

# El posgrado para profesores de educación básica

*María Guadalupe Moreno Bayardo*

**C**uadernos  
**D** de  
discusión

**5**

Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional  
de los maestros de educación básica



SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN  
BÁSICA Y NORMAL

# El posgrado para profesores de educación básica

Un análisis en el marco de los posgrados en educación

*María Guadalupe Moreno Bayardo*

**C**uadernos  
**D** de  
discusión

**5**

Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica



SECRETARÍA DE  
EDUCACIÓN  
PÚBLICA

SEP

SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN  
BÁSICA Y NORMAL

Esta edición estuvo a cargo de la Dirección General de Normatividad, perteneciente a la Subsecretaría de Educación Básica y Normal. Serie Cuadernos de Discusión, con el título *El posgrado para profesores de educación básica. Un análisis en el marco de los posgrados en educación*

Coordinación editorial  
*Esteban Manteca Aguirre*

Cuidado de la edición  
*Rubén Fischer*

Diseño de portada e interiores  
*DGN/Inés P. Barrera*

Formación electrónica  
*Lourdes Salas Alexander*

**Primera edición, 2003**

D.R. © SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, 2003  
Argentina 28  
Col. Centro, C.P. 06020  
México, D.F.

ISBN 968-5710-66-X

Impreso en México

MATERIAL GRATUITO PARA MAESTROS • PROHIBIDA SU VENTA

## Presentación

La Secretaría de Educación Pública distribuye en forma gratuita los Cuadernos de Discusión a los directivos, profesores, alumnos, especialistas, investigadores y otros sectores interesados en el debate sobre la formación docente. Los Cuadernos tienen como propósito promover el diálogo razonado de todos los actores en el proceso de participación y consulta nacional con miras a definir y establecer una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica.

En los Cuadernos se presentarán un conjunto de textos, producidos en México y en otros países, que aportan elementos relacionados con la formación de los maestros como profesionales de la educación. Los textos y materiales se referirán a los aspectos que se incluyen en cada uno de los temas de discusión que orientan el proceso de consulta, o ampliarán la información sobre los aspectos relevantes a considerar para la definición de la política integral.

Con seguridad, la reflexión y la discusión colectiva que se generen a partir del análisis de los Cuadernos enriquecerán las líneas de política y las estrategias necesarias para elevar la calidad de los servicios de formación y desarrollo profesional de los maestros y, por ende, de la atención a los niños y jóvenes que asisten a la educación básica.

Los Cuadernos, por otra parte, se suman al conjunto de acciones y materiales que apoyan la actualización de los maestros de educación básica y de los profesores de instituciones que se hacen cargo de la formación docente.

Los Cuadernos de Discusión se podrán consultar, además, en internet, en la página <http://www.formaciondocente.sep.gob.mx>. Los comentarios y sugerencias se recibirán en el correo electrónico: [formaciondocente@sep.gob.mx](mailto:formaciondocente@sep.gob.mx).

La Secretaría de Educación Pública confía en que este esfuerzo cumpla con los propósitos planteados y espera que los lectores participen de manera responsable y comprometida en el proceso de consulta nacional.

**Secretaría de Educación Pública**



# Índice

## **El posgrado para profesores de educación básica. Un análisis en el marco de los posgrados en educación**

Introducción	7
1. Algunas precisiones acerca del posgrado para profesores de educación básica	11
2. Los posgrados en educación en el marco del desarrollo del posgrado en México	13
3. Los posgrados en educación, lugar de convergencia de objetivos, instituciones y actores diversos	20
4. Los procesos de formación	38
5. Los efectos perversos	40
6. El campo de la educación	43
7. Hacia la consolidación	48
8. Otros retos para los posgrados en educación	52
Bibliografía	58



## Introducción

En febrero del año 2003, las iniciativas presentadas en la reunión nacional con Secretarios de Educación de las entidades federativas mexicanas abrieron paso a un amplio proceso de análisis y reflexión acerca de los sistemas de formación, actualización y superación para profesores de educación básica. Este proceso se emprendió con la participación de equipos nacionales y estatales, en una forma de trabajo conjunto que resulta prometedora en términos de generar una política nacional de la que se desprendan lineamientos para una mejor planeación, organización, operación, articulación, seguimiento y evaluación de estos servicios educativos.

Una de las estrategias para compartir la reflexión con el mayor número posible de interlocutores, ha sido la publicación de Cuadernos de Discusión, colección de la que forma parte el presente documento, el cual aborda de manera específica la temática relacionada con el posgrado para profesores de educación básica, analizado en el marco de los posgrados en educación.

El primer reto para los autores de los diferentes Cuadernos de Discusión fue definir qué abordar y cómo, para que el contenido fuera congruente con la intención antes manifestada. En el caso de este cuaderno se optó por la alternativa de:

- a) Presentar situaciones características del surgimiento y formas de operación de los posgrados en educación, señalando peculiaridades de los que atienden de manera especial a los profesores de educación básica y normal.
- b) Realizar un análisis interpretativo de algunas de las situaciones planteadas, mismo que se presenta con carácter de hipótesis.
- c) Generar preguntas a manera de propuesta para la reflexión y la discusión.

El segundo reto fue identificar y revisar publicaciones relativas al posgrado para profesores de educación básica, pero resultó que éstas son sumamente escasas y las que existen se refieren de manera general a los posgrados en edu-



cación, con ligeras alusiones a los que están orientados de manera específica a los profesores de educación básica, o bien se hallan subsumidas en el tema del posgrado en ciencias sociales o en el de educación y humanidades; esto hace difícil un tratamiento que se refiera de manera exclusiva a los posgrados que se analizan aquí y que permita establecer de manera unívoca lo que en ellos ocurre; por tal razón se recurrió, en algunas partes de este documento, al tratamiento de problemáticas y preocupaciones compartidas con el posgrado nacional, con el posgrado en ciencias sociales y humanidades y con los posgrados en educación en sus diversas modalidades.

Además de la revisión de la literatura relativa, la fuente principal de los planteamientos de este Cuaderno de Discusión es la propia producción de su autora en relación con la temática en cuestión, la cual ha ido surgiendo de la sistematización de su experiencia en diversos posgrados en educación (como docente, tutora, coordinadora y diseñadora de *currículum*), del trabajo colegiado con académicos que laboran en dichos programas, de la reflexión compartida con equipos de trabajo de la Dirección General de Normatividad de la SEP, así como de las investigaciones acerca de la *formación para la investigación* que la misma autora ha llevado a cabo precisamente en el contexto de los posgrados en educación. Así, en este documento se manejan de manera *libre* planteamientos que su autora plasmó en las siguientes publicaciones:

- *Aproximación a la problemática de los posgrados en educación en México. ¿Competitividad o consolidación?* (1998).
- *Los procesos de formación en los posgrados en educación* (2000a).
- *Los posgrados en educación como alternativa de formación docente* (2000b).
- *Trece versiones de la formación para la investigación* (2000c).
- *Formación para la investigación centrada en el desarrollo de habilidades* (2002a).

- *Innovación en los posgrados en educación. ¿Sólo un caso particular de lo posible? (2002b).*
- *Procesos de formación en educación superior. Los retos para el posgrado (en proceso de publicación).*

Si los planteamientos de este documento contribuyen a que los lectores saquen a la luz coincidencias y *divergencias*, expliciten problemáticas, busquen explicaciones diferentes a las que aquí se plantean como hipótesis, argumenten en pro o en contra de las mismas, o bien imaginen nuevas formas de plantear el posgrado para profesores de educación básica, entonces el presente Cuaderno de Discusión habrá alcanzado su propósito.



## 1. Algunas precisiones acerca del posgrado para profesores de educación básica

Hablar del posgrado para profesores de educación básica demanda en primer término precisar en qué sentido se usa esta expresión. Si con ella se hace referencia a la población objetivo que se pretende atender en un programa, se reconocerá que existen programas de posgrado cuyos destinatarios principales, según se especifica en el diseño curricular correspondiente, son los profesores de educación básica. Se trata de programas surgidos en escuelas normales públicas y particulares, centros de actualización del magisterio, en la Universidad Pedagógica Nacional y en instituciones educativas diversas, que en muchos casos dependen de las secretarías de educación de las entidades federativas, instituciones a las que se les puede dar el nombre genérico de *formadoras de docentes*.

Un acercamiento a las características de la población de estudiantes que asiste a este tipo de programas permite descubrir que no todos los participantes son profesores, también hay directores de plantel, asesores técnicos, formadores de docentes y administradores de los sistemas educativos, lo cual lleva a considerar que sería más preciso hablar de posgrados para profesionales de la educación básica, que de posgrados para profesores de dicho nivel.

Por otra parte, en este tipo de posgrados también es común encontrar una proporción variable (alta en algunos casos) de profesores, académicos y funcionarios de educación media superior y superior, la mayoría sin una formación profesional inicial en la docencia, de tal manera que aunque se trate de programas cuyos destinatarios principales son los profesores de educación básica, no se puede afirmar que éstos sean el único tipo de estudiantes atendidos en dichos programas. Cabe preguntar, entonces, si realmente existe una denominación que refleje la diversidad de instituciones de procedencia y la variedad de funciones educativas que desempeñan los estudiantes de los programas de posgrado ofrecidos por las instituciones formadoras de docentes.

Si con la expresión *posgrado para profesores de educación básica* se pretendiera designar los programas a los que de hecho asisten profesores de ese nivel, habría que incluir también a los posgrados en educación que se ofrecen en las universidades, pues aunque éstos suelen tener como destinatarios principales a los profesores, académicos y funcionarios de educación media superior y superior, también dan cabida en una proporción variable, de acuerdo con sus criterios de admisión, a profesores de educación básica.

Así, con plena conciencia de las limitaciones que se derivan de designar de una u otra manera a los posgrados que ofrecen las instituciones formadoras de docentes, en este trabajo se designa con la expresión *posgrados en educación* al conjunto de programas ubicados disciplinarmente en esta área, de manera independiente de la institución que los ofrezca y de los destinatarios preferentes del mismo, y como *posgrados para profesores de educación básica* los ofrecidos por instituciones formadoras de docentes, cuyos destinatarios principales son profesores, personal directivo y formadores de docentes para la educación básica y normal. Las afirmaciones que se hacen sobre los *posgrados en educación* incluyen al subconjunto de *posgrados para profesores de educación básica*, aunque en su momento se presentan algunos planteamientos que atañen específicamente a estos últimos.

## 2. Los posgrados en educación en el marco del desarrollo del posgrado en México

El desarrollo del posgrado en México en la última década ha sido vertiginoso, la población de estudiantes de este nivel prácticamente se triplicó entre los años 1990 y 2000; así lo muestran los siguientes datos:

	Año 1990		Año 2000	
Especialización	15 675	36%	27 406	23%
Maestría	26 946	61%	82 286	70%
Doctorado	1 344	3%	8 407	7%
TOTAL	43 965	100%	118 099	100%

Fuente: ANUIES, *Estadísticas de la Educación Superior*, 2000.

La información desagregada por entidades federativas muestra que ha habido un cambio en la concentración de la demanda; mientras en 1990 el Distrito Federal atendía 43% de los estudiantes de posgrado, en 2000 atendió sólo 35%. En este último año, 34% de la matrícula del nivel estuvo repartido entre los estados de Nuevo León (8%), Jalisco (8%), Puebla (7%), Estado de México (7%) y Guanajuato (4%); el restante 31% se distribuyó en las demás entidades federativas.

Estudios como el de García de Fanelli y otros (2001) han evidenciado que el crecimiento de los estudios de posgrado en México ocurrió de tal manera que los procesos de apertura y expansión de oferta de posgrado se dieron no sólo en instituciones de larga tradición en materia educativa; también se involucraron en esta oferta institutos tecnológicos, escuelas y facultades universitarias, así como

pequeños establecimientos no universitarios sostenidos por las cuotas de sus alumnos y dedicados exclusivamente a ofrecer programas de posgrado (muchos de ellos de baja calidad y costo), los cuales llegaron a contar con 40% del total de estudiantes registrados en el sector no universitario.

El análisis de la oferta educativa de educación superior en México permite percibir que el crecimiento más dinámico en la última década es el del posgrado, porque éste se dio con intensidad y características similares a las que en su momento tuvo la expansión del nivel licenciatura en la década de los años 70: en respuesta a la presión de los demandantes, sin contar con plantas docentes suficientes y sólidamente preparadas, en algunos casos improvisando programas e instituciones para ofertarlos.

Ciertamente la expansión ocurrió de esa manera y es previsible que la demanda por estudios de posgrado continúe creciendo, sobre todo como consecuencia de una política nacional que exige a las instituciones de educación superior que sus académicos tengan estudios de posgrado y que vincula el cumplimiento progresivo de esa condición al otorgamiento de ciertos apoyos presupuestales. Por otra parte, también es un hecho que los recién egresados de licenciatura aspiran cada vez más rápidamente a un posgrado y esto puede asociarse a una conjugación de factores como la falta de plazas de trabajo para incorporarse al término de su carrera, el aumento de requisitos para concursar por los pocos espacios laborales disponibles e incluso la posibilidad de acceder a becas como estudiantes de posgrado y contar así con una fuente temporal de ingresos.

En el Congreso Nacional del Posgrado realizado en la ciudad de Morelia, Michoacán, en octubre de 2002, las participaciones de diversos funcionarios de Conacyt, de autoridades universitarias y en general de académicos de instituciones de educación superior, expresaron reiteradamente las siguientes preocupaciones acerca del posgrado nacional:

- a) La *calidad*, en tanto que una expansión reactiva del posgrado, en algunos casos improvisada, y con plantas docentes que no siempre reúnen el perfil académico deseable, ha tenido como consecuencia

que se ofrezcan con una gran variedad de niveles de calidad. Así, la obtención de un grado de especialización, maestría o doctorado no tiene el mismo significado en todas las instituciones que lo otorgan, sobre todo en términos de la calidad de la formación que es propiciada en los diferentes programas.

- b) La *pertinencia*, entendida como la respuesta de los programas de posgrado a necesidades de formación claramente identificadas, relevantes y susceptibles de ser atendidas con apoyo en este tipo de programas. La escasa pertinencia de algunos constituye una preocupación porque, en la carrera de la credencialización y en el apresuramiento en la toma de decisiones, se han constituido también, como programas de posgrado, ciertas alternativas que sólo son estrategias puntuales de actualización profesional.
- c) La *competitividad*, no nada más como rasgo deseable de toda oferta de formación, sino como demanda estrechamente vinculada a la política de globalización, que ha rebasado el ámbito de la economía y se extiende prácticamente a todos los ámbitos de la vida social, entre ellos el de la educación.
- d) La *eficiencia terminal*, referida al porcentaje de estudiantes que, al ser admitidos en un programa de posgrado, permanecen en él y obtienen el grado correspondiente al cubrir satisfactoriamente los requisitos académicos que demanda, en el tiempo reglamentario. En el mejor de los casos, la eficiencia terminal de un programa es manifestación de su solidez académica; sin embargo, no se puede ignorar que existen casos en que una alta tasa de titulación está relacionada con excesivas facilidades para obtener el grado, tales como escasa exigencia académica para los trabajos de tesis u ofrecer a los estudiantes la alternativa de cubrir cierto número de créditos en otro programa (casi siempre de la misma institución) como requisito suficiente para obtener el título.
- e) La *distribución de la oferta* de programas de posgrado, en tanto que puede constituir un factor de equilibrio o de desequilibrio en las oportu-



nidades de acceso a este tipo de programas. Una concentración de la tercera parte de la oferta de posgrado en la capital del país, otra tercera parte en sólo cinco entidades federativas y un porcentaje similar distribuido entre los demás estados, es indicativa de una necesidad de redistribución nacional de la oferta de posgrado.

- f) La *vinculación con el mercado de trabajo*, en tanto que la educación de posgrado se considera como una alternativa fundamental para la formación de recursos humanos de alto nivel que puedan incidir en el desarrollo científico, tecnológico, económico y social del país.

En lo que respecta al área de Educación y Humanidades, la información proporcionada por ANUIES muestra que el incremento de la matrícula se dio en mayor proporción que el crecimiento promedio nacional. Mientras que en 1990 se atendían en esta área 5 273 estudiantes que representaban 12% de la matrícula nacional de posgrado, para el año 2000 se atendieron 19 832 estudiantes que representaron 16.8% de dicha matrícula.

Haciendo referencia de manera específica a los posgrados en educación, los datos encontrados en el Sistema de Consulta y Exploración de Educación Superior recuperados por la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SESIIC), muestran que en el año 2001 se ofrecieron 49.57% de los posgrados en educación por instituciones públicas y 50.42% por particulares.

La información proporcionada por las diferentes fuentes de información que concentran datos sobre los posgrados en educación (ANUIES, SESIC) no es coincidente; el mayor número de programas es reportado por el Sistema de Consulta y Exploración de Educación Superior recuperados por la SESIC (2001): 43 de especialidad, 284 de maestría y 32 de doctorado, que suman un total de 359. Sin embargo, la Dirección General de Normatividad de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal de la SEP pudo conformar, con información recabada hasta el año 2002, una lista de alrededor de 300 posgrados en educación, sobre los que resulta necesario obtener más información.

En el caso de los posgrados en educación se comparten ampliamente las preocupaciones de carácter nacional antes mencionadas, pero cabe destacar varios factores más que demandan atención en su análisis:

- a) *La forma de expansión reactiva y masiva* en que se han desarrollado los posgrados en educación. Mientras que la matrícula en el posgrado nacional se triplicó en la última década, en el caso de los posgrados en educación el número de estudiantes se cuadruplicó, pero no sólo eso, en el ámbito de estos posgrados parece haberse acentuado de manera especial ese surgimiento de pequeños establecimientos no universitarios sostenidos por las cuotas de sus alumnos, dedicados exclusivamente a ofrecer programas (muchos de ellos de baja calidad y costo) a los que hacen alusión García de Fanelli y otros (2001).
- b) *La identidad difusa*. Un buen número de posgrados en educación –sobre todo los que parten de la característica señalada en el párrafo anterior–, presentan rasgos que por su imprecisión en propósitos, vaguedad en diseños curriculares y multiplicidad de formas de operación, los hacen aparecer como un universo sin una identidad claramente definida. A esta situación contribuye, además, el hecho de que los posgrados en educación se han convertido en alternativa de formación a la que recurre por decisión académica o estratégica, por deseo propio o por inducción institucional, todo tipo de profesionales, tengan o no antecedentes de formación en el campo de la educación.
- c) *La falta de criterios* que permitan distinguir si la atención a ciertas necesidades de formación continua demanda acciones de actualización o bien puede ser razón para el surgimiento de un posgrado. En el marco del sistema de formación, actualización y superación de docentes para educación básica y normal, la actualización se entiende como profundización y/o ampliación de la formación inicial que se ofrece en las escuelas normales, incorporando nuevos elementos (teóricos, metodológicos, instrumentales o disciplinares). El conocimiento de los cambios curriculares, de los nuevos enfoques de la enseñanza, así como la necesidad de aprender a utilizar nuevos métodos de trabajo y diver-

Los materiales o apoyos tecnológicos, entre otros, pueden ser motivo para realizar tareas de actualización.

La superación profesional (ámbito en el que se ubica al posgrado) comparte los objetivos de profundización y ampliación de la formación inicial que son reconocidos como propósito de la actualización, pero en el caso del posgrado, dichos objetivos se caracterizan por tener mayor amplitud y complejidad, de tal manera que los procesos de formación que se generen para propiciar su logro, contribuyan de manera sustancial a enriquecer, consolidar y ampliar el perfil de formación de sus egresados. La necesidad de aprender a sistematizar experiencias, sustentar propuestas educativas, generar procesos de innovación de las prácticas educativas y la formación de investigadores educativos, entre otros, pueden ser motivo para la apertura de programas de posgrado.

- d) La acentuación del problema de la *eficiencia terminal*. En los datos del Sistema de Consulta y Exploración de Educación Superior recuperados por la SESIC (2001), se evidencia que más de la mitad de los posgrados en educación no reportaron un solo titulado en el periodo 1997-2001 y que dos terceras partes de las instituciones donde no se reportaron titulados son particulares.

En contraposición, existe una alta proporción de titulados en pocas instituciones, sólo cinco concentran 50.12% de titulados; pero nuevamente hay que señalar que no en todos los casos el índice de titulación puede asociarse a situaciones favorables, pues si bien existen instituciones en las que el alto número de titulados refleja una cuidadosa labor de seguimiento y asesoría de los procesos de formación de los estudiantes hasta que éstos llegan a la obtención del grado, en otros casos es la escasa exigencia de calidad en las tesis de grado o bien la utilización de alternativas como la de obtener determinado número de créditos de doctorado (preferentemente en la misma institución), lo que permite a ciertas instituciones contar con altos índices de titulación.

e) La *escasa vinculación con prácticas educativas* que caracteriza a un buen número de posgrados en educación. Aunque muchas veces el diseño curricular de los programas refiere una orientación a prácticas específicas como evaluación, planeación, gestión, docencia, etcétera, es común que en ellos se ofrezca una formación general centrada principalmente en la revisión de planteamientos teóricos.

### **3. Los posgrados en educación, lugar de convergencia de objetivos, instituciones y actores diversos**

El acercamiento directo o indirecto a un número importante de posgrados en educación en el país, especialmente por vía de las entrevistas a expertos referidas en Moreno Bayardo (2000c), ha permitido detectar que en estos programas se inscriben:

- Profesores y profesionales diversos de la educación básica que cuentan con una formación inicial para la docencia y buscan una alternativa de superación.
- Profesores y profesionales diversos de la educación media superior y superior formados en diferentes disciplinas y que buscan profesionalizar su labor, sobre todo en la docencia.
- Otros profesionales vinculados a alguna práctica educativa o simplemente interesados en obtener un grado académico posterior a la licenciatura.

Quizá lo más sorprendente es que, en muchos casos, esa variedad de demandantes busca el ingreso casi a cualquier programa de posgrado en educación, coincida o no con sus objetivos personales, como si lo importante fuera obtener el grado (y a veces sólo los créditos como parte del juego de la credencialización). Entonces resulta relativamente fácil que algunos demandantes prioricen los criterios de menor exigencia en tiempo y en rigor académico cuando tienen que decidir su inscripción a un programa de posgrado. Esto sucede, sobre todo, asociado al hecho de que la mayoría de alumnos inscritos en los posgrados en educación realizan sus estudios de manera paralela al desempeño de una o varias plazas laborales; además, las becas son escasas y no siempre se otorgan a quienes más las necesitan. Así, un cierto grado de heterogeneidad de los estudiantes, que suele ser saludable en un programa, aquí se vuelve algo difícil de manejar para los formadores, sobre todo si no se tiene un mínimo de rigor en

los procesos de selección o se admite a todos los aspirantes que lo solicitan porque así conviene a la institución que lo ofrece.

Aunque no existe una clasificación formal de los posgrados en educación y ésta pudiera hacerse con diferentes criterios, al analizar la oferta existente de posgrados en educación, es posible distinguir algunos tipos de programas con base en su orientación:

- a) Programas orientados a la *profesionalización de la docencia o de la gestión educativa*. Se ofrecen con diferente énfasis tanto en las instituciones formadoras de docentes como en las universidades.

En el caso de las instituciones formadoras de docentes de educación básica, el énfasis de la profesionalización suele apoyarse en el fortalecimiento del ejercicio de la práctica educativa (para la que ya se cuenta con una formación inicial) con apoyo en la incorporación de nuevos elementos teóricos, metodológicos e instrumentales; por lo cual se considera que el objetivo principal de este tipo de programas es la superación profesional.

En el caso de las universidades, sobre todo las públicas, los programas dirigidos a la profesionalización de quienes ejercen una práctica educativa sin contar con una formación previa específica para ello, generalmente se orientan a facilitar a sus profesores una especie de tránsito que los lleva, de ser *profesionistas que complementan su ejercicio profesional con la docencia*, a ser *profesionales de la docencia o de la gestión educativa* con una formación inicial en alguna disciplina (sociología, psicología, ingeniería, medicina, etcétera), pero cuentan, además, con elementos teóricos, metodológicos e instrumentales que les permiten ser también profesionales en la docencia de su disciplina o en la gestión educativa de asuntos relacionados con los procesos de formación en dicha disciplina.

Como podrá apreciarse, el elemento común de los programas orientados a la profesionalización de la docencia o de la gestión educativa es la intención de propiciar una formación teórica, metodológica e

instrumental que permita a sus egresados ejercer de mejor manera, estudiar, explicar y/o transformar su práctica educativa.

- b) Los posgrados *orientados a la formación de investigadores educativos* se han ofrecido tanto en las universidades como en instituciones formadoras de docentes dependientes de las secretarías de educación de las distintas entidades federativas. Responden a la intención específica de fortalecer la investigación en el campo de la educación mediante la formación de sus agentes.
- c) Los posgrados *orientados a especializar a sus estudiantes* en el desempeño de alguna función específica en el campo de la educación (planeación, gestión, evaluación, administración, diseño curricular, etcétera) han surgido tanto en las universidades, como en las instituciones formadoras de docentes de educación básica. Curiosamente, a pesar de su finalidad, estos programas no han sido planteados como especializaciones, sino como maestrías.
- d) Hay también posgrados *híbridos*, caracterizados por la falta de una clara definición de objetivos, que en su vaguedad ofrecen algo así como una formación general en temas educativos y a veces combinan un poco de cada uno de los tipos de posgrado antes mencionados.

Según se deriva de los planteamientos precedentes, los posgrados en educación son lugar común en el que coinciden:

- Diversidad de *historias de formación*. La formación de cada ser humano tiene una trayectoria única, no se puede esperar que dos personas, aunque hayan vivido exactamente las mismas experiencias a lo largo de su educación formal, las asimilen e incorporen de igual manera. Así, estudiantes que llegan a los posgrados en educación compartiendo igual disciplina de origen o habiéndose formado en el mismo tipo de instituciones, tienen ya importantes diferencias de formación, aunque puedan vislumbrarse ciertas tendencias características de una formación recibida en determinado tipo de instituciones o en diversas disciplinas. Con mayor razón se perciben y se acentúan dichas dife-

rencias si los estudiantes cuentan con una formación inicial en una gran diversidad de disciplinas, como es el caso de los posgrados en educación, cuyos requisitos de ingreso suelen establecer como antecedente licenciaturas en educación o *áreas afines*; pero donde la amplitud de posibilidades de afinidad admitida es tal que, en los hechos, incluye prácticamente a egresados de cualquier licenciatura.

- Diversidad de *énfasis en la formación previa con que cuentan los estudiantes*. Precisamente como consecuencia de la variedad de instituciones y de profesiones de las que provienen los alumnos de los posgrados en educación, ocurre que dichos estudiantes manifiestan en su desempeño académico rasgos propios del énfasis que tuvo su formación previa: algunos han desarrollado principalmente habilidad para el análisis y la discusión teórica, pero muestran dificultades en desempeños vinculados con la práctica; otros buscan referir su formación a la práctica, pero sin poder explicar claramente la fundamentación teórica de las acciones que realizan.
- Diversidad de *intereses de los demandantes*. Entre los estudiantes de los posgrados en educación coexiste una gran cantidad de motivos para el ingreso a este tipo de programas. Para unos está la urgencia de obtener un grado académico por aspiraciones de movilidad laboral y salarial; para otros es necesario acceder a un posgrado como requisito institucional del cual incluso depende su permanencia en el empleo; así, ante la presión de obtener el grado, muchos académicos recurren a los posgrados en educación considerando que podrán obtener dicho grado en forma fácil y rápida en este tipo de programas. Algunos más tienen auténticos deseos de superación profesional y un interés específico en las áreas de especialización que ofrecen los diversos programas de posgrado en educación a los cuales se inscriben.
- Diversidad de *motivos para apertura de los programas*. Así como en el caso de los demandantes se da una diversidad de motivos para aspirar a un posgrado en educación, también las instituciones han generado estos programas como respuesta a múltiples intereses que



van desde el deseo de mayor cualificación de sus profesores hasta el cumplimiento de estándares en el perfil de sus académicos (en lo que a obtención de grados se refiere), o bien la oportunidad de abrir servicios educativos con gran demanda. La sistematización de la información obtenida en el acercamiento a diversas instituciones que ofrecen posgrados en educación (cfr. Moreno Bayardo, 1998, 2000c) permite afirmar que:

Las instituciones de educación superior que abrieron posgrados en educación justificaron en su momento la apertura de este tipo de programas, aduciendo algunas razones comunes tales como:

- a) Formar cuadros académicos de alto nivel.
- b) Ampliar la cobertura de los servicios que ofrecen.
- c) Mejorar (cuando es el caso) sus ingresos económicos ofreciendo posgrados en un área que se considera de oportunidad por su alto número de demandantes.

Sin embargo, otras razones para la apertura de programas de posgrado en educación estuvieron presentes de manera diferenciada según las características propias de las diversas instituciones. Así, las universidades incluyeron entre las razones para la oferta de este servicio:

- a) Consolidar la formación de los profesionales de la educación que egresan de licenciaturas universitarias como pedagogía, ciencias de la educación, desarrollo educativo, etcétera.
- b) Apoyar a los profesores de educación media superior y superior en la profesionalización de su labor docente y a los administradores y directivos de esos niveles en la profesionalización de su gestión.
- c) Facilitar que sus profesores obtengan un grado posterior a la licenciatura, sobre todo ante el conjunto de requisitos que las universidades deben ir cubriendo para tener acceso a más apoyos presupuestales.

Las instituciones formadoras de docentes que dependen de las secretarías de educación en los estados (escuelas normales, centros de actualización del magisterio, unidades de la Universidad Pedagógica Nacional, centros e institutos varios), también abrieron posgrados en educación por razones como las siguientes:

- a) Consolidar la formación profesional de sus egresados.
- b) Responder a las demandas tanto de los líderes gremiales, como de los profesionales de la educación básica, unos y otros interesados en la superación profesional, pero también en la mejora económica que se deriva de la obtención de un grado académico posterior al de licenciatura.
- c) Reubicar sus servicios educativos y sus plantas docentes cuando acaba la demanda de los servicios que ofrece o decrece la matrícula en algunas carreras.

En cuanto a las *condiciones de apertura*, hay que señalar que sólo en casos excepcionales los programas de posgrado en educación contaron desde su origen, o posteriormente lograron apoyo sustancial para contar con la infraestructura, la planta académica y los servicios que demanda un programa de esta naturaleza. En este sentido es revelador el dato de que en el año 2000 nada más había 17 programas de posgrado en educación aceptados en el padrón de excelencia del Conacyt, todos ellos ofertados por universidades que tenían condiciones favorables para la consolidación de sus posgrados, especialmente los orientados a la investigación, mismos que fueron prioridad en las políticas de apoyo al posgrado generadas por Conacyt y vigentes hasta antes del mes de octubre de 2001.

Fuera de estas situaciones de excepción, muchos programas se abrieron al vapor, utilizando parcialmente la infraestructura de otros servicios, recurriendo a la contratación de académicos por curso, muchos de ellos sin experiencia en investigación o recién egresados de otros programas similares y atendiendo a los estudiantes en horarios mínimos o prácticamente en fines de semana.

En este contexto de diversidad, cada vez más característico de las situaciones educativas, funcionan los programas de posgrado en educación. Desde luego que la diversidad puede mirarse al mismo tiempo como un reto complejo para el diseño de los programas y la acción de los formadores, y como oportunidad de enriquecimiento de las experiencias educativas cuando en éstas participan estudiantes que aportan la visión de diferentes disciplinas; sin embargo, el hecho de que los programas de posgrado en educación funcionen para una población tan diversa y como respuesta a una gran variedad de intereses personales e institucionales, ha traído consigo varios problemas.

En el ámbito de la *orientación curricular* de los programas ha ocurrido que:

- Existen posgrados en educación que ofrecen una formación general a veces equivalente a una licenciatura en educación, inclusive en sus métodos de trabajo. De esta manera, desempeñan una función casi remedial con una formación introductoria al campo de la educación, en ocasiones entendida como un abanico compuesto por filosofía, historia, psicología, pedagogía, etcétera, todas ellas con la orientación *educativa*, pero abordadas como disciplinas con escasa relación entre sí y las más de las veces trabajadas por la vía de los llamados métodos tradicionales, en los que coexisten el enciclopedismo y la escasa labor constructiva por parte de los estudiantes.
- Otros posgrados en educación aspiran simultáneamente a lograr objetivos que es difícil que se cumplan en un solo programa y menos aún con las mismas experiencias de aprendizaje: formar profesores, formar investigadores y formar para una práctica educativa profesional. Esto conlleva diversas consecuencias, tales como no profundizar en la formación que demandaría cada uno de los objetivos señalados, falta de claridad en los productos académicos que se esperan de los estudiantes y, sobre todo, una formación *en todo y en nada* que no permite a los egresados ser expertos en alguno de los campos de desempeño profesional antes mencionados.
- Aun los programas que cuentan con objetivos claramente definidos, enfrentan el problema de la heterogeneidad de los estudiantes que

evidencia que no todos cuentan con los antecedentes requeridos para la nueva etapa de formación. Así, resulta un reto para los formadores lograr que los estudiantes participen de manera sustentada en el análisis y la discusión teórica, cuando en sus estudios anteriores no han desarrollado esta habilidad, o que articulen aportes de diferentes disciplinas para una visión multi e interdisciplinaria del hecho educativo, entre otras cosas. Todos estos problemas, que podrían darse aun cuando no hubiera tal heterogeneidad en los alumnos, se acentúan de manera notable al tener que trabajar con tan diversas historias de formación de las que provienen los estudiantes de los programas de posgrado en educación.

El problema de que algunos estudiantes de estos posgrados no cuenten con un conocimiento previo del campo educativo es sumamente complejo; los formadores se enfrentan al reto de introducir tardíamente a los estudiantes al campo de conocimiento del que se supone serán especialistas. Se puede dimensionar la gravedad de esta situación si se piensa, por ejemplo, lo que supondría la formación de un pediatra o de cualquier otro médico especialista, que no contara con una formación en medicina general.

En el ámbito de la *formación para la investigación* ocurrió que:

Cuando las instituciones de educación superior diseñaron programas de posgrado en educación, asimilaron las señales de una política nacional que, como se mencionó en párrafos anteriores, hasta antes de octubre de 2001 privilegió el apoyo a programas de posgrado orientados a la investigación. Así, en un posible intento por incorporar a sus programas características de *las más valoradas* en el mundo del posgrado, la gran mayoría de los diseños curriculares de los programas de posgrado en educación declararon entre sus objetivos que formarían investigadores e incluyeron espacios curriculares destinados a cursos de metodología, así como a seminarios y talleres de investigación, o bien trataron de ubicar a la investigación como eje articulador de los programas de formación.

El problema es que, quizá como consecuencia de confusiones importantes al respecto, tanto en los objetivos y el perfil de egreso, como en el mapa curricular y los métodos de trabajo, en la mayoría de los diseños curriculares de programas de posgrado en educación no se logró precisar con claridad si el programa pretendía realmente formar investigadores o sólo incorporar la investigación como herramienta de apoyo a las tareas medulares que los estudiantes habrían de aprender a realizar en el posgrado en cuestión, tales como: la reflexión, sistematización y transformación de la práctica docente, la generación de propuestas de innovación de prácticas educativas y el planteamiento de proyectos de intervención para la mejora de la calidad de la educación, entre otras. Obviamente la confusión de intenciones trajo consigo la confusión de prácticas de formación, así como la confusión de criterios acerca de los productos terminales que los estudiantes habrían de elaborar para la obtención del grado.

Al llegar a este punto resulta importante hacer una distinción entre *formación de investigadores* y *formación para la investigación*. Cuando se habla de *formación de investigadores*, se hace referencia a un proceso de amplio espectro, mediante el cual se preparan los agentes que tendrán como desempeño profesional la generación de conocimiento en un campo determinado y tiene una doble dimensión: personal e institucional, que se da no sólo en el marco de un programa educativo formal, sino que se propicia fuertemente en la práctica de la investigación asociada a investigadores en ejercicio y al que no se le puede ceñir a una temporalidad específica o a modalidades únicas.

Existen posgrados en educación, no sólo en el nivel de doctorado, cuya finalidad explícita es coadyuvar a la formación de investigadores educativos, en este caso, el programa en su conjunto se orienta de manera prioritaria a la *formación para la investigación*. En otros programas de posgrado, la formación antes mencionada, sin ser el objetivo prioritario, se considera importante y se atiende en forma paralela a otros objetivos; por lo tanto, cuando se habla de *formación para la investigación* puede partirse de la certeza de que ésta es asunto de interés en los programas de posgrado en educación, aunque haya dife-

rencia en el grado de prioridad y desde luego en las estrategias con que dicha formación es atendida.

Es posible hablar de *formación para la investigación* en términos de producto, pensando, por ejemplo, en las competencias que un individuo desarrolló para realizar esta tarea como resultado de sus experiencias de formación escolares y no escolares. Sin embargo, en este trabajo, por *formación para la investigación* se entiende un quehacer académico consistente en promover y facilitar, preferentemente de manera sistematizada, el acceso a los conocimientos y el desarrollo de habilidades, hábitos y actitudes que demanda la realización de la práctica denominada *investigación*. La *formación para la investigación* puede ser propósito de programas educativos formales como los posgrados, pero también de actividades de formación que se realicen sin estar asociadas a ellos. Así, en este Cuaderno de Discusión se habla de *formación para la investigación* en referencia a ese quehacer académico que es de interés común para los posgrados en educación, aunque no se constituya en prioridad en todos los casos.

A partir del marco establecido en los párrafos anteriores, a continuación se describen los principales problemas identificados con base en las entrevistas realizadas a expertos en torno a la *formación para la investigación* (cfr. Moreno Bayardo 2000a, 2000b, 2002a), los cuales se organizaron en tres grupos para su tratamiento.

### **I. En relación con la forma en que la investigación está presente en los diversos programas de posgrado en educación**

La *presencia* de la investigación en un programa de posgrado puede manifestarse de distintas maneras y en diferentes ámbitos, en este apartado interesa analizar específicamente si la investigación juega un papel relevante como sustento de la vida académica del programa, si esta función está organizada en líneas (o su equivalente) constituidas por grupos de académicos que se identifican con una temática y/o con el uso de determinadas formas de acercamiento a un objeto de estudio,

a las que se incorporan también los proyectos de investigación de los estudiantes, de manera que su producción individual y en conjunto abone significativamente al conocimiento en un campo determinado; asimismo, interesa identificar si la investigación es una práctica cotidiana que realizan los académicos participantes en el programa y si ésta se constituye, de alguna manera, en fundamento y enriquecimiento constante de su labor como formadores.

Al respecto, el análisis de las entrevistas a expertos permitió detectar que:

1. Un alto número de posgrados en educación nació en condiciones que sólo permiten la incorporación (contratación) de académicos para la atención de las funciones de docencia y de asesoría de tesis; en el mejor de los casos, algunos realizan investigación en otras instituciones, pero no asociada al programa en el que laboran como formadores.
2. No hay correspondencia entre el número de investigadores educativos que tiene el país —estén o no evaluados como tales en el Sistema Nacional de Investigaciones (SNI)— y el número de formadores en los posgrados en educación; éstos últimos superan en número a los primeros, lo cual significa que hay muchos profesores en los posgrados que no son investigadores activos y quizá nunca lo han sido, pero sí dirigen tesis y/o tienen a su cargo la formación para la investigación.
3. Son sumamente escasos los posgrados en educación que han nacido sustentados por investigadores activos organizados en líneas de investigación y aún entre éstos, existen casos en que dichas líneas son más una formalidad que una dinámica real de producción de conocimiento.

De las situaciones anteriores se deriva la afirmación de que es pobre la presencia de la investigación en la mayoría de los posgrados en educación y, por lo tanto, difícilmente favorece una sólida formación para esta actividad.

## **II. En relación con las estrategias de formación para la investigación que son adoptadas en los posgrados**

Conviene especificar que con la expresión *estrategias de formación para la investigación* se designan en conjunto tres elementos clave: la forma en que se concibió la formación para la investigación en cada programa de posgrado, esto es, el proceso que llevará a los estudiantes a tener experiencias de formación en este campo; la forma en que dicha concepción se concreta en ciertos conocimientos, habilidades, hábitos y actitudes a desarrollar en los estudiantes, y la manera de incorporar a este proceso determinadas experiencias de aprendizaje y ciertos estilos de asesoría o tutoría por parte de los formadores.

Las *estrategias de formación para la investigación* no son una elección meramente de tipo didáctico o curricular, aunque en última instancia hacen referencia a las *formas de hacer* en los procesos de formación, tienen tras de sí toda una visión filosófica, sociológica, epistemológica, metodológica, científica y de la naturaleza de la práctica misma de investigar.

En relación con estas estrategias, se detectó que:

1. En muchos posgrados en educación, incluso en algunos que declaran formar investigadores educativos, existe una visión nebulosa de lo que significa ser investigador y de las competencias necesarias para realizar esta actividad, lo cual se manifiesta en una formación no ligada a la práctica de la investigación y entendida más como acumulación de cursos, que como generación de procesos y desarrollo de habilidades; esto genera una confusión entre lo que es propiciar aprendizajes que ayudan a describir cómo se investiga y facilitar aprendizajes que efectivamente permitan realizar investigación de calidad.
2. En cuanto a la concepción de qué es y qué supone formar para la investigación, en algunos programas se parte de la idea de que primero hay que tener perfectamente resuelto el planteamiento teórico y epistemológico antes de acercarse a la realidad, esto obstaculiza el proceso de formación por el prejuicio de una separación entre la teoría y la práctica o bien de una determinación de la primera sobre la segun-



da o viceversa; otros programas enseñan un modelo a repetir en la elaboración de protocolos de investigación, mismo que resulta adecuado en la forma, pero sin relevancia para propiciar la construcción de objetos de estudio.

3. En algunos programas, los menos, se incorpora a los estudiantes como ayudantes de los investigadores titulares, pero frecuentemente éstos les encargan sólo actividades puntuales, muchas veces casi mecánicas, que no los hacen partícipes reales del proceso de producción investigativa ni contribuye, de manera relevante, a su formación para la investigación. Esta situación tiene que ver, desde luego, con cómo se entiende la relación de tutoría.
4. Se pone poco interés en la formación de actitudes investigativas, las cuales se interiorizan no sólo, pero principalmente, a través del contacto cotidiano en el trabajo con tutores que son investigadores activos.

### **III. En relación con los productos de investigación**

Los productos de investigación que generan los estudiantes de los posgrados tienen diversos niveles de calidad, pero es común encontrar un gran número de problemas:

- a) De redacción, ortografía y presentación.
- b) De omisión, al no profundizar en el análisis de los fenómenos.
- c) De naturaleza ética, como el plagio.
- d) De ausencia de relevancia, al no generar aportaciones significativas al campo de conocimiento o al de la transformación de las prácticas.
- e) De inconsistencia: hay productos que se caracterizan por ser trabajos empíricos que se quedan sólo en el nivel de descripción y carecen de una interpretación vinculada a una construcción teórica; otros, por ser trabajos

teóricos con categorías de alto nivel de abstracción y una búsqueda empírica que no corresponde a la dimensión de las categorías manejadas, lo cual refleja una seria dificultad para construir observables.

Con base en lo anterior, se puede afirmar de manera metafórica que, en la formación para la investigación en los posgrados en educación, hay problemas en la raíz, en el árbol y en los frutos. En la raíz en tanto que se ha mostrado que es pobre la presencia de la investigación en los programas de posgrado en educación; en el árbol porque se hace evidente que, entre los académicos a cargo de la formación, los investigadores activos son una minoría y las estrategias con que éstos pretenden formar para la investigación, en muchos casos, no reflejan una clara visión de lo que significa saber investigar, y en los frutos porque los productos de investigación de los estudiantes manifiestan, en no pocos casos, deficiencias importantes.

Así, el problema no es sólo de tipo didáctico (cómo enseñar a investigar), sobre todo es de solidez de la vida académica y de producción en su conjunto, asociado estrechamente a las precarias condiciones en que nacieron algunos programas de posgrado en educación y a una cultura en transformación donde la tarea educativa necesita estar cada vez más vinculada a la investigación, no como mero asunto de *hacer*, sino también de producir conocimiento.

En relación con los problemas que hasta ahora se han mencionado aparecen los relativos a la *formación para la investigación* que algunos estudiantes recibieron antes de llegar a un posgrado en educación; dada la variedad de carreras de procedencia, dichos estudiantes aprendieron distintas formas de acercarse a objetos de estudio, lo cual dificulta crear un lenguaje común o comprender diversas lógicas de construcción del conocimiento. Es notoria la dificultad (aunque no imposibilidad) que se tiene para construir objetos de estudio relacionados con lo educativo, cuando se cuenta, por ejemplo, con un antecedente de formación en ciencias económico administrativas o en campos de conocimiento donde el acercamiento es fundamentalmente desde otras lógicas. Asimismo, es fácil imaginar el reto que supone para los formadores lograr que los estudiantes

construyan objetos de estudio en un campo de conocimiento que en algunos casos desconocen totalmente.

Así, una polémica no dirimida entre los académicos de los diversos programas de posgrado en educación es la referente a si todo programa de maestría, independientemente de la naturaleza de sus objetivos, debe considerar la formación para la investigación como un elemento medular y si la presentación de un producto de investigación (tesis) será requisito para el otorgamiento del grado. Como se dijo antes, de los propósitos explicitados en su diseño curricular se desprende que prácticamente todos los programas de maestría intentan formar para la investigación, ya sea que se considere dicha formación como objetivo central o que se asuma implícitamente como propósito colateral. Sin embargo, en la forma de operar el diseño curricular y en las estrategias con las que cada programa pretende formar para la investigación, no se distingue con claridad si se trata de un programa orientado a la investigación o a la profesionalización y, por otra parte, la formación para la investigación deja mucho que desear, aun en algunos programas que declaran formar investigadores educativos.

En el caso de los doctorados en educación, hay plena coincidencia en que el objetivo central es la formación de investigadores educativos altamente calificados, que realicen investigación de frontera y se conviertan en líderes académicos capaces de formar a otros investigadores en el campo de la educación; no obstante, aun en este nivel se dan casos de programas ofrecidos como mera colección de cursos, de tal manera que los estudiantes inician su investigación doctoral hasta que ya cubrieron todos los cursos contemplados por el plan de estudios. Entonces se impone cuestionar: ¿esta estrategia es pertinente para formar investigadores educativos?

Cuando se reflexiona sobre los procesos que tienen lugar en el ámbito nacional, como los relativos al sistema de posgrado en general o bien de los posgrados en educación en particular, conviene tener presentes los señalamientos que, como concreción de las políticas nacionales vigentes, se establecen a manera de puntos de partida o referentes comunes.

Uno de dichos referentes se deriva de que, en octubre de 2001, se publicó el Programa para el Fortalecimiento del Posgrado Nacional en México y en su anexo aparece, entre otros elementos, una redefinición (en tanto que hay nuevas precisiones en relación con programas anteriores) de los campos de orientación de los programas académicos de posgrado, así como de los niveles de especialización, maestría y doctorado. En él se especifica que los campos de orientación de los programas académicos de posgrado son dos:

- a) Programas de posgrado con *orientación profesional*, que ofrecen los niveles de especialidad o de maestría.
- b) Programas de posgrado con *orientación a la investigación*, que ofrecen los niveles de maestría o de doctorado.

Los *programas de especialidad* sólo se consideran entre los de posgrado con *orientación profesional*, están enfocados a capacitar para el trabajo profesional en uno o varios temas específicos, se apoyan con talleres, cursos integradores, laboratorios, prácticas de campo, programas de autoaprendizaje, etcétera, para el adiestramiento en la solución de problemas concretos que se presenten en el espacio ocupacional específico. Para acreditar una especialidad, los estudiantes demostrarán capacidad de proponer soluciones a problemas concretos a través de un proyecto terminal de carácter profesional.

Los *programas de maestría* pueden diseñarse en cualquiera de los campos de orientación, esto es, habrá *maestrías con orientación profesional* y *maestrías con orientación a la investigación*. Las maestrías con orientación profesional están enfocadas a ampliar los conocimientos en una especialidad, campo o disciplina y habilitan al estudiante para la aplicación innovadora del conocimiento científico o técnico. Durante su proceso de formación, los estudiantes participarán en proyectos terminales de carácter profesional, docente o empresarial conducidos por los profesores y al término del programa será necesario que demuestren capacidad para desarrollar proyectos con características similares a los ya mencionados.

Las maestrías con orientación a la investigación están enfocadas a habilitar al estudiante para iniciar trabajos de investigación, participando en actividades conducidas por los profesores del posgrado y demostrando capacidad para desarrollar un proyecto de investigación individual mediante un trabajo de tesis.

En uno y otro caso, la maestría procurará lograr equilibrio entre los cursos y seminarios dirigidos a ampliar las bases teóricas y las actividades prácticas destinadas al adiestramiento metodológico. Cuando los programas no sean terminales, serán la plataforma para realizar estudios de doctorado.

Los *programas de doctorado* preparan al alumno para la generación de conocimientos y para su aplicación innovadora. En el doctorado prevalecerá el trabajo de investigación sobre cualquier otra actividad. No obstante, invariablemente habrá espacios para la reflexión sobre los aspectos filosóficos, teóricos, conceptuales y metodológicos de la disciplina objeto de estudio. La *formación en investigación* requiere de la existencia de programas de asesoría que garanticen la atención personalizada del estudiante. Será necesario demostrar la capacidad de generar aportaciones originales en el campo de conocimiento del programa a través de un trabajo de tesis. Los programas de doctorado conducirán a la *formación de investigadores*, por lo cual sólo serán considerados en el ámbito de los *programas con orientación a la investigación*.

Los señalamientos anteriores, en tanto definición nacional, son referente necesario a tener presente al analizar los programas de posgrado ya existentes, al adecuarlos, o bien al pensar posibilidades de innovarlos, y son un mínimo marco normativo que no habrá de perderse de vista. De hecho, este nuevo planteamiento sobre la orientación y las características que tendrán los programas de posgrado ya ha sido motivo de debate en diversos foros, como el del Congreso Nacional del Posgrado que tuvo lugar en la ciudad de Morelia, Michoacán, en octubre de 2002 y es de esperar que dicho debate se incorpore al proceso de reflexión sobre los posgrados en educación que ahora nos ocupa.

Por otra parte, en el ámbito de las *expectativas de los estudiantes* sucede que:

- Hay alumnos que se incorporan a procesos que no corresponden a sus intereses de formación. Tal es el caso, por ejemplo, de quienes esperan aprender el desempeño de la profesión docente, pero ingresan a un programa de formación para la investigación educativa, quizá porque es el programa al que tuvieron acceso y la oportunidad de ser aceptados.
- Algunos estudiantes viven la experiencia del posgrado como etapa de introducción al campo de la educación y se ven en la situación de tener que vincular su disciplina de origen con lo educativo de una manera forzada.
- Otros estudiantes se identifican satisfactoriamente con el proceso de formación generado en el programa, aunque éste no coincida con su expectativa inicial. Desde luego que se considera valioso que un estudiante descubra nuevos ámbitos de interés en su proceso de formación, pero sería sumamente enriquecedor que, cuando optara por un posgrado, tuviera la oportunidad de conocer con claridad y oportunidad los objetivos de cada programa del que va teniendo información, para que aspire a aquellos que se identifican en mayor grado con sus expectativas.
- Otros más, encuentran plena respuesta a sus expectativas y una sólida contribución a su formación en el programa de posgrado elegido.

Al llegar a este punto del análisis resulta necesario considerar lo que ocurre en relación con los procesos de formación, que es el tema del siguiente apartado.

## 4. Los procesos de formación

Cuando se habla de *procesos de formación* y el concepto se relaciona con programas de posgrado, se hace referencia a procesos generados y actuados en la vida cotidiana de las instituciones formadoras, en los que asumen una forma concreta ciertas experiencias de aprendizaje que son propuestas a los sujetos en formación y cuyo logro pretende ser facilitado por los formadores, de tal manera que, aunque sean asimiladas de diferente forma por cada estudiante, dichas experiencias constituyen la mediación fundamental con la que se pretende que éstos alcancen los objetivos del programa de formación.

Acercarse a los procesos de formación en los posgrados en educación supone entonces un acercamiento a la vida académica de los programas, a las condiciones internas en que éstos generan experiencias de aprendizaje, a las formas de relación entre formadores y sujetos en formación, por ello cabe preguntarse: ¿qué está ocurriendo en los procesos de formación en los posgrados en educación?, ¿con qué métodos se trabaja?, ¿qué tipo de aprendizajes se privilegian?, ¿hay claridad en el énfasis de la formación que propicia cada programa?

En relación con los procesos de formación en los posgrados en educación, en primer término hay que señalar que son escasos los acercamientos sistemáticos que se han tenido a éstos y que es necesario explorarlos con mayor amplitud; aquí sólo se presentan algunas percepciones acerca de tales programas, que aún no pueden considerarse como representativas de lo que ocurre al interior de los procesos de formación, pero que al menos traen a discusión algunas preocupaciones surgidas de acercamientos preliminares.

Una primera consideración es acerca de cómo llegan los aspirantes a los posgrados en educación. En este sentido, el punto de partida no siempre es alentador, en muchos casos inician con serias debilidades en lo que puede denominarse *herramientas básicas para aprender*, esto se hace presente sobre todo en programas en los que no hay un cuidadoso proceso de selección. Es común entre formadores referirse a la falta de dominio formal del lenguaje (leer, escribir,

escuchar, hablar) que se manifiesta en un alto porcentaje de los aspirantes admitidos a los programas de posgrado y que limita de manera considerable sus aprendizajes en otros ámbitos o niveles de complejidad. Asimismo, llama la atención la dificultad de los estudiantes para organizar lógicamente y coherentemente sus ideas, para apropiarse y reconstruir las ideas de otros, así como para generar ideas propias o bien para tareas que demandan su intervención creativa.

En cuanto a los métodos de trabajo, parece haberse trasladado al posgrado una forma de entender la participación de los alumnos que es típica (no por ello pertinente) de los niveles educativos precedentes y que consiste en repartirles ciertas temáticas para que las expongan ante el resto del grupo y, en el mejor de los casos, haya intervenciones aclaratorias o complementarias del profesor responsable del curso, taller o seminario. Es claro que en una dinámica de trabajo como esta, los estudiantes resumen y repiten lo que afirman los autores, muchas veces sin haberlo comprendido y, por otra parte, se desentienden fácilmente de los temas que no les tocó exponer y acceden a los mismos sólo a través de las exposiciones de sus compañeros con todas las limitaciones que éstas puedan tener.

A partir de este panorama, y si en los procesos de formación de los posgrados no se propician otras formas de acceder al conocimiento, ¿en qué momento de su participación en programas educativos formales se espera que los estudiantes desarrollen habilidades para lograr aprendizajes de mayor complejidad?

Al problema de la falta de dominio formal del lenguaje y de la excesiva utilización de métodos de trabajo como el que se describió, se añade la tendencia de un número importante de formadores a cifrar en la cantidad de lecturas el éxito o la rigurosidad académica de su curso, por lo cual las preguntas son: ¿qué hacen los estudiantes con las lecturas asignadas?, ¿cómo recuperan los profesores el trabajo de los estudiantes en relación con las lecturas?, ¿qué aportan tales lecturas a un proceso de formación?, ¿cuál es el sentido que éstas llegan a tener para el estudiante?, ¿se trata simplemente de probar el límite de tolerancia de los estudiantes ante una visión enciclopedista de los procesos de formación?



## 5. Los efectos perversos

Desde situaciones como las que se describieron en el apartado anterior, las comunidades académicas de diversas disciplinas, posgrados e instituciones, así como buena parte de la sociedad en general, han ido construyendo una imagen que desvalora los posgrados en educación, misma que se acumula al ya de por sí escaso prestigio científico asociado al campo de la ciencia de la educación. Esto se refleja incluso en algunas autoridades educativas que, al tomar decisiones relativas al posgrado, no encuentran relevante dar un apoyo decidido a los posgrados en educación, ni prevén estrategias para incorporar a los egresados en programas educativos que necesiten ser fortalecidos, sobre todo en áreas en que los estudiantes se formaron.

Aquí parece ejemplificarse un caso de *efectos perversos* (efectos no deseados que se dan como consecuencia de realizar acciones que pretenden alcanzar objetivos relevantes y deseados), pues se percibe que:

- Con la intención de responder al legítimo deseo de superación de los profesionales de la educación, se ha buscado casi exclusivamente la oferta de programas de posgrado, aceptando la proliferación de programas sin claridad de objetivos ni condiciones académicas necesarias para abrir programas de esta naturaleza.
- Con la intención de tener docentes e investigadores de alto nivel en las universidades, bajo el supuesto de que ello traerá consigo una mejor calidad en los servicios educativos, se ha insistido (y muchas veces presionado vía recursos presupuestales condicionados) en que el personal académico de las instituciones de educación superior alcance grados académicos posteriores a la licenciatura. En ese marco, los posgrados en educación se han visualizado como una de las alternativas fácilmente alcanzables por parte de esa gran variedad de profesionales que trabajan en las instituciones de educación media superior y superior; pero no se ha tenido el suficiente cuidado de clarificar los objetivos de los diferentes programas que se han ido creando; de impedir que surjan programas de posgrado que no cuenten con

las condiciones académicas y de operación necesarias; de evitar la masificación y la baja calidad de los servicios, y de vigilar que los grados que se obtengan estén respaldados por un trabajo académico serio y riguroso. Tampoco se ha valorado el impacto que tiene o puede tener en los diversos campos científicos y ámbitos profesionales el hecho de que un alto porcentaje de sus académicos obtenga, por la urgencia (o relativa facilidad), la maestría y/o el doctorado en un campo diferente al de su formación de origen, como es el caso de quienes incursionan en el campo de la educación hasta que se encuentran en el nivel de posgrado.

- Con la intención de estimular la superación y la calidad del desempeño de docentes e investigadores de los distintos niveles educativos y de responder paralelamente a sus continuas y legítimas demandas de mejora en sus percepciones, se han implementado programas que les otorgan beneficios económicos en forma vinculada a su superación profesional y productividad académica. Obtener un posgrado (especialización, maestría o doctorado) impacta directa o indirectamente en el acceso a esos beneficios y en su monto, así que, en algunos casos, los aspirantes a posgrados en educación actúan motivados más por un móvil económico que por la superación en sí, lo cual puede limitar sensiblemente la calidad de su participación como estudiantes.
- Con la intención de lograr la aceptación y el reconocimiento de los gremios, algunas autoridades educativas ceden a la insistente solicitud de apertura de posgrados en educación y pasan por alto el análisis de las necesidades educativas que atenderán con dichos programas, así como el de la pertinencia de su diseño curricular, el de la suficiencia de la infraestructura real con que cuentan, pero sobre todo el análisis acerca de si el sistema educativo, en la zona de influencia del programa, tiene necesidad de profesionales con el perfil de formación del egresado, así como la posibilidad de incorporarlos en realidad a áreas en las que puedan poner sus nuevas habilidades al servicio de la educación. Así es como surgen algunos posgrados *híbridos*—a los que ya se hizo alusión—, en condiciones de desventaja como las que también se describieron con anterioridad.

Hay un elemento más que vale la pena tomar en cuenta en el análisis; desde los imaginarios que algunos profesionales de la educación han construido sobre lo que pueden esperar al egresar de un posgrado en educación, está el de cambiar de práctica educativa, por ejemplo: de la docencia a la investigación, de la docencia a la administración, etcétera. Esta situación, además de ser motivo de frustración para el egresado cuando percibe que no es fácil conseguir ese propósito, provoca que muchos programas no centren su interés en fortalecer la formación para el ejercicio de la práctica educativa que el estudiante de posgrado ya realiza, y que las autoridades educativas establezcan una especie de reclamo permanente acerca de qué cambios está logrando el posgrado en la práctica educativa de sus egresados; qué problemas están resolviendo en esta práctica, etcétera. La falta de respuesta plena e inmediata a esas inquietudes trae consigo un apoyo mínimo o nulo para la consolidación de los programas; de esta manera se genera una especie de círculo vicioso en el que los programas no se consolidan por falta de apoyos y éstos no se otorgan porque los programas no dan evidencia de una vida académica consolidada. Aquí cabe preguntar: ¿qué tipo de dinámica tiene que generarse para romper círculos como el que acaba de describirse?

Ahora bien, interesa la ampliación del servicio educativo en el sistema de posgrado, interesa la cualificación del personal académico de las instituciones de educación básica, media superior y superior con apoyo en la obtención de grados académicos, pero no interesa una expansión *reactiva y masificada*, asociada en ocasiones a motivos muy distantes de los intereses de superación profesional y de respuesta a necesidades educativas tal como, según se ha comentado, ocurre en algunos posgrados en educación.

Una dinámica de expansión, diferenciación, operación y atención a los procesos de formación, que presenta problemas como los que se han venido señalando, no es ajena a las condiciones que prevalecen en el campo de la educación.

## 6. El campo de la educación

Los posgrados en educación viven también algunos problemas derivados de las características del campo de las ciencias de la educación en México.

- a) La masa crítica del conocimiento está dispersa entre pedagogía, didáctica, técnicas y trabajos de investigación educativa. La bibliografía en algunas áreas temáticas aún está dispersa y difusa; no hay una sistematización avanzada de los conocimientos ya generados, aunque es un hecho que el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) ha realizado una importante labor al respecto con la elaboración de estados de conocimiento. Sin embargo, no puede afirmarse que haya autores clave definidos en la investigación educativa; en ciertas áreas hay algunos con mayor presencia en el campo, con una producción investigativa de reconocida calidad y continuidad, pero lo que existe es más bien un panorama amplio y heterogéneo.
- b) El campo de la educación y la investigación educativa son como *cosas sin dueño*, parece que cualquiera puede entrar en este campo *de fácil acceso* en el que se establecen escasas o nulas condiciones de ingreso; hay mucha gente que se dedica a actividades de educación y/o produce discurso sobre educación, sin tener un mínimo de formación profesional en el campo educativo o sin tener una práctica educativa, lo cual condiciona o limita la posibilidad de construcción de objetos de estudio en dicho campo de la educación y de aportaciones relevantes al mismo.
- c) Se puede acceder a muchos de los posgrados en educación desde cualquier línea, para cualquier proceso, sin prerrequisitos suficientes y consistentes que establezcan condiciones favorables para que los aspirantes consoliden una formación que les permita llegar a investigar en el campo de la educación o a ser expertos en alguna práctica educativa.
- d) Algunas instituciones educativas abren posgrados en educación por considerar que éste es un campo más fácil y, por lo tanto, que permite a los profesores cumplir más rápidamente con la exigencia de contar

con un grado, aunque no continúen la formación en su disciplina de origen. Por otra parte, en algunos casos se distorsiona la concepción del profesor-investigador, exagerando el hecho de que el profesor haga investigación de su docencia, lo que ha orillado a algunas universidades a que la investigación y la formación se realicen principalmente enfocadas al campo educativo, en detrimento de la producción en las disciplinas de origen de los investigadores.

- e) En íntima relación con los señalamientos anteriores, ocurre que en general la educación se valora como algo inferior, esto se refleja en el escaso prestigio que se concede (unas veces con fundamento y otras sin él) a los programas de posgrado en educación, en las características de los alumnos de dichos programas, los cuales suelen ser más sencillos y solidarios como grupo que los de otros programas y, últimamente, hasta en el mensaje que hay detrás de la forma en que se está considerando como *destinatarios preferentes* para los posgrados en educación, según propuesta de algunos programas de apoyo a la formación de profesores de las universidades públicas, a quienes tienen edades avanzadas.

Una lectura global de la problemática presentada permite identificar elementos que pueden resultar clave para entender, en un primer término, el porqué de la situación que prevalece en relación con los programas de posgrado en educación en México y, en un segundo término, para dar un paso en el establecimiento de lo que podrían ser criterios de consolidación de dichos programas.

Un factor fundamental a destacar es el de las condiciones del campo de las ciencias de la educación en México, donde está subsumido el de la investigación educativa. La visión general de los problemas identificados permite encontrar elementos que parecen confirmar parcialmente, aún hoy (año 2003), la hipótesis generada por Emilio Tenti Fanfani (1984): el campo de las ciencias de la educación en México es un campo en construcción que se caracteriza por débil estructuración, baja autonomía relativa y escaso prestigio científico.

Cuando Emilio Tenti generó esta hipótesis, estaba considerando como ubicados en el campo de las ciencias de la educación a todos aquellos que producen

discurso sobre educación, aunque no sean investigadores educativos. Sin embargo, la problemática señalada por los expertos entrevistados (cfr. Moreno Bayardo, 2002c), permite percibir claramente, en coincidencia con la hipótesis de Tenti que, en el campo de la investigación educativa en México:

- a) Hay fácil acceso, no existe *un alto grado de capital acumulado* cuya posesión sea requisito para ingresar al campo, ni tampoco algún otro criterio de admisión. Sólo en caso de que un investigador educativo desee pertenecer al SNI o a organizaciones como el COMIE se establecen condiciones a cumplir por los aspirantes.
- b) Con suma facilidad se improvisan investigadores e instituciones de investigación.
- c) No existe una clara delimitación de las fronteras del campo de la ciencia de la educación (investigación educativa) con otras disciplinas o actividades; esto se menciona no en el sentido de que los hechos educativos tengan que ser objeto de estudio de una sola disciplina, dado que es claro que la multi, la inter y la transdisciplinariedad enriquecen, sino en el de la dificultad para identificar objetos de estudio cuyas características los inscriban realmente en el campo de lo educativo, a diferencia de los que aluden a circunstancias educativas cuya naturaleza es afín a otros campos de conocimiento.
- d) Falta solidez en los procesos de formación de los investigadores educativos.
- e) La masa crítica del conocimiento generado en el campo está dispersa, aunque se hacen esfuerzos de sistematización en algunas áreas temáticas.
- f) Hay un escaso prestigio asociado al campo, a las instituciones y a los programas de formación de sus agentes de producción, *con honrosas excepciones*.

Quizá un rasgo en el que se percibe alguna diferencia con la situación esbozada por Tenti en 1984, es el de la baja autonomía relativa; ninguno de los exper-

tos entrevistados señaló como problema que, en la actualidad, la determinación acerca de qué se investiga y cómo, provenga en su mayoría de agentes externos (como las políticas públicas, por ejemplo), esto puede ser base para afirmar que el rasgo de la autonomía no está siendo tan determinante en la configuración actual de las características del campo de la educación, como los de débil estructuración y escaso prestigio científico.

Por otra parte, es un hecho que aun con situaciones problemáticas como las que se han descrito, la dinámica de producción de conocimientos en el campo de la educación se está revitalizando por la participación de cuerpos académicos que hacen de la investigación educativa y de la formación de investigadores para el campo el eje de su desempeño profesional, a ello pretenden contribuir también muchos de los posgrados en educación que trabajan por mejorar las condiciones institucionales que puedan favorecer la calidad de la formación que en ellas se genera.

Ahora bien, no puede afirmarse que todos los problemas explicitados en relación con los programas de posgrado en educación en México sean reductibles a los propios del campo de la educación, aunque su peso sea quizá uno de los más relevantes; existen otros factores importantes a considerar:

- a) La crisis económica ha traído consigo la disminución de empleos, lo que a su vez incide en el aumento de cualificación profesional como requisito, tanto para la obtención de empleo, como para la permanencia o el ascenso en el mismo.
- b) Los sistemas de promoción laboral y salarial establecidos para los académicos universitarios y los profesores de educación básica y normal, orientan fuertemente a los profesionales de la educación, e incluso a los de otras disciplinas, a buscar vías para el enriquecimiento del *curriculum* profesional (entendido más como certificación que como desempeño o productividad), entre ellas, la obtención de grados posteriores a la licenciatura. En muchos casos, tanto las instituciones que demandan a sus profesores la obtención de grados académicos,

como los mismos aspirantes, encuentran que la vía más rápida, fácil y segura es la de los posgrados en educación.

- c) El exceso de aspirantes a los programas de posgrado en educación genera a su vez una fuerte presión a las instituciones que los ofertan, muchas de las cuales optan por responder a la demanda sin contar con las condiciones académicas y de infraestructura que requiere este nivel educativo.
- d) En las circunstancias antes descritas, las prácticas de formación (orientadas a la investigación o a la profesionalización) en los programas de posgrado resultan, en algunos casos, improvisadas; buen número de los académicos responsables de la formación no tienen una trayectoria profesional y/o de investigación que avale y sustente su tarea formadora y, por otra parte, muchos de los demandantes ingresan a los posgrados en educación más por la *oportunidad* que como expresión de un genuino interés por la investigación educativa, por la superación profesional y/o por una carrera académica.

El recorrido por los diversos planteamientos que se han hecho en este documento permite afirmar que lo que sucede en los posgrados en educación en México es resultante de la articulación de diversos factores: las condiciones del campo de las ciencias de la educación; las prácticas de formación al interior de los programas; la trayectoria profesional y de producción investigativa de los formadores; las circunstancias de nacimiento y expansión de la mayoría de los programas; el tipo de demandantes de los mismos, sus antecedentes académicos, y lo que las instituciones que crean los programas de posgrado en educación esperan como productos explícitos de la formación que en ellos se genera.

Ciertamente, muchas de las situaciones señaladas como problemática de los posgrados en educación en México son hechos consumados que, en su momento, no fueron y/o no pudieron ser controlados. A medida que las diversas instituciones que ofrecen posgrados en educación han sido conscientes de dicha problemática, han generado acciones tendientes a transformarla, al menos parcialmente, y deben reconocerse sus esfuerzos al respecto.



## 7. Hacia la consolidación

Asumir la existencia de las diversas situaciones problemáticas que se han presentado en relación con los programas de posgrado en educación, da pie para reconocer la urgencia de diseñar estrategias de consolidación que incidan en cada una de las grandes categorías de problemas ya señalados.

Tomando en cuenta que la calidad en el posgrado no sólo es asunto de excelencia académica, sino también de pertinencia social, en primer lugar habrá que considerar la necesidad de una clara definición de políticas nacionales, regionales, estatales e institucionales en relación con los programas de posgrado en educación. Esto supone, entre otros elementos, una respuesta precisa a preguntas como *por qué, para qué y para quién* optar por la apertura de programas de posgrado en este campo, misma que debe ser de un valor tal que justifique la dedicación de recursos humanos, materiales y de infraestructura, en cantidad y calidad, que permita que los posgrados en educación no operen en desventaja con otros programas y, por supuesto, que dé solidez a la toma de decisiones sobre su apertura, replanteamiento y/o ampliación de cobertura.

La definición de políticas en torno a los programas de posgrado en educación implica una visión prospectiva acerca de cuáles son las áreas específicas de formación en las que se pretende incidir, cuál es el tipo de demandantes a los que se atenderá de manera prioritaria, cuáles programas se abrirán por un determinado número de generaciones en respuesta a necesidades específicas y cuáles habrán de constituir una oferta a largo plazo en concordancia con las grandes estrategias de formación de cuadros académicos en la institución, el estado, la región o el país, así como cuáles serán los criterios para seguimiento y reorientación, en su caso, de los programas en operación.

En el establecimiento de políticas de esta naturaleza resulta indispensable, desde luego, la presencia de académicos en los equipos o consejos que son responsables de la toma de decisiones al respecto, para que aporten de manera sustentada a una visión integral de las necesidades a las que se debe dar respuesta.

Por otra parte, en una sociedad que tiende cada vez más al desdibujamiento de fronteras y a la disminución de esfuerzos aislados, resulta de suma importancia la *formación de redes de posgrados en educación* a nivel estatal, regional, nacional e internacional, donde el intercambio de experiencias, el análisis y la generación de propuestas de solución a problemas comunes, la participación en la definición de políticas, el intercambio académico y de productos de investigación, e incluso el diseño y la operación de proyectos conjuntos, como los programas interinstitucionales, coadyuve a la consolidación de los posgrados en educación.

En correspondencia con la problemática analizada en las diversas categorías que son tema de análisis en este Cuaderno de Discusión, surgen también algunas propuestas que pueden ser pertinentes para favorecer la consolidación de los programas de posgrado en educación.

En lo que se refiere a *orientación curricular*, resulta fundamental insistir en que se trabaje por lograr *claridad y especificidad en los objetivos de cada programa*; hacerlo podrá incidir en la solución de algunos de los problemas mencionados, pues contribuirá a un planteamiento preciso de los objetivos de los programas de posgrado, según se trate de especialización, maestría o doctorado y, en consecuencia, a una definición clara de los productos académicos que deben generar. Por otra parte, evitará que permanezcan los programas cuya generalidad parece propiciar una formación *en todo y en nada* o que se sigan equiparando los planes de estudio de algunos programas de posgrado con las características de una licenciatura en educación.

En esta línea es de suma importancia que los académicos que trabajan en el diseño curricular de programas de posgrado, atiendan minuciosamente a la búsqueda de congruencia entre el diseño mencionado y los objetivos del programa, así como entre los métodos de trabajo, el nivel y la intencionalidad del programa en cuestión.

Un aspecto vital para el desarrollo de los programas de posgrado en educación será la *alta cualificación y amplia permanencia de la planta académica* asociada a

cada programa, esto se afirma con plena conciencia de la dificultad que en términos de recursos humanos y financieros supone lograrlo, pero desde la certeza de que sin ello será aún más difícil intentar procesos de consolidación de los posgrados en educación. Un complemento fundamental de la estrategia anterior será la generación de acciones tendientes a propiciar el *trabajo colegiado de los docentes, asesores y tutores* que participan en cada programa, para que se logre un acercamiento significativo entre el *currículum* formal y el *currículum* real desde una visualización global del proceso de formación de los estudiantes, por parte de los académicos, y una comprensión clara de lo que se espera que el trabajo, en cada espacio curricular, aporte a dicho proceso de formación.

Por otra parte, habrá que considerar que la implementación de un *currículum* no se reduce sólo al diseño y su operación; el seguimiento cercano y acucioso de lo que ocurre a lo largo del proceso de formación, así como de su impacto en el desempeño de la práctica educativa de los egresados, proporcionará elementos relevantes, tanto para la evaluación y el análisis de la pertinencia del programa, como para la reorientación y/o afinación de las políticas referentes a los programas de posgrado en educación.

En lo relativo a programas con orientación a la investigación, es condición indispensable partir de una *presencia significativa de la investigación en los programas de posgrado en educación*, la cual habrá de manifestarse, por ejemplo, en un *alto nivel de calidad en la producción investigativa de los académicos que sustentan el programa* (desde luego acompañada de su oportuna difusión), en una *estrecha vinculación entre estudiantes y académicos en la producción investigativa*, misma que habrá de contribuir a un *equilibrio teoría-práctica en los procesos de formación* y en una *atención prioritaria a la calidad y relevancia de los productos de investigación que generan los estudiantes*.

Las situaciones relativas al *campo de la educación* no cambiarán sólo como resultado de lo que sucede o deje de suceder en los posgrados del área, pero tal vez desde éstos se generen algunas condiciones de posible impacto favorable en el campo de la educación en el mediano plazo. Algunas de esas condiciones

ya se mencionaron en los párrafos anteriores, pero hay que agregar aquí la importancia de una *clara especificación del nivel de competencias básicas establecido y/o propiciado* (por ejemplo en los cursos propedéuticos) como prerrequisito académico para los aspirantes, así como el *cuidado (rigor) académico en la selección de estudiantes, en sus procesos de formación y en las condiciones para el otorgamiento del grado*.

Al hablar del cuidado en los procesos de formación, conviene insistir en la necesidad de analizar y dar seguimiento a lo que ocurre *al interior* de dichos procesos. En el marco de una cultura de evaluación de los posgrados que aún privilegia aspectos cuantitativos como número de egresados, de titulados, de publicaciones, de equipos de cómputo, etcétera, además resulta fundamental atender aspectos cualitativos que están presentes en la operación cotidiana de los programas de posgrado en educación, tales como: el tipo de experiencias de aprendizaje que se generan; cómo inciden éstas en la construcción de conocimientos, en el desarrollo de habilidades y en la internalización de actitudes y valores; las relaciones que se dan entre tutor-estudiante, académicos-estudiantes y estudiantes-estudiantes; la manera en que los estudiantes son inducidos a una cultura de la investigación y los significados que en ella van construyendo; en fin, todos aquellos aspectos que constituyen de manera conjunta e interrelacionada el ambiente de aprendizaje en que tienen lugar los procesos de formación.

Mediante estrategias como las propuestas en este último apartado, es de esperar que se generen condiciones que permitan que los posgrados en educación en México avancen significativamente hacia la consolidación.

## 8. Otros retos para los posgrados en educación

A partir de descripciones y consideraciones, como las realizadas en los apartados anteriores, empiezan a esbozarse otros retos para los posgrados en educación, los cuales se plantean a manera de disyuntivas o cuestionamientos, precisamente con la intención de generar discusión en torno a los mismos:

- ¿Convertir el posgrado en una especie de programa remedial o hacer una fuerte tarea de selección de estrategias de formación de alto impacto?
- ¿Hacer que prevalezcan los criterios académicos o ceder a las presiones de los grupos demandantes y de los estudiantes ya admitidos?
- ¿Cómo dar cauce académico a una demanda excesiva de estudios de posgrado inducida por los esquemas de credencialización y de acceso a beneficios económicos?

Contribuir al cuestionamiento conlleva el compromiso de participar en el análisis y de hacer un ejercicio para esbozar algunas respuestas sin que se consideren como *soluciones ideales*; es en ese sentido que se hacen los siguientes planteamientos.

Se puede iniciar analizando, ¿qué se derivaría (o ya se está derivando, en algunos casos quizá sin plena conciencia de ello) de una opción que consista en convertir el posgrado en un programa remedial? Se trataría nada menos que de una especie de institucionalización de logros no alcanzados en los niveles educativos precedentes y, por lo tanto, de una reducción de las metas del posgrado a la simple atención de las deficiencias de los estudiantes; de esta manera, obtener un posgrado resultaría equivalente a alcanzar satisfactoriamente los objetivos de una licenciatura, sólo que con mayor inversión de tiempo y esfuerzo por parte del sistema educativo. En otras palabras, la formación a cargo de los niveles educativos precedentes se instalaría en la confianza de que posteriormente alguien intentará hacer lo que ellos no lograron y dejarían de buscarse formas más efectivas de alcanzar los objetivos educativos propios del nivel.

Otra manera de pensar ese problema consistiría en establecer altos niveles de exigencia para ingreso a los posgrados en educación, con procesos de selección que cuidaran, entre otras cuestiones, que los aspirantes hubieran alcanzado satisfactoriamente el dominio formal del lenguaje, así como un conocimiento previo del campo de la educación y cierto nivel de desarrollo de habilidades que les permita generar diversas estrategias de aprendizaje, todo ello como herramienta básica para acceder a objetivos educativos de mayor complejidad como son los del posgrado.

Cuidar los procesos de selección es una estrategia que de ninguna manera resulta fácil y sencilla en los posgrados en educación, sobre todo en aquellos que tienen como principales destinatarios a profesores y directivos de educación básica y normal, porque en la dinámica de oferta y demanda de estos programas han jugado un papel fundamental las organizaciones gremiales que, por su propia naturaleza, defienden principalmente intereses políticos y de promoción laboral. Así, la tarea de conjugar este último tipo de intereses con los criterios académicos que permitan consolidar el posgrado, empezando por cuidadosos procesos de selección de aspirantes, requiere de la concertación y de la voluntad política de todos los involucrados en la toma de decisiones.

Pero aun con tal cuidado en los procesos de selección, los cuerpos académicos que sustentan los programas de posgrado tienen ante sí el reto de diseñar estrategias de formación que se constituyan en mediaciones pertinentes para propiciar aprendizajes complejos como los que se pretenden en ese grado educativo, mismas que sin duda supondrán alto nivel de rigor académico, así como una fuerte exigencia en la calidad de las participaciones y de los productos de los alumnos. Ante estrategias de esta naturaleza, es posible tener una reacción negativa de parte de estudiantes que accedieron al posgrado pensando en la fácil obtención de un título y se encuentran ante criterios académicos no negociables (en el sentido de que no podrán ser modificados sólo para facilitar el trabajo de los estudiantes); pero habrá que mantener cuidadosamente la vigencia

de dichos criterios en bien de lograr mejores niveles de calidad en los procesos de formación que se generan en el posgrado.

Así, un replanteamiento de los posgrados en educación que pretenda acercarlos a un mejor cumplimiento de sus objetivos educativos, demanda la generación de diversas transiciones:

- a) De un crecimiento por inercia orientado por el libre mercado, a una oferta que surja y se reoriente de acuerdo con una clara definición de políticas, pero que además se vincule con los planes nacionales, regionales e institucionales de atención a las necesidades educativas. Se trata justamente de pasar de un crecimiento reactivo donde la apertura de programas de posgrado está determinada más fuertemente por factores como la oportunidad o la presión de los demandantes, a un crecimiento sustentado y orientado por una visión del desarrollo nacional, regional e institucional. En esta línea se entiende la insistencia del Conacyt (2001) en el sentido de que los planes de desarrollo de los programas de posgrado estén inmersos en los planes de fortalecimiento global de la institución que los oferta.
- b) De métodos de trabajo en los que mayoritariamente permanece una postura enciclopedista que privilegia que los estudiantes lleguen a tener sólo visiones panorámicas de una gran variedad de temáticas, a mediaciones que impacten en aprendizajes complejos vinculados a un trabajo de profundización de los estudiantes en aquellas temáticas que constituyen el eje principal del programa de posgrado, la práctica educativa que ejercen los estudiantes y los proyectos que éstos generan, según se trate de posgrados profesionalizantes o bien de programas orientados a la investigación.
- c) De una formación general y difusa, a su fortalecimiento en ámbitos específicos. Uno de los problemas detectados al analizar diseños curriculares de programas de posgrado en educación, es precisamente su tendencia a conformarlos como un agregado de espacios curriculares en los que se incursiona en psicología, pedagogía, sociología, historia, metodología de la investigación, etcétera, enfatizando la formación en

espacios en los que es más fuerte la propia historia de formación y la trayectoria profesional de los formadores. En esta transición se pretende desde clarificar los objetivos de cada programa en función de las necesidades educativas a las que pretende responder, hasta tener una visión precisa del tipo de formación que en consecuencia se pretende ofrecer y de las formas concretas o los métodos de trabajo con que se propiciará dicha formación.

- d) De énfasis de la formación en una perspectiva deductiva que privilegia las revisiones teóricas que después se someterán *a la prueba de la práctica* (misma que con frecuencia el estudiante termina intentando él solo a manera de ensayo y error después de terminar su programa), a la búsqueda de nuevas formas de vinculación teoría-práctica que se hagan presentes a lo largo de todo el proceso de formación. Es cierto que los estudiantes de los posgrados en educación necesitan una fuerte formación teórica, pero no trabajada como único objetivo, sino estrechamente vinculada a las prácticas educativas y/o profesionales en las que habrá de incidir su formación.
- e) De la apuesta por una *integración espontánea* que habrá de llevar a cabo el alumno a partir de los diversos cursos, talleres y seminarios que conforman el plan de estudios, a formas de organización de las experiencias de aprendizaje que favorezcan el trabajo integrador. Precisamente la diferencia entre un intento de formación basado en meros *agregados curriculares* sin vinculación entre sí, y una formación con sentido de proceso, es esa labor facilitadora de articulación entre las diversas experiencias de aprendizaje.
- f) De una concepción de formador en la que éste sólo espera estudiantes que ya deberían haber desarrollado prácticamente todas las habilidades, a una de trabajo minucioso, cercano y sensible a las necesidades reales de los estudiantes del posgrado. Aquí no se habla del caso antes mencionado relativo a que algunos aspirantes llegan al posgrado sin haber alcanzado un desarrollo satisfactorio en habilidades básicas y hay que realizar tareas remediales, sino de la certeza de que el trabajo



de los formadores, aun a nivel de posgrado, demanda un seguimiento cercano de los estudiantes, que permita percibir oportunamente sus necesidades de formación y, en consecuencia, diseñar experiencias de aprendizaje que puedan apoyarlos de forma más consistente en su proceso de formación.

En el caso específico del posgrado para profesores de educación básica, valdría la pena empezar a pensar qué modalidades de los posgrados con orientación profesional (especialidad y maestría) conviene consolidar. Quizá habrá que considerar como prioritarios los que propongan un tipo de formación que incida de manera directa en las formas y la calidad con que los profesores ejercen su práctica docente; en esta modalidad se atendería probablemente al mayor porcentaje de demandantes de los posgrados en educación, pero también cabría pensar en programas que, atendiendo a un menor número de profesionales de la educación, orienten la formación a la habilitación para el desempeño de funciones específicas como la administración y la gestión educativas, la evaluación en sus diversos ámbitos y dimensiones, y la formación de formadores, entre otras posibilidades. Habría que pensar desde luego en algunos programas con orientación a la investigación, como es el caso de las maestrías en investigación educativa y de los doctorados, los cuales atenderían a grupos más pequeños de demandantes.

Estrategias como las que se ponen a consideración en los párrafos anteriores, habrán de surgir de procesos de reflexión orientados por preguntas como: ¿a qué necesidades de formación queremos responder?, ¿qué necesidades justifican la apertura de programas de posgrado?, ¿para qué queremos el posgrado?, ¿para quiénes queremos el posgrado?

Pues bien, a lo largo de este trabajo se presentaron dos tipos de planteamientos: unos que describen situaciones presentes en el desarrollo del posgrado nacional, con énfasis en algunas específicas de los posgrados en educación y en particular del posgrado para profesores de educación básica y otros que esbozan a manera de propuesta hacia dónde se podría transitar, con la finalidad de que los

posgrados en educación lleguen a constituir una respuesta de mayor pertinencia a las necesidades educativas de este nivel y campo. Los primeros son hechos consumados, los segundos son realidades a construir, en espera de que todos los que participamos como diseñadores, formadores, coordinadores o administradores de posgrados en educación seamos colaboradores decididos en la construcción de esa nueva realidad hacia la que vale la pena transitar.

## Bibliografía

- ANUIES (2000), *Estadísticas de la Educación Superior*.
- Conacyt (2000), *Catálogo de Posgrados de Excelencia*.
- García de Fanelli, Ana M. *et al.* (2001), *Entre la academia y el mercado. Posgrados en ciencias sociales y políticas públicas en Argentina y México*, México, ANUIES (Biblioteca de la educación superior), 380 pp.
- Moreno Bayardo, María Guadalupe (1998), "Aproximación a la problemática de los posgrados en educación en México. ¿Competitividad o consolidación?", en *Omnia*, núms. 38-39, México, Dirección General de Estudios de Posgrado-UNAM, pp. 99-106.
- (2000a), "Los procesos de formación en los posgrados en educación", en María Guadalupe Moreno Bayardo *et al.*, *Problemática de los posgrados en educación en México. Hacia la consolidación en el siglo XXI*, Ciudad del Carmen, Campeche, Universidad Autónoma del Carmen, pp. 59-81.
- (2000b), "Los posgrados en educación como alternativa de formación docente", en *Diversas perspectivas sobre la formación docente*, Guadalajara, Universidad de Guadalajara, pp. 105-122.
- (2000c), *Trece versiones de la formación para la investigación*, Guadalajara, Secretaría de Educación de Jalisco, 188 pp.
- (2002a), *Formación para la investigación centrada en el desarrollo de habilidades*, Guadalajara, Universidad de Guadalajara, 283 pp.
- (2002b), "Innovación en los posgrados en educación. ¿Sólo un caso particular de lo posible?", en *Revista de la Educación Superior de la ANUIES*, núm. 124, México, ANUIES, pp. 73-87.
- (2003), *Procesos de formación en educación superior. Los retos para el posgrado*, Guadalajara, Universidad de Guadalajara (en proceso de publicación).
- SEP (2001), *Programa para el Fortalecimiento del Posgrado Nacional*, México.

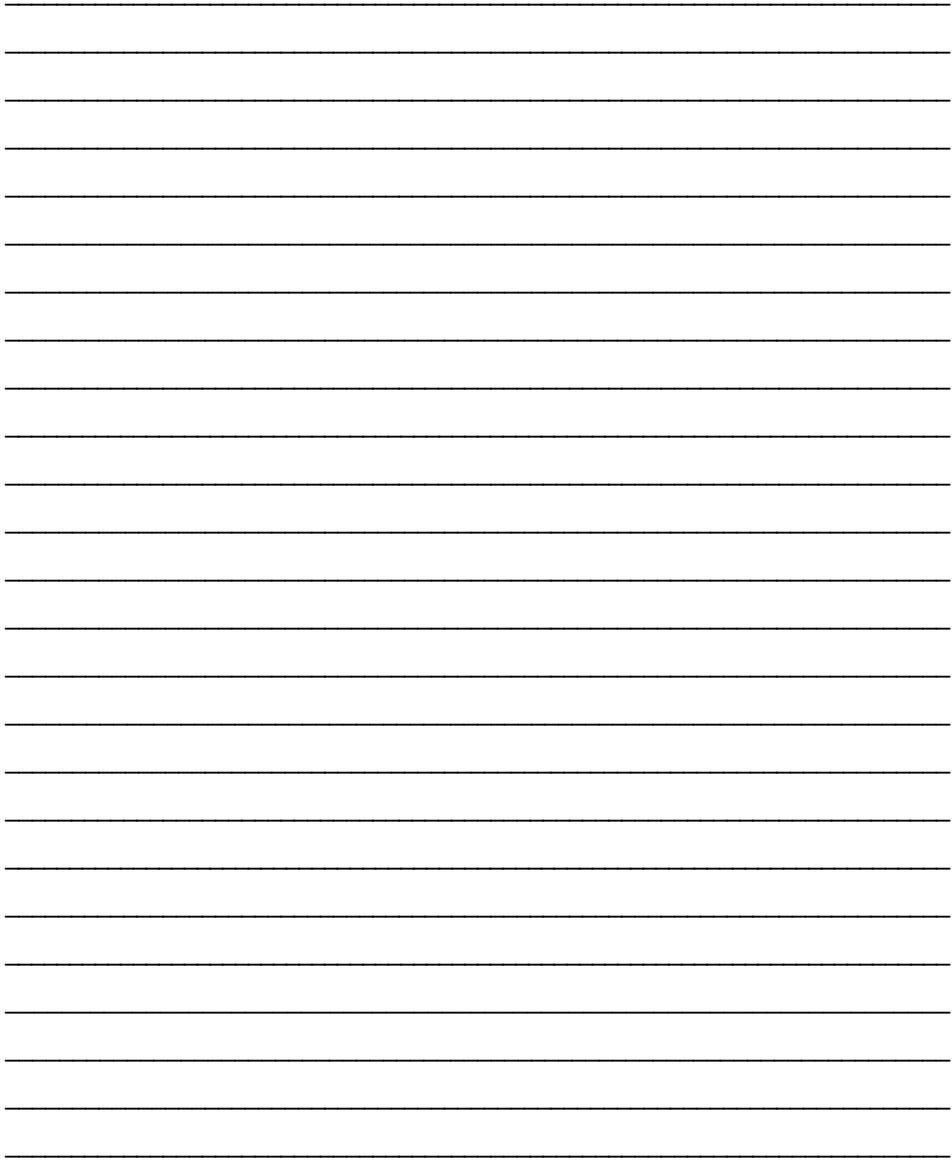
– (2002) *Situación actual de los estudios de posgrado dirigidos a la formación de profesores y directivos de educación básica y normal*, México, DGN-SEP, 37 pp. (documento de trabajo).

SEIC (2001), *Sistema de Consulta y Exploración de la Educación Superior* (sin datos).

Tenti Fanfani, Emilio (1984), “El campo de las ciencias de la educación: elementos de teoría e hipótesis para el análisis”, en *Políticas de investigación y producción de ciencias sociales en México*, México, UAQ.







***El posgrado para profesores de educación básica.  
Un análisis en el marco de los posgrados en educación***

se imprimió por encargo de la  
Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos,  
en los talleres de

con domicilio en

el mes de junio de 2003.  
El tiro fue de 15 000 ejemplares  
más sobrantes de reposición.

El cuidado de la edición estuvo a cargo de la Dirección General  
de Normatividad de la Secretaría de Educación Pública.



