

**CAMPOS DE RACIONALIDAD Y REPRESENTACIÓN SOCIAL DE EGRESADOS
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
DE LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR OFICIAL DE GUANAJUATO**

GUADALUPE MEZA LAVANIEGOS

Introducción

Se exponen algunos de los resultados de la investigación realizada en la ENSOG para detectar la opinión que los y las egresadas¹ de la Maestría en Pedagogía tienen de la misma en diferentes tópicos. El texto se divide en cuatro apartados: en el primero, se expone el proceso y desarrollo metodológicos del trabajo; el segundo, esboza los datos sociodemográficos, laborales y de formación profesional de los sujetos egresados; el tercero define las categorías de análisis con las que se interpreta la información y construye la narrativa y cuerpo del trabajo; para concluir con algunas reflexiones y propuestas de continuidad.

1. Proceso y desarrollo metodológico

La investigación inicia su proceso metodológico con la elaboración de una encuesta “abierta al recuerdo, al análisis crítico y opinión” para el levantamiento de datos. Al estructurarse con preguntas cerradas, reproducirse individualmente con espacio reducido para las respuestas, se aplicó como cuestionario rígido, cancelando el análisis y la reflexión crítica.

Los 56 egresados de tres generaciones formaron el universo de estudio y la población muestra estuvo compuesta por 38 (67.8%). Su definición fue circunstancial, quedando supeditada al encuentro y aceptación para contestar, “la encuesta”.

En un segundo momento², una vez vaciada la información, posterior a la lectura del material y de detectar las constantes y diversidades en las respuestas, se redefinen las preguntas que guiaran la interpretación y narrativa de los datos,

¿Desde donde construyen sus opiniones con respecto a la pertinencia del programa en su formación profesional?

¿Cuáles son las representaciones sociales en las que sustentan sus opiniones?

Así como las categorías para el análisis, seleccionando aquellas que significan mejor los datos y la lectura que se hizo de ellos, para poder hacer la interpretación y construir su narrativa.

Ubico la investigación, como un trabajo de carácter descriptivo, que a partir de la narrativa e interpretación de los datos incorpora componentes del paradigma cualitativo.

Finalmente se concluye con algunas reflexiones y preguntas para futuras indagaciones.

2. Los sujetos

Son mujeres el mayor porcentaje de la población encuestada 59%, la edad promedio es de 40 años, residen en el municipio de Guanajuato (54%) y el corredor industrial (26%). El 11% tiene formación de maestro normalista, el resto directamente en licenciatura de Educación Primaria o Preescolar (33%), Secundaria y Especial (42%), el 11% estudio licenciatura universitaria.

Al iniciar la maestría, el 64% laboraban como docente frente a grupo, 12% con puesto directivo, 9% en actividades técnicas. En el nivel superior laboraba el 5 % y el 4% restante como funcionario de gobierno. Durante los estudios la movilidad laboral fue mínima, pues de 19 que eran docentes con grupo, al terminarla lo eran 20. El Encargado con Grupo, pasó de 5 a 2, y hubo tres nombramientos de Dirección. En el periodo que va de su ingreso a la maestría al momento de la entrevista (3, 5 y 7 años), 8 obtuvieron un ascenso

escalafonario; 8 cambiaron a un nivel superior como docentes; 7 tuvieron descenso escalafonario, 15 se conservaron sin movilidad jerárquica o de nivel educativo. Hay una tendencia de retornar a la plaza base para acceder a los estímulos de carrera magisterial.

Formación profesional

La participación en actividades orientadas a su formación profesional, como: investigaciones, ponencias, asistencia a cursos, diplomados o continuar los estudios de posgrado, permite ahondar en la movilidad laboral.

El 38 % no tiene interés en continuar estudios de posgrado, desde diferentes causas: *“Definitivamente no”, “hasta que terminen la tesis de maestría”, “son muy caros”* o *“prefiero seguir estudiando e investigando sobre la práctica”*. El 59% si contempla seguir estudios de posgrado, en la mayoría de los casos a largo plazo.

Desde el egreso, la mayoría sólo ha asistido a cursos de actualización de la SEG, con obligatoriedad laboral o valor curricular (TGA), en menor medida han tomado cursos fuera de los obligados. Un 7% ha continuado estudios de posgrado.

Pocos han ampliado sus perspectivas en el desarrollo profesional, sólo el 16 % ha participado en actividades como participación en foros, redes o publicado artículos. Algunos nunca han asistido.

3. Categorías de análisis

“Las categorías de análisis surgen de la necesidad de interpretar los significados elaborados por la población considerada en el estudio” (Romo 2000:199). Para interpretar los datos levantados se han determinado para su análisis las de campos y racionalidad curricular y representación social.

Campos y racionalidad curricular

Retomo de Kemmis (1998:114), el concepto de campos de la racionalidad desde donde se discute y construye el currículum, como “un intento de comunicar los principios esenciales de una propuesta educativa”. El campo, es una definición *a priori*, un antecedente de la visión del mundo o metateoría que lo hace comprensible. Distingue tres grandes *campos de la racionalidad* los que explico como:

Técnico: Ve la práctica desde la regulación y control de los objetos. Mira a la educación, como un conjunto de objetivos sociales a los que se debe pragmáticamente responder.

Práctico: Ofrece un papel más activo y amplio sobre la educación, las escuelas y docentes. Se enfoca a poner la teoría en las situaciones prácticas en las que la educación y ellos mismos se encuentran

Crítico: Ve las estructuras sociales no tan racionales o justas como se quiere. Analiza los procesos mediante los cuales nuestra sociedad y puntos de vista sobre ella, se han formando. Reflexiona sobre el hacer y su proceso histórico y una racionalidad técnica y práctica.

Desde estos tres grandes campos se expondrá lo referente a pertenencia, relevancia e impacto en su vida académica y laboral de las y los egresados.

Los conocimientos adquiridos

El 52% de las y los entrevistados, ubica los conocimientos adquiridos como aquellos que les permitieron mejorar la práctica profesional desde la racionalidad técnica: “*organizar mejor el trabajo*”, “*nuevas estrategias didácticas*”, “*conocer mejor a los alumnos*”.

Al 18%, desde la racionalidad práctica les permitió *“contar con más elementos teóricos y metodológicos”*, *“promover proyectos de innovación”*;

Un 27% desde la racionalidad crítica refiere a que lograron: *“una mayor visión del quehacer educativo”*, *“una mayor profesionalización y madurez del trabajo”* o *“no contribuyó a mejorar mi práctica profesional, faltó espacio y tiempo para la reflexión”*.

Las habilidades adquiridas

Las respuestas son en los tres campos son semejantes. Desde la racionalidad técnica, dichas habilidades le fueron propicias para *“un mejor manejo de lenguajes computacionales, escrito y matemático”*; *“para las acciones directas en el salón de clase”*, *“mejorar la comprensión lectora”*, *“elaborar mapas conceptuales”*. Otro amplio sector, desde la racionalidad práctica, opina que les permitió tener *“herramientas de investigación”*, *“mejor comprensión teórica”*. Para una minoría *“el análisis crítico y/o reflexivo”* o *“capacidad predictiva para enfrentar retos y buscar soluciones”*.

Énfasis en la práctica actual

Es mayor el porcentaje que expone desde la racionalidad técnica: *“aspectos didácticos”*, *“evaluación”*, *“diseño de mapas conceptuales”*, *“comunicación con alumnos”*, *“trato con personas”*, *“atención a la diversidad”*, *“calidad”*. Desde la racionalidad práctica ponen el énfasis en *“teorías”*. Sólo uno expone desde el campo de la racionalidad crítica.

Cambios en la práctica

Los cambios más relevantes de su trabajo son expuestos desde el campo de la racionalidad técnica con respuestas como: *“planear mejor”*, *“controlo mejor al grupo”*, *“se buscar*

información”, “*para evaluar*”. Desde la racionalidad crítica, exponen: “*adquirí un mayor compromiso social*”, “*amplíé los procesos de reflexión*”.

Recuperación de aprendizajes.

Desde la racionalidad técnica, “*valores*”, “*planeación didáctica*” “*psicopedagogía*”, “*desarrollo moral*”, “*evaluación*”, “*teoría de la didáctica*”, “*método constructivista*”. En menor medida desde la racionalidad práctica, refiere a teoría “*curricular*”, “*educativa*”, “*psicogenética*”, “*constructivista*”, “*intelectual*” o “*humanista*”; o “*sujetos de la educación*”, “*análisis institucional*”, “*historia de la pedagogía*”, “*contexto*”.

El perfil de egreso de la maestría propone entre otros que los egresados podrán “*Problematizar y utilizar saberes científicos...*”, “*Reconocer las lógicas en que se sustentan los principios y procesos pedagógicos...*”, “*Promover la producción continua de investigación sobre la educación,...*” (ENSOG, 1997:34) elementos que refieren a la racionalidad crítica, sin embargo, sus egresados, mayoritariamente construyen sus percepciones desde el campo de la racionalidad técnica, una tercera parte desde la racionalidad práctica y sólo un 13% se acerca al perfil.

Al cruzar estas respuestas con las motivaciones desde donde determinaron su incorporación a la maestría, estas abonan más a la racionalidad técnica: “*Mas seguridad*”, “*ascender en puestos*” “*cambio a otro nivel educativo*”, “*se amplió el campo laboral*”; “*lograr más seguridad y prestigio como personas y profesional*”, “*conseguir la base*”, o “*mejores ingresos*”. Lo que permitiría pensar que la maestría no cambio su lógica y racionalidad inicial, sino simplemente se conservó la inicial.

Representación social

Retomo por representación social a la entidad simbólica que, como un conjunto concatenado de significados acerca de un objeto material o ideacional forman “*corpus* organizado de

conocimientos,” gracias a los cuales se hace inteligible la realidad física y social. (Díaz Barriga, 2000:73) Opera como conocimiento previamente construido acerca de los objetos que dan sentido a la realidad vivida o pensada.

Las representaciones sociales de los y las egresadas más recurrentes fueron: las debilidades académicas o de organización, las necesidades formativas del educador actual y los requisitos de un buen programa de calidad.

Debilidades académicas y de organización

Se representa a la maestría con debilidades académicas o de organización³. Cifran estas debilidades en aspectos externos a ellos. En general en los maestros o asesores: *“se debe evaluar a los catedráticos y su trabajo pues no cubren su tiempo”, “se requieren mejores asesores”, “existen incongruencias y desarticulación entre los diversos maestros de seminario y los asesores”*. Otros más en la organización: *“falta de diálogo”, “desacuerdos entre la coordinación y la dirección”, “demasiada rigidez institucional”, “mala selección de docentes”*; o el programa: *“el curso propedéutico no contribuyó,” “se deben incrementar las líneas de investigación”, “que se termine la maestría con el producto terminado”, “hay incongruencias y desarticulación entre seminarios”*.

Para una mínima parte estas debilidades toca a sus compañeros: *“que se actualicen más”, “mala selección de los aspirantes”, “elegir a candidatos con más compromiso”*. Cuando refieren a si mismos lo hacen desde la justificación o laxidad académica: *“falta de tiempo por la propia carga laboral”, “que las cargas de estudio sean diferenciadas según se tenga o no beca o doble jornada laboral”*.

Si bien algunas de las debilidades están construidas desde múltiples “ideaciones” y por ello difíciles de atender, muchos de sus puntos de vista son de carácter más pragmático y con

posibilidades de depurar: *“desacuerdos entre la coordinación y la dirección”, “demasiada rigidez institucional”*.

Necesidades formativas

Acercas de las necesidades formativas más apremiantes de los maestros, la mayoría las representa desde la racionalidad técnica y tienen que ver con: *“didáctica y métodos de la enseñanza”, “valores”, “planeación” o “manejo de programas” (computación, lenguas extranjeras, lectura)*. En menor medida desde la racionalidad práctica se destacan respuestas como *“psicología”, “procesos de aprendizaje”, “currículum”, “desarrollo educativo”, “práctica docente”, “teorías”, e “investigación.”* La minoría expone *“Compromiso social”, “identidad” o “ética profesional e institucional”*.

Se detecta una ruptura entre esta representación de necesidades formativas y algunas de las debilidades que exponen de la maestría: *“que los docentes tengan doctorado”*, más desde el lugar común, que de sus propias necesidades formativas.

Un programa de calidad

Su representación acerca de las debilidades del programa, se correlaciona con la percepción que tienen de la maestría como un programa de calidad. Una minoría opina que lo es, la mayoría considera que no y para mejorarlo proponen: cambios en el currículo: *“hacer una revisión constante”, “darle mayor coherencia”, “planificarlo a través de trabajo colegiado”, “vincularlo más a la práctica”, “contar con un mapa curricular que apoye más la didáctica y metodologías de trabajo”*. Las mejoras curriculares están íntimamente vinculadas con los docentes y asesores: *“se debe contar con una mejor plantilla de catedráticos y asesores”, “que estos sean doctorados”, “menos movibles”*; con la terminación del grado: *“darle mayor apoyo a la investigación y vincularla con el total del currículum”* , o incluir *“una propuesta semipresencial”, “planear viajes de estudio y*

participación en foros y congresos”⁴. Esta representación acerca de la maestría como un programa con debilidades y falta de calidad, contrasta con las respuestas que emiten sobre si la recomendarían ya que sólo el 4% no la recomendaría y si el restante 89%. El si es dado porque “es un buen y sólido programa”, “se fomenta la crítica y la creatividad”, “tiene prestigio y calidad” o “por los logros profesionales y personales que proporciona”.

Por un lado se expresa un corpus organizado que crítica el programa, pero igualmente otro que lo exalta. Los ejemplos son múltiples y afloran en los comentarios finales: “*Y por favor no permitan que la calidad de este programa de maestría se pierda.*”, “*Cuidar la presencia y liderazgo académico del programa a nivel regional*” O en las que también quedan incluidos “*agradezco a las maestras /.../ por las atenciones que tuvieron conmigo /lo que/ contribuyó a que lograra mi propósito de superación en bien de los que me rodean*”.

4. A manera de conclusiones

Las representaciones que se expresan sobre la maestría, tienen un correlato con las debilidades que marca Reynaga (2002:39-54) para los posgrados: “carencia de un sistema tutorial efectivo”, “insuficiente número de docentes con grado académico y tiempo completo”, “pocos estímulos para la permanencia”, “obstáculos para la consolidación de los grupos de investigación”⁵. Menciona como obstáculo el cuerpo ideacional de que no se realizó un buen proceso de selección de aspirantes.

Las representaciones no son unificadas, ni están construidas desde un mismo campo de racionalidad. Son diversos los campos y perspectivas desde donde se accede, permanece o egresa de la maestría y será importante abordarlas.

Quedan otras preguntas:

¿La dicotomía entre su representación sobre las debilidades y el recomendarla como una maestría de calidad, se relaciona con la “ideación” de haber sido formados en un programa de calidad, aumentando así su propia estima profesional?;

¿Cuáles son los campos de racionalidad desde donde se busca la inserción a la maestría y que diferencias se expresan ante los diversos antecedentes formativos y laborales?;

¿De que manera los diversos sujetos de la maestría (docentes, alumnos, autoridades), reconocen, evaden o asumen los campos de racionalidad que se expresan y se ofrecen espacios y herramientas para hacerlos explícitos y trabajar su transitar entre ellos?.

Bibliografía

- Díaz-Barriga, Ángel, (2000), *“Empleadores de universitarios”*, Porrúa-CESU-UNAM, México
- ENSOG, (1997) *Documento base del Programa de maestría en Pedagogía ENSOG*, Guanajuato.
- Kemmis S, (1986), *El currículum, más allá de la teoría de la reproducción*, Morata, Madrid.
- Reynaga, Sonia, (2002), *“Los posgrados una mirada valorativa”*, en Revista de Educación Superior, México, Vol. XXXI, No. 124.
- Romo, Rosa Marta, (2000), *Una mirada a la construcción de identidades*, Universidad de Guadalajara, Guadalajara.

¹ Conciente de que el lenguaje construye realidades, pero limitada en espacio, opto por escribir en masculino

² Es en esta segunda etapa , donde me incluyo como responsable del trabajo

³ 88 % considera que si las tiene, 12% que no.

⁴ Otras refieren a la organización administrativa: *“Centrar la autoridad en un sólo responsable”*, *“poner cuotas más bajas”* o *“permitir la independencia de acción”*.

⁵ Expone que los docentes sin madurar *“y/o consolidan su proceso de formación y producción en investigación”*, son incluidos como docentes.