

## **La Investigación Educativa en la Formación Académica de Educadores en México.**

**Autor:** Ignacio Pineda

**Institución:** Facultad Estudios Superiores Acatlán - Universidad Nacional Autónoma de México

**Palabras clave:** educadores - formación académica - institución - investigación - educativa - saber - conocimiento - práctica profesional.

El interés por las prácticas de formación en investigación educativa surge de mi experiencia como docente en Programas de Postgrado en México y como temática en la línea de investigación: "Formación y Profesionalización de Educadores en México" que desarrollo en la Facultad de Estudios Superiores "Acatlán" de la UNAM.

La tesis que sostengo es que la formación académica que ofrecen los programas de postgrado posibilita una formación y práctica para la investigación educativa, de allí que la categoría de "Formación Académica" resulta estructural y estructurante para dar cuenta de los procesos, las habilidades y los productos que cada individuo desarrolla en el trayecto de su formación.

Es el análisis de las propuestas de formación que ofrecen tres programas de maestría (Pedagogía-UNAM, Ciencias de la Educación-ISCEEM y Educación-La Salle) y sus productos lo que me permite dar cuenta del papel que juega la investigación educativa como área y campo de formación; a través de tres preguntas de investigación:

1. ¿Cuál es la orientación académica de los postgrados en México?
2. ¿Qué prácticas académicas, desarrolladas en los postgrado, posibilitan la formación para la investigación educativa?
3. ¿Cómo el carácter profesionalizante de las maestrías en educación disminuye las posibilidades de la formación para la investigación?

El análisis curricular y la sistematización de prácticas es la metodología a utilizar, acompañada por la aplicación de un cuestionario a los docentes de los programas mencionados.

Esta investigación ofrece (como resultado), situar a la formación académica como categoría analítica para dar cuenta de los procesos y prácticas que los programas de maestría realizan y cómo, en éstas, se configura el oficio de la investigación educativa.

## **Introducción.**

La formación de educadores en México es responsabilidad de las Instituciones de Educación Superior (IES); sean éstas universidades, Institutos o escuelas Normales; de sostenimiento público o privado. En el caso de las Universidades son los estudios de Licenciatura, Maestría y Doctorado en el Área de las humanidades las que se desarrollan, como es el caso de la maestría en Pedagogía de la que provengo. En el caso de las escuelas Normales e Institutos; los estudios procuran cubrir la demanda de formar Licenciados, Maestros y Doctores en el campo de las Ciencias de la Educación tomando, como eje central, la formación y la práctica profesional de los estudiantes que generalmente provienen de espacios en el ejercicio de la docencia. Es el caso del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM), otra de las instituciones que se incorpora a esta investigación. Fue en la última década del siglo pasado que los estudios de posgrado se han incrementado de manera exorbitante, pues según la ANUIES<sup>1</sup> para el cierre de la década el incremento de la matrícula es de 168% al pasar de 43,965 en 1990 a 118,099 inscritos para el 2000 (ANUIES, 2000-2005).

Las IES mantuvieron las Licenciaturas con matrícula reducida, (el caso de las universidades privadas y las escuelas Normales) pero con una evidente demanda para los estudios de posgrado. En este caso son los programas de maestría los que mayor incremento experimentan. Éstas van desde programas inscritos al padrón de excelencia que respalda CONACyT<sup>2</sup> hasta aquellos que sin un registro e incluso sin un sitio donde desarrollar sus actividades se abrieron, fue el caso de una experiencia en el municipio de Cuautitlán Izcalli, Estado de México, en donde un grupo de académicos cubanos convocó a un programa de maestría para docentes de la región que al no lograr su registro ésta desaparece cuando concluye la primera generación. Es en estos escenarios que se da el crecimiento de los posgrados en México, mismos que en la primera década de este siglo XXI se han regulado a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el CONACyT.

Son los programas de maestría en el campo de la educación, como parte del posgrado, el objeto de mi reflexión en este trabajo; por lo que, para su tratamiento, tomo en cuenta el carácter en su formación, el crecimiento y las condiciones actuales

---

<sup>1</sup> Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

<sup>2</sup> Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.

en las que se desarrollan estos programas. Tomo como referencia a tres instituciones que me permiten ilustrar lo que acontece en este momento: la maestría en pedagogía que ofrece la FES “Acatlán”, la maestría en Ciencias de la Educación que ofrece el ISCEEM y la maestría en Innovaciones Educativas de la Universidad la Salle, Unidad Joaquín Cordero y Buenrostro, México, D.F.

Los programas de maestría surgen con el propósito de formar especialistas o investigadores en los diferentes campos del saber o, por lo menos, iniciarlos en la investigación a través de una formación teórica en algún campo del conocimiento educativo...(Ezpeleta y Sánchez, 1982. Citado en Pérez, 2008:14)

Siguiendo este principio reconozco a la investigación educativa y a la formación académica como componentes estructurales y estructurantes en los programas de maestría lo cual posibilitó el fortalecimiento de campos y áreas disciplinarias a través del estudio de problemas y objetos de investigación. Entonces, la formación académica se forja a través del ejercicio de la investigación educativa y del uso teórico de cuyas contribuciones se ubican en campos disciplinarios específicos. Así el desarrollo de la investigación educativa tenía un lugar relevante (PÉREZ, 2008). La pregunta sería ¿Qué pasa con las maestrías en México que en la actualidad se dificulta la enseñanza y apropiación del ejercicio de la investigación educativa y como consecuencia la formación académica resulta ser un tanto frágil?

En un primer momento atribuyo el crecimiento acelerado del postgrado a las políticas credencialistas que los estados nacionales han implementado, mancomunadas con políticas internacionales que objetivan los principio del denominado neoliberalismo socio-económico.

PUIGRÓS y GÓMEZ, (1994) señalan que,

“Los intereses de los grandes capitalistas internacionales, ordenados ideológicamente en torno a los beneficios del libre mercado, se apoderaron de la planificación económica de los Estados y de las mentalidades de los economistas, de los políticos y de la opinión pública. Ninguna alternativa aparecía en el horizonte; las expresiones culturales eran aprisionadas en el troquel de una innovada y frívola cultura dominante. Muchos intelectuales antes revolucionarios, de izquierda o reformistas, se insertaban y se insertan en las opciones que les ofrecen ampliamente los aparatos burocráticos de los gobiernos y colaboraron en el diseño, la implementación y la justificación de los programas de ajuste económico y social (p.6)

Es, entonces la condición del libre mercado lo que quiebra el rumbo del origen en los programas educativos y entre ellos las maestrías en educación.

Para el caso de México, un indicador que evidencia la situación planteada es que el campo de formación profesional de los educadores se ve interpelado por las tendencias del libre mercado y la libre competencia en donde la oferta y la demanda de las opciones de formación se gestiona sostenidas en un nuevo credencialismo donde los postgrados ocupan el plus valor que en algún momento alcanzaba un profesionista que sólo había conseguido el grado de Licenciatura.

El plus valor tiene diferentes impactos, referencias y valoraciones que se traducen en puntos escalofonarios y/o pilones<sup>3</sup> que se utilizan cuando realizamos trámites para el ingreso a una plaza laboral o la promoción de un nivel a otro de acuerdo al tabulador del escalafón.

A todos los académicos nos da cierto fastidio realizar los trámites para el ascenso a alguna categoría laboral, pero nos cuesta mucho trabajo escapar a ese tipo de controles y regulaciones colocándonos en el cumplimiento de los antojos de las burocracias gubernamentales que se legitiman en la arbitrariedad por la que se constituye la toma de decisiones. Quienes nos mantenemos en una actitud ético-política que nos aleja de esos procedimientos nos enfrentamos a la defensa continua de nuestros derechos, aunque muchas veces quisiéramos, como decimos en México, *tirar la toalla* pues los sistemas de gobierno han extremado los controles de ingreso y se atribuyen el derecho de admisión apelando a argumentos que quedan fuera de todo margen de legalidad. La defensa de la legalidad es muy desgastante, por ello, se denuncia poco y los resultados son en beneficio de dichas burocracias. Así los títulos y los grados académicos circulan y se legitiman sin la mediación de una formación académica respaldada por prácticas en la investigación educativa y su objetiva producción en el campo de la educación.

Preguntas como las siguientes son las que me permiten orientar las búsquedas en esta investigación: ¿Cuál es la orientación académica que define a los programas de maestría hoy? ¿Qué tipo de formación ofrecen? ¿Qué prácticas académicas posibilitan la formación para la investigación educativa? ¿Cómo el carácter profesionalizante de las maestrías en educación disminuye las posibilidades de la formación para la investigación?

### **Caminos y trazos en el crecimiento de las maestrías en educación.**

---

<sup>3</sup> Pílon en México fue una práctica común en el mercado tradicional y consistía en echar un poco más del producto comprado como un acto de buena voluntad del vendedor (patrón), así, juntando pilones el beneficio es mayor y el negocio se acreditaba por dar pílón.

El pivote que empuja el acelerado crecimiento en los programas de maestría es la profesionalización de las diversas prácticas que configuran el campo de la educación. En el caso del magisterio se da con el ascenso de los estudios a nivel licenciatura con la reforma de 1984 en donde se da un movimiento con visos de una formación académica instituida para la educación superior en donde las escuelas Normales asumieron el trabajo en tres áreas sustantivas: investigación, docencia y difusión del conocimiento; a la fecha, estas instituciones se han afianzado más en el orden de la formación para la docencia, por lo que la investigación es marginal y poco fértil en este ámbito de la formación. En tanto, en su mayoría, son instituciones públicas éstas han acudido a los modelos educativos aplicados por algunas instituciones y programas universitarios como la UNAM, la Universidad Pedagógica y el Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV-IPN. Así la anhelada profesionalización de la docencia y, su gremio, el magisterio se instituye con la elevación de los estudios de magisterio al nivel de Licenciatura.

Para el caso de las universidades el impacto fue menor, pues en su trayectoria ha sido la investigación lo que respalda a su trabajo. Aquí retomo una categoría que hemos revisado con Rosa Martha Gutiérrez y que ella a su vez la trae de los materiales revisado en una de sus materias en el programa de la maestría en Pedagogía en la cual me encuentro trabajando y es la de “la base pesada” que señala Cox (1993), desde la cual vemos con gran objetividad que, por lo menos, en la UNAM este principio se cumple pues su historia y trayectoria en la producción de “conocimientos científicos”, producto de un intenso trabajo de investigación, le permite hacer frente a toda política que se emite al incorporarla a la base sin perder el lugar sedimentado de la misma; no ocurre así con otras instituciones.

Así, los programas de maestría que se ofertan tienen orientaciones y respaldos que provienen de campos profesionales y culturas que se han institucionalizado a lo largo de la historia, como lo son: el magisterio y los universitarios. Sin embargo se ven interpeladas por las políticas que se emiten para este campo de la formación.

Coincido con Pérez (2008) cuando señala que la política educativa modernizadora ha generado un desplazamiento de la formación académica de las maestrías y se da un nuevo sentido al poner como política central a la profesionalización del magisterio (docencia); lo cual ha dado como resultado que, en la mayoría de programas de maestría, haya un predominio de la orientación profesionalizante frente a la de investigación.

Con el afán de ampliar las búsquedas que me lleve a comprender las dinámicas por las que transita la formación en los postgrados en México me planteo la siguiente tesis de trabajo:

Sostengo que es la formación académica que ofrecen los programas de postgrado lo que posibilita una formación y práctica para la investigación educativa, de allí que la categoría de “Formación Académica” resulta estructural y estructurante para dar cuenta de los procesos, las habilidades y los productos que cada individuo desarrolla en el trayecto de su formación.

Es la categoría de formación en su carácter de constitución de sujetos en prácticas y campos del conocimiento educativo lo que nos da la posibilidad de contener los efectos de las políticas neoliberales que cercenan la base académica que históricamente hemos construido los académicos y las instituciones de educación superior. Quienes nos dedicamos a la investigación educativa y a la formación de educadores en los niveles de Licenciatura y postgrado tenemos el compromiso de garantizar una formación académica sólida en la que se constituyan y se construyan los perfiles de las nuevas generaciones para la investigación educativa.

El objetivo a cumplir es analizar cómo opera la formación académica en tres programas de maestría en educación y sus posibilidades en el desarrollo de la investigación educativa, distinguiendo a la institución, el tipo de programa que oferta y su impacto en la formación de los estudiantes.

Las instituciones son:

*La Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM con su Maestría en Pedagogía y sus entidades académicas en la Facultad de Estudios Superiores Aragón, el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y Educación y, la Facultad de Estudios Superiores Acatlán.*

El desarrollo de su postgrado en Pedagogía se da a través de cuatro campos de conocimiento: Docencia universitaria, Gestión académica y políticas educativas, Educación y diversidad cultural y Construcción de saberes pedagógicos. Son los campos los que orientan la particularidad del perfil y la estructura en la formación académica que ofrece a partir de su plan de estudios.

Los campos de enunciación temática se especifican a través de la adscripción a líneas de investigación y formación en las que el investigador mancomuna su trabajo con otros investigadores y con los estudiantes aceptados al programa (ya sea de maestría o doctorado). Estas líneas son las siguientes:

1. Antropología cultural
2. Teoría y desarrollo curricular, didáctica, evaluación y comunicación
3. Política, economía y planeación educativas
4. Epistemología y metodologías de la investigación pedagógica
5. Filosofía de la educación y teorías pedagógicas
6. Historia de la educación y la pedagogía
7. Desarrollo humano y aprendizaje
8. Sistemas educativos formales y no formales
9. Sociología de la educación
10. Temas emergentes

Cada una precisa de su contenido y orientación a partir de una breve descripción.

Los objetivos que se establecen para la maestría son:

1. Una formación amplia y sólida en los campos de estudio que comprende el programa.
2. Una alta capacidad para el ejercicio profesional y académico.
3. Dotar al estudiante de los elementos necesarios para inducirlo al aprendizaje y ejercicio de la investigación científica en el área (Plan de Estudios Maestría y Doctorado, 1972) .

Es la formación en su carácter de amplia y sólida lo que especifica la orientación del perfil que pretende cubrir este programa; lo cual impacta de manera directa en las posibilidades de un ejercicio académico autorizado por el nivel académico que el estudiante adquiere, así como, por la intervención de la investigación científica en el área de la educación.

La organización académica en los espacios curriculares que determina el Plan de Estudios se distribuyen, según el campo de conocimiento y la línea de investigación, en Seminarios Básicos (obligatorios) y Seminarios Especializados (optativos). La duración de la formación en la maestría es de cuatro semestres y 80 créditos obligatorios. Durante los cuatro semestres se comparte un seminario básico,

un seminario especializado, de acuerdo al campo elegido, y un seminario optativo elegido del conjunto del programa; así como la tutoría que se trabaja con el investigador inscrito en una de las líneas de investigación referidas, esto se da en concordancia con el tema de investigación que presenta el estudiante. El trabajo con el tutor es básico para generar procesos de investigación que se orientan a la elaboración de la tesis de grado como uno de sus productos. Es factible analizar la figura de tutor en la formación académica del postgrado.

*Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.* Su maestría es en Ciencias de la Educación, se dirige a la formación del magisterio de la entidad, pone en el centro de su organización a la formación y las prácticas profesionales que desarrollan los docentes en los diferentes niveles de la educación en México. El plan de estudios se organiza a partir de ejes de formación los cuales son:

1. Eje teórico-epistemológico
2. Eje teórico-metodológico
3. Eje crítico-social y de Práctica Educativa
4. Eje Subjetividad y Cultura

Los ejes de formación se definen como “aquellas constructos que permiten articular todos los elementos que intervienen en el mapa curricular...(Plan de Estudios, 2008:11)

Para la actividad de investigación se enuncian cuatro campos de conocimiento y ocho líneas de investigación.

*Los campos de conocimiento son:*

1. Formación Aprendizaje y Saberes Pedagógicos
2. Educación, Cultura y Diversidad Cultural.
3. Política, Sistemas y Gestión Educativa.
4. Filosofía, Teoría e Historia de la Educación.

El campo de conocimiento se reconoce como “un núcleo o punto nodal que estructura y organiza conjuntos de problemas o de conocimientos y saberes, reconocidos como socialmente productivos...”(Plan de Estudios, 2008:28)

*Las líneas de investigación son:*

1. Práctica educativa
2. Formación de docentes
3. Matemática educativa
4. Política y administración de la educación
5. Educación, sociedad y cultura
6. Historia de la educación
7. Filosofía y teoría educativa
8. Currículo e institución escolar.

Las líneas de investigación son los ejes articuladores que hacen posible la agrupación académico-administrativa de los proyectos, se caracterizan por hacer énfasis en un campo temático y por su perspectiva teórico metodológica, la forma en que están organizadas propician la discusión y producción permanente sobre determinados objetos de estudio.

Los Objetivos del programa se expresan de la siguiente manera:

1. Contribuir a la formación del magisterio de la entidad, para que los profesionales de la educación adquieran los conocimientos, preparación y capacidades necesarias para cumplir con las funciones correlativas a su ámbito laboral.
2. Desarrollar en los docentes *aptitudes analíticas, científicas y tecnológicas que en el área de las disciplinas sociales les permitan enfrentarse con éxito a los retos del desarrollo y además elevando su nivel académico y técnico que les reafirmará su compromiso de convertirse en participantes y promotores del ramo educativo.*
3. Desarrollar en los alumnos una formación en, por y para la investigación educativa, a través de procesos y prácticas de investigación, fundamentadas en perspectivas teóricas y metodológicas para comprender y/o transformar la problemática educativa.
4. Contribuir a la formación crítico-social del magisterio, de manera que le permita analizar, problematizar y transformar sus prácticas educativas.
5. Contribuir en la *formación profesional del magisterio en los distintos tipos y modalidades de la educación con encauzamiento de criterios nuevos que se ajusten a los avances científicos, tecnológicos y culturales que tiendan a desarrollar armónica y plenamente al individuo para alcanzar la integración*

*total de nuestro Estado, ya que es imperativo establecer sistemas de permanente renovación sobre el particular.*

El programa de maestría enuncia su objeto de estudio y éste es la práctica profesional y como perspectiva de análisis y comprensión de las problemáticas del campo educativo, a las Ciencias de la Educación<sup>4</sup>.

Los puntos que ordenan y fundamentan el proyecto de formación académica en este programa de maestría apuntan a una orientación de la formación hacia la investigación, aunque el riesgo es hibridar el programa dado el origen y la función que cumple el Instituto hacia los profesores de educación básica y normal y sus prácticas, hibridación que resulta riesgosa para el propio programa, pues sería dejar paso a la fragmentación en su formación y a las decisiones particulares sobre el proceso. En este programa nos interesa destacar el carácter híbrido que puede resultar para una formación académica y su actividad la investigación educativa.

*Universidad “La Salle” Unidad “Joaquín Cordero y Buenrostro”.*

La denominación de la maestría es educación con área Terminal en innovaciones educativas.

La información que la institución nos ofrece se refiere al objetivo curricular, las líneas curriculares, perfil del egresado y asignaturas a cubrir.

El objetivo curricular se expresa de la siguiente manera:

Formar maestros que posean los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para diseñar, a partir del análisis reflexivo, propuestas de intervención orientadas a la transformación de prácticas docentes en diversos ambientes educativos que contribuyan al proceso integral de los sujetos, con fundamento en principios humanistas, éticos y de responsabilidad social. (Boletín de Difusión, julio 2008)

Las líneas curriculares son tres y para cada una se enuncian las asignaturas que cubre.

---

<sup>4</sup> Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. Programa de la Maestría en Ciencias de la Educación 2008. Toluca, México, marzo de 2008.

1. Multidisciplinar; las asignaturas son Modelos educativos, Epistemología de la Educación, Modelos de Gestión Educativa, Ética y Educación, Tendencias Mundiales en Educación, Filosofía de la Educación y Política y Legislación Educativas:
2. Docencia; las asignaturas son: Bases Conceptuales de la Docencia, Habilidades Cognitivas y Socio-Emocionales, Estrategias de Medición, comunicación e Interacciones Educativas, Diseños de Ambientes de Aprendizajes.
3. Investigación; Taller de Práctica Docente, Seminario de Investigación y proyecto de Investigación Docente.

El egresado, entonces, reconocerá al campo educativo en su complejidad y multirreferencialidad; transformar su práctica docente, establecer procedimientos e itinerarios de formación para el mejoramiento profesional permanente, diseñar propuestas de intervención docente y emplear metodologías cualitativas para la investigación de prácticas docentes... (Boletín de difusión 2008)

Este programa de maestría muestra una evidente orientación hacia la profesionalización de la docencia y sus respectivas prácticas, circunstancia que la sitúa en la atención a problemas relacionados con la escuela y el aula como espacios de intervención desde una condición documentada de la formación. Es la orientación profesionalizante lo que interesa analizar en este programa, así como, su impacto en la formación de educadores en México.

Descrito el escenario de aplicación de la maestría abordo los elementos de orden teórico que arman la mirada desde la que se analiza el campo de formación académica de las maestrías en educación en México y el lugar que ocupa la investigación educativa en ellas.

### **Marco Teórico.**

Es la categoría de formación académica la que me permite acudir a una estructura conceptual que enfatiza e incluye a conceptos tales como formación, institución, organización académica, investigación educativa,

1. *La formación como categoría centro-organizacional en los programas de postgrado.*

Acudo al concepto de formación como constitución de sujetos en su trayecto de vida, con inscripción cultural, social y psíquica. Esta expresión, para el caso que nos ocupa, nos lleva a reconocer al sujeto implicado en redes de sentido y significado que le exigen un posicionamiento y una inscripción identitaria que pone en juego procesos de desciframiento e intelección mediante razonamientos que incorporan conocimientos disciplinarios y saberes básicos bajo acciones y/o prácticas que las hace comprensibles. Con estas consideraciones estoy aludiendo a un sujeto potenciado no disminuido que se cuestiona al pensar lo que hace y, de esa manera, problematiza su propio saber en la búsqueda de respuestas a los desafíos que la dinámica social y cultural le plantea.

El concepto que expongo ubica el lugar de la formación en dos ámbitos de implicación mutua los procesos de cultura y los procesos educativos, es en éstos que el sujeto despliega sus potencialidades constitutivas asumiendo una determinada identidad y pertenencia.

La formación ligada al ámbito de la cultura alude a las condiciones y disposiciones por las que el sujeto desarrolla sus capacidades y potencialidades, esto mediante los vínculos e interacciones que éste tiene con sus semejantes en la vía de un proyecto personal y socialmente asumido. Es el sujeto en su devenir histórico y en su despliegue en prácticas y acciones de vida lo que objetiva y estructura al sujeto en formación. En esta línea de trabajo encontramos a Hans-Georg GADAMER (1975) quien señala que la formación es un proceso de ascenso a la humanidad y esto es posible debido a la intervención de procesos educativos y de civilidad que provienen de la vida ciudadana y de las instituciones.

Por educación estoy aludiendo a la actividad que persigue la transformación de la persona en su entorno natural y social a través de experiencias de aprendizaje. (Latapí, 1996) De allí que nos postulamos por un ejercicio de formación que facilite el desarrollo de un pensamiento reflexivo a través de la apropiación de contenidos teóricos pertinentes para generar conocimientos y desarrollar potencialmente al sujeto, siempre y cuando éste no se separe de los dinamismos y los espacios más inclusivos por los que despliega el uso del conocimiento adquirido-construido bajo exigencias múltiples que en su trayecto de vida se le presentan. En este ejercicio se nos presenta la necesidad de generar procesos y espacios de articulación de formas de pensar y producir el conocimiento bajo horizontes de posibilidad que asegure la continuidad histórica, al mismo tiempo que nos proporcione atender a la diversidad en procedimientos de orden ético-político en el marco de la institucionalización de saberes y prácticas que requiere la profesión docente.

Para abordar a la formación como profesión acudo a Jean Claude Filloux (1996) quien distingue tres niveles de intervención en la formación y que para mí ha sido ilustrativa en mi ejercicio: él señala que hay una formación *en*, por y para que se expresa de la manera siguiente: la formación *en* atiende al contenido del saber adquirido o por adquirir (formación disciplinaria), formación *por* se trata de los procedimientos o las mediaciones que se utilizarán para apoyar al sujeto en los procesos de conocimiento y apropiación de lo que aprende (formación pedagógica) y formación *para* que se basa en las expectativas que abre el campo profesional para el cual se desea formar y que se expresa de manera más clara en las habilidades, prácticas y funciones que habrá de desempeñar el sujeto en su desempeño profesional (roles, funciones, habilidades, competencias, ...)

En el cumplimiento de la función formativa vía procesos educativos encontramos la concepción de Gilles Ferry (1990), quien señala que uno se forma sólo por mediación y las mediaciones son variadas y diversas. Los formadores son mediadores humanos, los son también las lecturas, las circunstancias, los accidentes de vida, la relación con los otros; de allí que los procesos de formación se desarrollan con apoyo en interacciones y éstas se dan no sólo en la escuela o en programas institucionales de formación, sino en la vida toda como fuente de experiencias de aprendizaje.

Cierro este apartado aludiendo a la formación académica pues es una categoría que articula y sostiene al proyecto académico de las instituciones de educación superior.

La formación académica toca el corazón mismo de las funciones en las instituciones de educación superior; pues el propósito de ésta, es dar cuenta de cuál es el tipo de formación en el que estas instituciones fundan sus principios, su organización (por áreas, campos, líneas de investigación...), sus planes y programas de estudio así como su estructura de gobierno.

Una formación académica es aquella que “contribuye a enriquecer el proceso de formación y socialización de docentes y estudiantes, así como al desarrollo de todas sus facultades en un proceso constitutivo que ligue contenidos de enseñanza, con su significación cultural, ética y estética, buscando fortalecer la capacidad humana de comunicación, de narración, de lectura y escritura frente al ruidoso vacío intelectual, por un lado, y a la retirada de la literatura hacia las vitrinas de los museos, por otro” (OROZCO, 1999: 16)

En este sentido, la formación académica va más allá de la capacitación profesional aunque la incluye, la formación académica es pues una forma de educar en tanto enfoca a la persona del estudiante como una totalidad y no lo considera

únicamente en su potencial cognitivo o en su capacidad para el quehacer técnico o profesional, sino que centra la práctica educativa en la persona humana y se orienta a cualificar su socialización para que el estudiante pueda desarrollar la capacidad de servirse de forma autónoma del potencial de su espíritu en el marco de la sociedad en que vive y pueda comprometerse con sentido histórico en su transformación.

La formación académica incluye, también, la formación de ciudadanos que sepan reflexionar y decidir sobre los problemas políticos, sociales, culturales, económicos y que aprendan a actuar, a informarse, a corregir y a organizarse” (GONZÁLEZ, 2005:58-59). Proceso que no sólo incluye la formación en conocimientos y habilidades que les permita insertarse en el complicado mundo de la ciencia y la tecnología, sino además la formación de un profesional con proyectos de vida sustentados en valores y articulados con un proyecto social.

La formación está en acto, esta en el porvenir del hombre, como desarrollo humano y es haciendo de ésta un objeto de estudio que podemos asegurar su desarrollo. (HONORÉ, 1980).

## *2. Organización académica: el andamio para la formación en los posgrados*

La organización se define como un sistema socio-técnico integrado, deliberadamente constituido para la realización de un proyecto concreto, tendiente a la satisfacción de necesidades de sus miembros y una población o audiencia externa, que le otorga sentido. Está inserta en un contexto socioeconómico y político con el cual guarda relaciones de intercambio y de mutua determinación ( SCHVARSTEIN, 1997)

La organización opera a través de un sistema explícito e implícito de roles, de tareas y expectativas de los sujetos algunas veces correlacionados otras no pero en funciones.

El propósito es configurar una plataforma para proyectarse a la comunidad y desplegar un liderazgo a partir del mutuo reconocimiento. Todo esto ayuda a establecer una forma particular de relación vincular, una orientación definida en las relaciones interpersonales que son directas y personalizadas en contraposición a la distancia, separación entre la persona y el rol, el anonimato propias de organizaciones burocráticas.

En el desarrollo de la organización manifiesta, se involucra un fuerte compromiso emocional, en la medida en que en la organización se encuentran, inconscientemente, depositados aspectos significativos de la personalidad de los miembros.

Durante el proceso de su desarrollo y socialización el individuo internaliza una imagen de la autoridad y de las organizaciones por las que pasa. Lo que se configura como identidad. Habría que preguntarnos ¿Qué organización configuramos en los programas de posgrado? Y, en ella, ¿Cómo se constituye la identidad institucional?

En cuanto a la organización académica, en las instituciones educativas, persiste los determinismos disciplinarios que fungen como organizadores vinculares en la conformación de grupos y cuerpos colegiados pero también aparecen como una armazón que cubre al investigador y sus producciones en donde con frecuencia observamos que es difícil cruzar las fronteras disciplinarias que nos amparan como académicos.

Una posibilidad para abrir esta condición de claustros disciplinarios es organizar el trabajo de investigación a partir de reconocer campos científicos de conocimiento y, en ellos, trabajar en líneas de investigación a través de la construcción de objetos de investigación que abran las fronteras disciplinarias y se coloquen en los procesos de construcción de conocimientos más que ejercer el rigor previo que el proceder científico exige, es el proceso de conocimiento y en ello el de formación lo que hace sustantivo al trabajo académico realizado el conocimiento precede a la organización de la ciencia y de las disciplinas como tal (RODRÍGUEZ, 2005)

El investigador y la organización académica del programa son quienes tendrán que hacerse cargo de realimentar las estructuras organizacionales de la institución sobre la base de nuevas categorías, objetos y temáticas de investigación.

En nuestros programas de formación es el ejercicio profesional el que ocupa un lugar preferencial y, éste, se desarrolla en forma indiferenciada que va de la docencia a la investigación y a la difusión sin mediaciones y registros que las particularice y las dote de autoridad académica. Necesitamos una organización académica que permita reconocernos en la autoridad y el dominio que nos da nuestro trabajo y, de esa manera, proyectarlo a la comunidad institucional y la audiencia que ésta tiene o ha creado.

### 3. La institución y lo institucional: el marco que posibilita la formación académica.

Desde el análisis institucional una institución es una formación cultural, reguladora de lo social, que expresa un poder social importante cuya función es regular el comportamiento de los individuos. Se expresa en unidades y establecimientos concretos inscritos en ámbitos institucionales más generales. Por ejemplo la escuela es una institución concreta de un ámbito institucional más amplio que es la educación; un hospital como establecimiento puede ser la expresión de las

instituciones de la cura, y así siguiendo, una fábrica, de las instituciones de producción, una iglesia, de las instituciones que regulan la relación del sujeto con lo sobre natural, con lo trascendente, etc. (FERNÁNDEZ, 1998 y REMEDI, 2001)

Entonces, con esta diferenciación, es posible e importante advertir que la institución o las instituciones son formaciones culturales, pero también como lo señala René Käs (1988), éstas son formaciones culturales bisontes, tienen dos caras, por una parte, están fuera de los individuos, fuera de los sujetos, y por otra parte, por el proceso de socialización se hacen internas a ellos, son responsables de su constitución como sujetos. Es decir la institución al mismo tiempo que nos restringe en la sanción, nos protegen por ello es difícil prescindir de ellas en sus funciones y su organización.

Así la institución funge en un movimiento de implicaciones mutuas entre lo instituido y lo instituyente<sup>5</sup> que alcanza a por lo menos tres campos: el campo de los sujetos (los maestros), el campo de las historias (individuales, grupales e institucionales) y el campo de las identidades institucionales.

La tensión de lo instituido y lo instituyente es lo que genera las situaciones problemáticas en las que cada establecimiento se ve envuelto y esto tiene que ver con que las instituciones educativas son “instituciones de existencia” (Enríquez, 1996); es decir, las relaciones que promueven y se establecen son del orden de las relaciones humanas, sociales y culturales por las que se han constituido y se constituyen los sujetos que le dan vida; por lo tanto, no es posible instituirse bajo formas de organización institucional que sólo establecen normas y controles para los sujetos. Es menester, hacerse cargo de la complejidad en la que se constituyen las tramas y las relaciones institucionales desde la complejidad misma en la que se constituye el ser del Otro. Esto nos coloca en el lugar del contacto y de las interacciones desde los cuales nos adscribimos y nos estructuramos como individuos, pero también como grupos de amigos o de trabajo. Estructura que no es estática, sino en movimiento desestructurante o instituyente por lo que las dinámicas institucionales se fincan en el orden de las historias y trayectorias de sujetos particulares. Tomar en cuenta esto, en términos de análisis institucional, es la única posibilidad de no ver morir a las instituciones; pues la tensión genera conflicto y éste hace que los sujetos busquen mover estructuras (generalmente arraigadas y viejas), tanto de pensamiento como de

---

<sup>5</sup> Entendemos lo instituido como la norma institucional y a lo instituyente como movimiento de sujetos en la institución que promueve el cambio y que generalmente se gesta en los espacios intersticiales del establecimiento escolar, como son: pasillos, cafeterías o aquellos lugares de apropiación simbólica que dan como resultado que los sujetos tomen posición.

adscripción, que les permite renovar las condiciones institucionales en las que se inscribe su trabajo.

Conocer el estado de tensión en que se encuentra cada establecimiento, requiere de una posición deliberativa de la comunidad institucional en donde observar, describir y redescibir los hechos significativos nos lleven a mostrar el plano de la tensión para dar cuenta de la lógica o lógicas con las que nos conducimos los sujetos; es decir, es colocarnos en la necesidad de captar el movimiento y la trayectoria de éste desde una condición institucional grupal y no del individualismo en el que muchas veces juzgamos la acción de cada sujeto o del otro.

En las instituciones opera también una noción de tiempo y espacio que son constitutivos para la inscripción institucional así como para la organización académica, situación que nos convoca a mirar cómo hacer del tiempo y el espacio una variable constitutiva para el trabajo académico y de investigación sin caer en usos arbitrarios o en autocomplacencias. Para ello tenemos que considerar las características de los sujetos de la institución, el estilo o clima institucional, los recursos disponibles y la estructura misma del proyecto académicos y de investigación.

En nuestros centros de trabajo habrá que reconocernos como una organización que define y nos define en una cultura institucional que sobredetermina las formas y las maneras de proceder ya sea por lo que compartimos o por lo que se establece como lo dado; así se nos identifica y relaciona con los contextos en los que y por los cuales intervenimos. La forma en que pensamos y asumimos nuestro trabajo se refleja en lo que hacemos, lo que no hacemos y con quien lo hacemos, pues querámoslo o no compartimos valoraciones, supuestos, creencias, perspectivas, expectativas y en la particularidad hasta actitudes que nos hacen sujetos institucionales identificables.

#### 4. La función de la investigación educativa en los programas académicos del postgrado.

A la investigación la ubico como un ejercicio de producción de conocimientos, en el cual, se trata de acceder, problematizar, analizar e interpretar realidades educativas desde el rigor y la pertinencia a una tradición que integra y aporta a un campo determinado del conocimiento. Es por la investigación que uno se apropia de una formación académica que implica un proceso de esclarecimiento, organización y articulación a través de un trabajo de análisis e interpretación que nos ayuda a reconstruir e integrar el tiempo, la historia, lo vivido, el movimiento y el cambio (RODRÍGUEZ, 2005) a través del reconocimiento de campos del saber y del

conocimiento, escenarios, sujetos que implica niveles y dimensiones de realidad que nos exige una alta comprensión.

El investigador como intérprete se inserta en procesos que implican la búsqueda de vínculos específicos entre los elementos que constituyen al problema de investigación en la necesidad de construir objetos de estudio. La interpretación que hace el investigador se expresa en la argumentación y las formas de razonamiento, mediante los cuales procede y da consistencia a su producción.

Nuestros objetos de estudio exigen una mirada interdisciplinaria y una profunda vigilancia epistemológica, no puede trabajarse en el campo educativo sin cruces y aportes disciplinarios; esto exige, no la adición de disciplinas de uno u otro campo sin razones perceptibles, sin articulaciones precisas, pautas, estructurantes, sino una mirada interdisciplinaria donde la problemática de la episteme de las ciencias humanas no esté ausente y se debata, se articule con las características del objeto indagado (Remedi, 2005; 153)

Formar en investigación es poner el énfasis en los procesos, habilidades y productos, que cada individuo ha de desarrollar en el ejercicio de la investigación pensando en sus capacidades o, en general, en el cúmulo de aprendizajes alcanzados que le posibilitan la realización de esta tarea, pero es un hecho que dichos aprendizajes se dieron en concordancia con la forma en que internalizó sus experiencias de aprendizaje sistematizadas o no, algunas de ellas asumidas durante el trabajo de investigación, por ello es también formación para la investigación.

#### *4.1 Formación para la investigación*

Es un proceso que implica prácticas y actores diversos en el que la intervención de los formadores como mediadores humanos, se concreta en un quehacer académico consistente en promover y facilitar, preferentemente de manera sistematizada (no necesariamente escolarizada), el acceso a los conocimientos, el desarrollo de habilidades, hábitos y actitudes, y la internalización de valores, que demanda la realización de la práctica denominada investigación. Supone una intencionalidad, pero no un periodo temporal definido, pues no se trata de una formación a la que hay que acceder antes de hacer investigación. Sin embargo no ha de confundirse con enseñanza (facilitar la apropiación del saber) ni con profesionalización (desarrollo de competencias) sino como función mediadora que consiste en dinamizar el proceso de transformación de la persona en términos de evolución de sus potencialidades, identificable con la expresión usada por Barbier como transformación de capacidades

la cual involucra a la enseñanza y a la profesionalización (Moreno, 2003; 53) Investigar es un medio para construir conocimiento.

#### *4.2 Enseñar a investigar*

Consiste en la transmisión de saberes teóricos y prácticos, de estrategias, habilidades y destrezas; es mucho más que transmitir un procedimiento o de describir un conjunto de técnicas, consiste en: 1) fomentar y desarrollar una serie de habilidades y actitudes propias de la mentalidad científica; 2) capacitar y entrenar en algunas formas probadas de generar conocimientos, pues el quehacer científico es un habitus con una larga tradición que recoge sus especificidades en cada campo científico y se singulariza en los rasgos característicos de la institución que forma (Sánchez, 1995:125-127)

La investigación que se realiza en los programas de posgrado, consiste en promover y facilitar el acceso a los conocimientos y el desarrollo de habilidades, hábitos y actitudes que demanda la realización del trabajo académico (Moreno, 2003) Desde esta perspectiva la investigación se ubica en el ejercicio de habilitar al estudiante en el desarrollo de trabajos de investigación bajo el acompañamiento de profesores-investigadores. Es el proceso en el oficio y la práctica de la investigación lo que permite la formación en el eje de investigación que bien puede contribuir a la enseñanza de la investigación en estudiantes que muestren la capacidad y las habilidades para desarrollar proyectos de investigación, pero sobre todo, contribuye a la elaboración de la tesis de grado.

Ubicar a la formación en el ejercicio de la investigación nos permite desarrollar habilidades intelectuales y de intervención que fortalecen al sujeto-docente y lo habilitan en la tematización y problematización de realidades educativas que se expresan en objetos posibles de investigación. Ubicar campos de conocimiento, escenarios y sujetos, problematizar, interpretar, argumentar y comunicar son los mínimos que la formación en el posgrado puede ofrecer.

Para el trabajo de investigación la mayor demanda es hacer inteligible la realidad social y humana a través de ordenar un conjunto de ideas generales de manera coherente y lógica que nos permita interpretar nuestra experiencia.

La investigación educativa ha de servirnos para incidir en prácticas educativas concretas desde perspectivas diversas que permitan movilizar conceptos y categorías provenientes de campos diversos del conocimiento y así vincular la reflexión con la acción en un proceso en espiral que nos lleve a captar la complejidad por la que pasa los procesos de conocimiento.

## **Aspectos metodológicos.**

La mirada analítica en que se basa el trabajo de investigación proviene del campo del análisis curricular y de la sistematización de experiencias, pues en mi paso por tres programas de maestría en educación: Maestría en Pedagogía, UNAM-FES Acatlán, Maestría en Ciencias de la Educación, Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México y la Maestría en Educación con Área Terminal en Innovaciones Educativas de la Universidad la Salle, Unidad "Joaquín Cordero y Buenrostro" México, D. F. Mismas que me permiten mostrar la evolución y orientación que han tenido las Maestrías en Educación en México en la última década del siglo pasado y lo que llevamos de este siglo.

Retomo el concepto de currículo que De ALVA, (1991) y PÉREZ, (2008) definen como la síntesis de diferentes posiciones que los sujetos tienen en relación con un proyecto y un proceso de formación institucional que pretende estructurar los elementos e identidades que en un momento aparecen como difíciles de conciliar; es decir el currículo como un discurso o campo de estructuración discursiva, conformado tanto por sus aspectos estructurales formales como por los relacionados con los procesos y las prácticas educativas.

Del mismo modo como un proyecto y proceso de formación legitimado, que contiene propósitos, objetivos, perfiles, que incluye contenidos, metodologías, formas de evaluar, recursos que se concretan en la relación maestro-alumno, con una propuesta política con una orientación específica, con intereses y posturas delimitados, totalizador, con fases, dimensiones, planos y niveles de significación (De ALVA, op.cit)

Es importante expresar que no interesa realizar una evaluación curricular, sino el análisis curricular de las maestrías aludidas ponderando mi participación y experiencia en éstos. Buscamos comprender su orientación en la formación a través del análisis de sus perfiles, las áreas y campos de conformación curricular, así como las asignaturas por la que se organiza cada plan de estudios. De la misma manera se tiene prevista la aplicación de un cuestionario a la población estudiantil (en activo y egresados) para conocer sus impresiones sobre los aportes que le ofreció haber realizado estos estudios, así mismo entrevistas a académicos que participan de la formación en estos programas.

Con respecto a la sistematización de la experiencia me sitúo en la postura de JARA (1994) al señalar que las experiencias son procesos sociales dinámicos: en permanente cambio y movimiento. Son también procesos sociales complejos, en los

que se interrelacionan, de forma contradictoria, un conjunto de factores objetivos y subjetivos. Así, tomo las dimensiones que el autor propone, como son: las condiciones en las que se desenvuelven los programas de maestría, las situaciones particulares a las que se enfrentan, acciones intencionadas que buscan lograr determinados fines, percepciones, interpretaciones e intenciones de los distintos sujetos que intervienen en ellos y las relaciones y reacciones entre las personas que participan (p.17).

La investigación se encuentra en la primera fase, reconocimiento del campo en la formación de educadores a través de las maestrías en educación, la producción teórica que lo constituye y los problemas que de ello se derivan. La segunda fase es de análisis curricular y aplicación de la encuesta y la entrevista, para cerrar con la construcción de indicadores que den cuenta de las condiciones en que se desarrollan tres programas de maestría en educación que se dirigen a formar educadores en México.

### **Resultados esperados.**

Espero construir un mapeo analítico-conceptual de la situación que guarda la formación académica en tres programas de maestría en educación y las condiciones de posibilidad que ofrecen para el desarrollo de la investigación educativa, poniendo énfasis en el tipo de programa, orientación del mismo y sus énfasis en la conformación curricular.

### **Aportes de la investigación a la toma de decisiones**

Mi trabajo se dirige a la comunidad académica, desde este lugar y mi posicionamiento dentro de ella, me interesa resaltar cómo a través de la inserción de las políticas neoliberales y su libre mercado se ha generado un proceso de desplazamiento de una formación académica centrada en la investigación a una formación profesionalizante que le es funcional a la oferta y el mercado en el que han caído los programas de posgrado en México.

### **Aportes de la investigación a los temas de la región.**

En la historia de la humanidad, los países latinoamericanos hemos compartido problemas que devienen de los sistemas de gobierno y su impacto en los sistemas educativos, así como en la conformación de campos de conocimiento e intervención ético-político. El ajuste con programas económicos y sociales que se han aplicado en

los países latinoamericanos han constreñido las oportunidades que las instituciones de educación superior tiene para no caer en los encantos que ofrece el neoliberalismo, lo que ha provocado un alejamiento de lo que cada nación ha construido a lo largo de su historia, hoy es la globalización y la mundialización lo que nos caracteriza, viéndose cernidas las estructuras que fijan y promueven la identidad regional. En este asunto la educación tiene un gran reto formar al ciudadano de esta época sin claudicar en la tan buscada humanización del individuo y la sociedad.

Lo que expongo a lo largo del texto es la manifestación de la crisis estructural generalizada<sup>6</sup> por la que atraviesan los postgrados en México, en donde parece que las oportunidades se alejan, sin embargo, la crisis es decisión en tanto significa, situación problemática con rasgos de descomposición y confusión que implica o está llamando a una toma de decisión; así lo señala LOPEZ-CALVA, (2009:18). Hagamos de esta crisis una oportunidad para decidir el rumbo que oriente a la formación académica en los programas de maestría.

### **Bibliografía.**

ANUIES. *Estadísticas de la Educación Superior*. México, 2000-2005.

COX, Cristian y Colaboradores. *Políticas comparadas de educación superior*.

FLACSO, México, 1993.

DE ALVA, Alicia. *Currículo. Crisis, mito y perspectivas*. UNAM-CESU, México, 1991.

ENRIQUEZ, Eugene. *El trabajo de la muerte en las instituciones* (84). En KAËS, René.

Et. Al. *La institución y las instituciones. Estudios Psicoanalíticos*. Paidós, Buenos Aires, 1996.

FERNÁNDEZ, Lidia. *El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales*. NOTAS TEÓRICAS. Paidós, Buenos Aires, 1998.

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS DE LA UNAM. *Plan de Estudios Maestría y Doctorado en Pedagogía*. Ciudad Universitaria, México D. F, mayo de 1972

FERRY, Gilles. *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Paidós, México. 1990

---

<sup>6</sup> Este concepto lo tomo de Alicia De Alba al referirse a ella como “el debilitamiento general de los elementos de los sistemas relacionales de distintas estructuras interrelacionadas que a su vez conforman una estructura mayor y que definen las identidades de sus espacios social, político, cultural. El cual conduce a la proliferación de elementos flotantes... DE ALBA, Alicia. *Currículo universitario, académicos y futuro*. CESU-UNAM, Plaza y Valdés, México, 2002.

FILLUOX, Jean Claude. *Intersubjetividad y formación. Formación de formadores*. Serie documentos, núm.3, Buenos Aires, Novedades Educativas/Universidad de Buenos Aires. 1996

GADAMER, Hans-Georg. *Verdad y Método I*. Ediciones Sígueme, Salamanca, España. 1993

INSTITUTO SUPERIOR DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DEL ESTADO DE MÉXICO. *Programa de la Maestría en Ciencias de la Educación 2008*. Toluca, México, marzo de 2008.

JARA Oscar. *¿Qué es sistematizar? En Para sistematizar experiencias: Una propuesta teórica y práctica*. Ed. Alforja, México, 1994

GONZÁLEZ, Pablo. *Las Nuevas Ciencias y las Humanidades De la Academia a la Política*. UNAM-IIS y ANTHROPOS, México, 2005.

HONORÉ, Bernard. *Para una teoría de la formación*. Ediciones Narcea, Madrid 1980.

KAËS, René Et. Al. *Sufrimiento y psicopatología de los vínculos institucionales. Elementos de la práctica psicoanalítica en institución*. Paidós, Buenos Aires, 1998.

LATAPÍ, Pablo. *Tiempo educativo mexicano*, Tomos I. Universidad Autónoma de Aguascalientes/Universidad Nacional Autónoma de México. México. 1996.

LÓPEZ-CALVA, Martín. *Educación Humanista*. Gernika, México, 2009.

MORENO, María Guadalupe. El posgrado para profesores de educación básica. Cuadernos de discusión No. 5. SEP, México. 2003

OROZCO, Luis Enrique *La Formación Integral, Mito y Realidad*, Edit. Uniandes, Tercer Mundo, Bogotá, 1999.

PÉREZ, David. *Desestructuración de la Identidad Social de las Maestrías en Educación: desplazamiento de la formación académica*. Tesis de Doctorado en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, México, 2008.

PUIGRÓS, Adriana y GÓMEZ, Marcela (Coordinadoras). *Alternativas Pedagógicas, sujetos y prospectiva de la educación latinoamericana*. Miño y Dávila Editores, Buenos Aires, Argentina. 1994.

REMEDÍ, Eduardo. *La institución: un entrecruzamiento de texto*. Departamento de Investigaciones Educativas. México, 2001

RODÍGUEZ, Pedro. *Linderos: Diálogos sobre investigación educativa*. COMIE: CEE: SEB: ITESO. México, D. F. 2005

SÁNCHEZ, Ricardo. *Enseñar a Investigar. Una didáctica nueva de la investigación científica en ciencias sociales y humanas*. CESU-UNAM-ANUIES, México, 1995

SCHAVARSTEIN, Leonardo. *Psicología social de las organizaciones. Nuevos aportes*. Paidós, Buenos Aires, 1997.

