ir en búsqueda de aquellos autores que me ayudarán a explicar esa parte de la realidad. Basándome en Bertely (2000) construí a partir del testimonio empírico lo siguiente:



Las categorías del intérprete son interpretadas desde el horizonte significativo y el sujeto interpretado, las categorías teóricas son producidas por los autores relacionadas con el objeto de estudio y por último las categorías sociales se definen como las representaciones y acciones inscritas dentro del discurso y las prácticas lingüísticas (Bertely, 2000) que desde mi óptica siempre están en comunicación paralela.

Tomando como base la pregunta, planteada, procedí al análisis del testimonio dentro de los cuadros de construcción, donde resalté con diferentes colores el dato. Cuando el dato me manifestaba algo para significarlo recurrí al uso de negritas.

A cada una de las entrevistas le fue colocado un código a fin de que fuese yo quien comprendiera la lógica, y en cualquier momento pudiera hacer uso del testimonio. Lo organice de tal manera:

<i>Códigos</i>	<i>Significado</i>
E1	E= entrevista 1= Número de entrevista.
GLR	Iniciales del nombre y apellido completos.
CC	Campo de conocimiento en el que el maestrante estaba inscrito.
LI	Línea de investigación a la que pertenece.
2do. Semestre	Semestre que se cursaba al momento de la entrevista.
2011:9	Año en que se realizó la entrevista, y el número de página donde se encuentra el testimonio (el segundo dígito está separado por dos puntos).

Es importante mencionar que para presentar el testimonio dentro del capítulo de resultados, no presenté todo el código, sólo asigné el semestre cursado, año y número de página donde ese encuentra. Esto con el fin de respetar el anonimato ofrecido desde el momento de solicitarles la entrevista.

Muestro ahora, la construcción de ejes a partir del testimonio para la construcción de categorías.

ENTREVISTA CLAVE: (E1-GLR-LCIV-CC4-2011)	
CATEGORÍAS EMPÍRICAS	CATEGORÍAS DEL INTÉRPRETE
<p>Identifícate conmigo, ¿Quién eres?, ¿Qué haces? Y ¿A que te dedicas?...</p> <p>Buenas noches, yo soy GLR actualmente estudiante de la maestría de pedagogía en Fes Aragón, segundo semestre y desde luego, estoy construyendo un proyecto...un objeto de estudio, que tiene que ver con la E-A me esta costando mucho, reconozco y pues en parte se me va la vida en eso no! ... No en sentido peyorativo lo digo sino, se esta volviendo en el eje central de mi existencia y en función de ello, todavía me doy espacios para trabajar por ejemplo en un proceso educativo formal a nivel básico, sobre todo en secundaria, imparto la materia de historia 1 en segundo grado , tengo 13 horas ahí de clase y desde luego aquí en FES-Aragón, soy profesor de asignatura tengo 6 horas e imparto el taller de educación ambiental en la carrera de pedagogía..</p> <p>Desde luego un gusto y placer que tú me hayas invitado para ser parte de esta parte de esta recopilación no!!, de vivencias que tú sabrás para que, desde luego los vas a ocupar y , yo más que dispuesto, además de que he entendido esta idea, No!, una cosa es tener la disposición y otra cosa es tener la pretensión, pero bueno ya en su momento hablaré de eso.</p> <p>2.- Háblame de tu trayectoria académica desde que ingresas a la licenciatura.</p> <p>En relación a lo que tu me preguntas yo quiero comentar, un hecho que fundamentalmente marca y le da sentido, tras toca todos los sentidos que yo tenía sobre la pedagogía, sobre la educación y sobre mi proyecto de vida, desde luego fue el primer semestre, primer día de clases, por ejemplo al ingresar a pedagogía mismo, por que yo te voy a confesar y lo digo abiertamente por que también implica las formas con las que, mas bien con la formación que uno trae, yo nunca revisé el plan de estudios de pedagogía-Aragón, yo nunca vi ni créditos, ni contenidos curriculares, ni asignaturas, simple y sencillamente dije- creo que me quiero desempeñar como docente y lo veía como a futuro, entonces creo que pedagogía se relaciona con.... Y pues que me van a empezar a ayudar a formar en cuestiones de enseñanza-aprendizaje, de evaluación, de recursos didácticos, todo más en este fenómeno de la educación</p>	<p>Habla de acerca de su persona de forma general, aunque enseguida se implica con el objeto de estudio de la maestría, haciendo saber que en el presente, su TRABAJO DE TESIS se ha vuelto el EJE CENTRAL DE SU VIDA. LA TESIS ES UNA PRIORIDAD!!</p> <p>LA ENTREVISTA LA SIGNIFICA COMO “UNA RECOPIACIÓN DE VIVENCIAS”</p> <p>Habla de los capitales con los que se llega al posgrado, el sentido de la pedagogía en su vida como un PROYECTO DE VIDA!!</p> <p>Hace un recuento de su proyecto de vida y de la PEDAGOGÍA como parte de su FORMACIÓN, acercándose a ella desde antes de ingresar a la carrera, pues ya tenía una concepción del deber ser, aunque en ese recorrido de lo que significa formarse se encuentra con LOS OTROS, los DOCENTES, con el discurso que intentar explicar el sentido y el significado de ser un SUJETO con carencias y limitaciones dispuesto a formarse, tomando como eje principal</p>

escolarizada... Mis maestros pues en ellos veía, Un discurso que tienen todos ellos en el sentido de decir, pedagogía no es solo procesos educativos formales, trastoca la existencia del sujeto, hablan de procesos históricos, hablan de posturas y visiones de mundo y la vida, hablan de la formación. entonces para mi fue así como...darme cuenta, de que *había encontrado un espacio que posiblemente me estaba dando ya respuestas.. y nuevas preguntas - a preguntas que yo tenía ya como sujeto, entiendo ahora por ese proceso formativo en la licenciatura, como un sujeto histórico, que necesitaba elementos conceptuales, discursivos, para empezar a narrarse, yo no tenía todo ese lenguaje, de hecho te voy a comentar otro momento interesante que me marca para que también empieces a dar cuenta de trazos, rasgos de que yo tenía serias limitaciones en el lenguaje, si las sigo presentando, yo me asombro en cada momento de que ya no es como en ese momento cuando arribo a pedagogía , lleno de ausencias, limitaciones, carencias, estaba despojado y desnudo, así lo digo...totalmente, pero también doy cuenta que es necesario siempre tener el contacto con los otros, la relación con los otros para construir significados, por ejemplo el lenguaje mismo...*

Entonces segundo semestre, tengo una asignatura que darás cuenta que el profesor nos va a evaluar con exposiciones, pero resulta que las exposiciones van a ser así como que bueno!.... asigna temas para cuatro chicos...cuatro alumnos no!

Estos cuatro alumnos nos vamos a dedicar a investigar y a revisar literatura sobre ese tema y pero ya en la clase... se supone que la idea era bueno, quien había investigado, iba a comentar, e iba como a hacer la exposición de ese tema, y por lo tanto iba a merecer los puntos correspondientes para acreditar la unidad de conocimiento no!... aunque yo momentos antes, te estaba diciendo asignaturas no?... el plan de estudios las denomina "unidad de conocimiento" y entonces resulta que pues bueno, *mis compañeros, día tras día, semana tras semana, avanzaban y yo me quedaba- pues y ahora ¿Qué hago?...yo la verdad me...es decir...me costaba mucho trabajo comprender los textos.. Freud, por ejemplo* por que esta era una unidad de conocimiento más de carácter psicológico y resulta que pues bueno....

Ya casi va avanzando el semestre, y yo no había sumando el puntaje para acreditar, pues me lanzo , pero como desesperado, no había revisado la literatura aunque la había leído mil veces pero no me quedada claro, quiero precisar cuando digo " no había revisado ciertos contenidos, no los comprendía" y pues me lanzo, según yo a participar y a exponer y el profesor me dice..."adelante, pase al frente" como era el estilo de la clase... no! pues me ves paso al frente, me quedo mudo, no dije nada, el profesor me preguntaba una y otra vez, pero ¿Sí leíste?... ¿Sí revisaste la lectura? Y yo...si!.., adelante y no decía nada...me quedaba

al **LENGUAJE** mismo.

Incorpora datos sobre su biografía personal, la concepción que tiene de sí mismo, su autobiografía, delimita la forma de conducirse ante el mundo = Schutz

Los contemporáneos, predecesores --- (Schutz)

LOS OTROS ayudan a conformar su propia trayectoria, los amigos, los compañeros de clase, las unidades de conocimiento, la literatura.

Su **TRAYECTORIA** delimita a partir de aquellas vivencias que tuvieron que ver con poner en evidencia sus limitaciones personales y académicas. Ha vivido ese proceso, en la angustia, la desesperación ¡!--

El pertenecer a una comunidad académica, (situación que ha buscado toda la vida) .. .La vida en familia delimita la forma en que se ha conducido para lograr su proyecto personal.

Habla del campo de la pedagogía

Furlán y Pasillas = CAMPO PEDAGÓGICO.

mudo...mudo ...mudo...no sabía que decir, me enfrentaba, desde luego como yo te decía, con esta indignancia mía, de oye! pues hígole , sé que tengo que trabajar en muchas cosas, para poder re elaborarame, creerás entonces que me quedo mudo , el profesor insiste e insiste si había revisado la lectura y simple y sencillamente me remito a decir... y resulta si!.. ya te lo repetí por que así fue, lo repetía una y otra vez, ahora resulta que pues el profesor me dice: - siéntate en la silla del escritorio y ahí espérame...y ahí me la pase hasta que terminará la clase.. Yo cabizbajo, nadamas viendo abajo, veía las miradas de mis compañeros y yo decía ¿Qué estoy haciendo aquí?.. ¿Qué esta pasando?

Bueno.. no lo sé fue una situación angustiante, desesperante y frustrante, pero bueno...eso también me confrontaba para decir-- oye... tienes que ir al encuentro "de los otros".. Entonces a partir de ese momento voy dando cuenta, de cómo me voy abriendo...y los demás me empiezan a dar referentes sobre de mi, profesores, alumnos , compañeros, además de que **en el mismo proceso de formación,**

3.- ¿Por qué decides estudiar una Maestría?

Decido estudiar una maestría desde luego por muchas situaciones, y yo voy a reiterar otra vez esto, "los otros", los sujetos, acuérdate que te decía, esta cuestión de pertenecer a un campo, a una comunidad; entonces educación ambiental, se va a volver en algo que me va a implicar, además has de cuenta que no tiene que ver por cuestiones académicas, tiene que ver con la **trayectoria personal, mía, no!**...el contacto con el bosque, la naturaleza, mis padres son de zonas rurales, la huasteca Hidalguense por ejemplo, o que es una zona boscosa, la naturaleza, el contacto directo con, comerte las nubes, nadar en ríos, arrancar los elotes a la hora que tu quieras en la huerta, ese olor a leña, el contacto con los animales, el estar entonces ahí navegando y fascinado por eso y en el caso por ejemplo de mi padre que es de la Mixteca Oaxaqueña, entonces esos dos escenarios que también *mi padre, su familia de mi padre, mis abuelos, mis tíos, viven así como que en el monte, viven así como aislados de toda la sociedad, de comunidades de pueblos y fundamentalmente, esos se estila en esa zona de la mixteca, por los animales, el ganado que tienen, así...es más fácil llevarlos al campo a pastorear, sin necesidad de estarlos cuidando del otro ganado y mil cosas, que por ahí pasan... lo que quiero decirte es ...por ejemplo el haber llorado una tarde, cuando llueve en el bosque estando solo, tratando de buscar respuestas, que te decía hace rato, las encontré muchas de ellas en pedagogía, entonces imagínate, todo ese contacto con la naturaleza, que la naturaleza misma se ha vuelto como parte de mí, pero ahora voy... esta cuestión que tú me preguntas...fundamentalmente tiene que ver con ello, y entonces **el pertenecer ahora a este**

Comienza a dar cuenta del proceso de selección para incorporarse a la maestría.

Un docente juega la figura primordial para su desempeño académico, pues el acompañamiento del que habla y la forma en que éste lo va integrando a una nueva cultura desconocida que lo invita a re-crear espacios donde pueda desarrollarse en su **PROCESO DE FORMACIÓN Y A TRAZAR UNA NUEVA TRAYECTORIA ACADÉMICA DENTRO DE LA UNIVERSIDAD.**

campo formalmente, me va a implicar, son las exigencias mismas del campo y también reconociendo la otra parte que yo te decía, de pues no tengo elementos realmente, no los tenía, ni discursivos, menos conceptuales, bueno!...que se nutre de los conceptos y del manejo del lenguaje, que pueda desprenderse de ello, pues no lo poseía, entonces y la misma pedagogía en la licenciatura con esta idea de la formación que es permanente,

¿Cuál fue el proceso para incorporarte a la maestría (en términos personales y administrativos?)

¿Qué hice? ... Desde luego **esperé la convocatoria**, no!...**esperar fechas**, que va marcando la convocatoria, eh, **procedimientos, documentos que hay que entregar, expedientes, armar todo un proyecto**, también no?, que vaya !!, eso si me costo muchísimo ,por que, yo **te voy a comentar hablando de esto de términos administrativos, como también lo administrativo, va como a imponer ciertas condiciones**, pues aquí no hay vuelta de hoja en cuanto a fechas por ejemplo, no hay prorrogas, entonces no hay de que espéreme, mientras... Entonces a lo que voy es que ...ya se que eh viene la ...en octubre del año 2010, se cerraron a finales de Octubre la convocatoria, pero bueno...el hecho de ... por que **algo que estoy aprendiendo en maestría es esto de, disciplinarme** y pues bueno, si hoy tengo ciertas deficiencias, en el 2010 las tenía pero al 100 o al 1000 por ciento, quiero decirte entonces que bueno, ya casi se cerraba la fecha y yo pues llenando mi formato, mi solicitud y decía pero como lo voy a entregar a mano, mínimo a máquina y cosas por el estilo, yo incluso, decía no, no me lo van a aceptar o voy a ser rechazado por esto por que no lo llene a máquina, a lo que voy en términos administrativos, pues si me tope con esos pero también implica esta esa otra parte con gente que esta presente, te decía la disciplina mía, pero en cuestiones administrativas yo no tuve muchos líos, por ejemplo, no!. **Aunque me estaba ahí estresando y presionando, pero cumplí y nunca me dijeron, no por- , no sé faltó algo, este, te decía del formatito, yo de ese pensé me van a rechazar por eso, claro la letra tiene que ser muy legible y precisa con la información necesaria que requiere el formato.**

¿Cuál es el conocimiento que tú tenías sobre el programa de posgrado en pedagogía, aquí en FES Aragón?

Yo no tenia conocimientos “como tal”, de decir son tantas líneas, campos de investigación, campos de investigación, al interior de cada campo hay tantas líneas, los objetos de estudio pueden ser estos, no, no, yo diseñe desde luego el proyecto en función de mis expectativas y de mis inquietudes, pero ya con respecto

Se habla del proceso de incorporación, desde sus inicios, de las formas para llevarla a cabo. (Pontón).

La gestión personal para completar el proceso de incorporación.

te decía, a tener mas nociones de pertenecer a un campo, en esos, **es como yo construí mi objeto, pero yo solicité, eso si...la cuestión de pertenecer al campo de la docencia universitaria y me mandan a otro campo por que decía el mismo programa que mi objeto pertenece a otro campo no...por la categoría o el concepto., nada mas ese fue como el pequeño desliz.** Pero ahí si ya, yo no lo precise. No lo consulté, de hecho, pues bueno, también es así como decirte, pues cumplo con los requisitos, me apego a las fechas, pues bueno...creo que con eso, **ya no importaba en este caso que campo por que al final, la idea es decir, convertirme el experto en...** y pues bueno, me cuesta mucho trabajo...

¿Qué sabes tú acerca del reglamento general del posgrado, lo conoces?

No lo conozco, ahorita que me haces esas preguntas, hablabas tú del programa, bueno ya lo estoy conociendo ahora, pero en su momento no lo conocía, ehh... y esto no tampoco, no lo conozco pues!!....

¿Cuál ha sido la dinámica con la que se trabaja dentro de los seminarios, en la línea de investigación a la que perteneces, durante estos dos primeros semestres? Consigna (háblame sobre el trabajo, lo que se desarrolla ahí y ¿Cómo los vives?).

Es **una dinámica muy activa**, es decir yo empezaría a tener como tres escenarios, dentro de mi línea, pues desde luego es la labor, este...

¿En que línea estas?

Estoy enciudadanía... es la línea, si!!...es la línea de ciudadanía , te decía, **es trabajo muy personalizado, es mucho dialogo, es mucha reflexión, es abrir espacios de reflexión, problematizamos**, de hecho por ejemplo los profesores de primer semestre, te comento de mi experiencia de primer semestre **los maestros o mis profesores, se implicaron muchos en que, por ejemplo, mis argumentos ya no fueran por sentido común, no ¡que ya no fueran así como poco deliberados, como intuyendo, tenía que haber ya un fundamento, un referente conceptual, teórico, hablar de autores, producciones bibliográficas ..** Entonces en eso se meten mucho mis profesores, **es "mucha lectura"** y cuando digo mucha lectura, no quiero darme a entender este sentido peyorativo, simple y sencillamente estoy diciendo que en lo que **se nos "va el trabajo, dentro de la línea"** en el salón, exposiciones, y vamos todos los argumentos que estamos haciendo, las reflexiones, van en relación con el objeto de estudio que estoy teorizando...

Habla del desconocimiento del Programa, aún ya inscrito. El campo asignado no es el que él pidió.

El "desliz" es el pretexto para incorporarse, al fin ya esta dentro!!

DESCONOCIMIENTO TOTAL DEL RGP

La dinámica de trabajo en los seminarios es personalizada, activa.

LA LECTURA FUNDAMENTADA ES EL EJE DE TRABAJO AL INTERIOR = TRABAJAR PARA CONSTRUIR UN OBJETO DE ESTUDIO.

12.- ¿Cómo se ha dado el proceso y la práctica de la tutoría? (Pediría que me explique como lo vive... indagando si el proceso le ha favorecido en el desarrollo de su investigación?

Bueno mira, mi tutor, bueno es tutora es la Dra. Helen, es una *persona muy capaz, me ayuda a precisar y a clarificar muchas cosas, tanto en procedimiento metodológico como en cuestiones conceptuales*, tal vez no sea especialista en “educación ambiental”, pero también *toda la experiencia de la trayectoria académica que tiene detrás entonces también sí permite*, me permite vamos! Cuando yo pertenezco o voy con los expertos en educación ambiental ya como a interactuar ya decir como experto, oiga con respecto del estado del arte, no! o en cuestiones metodológicas en relación a las prácticas ó cosas por el estilo, entonces *ya me permite sí como que ir direccionándome ya, no estar tan perdido, si se convierte en una brújula* no! y importante, trabajamos de manera muy puntual, es decir, nos sentamos a trabajar y trabajamos, nada de que charlamos de otras cosas, como yo me he enterado en otros casos, sobre tutorías, en mi experiencia no es así, la profesora, la doctora, mi profesora, también por que es mi profesora en estos dos semestres que han pasado, es muy responsable, es vamos!.. *Ella si trabaja como está cuestión académica y entonces no tengo muchos problemas* y además sabes qué? si bien es cierto que no nos podemos ver en FES-Aragón, nos vemos en otro punto de la ciudad, acordamos día, horas, lugar y ahí estamos, no!, incluso se vuelve en experiencias que nunca yo pensé en vivirlas, por que mira la primera vez que yo tuve con ella la tutoría fue , fuera de la FES-Aragón y fue en un restaurante “California”, del metro Etiopía y pues bueno yo esperándola allí minutos antes de que diera la hora de la cita, la maestra apareció en forma puntual y pues bueno, había café, había la galleta, la charla y ... pues bueno estamos trabajando, *entonces se volvió en esas cosas que hídole ahora las estoy viviendo yo y que padre, entonces se vuelve, la maestra muy abierta, muy atenta y además recibe muy bien las llamadas, los mensajes, los correos electrónicos, dudas, aclaraciones que tenga o consultas que quiera hacer, me las contesta*, ósea esta ahí, ella si hace posible que se cristalice, una tutoría, no!...

15.- Hablando de la coordinación del posgrado, aquí en FES Aragón, ¿Cuáles exigencias te plantean al ser parte de un programa de excelencia y más aún que cuentas con la beca?

Bueno, exigencias, yo nuevamente reitero, esto de exigencias, no!, *yo creo que es también el desempeño y LOS ROLES que tú tienes que cumplir como miembro de un programa, en este caso de un programa de*

Existe el reconocimiento a *la figura del tutor, se ha convertido en una brújula*, quien lo guía y direcciona su forma de proceder en torno a la investigación que está desarrollando.

LA TUTORÍA SE VIVE FUERA DE LOS ESPACIOS INSTITUCIONALES.

Habla de la forma en que se dinamiza la tutoría en su formación

maestría en pedagogía y en función de ello, pues... desde luego tengo ciertos derechos y privilegios pero también obligaciones no!, pues se vuelve en también de pertenecer a esta comunidad y parte de ello es por ejemplo, fíjate algo que se promueve mucho en este programa, es que asistas a presentaciones de libros, que apoyes a la presentación por ejemplo del programa mismo de pedagogía de aquí de FES Aragón en un encuentro de orientación educativa, vocacional, no!, ya sea de manera interna que organice la misma facultad a nivel UNAM ,o fuera de la UNAM, yo he acudido a esos eventos, he apoyado, por que también se que es parte de la función y aquí si reitero algo no!. .. no solo el pertenecer al programa por pertenecer, sino se vuelve mi compromiso, por que fíjate al interactuar con chicos, en estos escenarios por ejemplo el encuentro vocacional te das cuenta de cómo, ósea de la implicación con el otro y las relaciones que puedes establecer para difundir que hacemos aquí o que hago yo aquí, contar mi experiencia, ahora otra cosa, acudir a cursos a conferencias, a los congresos , o sea ya tener un papel activo realmente, o sea lo entiendo y lo asimilo así y entonces en mi experiencia, pues bueno, te digo pertenezco.

El sentido de **PERTENENCIA A UNA COMUNIDAD ACADÉMICA**, para hacerse de recursos conceptuales, del mismo lenguaje que dice “no poseía” y también **POR RECOMENDACIÓN** del mismo docente que lo implica en una nueva cultura del ser pedagogo e ir superando limitaciones, para atreverse a convertirse en experto en un área.

Hace una metáfora al comparar un libro con los vacíos que el ser humano tiene y debe llenar, que debe hacer “cuerpo”---**HABITUS** de Bordieu --- en él.

Una vez que se tuvo la sistematización de la forma presentada, entonces se derivó el siguiente momento para llevar a cabo la propia interpretación del sujeto-entrevistado, quien expresa de forma consciente y la palabra dicha muestra una realidad, tal y como la vive, como la está viviendo. Cuando comparte su experiencia, el siguiente momento interpretativo.

Al momento de significar lo que el testimonio ofrece, recurrí a la subjetividad quién es la que interpreta, para posteriormente decidir cuál será el marco teórico desde el que analizará la realidad empírica a través del lenguaje, de los sentidos y significados que otorga.

Quién se da a la tarea de interpretar, se implica dentro de lo que elige para mostrar como el testimonio idóneo que ayuda a otorgar un significado, entonces los capitales con los que se cuentan, sirven de base para poder llevar a cabo esta

actividad, que es compleja y requiere de la necesidad de ampliar el testimonio dado.

Esta actividad que requiere de leer y releer el dato empírico, exigen una lectura a profundidad de los autores que pueden respaldar la categoría por construir, pero además comenzar a otorgar significados desde el testimonio empírico, no personal. Es un consentimiento para que el actor principal manifieste su sentir y entonces, el investigador se convierte en un portavoz que muestra lo que sucede, lo que siente, lo que no le agrada, los modos en como resuelve cualquier situación, es recurrir a la experiencia vivida y mostrar esa parte de realidad apoyándose de otros para manifestarlo y conceptualizarlo.

Esta es la parte final que ayudó a expresar todo el trabajo empírico para otorgar resultados dentro del proceso de investigación. Por ello, en el siguiente capítulo, da cuenta de un proceso que en más de las veces se convierte en una labor “artesanal” (Sánchez, 2010). Como parte del proceso, y al terminar de trazar los ejes con los que abordaría la reconstrucción del proceso de formación, es como se construye el siguiente capítulo para mostrar los resultados obtenidos.

CAPÍTULO 4.

LOS PROCESOS Y PRÁCTICAS DE FORMACIÓN EN LA MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA.

- 4.1 La incorporación como una práctica dentro del proceso de formación del maestrante en Pedagogía.
 - 4.1.1 Las fases de incorporación.
 - 4.1.2 El desconocimiento de las normas que regulan el posgrado, desde la mirada de los maestrantes.
 - 4.1.3 Una expectativa de la incorporación: la Profesionalización.
 - 4.1.4 *“Un docente de licenciatura, motivo la llegada al Posgrado”.*
- 4.2 La tutoría como una práctica de formación en la maestría. Modalidades en las que se desarrolla la tutoría.
 - 4.2.1 *“En la tutoría hemos aprendido los dos juntos”.*
 - 4.2.2 *“Mi tutor se ha convertido en una brújula... que me guía y me ayuda a construir”.*
 - 4.2.3 La tutoría, no siempre se desarrolla en el edificio del Posgrado.
 - 4.2.4 *“La tutoría me permite avanzar... me permite autorregularme”.*
 - 4.2.5 *“En la parte de la tutoría sólo encontré apoyo metodológico”.*
 - 4.2.6 *“La tutoría ha sido nefasta... lo que hice fue ayudarme de mis demás maestros o del comité”.*
 - 4.2.7 *“Quien me alienta, me motiva y lo admiro es... mi tutor”.*
 - 4.2.8 ¿Quién queda en medio de los conflictos entre tutores?
- 4.3 Una práctica de formación: Los seminarios dentro de la maestría en Pedagogía, la forma en que operan.
 - 4.3.1 *“El seminario hace posible, que desarrolle el proyecto de investigación”.*

- 4.3.2 *“Dentro del seminario, encuentro el trabajo colaborativo”.*
- 4.3.3 *“El seminario me ayuda a detectar mis limitaciones... pero también encuentro una atención personalizada”.*
- 4.3.4 *“En los seminarios he sufrido violencia, encuentro una batalla, también falta de respeto a mi persona”.*

4.4 Una práctica de evaluación dentro del Programa de Maestría en Pedagogía.

- 4.4.1 *“Por privilegiar la evaluación, me he sentido sola en mi proceso de formación”.*
- 4.4.2 *“Dentro de la evaluación, las cuestiones administrativas permean más que las académicas”.*
- 4.4.3 *“Terminar en tiempo y forma vs el desarrollo de una investigación innovadora”.*

CAPÍTULO IV. Las prácticas que reconstruyen el proceso de formación del maestrante en la Maestría en Pedagogía dentro de la FES-Aragón.

La intención del presente capítulo es mostrar los resultados obtenidos, después de realizar el trabajo de campo y de haber sistematizado aquellos testimonios que otorgan sentido y construyen significados, al mostrar la forma en que ocurre el proceso de formación dentro del Programa de Posgrado en Pedagogía. Al mismo tiempo, interesa dar respuesta a la pregunta de investigación planteada a partir de conocer ¿Cómo se construye el proceso de formación del maestrante en pedagogía dentro de la Facultad de Estudios Superiores Aragón?

Por lo tanto, delimitaré las prácticas que configuran el proceso de formación del maestrante durante el período (2011-2013) para mostrar la forma en que se articulan y definen el proceso de formación, recupero la experiencia vivida dentro de los salones de clases, en los pasillos, en la entrevista formal llevada a cabo y en los momentos de silencio en que sólo escuchaba las voces de los actores, para ofrecer un significado que se intento comprender, desde los testimonios recabados, analizados y sistematizados. Me interesa mostrar cómo el período de formación ocurrió dentro de un espacio y tiempo delimitado por un proceso que no resultó de forma lineal, sometido a incesantes transformaciones, razón por la cual se habla de un trayecto escolar. Se habla de un proceso en tanto que el maestrante transita a un lugar acerca de lo que existe, es el camino seguido marcado por diferentes momentos a lo largo de los cuatro semestres que dura el trayecto de formación.

Presento cada una de las prácticas que resultaron de la interpretación de las vivencias, de la experiencia y de los significados. Reconozco que por su carácter histórico, toda cultura requiere que algunas de sus prácticas estén orientadas al mantenimiento, el fortalecimiento y la renovación de sus tradiciones. Por lo tanto, lo que distingue principalmente a las prácticas educativas de otras –como las políticas, económicas, religiosas y familiares-, es que las educativas cumplen la

función de preservar y simultáneamente contribuir a que se modifique el modo de vida de una sociedad.

Es decir, que las prácticas educativas actúan sobre las otras prácticas culturales como permanentes retroalimentadoras de su vigencia. Lo anterior hace que otro rasgo característico, sea su estrecha vinculación a todos los procesos de aprendizaje y de enseñanza que ocurren en una sociedad que de diversas maneras aportan a la socialización de sus miembros.

En cuanto a la relación de las prácticas educativas con los procesos de formación, la pregunta clave es ¿Cuándo y de qué manera estas prácticas propician procesos de formación, o si por definición, toda práctica educativa es formativa?. Esta es la pregunta que anima y amerita el inicio de este capítulo pero que también debe estar siempre presente de alguna manera, en los proyectos de investigación que realizamos, para orientarlos y darles la coherencia que requieren. En última instancia, lo que pretendo plantear es la relación entre las prácticas educativas que ocurren dentro del Programa de Maestría y el proceso de formación.

Estos aspectos tienen una particular incidencia en las reflexiones que llevamos a cabo al respecto, en los proyectos de investigación y en nuestras propias prácticas educativas.

Inicio la construcción que desde el referente empírico, se construye como una de las prácticas que otorgan un significado en la formación de todo maestrante, dentro de la FES Aragón, y que considero inicial: La incorporación a la maestría.

4.1 La incorporación como una práctica dentro del proceso de formación del maestrante en Pedagogía.

Hablar de la incorporación como una práctica de formación en el Programa de Maestría en Pedagogía dentro de la FES-Aragón, implica revelar las fases por las que este momento forma parte de una experiencia de aquellos estudiantes que deciden ingresar al Posgrado, implica desde mi lectura, un asunto por el que se debería intentar desde el inicio formar un individuo nuevo, que no siempre se da.

Para referirme a la incorporación, enuncio las diferentes fases por las que el estudiante pasa, desde instante mismo de tomar la decisión de cursarla, hasta quedar aceptado dentro del programa. Significa, reconocer la importancia de hablar de una etapa que franquea fronteras, por que la vida individual de cualquier persona, sea el tipo de sociedad considerada, implica pasar sucesivamente de una edad a otra, de una ocupación a otra, tal como lo plantea Van Gennepe (2008).

Vista esta práctica como un conjunto de fases que enlazan “la necesidad de significar el tránsito por el que pasa el estudiante desde la fase de *reclutamiento, admisión, selección e ingreso o incorporación*. Cuando el aspirante ha logrado ingresar, se convierte en un miembro del programa... de esta manera abandona su papel de aspirante” (Santa María, 2001).

4.1.1 Las fases de la incorporación.

La primera fase referida al reclutamiento, se enmarca desde el primer contacto con el que un aspirante establece contacto con la institución. En este caso, los informes con respecto a las formas en las que llevará a cabo el proceso de selección, mediante una *convocatoria de ingreso*.

Este momento delimita la llegada cuando se afirma:

Esperé la convocatoria, esperé las fechas, que te van marcando, los procedimientos, los documentos que hay que entregar en forma de expedientes... hablando de los trámites administrativos, esto también te impone ciertas condiciones, pues en eso no hay vuelta de hoja, no hay prórrogas (EM, 2do. semestre, 2011: 5).

Tuve que dar vueltas para preguntar cuándo se abrían las convocatorias, porque finalmente los tiempos es algo que no puedes hacer de lado, vine varias veces a preguntar cuando se abría, para saber en que período regresar... es una parte administrativa, larga y tediosa.(EM,2do. semestre, 2011:2)

En los dos testimonios se hace notar cómo la institución impera en el sentido de estipular los tiempos de espera, los itinerarios a seguir es ella quien delimita la forma en que se debe proceder. Pero a su vez impone una cierta habituación, y estas acciones retienen un significado para el individuo en la medida en que “los significados se entranan y llegan a incrustarse como rutinas que se dan por establecidas y que tiene a su alcance para sus proyectos futuros... pues los torna paso por paso” (Berger y Luckmann, 2008:72).

El primer contacto que se establece con la institución, se determina en el cumplimiento de los tiempos para poder concursar para obtener un lugar, sin embargo una vez que se conocen los requisitos de ingreso, habrá entonces que elaborar un proyecto de investigación como la carta de presentación que permita, obtener el acceso al concurso de selección entre diferentes maestrantes que aspirar a cursarlo.

Las instituciones tienen la necesidad de desarrollar mecanismos de control social y, en este sentido, las instituciones “invocan y deben invocar autoridad sobre el individuo, con independencia de los significados subjetivos que aquél pueda atribuir a cualquier situación en particular y en la más de las veces el comportamiento se encausará a través de los canales fijados por las instituciones” (Berger y Luckmann, 2008: 83).

En un principio las reglas se establecen institucionalmente como las apropiadas y los estudiantes, así habrán de seguirlas. Una vez que se siguen los trámites especificados en la convocatoria, exámenes de habilidades en Ciudad Universitaria, aparece un nuevo filtro: *La selección* que se establece cuando se entregan toda la serie papeles requeridos, armados en expedientes que contienen dos apartados: la serie de documentos personales y el proyecto de un investigación que será leído por un comité académico encargado de determinar que proyectos, serán aceptados. Una vez que eso sucede viene el otro paso: *la entrevista de selección*.

Que en voz de uno de los maestrantes, comentó:

... contrario a lo que yo esperaba más bien, se me preguntó por cosas personales, así como del compromiso que implicaba ingresar a una maestría, la disponibilidad de tiempo, de las prioridades de la maestría en mi vida, parecía que eso importó más que el proyecto de investigación que elaboré (EM,2do. semestre, 2011:4).

El nivel de compromiso que establece desde un inicio en ser co-participante de su propia formación, decidirá la forma de conducirse una vez que es aceptado, además de la dedicación que exigen este tipo de estudios y las implicaciones que trae consigo.

En algunos casos, esta situación se hace presente, cuando se afirma que la entrevista no es utilizada para conocer acerca del proyecto de investigación que se pide elaborar para poder entrar en el proceso de selección, de un aspirante. En otros casos la situación es diferente, así se manifestó cuando afirman:

Llegué a la entrevista, tuve que explicar a grandes rasgos mi proyecto, describir el problema de investigación que deseaba abordar, además de los objetivos, la visión de mi trabajo y las contribuciones al campo de la pedagogía (EM, 2do. semestre, 2011:6).

Si bien desarrollar un proyecto de investigación es una de las tareas sustantivas dentro del posgrado, además de que el maestrante tenga claridad en lo que desea hacer y proponer, no todo puede girar alrededor de un proyecto de investigación.

Otra de las primeras actividades están relacionadas con los parámetros que se establecen en la entrevista de selección donde un docente del posgrado es quien lleva a cabo esta actividad con el fin de ahondar en las aspiraciones, motivos, hablar sobre el proyecto de investigación. Sin embargo cabe aquí una pregunta ¿Existe un formato con indicadores a seguir, un guión que establezca las prioridades, en las que se desea indagar para determinar quien tiene las actitudes, aptitudes, habilidades y la experiencia necesaria, para cursarla, de entre todos los aspirantes? O bien, se llevan a cabo desde la experiencia personal de los

docentes de cada línea de investigación y esto recae directamente en la concepción del perfil de ingreso.

Todo cambio que sitúa a un individuo, en un espacio de diversos comportamientos, acciones que van desde lo que no es imaginable, desde “lo profano y lo sagrado, conlleva acciones y reacciones que debe ser reglamentadas y vigiladas a fin de que la sociedad no experimente molestia, ni prejuicios” (Van Gennep, 2008:20).

La última etapa culmina con la incorporación o el ingreso del estudiante al Programa, cuando es aceptado y se le ha comunicado que forma parte del mismo, una vez incorporados, inician los ritos, aquello que Van Gennep (2008) llama: “ceremonias o períodos intermediarios” en los que se aseguran ritos de agregación para asegurar - la entrada solemne- , es este momento donde se hace un alto, se detiene, viene la espera, el paso a ser agregados, este momento no depende de aptitudes personales, sino más bien de “una presión tradicional que obliga al individuo a progresar en el marco de una estrecha sección en que ha debutado” (Van Gennep, 2008:149).

Una vez que llega la aceptación, las ceremonias se tornan en ritos de transición que se relacionan con momentos de o períodos de separación, de cambio e incorporación. Estos ritos de transición, se aplican en diferentes momentos, ya que para “los grupos como para los individuos, vivir es un incesante disgregarse y reconstruirse, cambiar de estado y de forma... es un actuar y luego detenerse, esperar y descansar, para más tarde empezar de nuevo a actuar, pero de otro modo y siempre hay nuevos umbrales que franquear” (Van Gennep, 2008:261).

De tal modo que todo rito es diferente en los detalles al margen de que cada uno tiene la razón de ser de sus secuencias, cuando de lo que se trata es de penetrar en un territorio. Continuando con esta idea, las fases por las que el maestrante recorre para integrarse a la vida académica de un posgrado, si bien es un momento, también es un período de reajustes personales densos donde intervienen aspectos emocionales que determinan las formas en que se transita por él, además de enfrentarse a las nuevas exigencias.

Una vez que es aceptado dentro de la maestría, llega el compromiso de la institución para asignar un tutor. Con él deberá trabajar desde el inicio, conocer el campo de conocimiento que les ha sido asignado, así como la línea a la que pertenecerán durante todo sus estudios.

Continúan los ritos, otro tipo de prácticas que existen dentro de la etapa de incorporación. Una vez dentro, el estudiante de posgrado retoma el espacio necesario para plantarse dentro de otro nivel de estudios, que permitirá la integración a una vida escolar diferente, no sólo a nivel social, sino también al intelectual. Las condiciones en las que se incorpora, traen consigo toda la historia personal del alumno que no necesariamente se explican desde la llegada a un posgrado.

Sucedan entonces, los ritos llamados también de transición, es así como “la plena incorporación está dada por las ceremonias que anuncian y garantizan las ventajas de esa afiliación y las responsabilidades inherentes” (Santa María, 2001:3).

Planteo que el proceso de incorporación al posgrado “depende del ajuste y articulación entre las necesidades, los intereses y las preferencias de los actores del posgrado y los de la institución” (Pontón, 2000:59). Considero que cada maestrante una vez aceptado, intenta demostrar que cuenta con los requerimientos pedidos por la institución, pero además que posee las competencias necesarias para permanecer en él, ya que genera una serie de mecanismos que le permiten transitar e integrarse al mismo.

Habría que indagar a profundidad si es que todos lo logran y en que momento es cuando ellos se sienten plenamente incorporados o bien nunca llegan a sentir ese grado de pertenencia al posgrado, a la línea de investigación asignada y a la vida cotidiana que le exige actividades por cumplir.

4.1.2 El desconocimiento de las normas que regulan el posgrado, desde la mirada de los maestrantes.

Es prioritario que dentro del proyecto institucional dentro de FES-Aragón, se generen acciones que permitan la integración total a este nivel de estudios, ya que de lograrlo, se estaría planteando una compatibilidad y correspondencia, como lo maneja Pontón (2000) entre los actores involucrados: los funcionarios, académicos, estudiantes y personal administrativo, así como los planes de estudio y las condiciones institucionales.

Al hablar de las normas que regulan el programa de posgrado, me refiero al Reglamento General de Estudios de Posgrado, como el “instrumento que regula el funcionamiento de los estudios de posgrado, que busca el equilibrio y la equidad de las obligaciones y derechos entre los actores y cuerpos colegiados que participan en él ... su entrada en vigor permite fortalecer y desarrollar las aspiraciones de la comunidad académica de la UNAM en respuesta a las necesidades de todos los sectores sociales del país” (Reglamento General de Estudios de Posgrado,2007:9).

Considerar este documento como prioritario dentro del posgrado, responde a la necesidad de que los actores que lo cursan lo conozcan y comprendan. Sin embargo, se detectó el nulo conocimiento que existe por parte de los informantes al ser entrevistados, cuando acotaban lo siguiente:

No lo conozco, ahorita que me haces esa preguntas, hablabas tú del programa, ya lo estoy conociendo hasta ahora, pero en su momento no lo conocía, no lo conozco. (EM, 2do. semestre: 2011:10)

No, no me he dado a la tarea de conocerlo, yo sé que esta en internet, sé que también esta ahí, pero no! ... no lo conozco. (EM, 2do.semestre: 2011:9)

Sí, si no mal recuerdo, se compone por cinco capítulos, en uno habla de la permanencia, habla de los requisitos para incorporarte, es como un tanto... ¿Cómo diré? en términos muy generales, muy generales, pero no te

especifican, ni los derechos ni las obligaciones, ni deberes, nada!, de las prácticas académicas, nada!, (EM, 2do semestre:2011:11)

Tengo una noción general, pero así, que yo haya visto el documento y haber hecho una lectura previa de él, no!!... (EM, 2do semestre: 2011:8).

Los testimonios permiten visualizar que no se conoce las normas que regulan el programa, esta situación preocupa, ya que cuando llevé a cabo el trabajo de campo (entrevistas) para ese entonces cursaban todos ellos, cursaban ya la mitad del segundo semestre de maestría, sin conocer la forma que como se regula u opera.

Se aprecia la falta de conocimiento y de claridad ante sus derechos, pero más importante aún, sus obligaciones como estudiantes y que deberían conocer antes de ser incorporados. Previo a una convocatoria de selección, al desconocimiento de cómo operan los campos, las líneas, las opciones, la falta de conocimiento de un plan de estudios y finalmente al conocimiento de cómo hacer un proyecto de investigación.

Esta situación impacta, porque al no conocer tanto derechos como obligaciones, se tiende a confundir las maneras en que los seminarios, comités y/o coloquios de evaluación pretenden, así como la forma de conducir la tutoría, las disposiciones generales, las características y organización de los estudios de maestría, las orientaciones del mismo, la forma en que se deben articular la coordinación y ciudad universitaria dentro de la UNAM. Definitivamente es prioritario que se conozca, pues de ahí se desprende la forma en se conduce la cotidianidad del posgrado.

Implica no vincularse con expectativas ilusorias, sino de una elección incorrecta, exige que quienes ingresan, conozcan la información de base, de forma precisa, verídica y por lo tanto de expectativas realistas de la vida académica dentro de la FES-Aragón.

Importa además, que durante esta fase de admisión se proporcione material informativo sobre los ideales y esperanzas que orienten las actividades, para establecer claramente los conceptos particulares que tiene el posgrado sobre su

misión educativa, “esos conceptos definen los aspectos intelectuales básicos que caracterizan a la institución y el ethos cultural que la impregna” (Tinto, 1992:151).

Recalco esta situación por que la manera en que se resuelven situaciones de toda índole, de forma interna, junto con la coordinación y responsable del mismo, pues los informantes calificaron como deficiente la forma en que se hacen saber los diferentes acuerdos administrativos o escolares a los que se llegaban de forma general, cuando se manifestó:

... Oye, tú sabes ¿Cómo se completa la inscripción aquí a la maestría?--- es que nadie nos explica esas cosas y me angustio de saber que no lo haga bien.... (EM, 1er. Sem, 2011:4).

... Administrativamente tuve que hacer mi inscripción, y bueno para eso ya sabes, no? ... pelotita de pin pon...vete para allá... acércate allá y antes que una orientación pertinente, en cuanto a que sigue después de... nada! Y así como que preguntando con los compañeros. Oye ¿Qué pasa? , por que incluso, me acuerdo muy bien que después nos dijeron que no se les olvide, en la primer reunión: - “ No se les olvide, anotar sus tutorías” y yo ehh!, ¿Qué es eso?, así casi de...No entiendo, pero bueno!!, dije bueno es que yo no lo anoté, yo no lo tengo, en mi tira de materias” tutoría” y yo hasta me salí de la junta, dije: Con permiso!!, voy a que me expliquen bien que onda!!, y pues ya preguntando como mis compañeros de otros semestres, me dijeron: - es que tienes que registrar las tutorías para que después no me aparecieran así como que, nos las cursé y tuviera un problema para salir ! Eso se supone que te lo debieron de decir, desde un principio, por que por cuestiones como esas... imagínate, se va a detener todo un proceso. (EM, 2do. Semestre, 2011:6).

Compartir estas voces invita a cuestionar la labor del departamento de Servicios Escolares del Posgrado dentro de la facultad, acerca de las tareas sustantivas que debe atender; ya que estas situaciones generan en el maestrante ansiedad, angustia, pérdida de tiempo, ausentarse de clases. En tales casos cabe la pregunta ¿ Qué medidas está tomando el departamento, para que eventualidades

como estas, ya no sucedan?. Cuando la población con la que esta generación ingresó fue de un total de 30 alumnos.

En algunos casos, se manifestó esta situación al indicar que el inicio de los trámites administrativos, no son del todo claros, partiendo desde la inscripción. Pareciera que es una actividad simple, “sólo inscribirte”, considero es el inicio de una situación que se presenta cada inicio de semestre, en que de forma documentada, se completa uno de los tantos trámites que han de seguirse.

Lo mismo sucedió al hablar de otro proceso: el trámite de las becas ante CONACYT, y como intermediarios, sitúan a la coordinación de la maestría dentro de Aragón y por parte de Ciudad Universitaria, a la coordinación de la Facultad de Filosofía y Letras.

La forma en que este trámite se realiza se determina a partir de correos electrónicos enviados a cada interesado en realizar el procedimiento. La dificultad se presentaba en la misma actividad, cuando se pregunta uno de los maestrantes:

“Ya sabes si ya salió la convocatoria de las becas por que me dijeron que a unos ya les llego a su correo y a otros...no, ¿Por que será?” (EM ,1er. semestre 2011).

Las dudas predominan y si lo que se pretende es que un proceso se lleve a buen término, es obligación del estudiante llevarlo a cabo, vigilar es status del mismo trámite, pero también es trascendental que por parte de los responsables, se den indicaciones de forma clara, precisa, oportuna e incluyente en los mismos tiempos para todos.

Esto indica que no existen los mecanismos de información adecuados y suficientes para informar sobre diferentes aspectos relacionados con las convocatorias, los horarios, requisitos, etc. Se determina entonces la inexistencia de una política que indique las normas y procedimientos a seguir, de acceso, así como de los usos y costumbres particulares dentro de la FES-Aragón, y esto incluye a los servicios escolares del posgrado.

Los mecanismos de comunicación personal entre los actores constituye la vía principal para que los estudiantes se enteren de los procesos y trámites administrativos. La falta de orientación sobre asuntos básicos del posgrado puede funcionar como un obstáculo para la incorporación de la comunidad del posgrado. Todo proceso de incorporación requiere, de un proceso de transición, en el cual se pueden presentar ciertos procesos de adaptación, estos problemas no se reducen a cuestiones relacionadas con la personalidad de los individuos, sino también tienen que ver con las condiciones institucionales.

El hecho de que los estudiantes estén bien informados sobre aspectos generales del posgrado que les interesa, les permitirá saber si existe correspondencia entre sus objetivos personales y las metas institucionales (Pontón, 2000: 62).

Es cierto que un alumno hace usos de sus derechos y se atreve a realizar algún trámite, cuando es necesario para él, es entonces cuando accede a informarse a otro tipo de información de forma personal. De cualquier forma se hace indispensable que las autoridades generen las estrategias para informar acerca del reglamento, y procedimientos a seguir, incluyendo el marco normativo del posgrado, ya que no todo es responsabilidad de la institución.

El conocimiento que se tenga del programa de maestría es otro aspecto a considerar, pues en la medida que se conozca, será la forma en que se delineen la manera de transitar por él.

Los requisitos de ingreso son parte importante para comprender el proceso de incorporación, estos están contenidos en el RGEP, pues delimitan las características deseadas de quienes ingresan. Otro aspecto a considerar es el tiempo que dedican los maestrantes al posgrado, pues aunque se exige la dedicación de tiempo completo para realizar los estudios, existe una gran mayoría de ellos que trabajan algunos de tiempo completo, otros sólo horas a la semana (esta parte no fue tomada en cuenta dentro de la entrevista, pero si en la cédula de estudiante, y aunque se manifestaba de forma escrita que -sí- dedican el tiempo al que se comprometen a cubrir, la realidad es otra. No todos lo llevan a cabo).

El posgrado en Aragón, tiene particularidades que lo distinguen de las otras sedes donde se pueden cursar estudios de este tipo, las particularidades las otorgan los estudiantes, los valores y condiciones institucionales. Las expectativas, de cada uno, los motivos de ingreso, por ello el ajuste y la articulación que hace un alumno entre las pretensiones de entrar y quedar aceptados, de la etapa de separación del nivel de licenciatura en algunos casos, en otras en la decisión de retomar sus estudios aún cuando se tenga ya, años de haber egresado de ella, cada uno de ellos decide la secuencia y los tiempos en hacerlo.

Dado que toda institución existe como realidad externa al individuo, no podrá comprenderlas desde él entonces debe salir a conocerlas (Berger y Luckmann, 2008). Cada alumno trae consigo una historia personal, vivencias, experiencias que le permiten acceder al cambio, e incorporarse en un nuevo nivel de conocimientos, que en su mayoría son decisiones personales las que lo estimulan a estudiar un posgrado, así lo afirma Tinto, cuando afirma:

“ En ciertos alumnos cada fase puede cumplirse sólo en forma parcial y luego repetirse en la medida que transitan el recorrido académico de sus carreras... las etapas no se presentan separadas, sino traspaladas... en otros casos, algunos elementos del período de incorporación pueden experimentarse simultáneamente con los que caracterizan las fases de separación y cambio. Además, las distintas modalidades de ajustes que ellas producen a menudo se entrelazan de tal forma que, las experiencias de una etapa afectan las adaptaciones a otra” (Tinto, 1992: 101-102).

Los motivos, las expectativas están cargadas de una serie de condiciones internas y externas que delimitan la forma en la que se inscriba como parte del programa de posgrado, una vez que es aceptado como alumno inscrito. Los momentos a los que hago alusión se refieren a ese momento de transición entre la decisión de incorporarse a cursarlo, la separación del nivel de licenciatura, el cambio a lo esperado y el período mismo de incorporarse.

La forma en que un estudiante prospecto a cursar una maestría, resuelve esta práctica que tiene que ver con las formas en que accede al nivel de estudios pero también remiten a pensar ¿Cómo lo hace?, ¿En que condiciones llegan?, ¿La institución se encarga de brindarles los espacios, las condiciones para que este lapso de tiempo, sea lo más favorable?, ¿Es el momento de la incorporación decisivo para la forma en que, en adelante, sienta ese grado de pertenencia, y que esto determine la forma de conducirse a lo largo del proceso de formación?.

Para fines de este trabajo entiendo que dentro de la incorporación a los estudios de posgrado, existen a su vez, aspectos relacionados a la normatividad y a la organización académica. En el primero se regulan las normas administrativas que reglamentan al mismo posgrado, el reglamento interno, los procedimientos, usos y costumbres que existen en lo cotidiano y que son vividas por cada uno de los maestrantes. En segundo lugar se encuentran la forma en que se encuentra organizado académicamente el programa de maestría en pedagogía dentro de FES-Aragón.

La forma que se lleva a cabo el proceso de incorporación “se caracteriza por las interacciones cotidianas, tanto formales como informales, que los sujetos establecen como mecanismo para integrarse a una comunidad... además de las distintas experiencias que se presenten en estas interacciones, junto con la biografía personal... pueden incidir en este proceso de incorporación o integración” (Pontón, 2000:55).

Vista esta práctica como un período que inicia mucho antes del ingreso, durante la etapa de la solicitud de admisión, es en el proceso del primer semestre cuando se requiere que los maestrantes rompan los vínculos que mantienen con otros grupos sociales y cumplan la transición que los incorpore al ambiente social, e intelectual de la universidad, para que en los años siguientes cuando las exigencias académicas de la institución no son satisfechas o no por los alumnos y se ha logrado o no su total integración, es decir, la afiliación a una comunidad universitaria.

Dentro de esta práctica, es importante conocer las formas en las que esta actividad se lleva a cabo, cómo y en qué condiciones los estudiantes permanecen en él, para comprender aquellos aspectos que reforzando en su caso obstaculizan que la integración se lleve a cabo en buen término.

La opinión de quienes gestionan la conducción del programa, en este caso el coordinador de los estudios de posgrado, es importante en la medida en que son ellos quienes deberían guiar la forma en que académicamente se proyecta el programa de maestría.

Uno de las etapas importantes es, el ingreso al programa. En este sentido, uno de los gestores comentó:

Desde el punto de vista de la calidad de los académicos, y de los estudiantes que ingresan al programa, tenemos que tomar medidas a veces difíciles para algunos, por que por ejemplo ha habido en alguna ocasión hace unos dos años y medio, que solicitaron ingresar alrededor de ochenta aspirantes al Programa de Pedagogía, nosotros al hacer las evaluaciones, y cuando hablo de nosotros, hablo de todo el programa de pedagogía, solamente se aceptaron a doce es un porcentaje muy bajo, se podría pensar que fuimos muy estrictos. Nosotros de origen tratamos de cumplir con esas exigencias, esos estándares, nosotros al final de la evaluación, fue favorable para éstos doce por que tenían la características, de tener y de cumplir con los niveles de excelencia que nosotros esperamos, para que sus estudios los cursen de una manera satisfactoria o más que satisfactoria, en el tiempo establecido y que sus trabajos sean de calidad, entonces las medidas que tomamos o como influimos son de fondo. (Funcionario-2).

El inicio de una secuencia de acontecimientos, inicia en la fase en la que gestionar la admisión y durante la admisión misma. Pues este momento es el que se forman las primeras impresiones, las primeras decepciones, las expectativas a corto, mediano y largo plazo.

Implica hablar de las medidas que el mismo programa tiene que tomar para en un principio aceptar a cierto número de estudiantes y tratar de asegurar con esta

medida la calidad que se le exige al programa, pero al mismo tiempo asegurar que al momento de que el programa sea evaluado, se cumplan con los requisitos que exige CONACYT o la coordinación de posgrado de la UNAM, y con ello asegurar la permanencia dentro del padrón de excelencia al que el posgrado en pedagogía pertenece hasta el momento.

Parte de los puntos importantes para uno de los responsables del programa es el compromiso que cada estudiante de posgrado destina para la consecución de sus estudios, exigiendo alto nivel académico que debe de mostrar antes de haber ingresado, pero además la transparencia en durante el proceso de selección antes de ser aceptado.

Por el contrario, manifiesto la preocupación por establecer un curso de inducción, propedéutico, que de la pauta para planear el trabajo a desarrollarse. El ingreso se delimita con la selección en un primer “escalón”, por llamarlo de algún modo, pero en contraparte aparecen los motivos por los que se decide entrar a cursar estudios de posgrado, por parte de quien decide inscribirse.

La responsabilidad que se establece cuando “la naturaleza del compromiso educativo y las obligaciones que ese compromiso exige por igual a todo estudiante y a las instituciones de educación superior” (Tinto, 1992:59).

Según el autor, las metas trazadas se exponen a partir de diferentes factores, ya sean externos o internos, que involucran no sólo al estudiante, sino también a la pertenencia a ciertos grupos y a la idea de filiación o de pertenencia a la comunidad, en este caso a la universidad.

Dentro de los testimonios reunidos, se habla de la necesidad de pertenencia a una comunidad académica cuando algún estudiante de maestría afirmaba:

Ahora me veo como un sujeto histórico, que necesitaba elementos conceptuales, discursivos, para empezar a narrarse, yo no tenía todo ese lenguaje, de hecho te voy a comentar otro momento interesante que me marca para que también empieces a dar cuenta de trazos, rasgos de que yo tenía serias limitaciones en el lenguaje, si las sigo presentando, yo me asombro en cada momento de que ya no es como en ese momento cuando

arribo a pedagogía, lleno de ausencias, limitaciones, carencias, estaba despojado y desnudo, así lo digo... totalmente, pero también doy cuenta que es necesario siempre tener el contacto con los otros, la relación con los otros para construir significados, por ejemplo el lenguaje mismo... eso también me confrontaba para decir -- oye... tienes que ir al encuentro "de los otros"-- Entonces a partir de ese momento voy dando cuenta, de cómo me voy abriendo y los demás me empiezan a dar referentes sobre de mi, profesores, alumnos, compañeros, además de que en el mismo proceso de formación... fundamentalmente tiene que ver con ello, y entonces el pertenecer ahora a este campo formalmente, me va a implicar, son las exigencias mismas del campo y también reconociendo la otra parte que yo te decía, de pues no tengo elementos realmente, no los tenía, ni discursivos, menos conceptuales, que se nutre de los conceptos y del manejo del lenguaje, que pueda desprenderse de ello, pues no lo poseía, entonces y la misma pedagogía en la licenciatura con esta idea de la formación que es permanente, y que es una tarea única que me corresponde a mí, eso si lo entendí muy bien en pedagogía en licenciatura y precisamente, entonces ... Llego a la maestría pero tengo que reconocer que ya al pertenecer a esta comunidad... pero también otro aspecto importante que hoy estoy vislumbrando que cada vez me estoy dando cuenta, de que ya pertenezco, ya tengo como este sentido de pertenencia, ya muy dentro de mi, ya lo estoy encarnando. (EM, 2do. semestre, 2011:1-5).

Es posible construir significados acerca de las aspiraciones de cada maestrante de lo que para ellos significa llegar, arribar al Posgrado y entonces, hablan de esa parte biográfica que todo ser humano trae consigo, una historia personal que alude a un trayecto no sólo escolar, sino de vida. Dentro de este espacio a donde se ha llegado, se miran como sujetos con limitaciones, con carencias por superar, cuando se reconocen como individuos y ven dentro de su formación aquello que les "falta" que aún no consolidan.

Por lo tanto al referirse a los otros, apunta a todas aquellas personas que le ayudan a formarse, pero que a su vez reconocen dentro de la formación a una tarea personal, que de lograrse dará una recompensa, el pertenecer a una nueva comunidad académica.

En este sentido, es posible argumentar que el proceso de incorporación depende, sí del sujeto, del reconocimiento que hace por el deseo de pertenecer a una comunidad, pero también por la posibilidad de subsanar ciertas carencias personales que dentro de los espacios externos a donde él se desarrolla, no ha logrado encontrar.

La gran mayoría de los testimonios, arrojan esta necesidad, de ajuste y articulación entre las necesidades, los intereses y gustos de los actores del posgrado y la propia institución, cuando se afirma:

Cuando salí de la licenciatura me di cuenta de todas las limitaciones que yo veía en mi formación y eso me lleva a querer...como investigar, hacerme de cursos, otras experiencias, salir a trabajar y demás y más o menos así fue la experiencia de la licenciatura... cuando salgo de la licenciatura, pues a mi me hacían falta muchas herramientas... y cuando termino el proceso de titulación de licenciatura, digo: si puedo!!.

Es el momento, mis condiciones de vida, económicas, mi estado civil, era el estado perfecto para decir....aviéntate a la maestría, aunque yo me había resignado para meter el proyecto hasta la otra convocatoria, por que me hacia falta información, meto el proyecto, yo no pensé que me aceptarían, francamente, pero generalmente a mi me cuesta mucho trabajo escribir por que soy perfeccionista al escribir y me gusta darme mis tiempos, y lo hice en tres semanas el proyecto y lo metí y dije: haber que pasa!, y sorprendentemente, cuando nos dan los resultados, dije: ¿Qué crees? Que si te aceptaron y yo estaba que no me la creía... y yo decía woww!! Y así entro a la maestría.... primero la maestría yo tenia la idea de que iba a ser un ámbito de profesionalización hasta cierto punto, yo si iba con la idea de que la mayor parte del curriculum iba a ser en torno a la investigación y si

lo sabía estaba consciente de ello, pero si...como que tenía esa esperanza de la profesionalización, en algunos aspectos: por mi práctica, por las limitaciones que yo veía en mis conocimientos profesionales, esa era una y la otra, tiene que ver con fundamentalmente, con que a mi me gustaría incursionar en docencia universitaria.

Entonces dije: tengo que hacerme de las herramientas, para ...y ya después con tus limitaciones, pero ya con la experiencia, pararme en frente y decirles....yo sentía estas dos necesidades primero de la profesionalización y segunda yo me sentía carente de muchos elementos para poderme enfrentar..(EM, 2do. semestre, 2011:2-3).

La incorporación a la maestría permite reconocer dentro de la formación del maestrante si las limitaciones en la formación recibida pero a su vez, hablan de un “hacerse” como si quisieran construirse de nuevo, dentro del campo de la pedagogía, expresan esa necesidad de construirse a sí mismos dentro de la disciplina, es entonces una responsabilidad por desarrollar dentro de la maestría.

En los últimos años la tendencia del proyecto modernizador de estado, ha reconocido la profesionalización como una de las orientaciones que reclaman importancia, y aún cuando la investigación se reconoce como una actividad a desarrollar dentro de los posgrados, se tiene clara por parte de los estudiantes, también ésta empieza a ser subordinada con respecto al objetivo de la maestría.

Cuando los maestrantes hablan de las carencias, plantean la necesidad de regresar a la institución para tratar de obtener, subsanar o actualizar sus limitaciones. Es claro que la institución debe tomar en cuenta los capitales culturales con los que se ingresa a la maestría, pues sería una oportunidad de plantear el rumbo a seguir, no hablo de especificar cada caso, pero sí, de tomar en cuenta por generación las necesidades de los estudiantes.

4.1.3 Una expectativa de la incorporación: la profesionalización.

Otro aspecto que influye dentro de la profesionalización que en algunos casos se busca al momento de ingresar ese mercado laboral quien exige profesionalizar los conocimientos, buscando con esto mejorar las condiciones laborales. Así lo evidencia el siguiente testimonio:

... lo personal, lo profesional y lo laboral, o sea se conjugan las tres cosas; lo personal por que siempre me he sentido y creo que soy una mujer que me gusta estar en actividad constante, no puedo permanecer, tranquila ni pasiva, ante nada! ... nadamas me estas preguntando de la maestría y de la licenciatura pero yo toda la vida he estado estudiando: cursos, diplomados,... yo acababa de terminar un curso de inglés en Quick Learning en dos años, entonces... termine esa parte, ahora necesito, otra cosa que hacer y ya dije bueno “dos años me lleve en el Quick Learning”, obviamente pues ahí nadamas era el tiempo, pero dices ¡dos años! Ya hubiera hecho la maestría, entonces de ahí partí de eso... en lo profesional pues por que te das cuenta que las exigencias cada vez son mayores, los sistemas educativos, las exigencias académicas van demandando mayor profesionalización, aunado a mis condiciones laborales.

Yo estoy en un sistema de SEP homologado, como Poli, como UNAM, entonces para ascender a otro tipo de niveles o otras categorías, requiero; o tener muchos años de titulada o sustituirlo con otros niveles académicos, por que uno suple al otro... entonces acá se necesita para el nivel que yo estoy, doce años de titulada en licenciatura o tener la maestría... suples una cosa con la otra, por eso me decidí a estudiar la maestría. (EM, 2do. semestre, 2011: 4).

Se conciben los estudios de maestría como la oportunidad para poder obtener mejores condiciones laborales, subir de “categoría”, eso implica hablar de cierto status laboral, que permite obtener beneficios personales, pero que a su vez, se explican por las lógicas del mercado. Haciendo alusión a la “comercialización de la educación” cuando se comienza a hacer necesario “el ordenamiento de los

ideales, hábitos, métodos de una persona... para obtener la mayor ganancia o beneficio” (Pérez, 2007:56).

Ahora la educación comienza a concebirse como un insumo más del proceso productivo del país, como un campo de inversión o como una oportunidad abierta para quienes desean acceder a otros puestos de trabajo laboral.

Lo anterior incidirá en las razones que los sujetos tengan para acceder a cursar estudios de posgrado, así como para las instituciones que ofrece en este tipo de estudios, ya que

“ se tiende a disminuir el interés por reconocerse como promotoras del desarrollo científico... así como la formación del personal académico para el desarrollo de la investigación básica... en su lugar las autoridades y grupos empiezan a inclinarse más por un interés financiero, político, relacionado con lo que para ellas representa en términos presupuestarios, de estatus o simplemente con incrementar el número de grados de su personal académico, con el propósito de asegurar la acreditación de sus programas.”
(Pérez, 2007:65).

Por otra parte los estudios de posgrado dejan de relacionarse con el fin de adquirir una formación para el ejercicio de una docencia de alto nivel, o de desarrollar investigación o lograr una especialización, sino que comienzan a reducirse en la compensación de las carencias de formación generadas en el nivel anterior (licenciatura).

La obtención de un empleo es lo que se busca al egresar de la licenciatura y cuando no se logra obtener el licenciado, forjan el reemplazo de un empleo por la posibilidad de continuar estudiando un posgrado. Así lo expresa el siguiente testimonio:

Estuve buscando trabajo cerca de un año, no lo encontré. Entonces, en lugar de seguir buscando trabajo, decidí entrar a la maestría, yo creo que fue mi principal aliciente, si tenía yo la idea de estudiar un posgrado en algún momento, pero no pensé que fuera tan pronto... después de egresar de la licenciatura, principalmente fue eso y tenía deseos de conocer más

acerca de la disciplina, y de ver que hay en esos ambientes del posgrado. (EM, 2do. semestre, 2011:2).

Cuando el mercado laboral no ofrece la posibilidad de emplearse, se recurre a regresar a la institución en busca de aquello que afuera no se encuentra. Se suplente la necesidad, por el deseo de conocer aquello que es desconocido.

Esta orientación, asociada a las nuevas tendencias parecen inclinarse por la formación con una orientación profesionalizante, preocupada más por:

“los conocimientos esenciales de la disciplina, por aquellos que les permitan cumplir con acierto su tarea en la profesión que desempeñan, así como atender los problemas que requieran una solución, más que una comprensión... al mismo tiempo, los programas deberán responder más a los requerimientos de los nuevos sistemas de producción que atender los problemas sociales generados por éstos, además son situaciones que necesariamente tienen sus principales efectos en los nuevos procesos de formación de los estudiantes. Esta situación es ya bastante lamentable, se agudizan por las tendencias del posgrado, relacionadas con la poca importancia que otorgan a los programas derivados de las humanidades y de las ciencias sociales... a partir de lo que las nuevas lógicas se considera relevante o pertinente” (Pérez, 2007: 68).

Dentro de algunos argumentos expresados por mis informantes se pone en evidencia esta práctica, cuando afirman:

... yo creo que, no solamente desde que somos alumnos de licenciatura, cuando ya salimos al campo laboral te das cuenta de que sigues teniendo, carencias a la hora en que llevas las prácticas, que ejecutas y yo vi la necesidad de seguirme formando, de fortalecer a los conocimientos que de alguna manera adquieres en licenciatura y considero que la maestría es parte también de esa actualización que necesitamos todos como profesionales. (EM, 2do. semestre, 2011: 2).

Los maestrantes reconocen que al salir en búsqueda de un empleo y una vez que se desarrollan en él, es entonces cuando se reconoce que es necesario regresar a la institución a continuar con su formación y en la medida que lo atienden, hablan de una actualización profesional que fortalece su formación personal.

Sin embargo, otro de los testimonios recurre al hecho de reconocer que la intervención en el campo de la pedagogía es lo que importa, cuando el objetivo se torna en la ayuda a los otros, cuando afirma:

... el primer motivo por el cual yo me acerco a la maestría es por la inquietud de “conocer más”, de algún modo pues la licenciatura, si bien te da muchos elementos, deja algunos vacíos y no es por llenar esos vacíos, sino por que dentro de la experiencia laboral, de la vivencia social, te van generando otras dudas, otras inquietudes y generalmente algunas angustias, preocupaciones y pues esas preocupaciones, se conciben también de algún modo con el interés por intervenir para ayudar, mas que nada... y bueno si al fin y al cabo eso es uno de los fines de nuestro perfil profesional, ¿Por qué no cumplirlos profesionalmente?. También otra de las cosas, y no puedo negarlo, es la competencia profesional que hoy, hay y entonces no es suficiente para entrar en esta sociedad del conocimiento, entonces pues si es otro de los motivos, por los que estoy en la maestría. (EM, 2do. semestre, 2011:2-3).

Se llega al posgrado con la idea de actualizar conocimientos en el área, de fortalecer aquello que no permite obtener los resultados esperados en el campo laboral. La directriz general en algunos casos “se piensa en el posgrado ya no como el nivel compensatorio de deficiencias académicas... de desarrollo intelectual y científico, ya no como la implicación académica profesional, sino como credencial, como protocolo que induce a la dinámica de la productividad y la evaluación del desempeño. (Esquivel, 2002:28).

Otro de los actores también afirmó:

Debo hablar de un inicio ... yo vengo luego, luego de licenciatura y pues se me hizo un gran logro poder estar aquí, por que es un proceso medio difícil

y medio tardado; por que hay personas que tardan cuatro años y logran apenas entrar, entonces a mi si me implica un gran logro, representa la esperanza de obtener nuevos conocimientos, vengo dispuesto a aprender, a que me enseñen, no me cierro a nada, pero como en todo hay ciertos obstáculos, y de alguna u otra forma, tuve que saltar, ya sea demostrando que sí puedo o cumpliendo, cumplir es uno de los objetivos, aquí. (EM, 4to. Semestre, 2012:3).

En otros casos la posibilidad de hacerse de nuevos conocimientos es el pretexto para acceder a este tipo de estudios, involucra la necesidad de aprender como una continuidad lógica que prosigue en su proceso de formación, hablan también del proceso llevado a cabo al momento del ingreso y asignan calificativos como “difícil”, “tardado”, refiriéndose al lapso del período de selección, las esperas, a la novedad.

En las interacciones diarias un estudiante logra reconocer aquellas vivencias que son significativas, a aquellas personas con las que se relaciona, amistades, profesores, funcionarios. Ellos forman parte también de sus aspiraciones por cumplir, cuando ven en ellos figuras dignas de imitar, de seguir, de aprender. Lo social implica ir más allá de lo académico, pues en esa identificación con los otros, se entrelazan motivos por querer seguir estudiando, además de un proceso que el estudiante genera al identificarse con su profesión.

4.1.4 Un docente de licenciatura, motivo la llegada al Posgrado.

Un motivo más para incorporarse depende, si de ellos, pero al mismo tiempo los otros en este caso: los docentes. Así se hizo manifiesto en algunos testimonios que coinciden, cuando afirman:

Yo vine aquí por que ex mi asesor de tesis de licenciatura, él estaba dando clases aquí en la maestría, yo le decía que si me podía echar la mano para estructurar un proyecto de maestría, ... y por cuestiones del destino tomo una clase con el que ahora es mi jefe y él me propone realizar un proyecto, yo traía un proyecto así como te comentaba, de estructurar un seminario taller de comunicación, pero basado en mercadotecnia, ... y él

me propone trabajar con este proyecto junto con su compañía y su acompañamiento, decido, llegar aquí. (EM, 2do. semestre, 2011).

Buscando la ayuda de un docente es como se accede al posgrado, siguiendo sus pasos, en la búsqueda de elaborar un nuevo proyecto que le permita incursionar en estudios de posgrado.

Otros informantes, expresaron que algún docente del nivel de licenciatura fue quien los alentó a estar aquí, así lo expresó:

... la persona que hoy en día es mi tutor, fue mi tutor de licenciatura, fue la misma persona con la que yo tuve clases en la licenciatura, yo la conocía a la distancia, como puedes conocer a cualquier maestro, saludarlo, llevarte bien y hasta ahí. Pasan los años, empiezo con la titulación, voy con ella y hablo, le pido que sea mi tutora, con el paso del tiempo, hicimos la tesis, la hicimos en el tiempo requerido de un año, o tal vez menos y en el proceso de exámenes y demás todo fue tan rápido o tan bendecido diría yo, en tiempo y por otras situaciones, que cuando yo termine y pedí fecha para examen me la dieron a un mes y me dijo, sabes que ... salió la convocatoria para maestría, ... ¿por qué no intentas entrar? Y .. yo le dije—ah, ok, voy a intentar hacerlo, yo hice mi examen en abril, y la convocatoria era para octubre o noviembre, no recuerdo y entrar a clases en enero y se da todo ese proceso, en septiembre me entregan título y me dicen: “ esta es la convocatoria, ¿qué te parece? Y dije: -Sí, pues voy a intentarlo, y me dice, si tú entras a la maestría, y entras a mi línea, yo soy tu tutora, y yo dije, bueno pues todo dependerá pues de ... si me aceptan o no, si me gustaría, por qué no!... Digo en tus planes de vida tienes cosas que quieres realizar y vas aplazando, yo dije – ya lo aplaze demasiado entre muchas otras— pues hagámoslo... hago el proyecto, se lo presento, me lo revisa, hago todo el trámite, entro a la maestría, y ella es mi tutora. (EM, 4to. Semestre, 2012:3).

... en el CCH, yo de algún modo desde chica había querido estudiar otra carrera, pero el mismo contexto te lleva a buscar otras alternativas y

entonces me encuentro con la pedagogía y al saber que es una de las licenciaturas dentro del área de las humanidades, a mi me llama mucho la atención y sobre todo el perfil con el cual hay que ingresar y el perfil de egreso también, entonces me incorporo y me encuentro con personas que hacen que me apasione de algún modo por la pedagogía. (EM, 2do. semestre, 2011:5).

La pedagogía de alguna manera permite generar posibilidades de incorporarte a otros campos e interactuar mas que nada y entonces eso me llama la atención, yo me acuerdo mucho de la asignatura de iniciación a la investigación, bueno!, por ello es que estoy en el posgrado, el maestro que me dio, me enamoro de algún modo con esa pasión con la que él también vivía la investigación y la pedagogía, así me encontré con muchos maestros que dejaron una huella, impresionante, que gracias a ellos, yo soy como pedagoga lo que soy y también como ser humano, por esas interacciones, por que no nada mas fueron relaciones de maestro-alumno, sino de compañeros, no voy a decirte que de cuates, por que la verdad no se logro eso, o mas bien no es que se logrará, sino pues, las dinámicas por los tiempos, pero eso no quiso decir que no intercambiáramos emociones de algún modo y que compartiéramos objetivos, intereses, muchas cosas en común, también era yo así como que todo eso que viví en un momento dado. (EM, 4to. Semestre, 2012: 8-9).

Cada uno de los testimonios anteriores, da cuenta de cómo los otros influyen en las acciones para continuar con su formación. Los contemporáneos con quien vive ahora y con quienes comparte una realidad, una relación cara a cara, y como parte de esa realidad la mayoría de los intercambios sociales ya que “cuando se encuentran cara a cara comparten una comunidad temporal... los asociados toman parte en un influir temporal continuo demarcado... cada copartícipe toma parte en el proceso vital del otro, puede captar un presente vívido en los pensamientos del otro en la medida que son construidos paso a paso compartiendo anticipaciones respecto al futuro, como planes, esperanzas” (Schutz,1995:21-22).

En el caso de la FES-Aragón, la mayoría de los estudiantes son egresados de la licenciatura en pedagogía (mismo plantel) y lo que buscan en el nivel de maestría es una formación profesional que garantice otro nivel de desempeño en el ámbito laboral. La oferta educativa del posgrado, entonces deberá responder a los sectores productivos del país, cuando se busca una mayor profesionalización.

Siendo esta una de las principales causas, más no la única se observa que el proceso de incorporación se explica desde distintos grados de complejidad, y que tienen que ver con los problemas planteados con anterioridad: aspectos relacionados con lo personal, lo institucional y las formas en que se gestiona dentro del posgrado, en cuanto a la claridad de las acciones que se emprenden.

Esto genera un conjunto de prácticas que otorgan sentido al proceso mismo de la incorporación y permiten que el posgrado funcione, resuelva y ofrezca nuevas alternativas de formación.

Contribuir a generar las condiciones óptimas a partir de las voces de quien lo vive, lo encarna, y lo resuelve, implicará y fortalecerá el ambiente institucional sano que ayude a elevar, aquello que a los gestores del posgrado, les importa: la eficiencia terminal y en el caso de los maestrantes cursar dentro del trayecto de formación, una maestría que ofrezca las condiciones que lejos de entorpecer u obstaculizar su proceso de formación y a generar una vida académica en pro de quien llega a formarse como maestro en pedagogía.

4.2 La Tutoría como una práctica de formación en la maestría. Modalidades en las que se desarrolla.

Otra de las prácticas que está implicada en el proceso de formación de los maestrantes es la tutoría, como una práctica que permite ubicarla dentro de las fortalezas en la formación. El sistema tutorial, es una de las fortalezas que existen dentro de los estudios de Posgrado dentro de la UNAM. Este sistema inicia, una vez que se pone en marcha el nuevo Reglamento General de Estudios Posgrado para el año de 1996, como resultado de la reforma académica dentro de los estudios de Posgrado.

Parto de reconocer que quien se inicia en el proceso de investigación (maestría) no se forma como investigador general, sino *en y para* un campo científico en el cual se socializa cierta tradición científica de conocimientos, se desarrolla y se interioriza un habitus disciplinario (Bourdieu, 2003) y se construye de manera progresiva una identidad y un compromiso en la pretensión de iniciarse como investigador educativo.

Me refiero a la tutoría cuya especificidad consiste en que se trata de una tutoría para iniciar en la investigación de tal manera que retomo a la formación dentro de esta práctica cuando se afirma que el tutor se convertirá en “un apoyo, un guía y un facilitador del desarrollo de la capacidad creativa y crítica del estudiante... para lograr esta tarea debe reunir una serie de características pertinentes” (Martínez, 2005:12).

En esta investigación se retomo el término de formación con anterioridad , sin embargo es concebido manera de función formadora orientada hacia la dinamización del proceso de trans-formación de la persona, de evolución de sus posibilidades y capacidades, donde se reconoce que la intervención de los modos de lo humano contribuyen a dar forma a las disposiciones y capacidades del hombre; es decir, se asume que el ser humano, en su individualidad, tiene las posibilidades de ser formado por sí mismo al contribuir a su configuración desde lo interno, pero como ser social se forma en el apoyo de mediciones donde otro ser humano puede fungir como mediador.

Desde una postura bourdiana la noción de campo sirve para remitir a aquellos ámbitos profesionales donde se requiere un prestigio y demandan la posición y el dominio de un capital específico para el ejercicio profesional de su práctica. Por tanto el campo donde se desarrolla el pedagogo “se establece a partir de una serie de redes, de relaciones donde se comparten códigos, conceptos que se materializan en un punto de vista construido, susceptible de ser movilizado de manera asociada a los agentes (individuos e instituciones) que allí convergen, de esta forma se produce la institucionalización de lo social en las cosas y en los habitus de los individuos (Bourdieu y Wacquant, 1995:24).

Bourdieu refiere al habitus científico como “un sistema de esquemas generadores de percepción, de apreciación y de acción que son el producto de una forma específica de acción pedagógica y que vuelven posible la elección de los objetos la solución de los problemas y la evaluación de las soluciones (Bourdieu, 1975:96).

Referida como una nueva didáctica que pretende iniciar al estudiante de maestría en el proceso de formarse en la práctica de la misma, por esta relación flexible que se establece entre tutor-tutorado. ¿Cómo se lleva a cabo en la práctica del ejercicio de la investigación, para desarrollar una tesis dentro de la facultad?

El propósito de este apartado es presentar a la tutoría como una práctica que da cuenta de la formación recibida a partir de los significados que cada maestrante le otorgó en la forma de vivirla y significarla, de este modo la intención es más humilde: ilustrar a profundidad que ocurre dentro de la vida cotidiana del Posgrado, en esa relación académica desde diferentes ejes de análisis.

Recurrir a los testimonios obtenidos por los informantes, asentarán las formas en que a través de diversas prácticas que se encuentran relacionadas a la tutoría a partir de diferentes prácticas que ocurren en el trabajo cotidiano y dará cuenta de la forma en que se ha ido consolidando dentro del Programa de Maestría en la FES-Aragón.

La tutoría se vive desde diferentes modalidades, para ello introduzco ejes que explican la forma en que se dinamiza esta práctica dentro del espacio institucional, aunque no siempre se hace referencia a que esta prácticas se lleve a cabo dentro de este tipo de espacios. Al final se explica la forma en que esta práctica interviene en el proceso de formación.

4.2.1 “En la tutoría hemos aprendido los dos juntos”.

La forma en que la tutoría comienza a dibujarse pareciera que se da desde el momento en que se reconoce que se basa en un trabajo más colaborativo, que personal. Así lo expresan los testimonios, desde donde cada maestrante significó a partir de sus experiencias, las formas en que esta se lleva a cabo en su proceso de formación.

Al respecto, muestro los siguientes testimonios que ofrecen un panorama con respecto al trabajo entre pares y en colaboración:

... yo me he sentido, cobijada por mi tutor, siento que es una persona difícil, compleja, pero de una u otra forma y te lo comenté la otra vez, lo asocio por que en él hay una inexperiencia como maestro de posgrado, yo sé que él, al mismo tiempo que yo ingresé, él ingreso como profesor de posgrado y como guía a veces él piensa más como investigador, que como docente, con esa labor de ... eso!, pero en esa inexperiencia, pues hemos aprendido los dos y reaprendido los dos, junto con la Dra., yo siento que ha sido una persona que nos ha motivado mucho, para prepararnos y para formarnos con un compromiso que debemos asumir con nosotros mismos. (EM, 4to semestre, 2012:11:7).

Se encuentra en el tutor a una figura que acompaña, que esta dispuesta a aprender y que en esta iniciación a convertirse en investigador, se retroalimenta de la opinión no sólo de quien funge como su tutor, sino de manera conjunta de con otros docentes que apoyan su trabajo de investigación.

La relación de la tutoría que aquí se analiza adopta una forma de relación humana cimentada en la confianza y la escucha atenta, inicia con cierto grado de acompañamiento personal y académico personal y académico y se ve alimentada por un trato personal de igual a igual entre tutor-tutorado.

El maestrante, muestra empatía, respeto y apego por el acompañamiento a su trabajo que con miras a ser presentado en forma de tesis de grado, no podría haberlo hecho de forma asilada, cuando se otorga al tutor, el crédito y el agradecimiento por haberla acompañar una parte d en conjunto, así lo expresa el siguiente argumento:

... en este proceso de reflexión que pues mi investigación es de utilidad, no como la panacea, ni como la garantía que todo mundo intenta ofrecer, pero es algo bien elaborado, bien construido, bien fundamentado, que principalmente yo aporto en este proceso de reflexión, yo no lo pude haber hecho solo, lo tuve que hacer con compañía de alguien y en este caso,

pues se lo debo a mi tutora a quien le estoy totalmente agradecido (EM, 4to.semestre, 2012:5).

El tutor entonces se muestra en un alto grado de involucramiento orientado hacia el crecimiento personal intelectual y experiencial de los participantes. Por esto, se reconoce al tutor como una figura que ayuda, pero además todos los profesores del posgrado ejercen la tutoría en una especie de acompañamiento y guía de los maestrantes, se acerca a “la función orientadora o función formativa de la actuación de los docentes” (Zabalza, 2007:127).

4.2.2 “Mi tutor se ha convertido en una brújula... que me guía y me ayuda a construir”.

La trayectoria académica de los profesores del posgrado, impacta en la forma en que cada maestrante, deja implícita el reconocimiento a los conocimientos que el tutor posee, así mismo el rigor metodológico con el que se apoya la transformación de lo metodológico para ubicar cada objeto de estudio, permite entonces avanzar en la investigación a desarrollar, cuando se afirma:

“Mi tutora es una persona muy capaz, me ayuda a precisar y a clarificar muchas cosas, tanto en procedimiento metodológico como en cuestiones conceptuales, tal vez no sea especialista en “educación ambiental”, pero también toda la experiencia de la trayectoria académica que tiene detrás... me permite sí como que ir direccionándome ya, no estar tan perdido, si se convierte en una brújula mu, no! y importante, trabajamos de manera muy puntual, es decir, nos sentamos a trabajar y trabajamos, nada de que charlamos de otras cosas, como yo me he enterado en otros casos, sobre tutorías, en mi experiencia no es así, la profesora, la doctora, mi profesora, también por que es mi profesora en estos dos semestres que han pasado, es muy responsable, es vamos!.. Ella si trabaja como está cuestión académica. (EM, 1er. semestre, 2011:8-9).

Durante el desarrollo de la tutoría es posible apreciar que el tutor implementa diversas estrategias de formación para la investigación, donde prevalece un proceso formativo que a partir de la reflexión conjunta de ciertos planteamientos

teóricos, o metodológicos y de cierto tipo de análisis, posibilita poner en obra la experiencia y la perspectiva del tutor con el bagaje e interés de conocimiento del tutorado, así como orientar el desarrollo y avance de la investigación hasta lograr que se genere conocimiento.

Existe entonces, un reconocimiento acerca de la función del tutor, en la elaboración de la investigación, que en algunos testimonios dan cuenta de aún sin ser expertos en varias temáticas de investigación, existe el compromiso metodológico para la construcción del trabajo de tesis.

4.2.3 La tutoría, no siempre se desarrolla en el edificio del Posgrado.

Las condiciones institucionales para el desarrollo de la tutoría impactan en la consecución de la misma, el espacio donde se lleva a cabo. En el caso del espacio destinado para esta práctica, ya que es difícil poder atender a los maestrantes cuando no existen las instalaciones adecuadas, los espacios idóneos o cuando se afirman lo siguiente:

Para recibir tutoría, nos vemos en otro punto de la ciudad, acordamos día, horas, lugar y ahí estamos, no!, incluso se vuelve en experiencias que nunca yo pensé en vivirlas, por que mira la primera vez que yo tuve con ella la tutoría fue , fuera de la FES-Aragón y fue en un restaurante “California”... la maestra muy abierta, muy atenta y además recibe muy bien las llamadas, los mensajes, los correos electrónicos, dudas, aclaraciones que tenga o consultas que quiera hacer, me las contesta, ósea esta ahí, ella si hace posible que se cristalice, una tutoría, no!” (EM, 1er. semestre, 2011:11).

Los datos recuperados hacen posible notar que esta relación de tutoría se desarrolla sobre la base del establecimiento conjunto de una agenda de tutoría y la dinámica de trabajo a seguir con una estructura de continuidad, de tiempos definidos, precisión de horarios y fechas para los encuentros de tutoría sin importar si se desarrollo o no, dentro del edificio del Posgrado en la FES-Aragón.

Lo que hace posible que, se promuevan avances cualitativos en la investigación y en el proceso de formación del tutorado. Visualizan en el tutor a aquella persona

que es capaz de atender, resolver las necesidades en función a un proyecto de investigación. Al respecto también se afirmó lo siguiente:

Mi tutora y yo, hemos optado por irnos a otros lugares que no sea la FES-Aragón, por varios motivos, a veces si queremos vernos más temprano de las cinco de la tarde, no se puede por que el edificio se encuentra cerrado, pero además en caso de que sí este abierto, los salones están cerrados con llave y eso dificulta que pueda atenderme... no existe un espacio destinado para la tutoría, no hay cubículos ya! ... antes los había pero nunca supe para que se usaban, entonces muchas veces nos vamos a la biblioteca, o la veo en C.U o hasta en los restaurants que están afuera de la Facultad, ahí es más cómodo” (EM, 4to Semestre, 2012:5).

Es importante reconocer que aún no existen espacios destinados para llevar a cabo esta práctica, las instalaciones no permiten que se lleve a cabo de forma oportuna por los horarios, por que los salones se encuentran cerrados, pero además por que no existe dentro del Posgrado un centro de documentación, una biblioteca que pertenezca al Programa. No siempre los tiempos entre el tutor, el tutorado y la institución empatan, entonces se vuelve una tarea por resolver.

Otro aspecto a rescatar es que no necesariamente la práctica de la tutoría se da en el espacio escolar-institucional, sino que se genera en otros espacios, haciendo uso de diversas estrategias que posibilitan la comunicación entre el tutor y el tutorado, y que permite consolidar esta actividad en diversos espacios que no reducen el objetivo.

4.2.4 “La tutoría me permite avanzar... me permite autorregularme”.

Desde otra mirada, la tutoría dentro del posgrado se convierte en un espacio de mediación, donde se permite la negociación entre lo que el maestrante desea y lo que los profesores de la línea de investigación a la que se pertenecen. En voz de un maestrante, se enuncia:

“La tutoría me ayuda a ir construyendo y me permite ir avanzando, no tengo tantas como quisiera a veces, pero las pocas o las muchas que de repente tengo, me permiten realmente decir: “voy por buen camino”, por

que a lo mejor yo sigo escribiendo, pero va a haber un momento en el que de todas maneras voy a llegar y me van a decir, ya construí esto y me dirán –aquí estas equivocada- ó esto no nos sirve o no, nos funciona y hay que volver a construir, entonces voy poco a poco, pero al final de cuentas voy haciendo cuestiones que cuando se puede!.. (EM, 4to.semestre, 2012:13).

El testimonio alude a las certezas, a la autorregulación para poder llevarla por buen camino. La labor de la tutoría es también “el desarrollo y reforzamiento del propio autoconcepto y autoestima, ya que las palabras de aliento, de ánimo, delimitan y a través de la intervención el docente puede conseguir que las dificultades que se producen no contaminen las expectativas que se tienen” (Zabalza, 2007:133).

Esto se muestra como parte del mismo argumento:

Hace poco me dijeron: “Por que no le entras por aquí” y yo les dije – es que eso a mí, no me funciona, es que eso yo no lo necesito en este momento. Y con toda la flexibilidad, me dijeron “ yo te recomiendo esto, pero si no te sirve y no te funciona y tú crees que no puedes, pues búscale por otro lado” entonces fue mas bien lo que hice por que dije- si esa es su postura, yo necesito otra postura, para poder y a ir sobre esta a debatir, a decir que no, tuve que hacerlo y eso me ayudo mucho, por que dije:-esto no me funciona y para que me quiero meter mas adelante con eso esto “ y “me voy a ir con esta línea” y con todo el respeto me dijeron: -Sí adelante!, mientras tengas una línea y sepas lo que vas a hacer, pues adelante. Creo que puse al doctor a ponerse a estudiar un poquito sobre lo que yo estaba trabajando para que él pudiera decirme por donde más pudiera avanzar y a parte todas las observaciones que a mí me hacen, se las hago llegar, y él va construyendo conmigo, las tutorías me ayudan a sentirme mejor con mi alma, por que digo: -estoy construyendo, pero no estoy tan mal” (EM, 2do. semestre, 2011:6-7).

Implica hablar de la flexibilidad que circunda, de una toma de postura frente a las decisiones que se debe tomar, se apela al respeto, a la libertad de construir, pero a su vez al momento de construir acompañado. De no sentirse solo, de la disposición y a la apertura de los demás tutores que se implican en el trabajo compartido y que a pesar de que los docentes no lo saben todo, entre los dos existe esa construcción de conocimiento.

Denota como en la tutoría existen acuerdos mutuos sobre la formación para el oficio de investigador y en el seguimiento oportuno, además de un alto grado de involucramiento académico orientado hacia el crecimiento personal e intelectual y experiencial por los dos lados, tanto para el tutor como para el tutorado.

Sin embargo, cuando la tutoría no construye desde esas lógicas, es necesario cambiar de tutor en diferentes semestres. Es una situación que suele presentarse, no es cuestión meramente académica, sino también una decisión del maestrante en formación, cuando decide que algo no permite, que la tutoría tenga un significado positivo hacia el avance de su investigación entonces, organiza el camino para ir en buscar de quien sí pueda apoyarlo en esta actividad, cuando explica:

... a partir de este último semestre, logro hacer mi cambio de tutor y eso ha sido, muy significativo y muy relevante para mi, por que siento que he podido avanzar más... Por que el tutor que me habían asignado, no hacia nada, no me ayudaba en nada, solo el primer semestre me llegó a dar dos o tres asesorías, y realmente no eran muy profundas, yo sentía que no me ayuda, intenté cambiarlo desde el tercer semestre, pero, por cuestiones administrativas no se había podido concretar hasta este cuarto semestre hice mi cambio de tutor y ya estoy más a gusto con una persona que si me apoya, que si me orienta. (EM, 4to.semestre, 2012:9).

Se reconoce además en la figura del tutor, la capacidad del reconocimiento de lo humano, de aquellas fracciones que permiten que no solamente lo academicista, se trabaje, dentro del espacio tutor-alumno, cuando se reconoce la parte humana,

y la relación personal, de fraternidad, aparece entre quienes trabajan la tutoría, que incide de forma impactante en el desarrollo de una tesis.

El cambio implica un avance, sentirse bien por el apoyo recibido, a la empatía acerca de su trabajo, cuando se manifiesta:

... Mi tutor, el Doctor Gabriel a mi en lo personal, a mi me ha tratado muy bien, como ser humano me ha respetado, y en base a eso al reconocimiento de lo humano pues es como me ha apoyado también académicamente, él es de las personas que me ha traído materiales, me sugiere materiales me dice “ lee esto”, -sabes que , “me interesaría que abordarás este tema, no importa si hoy no puedes, lo dejamos para la siguiente sesión y vemos todo lo que ya nos atrasamos, no importa si no puede ser aquí, que sea en otro lugar, no importa la hora en la que sea, llámame si tienes dudas, mándame correos”, la persona que ahorita te digo como mi tutor , ha favorecido muchísimo por que muchas dudas que tengo me las ha resuelto me ha apoyado en la medida de lo posible y hasta de lo imposible podría yo considerar, verdad? Por que a veces abarcamos hasta su tiempo personal, todo!!, no me puedo quejar y ha sido una construcción muy enriquecedora para mí, en ese sentido con la tutoría, digo a diferencias de muchos que yo he escuchado que se quejan y que pues he aprendido de esa tutoría a también a ser como pues tutor de pares, porque finalmente todos aprendemos de todos y te repito ha sido muy buena, la relación. (EM, 2do.Semestre, 2012:10).

Es necesario reconocer que el trato personal a los maestrantes, el apoyo académico, la invitación a buscar nuevos materiales bibliográficos ayuda a resolver dudas dentro de lo posible y lo imposible. Los maestrantes reconocen el tiempo que su tutor invierte fuera de sus tiempos de clase, o de las horas en las que se debería recibir la tutoría, ya que muchos docentes únicamente están contratados por como profesores de asignatura y no tienen el tiempo completo.

Implica hablar de acuerdos mutuos sobre su formación y el seguimiento oportuno de la tutoría, se recuperan las necesidades académicas del tutorado, la naturaleza

de sus avances de investigación. El tutor funge como un formador principal en la iniciación a la investigación del tutorado, apoya en la búsqueda de información, es quien resuelve las dudas y las dificultades experimentadas en la investigación.

4.2.5 “En la parte de la tutoría sólo encontré apoyo metodológico”.

En el recorrido de cada semestre dentro del posgrado, los avances deben verse reflejados en la entrega de informes a la coordinación del posgrado, como una evidencia de que se está trabajando en la investigación, sin embargo no con todos los tutores se encuentra este acompañamiento a la luz de que se conozca el objeto de estudio a abordar, en ese sentido, existen maestrantes que únicamente, logran trabajar con su tutor aspectos de orden metodológicos, que se retroalimentan con las observaciones hechas con otros profesores de su misma línea de investigación. al respecto, se comenta:

“...el primer semestre si era como más estrecha la relación, con mi tutor, yo venía cada quince días, le entregaba avances de la investigación, me los revisaba y generalmente lo que corregía eran cuestiones de ortografía, redacción pero yo veía que de fondo en esta parte que yo te comento por ejemplo del Dr. Enrique y del Dr. Raúl, esa otra parte no estaba, así de haber y ¿Qué teoría te fundamenta aquí? Y esa parte no estaba la tutoría o la revisión de mi tesis por parte de mi tutor era más bien pragmática...más bien de: - aquí te hace falta un acento, aquí te hace falta una coma, aquí redactaste mal, pero de forma no de fondo.... Él me da muy buenas ideas, pero no me dice como llevarlas a la práctica, en términos prácticos de metodología, de cómo estructurar la tesis, de cosas así más prácticas, en ese tipo de cosas si ha sido muy certera, en el ámbito teórico si me pierdo, lo que si he de decirte es que si bien , no me aporta, tampoco me obstaculiza, es muy consciente de que ese rollo no le gusta o no le sabe y no se enfrasca de estarme limitando, realmente me pregunta quien me dice, ¿ quién te dijo que hicieras esta corrección?, ¿ quién te dijo que hicieras esto? y ya dependiendo de la persona me dice, “ahh bueno, esto si déjalo, esto déjame pensarlo”, cosas asi!!, los últimos dos semestres creo que

serán complicados por la comunicación y la carga de trabajo y además necesito hacer un cambio en la agenda de trabajo, para presentarle avances reales, por que estarle presentando a lo tonto, pues no me late mucho, y cuando acudo él es por que ya tengo algo significativo que aportar” (EM, 2do.semestre, 2011:12-13).

Esas rutinas al interior de la relación de tutoría permiten apreciar cierto grado de directividad en la formación para la investigación, donde el tutorado se mueve de manera progresiva de cierto grado de dependencia a un nivel creciente de independencia y autonomía intelectual: esto se realiza de manera asociada al desarrollo autónomo de ciertas tareas que comprende la actividad de investigación y a su involucramiento en prácticas científicas de la comunidad académica para la cual se forma.

La tutoría sirve para llevar a cabo una serie de funciones de diverso tipo, cuando se explica que prestan ayuda, ayuda a resolver problemas que se van presentando tanto en relación a nuestra disciplina.

4.2.6 “La tutoría ha sido nefasta... lo que hice fue ayudarme de mis demás maestros o miembros del comité”.

No todas las experiencias que logré captar, han sido positivas con respecto a esta práctica, se comienza a visualizar aspectos negativos, cuando el tutor no tiene en compromiso por apoyar la elaboración o construcción de la investigación, hacia el tutorado que le fue asignado. Al respecto, quienes han vivido de esta forma la tutoría, tienden a buscar ayuda otros docentes del posgrado y a generar mecanismos, que les permitan, seguir avanzando, hasta concluir.

Así se afirma en el siguiente argumento:

... en cuanto a la tutoría mi experiencia ha sido mala! ... el primer semestre si tuve algunas asesorías con mi tutor, y si le llegué, mas en esta cuestión de que esta uno delimitando el objeto, si me llegué a acercar con él y si me llego a aclarar ciertas dudas, pero en este último semestre, la verdad es que fue “nefasta”, no lo podría calificar con otro adjetivo!, por que ni una sola vez nos vimos y no es tanto de que diga, yo lo voy a buscar, siento que

por la personalidad de mi tutor y por sus otras actividades, como que este semestre no le interesó, no le interesó... digo, bueno, si a él no le interesa, bueno, no tendría por que interesarle mucho entre comillas!, a fin y al cabo es mi proyecto y yo lo que hice este semestre, fue ayudarme de mis demás maestros, de los demás miembros del comité, me acerque a ellos, y les comenté: “oiga estoy atorada, en esto”, “estoy haciendo estas lecturas”, esa cuestión, me acerque más con ellos y afortunadamente así, logré sacar este semestre y este comité. (EM ,2do.semestre, 2011:8)

Para algunos maestrantes la personalidad del tutor impone ciertas condiciones negativas que no permiten el objetivo de la tutoría, entonces otros docentes toman la responsabilidad de apoyar en el trabajo de investigación.

Dentro de este otro testimonio, se puede interpretar esa misma forma de vivir la tutoría, al respecto, se comentó:

...pues en mi experiencia la cuestión tutorial que observó que, no todos los tutores realmente pareciera que estén realmente comprometidos con la tutoría, algunos realmente no sé si solo por obtener horas o no sé, no te ayudan pareciera que a veces te entorpecen el trabajo, ni se vinculan con su tutorado.... me llegué a sentir muy frustrada en esos primeros tres semestres al ver que mis compañeros avanzaban, yo también sentía que avanzaba, pero estaba sola y ellos si tenían a su tutor” (EM, 4to.semestre,2012:11).

Algunos de los maestrantes manifiestan vivir la tutoría desde la incertidumbre al no saber lo que sigue, la forma en que se irá avanzando, la accesibilidad, lo referente a las actitudes de los tutores al mostrarse lejanos, reservados, ajenos a su proceso de formación. La tutoría entonces se espera que sea cercana, focalizada en la investigación del estudiante y sus correspondientes avances, pues el fin último es que aprenda a investigar, investigando con la ayuda del tutor.

4.2.7 “Quien me alienta, me motiva y lo admiro es... mi tutor”.

La figura del tutor, se vuelve primordial, para algunos maestrantes, pues son ellos quienes, logran otorgar y reconocer el trabajo que cada alumno desarrolla, además de convertirse en una persona más cercana, a la que se le admira, es quien logra motivar el desarrollo hasta el final de un trabajo de investigación.

...mi tutora es un amor en el sentido de que afortunadamente yo conozco a la doctora desde hace mucho tiempo, desde licenciatura, trabajando personalmente con ella, nunca lo había hecho hasta que hice mi trabajo de tesis de licenciatura, ella fue mi tutora y también fue ella la que me incitó a por que, no ingresar a la maestría! Y dije por que no?, es una persona que te alienta, en muchas situaciones, pero también te dice en que te haz equivocado y en que no!, con relación a las tutorías, nuestra dinámica de trabajo es o vernos muy temprano o vernos en la tarde, en mi caso, pues , nos vemos en su lugar de trabajo, las tutorías, cuando no tenemos el tiempo suficiente, solamente son de una hora o en su defecto llegan a ser hasta tres horas el mismo día, la manera en como los programamos es... nos hablamos por teléfono, nos mensajamos, nos vemos aquí en el seminario o en su defecto nos mandamos un correo, que es algo mas impersonal, pero casi siempre es por llamadas, todos los avances que tengo se los voy llevando, ese mismo día me corrige, ese mismo día me da todas las observaciones y entonces la próxima vez que nos quedamos de ver, pues yo ya llevo todo los avances posibles, regularmente lo hacemos cada semana.

Yo busco bibliografía y le digo –encontré un documento sobre formación y es de tal autor- o –encontré tal documento en la web y encontré una tesis tal y me dice –ah pues yo encontré una tesis de esto, búscala, es tal autor y habla de esto, o mira tengo este libro y te puede servir, me ha prestado material, igual por lo mismo de la continuidad con que nos vemos y se lo entregó cada sesión y ya me dice como desarrollarlo” (EM,2do.semestre, 2011:8-9)

La función de la tutoría desde el ámbito personal puede referirse al desarrollo de habilidades de estudio, estrategias para reconocer el esfuerzo, estimular de forma personal y otorgar una orientación efectiva en el estudio.

La relación de la tutoría adopta la forma de una relación humana cimentada en la confianza y la escucha atenta. Inicia con cierto grado de conocimiento personal y académico alimentado por un trato personal de igual a igual de involucramiento académico orientado hacia el crecimiento personal, intelectual de quien participa.

Cada encuentro de tutoría es convertido en un espacio de interlocución crítica para pensar con el otro las diversas tareas que comprende la actividad de investigación. Aquí comienzan a ligarse aspectos más emotivos, referidos a la personalidad de un tutor.

“...la verdad es que con mi tutor las tutorías si son muy ricas, de pronto estar frente a él , me es mas complicado por que sabe mucho, es una persona que sabe mucho y sabe muchas cosas, lo admiro y a mi me esta cuestionando todo el tiempo de que estoy haciendo y como lo estoy haciendo, para mi me nutre mucho por que me hace reflexionar en los procesos que estoy llevando en si esta bien o no esta bien, relacionado esto a los comités tutorales” (EM,2do.semestre,2011:10).

El tutor se vuelve una figura a quien se le logra admirar, ya que a través de su intervención, el profesor puede conseguir que las dificultades se sitúen en un terreno concreto y no acaben contaminando la idea que se tiene de sí mismo y las expectativas que mantiene. La tutoría se vuelve más estrecha, más personal, cuando el tutor se convierte dentro de los espacios donde es presentada y toma la postura de defender el trabajo, cuando el tutorado nota que existe la disposición para el trabajo.

La tutoría se vuelve un espacio de negociación, cuando se tiene que determinar hasta que punto, se toma de forma textual, todo lo que un tutor solicita, el maestrante tiende a generar, esa división de posturas y aprende a defender el camino a seguir en la construcción de su objeto de estudio, y en esta búsqueda, que implica el surgimiento de dificultades, entre el tutor y el tutorado.

Es una especie de enseñanza con carácter artesanal (Sánchez, 2010) entre investigador experimentado e investigador en formación, donde se camina “pie con pie” el proceso de formación se apoya “hombro con hombro” el ejercicio práctico de cada una de las tareas que comprende la actividad de investigación

4.2.8 ¿Quién queda en medio de los conflictos entre tutores?

Desde que recogía información en el registro de información, dentro de las charlas, logré en más de una ocasión escuchar, situaciones referidas a problemas personales entre tutores que, a mirada del tutorado, son muy visibles, el trabajo en equipo, no siempre se da dentro de los diferentes espacios del posgrado.

La tutoría se vuelca más entre una lucha de poder, entre los docentes de las líneas de investigación. Esta situación, se proyecta en la forma en que cada tutorado, significa la vivencia dentro de los coloquios o comités de evaluación; donde se hace evidente la violencia, el uso de símbolos, para que se proyecten en la investigación del tutorado.

... también entre tutores, o sea no me cae algo bien de ti, yo no me voy a echar contra ti (se refiere al tutor) me voy a echar contra tu tutorado, y se va a chingar! ... Por que yo todo lo que digas o hagas, diré que esta mal y desafortunadamente, yo ahorita estoy en una situación de esas, no? ... Hay personas, por ejemplo con una persona del comité que me ha perdido tres veces mis trabajos y a llegado a tal grado de decir que yo “ no entrego” y no es un regaño personal, es un regaño público, y en esos regaños ha llegado a usar violencia verbal” (EM, 4to.semestre, 2012).

Las relaciones personales que se establecen dentro del posgrado, no es un tema que interese analizar, sin embargo se dejan ver las maneras en que se establecen las relaciones de tutor a tutor y que la forma de llevar los conflictos entre éstos afectan la forma en que la tutoría se desarrolla. Incide en la forma en que el trabajo diario, en el respeto entre quienes forman parte de los espacios como suelen ser: los seminarios, los comités o coloquios de evaluación.

Circunstancias como esta naturaleza hacen notar “que el campo científico se asemeja a una arena de lucha, un campo de batalla entre investigadores, donde se enfrentan maneras de conocer un objeto, métodos, campos temáticos y tipos de acercamiento que hacen notar el monopolio de la autoridad científica” (Bourdieu y Wacquant, 1995: 57).

Hasta este momento del análisis me he referido al testimonio expresado, he significado en ejes de análisis la forma de significarla, de vivirla desde la experiencia personal de cada maestrante. No obstante, la tutoría desde el aspecto ideal tiene que ver con una serie de funciones, actividades mismas que se encuentran plasmadas en (Martínez, 2005). En este documento se invita a llevar a desarrollar una serie de funciones sustantivas, dentro del área de las humanidades y de las artes, entre las que destacan:

- a) Valorar el conocimiento, las aptitudes, los intereses y las limitaciones del estudiante.
- b) Realizar un seguimiento sistemático de los estudios, actividades extracurriculares e investigación del estudiante.
- c) Asesorar la elaboración, programación y desarrollo de la investigación.
- d) Propiciar la integración del estudiante a actividades docentes y a proyectos de investigación o seminarios.
- e) Estimular el desarrollo de las capacidades del estudiante para dar a conocer los productos de su trabajo en foros especializados.

Valdría la pena saber, si los docentes que cumplen la función de tutor, tienen conocimiento de esto y valorar la pertinencia de sus actividades, pero a su vez de indagar las condiciones con las que cumplen su función, cuando no siempre las necesidades del tutor y del tutorado son cubiertas para alcanzar los objetivos del Posgrado en Pedagogía.

4.3 Una práctica de formación: Los seminarios dentro de la maestría en pedagogía, la forma en que operan.

El trabajo que se desarrolla dentro de los salones del posgrado, responde a una dinámica fomentada a partir de seminarios. La enseñanza de éstos se organiza de acuerdo a los diferentes campos de conocimiento que existen dentro del Programa de Maestría.

La actual estructura del Plan de Estudios implica cursarlos, para obtener el grado de maestría, es necesario cubrir con 80 créditos de los cuales 72 corresponden a los seminarios acreditados a lo largo de los cuatro semestres, 8 a los obtenidos por medio de las tutorías.

El mapa curricular marca la obligatoriedad para que se cursen seminarios. Para ello cada maestrante es asignado a un campo y dentro de cada campo se encuentran subdivididas líneas de investigación, de acuerdo a éstas, se eligen los seminarios que correspondan, para completar “cinco seminarios básicos y obligatorios... los siete seminarios restantes son optativos, cuatro se eligen de los que se ofrecen como especializados en cada campo, y los tres restantes se eligen libremente entre el conjunto de optativos de todos los campos” (Programa de Maestría y Doctorado, 1999:32).

Dentro del Plan de Estudios, existen como ya se mencionó cuatro campos:

- 1.- Docencia Universitaria.
- 2.- Gestión Académica y Políticas Educativas.
- 3.- Educación y Diversidad Cultural.
- 4.- Construcción de Saberes Pedagógicos.

Cada uno de los campos persigue objetivos y ámbitos de intervención diferentes, además de un curriculum flexible que logré equilibrar la línea de investigación y formación y especialización. Además de organizar actividades académicas o extracurriculares a las que el maestrante es invitado a asistir en colaboración entre las distintas sedes que imparten el Posgrado en Pedagogía dentro de la UNAM.

No es menester de este trabajo ahondar en la estructura del Plan, sino más bien, explicitar la forma en que los maestrantes, han vivido día con día las dinámicas con las que se inscriben los seminarios cursados, dentro de las líneas de investigación a las que pertenecen.

Interesa recuperar su experiencia a fin de conocer las formas con las que operan desde su interior, lo que allí sucede, las formas de trabajo, lo que posibilita un seminario como aporte en el desarrollo del trabajo de investigación que se vuelve un elemento indispensable a desarrollar a lo largo de los cuatro semestres de duración, y que además se establezca la relación entre el objeto de estudio y el contenido desarrollado dentro de cada semestre.

El seminario debe “facilitar al estudiante el estudio y comprensión de los elementos necesarios para desarrollar un proyecto de investigación que, de manera constante los conduzca a la tesis de grado” (Programa de Maestría y Doctorado, 1999:34). Siendo este el objetivo, el proyecto que se desarrolló deberá ir en función de ello.

La forma en que opera, es lo que importa dentro de este trabajo de investigación, desde las vivencias de los principales actores del posgrado: los maestrantes, recupero entonces, los testimonios para conocer las particularidades al vivirlos.

Una vez que se llega al Posgrado, los seminarios son considerados, la pieza clave pues en ellos se desarrollan numerosas actividades que conceden importancia a la formación que todo maestrante deberá adquirir. Los seminarios son impartidos por docentes que en su mayoría son profesores de asignatura y no de tiempo completo como en otras sedes. Se debe asistir a un seminario por día, por lo general de tres horas de duración.

Cada línea de investigación, cuenta con particularidades, desde el número de maestrantes inscritos, así como el número de docentes que imparten los seminarios. En algunos casos, un mismo profesor imparte dos seminarios con diferente nombre, pero en diferentes días.

El trabajo que se desarrolla implica desde mi punto de vista un análisis por lo que ahí sucede. Reconocer las debilidades y fortalezas, es una oportunidad de repensar las acciones, los modos de trabajo y la forma de conducirlos, tanto para los docentes (sin ser eje de este trabajo) pero como un espejo donde pueden verse reflejados y en perspectiva, analizar su práctica.

4.3.1 “El seminario hace posible, que desarrolle el proyecto de investigación”

Los seminarios se han convertido en espacios donde se posibilita la ejecución de los proyectos de investigación, se conoce el trabajo de todo un equipo de trabajo, conformado por los maestrantes que construyen, delimitan, reconstruyen y trazan un objeto de estudio, el siguiente testimonio, lo pone en evidencia:

... me ha gustado que he podido interactuar de una manera “mas directa” , en cuento a que la construcción de los proyectos, pues se va realizando, mejor la ejecución de los seminarios, se va dando en torno a los proyectos, no nadamas a contenidos separados del proyecto y esto a su vez nos ha llevado a interactuar a los maestrantes, conociendo los trabajos de todos, procurando si no se conoce plenamente, en la medida de lo posible conocerlos, no? poder contribuir y sobre todo resignificar lo que hacemos por que no es lo mismo que yo vea mi trabajo desde mi perspectiva y que yo diga—Ya esta muy claro y bien hecho- siempre la observación , de los otros es bastante favorable, creo que esto ha sido así a lo largo de los dos semestres, para mi ha sido bastante constructivo y si bien es cierto que hay de repente abandonos por parte de los tutores, también de nuestra parte debe caber la responsabilidad de “autoformarnos”, no?, es un proceso en el cual tenemos que salir de todas formas.. y no me gusta decirlo en el hecho de cumplir por cumplir, sino en el hecho de que realmente tu mismo, te intereses por resignificar nuevamente tu postura, tu posición, tu pensamiento y sobre todo tu sentir, en torno de los procesos de aprendizaje que se dan dentro del espacio. (EM, 2do. semestre, 2011: 5-6).

El seminario es visto como un espacio donde se socializa el conocimiento que se va construyendo entre todos, es también un lugar que permite aprender de los demás, a partir de las observaciones que se expresan, en la posibilidad de leerse entre compañeros, la autoformación apunta hacia “ la multiplicidad de procesos de apropiación construidos con el actor social y de manera más diferenciada, a procesos formativos guiados por la prescripción institucional, acompañado por los docentes” (Pacheco, 2000: 37).

Aprender es parte esencial dentro de ese espacio, donde converge diversidad de objetos de estudio, que si bien no son iguales, encuentran coincidencias al momento de ser leídos, se conocen nuevos objetos de investigación, se contribuye en el trabajo de los otros.

4.3.2 “Dentro del seminario, encuentro el trabajo colaborativo”

Así el seminario se vuelve un lugar donde se desarrolla el trabajo colaborativo, donde existe continuidad para retomar lo que se ha visto en semestres anteriores, cuando se afirma:

los mismos maestros que tuve en el primer semestre son los que tengo en el segundo semestre, igual hay una continuidad de los maestros, hay una variante!, bueno no hay una variante, como que esta línea, los mismos doctores, es un equipo que trata desde mi percepción, intentar trabajar ellos como docentes en colaboración, entre ellos hay comunicación, no trabajan de manera aislada, uno del otro, sino por el contrario, como que entre ellos, la coordinadora de la línea que es la doctora L. , ella esta empeñada, esa es mi apreciación, mi percepción , de que se lleve a cabo esto que en el discurso y en lo que se pretende hacer de un trabajo colaborativo, y tan es así, que tanto en el inicio del primer semestre, como en el inicio de este semestre (segundo), nosotros tuvimos una presentación con todos los maestros de la línea y tanto nosotros expusimos que era lo que íbamos a presentar como proyecto de investigación, como ellos, nos dijeron cuales iban a ser sus estrategias de trabajo, en una colaboración integral, para trabajar de esa manera integral , de esa manera coherente, entre los cuatro

doctores, en nuestra línea, de tal suerte que en este segundo semestre, hay un seminario que son los dos doctores, el que da proyectos de investigación y el doctor de evaluación que nos dan conjuntamente, o sea y de hecho pues si los otros dos , la invitación era de que también se integrará el Doctor Jaime y el doctor Carlos para que fueran los cuatro, nadamas que por las actividades de los otros doctores, pues no se dio, pero había esa intención de que se diera un trabajo colaborativo (EM,2do.semestre 2011:7).

El trabajo que se desarrolla involucra hablar de un aprendizaje colaborativo en la medida que, cuando se colabora se trabaja con otra u otras personas con objetivos comunes. Cuando todos los miembros de un grupo reciben la misma tarea, entonces “ el aprendizaje colaborativo se produce cuando los alumnos y profesores trabajan juntos para crear el saber, es una pedagogía que parte de la base de que las personas crean significados juntas y que el proceso las enriquece y las hace crecer” (Barkley, 2007:19).

Además de que en colaboración se desarrollan competencias cognitivas que preparan a los estudiantes para la vida profesional y la resolución de problemas en equipo, así como vincular sus experiencias académicas y profesionales.

El trabajo dentro de los salones de clase, se desarrolla a partir de lecturas comentadas, con base en el interés del proyecto de investigación de los maestrantes, así lo demuestra el siguiente testimonio:

La mayoría de nuestros maestros, lo que hacemos es comentar una lectura, generalmente nos indican al inicio del semestre el programa, hay maestros que ya las traen preparadas, digamos, hay maestros que son más flexibles, y me dicen, yo les propongo estas, ustedes pueden proponer otras, dependiendo de sus intereses o del tema de investigación, dependen mucho del maestro y ya sobre el transcurso del semestre trabajamos sobre esas lecturas, a veces hay lecturas que nos podemos tardar un mes, a veces en una sesión salen y evidentemente la mayoría de los maestros buscan que al final del semestre relacionemos, lo que vimos en ese

seminario o las lecturas que podemos rescatar para nuestro proyecto de investigación, ahora sobre como lo vivo, yo; yo creo que la mayoría de los casos es muy agradable por que al menos en mi línea, creo que se ha dado un ambiente muy agradable, como tú sabes en los salones, somos pocos, los grupos son muy reducidos, los salones más grandes, hemos llegado a ser cinco y se ha dado un ambiente, yo diría de “cordialidad” y bastante “fraternidad”, de bastante apoyo entre los compañeros, en el mínimo de los casos, yo he estado con otra compañera en otro seminario, únicamente decía somos dos y creo que nos hemos llevamos bastante mejor que al inicio de la maestría, a veces alguien no conseguía el material y alguien que sí lo tenía, nos llamaba y decía: “si lo tengo” ,lo intercambiábamos y nos ayudamos con el material tanto electrónico como las lecturas físicas. (EM, 2do.semestre, 2011:4-5).

El trabajo en equipo, en grupo posibilita las relaciones que se establecen dentro de las líneas de investigación. Conforman una parte importante para desarrollar el trabajo que se espera. Implica entonces, conformarse como grupo, para que a partir de ahí se desarrolle el trabajo conjunto. Ayuda a los estudiantes a apreciar múltiples perspectivas y a desarrollar competencias para abordar colectivamente los problemas comunes de cara a una sociedad diversa, y compromete a los alumnos valorando la perspectiva de que cada uno desde su experiencia personal y académica vital” (Barkley, 2007:21).

4.3.3 “El seminario me ayuda a detectar mis limitaciones... pero también encuentro una atención personalizada”.

Los seminarios también implican el reconocimiento de las carencias dentro del trabajo cotidiano, las habilidades requeridas, cuando se afirma:

Todos mis seminarios son muy distintos, a pesar de que todos son para la formación, todos manejan una dinámica diferente, ejemplo: sabemos que todos tenemos que tener un nivel de lectura amplio y en las clases de los lunes, la doctora nos da los documentos, tenemos que hacer un análisis, tenemos que hacer exposición y tenemos que hacer autocrítica de lo

mismo, pero no conforme con eso, también lo tenemos que contextualizar con tu proyecto en primer semestre, y saber si lo que estamos haciendo es realmente lo que se nos esta pidiendo, en cada una de sus clases era así. La clase de los martes que era investigación igual era buscar información sobre el tipo de investigación que estamos ocupando en mi caso “investigación cualitativa”, ver la diversidad de la investigación por que tiene unos amplios rasgos, por lo mismo de ser investigación un tanto social y entonces en cada clase era aplicar estos conocimientos previos a tu proyecto, todo fue siempre derivado a... esta lectura te la estoy pidiendo, pero quiero saber ¿Cómo la estas aplicando”, después era la crítica en clase, todos sacábamos nuestros proyectos a la luz de los avances hacíamos y entonces de ahí que nuestra forma de investigar a veces era similar y otras tantas eras de “puedes hacer tal cosa” o “puede mejorar, en tal” o “te falta revisar en tal organismo”, tu pregunta principal no es la adecuada, tus objetivos redáctalos así entonces siempre era una...¿Cómo llamarlo? Un autocrecimiento, una autocrítica de ellos hacia mí o yo hacia ellos y eso nos permitía, no solo aportar hacia mi investigación, sino también poder ver que es lo que tu estas haciendo y poder aportar un poco de lo que sé, entonces entre todos íbamos construyendo.(EM, 2do. semestre, 2011:7).

El compromiso por el trabajo que se desarrolla ahí, implica un compromiso personal importante, sin embargo no en todas las líneas, existen grupos con más de dos maestrantes inscritos, existen también aquellos donde solamente un estudiante es alumno, al respecto, se trabaja de forma diferente, pues se habla de una atención más personal, más individual. Así se expresa:

... hay diversas formas de llevar el trabajo a cabo... se continua investigando de manera independiente, a parte de los textos que te dan los maestros que están al frente, considero que yo tengo la fortuna de que en mi línea nadamas estoy yo, entonces en ese sentido la atención es personalizada y las dudas que tengo se van resolviendo de manera inmediata... los maestros, que están en esta línea, han mostrado mucha

disposición y de alguna forma, me han orientado bastante sobre la construcción de mi proyecto. (EM, 2do. semestre, 2011: 3).

4.3.4 “En los seminarios he sufrido violencia, encuentro una batalla, también una falta de respeto a mi persona”.

Algunos maestrantes también manifiestan vivir estos espacios desde experiencias, no tan oportunas, como lo muestran los primeros testimonios, hay quienes, expresan su experiencia desde otra mirada. Una postura diferente donde se habla de violencia, de poder, de otro modelo más abstracto dentro de los espacios del Posgrado, como un instrumento de legitimación de las jerarquías sociales, establecidas dentro del salón de clases.

Toda cultura académica es arbitraria, puesto que su validez proviene de una cultura que domina, por ello el sistema necesita recurrir a la violencia simbólica que toma formas diversas, refinadas. Eso demuestra algunas voces, cuando ponen en evidencia, la forma en que se vive dentro de un seminario, así lo expresaron:

... de repente como que no son tolerantes, o no es que no sean tolerantes, sino que no son comprensivos... de repente se les olvida que también estuvieron del otro lado y pareciera que todo el tiempo, es como, una batalla entre víctimas y victimarios (EM. 2do. semestre, 2011:5).

La autoridad pedagógica y el sistema legitiman en realidad para que se pueda ejercer una acción se necesita que la autoridad de la dispensa sea reconocida como tal por aquellos que la sufren, y para que esto ocurra se debe reconocer que “ la autoridad de los pedagogos no es personal y carismática, como tienden a hacer creer y a hacer creer los pedagogos, sino que deriva de la institución legítima, la escuela, de la que son agentes... la violencia simbólica impone significaciones y las impone como legítimas” (Bourdieu y Wacquant 1995:20).

Se puede considerar como parte de la perspectiva que en la institución escolar, se adquieren desde que aparece un cuerpo de especialistas permanentes cuya formación, y carrera están reglamentados por una organización especializada y

que los docentes encuentran en los seminarios, los medios para asegurar con éxito sus pretensiones, la de inculcar una cultura, una práctica.

Me ha pasado en otro seminario que también conocemos, que te trataba pero que “nada”, te decía que no sabías o que no podías interpretar los textos y que simplemente te dedicarás a comunicar lo que ellos te decían, otra docente que te pone “violencia simbólica”, con exámenes, no?, te pone violencia simbólica y te dicen, “si no pasas el examen, no pasas” y de pronto llega con otras cosas que no tienen nada que ver con el seminario... Si te la pasas viendo una presentación o te dejan cuarenta mil lecturas de veinte cuartillas, mínimo y nunca las revisas en el seminario y de pronto! Te dice: “ es que esa no era la lectura” y le dices: -Dra., es que en el correo, usted dijo que esta era la lectura par hoy y nos marco esta fecha- por que decía que nosotros no le entendíamos, no?, entonces es violencia simbólica de muchas partes... por que como muchos docentes te dicen: -pues léete cuarenta mil cuartillas, para que al final de cuentas, tú estas estresado con otros seminarios y que obviamente esa es nuestra chamba, por dedicarnos de tiempo completo y yo estoy totalmente consciente, pero lo que a mi no me parece adecuado es que te saturan de conocimiento, cuando al final de cuentas, ni lo ves y te termina dando lo mismo, el mismo semestre y al siguiente semestre te enteras que sigue dando lo mismo- entonces ¿Dónde esta la aplicación o vinculación a tu proyecto, no? (EM,2do. semestre, 2011:6-7).

Existen instrumentos de control que tienden a garantizar la pasividad, tales como aquellos llamados instrumentos pedagógicos que el sistema pone a disposición de sus agentes como en este caso el uso del examen. Se tiende a hacer sufrir, a la información, a la formación que inculca, un tratamiento cuyo principio reside en exigencias... en condiciones institucionales, o sea, a codificar, homogenizar, a rutinizar” (Bourdieu y Wacquant 1995:99).

Así mismo se manifiesta descontento en el trato personal que se recibe por parte de algunos docentes, cuando afirman:

yo me quejo mucho realmente, de ciertos ataques, acciones que se han tomado contra mi, que yo digo...bueno, no!... no tengo el poder, la autoridad, no debes de tratar así a los demás, yo me quejo de eso, se me ha discriminado, te puedo decir que contra mi propia persona, me han dicho desde "jorobado", "gordo" "ciego" y es de una propia doctora, no podemos trabajar de esa manera, tenemos que respetarnos, desde ese punto, ese respeto se ha perdido, de manera formal se maneja, pero por debajo hay ciertas acciones, ciertos elementos que dices ¡aguas! ... yo no voy permitir que por que usted sea mi profesor, me pueda atacar de esa manera, o en que se basa para decirme eso!!, no puede pasar esto aquí, yo me quejo, yo te puedo decir que una de las cosas que se hicieron de lado fue el respeto, claro! No con todos, pero hay ciertas personas y actitudes que dejan mucho que desear, y me pregunto ¿por qué? si estamos en un ambiente institucional, donde hay normas y reglas y ... que se permita hablar de esa manera, pienso y digo: -No!!! (EM, 4to. semestre, 2012).

Se habla del poder que ejercen algunos docentes dentro del salón de clases, de la autoridad que representan y que a partir de eso, ha sido tratado con falta de respeto de forma personal. Alude a adjetivos calificativos en contra de la dignidad de una persona, de la falta de respeto y las acciones que se llevan acabo, sólo por tener un lugar privilegiado como docente. Los espacios institucionales como él los llama, deberían ocuparse como espacios donde se generen nuevas competencias personales, de equipo, un sentido de pertenencia al grupo.

El fundamento de la violencia simbólica reside en el poder que se otorga a los dominantes (docentes) lo cual conlleva a los dominados (maestranes) a ejercer sobre sí mismos relaciones de dominación y a aceptar su propio sometimiento. Cuando Bourdieu afirma:

La violencia simbólica es, para expresarme de la manera más sencilla posible, aquella forma de violencia que se ejerce sobre un agente social con la anuencia de éste... por que un agente social es una agente consciente que, aunque estén sometidos a determinismos, contribuyen a producir la

eficacia de aquello que los determina, en la medida en que ellos estructuran lo que los determina. El efecto de tal dominación casi siempre surge durante los ajustes entre los determinantes y las categorías de percepción que los constituyen como tales” (Bourdieu y Wacquant, 1995:120).

El capital simbólico constituye la base del poder simbólico como una forma de dominación, incluso la que se basa en la fuerza psíquica, física o del lenguaje, tiene una dimensión simbólica. Ya que todo acto de poder son actos de conocimiento y de reconocimiento, pues la fuerza de la sumisión siempre pone en juego las estructuras cognitivas, es ahí donde las relaciones de dominación se legitiman de manera que los dominados se adhieren a la sumisión al orden dominante y aceptan sus condiciones. El siguiente testimonio es prueba de ello:

Te voy a hablar de algo que yo he presenciado ... a varios compañeros que si lo viven y se quedan con la violencia verbal de los profesores por que les dicen, así literal: “es que tu proyecto es una porquería y no sirve para nada”- entonces en los comités en lugar de ser espacios para construir, lo que hacen es destruirlos y dejarlos conflictuado, por que no saben que decir, que contestar y dicen: - bueno! es que ya van cuatro veces y ya son seis proyectos que hacen diferentes, entonces no sé para dónde de ir, pero también depende por lo menos en mi caso, la violencia la dejo de lado, sin embargo, muchas veces se termina imponiendo y violentando.(EM, 2do. semestre, 2011:8).

La forma en que la violencia simbólica se atiende desde el poder por que va más allá de la oposición natural, por que se ejerce por medio de las vías de comunicación racional, es decir “con la adhesión forzada de aquellos que, por ser productos dominados por la institución escolar o las imposiciones de los expertos económicos, no tienen más remedio que otorgar su consentimiento a la arbitrariedad de la fuerza y aplicarla” (Bourdieu, 1999:112).

Las luchas sociales se hacen presentes en la realidad social y son inherentes a los campos, en ellos se da una lucha violenta por legitimar y aceptar de forma generalizada y de las creencias que en terminan siendo inculcadas. La violencia

simbólica es el medio más fuerte para ejercer el poder, administrar el control y mantener el orden.

4.4 Una práctica de evaluación ejercida dentro del Programa de Maestría en Pedagogía.

La evaluación se ha convertido en una preocupación política y económica de los gobiernos, la eficacia y la eficiencia son palabras que se usan como criterios para destinar recursos económicos a las universidades públicas, impulsadas por las políticas neoliberales. A la vez se usan a manera de una intervención sutil y extendida dentro de las instituciones.

Si bien la responsabilidad de las instituciones es compartida “correspondería a los universitarios promover procesos de análisis y abrir opciones que permitan distintas miradas de su papel académico frente a lo que se ha venido imponiendo hasta ahora” (Glazman, 2001:14).

Hablar de evaluación dentro de la Educación Superior, supone definir en primer término lo que se entiende por evaluar. Para fines de este trabajo concibo a la evaluación como:

“una práctica que permite comprender las características específicas de cada situación educativa, con miras a interpretar el sentido de sus procesos, el significado que los mismos tienen para sus actores institucionales y tendiente al fortalecimiento profesional de los alumnos, docentes dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje” (Rodríguez, 2005:158).

En el ámbito de la evaluación educativa, sea ella referida como parte del rendimiento de los alumnos, del análisis de un proceso educativo, o viendo al sistema educativo en conjunto en diferentes niveles, se ha confundido al control con la evaluación, se habla de evaluación cuando en realidad se atiende a disfrazar la función del control.

Un error sería pensar que “el creer que porque se define y se decreta, opere realmente una “cultura de la evaluación”. Se advierte por el contrario una

tendencia burocratizante o administrativa de la evaluación construida desde lo que los evaluadores demandan, descuidando las particularidades, los fines, las idiosincrasias y necesidades de carácter académico y profesional.

Dentro de las Instituciones de Educación Superior, esta práctica se difunde con mayor frecuencia, por que se conforma por conjunto de procedimientos tendientes a establecer la medida de las distancias entre el objeto o fenómeno y la norma o modelo.

Atiendo esta definición para afirmar que dentro del Programa de Maestría se inscribe este tipo de práctica. Si fuese en todo caso evaluación atendería y asumiría la complejidad de las prácticas sociales que en el deber ser, debían ser atendidas. Cabría entonces hablar de el sentido particular de cada situación, de reconocer particularidades y no en la búsqueda de la conformación con modelos ya establecidos.

4.4.1 “Por privilegiar la evaluación me he sentido sola en mi proceso de formación”.

En el caso del Posgrado al rendimiento de los alumnos, se ha priorizado sin tender a evaluar sin atender las diferentes dimensiones. Por ejemplo, las condiciones de infraestructura física, humana, o el mismo proyecto educativo, se ha limitado esta práctica a la mera rendición de cuentas, como resultado satisfactorio para el otorgamiento de recursos, o mantener el status del programa dentro de las políticas impulsadas por los Organismos Internacionales o CONACYT.

Las siguientes voces, dan cuenta de ello, ya que afirman:

“por privilegiar la evaluación dentro de mi formación, he aprendido y reaprendido, sin embargo muchas veces me he sentido sola en mi proceso de formación, además aquí lo que importa es que entregues informes al final de los semestres, que rindas cuentas ante CONACYT, a la Coordinación del Posgrado en C.U. y aquí en Aragón” (EM, 4to. semestre, 2012:5).

El planteamiento anterior, habla de lo que se privilegia dentro de la facultad, se manifiesta esa idea de tener que cumplir con informes a la institución, por lo tanto “su planteamiento original en términos de verificación de los aprendizajes y del fundamento retroalimentador de las decisiones de superación institucional y académica se desvirtúa y se convierte en un procesos de lleno de criterios imprecisos y ambiguos” (Glazman, 2001:49).

Otro de los testimonios apunta a la función de la evaluación dentro del posgrado cuando se pondera dentro de los espacios destinados a exponer el trabajo de investigación y que, debería estar encaminado a formar y recibir la retroalimentación del trabajo de investigación que se presenta cuando afirma:

“los coloquios por ejemplo, se posicionan más en la lógica de la evaluación, en la entrega de una hoja de evaluación que no explica, todo lo que yo tuve que elaborar, reelaborar para construir eso que se me exige” (EM, 4to. semestre, 2012:7).

Habla de un procedimiento más administrativo que formativo, en el sentido de otorgarle un carácter de valoración administrativa, descuidando la otra parte, los procesos que se llevan a cabo en la construcción de eso que se exige, una tesis con calidad.

En este contexto, existe la tendencia a impulsar las formas cuantitativas de recopilación de evidencias, cuando se manifiesta:

“existen una infinidad de aspectos que revisan y evalúan, debería ser más importante tu investigación, se tiene que voltear a ver al alumno, no nadamas al producto” (EM, 4to. semestre, 2012:10).

La intención de esto obedece a “optimizar las acciones, servir de ayuda en la toma de decisiones, busca verificar, revelar, establecer, constatar... vale decir, informa acerca del <<estado>> de algo, sin preocuparse de los << por qué s >>... por ello la instituciones se auxilia de esos mecanismos” (Rodríguez, 2005:159).

Se aleja entonces el objetivo y se sujeta a mecanismos de evaluación establecidos sin tomar en cuenta la formación del sujeto, de los avances cualitativos del trabajo de investigación.

4.4.2 Dentro de la evaluación *“las cuestiones administrativas, permean más que las académicas”.*

La evaluación, se ha convertido en un instrumento para establecer una serie de prácticas de control sobre la actividad académica. Se busca “establecer una nueva racionalidad del trabajo académico y se promueve una nueva relación entre las instituciones, autoridades y el personal académico” (Díaz Barriga, 2000:21). Así lo expresa la voz de uno de los maestrantes:

“ el tono de evaluación, como siempre cuantitativo de calificaciones, que tengas un cierto promedio y si no se te quita la beca, son muchas exigencias, que participes en comités que te expongas y que tengas ponencias, que tengas avances significativos en la tesis que muestres un avance al final de cada semestre para que denotes cuanto has avanzado, por que te piden un nivel de avance, un 25 %, el 30 o el 45% de la tesis terminada, para que termines en tiempos, pues que salgas al extranjero, que hagas estancias en el extranjero, que tengas avances, son muchas exigencias, pero también son pocos los apoyos que se te dan , por que se te piden que tengas todo y te dan una semana para que tengas los requisitos, te piden el promedio de tus calificaciones para que entregues este informe en la sede central en ciudad universitaria, son cuestiones administrativas que la verdad, permean más que las cuestiones académicas” (EM, 2do. semestre, 2011:6-7).

La evaluación se ha asumido como un mecanismo eficaz para modificar el papel que asumía la UNAM, hoy prevalece una perspectiva productivista y pragmática. Se liga el mal entendido proceso de evaluación al financiamiento destacando así funciones meramente administrativas, no formativas.

Por esto afirmo que, la evaluación vista como se lleva a cabo en la Facultad es partir del control, del evaluar para controlar. Otro de los aspectos que no se toman

en cuenta, son los tiempos en que un estudiante, logra un primer momento concretar un objeto de estudio, articular la forma en que será abordado, etc. y todo el proceso que la investigación requiere. No en todos los casos la práctica de la tutoría llevada con el objetivo que debería plantearse.

Sin embargo se exige la culminación de un trabajo de investigación. Que si bien es cierto, ese es el objetivo que se persigue, es la elaboración de un trabajo de investigación seria y formal con calidad.

4.4.3 Terminar en tiempo y forma vs el desarrollo de una investigación innovadora.

Por otro lado se han descuidado los procesos para llevarla a cabo, para dar prioridad en términos de producción. Los tiempos institucionales, no siempre van de la mano con los mecanismos en que un estudiante logra madurar un proyecto de esta naturaleza.

Así los significan los siguientes testimonios:

“ Aquí lo que importa es que termine en tiempo y forma por que quedas en deuda con CONACYT, eso es lo que te machacan los cuatro semestres desde que entras y tienes la oportunidad de que te den beca, es lo que te recalcan ... “terminar en tiempo y forma” más no te dicen: -Que tu trabajo sea innovador, que sobresalga, sea representativo en Aragón, en CU y en otros países, no te inculcan el hecho de decir “que tu trabajo sea tan excelente, como para irte a diferentes congresos a mostrarlo” solamente de dicen “ termina en tiempo y forma”, cuando yo creo que el mejor aliciente, sería –has tu mejor trabajo, desarrolla una investigación innovadora-, y preséntalo en cuanto congreso puedas para dar a conocer el trabajo que se hace en FES-Aragón.” (EM, 4to. semestre, 2012:7).

En que momento se pierde de vista que el iniciar el camino a la investigación requiere de procesos, de una didáctica para investigar, de la movilización de saberes prácticos y operativos. Es un problema de estrategias, de quehaceres que no se pueden limitar a tiempos institucionales, ya que:

“No hay nada más alejado en la formación de investigadores que las prisas burocráticas. En este caso, hay que insistir en que el investigador, no se improvisa, no es resultado de un paquete de cursos y seminarios de metodología, de epistemología ni de técnicas de investigación científica. No hay investigadores por decreto, ni por nombramiento. Vale más, para este caso, las imágenes del vino que se guarda y se añeja en las cavas en su largo proceso de maduración; es solo un trabajo interno de transformación, regido por el tiempo, lo que da más cuerpo y sabor.” (Sánchez, 2010:10).

La formación entonces se cosifica, así manifiestan los maestrantes cuando afirman:

“te ven como un producto, no te ven como un alumno en formación, por que todo el tiempo, en todos los seminarios, no hubo por lo menos en uno, yo tomé en las cuatro líneas de investigación y en las cuatro te dicen: - Tienes que apurarte por que tienes que entregar la tesis-, no te ven como un futuro investigador, o que te introduzcan al campo de la investigación, no todos los docentes se avocan a eso. Esto se define sólo en sí tiene que entregar una tesis, pero: -¡ para que diablos!. A mi me dijeron dos docentes de aquí de forma literal: ¿Para que diablos quieres entregar una tesis, si no sabes de que diablos estas hablando” y era así de sencillo, dejar de lado la formación para buscar cumplir por que somos parte de un padrón de calidad de CONACYT y lo que te piden a final es una tesis, para mantenerte como una cifra, y como cifra lo único que quieren es que termines y entregues una tesis y no les importa tu formación, tu camino, tus experiencias personales o si tuviste problemas, lo único que quieren es un producto” (EM, 4to. semestre, 2012:11).

Da la impresión que en esta época de la comercialización y de la producción en cadena acosa la tentación de “producir” también investigadores “en serie”. Pero hay que sostener que el quien investiga no es un producto que se envasa y se enlata, ni se multiplica en cadena” (Sánchez, 2010:10).

Otros se manifestaron de la siguiente forma:

“es una producción fordista de tienes que terminar, tienes que terminar... tienes que hacer tesis y tienes que seguir manteniendo el nivel de titulación para que sigamos en un posgrado de CONACYT, pero eso es una imagen, y el posgrado es bueno por que esta en CONACYT, pero estar en CONACYT no te lleva tampoco a que seas “bueno” y a que hagas las cosas, te consideran como un número más y ok!, yo estoy de acuerdo, tienes que cumplir, estamos recibiendo una beca, pero tampoco leemos los contratos, el contrato que firmamos, no nos exige una tesis, nos exige que estudiemos cuatro semestres y se nos paga por esos cuatro semestres, y que se nos mete terror psicológico, al decirte “ es que si no entregas la tesis, tienes que regresar lo que te dio CONACYT, es que sino- vas a ir a la cárcel-, eso no es lógico y en lugar de fomentarte el deseo por terminar, te meten una angustia psicológica por terminar, eso yo no lo encuentro congruente, creo que eso debe de cambiar y muchos docentes te dicen: - - Es que si no vas a tener que hacer esto, pero es más por producción fordista, yo no lo veo más allá. La realidad es que tú tendrías que salir para aportar y hacer estudios, hacer indagaciones, seguir con el doctorado y si no es así con tu grado de maestro, seguir investigando, ser reflexivo, crítico, para que eso lo traslades a tus alumnos, lo traspales, pero no, aquí lo único que te piden por algo constituido es entregar una tesis.” (EM, 4to. semestre, 2012:12).

Lo cierto es que vivimos en la lógica donde el modelo es evaluar, pero no existe una discusión a fondo sobre el sentido de la evaluación, sino que se asume que se evalúa para mejorar la calidad del sistema, cuando en realidad sólo se muestra una medición arbitraria, el control como la base del sistema educativo, presente en nuestros días.

Los organismos internacionales y los que diseñan política educativa, “desconfían de la evaluación formativa, no la promueven por que están ligados más a los

procesos de evaluación como juicio y a la estandarización “(Díaz Barriga, 2000:29).

No sólo esas son las implicaciones de lo que se desarrolla, ya que:

“al privilegiar la evaluación como una actividad rectora de la vida universitaria, la propia investigación educativa, los objetivos, intencionalidades y metas, la planeación institucional, los programas particulares y los recursos se supeditan a referentes, criterios y ponderaciones de la evaluación en un proceso que, en el mejor de los casos, invierte la lógica de la planeación y, en el peor, la reduce a un paso único... impulsando la refuncionalización de las instituciones de educación superior al cambiar el orden y la operación de las universidades en el rumbo exigido por los evaluadores” (Glazman, 2001:58-59).

Lo ideal sería, pugnar por una cultura de la evaluación y de la autoevaluación en donde las necesidades locales, sea lo que importe, pues estandarizar procesos y mecanismos, de manera que “se ignora el contexto histórico y social, los detalles, las particulares dinámicas, el funcionamiento de las carreras, las particularidades de los procesos, así como las limitaciones de recursos humanos, materiales y técnicos que rebasan las voluntades” (Glazman, 2001:67).

Se han mostrado aquellas prácticas que significan el proceso de formación del maestrante a partir de: la Incorporación, la Tutoría, los Seminarios y la evaluación. Todas en su conjunto, delimitan la formación del maestrante, cuando a cada una de ellas le otorga un sentido y un significado.

Implican hablar de cómo éstas trazan un trayecto escolar dentro del período de formación y a su vez dan cuenta del trabajo académico que sucede en la vida cotidiana dentro de los espacios de Posgrado.

La experiencia vivida, la construcción de los sentidos y significados, invita a generar desde la voz de los sujetos de esta investigación, una serie de acciones que sirvan de base en el inicio de una cultura institucional. Es además una oportunidad para generar estrategias, cuando se sabe que hoy en día se

comienza a operar un nuevo plan de estudios dentro del Programa en la Maestría en Pedagogía y entonces comenzarán a circundar nuevas prácticas.

Estos significados, ayudan entonces a repensar las acciones en materia de gestión y a generar posibilidades que impacten en la formación del maestrante, mismas que presento a manera de consideraciones finales en el apartado siguiente.

Cada una de las prácticas presentadas, atienden a la formación del maestrante en tanto que les permiten generar estrategias donde interpelen a su propia formación, desde la incertidumbre, el desconocimiento en algunos casos, pero también desde la forma conciente en que atienden cada una de las situaciones por resolver que les permitan desarrollar un proyecto de investigación en un inicio, y después en un trabajo de tesis riguroso y no sólo eso, sino atendiendo también a la forma en que la adquisición de una nueva cultura permea si situación personal y en tanto logren resolver en el medio donde se desenvuelven.

A continuación presento las consideraciones finales que atienden en gran medida las particularidades de cada una e interpelan a la interpretación desde donde posibilita cada una, hablar de formación en los maestrantes.

CONSIDERACIONES FINALES.

A lo largo de la realización de este trabajo de investigación, se buscó resignificar el proceso de formación del maestrante en pedagogía durante el período en que cursa sus estudios de Posgrado dentro de la Maestría en Pedagogía en la FES-Aragón, desde los significados que el estudiante otorgó a lo largo de su trayecto escolar.

Para ello recurrí a dar voz a los testimonios otorgados a partir de las vivencias que acontecen en la vida cotidiana, dentro del Posgrado. Construí un problema de investigación, situado dentro de un contexto político institucional que posibilita la establecer la relación entre las políticas que emanan de Organismos Internacionales y que a su vez definen la forma en que se conduce la educación superior, por lo tanto también el Posgrado.

De tal manera que el nivel de Posgrado al verse inserto en estas dinámicas situadas desde la globalización, la sociedad del conocimiento, proyectos basados en la estandarización, la mercantilización de la educación y la evaluación instaurados desde Organismos como el Banco Mundial, la OCDE, el Fondo Monetario Internacional y la UNESCO, ha vuelto como prioridad atender las necesidades no desde el plano de la formación de quienes acuden a este tipo de Instituciones para lograr obtener un grado académico, en este caso: El ser maestro en Pedagogía- sino que por el contrario se han detenido en responder a criterios regulados desde el plano económico, la eficiencia, la eficacia y la calidad.

Si esto es hoy una prioridad, la otra parte ha quedado ubicada únicamente desde los costos que hay que pagar. La productividad impera, sin embargo la preocupación se suscita en la otra mirada, desde aquello que desde el deber ser, incumbe a mirar en la misma dimensión.

Para el caso del Programa de Posgrado en Pedagogía dentro de la UNAM y de forma más específica en la FES-Aragón, se reconoce la forma en que estas estrategias reflejan lo que se espera del mismo programa, al pretender desde lo local proyectarlo hacia la internacionalización y que, de ninguna manera se crítica la visión, no obstante, si genera la necesidad de vislumbrar las formas en que ha

sido operado, dirigido y coordinado para subsanar aquellas prácticas que en voz de los estudiantes así como existen fortalezas, también se denotan debilidades y áreas de oportunidad por trabajar y consolidar.

Así el Programa de Maestría se ha construido desde sus orígenes a partir de la complejidad por aquello que involucra hablar de un fenómeno como la educación, la formación. Es momento de reconocer que si bien lo complejo se construye desde una serie de paradigmas, también los componentes de todo proceso, invita a reconocer las particularidades y atenderlas.

Para el caso del objeto de estudio construido en esta investigación, relacionada con el proceso de formación del maestrante, enunciado a partir de la pregunta que generó la problemática a fin de cuestionar: ¿Cómo se construye el proceso de formación del maestrante en Pedagogía dentro de la FES-Aragón?, aspiro dar en este apartado respuesta a ella y posibilitar la explicación desde una pregunta que apoyo la pregunta principal al preguntarme ¿Qué implica hablar del proceso de formación?. Es entonces el momento para significar los resultados encontrados y a su vez dar respuesta a la cuestión planteada.

El objeto de investigación me permitió, ser portavoz de estudiantes en formación, debo reconocer, que fue difícil lograr no implicarme con el objeto, pues formaba parte del espacio donde también acudí a formarme. En diferentes momentos tuve que partir del consenso, la discusión, el dialogo interno, pues con el paso del tiempo más que ser un objeto de estudio, ocupó una parte de mi proyecto no sólo personal, sino también profesional, de esta manera, el proceso de problematización permitió definir, delimitar y analizar las vías por donde debía ser analizado.

Desde una postura cualitativa este trabajo intenta dar respuesta a la pregunta, a partir de la etnometodología, como el método utilizado para procurar respuestas a esa realidad. Es entonces que encuentro la orientación desde la construcción del problema, además de construir significados situados desde la experiencia personal de los actores, recurriendo en diferentes instantes a la voz de los maestrantes para interpretar el sentido que otorgaron a sus acciones, a la

experiencia vivida desde la vida cotidiana, en sus realizaciones prácticas situadas desde la capacidad reflexiva e interpretativa de ellos. A partir del lenguaje oral (entrevistas) la intención fue saber como producen esos significados que los llevan a comunicarse, a tomar decisiones, a razonar a partir del sentido común, tal como interesa a la etnometodología.

En sí, se trató de adentrar en sus mundos, valorando sus creencias, la manera de conducirse dentro del espacio institucional que no es ajeno a la vida diaria, pues en ese ir y venir también se alude a la formación no escolarizada, que permite otorgar significados, descubrir los procesos que emplean para construir el orden de lo social a través del lenguaje. Por ello también fue necesario utilizar un enfoque interpretativo a fin de analizar para comprender.

La metodología empleada permitió construir un objeto de estudio desde la experiencia personal, utilizando como referentes a los informantes calificados desde el inicio de la maestría. En algunos momentos se recurrió a retomar ideas de la fenomenología desde la construcción de los instrumentos de investigación, así como en la interpretación del dato empírico, ya que permite comprender el mundo de la vida de los actores, conocer sus percepciones, experiencias y vivencias respecto a su propio proceso de formación desde la vida cotidiana dentro de una institución.

Hablar de las limitaciones acerca del método como del enfoque abordado, involucra hablar de la subjetividad y de los sentidos que se otorgan desde la experiencia. No obstante enriquece el trabajo pues rescata la opinión de los involucrados y significan de acuerdo a como lo viven.

Dar respuesta a la pregunta inicial incita a explicar que si bien el problema reside en reducir la formación del maestrante a la evaluación, la rendición de cuentas, a las demandas administrativas, en términos de producción y entonces se deja de mirar al campo pedagógico como la esencia y a la formación del sujeto.

De igual forma instiga a explicar que el proceso de formación se determina a partir de la vivencia de diferentes prácticas que conceden diversos significados. Las prácticas lograron ser detectadas desde la sistematización del referente y una vez

que se hizo la lectura para comprender desde donde se vive el proceso. Estás fueron: *la incorporación, la tutoría, los seminarios y la evaluación vista desde el control.*

Cada una de ellas contribuye de alguna manera en el proceso de formación ya que fueron significadas desde los diferentes testimonios que aluden a la experiencia, a los significados construidos desde la apropiación del maestrante a su paso por el Posgrado dentro de un trayecto escolar. Trataré de articular cada una de ellas, ligándolas a la pregunta inicial para dar respuesta a ella y entretejer estas prácticas dentro de la formación del maestrante dentro del Programa de Maestría en Pedagogía en la FES-Aragón.

Los hallazgos referentes a cada una de ellas se enuncian a continuación:

La ***incorporación*** es una práctica que se caracteriza por diferentes momentos, inicia en el proceso mismo en el que la convocatoria es publicada. Comienza mucho tiempo antes de que el estudiante ingrese al Programa de Maestría, se caracteriza por momentos que incluyen las expectativas, los motivos, que cada uno de ellos significan. Es el inicio de una etapa más de formación dentro del trayecto escolar, es considerada la etapa más importante pues en ella, el estudiante establece la forma en que ha de conducirse al momento de quedar aceptado.

Sin embargo, no veo a la incorporación como un proceso, pues está más relacionado con prácticas punteadas con el –saber hacer-, se limita dentro de la FES-Aragón a ir cumpliendo con trámites administrativos, marcados en más de las veces por desinformación, incertidumbre y mecanismos poco claros para llevar por ejemplo la inscripción en buenos términos.

Esto conlleva a afirmar que en ese período es necesario que se les incorpore en un ambiente social e intelectual al Posgrado para que en los semestres posteriores las exigencias académicas no sean vistas como un trámite más y que éstas sean satisfechas para ambas partes, tanto para los maestrantes como para quien gestiona. Sólo así ocurrirá una verdadera *afiliación* a la comunidad intelectual (Tinto, 1987).

Es este momento donde se establece el contacto inicial, se forman las primeras impresiones, afecta en igual medida la retención, el rezago, o el abandono de los estudios. Que este momento sea académicamente aceptable, involucrará la forma de transitar en una vida institucional sana.

Con respecto a los funcionarios encargados de lo que debería ser el proceso de incorporación, tienen una gran responsabilidad tanto con las futuras generaciones, así como a la institución a la que sirven además de promover el bienestar general, que van desde el ingreso mismo hasta el egreso. Pues si es cierto que existen metas educativas por cumplir, también es cierto que se desea que los maestrantes se sientan comprometidos con las labores sustanciales por cumplir, del otro lado también se debe demostrar que existe un compromiso para que las metas se cumplan de forma idónea.

Entendiendo que el compromiso es de todos y cada uno de los miembros del Programa de Maestría en Pedagogía tiene una función por cumplir, un objetivo a perseguir, entonces habrán de generarse los medios para que se cumpla el objetivo más importante: Iniciar al estudiante en el proceso de la investigación para la construcción de una investigación original y seria.

Sin embargo, esta práctica interpela a la formación del maestrante cuando él, es capaz de transformar en experiencia significativa lo que le ocurre dentro de la institución y entonces el proyecto personal con el que llega al Posgrado esta situado dentro de una etapa que no comienza en el proceso del reclutamiento, inicia mucho antes, desde el momento en que el estudiante interesado en cursar una maestría genera una serie de mecanismos que le permitan ser aceptado, primero en la elaboración de un proyecto de investigación, es transitar un período de tiempo lleno de esperas, de un debut como maestrante aceptado, un transitar lleno de ajustes personales, de emociones, necesidades y de expectativas.

Al llegar a un espacio institucionalizado entonces, crea a partir de lo que la institución le ofrece un tipo de gestión personal que involucra generar estrategias para ir avanzando al paso de los semestres, esto lo logra a partir de los saberes con los que llega, con los que cuenta. Y habrá de reconocer en este trayecto las

carencias, limitaciones, aciertos y errores de la formación que le antecede y es en el contexto institucional donde se imponen ciertos sellos a los sujetos, pues responden a diversos tipos de demandas, incluidas las individuales, pero los sujetos también se acoplan a la institución desde sus propias perspectivas.

Sin embargo los proyectos personales con los de la institución en poco se entienden pues mientras para el maestrante representa una serie de acciones ya enunciadas, para quien gestiona, se ven reflejados en medidas administrativas por tomar, en evaluaciones no siempre ligadas a una realidad expresa. Involucra hablar desde la noción de estándares determinados por las políticas económicas, políticas e institucionales sujetadas a niveles de excelencia, calidad, de tiempos que en más de las veces nada tienen que ver con los tiempos personales en los que un estudiante es capaz de madurar la idea de ser aceptado, de comenzar a vivir las dinámicas que el propio espacio del Posgrado lleva a cabo dentro del Programa de Maestría, pareciera entonces que los objetivos se vuelven diferentes y se toman diferentes caminos a fin de lograr lo que a cada uno le compete.

LÍNEAS DE ACCIÓN:

- ✓ Establecer como prioridad la implementación de un Curso de Inducción o bien un Curso Propedéutico (al momento de ingresar) donde se informe de forma clara, precisa y puntual el proceso a seguir en cuanto a la forma de llevar a cabo la inscripción, trámites administrativos, además de proporcionar al estudiante material informativo de acerca de las normas y particularidades dentro de la FES-Aragón.
- ✓ Que sea ese espacio el lugar oportuno para que los estudiantes de nuevo ingreso externen, dudas, sugerencias, aclaraciones en torno a todo lo administrativo, sea también el momento de llevar a cabo la presentación del Plan de Estudios que rige el Programa de Maestría y en él, se expliquen los objetivos que se persiguen, los compromisos y obligaciones que el estudiante adquiere, así como los derechos que le son conferidos, además de las particularidades en lo referente a la presentación de cada uno de los campos que existen, de cada una de las líneas de investigación que permean y lo hacen singular y diferente de las otras sedes donde se imparte el mismo Posgrado.

- ✓ Vigilar desde la Coordinación las condiciones institucionales desde donde se pretende exigir las responsabilidades de cada estudiante aceptado, eso incluye la función y el objetivo del Departamento de Servicios Escolares dentro del Posgrado.
- ✓ Se hace necesario que todo estudiante conozca de forma general y particular, el Reglamento General de Posgrado para que atiendan sus derechos, así como las obligaciones que contraen al quedar inscritos y de la forma de conducirse a su paso por el Posgrado.

Es necesario considerar todo esto en relación a la formación del maestrante, ya que la información que se ofrezca debe ser clara, desde el inicio de los semestres, además conocer el programa es importante, ya que en la medida en que lo hagan, sabrán lo que la institución espera de ellos, además de que el maestrante genere las estrategias necesarias para avanzar. Si bien la formación también alude todo aquello que viene de fuera y en colectivo aprenderá que esta práctica no es lineal, no cesa y sigue su curso durante los cuatro semestres que dura el curso de la maestría.

Aunado a eso es urgente que el maestrante conozca sus derechos y obligaciones inscritos dentro del Reglamento General del Posgrado. De esta forma sabrá en todo momento, lo que se espera de él y lo que su incorporación exige que conozca, desarrolle y resuelva.

Otra de las prácticas que se viven dentro de la formación del maestrante es la **tutoría**. En ella se reconoce a la figura del tutor como aquella persona que acompaña la elaboración de una tesis, pero a su vez quien atiende aquello de lo humano que se da en las relaciones personales, es visto como el docente que ayuda al maestrante a responsabilizarse de su investigación. Así mismo se encuentra en el tutor a una figura con la que se establece un aprendizaje mutuo, quien lo guía y acompaña.

Aspectos importantes a resolver están delimitados en función de los espacios destinados a impartir la tutoría, pues dentro de la Facultad no están dadas aún las condiciones para que esta práctica se lleve a cabo.

Otro aspecto a resaltar es que el tutor se convierte en un apoyo metodológico, que no siempre está ligado al conocimiento del objeto de estudio que los maestrantes desarrollan, pero que sí muestran el interés por llevar a cabo este acompañamiento que en la mayoría de las veces se da en lo emocional cuando existe admiración, hacia la personalidad y la forma de trabajo cotidiano que ayuda a construir.

En otros casos se manifestó vivir la tutoría como algo adverso pues nunca existió el compromiso, ni el interés por guiar al maestrante. Al existir estas condiciones, el tutorado busca generar estrategias y mecanismos para llevar a buen término su investigación con ayuda de otros docentes de la misma línea de investigación.

Otro aspecto a resaltar es que en algunos casos dentro de los espacios como los comités o coloquios de evaluación, se hacen presentes las dificultades personales entre tutores de la misma línea y este ambiente de roces personales, fricciones por problemas entre ellos afecta el desempeño de la tutoría grupal.

Si bien la tutoría dentro de la FES-Aragón muestra fortalezas para llevarse a cabo por que la figura del tutor se representa como la guía, el apoyo, la brújula que dirige el proceso de iniciarse en la investigación y pondera al tutorado como responsable de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje, también implica reconocer que el tutor no lo sabe todo, que en este camino se aprende de forma mutua, entre pares, y que en más de las veces apoya en el proceso metodológico para la construcción de un objeto de estudio que ha de desarrollarse dentro de la maestría.

Es la tutoría igualmente un espacio donde se promueve el autoconocimiento de sí mismo, de la definición de hábitos de estudio, en aquel acercamiento humano que va más allá de procesos institucionales escolarizados. Abarca esa parte que los maestrantes mencionaban una y otra vez “lo humano, los sentimientos, las emociones” al estar cerca de un docente que se convierte en algunos casos en el amigo, a la persona que se admira, quien motiva y quien funda el compromiso por acompañar su propia formación.

En estas interacciones se forma, construye, busca dentro de sus capacidades y dentro de un contexto y a su vez, se descubre a sí mismo con ayuda de los otros, que le permiten ser. No obstante, el maestrante también a veces queda en medio de situaciones personales entre docentes-tutores de una línea de investigación, cuando dentro del salón de clases existen roces, fricciones personales y con todo y eso, el maestrante alude a que acude a la maestría sí por un proyecto personal, que resuelve en colectivo.

LÍNEAS DE ACCIÓN:

- ✓ Para poder llevar a cabo esta práctica es urgente disponer de espacio y tiempo adecuado, pues al no existir las condiciones institucionales, tutor y tutorado se ven en la necesidad de abrir espacios fuera de la institución para asistir a recibir y dar tutoría. Este aspecto puede incurrir en que en algún momento se generen prácticas de simulación marcadas por el desinterés.
- ✓ Si a la institución le preocupan los índices de eficiencia terminal y los niveles de titulación que exige CONACYT, entonces se deben de facilitar no sólo los espacios, sino también llevar a cabo una revisión en cuanto al número de horas que un tutor asigna para dar tutoría pues en muchos de los testimonios encontré que un tutor destina muchas más horas de las que le son asignadas y por las cuales recibe un salario. En más de las veces invierte tiempo personal para llevar a cabo esta práctica, me refiero a quien sí ha establecido el compromiso por acompañar al estudiante y se incluye también a los que no lo hacen pues este puede ser uno de los motivos, ya que al no ser un motivante visto desde la parte económica, tampoco lo es desde el compromiso personal con los alumnos.
- ✓ Es importante crear espacios donde se haga público la forma de conducir esta práctica dentro del posgrado, pues sería importante el intercambio de experiencias, expresar las necesidades tanto de tutores como de tutorados, planear actividades en función de lo urgente. Involucra repensar la evaluación desde lo cualitativo, pues aunque no se expresó dentro de los testimonios por no haber recurrencias, hay quien manifestó la necesidad de no sólo evaluar esta práctica a partir de informes escritos donde se detallan actividades realizadas a lo largo de un semestre, sino más bien donde se haga una reflexión pública de lo que implica llevar a cabo esta actividad.

- ✓ Significar a la tutoría sugiere una formación práctica, cercana a una enseñanza de carácter artesanal, cimentada en el saber hacer y en los procesos de corrección, mediada por el saber discursivo, donde los actos de formación se desarrollen de manera asociada a procesos orientados a promover el desarrollo, interiorización y recreación del habitus que demanda el mundo científico, sus normas y regularidades; aprender a pensar y hablar en su lenguaje e incorporar condiciones en que se realiza la propia práctica de la investigación.

Otra práctica que se desarrolla dentro del espacio del Posgrado son los **seminarios**, que en lo cotidiano son vividos como una práctica educativa para la formación que en la mayoría de los casos funciona como un espacio donde se le brinda al maestrante aquellos elementos que le permiten la construcción de un proyecto de investigación, en ese sentido, se cumple el objetivo. Además es el lugar donde se permite socializar el conocimiento construido en forma grupal, entre compañeros, a leer, al leerse y compartir.

El seminario alude a su formación cuando brinda la oportunidad de subsanar las carencias en cuanto los capitales con los que llega al Posgrado, además de adquirir nuevas actitudes, aptitudes en la solución de lo que a diario deberá resolver. Además dentro de los seminarios emergen particularidades, se irrumpen vivencias que muestran a los sujetos en interacción con los otros, y entonces los acontecimientos cotidianos también sitúan al maestrante como un ser humano que no solamente habita en mundos institucionales e imaginarios, habitan en historias que forman como personas y en grupo.

Esta fue una de las exigencias de los actores de esta investigación, significar que no sólo son alumnos de un Posgrado, también “son personas, que sienten, que enferman, que tienen una vida afuera” que su formación se encuentra en constante movimiento, que ocupan diferentes posiciones y se transforman en lo personal, así como en lo profesional.

Sin embargo, los seminarios en su consecución, insinúa a momentos donde se ejerce violencia hacia los maestrantes, se determinan roles por asumir o cumplir, ya que no existe del todo, una comunicación horizontal como se pretende dentro

de un trabajo colaborativo, donde todos aprenden de todos, sino más bien se viven relaciones verticales donde el docente encabeza la línea y el maestrante se limita a acatar lo que se le pide.

El trato personal, hacia los maestrantes, no es del todo grato, hablan de la falta de respeto al otro, a un espacio donde se legitiman roles y se dan por asumidos otros, que determinan en gran medida la forma en que se conduce ese proceso interior de formarse cuando el maestrante tiende a desplegar en ese proceso libre la elección por participar en ese clima de violencia, o de mantenerse de forma lejana, como mero espectador, que se descubre a sí mismo. Para tal efecto se propone lo siguiente.

LÍNEAS DE ACCIÓN:

- ✓ Es importante reflexionar sobre los objetivos que persigue la implementación de un seminario dentro del posgrado, pues cabría la posibilidad de evaluar la forma en que se conducen, saber si los docentes comparten la visión del proyecto institucional y conocen los objetivos del Programa de Maestría.
- ✓ Generar espacios donde se socialice la forma en que se trabaja de un campo a otro, de una línea de investigación con respecto a otra, el tipo de trabajo que se lleva a cabo, pero no a nivel de muestras pedagógicas, sino el compartir de forma cualitativa, las formas y dinámicas que se viven ahí dentro. Al ser uno de los espacios donde se comienza a concebir nuevos conocimientos, merece la atención y una reflexión profunda entre docentes y alumnos del posgrado.
- ✓ Reflexionar que, la escolarización tiene efectos en la vida de los individuos participantes en el contexto educativo, la trayectoria nos da alguna pista de los modos de ser de esos efectos y que en la escuela suceden acontecimientos relevantes para los que por ella transitan.

Finalmente, la **evaluación** es otra práctica más que se implemente como medio de control, así fue apreciada en diferentes momentos al llevar a cabo el trabajo de campo, pues como se afirmó, se asume desde la rendición de cuentas a fin de

asegurar que el programa permanezca dentro de los niveles que CONACYT impulsa.

Sin embargo aunque lo que importa para fines institucionales, es la entrega de una tesis donde se demuestre que se han adquirido los conocimientos, las habilidades, actitudes para ser llamado maestro en pedagogía, hoy se reduce la producción de tesis de grado.

Al evaluar a los maestrantes para cubrir cifras y simular prácticas administrativas que poco hablan de aspectos formativos, se descuida la formación del sujeto, de las formas para construir investigaciones originales, de la poca generación de espacios donde se socializan los objetos construidos y que permiten en el mejor de los casos dar a conocer el trabajo de investigación que desarrolla la FES-Aragón.

Relacionar la evaluación dentro de la formación del maestrante y el por qué hablar de ella, articula pensar que, se ha depositado en ella una preocupación política y económica, que juzga en todo caso la eficiencia y eficacia. Descuida por tanto la autonomía universitaria, la formación entendida desde la generación de conocimiento, determinada por el creciente abandono de las ciencias sociales y las humanidades a cambio de atender el control de los recursos, y a una política globalizadora.

LÍNEAS DE ACCIÓN:

- ✓ Si bien la responsabilidad en torno a las instituciones de educación superior es compartida por diversos sectores, corresponde a los universitarios promover procesos de análisis y abrir opciones que permitan distintas miradas del papel académico, frente lo que se ha venido hasta ahora.
- ✓ Entender desde la visión de los funcionarios que cada uno de los maestrantes es una persona con limitaciones, con proyectos personales que no pueden estar del todo vinculados a un proyecto institucional, pero que necesariamente, en algún momento deben converger.
- ✓ Significar al maestrante desde la parte humana, no verlo como un producto y un tesista más. Lo más importante es no creer que por que se define, o

por que así se ha venido haciendo, se decreta y se opera, realmente se este hablando de una cultura de la evaluación, ya que desde mi punto de vista, eso va más allá.

- ✓ Revalorar los objetivos del Posgrado, es esencial, pues hoy se advierte la tendencia burocratizante o administrativa de la evaluación, constituida en ocasiones como un obstáculo, que descuida las finalidades, las idiosincrasias, ponderaciones y necesidades de lo local, de lo pedagógico.
- ✓ Valorar el sentido de la evaluación y propiciar nuevas formas de llevarla a cabo, ya que se ha venido implementando una cultura administrativa donde se fomenta el llenado de formatos, entrega de informes y prácticas de simulación. Ya que los actores de este trabajo de investigación, plantearon la necesidad de replantear las actitudes y valores, del uso del lenguaje dentro del Programa de Maestría que en ocasiones cae en acciones que van desde la simulación hasta el autoconvencimiento, afectado por ideas tales como la producción de tesis y la entrega de informes.

Casi para concluir debo expresar que este trabajo invita a desarrollar con más profundidad cada una de las prácticas que aquí se muestran, a realizar nuevas investigaciones a fin de intervenir dentro del campo de la pedagogía.

Implica reconocer que hay vacíos aún por cubrir, queda trabajo pendiente por realizar, en este caso el maestrante de pedagogía representa la parte central del proceso educativo, escuchar la voz de los estudiantes genera la posibilidad de realizar cambios desde la realidad y no desde lo ideal, planteado solamente en el discurso político o institucional, invita a hablar tomar una postura con respecto al significado de formar maestros en Pedagogía.

Así, rescatar la subjetividad sirve de espejo para mirar adentro, tomar en cuenta a aquellos a los que pocas veces se les ocupa opinión y que sin embargo, son ellos quienes lo experimentan, lo viven y significan desde diferentes posturas que regalan la posibilidad de hablar de un cambio de cultura académica y de las concepciones del curso de un Posgrado, pues no siempre las expectativas se han visto satisfechas y arrojan una serie de enfrentamientos personales que delimitan el proyecto de vida que contempla un maestrante en formación hasta su egreso.

Al ser el presente un trabajo extenso, abre la posibilidad de partir a nuevas líneas de investigación que fundan nuevos espacios de reflexión y de comprensión tales como:

- ✓ La incorporación vista desde los significados de cursar un posgrado, los motivos, lo que se deja de vivir, por responder a las lógicas del mercado.
- ✓ La trayectoria escolar de un maestrante desde la historias de vida, que ayudan a conformar la identidad del pedagogo.
- ✓ La socialidad en los grupos del posgrado, como se vive y que se genera dentro de los grupos de trabajo.
- ✓ La tutoría como un espacio de formación individual, grupal y en colectivo.
- ✓ El análisis del proceso de formación en otras dependencias, tomando como base las prácticas que aquí se mostraron, desde un estudio comparativo entre las distintas sedes que imparten el Posgrado en Pedagogía.
- ✓ Las formas en que operan los comités y coloquios de evaluación y la posibilidad de ser estos espacios donde se construye y reconstruye conocimiento, dentro del Posgrado.
- ✓ Las condiciones institucionales y su determinación para hablar del rezago y deserción dentro del Posgrado.
- ✓ La formación del docente como tutor dentro del Posgrado.

En este sentido la intervención pedagógica no queda sólo en la interpretación de datos y su análisis o hallazgos sino que pretende ir más allá, es el presente documento una primera aproximación para expresar como se resignificó el proceso de formación de los maestrantes que cursan un Posgrado dentro de la Facultad de Estudios Superiores Aragón y una perspectiva desde donde mirar la construcción de nuevos proyectos viables que deriven en la mejora de todos los actores involucrados (funcionarios, docentes, coordinadores y estudiantes).

El trayecto escolar del maestrante se resignifica a partir de prácticas que en su conjunto definen un proceso de formación y que además es necesario mostrar los efectos de la escolarización, no solo como beneficio social, sino como resultado de la construcción de la subjetividad y donde el contexto institucional, impone cierto sello a los sujetos, pues responden a diversos tipos de demandas, incluidas las individuales, pero los sujetos también vinculan a la institución desde sus propias perspectivas y construyen su propio proceso de formación.

Por último debo aclarar que dentro de esta tesis, comencé a responder preguntas que se ligan directamente también con la capacidad de concebirme como un sujeto en formación, dentro de un momento y un espacio, determinados. Que al tratar de resolver algún problema extraído de una parte de la realidad, incide en la forma en que das respuesta para enriquecer esa parte de la mirada que se ofrece en este inacabado mundo de la investigación que de algún el reto es trascender, interactuar con los otros, develar ese trabajo que en la libertad de construirlo, abre a su vez, nuevas interrogantes que pueden contribuir y enriquecer el sentido de la Pedagogía en el presente.

REFERENCIAS.

Álvarez-Gayou. (2003). *Cómo hacer Investigación Cualitativa*. Fundamentos y metodología, México: Paidós.

Arredondo, M; et all (1997). *Transición del modelo académico del posgrado en la UNAM. Estudio de casos sobre las prácticas y procesos de formación*. En: OMNIA, (México). No.36-37. Año 97. Pág. 101-107: CESU-UNAM.

Arredondo, G. “*La educación superior: el posgrado*”. En: Latapí, P. (Coord.) (1998). *Un siglo de educación superior en México*. Tomo II, México: Fondo de Cultura Económica.

Arredondo, V. (2010). *Perspectivas y retos de la modernización de la educación superior*, México, ANUIES.

Arredondo, M. (Coordinador) (2004). *Campo Científico y Formación en el Posgrado. Procesos y Prácticas de las Ciencias Experimentales en la UNAM*. México: UNAM-CESU.

Bachelard, G. (1998). *La formación del espíritu científico*, Madrid: Siglo XXI.

Badilla, C. (2006). “Fundamentos del paradigma cualitativo en la investigación educativa”. En: *Revista del Ejercicio y la Salud*, Núm.1. pp.42-51, Costa Rica.

Bauman, Z. (2008). *Los retos de la modernidad líquida*, Barcelona: Gedisa.

Baert, P. (1998). *La Teoría Social en el siglo XXI*, Madrid: Alianza.

Barkley, K. (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo. Manual para el profesorado universitario*, Madrid: Morata.

Beltrán, J., et all (2009). *Políticas curriculares y evaluaciones internacionales: espejo y reflejo*. España, Polis-Paideia.

Berger, P. y Luckmann, T. (2008). *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu.

- Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*, México: Paidós.
- Bourdieu, P. (1975). *El Oficio del Sociólogo*, México: Siglo Veintiuno Editores.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*, Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas sobre la teoría de la acción*, Barcelona España: Anagrama.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1972). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Barcelona: Laia.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995). *Respuestas por una antropología reflexiva*, México: Grijalbo.
- Bourdieu, P. (2003). *El oficio de científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad*. Barcelona, Anagrama.
- Caballero, R. (1991). "Etnometodología: Una explicación de la construcción social de la realidad". En: *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*. No.56, pp.83-114, Madrid.
- Camarena, E. (2006). *Investigación y Pedagogía*, México: Gernika.
- Cervantes, E. (2007). *La sociedad del conocimiento*, México, Trillas.
- Chain, R. (1997). *La Eficiencia Terminal en la Universidad Veracruzana*. En: *Revista de la Educación Superior*, Núm. 102, abril-junio, México, ANUIES.
- Cheybar, R. y Amador, R. (Coord.) (2003). "*Procesos y prácticas de la formación universitaria*", en: *Perfiles Educativos*, Núm.93, pp. 122-130, México: UNAM-CESU.
- Corragio, José Luis y Rosa María Torres. (1999) *La educación según el banco mundial. Un análisis de sus respuestas y metas*. Madrid: Miño y Dávila-UNAM.
- Coulon, A. (1995). *Etnometodología y Educación*, Buenos Aires, Paidós.

De la Cruz, J.L. (2006). *Los procesos de formación de investigadores educativos: un acercamiento a su comprensión*. En: Revista regional de investigación educativa, México.

Delgado, J. y Gutiérrez, J. (Coord.) (1995). *Métodos y Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*, Madrid: Síntesis.

De Loris, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*: Ediciones UNESCO.

Díaz Barriga, A. (1993). *Investigación, Formación y currículum*. Notas para una discusión, en Cuadernos del CESU, núm. 31, pp.41-58.

Díaz Barriga, A. (2000). "Evaluar lo académico. Organismos Internacionales, nuevas reglas y desafíos". En: Evaluación Académica. México: CESU-UNAM-FCE.

Díaz Barriga, A. (2002). "El problema de la formación intelectual en los posgrados en educación", *La Universidad hoy y mañana II*. México,, CESU-UNAM. Pp.125-139.

Díaz Barriga, Ángel, et all. (2008) Impacto de la evaluación en la educación superior mexicana. Un estudio en las universidades públicas estatales, México, UNAM-IISUE-ANUIES-Plaza y Valdés.

Díaz Barriga, A. (2009). El posgrado en educación en México, México: IISUE-UNAM.

Ducoing, P. (1990). *La pedagogía en la universidad de México*, México, CESU-UNAM.

Ducoing, P. (Coord.) (2003). *Sujetos, actores y procesos de formación. Tomo I. Formación para la investigación. Los académicos en México. Actores y Organizaciones*. México: COMIE-SEP-CESU.

Esquivel, L. (2002). *La Universidad, hoy y mañana II. El Posgrado Latinoamericano*. México: CESU-UNAM.

Farfán, R. (2009). *La sociología comprensiva como un capítulo de la historia en la sociología*, en: Revista Sociológica, México.

- Ferry, G. (1990). *El Trayecto de la formación*, México: Paidós.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*, México, Morata.
- Furlán, A. y Pasillas, M. A. (1993) *El campo pedagógico*. Cuadernos pedagógicos 5, México: Universidad de Colima:
- Furlán, A. y Pasillas, M. A. (1993). “*Investigación, teoría e intervención en el campo pedagógico*”, *En Perfiles Educativos*. No. 61. Pp. 79-94. México: UNAM-CESU-IRESIE.
- Garfinkel, H. (2006). *Estudios de Metodología*, Barcelona: Anthropos.
- Gaitán, R. (Coord.) (2005). *Prácticas Educativas y Procesos de Formación en la Educación Superior*, Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Geertz, C. (1997). *La interpretación de las culturas*, Barcelona: Gedisa.
- Giddens, A. y Turner, J. (1987). *La teoría social, hoy*, Madrid: Alianza.
- Gimeno, J. (1999). *Poderes inestables en educación*, Madrid: Morata.
- Glazman, R. (2001). *Evaluación y exclusión en la enseñanza universitaria*, México: Paidós.
- Goetz, J. y Lecompte M.D. (1988) *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, Madrid: Morata.
- González, L. (2006). “Pero, ¿Qué es lo educativo en una práctica?”. En: Perales, P. *La significación de la práctica educativa*, México: Paidós.
- Gutiérrez, J. y Delgado, J. (1995). *Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales*, Madrid: Editorial Síntesis.
- Hidalgo. (1992). *Investigación Educativa una estrategia constructivista*, México: Castellanos editores.
- Honore, B. (1980). *Para una Teoría de la Formación, Dinámica de la formatividad*, Madrid: Narcea.
- Kunt, T. (1981). *La estructura de las nociones científicas*, Madrid: Fondo de Cultura Económica.

- León, E. (1999). *Usos y discursos teóricos sobre la vida cotidiana*, México: CRIM-UNAM-Anthropos.
- Mardones, J.M. y N. Ursua. (2001). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales*, México: Fontamara.
- Martínez, A. et all. (2004). *Reforma a los estudios de posgrado de la UNAM*, México: UNAM.
- Martínez, A. et all. (2005). *Perfil de competencias del tutor del posgrado de la Universidad Nacional Autónoma de México*, México: UNAM.
- Martínez, M. (2001). *La Investigación Cualitativa etnográfica en educación*, México: Trillas.
- Meneses, G. (2004). *Formación y Teoría Pedagógica*, México: Lucerna.
- Morín, E. (2003). *Introducción al pensamiento complejo*, Barcelona: Gedisa.
- Neave, G. (2001). *Educación Superior, historia y política. Estudios comparativos sobre la universidad contemporánea*, Barcelona: Gedisa.
- Ordorika, I. (Coord.) (2006). *La academia en jaque. Perspectivas políticas sobre la evaluación de la educación superior en México*. México: CRIM-UNAM-Porrúa.
- Ornelas, C. (2004). *El Sistema Educativo Mexicano*. México: Trillas.
- Pacheco, T. y Díaz Barriga, A. (2000). *Evaluación Académica*, México: CESU-UNAM-FCE.
- Peña, W. (2009). *La violencia Simbólica como reproducción biopolítica del poder*, en: *Revista Latinoamericana de Bioética*, Colombia
- Pérez, D. (2007). *Filosofía, teoría e investigación en las maestrías en educación: Un campo sobre determinado*. México: PROMEP-Plaza y Valdés.
- Pérez, G. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Piña, J.M. (1996). *La Interpretación de la Vida Cotidiana Escolar. Tradiciones y prácticas académicas*. México: CESU-Plaza y Valdés Editores-UNAM.

Piña, J. M. (Coord.) (2004). *La subjetividad de los actores en educación*, México: UNAM-CESU.

Piña, J.M. (2010). *La subjetividad de los actores en educación*. México: CESU-UNAM.

Plan de Desarrollo del Posgrado (2002- 2007). México: UNAM.

Pontón, R. (2000). "El proceso de incorporación de los estudiantes en las instancias de Posgrado de Ciencias Sociales y Humanidades de la UNAM". En: *Vida académica y eficiencia terminal*, México: UNAM-CESU.

Pontón, R. (2011). *Configuraciones conceptuales e históricas del campo pedagógico y educativo en México*, México: IISUE-UNAM.

Porter, L. (2003). *La Universidad de Papel*, México: UNAM.

Preciado, C. (2004). "El posgrado en educación en la sociedad del conocimiento". *Desde las Políticas apunta a lo global, pero en lo local se resiste a desaparecer*. En: *Revista Red de Posgrados en educación*, julio-diciembre. pp. 33-39, México.

Proyecto Académico de Mejoramiento Institucional para el Programa de Posgrado en Pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores Aragón (2009): Documento Interno-Posgrado en Pedagogía-FES Aragón. (PAMIPP)

Programa de Maestría y Doctorado en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras-Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón-Centro de Estudios Sobre la Universidad-Universidad Nacional Autónoma de México. 1999.

Rébora, T. (2001). *El Posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM y sus actores*. En: Sánchez, P. *La eficiencia terminal en ciencias sociales y humanidades de la UNAM*, México: UNAM-CESU-Plaza y Valdés.

Reglamento General de Estudios de Posgrado UNAM: Dirección General de Estudios de Posgrado. México-2007.

Restrepo, M. y Campo, R. (2002). *La docencia como práctica. El concepto un estilo, un modelo*, Bogotá: Universidad Javeriana.

Reynaga, S. (1996). *Procesos de formación y representaciones en estudiantes de la licenciatura en Sociología*. En: Revista Mexicana de Investigación Educativa, Núm. 2. Pp 362-377, México: COMIE.

Rodríguez, A. (2005). *Evaluación Curricular: Problemas teóricos y desafíos de la práctica* en: Por nuestra escuela, México: Lucerna. Pp.157-169.

Rojas Moreno, Ileana y Rosa María Sandoval Montaña (2005). "Capítulo 8. Formación en educación y procesos institucionales (universidades)". En Ducoing Watty, Patricia (Coord.). Sujetos, actores y procesos de formación (Tomo II). México, COMIE/IPN. p. 467 - 526. (La investigación educativa en México 1992-2002, 8 - II)

Rousseau, J. (2009). *Emilio o la educación*, México: Porrúa.

Rugarcía, A. (1994). *La calidad del posgrado en México*, Renglonés, núm.29, pp.57-62.

Sánchez, R. (1993). *Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación*, México, UPN.

Sánchez, R. (2000). *Vida Académica y eficiencia terminal*, México, CESU-UNAM.

Sánchez, R. (2010). *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas*, México: IISUE.

Sánchez P. y Martiniano A. (Coord.) (2001). *La eficiencia terminal en ciencias sociales y humanidades de la UNAM*, México: CESU-UNAM.

Sánchez, P. y Martiniano A. (2004). *Campo Científico y formación en el posgrado. Procesos y prácticas de las ciencias experimentales en la UNAM*, México: CESU-UNAM.

Santa María, M. (2001). *El laboratorio como un espacio social de procesos y prácticas de formación en algunos programas de posgrado en ciencias experimentales de la UNAM: Ciencias biomédicas, Ciencias bioquímicas y Ciencias Neurológicas*. Tesis de Maestría: UNAM-FFyL.

- Sañudo, G. (2006) "El proceso de significación de la práctica como sistema complejo". En: Perales, P. *La significación de la práctica educativa*, México: Paidós.
- Schön, D. (1994). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, Barcelona: Paidós.
- Schütz, A. (1993). *La Construcción significativa del mundo social*, Barcelona: Paidós.
- Schütz, A. (1995). *El problema de la realidad social*, Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Serrano, C. (2011). *Trayectorias: Biografías y Prácticas*, México: UPN.
- Suriani, B. (2003). *Las prácticas de enseñanza en contextos de cambio. Congreso Latinoamericano de educación Superior en el siglo XXI*, Argentina: Universidad Nacional de San Luis. En: [http:// conedsup.unsl.edu.ar](http://conedsup.unsl.edu.ar)
- Tarrés, M. L. (2004). *Observar, escuchar y comprender la tradición cualitativa en la investigación social*, México: Porrúa-Colegio de México-FLACSO.
- Taylor, S.J. y R. Bodgan (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Barcelona: Paidós.
- Tinto, V. (1987). *El abandono de los estudios superiores: Una nueva perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento*, México: UNAM-ANUIES.
- Torres, F. (2006). "Los procesos de formación de investigadores educativos: un acercamiento a su comprensión", En *Educatio: Revista regional de Investigación educativa*, No.2. pp. 67-79. México.
- Uribe, S. (2009). "El pensamiento complejo de Edgar Morín, una posible solución a nuestro acontecer político, social y económico". En: *Revista Espacios Públicos*, Núm.12. pp. 229-242, México: UAEM.
- Van Gennep, A. (2008). *Los ritos del paso*, Madrid: Alianza.

Vela, P. (2004). "Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa". En: Tarrés, M. *Observar, escuchar y comprender la tradición cualitativa en la investigación social*, México: Porrúa-FLACSO.

Vernooy, R. (2010). *El aprendizaje colaborativo en acción*, Bogotá: Mayol.

Weber, M. (1992). *El problema de la irracionalidad en las ciencias sociales*, Madrid: Tecnos.

Weber, M. (1987). *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*, México: Fondo de Cultura Económica.

Zabalza, M.A. (2007). *Competencias docentes del profesorado universitario*, México: Narcea.

ANEXOS

Anexo 1. Registro de Observación.

Anexo 1 A Categorías del registro de observación.

Anexo 2 Entrevista a maestrantes. (1era etapa).

Anexo 3 Entrevista a maestrantes (2da. etapa).

Anexo 4 Entrevista a Funcionarios.

Anexo 5 Cedula de maestrantes.

ANEXO 1

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES "ARAGÓN" MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

El proceso de formación del maestrante durante su trayecto escolar (2011-2013) en el Programa de Maestría en Pedagogía dentro de la FES-Aragón

<i>INSTRUMENTO</i>	<i>JUSTIFICACIÓN</i>	<i>OBJETIVO</i>	<i>CANTIDAD DE OBSERVACIONES</i>	<i>FECHA</i>	<i>SUJETOS</i>
<u>REGISTRO DE OBSERVACIÓN</u>	Se recurrió a utilizar un registro de observación (cuaderno) para realizar en él anotaciones acerca de situaciones que fui observando desde que ingrese a la maestría.	El objetivo fue llevar a cabo anotaciones que surgieron de las interacciones diarias con algunos de mis compañeros y que estas fueran una guía y /o la pauta para desprender de éstas mi planteamiento del problema a la investigación que pretendo realizar.	Tengo registradas más de 25 pero sólo retomé las que considero útiles para desarrollar mi referente empírico y de ahí construir mi guión de entrevista con algunas categorías que surgen de mis observaciones.	Las anotaciones se llevaron a cabo en el transcurso del 1ero y segundo semestre cursado dentro de la maestría. Mis anotaciones fueron realizadas dentro del salón de clase, en pláticas extraescolares, en pasillos, en reuniones con compañeros y de forma natural.	Los actores principales de esta investigación elegidos son los maestrantes que cursan la maestría en pedagogía dentro de la FES-Aragón de la generación 2011-2013.

Nota: Dentro de las observaciones realizadas lo que encontré es el poco interés que existe por fortalecer la formación académica de los maestrantes, dándole prioridad a aspectos relacionados a: los tiempos, las formas por cumplir lo establecido, el poco interés por acompañar al maestrante en esos procesos formativos que son importantes por trabajar, pareciera que se invisibiliza al maestrante dentro de procedimientos administrativos-curriculares y metodológicos, entonces las prácticas que dan sentido y significado se obvian y se dan por hechos sin tomar en cuenta todo aquello que sucede en un trayecto que pretende formar "maestros en pedagogía" y no perfeccionar los modos de obtener un grado académico.

ANEXO 1- A

SISTEMATIZACIÓN DE TESTIMONIOS REALIZADOS A PARTIR DE LAS ANOTACIONES DEL REGISTRO DE OBSERVACIÓN.

CATEGORÍAS EMPÍRICAS	CATEGORÍAS DEL INTÉRPRETE	CATEGORÍAS TEÓRICAS
<p><u>TESTIMONIOS</u></p> <p>INTEGRACIÓN DE LAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN</p> <p>“Oye, tú sabes ¿Cómo se completa la inscripción aquí a la maestría?--- es que nadie nos explica esas cosas y me angustio de saber que no lo haga bien....”EM 1er. Sem.</p> <p>“Ya sabes si ya salió la convocatoria de las becas por que me dijeron que a unos ya les llevo a su correo y a otros...no, ¿por que será?” EM 1er. Sem</p> <p>“Estoy en una línea y ni siquiera sé por que me asignaron esta”...EM 2do. Sem</p> <p>UNA VEZ DENTRO DE LOS GRUPOS...</p> <p>“ Te fijaste, no nos dijo que vamos a ver a lo largo del semestre, no presento ningún programa, únicamente nos dijo como nos va a evaluar”...EM 1er. Sem</p> <p>“Pareciera que lo que aquí importa es que estamos destinados a elaborar una tesis.. no importa nada más...es como un recetario.. pasos....paso 1, 2 y 3...elabórala; preséntala y titúlate....y nuestras carencias en la formación como investigadores, ¿dónde las vemos?” EM L 2do.Sem</p>	<p>DESCONOCIMIENTO, FALTA DE COMUNICACIÓN...</p> <p>Se completan procesos administrativos sin que exista una <u>explicación clara</u> y previa por parte de las autoridades <u>para realizar trámites administrativos.</u></p> <p>Los <u>procesos administrativos</u> resultan <u>poco claros</u> y los tiempos no son específicos en todos los casos.</p> <p>Se ha desarrollado dentro de una línea que no se eligió y hasta el momento <u>no sabe por que la cursa, nadie lo explicó,</u> preocupando si él se siente parte de él y ayuda a su desarrollo de su investigación.</p> <p>LO QUE PRIORIZA EL POSGRADO...</p> <p>Los contenidos de los seminarios pasan a segundo término y se privilegia la <u>evaluación</u> y los modos de llevarla a cabo.</p> <p>Se da <u>prioridad a la elaboración de tesis</u> en tiempos y formas, se invisibiliza al maestrante dentro de su proceso formativo.</p>	<p><u>EJES QUE SIRVEN PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LA ENTREVISTA A ESTUDIANTES.</u></p> <p>Procesos administrativos</p> <p>La integración a las líneas de investigación.</p> <p>Las vivencias en seminarios, la elaboración de una tesis, la evaluación.</p>

<p>“Aquí solo es cumplir, cumplir....para dar informes, no tengo tiempo de nada mas que para leer, la tesis y luego los informes a CONACYT y mis cosas personales quedan de lado”. EM 2do Sem</p> <p>Lo que se DEMANDA...</p> <p>“Quieren que hagamos cosas innovadoras, pero --- me pregunto si así van a ser las clases, ¿igual?”—EM 1er.Sem</p> <p>¿QUIÉN ELIGE?</p> <p>“ por que nosotros no podemos tomar como en C.U. las materias de acuerdo a nuestra elección, las imponen por que ya esta armado tu horario de clases” EM 1er. Sem</p> <p>UNA VEZ DENTRO DE LOS ESPACIOS, DE VIDA ACADÉMICA...</p> <p>“Tengo un tutor pero solo es de nombre.. por que en la realidad el maestro J es quien me lee, me revisa; al otro solo lo pondré por el nombre en la tesis, pero además él no sabe nada sobre mi tema y esta de acuerdo, como trabajo” EM 2er. Sem</p> <p>“Un maestro llevo y me dijo: este es el programa, me quedé pensando y al final dijo: no vamos a ver eso, vamos a ver otra cosa y yo pienso...eso no tiene nada que ver con el seminario”...EM 2do. Sem</p> <p>“Los coloquios parecieran una total descalificación a nuestros trabajos, no hay nada de construcción te sientes perseguida, tienes ganas de salirte y te preguntas ¿ te estas formando ó deformando?--- los maestros son figuras y sin embargo hasta la discriminación existe dentro de los salones” EM 2do Sem</p>	<p>Se atiende en gran mayoría al cumplimiento y la <u>rendición de cuentas</u></p> <p>LA CONDUCCIÓN DE LOS SEMINARIOS ATRAVÉS DEL EJEMPLO.</p> <p>Preocupación por alcanzar la <u>innovación</u> y por que las clases sean de forma equiparada.</p> <p>¿QUIÉN DECIDE?</p> <p><u>Se imponen los seminarios</u> que se deben cursar los maestrantes, sin tomar en cuenta los contenidos que ellos desean cursar.</p> <p>LAS EXPECTATIVAS...</p> <p><u>El compromiso que debe existir por asesorar al tutorado</u> no se demuestra y el interés por aprender y construir una nueva temática se delega a otro que sí, decide acompañar su formación.</p> <p>Se deja de lado los contenidos propuestos dentro del plan de estudios y <u>se determinan los contenidos</u> de un seminario <u>en base a determinaciones personales</u>, por parte de los maestros.</p> <p>Muestra <u>la experiencia del maestrante dentro de un coloquio</u> y como éste aporta o descalifica su trabajo de investigación, aunado a sus sentimientos que experimenta dentro de un salón de clases.</p>	<p>La forma en que se decide la carga horaria y los seminarios a cursar</p> <p>El tutor y la práctica de la tutoría.</p> <p>Los contenidos a trabajar dentro de los seminarios y su articulación al proyecto de investigación</p>
---	--	--

<p>“Una vez...un maestro que me daba en licenciatura me vio llegar y me dijo ---Usted , ¿qué hace aquí?...como molesto, entonces yo me sentí mal”. EM-Egresada</p> <p>En mi línea hasta miedo te da hablar...aniquilan tus trabajos, los masacran y pregunta --¿ dónde esta la experiencia enriquecedora?... no proponen solo destruyen, eso es poder...por poder”.. EM 2do Sem</p> <p style="text-align: center;">COMO SE COMIENZA A VIVIR.....</p> <p>¿Qué es un posgrado?.. Platican unas compañeras... deja de lo que sea, aquí mezclas cosas personales, afectivas, emocionales, compromisos...dejas de vivir, de salir, es leer...y leer...y luego críticas... críticas y más...destruyen! Estudiantes de Maestría</p> <p>“Ya casi termino pero esto que ustedes ven aquí (señala la tesis) me ha costado.... una parálisis facial, angustia, pero sigo... y es tanta la presión y tanto construir-reconstruir...ustedes no se desesperen....” EM- Egresada</p> <p>“A veces ya no quisiera hacer nada, pero me aferro y me aferro... a terminar esto que ya inicié por que me costo tanto trabajo entrar y tengo tantas ilusiones personales que... tengo que obtener el grado” EM 2do.</p>	<p><u>Se pondera la descalificación dentro de un seminarios</u> y de deja de lado la visión que un maestrante debe tener entre ellos la crítica y la defensa de sus trabajos por el poder que ejercen sus maestros.</p> <p>Expone una <u>vivencia personal, al acudir al seminario</u> del maestro y su sentimiento de frustración.</p> <p style="text-align: center;">LOS SIGNIFICADOS DE UN POSGRADO.... CRISIS PERSONALES...</p> <p>Se muestra la <u>concepción</u> que se tiene de un <u>posgrado</u> pero dentro de esto, no se habla de la formación que te posibilita estudiarlo.</p> <p>Se habla de las <u>situaciones personales</u> que ha tenido que enfrentar dentro del desarrollo de su trabajo de investigación y que deben ser tomadas en cuenta pues estamos trabajando con seres humanos.</p>	<p style="text-align: center;">Subjetividad del maestrante...desde donde construye su propia trayectoria</p> <p style="text-align: center;">La vida cotidiana dentro del posgrado, las vivencias personales.</p>
--	--	--

ANEXO 2

Entrevista para estudiantes del segundo semestre de la Maestría en Pedagogía de FES-Aragón. Generación 2011-2013.

- 1.- Identifícate conmigo, ¿Quién eres?, ¿Qué haces?, ¿A qué te dedicas?...cuéntame....
- 2.-Hablame de tu trayectoria académica desde que ingresas a la Licenciatura....
- 3.-¿ Por qué decides estudiar una Maestría?.....
- 4.-¿ Para qué estudiar una Maestría en Pedagogía?...
- 5.- ¿Cuál fue el proceso para incorporarte a la Maestría (en términos personales y administrativos?...
- 6.- ¿Cuál es el conocimiento que tenías sobre el Programa de Maestría en Pedagogía?
- 7.- Te diste a la tarea de informarte sobre cómo opera el programa de posgrado en Pedagogía, aquí en FES-Aragón....
- 8.- ¿Qué sabes tu acerca del reglamento general del posgrado, lo conoces?
- 9.- ¿Cuál ha sido la dinámica con la que se trabaja dentro de los seminarios, en la línea de investigación a la que perteneces, durante estos dos primeros semestres?...
- 10.- Me gustaría que me compartas tu experiencia ala acudir a cada reunión de evaluación de los comités tutorales... Consigna (Háblame sobre el trabajo, lo que se desarrolla ahí y ¿Cómo los vives?)
- 11.- A diferencia de los comités, ¿Qué te permite un Coloquio? Comentar la misma consigan dela pregunta anterior...
- 12.- ¿ Cómo se ha dado el proceso y la práctica de tutoría?...(Pediría que me explique como lo vive...indagando si el proceso le ha favorecido en el desarrollo de su investigación)..
- 13.- Me gustaría saber si cuentas con beca de CONACYT y desde cuando la obtuviste?...
- 14.- ¿Cuáles son las exigencias que plantea CONACYT para mantener la beca? (en caso de que conteste que no....indagaría el por qué no la ha obtenido...)
- 15.- Hablando de coordinación del posgrado, aquí en FES-Aragón, ¿Cuáles exigencias te plantean al ser parte de un programa de excelencia y más aún que cuentas con la beca? (Si es que la tiene).
- 16.- Han transcurrido ya dos semestres del curso de la Maestría, me gustaría que me hablarás de las principales dificultades a las que te has enfrentado, durante tú procesos de formación?... (Buscar que me conteste, ¿cómo las ha enfrentado? ----)
- 17.- Háblame de lo más satisfactorio que has vivido hasta el momento dentro de tu proceso de formación...
- 18.- Por ultimo ¿Qué significa para ti ser parte de la maestría de pedagogía?

ANEXO 3

SEGUNDA ENTREVISTA

MAESTRANTES DEL POSGRADO EN PEDAGOGÍA EN FES-ARAGÓN.

OBJETIVO: *Que los maestrantes compartan la experiencia vivida durante el proceso de formación dentro de la maestría en pedagogía, para significar la voz y reconstruir la trayectoria escolar.*

PREGUNTAS

Si tuvieras que contarme la historia, respecto de tu trayecto de formación durante la maestría en la FES-A, cuántos momentos enunciarías? .En cada uno de ellos: los eventos, personas, experiencias más significativas.

¿Cómo llegan a ser parte del campo y línea de investigación a la que pertenecen?.

¿Qué implica ser parte de una línea de investigación y al grupo de trabajo en el que sesionan dentro de los seminarios, comités y coloquios de evaluación?.

¿Qué se espera de un maestrante en pedagogía dentro de la FES-Aragón, a lo largo de los cuatro semestres en que se cursa el posgrado? -- ¿Cómo lo definirías?

¿Qué implica obtener el grado de maestro en pedagogía?

¿Qué dificultades han enfrentado dentro de los diferentes espacios en que se dinamiza la vida académica del posgrado (seminarios, coloquios, comités tutoriales, tutoría, otros como intercambios académicos) y cómo la solucionaste?.

¿Cuál es su opinión acerca de la formación recibida dentro de este posgrado en pedagogía?

ANEXO 4

ENTREVISTA A FUNCIONARIOS

Preguntas

- 1.- ¿Quién es el posgrado en Pedagogía dentro de la FES-Aragón, es decir en que momento se encuentra?
- 2.- ¿Cuáles son los retos que enfrenta actualmente?
- 3.- ¿Cuáles las acciones que se llevan a cabo para responder a estos retos?
- 4.- ¿Cuáles son las exigencias que hace CONACYT al Posgrado, hablando específicamente en cuánto a la institución y a los maestrantes?
- 5.- ¿A qué otros procesos de evaluación se somete el programa para ocupar y permanecer con el estatus que ahora tiene?
- 6.- ¿Cómo vive estos procesos de evaluación y exigencias que ello genera dentro de la institución? Es decir, me gustaría que me hablara de las tensiones, problemas vividos cómo las comparte con su equipo de trabajo: docentes, maestrantes, administrativos?
- 7.- ¿Cómo las enfrentan?

ANEXO 5

CEDULA PARA MAESTRANTES

Esta cedula tiene como propósito recopilar datos personales que servirán para conformar una pequeña base de datos con los estudiantes de maestría que fueron elegidos como informantes calificados.

Datos personales.

NOMBRE

Apellido Paterno	Apellido Materno	Nombre (s)
------------------	------------------	------------

Lugar de Nacimiento: _____

Edad: _____ años.

Estado civil: _____

Teléfono particular: _____

Correo electrónico: _____

Datos académicos.

Formación en licenciatura: _____

Institución donde realizaste estudios de licenciatura: _____

Años transcurridos después de haber concluido la licenciatura para incorporarte a la maestría: _____

A través de qué modalidad obtuviste el título de licenciatura?: _____

Al ingresar a la maestría, ¿qué campo de conocimiento elegiste?: _____

¿En que campo y línea de investigación te encuentras inscrito?: _____

¿Cuentas con beca por parte de Conacyt que apoye tus estudios de maestría? : _____

El tiempo que dedicas tus estudios de maestría es completo o medio tiempo? : _____

GRACIAS POR TU TIEMPO Y PARTICIPACIÓN.