



Educación, currículum y pedagogías para el aprendizaje en México

María del Refugio Magallanes Delgado
Norma Gutiérrez Hernández
Josefina Rodríguez González
COORDINADORAS

Educación, currículum y pedagogías para el aprendizaje en México

Educación, currículum y pedagogías para el aprendizaje en México

María del Refugio Magallanes Delgado
Norma Gutiérrez Hernández
Josefina Rodríguez González
COORDINADORAS



Índice

Agradecimientos especiales	9
Prólogo	11
<i>María del Refugio Magallanes Delgado, Norma Gutiérrez Hernández y Josefina Rodríguez González</i>	
El desarrollo profesional docente: el rostro de la competitividad académica en posgrados en educación en Zacatecas	21
<i>María del Refugio Magallanes Delgado, Norma Gutiérrez Hernández y Josefina Rodríguez González</i>	
El diseño curricular: una historia de despojos e inconsistencias en la formación docente	39
<i>María Antonieta Ilhui Pacheco Chávez</i>	
Experiencia institucional en el diseño curricular del Plan de estudios de la Licenciatura en Comunalidad de la Universidad Autónoma «Benito Juárez» de Oaxaca	55
<i>Sara Yessenia Ángeles Guevara</i>	
Interpretaciones de las y los alumnos sobre la finalidad de la evaluación docente de la Universidad Autónoma de Querétaro	65
<i>Beatriz Elena Muñoz Serna</i>	
Pensar la enseñanza del arte. Reflexiones sobre planes de estudio y programas de materia en la Facultad de Artes y Diseño	75
<i>Roberto Caamaño Martínez, Ady Carrión Parga y Francisco Quesada García</i>	

D.R. © 2020 María del Refugio Magallanes Delgado, Norma Gutiérrez Hernández
y Josefina Rodríguez González

Primera edición, 2020.

Universidad Autónoma de Zacatecas “Francisco García Salinas”
Jardín Juárez 147, Centro Histórico, C.P. 98000, Zacatecas, Zacatecas.

ISBN: 978-607-8627-19-6

Arlequín Editorial y Servicios, S.A. de C.V. / Editorial Página Seis, S.A. de C.V.
Teotihuacan 345, Ciudad del Sol, C.P. 45050, Zapopan, Jalisco.

Se prohíbe la reproducción, el registro o la transmisión parcial o total de esta obra por cualquier sistema de recuperación de información, sea mecánico, fotoquímico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia o cualquier otro, existente o por existir, sin el permiso previo por escrito del titular de los derechos correspondientes.

Impreso y hecho en México / *Printed and made in Mexico*

es la que alienta a la profesionalización y la competitividad docente en los posgrados en educación en México.

María del Refugio Magallanes Delgado
Norma Gutiérrez Hernández
y Josefina Rodríguez González
Docentes Investigadoras
Universidad Autónoma de Zacatecas

El desarrollo profesional docente: el rostro de la competitividad académica en posgrados en educación en Zacatecas

María del Refugio Magallanes Delgado
Norma Gutiérrez Hernández
Josefina Rodríguez González

Introducción

En los años noventa, los teóricos europeos de la educación y del currículo afirmaron que las reformas educativas eran una voluntad política incierta y frágil sin la profesionalización del oficio de la enseñanza desde un enfoque democrático. Este supuesto político criticaba, entre otras cosas, la individualización de las trayectorias formativas de los integrantes de la comunidad escolar, entre las y los docentes, y una profesionalización anquilosada en la reproducción.¹ En este viraje se hacía necesario mejorar la competitividad docente desde las instituciones de educación superior formadoras de profesoras y profesores y revisar los programas de pregrado y posgrado.

La profesionalidad docente democrática incluye el dominio de una competencia para la enseñanza relacionada con destrezas de reflexión, indagación, autoevaluación, observación sistemática, simulación y colaboración para la mejora de la práctica; ya era tiempo de dejar atrás la visión técnica, dominante y ciertamente más limitada, centrada de manera exclusiva en el dominio de competencias para la intervención.²

Esta investigación problematiza y contextualiza el desarrollo profesional docente desde el resto que tiene los posgrados en México: la

1 Philippe Perrenoud (1998). «A dónde van las pedagogías diferenciadas. Hacia la individualización del currículo y de los itinerarios formativos».

2 Manuel Fernández (2004). «El desarrollo docente en los escenarios del currículum y la organización».

formación de recursos humanos para la competitividad académica del siglo XXI y la situación de los posgrados en educación en Zacatecas para enfatizar la relevancia de la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente (MEDPD). Este posgrado profesionalizante se propone incidir en el desarrollo sustentable de la educación estatal y nacional a través de la formación integral en educación de un sector amplio de la sociedad: el o la docente que se desempeña en funciones directivas, el profesorado frente a grupo y las personas egresadas de la universidad que desean ingresar al mercado laboral de la educación básica y en programas de licenciatura, desde un enfoque glocal.

Lo *glocal* se asume como un currículo que desarrolle competencias centrales para la vida, para la escuela al centro, para la promoción de la enseñanza inclusiva en la comunidad escolar y para la educación multicultural como derecho y contexto de aprendizaje.³

Este vínculo de la MEDPD con la sociedad zacatecana se fundamenta en la existencia de un mercado laboral sostenido de y para los profesionales de la enseñanza que se desempeñan en espacios laborales públicos y privados que evalúan el mérito académico especializado; en la formación y actualización como medios para que el profesorado redefina su perfil docente y sus trayectos profesionales, obtenga incrementos salariales directos y reconocimiento social, tal como propone la Ley de Servicio Profesional Docente, y los principios filosóficos y pedagógicos de los organismos económicos y humanitarios internacionales.

La formación docente y calidad educativa en México

Por la globalización y la movilidad socioeconómica actual, la matrícula de graduados a nivel universitario ha ido en aumento, esto exige una mayor demanda en la apertura de oportunidades de posgrado; aunado a esto, la necesidad de ofrecer educación de calidad se generaliza por intervención de organismos internacionales como

3 Massimo Amadio, Renato Operti y Juan Carlos Tedesco (2015). *El currículo en los debates y en las reformas educativas al horizonte 2030: Para una agenda curricular del siglo XXI*.

el Fondo Monetario Internacional (FMI), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), la Organización de las Naciones Unidas (ONU), el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), entre otros.

Desde 1998, la UNESCO, en el marco de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, propuso diez principios que en la actualidad siguen vigentes:

- A. El acceso para todos los que tienen capacidades y preparación adecuada.
- B. Una vocación, no solo de enseñar, sino también de educar.
- C. La utilización de formas variadas de intervención para atender las necesidades de educación para todos y a lo largo de toda la vida.
- D. Una misión de vigilancia y estímulo.
- E. Tener una función ética de orientación en periodo de crisis de valores.
- F. Desarrollar, a través de todas sus actividades, una cultura de paz.
- G. Desarrollar redes.
- H. Desarrollar un modelo de gestión en el doble principio de la autonomía responsable y la transparencia a la hora de rendir cuentas.
- I. La voluntad de explicitar los niveles de calidad y pertinencia.
- J. Tener como principio axiológico trabajar por la unidad en la diferencia y complementariedad.⁴

Asimismo, se reconoció a la enseñanza a nivel superior como elemento imprescindible para el desarrollo educativo.⁵ Por su parte, el Ministerio de Educación de Chile, en 2002, propuso cuatro políticas para este ámbito: «Mejoramiento de la calidad, equidad en el acceso, la regionalización o fomento del desarrollo regional, y la internacionalización de la educación superior».⁶

Precisamente, en ese mismo año, el 80 % de los posgrados se encontraba en los países más industrializados, mientras que el 20 % en el resto del mundo, sin embargo, un millón de personas anualmente

4 Sonia Reynaga Obregón (2004). «Los posgrados: una mirada valorativa», p. 41.

5 *Ibidem*.

6 *Ibidem*, p. 42.

ingresaba a ellos.⁷ En los países donde se localizaba la mayor cantidad de estudiantes de posgrado eran Estados Unidos, Francia, Alemania y Reino Unido. En países como China y Malasia, un estudio realizado en 2006 por el Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS), reveló que la matrícula se duplicó en educación superior,⁸ lo que significa que la demanda por ingresar a estudios de posgrado, si bien no es proporcional, sí aumenta considerablemente.

En México, la situación es similar. Según Teresa Pacheco,⁹ en el periodo del 2000 al 2007, la tasa de crecimiento anual de la población escolar del posgrado en México en todas las áreas de conocimiento osciló entre el 6.15 % y el 6.51 %, ocupando la educación pública el 56%. En años recientes, el padrón del Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) mencionó que en 2014 egresaban de educación superior 244 300 estudiantes, sin embargo, apenas el 13 % alcanzaba el nivel de doctorado,¹⁰ dado que un problema detectado en todos los niveles educativos del país es, sin duda, la eficiencia terminal.

Desde los años 80, la OCDE advertía una diversificación en los posgrados,¹¹ es decir, que se ofrecieran y adaptaran según las necesidades de la población. La finalidad de los posgrados radica en que:

La formación de profesionales de alto nivel e investigadores en México está íntimamente vinculada con la necesidad de fortalecer la investigación y el desarrollo tecnológico en una orientación por lograr mayor desarrollo económico y social, bajo una modelo de mayor autonomía e interdependencia de las ciencias, la tecnología y las humanidades.¹²

7 María de los Ángeles López Romero (2002). «Los estudios de posgrado en el mundo», p. 66.

8 UNESCO (2006). *Compendio mundial de educación 2006*.

9 Teresa Pacheco Méndez (2011). «La formación de doctores en educación en la UNAM (2000-2009)».

10 Ignacio Arroyo Arroyo, Janet del Carmen Coronado Hernández y Ana Laura Morales Flores (2016). «La perspectiva de los posgrados en México y su desarrollo».

11 Víctor Martiniano Arredondo Galván (2003). «La situación actual del posgrado en México».

12 Fernando González Vega (2004). «Modelos y criterios de evaluación y diseño de programas de los posgrados en humanidades», p. 144.

Ante la demanda actual, tanto laboral como académica, es necesario el surgimiento de espacios aptos para capacitar y profesionalizar a los y las aspirantes con educación integral, de calidad y con pertinencia social, es decir, ya no basta con una educación básica de nivel superior, en muchos casos se requiere contar con grados superiores, como los de Maestría o Doctorado, esto se debe, según Ardití,¹³ por la expansión de la matrícula universitaria en las décadas precedentes y, a su vez, por la exigencia de una mayor competitividad.

Con esta intención, el artículo 2° de la Ley Orgánica del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) señala que el principal objetivo es apoyar la investigación científica básica y aplicada, así como la formación de grupos de investigadores e investigadoras en todas las áreas del conocimiento,¹⁴ impulsando de esta manera a quienes aspiran a un posgrado y dar seguimiento oportuno hasta su conclusión. Asimismo, la apertura y crecimiento de los posgrados debe ir encaminado a la previsión y solución de problemáticas sociales y a atender estratégicamente las necesidades en cuanto a surgimiento de áreas de oportunidad.

En el Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006, se anteponía a la educación como uno de los ejes rectores para el crecimiento de México.¹⁵ En 2014, el Director General del CONACYT mencionó en un mensaje que, hoy en día, la generación y aprovechamiento de nuevas ideas, innovaciones y conocimientos se reconocen como bienes fundamentales para incrementar la productividad, competitividad y prosperidad;¹⁶ mientras que en el Tercer Foro Internacional sobre Educación, celebrado el 2015 en Corea, entre varios de los temas a tratar, prevaleció el de formar docentes mejor capacitados y competitivos, así como ofrecer educación de calidad con utilidad para la vida, es decir, apostar a la educación mejorando la formación docente.

En contraste, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), en 1999 hacía mención

13 Benjamín Ardití (2004). «El posgrado la excelencia como vocación: dos decálogos».

14 Cámara de diputados del H. Congreso de la Unión (2014). *Ley Orgánica del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología*.

15 Raúl Junior Sandoval Gómez, Jesús Manuel Reyes García y José Luis Tapia Cardona (2005). «Análisis de la oferta educativa en nivel de maestría en México».

16 Ignacio Arroyo Arroyo, Janet del Carmen Coronado Hernández y Ana Laura Morales Flores (2016). *Op. cit.*

de las áreas del conocimiento donde se encontraban los programas de excelencia del país, siendo el 54 % las ciencias naturales y exactas, mientras que solo entre el 10 % y 12 % correspondía al área de ciencias sociales, educación y humanidades.¹⁷

En el 2014 existían 1,827 programas de posgrado reconocidos por el PNPIC: 1 049 de maestría y 570 de doctorado.¹⁸ La mayoría de los programas se encontraban en las áreas de ciencias sociales e ingenierías; para ser precisos, estas representaban más del 75 % del total de estudios de posgrado en el país;¹⁹ en ese mismo año un diagnóstico elaborado por el Consejo Mexicano de Estudios de Posgrado,²⁰ arrojó una base de datos donde se registraron 10 678 programas de posgrado que se imparten actualmente.²¹

De este registro, solo una décima parte de ellos están adscritos al PNPIC, por lo que no todos los estados cuentan con estudios públicos de maestría y doctorado de calidad; de igual manera hay una amplia gama de opciones en instituciones privadas, pero estas tampoco cuentan con el reconocimiento del CONACYT, lo que obliga a los aspirantes a cambiar su lugar de residencia, pues la mayor oferta de posgrados se encuentra en el centro del país y en unas pocas ciudades del interior.

La situación de los posgrados en Zacatecas

Las opciones de posgrado profesionalizante en educación son escasas en México, ya que solo siete estaban acreditados por el PNPIC, según reveló un estudio realizado en 2013: Estado de México, Puebla, Michoacán, Nayarit, Veracruz, Yucatán y Quintana Roo. En el estado de

17 Víctor Martiniano Arredondo Galván (2003). *Op. cit.*

18 USON (2014). *Programas de Posgrado de Calidad (PNPIC)*.

19 UNAM (2015). *El posgrado de la UNAM en cifras. Reporte de avances y perspectivas 2015*.

20 Medardo Serna González, José Manuel Cabrera Sixto, Ricardo Miguel Pérez Munguía, Mario Salinas Rivera (coords.) (2013). *Diagnóstico del posgrado en México. Ocho estudios de caso*.

21 Benjamín Alcaraz-Anguiano, Luz Álvarez-Iturriaga, Christopher Estrada-Barahona, et al., Ruiz y Morfín (2015). *Diagnóstico del posgrado en México. Región Centro-Occidente*.

Zacatecas, según el informe de 2015, las instituciones de educación pública cuentan con 32 programas de maestría y 8 programas de doctorado, mientras que las instituciones privadas tienen 17 programas de maestría y 4 programas de doctorado. De los 61 programas de posgrado en la entidad, solo 8 están acreditados por el PNPIC, de los cuales 4 (3 maestrías y 1 doctorado) se encuentran en el área de Humanidades y Ciencias de la Conducta.²²

El número de aspirantes a ingresar a un posgrado durante 2015 en el estado de Zacatecas a nivel maestría fueron: 1 020 en instituciones públicas, 110 a nivel doctorado. En lo que respecta a la educación privada, en nivel maestría fueron 490 los aspirantes, y a nivel doctorado 203.²³ Los números muestran que hay más estudiantes interesados en cursar una maestría en escuelas públicas, sin embargo, en el caso del doctorado son más los y las solicitantes a ingresar en instituciones privadas.

Un estudio sobre la demanda de posgrado en la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ), realizado en 2010, reveló que solo el 20 % de alumnos y alumnas con título de licenciatura se encontraban estudiando un posgrado, y de las personas interesadas en cursar una maestría, el 24 % mostró inclinación en hacerla sobre educación. Entre las razones que impulsan a los y las estudiantes a hacer una maestría sobresalen la superación personal y las aspiraciones a conseguir mejores oportunidades laborales.²⁴

Esta motivación personal se ha matizado. Indicadores como las reformas curriculares implementadas en las licenciaturas de la UAZ desde principios del presente siglo, que han incorporado ejes terminales enfocados a la habilitación docente; los datos cuantitativos de los estudios de seguimiento de egresados y egresadas dan cuenta de la presencia de profesionales universitarios en la esfera educativa; por lo cual, la demanda por la profesionalización docente en posgrados se ha incrementado. Esta apertura del mercado laboral de la enseñanza estuvo influenciada por la Reforma Educativa de 2013 y por los acuerdos y lineamientos de la Ley del Servicio Profesional Docente,

22 UNAM (2015). *Op. cit.*

23 *Ibidem*.

24 Domingo Cervantes Barragán (2013). *Factibilidad y pertinencia de la Maestría en Humanidades y Procesos Educativos*.

que ponderan la formación de un nuevo perfil docente, el cual se sustenta en el mérito académico como proceso.

Existen actualmente en Zacatecas quince Instituciones de Educación Superior (IES) que ofrecen 33 programas de posgrado en educación: 7 doctorados, 22 maestrías y 4 especialidades. Estas quince IES se dividen en dos grupos: públicas y privadas. Las IES públicas son cuatro, se trata de la Universidad Pedagógica Nacional 321, la Benemérita Escuela Normal «Manuel Ávila Camacho», el Centro de Actualización del Magisterio y la Universidad Autónoma de Zacatecas.

Las IES privadas son 11: la Universidad Autónoma de Durango (campus Zacatecas), Escuela Superior de Pedagogía, Universidad de la Sierra Madre, Universidad Iberoamericana para el Desarrollo, Instituto Mexicano de Estudios Pedagógicos, Instituto de Formación de Estudios Superiores, Universidad del Desarrollo Profesional, Universidad Autónoma de Fresnillo; Instituto de Ciencias, Humanidades y Tecnologías de Zacatecas; Centro de Investigación para la Administración Educativa y el Instituto Universitario del Centro de México (campus Zacatecas).²⁵

La Universidad Sierra Madre-campus Zacatecas (USM) ofrece la Maestría en educación superior, que incluye la capacitación de docentes de educación media y superior. La Universidad Interamericana para el Desarrollo (UNID) oferta la Maestría en educación, que está enfocada en el uso de las tecnologías y capacitación de recursos humanos. La Universidad de Desarrollo Profesional (UNIDEP) cuenta con la Maestría en educación *online*, es decir, que no se realiza de manera presencial.

Las características de estas IES privadas son una oferta educativa azarosa debido a una matrícula cuatrimestral muy baja que no justifica la contratación de recursos humanos, la ausencia de núcleos académicos integrados por profesores y profesoras de tiempo completo con trayectoria académica avalada por instancias nacionales como el Sistema Nacional de Investigadores e Investigadoras y tener el reconocimiento de profesor o profesora perfil PRODEP, que otorga

la Secretaría de Educación Pública, a través del Programa para el Desarrollo Profesional Docente.

En las IES privadas prevalece el profesorado de perfil universitario que se desempeña como docente de asignatura que presta sus servicios profesionales por periodos semestrales o cuatrimestrales; las universidades no poseen una infraestructura propia, es decir, rentan edificios particulares que no son idóneos para la docencia por la composición del espacio y permanecen poco tiempo con el mismo domicilio.

La Universidad Pedagógica Nacional (UPN-321) implementó en el 2011 y 2015 las Maestrías en Educación Básica y en Educación Media Superior respectivamente, ambas tienen una duración de dos años y se desarrollan tres módulos por semestre. La modalidad *b-learning* (enseñanza en plataforma y asistencia presencial por seis horas al concluir cada módulo) favorece la masificación de la matrícula y problemas de eficiencia terminal.

Los dos posgrados operan con un profesorado integrado en su mayoría por docentes comisionados, de tiempo parcial que laboran en otras IES y otros de tiempo completo. Este núcleo de profesores y profesoras no está articulado en Cuerpos Académicos y, en el mejor de los casos, intenta reproducir los planes y programas de la UPN-Ajusco; pero al no contar ligas de generación y aplicación de conocimiento que impacten directamente en los temas de investigación del alumnado, el esfuerzo de reproducción académica es fallido y se hace evidente con tasas de titulación muy bajas.

El Centro de Actualización del Magisterio (CAM) tiene dos maestrías, la primera en Intervención para el Desarrollo Educativo y la segunda en Educación Histórica, ambas enfocadas en la educación básica. La Benemérita Escuela Normal de Zacatecas «Manuel Ávila Camacho» ofrece igualmente la Maestría en Educación, con el objetivo de la superación profesional en todos los niveles educativos de nivel básico. Por su dependencia con la Secretaría de Educación Pública, el núcleo docente tiene una trayectoria formativa normalista tradicional que no pondera la generación de conocimiento en el campo de la educación con miras a la profesionalización integral.

Por último, la Universidad Autónoma de Zacatecas cuenta con cuatro maestrías vinculadas a la educación: Maestría en Matemática Educativa, Maestría en Investigaciones Humanísticas y Educativas,

25 Carla Beatriz Capetillo Medrano y Marcelina Rodríguez Robles (2016). «Consideraciones sobre la formación en los posgrados en educación».

Maestría en Humanidades y Procesos Educativos y Maestría en Informática y Tecnología Educativa. Cabe resaltar que las dos primeras se encuentran reconocidas por el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC).

El desarrollo profesional docente en Zacatecas

En Zacatecas, el comportamiento del mercado laboral del profesional de la enseñanza (egresados de licenciaturas o posgrados en educación), refiere que este sector representa el 86 % de la población ocupada en la entidad frente a otros trabajadores de los tres sectores económicos, pese a que los ingresos reales percibidos permanecen constantes, por lo que la profesionalización se convierte tanto en un incentivo para los individuos que participan en el sector como para las instituciones que los absorben debido a los requerimientos de competitividad establecidos en el sistema educativo.²⁶

Gráfica 1. Zacatecas: Trabajadores y ocupaciones en Zacatecas 2005-2012



Fuente: Miguel Esparza Flores, Pedro Plata Pérez y Sergio Félix Ramírez (2016). *Op. cit.*

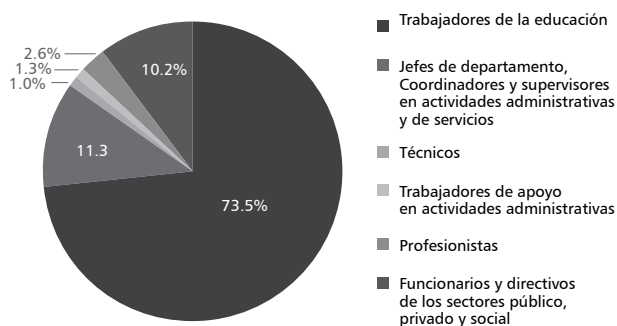
El 86 % de los egresados de alguna carrera de licenciatura en educación se encuentran laborando en su área de desempeño. De 50.9 % de los ocupados corresponden a docentes de educación primaria, mientras 24 % laboran como educadores o docentes de preescolar. La participación de los mentores de secundaria representan el 8.2 % y únicamente el 0.4 % se vinculan a la enseñanza de la educación a nivel superior. Es importante mencionar que 9 % de los profesionistas se encuentran ocupados en puestos directivos y en actividades

26 Miguel Esparza Flores, Pedro Plata Pérez y Sergio Félix Ramírez (2016). *El mercado laboral de los profesionales de la enseñanza en el estado de Zacatecas.*

vinculadas a mandos medios y responsabilidades administrativas en general dentro del mismo campo de la profesión.²⁷

La tendencia de la ocupación de los egresados de alguna licenciatura en educación evidencia una perspectiva de crecimiento del 0.7 % promedio a nivel de trimestre, lo que significa que anualmente durante los años considerados se alcance una tasa del 3.0 %. Esta pauta del empleo viene acompañada de un salario promedio de 10 500 pesos al mes que corresponde fundamentalmente a los profesionales con mayor estabilidad en el empleo y a que pudiera existir una correspondencia entre el nivel de remuneración, calificación laboral y competencia en el trabajo.

Gráfica 2. Zacatecas: Distribución de los ocupados con Maestría en Educación, 2005-2012



Fuente: Miguel Esparza Flores, Pedro Plata Pérez y Sergio Félix Ramírez (2016). *Op. Cit.*

Los ocupados con maestría, por su parte, registran un aumento promedio trimestral de 0.1 % que se traduce en una variación anual en el empleo de 0.6 %. Esta dinámica es menor a la de la licenciatura debido a que el total de ocupados con formación de maestría es relativamente bajo, además del hecho de que la oferta educativa de este nivel de estudios, aunque es diversa, parece no ajustarse al tipo de ocupaciones existentes en el sector de la educación.

Pese a esta situación del mercado laboral, la posibilidad de acceder a puestos de trabajo de dirección (misma que permite ingresos

adicionales) o el incremento que ofrecen las instituciones privadas en relación con el nivel de formación superior, estimulan a la profesionalización de las y los docentes normalistas y de las y los universitarios de planteles públicos o privados.²⁸

Si bien, el empleo tiende a crecer en este campo de la profesión, bajo la incorporación de la oferta total de egresados se percibe que existe un superávit en el sentido de que, anualmente, el número de egresados excede la cantidad de empleos que se generan, lo que exige mayores competencias laborales, nuevas habilidades y actualización permanente por efecto de los cambios en la demanda laboral y de la saturación de la misma por los cambios medidos en el comportamiento del empleo, como ocurre en el caso de la licenciatura.²⁹

En esta tesitura, la MEDPD al prever las necesidades de los mercados laborales, contribuye la inserción o permanencia del egresado al ámbito educativo desde tres ejes formativos: desarrollo educativo, sociedad contemporánea y cultura y comunicación. La articulación de los ejes se realizó desde los lineamientos del modelo educativo contemporáneo en nuestro país, con las últimas vanguardias en política educativa, atendiendo a las necesidades académicas formativas de quienes laboran en la educación básica.

Asimismo, el diseño curricular flexible, congruente, con objetivos claros y alcanzables, promueve la investigación aplicada, dando respuesta a las necesidades educativas y socioeconómicas del estado en primera instancia, ya que se impulsa la proyección del mismo a la internacionalización.

Se pretende que un maestro en educación cuente con los conocimientos teóricos, metodológicos, así como con las habilidades necesarias, para traducir estos conocimientos en proyectos de investigación aplicada que tengan un impacto en la docencia, la investigación y la administración educativa.³⁰

28 *Ídem.*

29 *Ídem.*

30 Nancy Leticia Hernández Reyes (2004). «La evaluación curricular para el rediseño de programas de posgrado». pp. 131-132.

27 *Ídem.*

En este contexto, la MEDPD se sustenta en un núcleo académico de alto nivel profesional que destaca por poseer reconocimientos como, por ejemplo, contar con un perfil deseable (PRODEP), pertenecer al sistema nacional de investigadores e investigadoras (SNI) y tener cuerpos académicos consolidados y en consolidación que desarrollan líneas de generación y aplicación del conocimiento (LGAC), que articulan al proyecto curricular de la maestría e impactan directamente a un sector específico de la sociedad, así como en el profesorado estatal, regional y local.

La MEDPD pondera la educación como un medio para el desarrollo humano, económico y político del individuo, y asume a la docencia como una competencia profesional para la enseñanza y el aprendizaje de calidad; reconoce los cambios de las políticas educativas, además de la problemática y realidad social para sostener su vinculación y pertinencia con el entorno.

Los objetivos y metas contemplan profesionalizar a docentes en activo o a aquellos que aspiren a incorporarse al quehacer del campo educativo para un desarrollo sustentable, formar para el desarrollo, planeación y gestión escolar estratégica; capacitar en el manejo de estrategias didácticas, herramientas teórico-metodológicas y comunicativas; generar una cultura de la evaluación educativa; habilitar la comprensión de la realidad social y la elaboración de propuestas de intervención educativa; fortalecer los cuatro pilares de la educación; y promover valores culturales como medios para interpretar y respetar la diversidad, y provocar la inclusión educativa.

Los créditos de este Plan de estudios se diseñaron con base en los lineamientos SATCA (Sistema de Asignación y Transferencia de Créditos Académicos), lo cual posibilita la movilidad y enriquecimiento formativo del alumnado en cualquiera de los seminarios disciplinarios y optativos de cualquiera de los tres ejes. Los seminarios consideran docencia, actividades de aprendizaje individual y /o trabajo de investigación supervisado según sea su naturaleza.³¹

El Plan comprende los siguientes tipos de seminarios: investigación, disciplinarios y optativos, los cuales son graduales e indepen-

dientes entre sí, excepto el de titulación. Los seminarios disciplinarios y optativos se organizaron con base en los ejes formativos: desarrollo educativo, la sociedad contemporánea y cultura y comunicación. La MEDPD cuenta con 29 materias disciplinares y optativas en las que se asumió que el currículo es una construcción cultural que organiza las prácticas educativas que se fundamentan en una realidad previa que se asienta en comportamientos políticos, didácticos, administrativos, económicos, supuestos y teorías parciales, creencias y valores que fomentan tradiciones pedagógicas e interacciones de poder.³²

Hasta el momento, los indicadores que se establecen para medir la trascendencia, cobertura y evolución del programa son: los perfiles de la planta docente, el número de estudiantes y las áreas del conocimiento atendidas, la eficiencia terminal, así como la inserción de las y los estudiantes egresados en el mercado de trabajo.

Las opciones que tienen las y los estudiantes de la MEDPD para obtener el grado se tomaron de los lineamientos del PNPC para el posgrado profesionalizante, como lo son la tesina, el proyecto de intervención y la memoria profesional. El posgrado asume que las y los aspirantes, al ser más competitivos en los procesos de enseñanza-aprendizaje, pueden intervenir eficientemente en la gestión educativa de los proyectos institucionales de cualquier nivel escolar, tal y como lo demanda la normatividad educativa nacional.

Conclusiones

La revisión de la función de la actualización continua del profesorado a fines del siglo XX mostró la necesidad de hacerla coherente con las renovaciones en curso de los sistemas educativos y redefinir la profesionalidad docente mediante la enseñanza de competencias (Perrenoud, 2004), que contribuyan al logro de las reformas educativas desde la escuela, entendida esta como comunidad de aprendizaje en la que es posible alcanzar una autonomía curricular y capacidad de gestión educativa, institucional y pedagógica.

31 Luis Núñez Gornés (2010). *El sistema de asignación y transferencia de créditos académicos*.

32 José Gimeno Sacristán (1991). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*.

Las instituciones de educación involucradas en el desarrollo de la competitividad docente necesitan la adopción de estrategias formativas que sirvan como capacitación para la intervención en la toma de decisiones y así propiciar estrategias generadoras de nuevas estrategias formativas.

Transitar por las reformas educativas dependientes de una voluntad política incierta y frágil es un reto. Las bases de una nueva metáfora del docente, la de agente de desarrollo curricular para el aprendizaje sustentable, para discutir algunas posibilidades y opciones de la formación a través del desarrollo curricular en una escuela en reforma, están en ciernes en los posgrados en educación zacatecanos.

Referencias

- Arditi, Benjamín (2004). «El posgrado y la excelencia como vocación: dos decálogos», en *Omnia*, Núm. 20, 85-89. [En línea: <http://www.posgrado.unam.mx/sites/default/files/2015/03/10.pdf>]. (Recuperado: 30 de abril de 2016).
- Alcaraz-Anguiano, Benjamín, Luz Álvarez-Iturriaga, Christopher Estrada-Barahona, et. al (2015). *Diagnóstico del posgrado en México. Región Centro-Occidente*. Ciudad de México: COMEPO.
- Amadio Massimo, Renato Operti y Juan Carlos Tedesco (2015). *El currículo en los debates y en las reformas educativas al horizonte 2030: Para una agenda curricular del siglo XXI*. Suiza: UNESCO, Oficina Internacional de Educación.
- Arredondo Galván, Víctor Martiniano (2003). «La situación actual del posgrado en México», en *Omnia*, Núm. 19, 101-108. [En línea: http://www.posgrado.unam.mx/publicaciones/ant_omnia/Esp_16/15.pdf] (Recuperado: 30 de abril de 2016).
- Arroyo Arroyo, Ignacio, Janet del Carmen Coronado Hernández y Ana Laura Morales Flores (2016). «La perspectiva de los posgrados en México y su desarrollo», en *Revista electrónica de la COEPEs*. [En línea: <http://www.revistacoepesgo.mx/revistacoepes14/la-perspectiva-de-los-posgrados-en-mexico-y-su-desarrollo>] (Recuperado: 30 de abril de 2016).
- Cámara de diputados del H. Congreso de la Unión (2014). *Ley orgánica del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología*. Ciudad de México: Cámara de diputados del H. Congreso de la Unión. [En línea: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/243.pdf>] (Recuperado: 30 de abril de 2016).
- Capetillo Medrano, Carla Beatriz y Marcelina Rodríguez Robles (2016). «Consideraciones sobre la formación en los posgrados en educación: contexto, orientaciones, problemáticas y retos», en *FILHA*, Núm. 14. [En línea: <http://docenciasuperior.uaz.edu.mx/revista-filha>] (Recuperado: 30 de abril de 2016).
- Cervantes Barragán, Domingo (2013). *Factibilidad y pertinencia de la Maestría en humanidades y procesos educativos*. Zacatecas: UAZ.
- Esparza Flores, Miguel, Pedro Plata Pérez y Sergio Félix Ramírez (2016). *El mercado laboral de los profesionales de la enseñanza en el estado de Zacatecas*. Zacatecas: Unidad Académica de Economía, UAZ.
- Fernández, Manuel (2004). «El desarrollo docente en los escenarios del currículum y la organización», en *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, Vol. 8, Núm. 1, 1-20.
- González Vega, Fernando (2004). «Modelos y criterios de evaluación y diseño de los posgrados en humanidades», en *Omnia*, Núm. 20, 143-156. [En línea: <http://www.posgrado.unam.mx/sites/default/files/2015/03/16.pdf>]. Recuperado: 30 de mayo de 2016.
- Gimeno Sacristán, José (1991). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Valencia: Morata.
- Hernández Reyes, Nancy Leticia (2004). «La evaluación curricular para el rediseño de programas de posgrado», en *Omnia*, Núm. 20, 127-141. [En línea: <http://www.posgrado.unam.mx/sites/default/files/2015/03/15.pdf>]. (Recuperado: 30 de mayo de 2016).
- López Romero, María de los Ángeles (2002). «Los estudios de posgrado en el mundo», en *Revista de enseñanza universitaria*, Núm. 20, 65-74. [En línea: http://institucional.us.es/revistas/universitaria/20/art_5.pdf]. (Recuperado 30 de mayo de 2016).
- Medina Lozano, Lidia y Salvador Moreno Basurto (2013). *Cuadro comparativo de posgrados profesionalizantes acreditados por el PNPC*. Zacatecas: UAZ.
- Núñez Gornés, Luis (2010). *El sistema de asignación y transferencia de créditos académicos*. México: ANUIES. [En línea: <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/921/1/images/satca.pdf>]. (Recuperado: 30 de mayo de 2016).
- Pacheco Méndez, Teresa (2011). «La formación de doctores en educación en la UNAM (2000-2009)», en *Revista iberoamericana de educación superior*, Vol. 2, Núm. 4. [En línea: <https://ries.universia.net/rt/printerFriendly/54/239>]. (Recuperado 30 de junio de 2016).

- Perrenoud, Phillippe (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. México: Graó.
- Perrenoud, Phillippe (1998). «¿A dónde van las pedagogías diferenciadas? Hacia la individualización del currículo y de los itinerarios formativos», en *Revista Educar*, Núm. 22-23, 11-34 [En línea: <https://www.raco.cat/index.php/Educar/article/view/20680>]. (Recuperado el 30 de julio de 2016).
- Reynaga Obregón, Sonia (2004). «Los posgrados: una mirada valorativa», en *Revista de la educación superior*, Núm. 124, 39-54. [En línea: http://resu.anuies.mx/archives/revistas/Revista124_S3A3ES.pdf]. (Recuperado 30 de junio de 2016).
- Sandoval Gómez, Raúl Junior, Reyes García, Jesús Manuel y Tapia Cardona, José Luis (2005), «Análisis de la oferta educativa en nivel de maestría en México», en *UPIICSA XIII*, vol. V, 38.
- Serna González, Medardo, José Manuel Cabrera Sixto, Ricardo Miguel Pérez Munguía, Mario Salinas Rivera (coords.) (2013). *Diagnóstico del posgrado en México: ocho estudios de caso*. Ciudad de México: COMEPO.
- UNAM (2015). *El posgrado de la UNAM en cifras. Reporte de avances y perspectivas 2015*. Ciudad de México: UNAM.
- UNESCO (2006). *Compendio mundial de la educación 2006, Comparación de las estadísticas de educación en el mundo*. Montreal: UNESCO [En línea: http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/ged06_es.pdf]. (Recuperado 30 de julio de 2016).
- USON (2014). *Programa nacional de posgrados de calidad (PNPC)*. Ciudad de México: Universidad de Sonora. Recuperado de http://investigacion.uson.mx/docto-posg/estadisticas_pnpc_dic2014.pdf

El diseño curricular: una historia de despojos e inconsistencias en la formación docente

María Antonieta Ilhui Pacheco Chávez

Introducción

A lo largo de la historia, los maestros de educación básica en México han sido despojados de uno de los más importantes saberes: el diseño curricular. Una de las múltiples causas se debe a un largo proceso de centralización de las tareas de diseño de planes, programas de estudio y materiales educativos. Si bien, este proceso dio inicio desde el Porfiriato y se comenzó a acentuar con el libro de texto gratuito; fue en 1993, a través de los artículos 12, 47 y 48 de la Ley General de Educación, cuando esta tarea quedó completamente en manos de las autoridades federales de la Secretaría de Educación Pública. Es decir, se quitó tanto a los estados, a las escuelas y a los maestros la práctica y la facultad de establecer y desarrollar de manera fundamentada, sistemática y autónoma propósitos, contenidos y enfoques de enseñanza que permitieran a los alumnos —bajo un determinado contexto social— alcanzar aquellos aprendizajes que garantizaran un desarrollo pleno y vida digna.

Esta condición, a pesar de que no representó un problema de envergadura mientras los currículos continuaron enfocados en la adquisición y uso de saberes bajo un modelo de producción centrado en la especialización y la jerarquización laboral, sí entraron en crisis cuando, a raíz de la crisis económica y avance en los derechos sociales en los setentas, se migró a modelos de producción innovadores, flexibles y de búsqueda de alta rentabilidad, así como de la extensión de los derechos educativos a una población estudiantil diversa.

A partir de entonces varios países comenzaron a incorporar e implementar currículos basados en el aprendizaje de conocimientos,