

Contenido

PRESENTACIÓN	3
Lya E. Sañudo Guerra Secretaria Ejecutiva de la RED	
PALABRAS EN VOZ ALTA	
<i>Editorial</i>	5
Ruth Catalina Perales Ponce Lázaro Uc Mas	
<i>Y... ¿Qué es la red?</i>	9
Reseña de la Red de Posgrados en Educación	
VOCES SABIAS	
<i>El posgrado en México</i>	13
Rosaura Ruiz Gutiérrez Arturo Argueta Gutiérrez Alfredo Arnaud Bobadilla	
<i>Retos y perspectivas de los posgrados en educación</i>	23
María Guadalupe Moreno Bayardo	
PALABRAS VIVAS	
<i>El posgrado en Educación en la sociedad del conocimiento. Desde las políticas apunta a lo global pero en lo local se resiste a desaparecer</i>	33
Florentina Preciado Cortés	
<i>La investigación en el posgrado de las Secretarías de Educación</i>	40
Víctor M. Ponce Grima	
<i>La educación a distancia en los posgrado en educación: perspectivas de alumnos y egresados</i>	49
María Soledad Ramírez Montoya Fabián Eduardo Basabe Peña	
PALABRAS NUEVAS	
<i>Relación entre las expectativas y la oferta de programas de maestría El caso de los docentes de primaria en el estado de Guanajuato</i>	59
Lázaro Uc Mas Carlos Sosa Shaman	
PALABRAS ACENTUADAS	
<i>The moral foundations of educational research Knowledge, inquiry and values</i> . Sikes, Nixon and Carr.	74
Lya E. Sañudo Guerra	
PALABRAS PREGONERAS	79
Lineamientos editoriales II Congreso Nacional y V Encuentro de Estudiantes y Académicos de Posgrados en Educación VII Congreso Latinoamericano de Humanidades. Humanidades y Diversidad Cultural.	

Consejo Directivo

Lya E. Sañudo Guerra
María del Socorro García Flores
Ruth C. Perales Ponce
Martha Vergara Frago
Luis Jesús Ibarra Manrique
Juan Campechano Covarrubias
Enrique Herrera Rendón

Comité Editorial

Ruth C. Perales Ponce
Lázaro Uc Mas
María Guadalupe García Alcaraz
Alberto Ibarra García
Luis Javier Estrada González
Luis Sarmiento Galván
José Lino Martínez Martínez
María Arcelia López Álvarez
Pablo Rodríguez Mata
Rosamary Selene Lara Villanueva
María Teresa Fregoso Haro

Participan en este número

María Guadalupe Moreno Bayardo
Rosaura Ruiz Gutiérrez
Arturo Argueta Villamar
Alfredo Arnaud Bodadilla
Florentina Preciado Cortés
Víctor M. Ponce Grima
María Soledad Ramírez Montoya
Fabián Eduardo Basabe Peña
Lázaro Uc Mas
Carlos Sosa Shaman
Lya E. Sañudo Guerra

Editores

Ruth C. Perales Ponce
Lázaro Uc Mas

Suscripciones

Correspondencia

redposgrado@hotmail.com

Diseño e impresión

Ediciones de la Noche
Madero 687
Guadalajara, Jalisco.
noche@megared.net.mx



INSTITUCIONES MIEMBROS DE LA RED



Estado de Jalisco

Centro de Estudios de Posgrado
Centro de Investigaciones Pedagógicas y Sociales
Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio
Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente
Secretaría de Educación Jalisco
Universidad del Valle de Atemajac
Universidad La Salle Guadalajara
Universidad Pedagógica Nacional Unidad 141 Guadalajara
Doctorado en Educación: Programa Interinstitucional (ISIDM, CIPS, UPN 141, Universidad La Salle Guadalajara)

Estado de Colima

Universidad de Colima

Estado de Guanajuato

Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato
Instituto Superior de Estudios Pedagógicos del Estado de Guanajuato
Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad de Guanajuato
Universidad Pedagógica Nacional Unidad 111 Guanajuato, Guanajuato
Instituto Pedagógico de Estudios de Posgrado
Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial de Guanajuato
Centro de Actualización del Magisterio Guanajuato

Estado de Nayarit

Universidad Autónoma de Nayarit

Estado de Puebla

Universidad de Puebla

Estado de Hidalgo

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

Estado de Nuevo León

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Universidad Virtual

Hacia la construcción de la palabra educativa

Cuando los individuos comunican sus innovaciones a un público contribuyen al desarrollo de la cultura. Pueden comunicarlas dirigiéndose a un grupo, pero en sociedades avanzadas, por regla general, las publican.

Stenhouse

La cultura es una entidad compleja y plural, constituida de redes de significados que, como sabemos, se encuentran en permanente proceso de construcción, siempre respondiendo a la racionalidad de cada comunidad y determinadas por su experiencia histórica. En el caso de la cultura educativa, valoramos el conocimiento de la producción actual, pero de la misma manera consideramos fomentar la apertura a la experiencia de su transformación.

El texto es un vehículo propio de la producción educativa, ya que es un instrumento del pensamiento y de la cultura. Igual que otras manifestaciones culturales y por su misma naturaleza, el texto que despliega las ideas que van constituyendo la teoría de la educación es ambiguo, porque está en proceso de construcción y requiere la reinterpretación continua de los educadores y de sus comunidades.

Los educadores se encuentran ante el reto de traer las palabras que constituyan el texto amplio y flexible que despliegue los saberes, valores, acciones, costumbres, efectos y aspiraciones que, al asumir la diversidad y la reflexividad, definen la propia identidad educativa, individual y comunitaria. En este proceso se requiere, como condición necesaria y suficiente, la significación común y compartida.

Tal es el caso de esta primera publicación, cuyas producciones son elaboraciones diversas, autónomas y divergentes de los educadores en el posgrado. La propuesta supone comprender las aportaciones de los colegas, discutir sobre ellas para enriquecer y mejorar la práctica propia y, también, constituir redes de significados educativos entre los lectores. Todo, por medio de la palabra.

Los integrantes de la Red de Posgrados en Educación estamos conscientes de que en este proceso de compartir la palabra, se facilita la apertura al otro, el entendimiento de las diferencias, y el desarrollo de la reflexión de los sujetos sobre el valor de sus interpretaciones y acciones en el ámbi-

to educativo. La palabra... fuente de nuevas ideas, posibilidad de entendimiento, potencia de transformación...

En la *Revista Red de Posgrados en Educación, Palabras en voz alta* emite la línea editorial, ilustrada y firme. Los expertos invitados en *Voces sabias*, comparten y ponen a discusión sus aportes a la educación, especialmente al posgrado. La fuerza vital y latente de los académicos se muestra en *Palabras vivas* y, frente a ellos, las voces de los estudiantes, razón primera y fin último de la educación en *Palabras nuevas*. No puede faltar la mirada a lo que otros pueden aportar por medio de la producción más reciente en las reseñas de *Palabras acentuadas*, ni conocer las noticias y convocatorias a través de las *Palabras pregoneras*.

Cumplir con la difusión de conocimiento científico educativo, la comunicación y la vinculación entre investigadores y educadores, es el compromiso de esta revista, planteado por los integrantes de la Comisión de Difusión y Vinculación de la Red de Posgrados en Educación. A través de ella, los integrantes afirmamos que cada una de las participaciones que aquí publicamos son producto de la construcción individual y reflexiva, cada una de ellas se apoya y a la vez forma y transforma las representaciones y conocimientos organizados por la cultura intelectual de las diferentes comunidades educativas. El diálogo entre las culturas y los sujetos nos lleva a ir más allá de las propias significaciones y a reelaborar la cultura.

Así pues, este conglomerado de palabras que vinculan a los educadores de la red con ellos mismos y con la comunidad, muestran que el conocimiento científico educativo es una construcción social e histórica a la cual los profesionales de la educación no debemos adaptarnos como si fueran verdades absolutas e inamovibles, sino asumir que, como comunidad, como una *Red* de sujetos pensantes y reflexivos, podemos contribuir a su transformación.

Lya Sañudo Guerra
Secretaria Ejecutiva de la Red

Octubre de 2004

Editorial

Somos habitantes del siglo XXI. El siglo que alborea un tiempo de espíritus posmodernos, de mentes inconclusas, de representaciones caóticas y comprensiones complejas. Un siglo que dice adiós a las certezas, y que se abre desmedido a los fuertes avatares de lo incierto. Un siglo que reclama un nombre distinto a lo moderno. Un siglo que bajo cualquier sustantivación, permite que se le adjetive: el conocimiento. En efecto, si algo ha de caracterizar a las sociedades de este siglo será el papel, la función, el desarrollo, la producción, la distribución y el consumo del conocimiento, como elemento dinamizador de las sociedades de nuestro tiempo, y por tanto, muy probablemente, el nombre con el que será conocido: el siglo del conocimiento.

Pero, independientemente del nombre (tarea para los historiadores), ni duda cabe que la humanidad del siglo XXI demanda la infatigable tarea de producir los saberes necesarios y pertinentes para hacer frente a sus múltiples problemas: el avance tecnológico como medio productivo de la cultura y de la riqueza, los medios de comunicación electrónica como distribuidores del conocimiento, el rediseño de los centros escolares como espacios de distribución de saberes y capacidades, el incremento de capital social para abatir las diferencias vergonzantes de lo humano.

El común denominador de la tarea humana por construir un mundo mejor, es desarrollar la capacidad social para producir conocimientos en diferentes ámbitos del quehacer humano, propiciar los espacios de aplicación de los mismos como medio para generar riqueza socialmente mejor distribuida, pero sobre todo, formar al ser humano capaz de crear, usar y distribuir equitativamente el conocimiento que produce. Justamente éste es el gran reto de los posgrados como instancia dedicada de manera explícita a este objetivo.

En este marco, los posgrados en educación enfrentan una situación particularmente crucial: no sólo son los que forman a los productores de conocimiento en el campo educativo, sino además son los que forman a los que educarán a los niños de hoy, sujetos del mañana que muy probablemente requerirán de mayores conocimientos, capacidades y competencias para aportar su grano de arena en la construcción de la vida y la solidaridad humana.

Justamente por esta razón, se impone la reflexión en torno a los retos a los posgrados en educación en los albores de un siglo XXI que demanda ciudadanos más informados, más capaces. Por sus aulas pasan los que hoy y siempre educarán a los profesionales del mañana. Por ello, la Red de Posgrados en Educación, como una organización que agrupa a diferentes instituciones que ofertan programas de este tipo, dedica el primer número de su revista a pensar un poco acerca de ello.

Por convocatoria de la Red, se reúnen académicos, investigadores y estudiantes para informarnos de sus preocupaciones, del reto que implica la formación de profesionales de la educación capaces de aportar al desarrollo y mejora de la misma, y con ello, inaugurar un espacio siempre útil para el diálogo informado sobre una temática que, hoy por hoy, la sociedad del siglo XXI pone en tela de juicio: los retos y perspectivas de los posgrados en educación.

Bajo esta temática se dan cita diferentes miradas de múltiples instituciones y, con ello, los primeros logros de la revista, ser un espacio de confluencia de palabras y voces que en diálogos abiertos comunican sus saberes, sus preocupaciones, que ayuden a delinear, vislumbrar y construir el horizonte posible de los posgrados, su relevancia e importancia en la generación de mentes, procesos, grupos y personas capaces de hacer realidad sus sueños.

Para iniciar la sucesión de diálogos se hace necesario, en primer lugar, informar al lector acerca de nuestra asociación. Esto es posible en lo que hemos llamado *Y ¿qué es la RED?* Ahí presentamos de manera sintética los antecedentes, finalidades, organización y sus logros. Sirva esto de contexto.

Las palabras reconocidas de autores de prestigio se despliegan en la sección *Voces sabias* con dos documentos fundamentales: el primero llamado "El posgrado en México", de Rosaura Ruiz Gutiérrez, Arturo Argueta Villamar y Alfredo Arnaud Bobadilla, quienes nos llevan por un recorrido del desarrollo de los estudios de posgrado, sus principales avatares, tendencias y la posibilidad de su consolidación por medio del Plan de Desarrollo del Posgrado Nacional.

En el segundo, María Guadalupe Moreno Bayardo hace suyo el tema de la revista y nos sitúa frente a cuestionamientos centrales sobre las condiciones actuales de los posgrados en educación, su dinámica y evolución, establece escenarios deseables y nos plantea, entre otros, el reto de formar un sistema de posgrados en educación a partir de un criterio de pertinencia social para su definición y desarrollo.

Los académicos de la Red dejan sentir su voz en la sección *Palabras vivas* con dos ensayos y un reporte de investigación terminada: "Los posgrados en educación frente a la economía del conocimiento", de Florentina Preciado Cortés, nos revela mediante su análisis acerca del mínimo impacto de las políticas orientadas a elevar la calidad del posgrado en México;

expone que el posgrado está inmerso en un proceso de redefinición tanto de su función y objetivos como de su estructura y sus procesos; de igual forma, precisa que la estructura rígida del posgrado implica en sí misma un reto para su desarrollo.

“La investigación en el posgrado de las Secretarías de Educación”, de Víctor Manuel Ponce Grima, nos coloca frente a la reflexión de los retos a los que se enfrenta la investigación generada en los programas de posgrado para atender el binomio investigación y desarrollo de nuestro país, mostrándonos algunas estrategias tales como el Programa Maestro de Investigación Educativa para atender esta prioridad nacional.

María Soledad Ramírez Montoya y Fabián Basabe Peña, con “La educación a distancia en los posgrados en educación: perspectivas de alumnos y egresados”, nos comparten los resultados de una investigación a programas de posgrado en educación en la modalidad de educación a distancia, destacando la mirada de sus propios estudiantes, y proporcionan elementos para la toma de decisiones y nuevas políticas educativas para esta modalidad.

En este concierto dialógico se abre una sección para estudiantes denominada *Palabras nuevas*, con la investigación denominada “Relación entre expectativas de docentes de primaria y la oferta de programas de maestría, en el estado de Guanajuato”, de Lázaro Uc Mas y Carlos Sosa Shaman, en la que encuentran que las nuevas expectativas de los docentes que cursan maestría generada por la creciente oferta de posgrados, plantea un reto para dicha oferta: balancear una demanda que gira en torno a intereses de tipo económico e individual, con la siempre necesaria solidaridad social.

Las palabras de otras latitudes se expresan magistralmente en la sección denominada *Palabras acentuadas*, donde Lya Esther Sañudo Guerra nos reseña las ideas de la obra *The moral foundations of educational research. Knowledge, inquiry and values* (Los fundamentos morales de la investigación educativa. Conocimiento, indagación y valores), misma que nos invita a la reflexión en cuanto a los principios éticos de la investigación educativa y su contribución al desarrollo de la teoría de la educación.

Finalmente, y para no olvidar que la vida sigue, nuestro tablón de noticias en la sección *Palabras pregoneras*, que tienen a bien anunciarnos las próximas acciones de la Red en las cuales podemos continuar dialogando.

Los editores
Octubre de 2004



La barca
Reid Yalom

Y... ¿Qué es la Red?

Antecedentes

La Red de Posgrados en Educación se creó con el propósito de establecer un lazo de cooperación y brindar apoyo mutuo para desarrollar propuestas que permitieran fortalecer y mejorar la calidad de los programas de posgrado. Para su funcionamiento se estableció un Acuerdo de Vinculación firmado el 8 de mayo de 1998, que dio origen a su primer nombre, Red de Posgrados en Educación de la Región Centro Occidente.

Las *instituciones fundadoras* a partir del acuerdo de vinculación son las siguientes: por el estado de Jalisco, el Centro de Estudios de Posgrado, el Centro de Investigaciones Pedagógicas y Sociales, el Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio, la Escuela Normal Superior de Especialidades, la Universidad del Valle de Atemajac, la Universidad La Salle Guadalajara, la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 141 Guadalajara; por el estado de Colima, la Universidad de Colima.

Durante cinco años de trabajo conjunto y compartiendo el objetivo de animar la consolidación de los programas de posgrado en educación de nuestro país, se han sumado a este esfuerzo instituciones de educación superior que traspasan las fronteras de la región Centro-Occidente; su incorporación ha sido

de forma paulatina pero de manera contundente, para el cumplimiento de la razón que nos une.

Por el estado de Guanajuato participan el Instituto Superior de Estudios Pedagógicos del estado de Guanajuato, la Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato, el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad de Guanajuato, la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 111 Guanajuato, el Instituto Pedagógico de Estudios de Posgrado, la Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial de Guanajuato y el Centro de Actualización del Magisterio.

De los estados de Nayarit, Puebla, Hidalgo y Nuevo León son miembros las siguientes instituciones: la Universidad Autónoma de Nayarit, la Universidad de Puebla, la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo y el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Universidad Virtual.

Participan además, por el estado de Jalisco, el programa de Doctorado en Educación: Programa Interinstitucional (ISIDM, CIPS, UPN 141, Universidad La Salle Guadalajara) y el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.

En virtud de que la influencia de la Red abarca un área geográfica mayor de la contemplada inicialmente, se hizo pertinente el cambio de denominación por el de Red de

Posgrados en Educación y se constituye bajo este nombre formalmente como asociación civil el día 13 de febrero de 2003.

Finalidades

La misión de la Red es contribuir a elevar la calidad de los programas de posgrado de las instituciones participantes e influir progresivamente en la toma de decisiones educativas del nivel.

Su visión es constituirse como grupo de referencia que incida en la política educativa y en la toma de decisiones para elevar la calidad del nivel de posgrado en el país, por medio de estrategias que incluyan procesos de investigación, vinculación e intercambio.

Su propósito es promover la calidad de los posgrados en educación mediante su consolidación, el diseño y establecimiento de programas conjuntos de posgrado en educación, el fomento de la investigación interinstitucional, el intercambio de alumnos y académicos, la difusión de conocimientos y resultados de

investigación en publicaciones conjuntas, la realización de eventos académicos y, a partir de ello, incidir en la calidad de la educación en general.

Organización

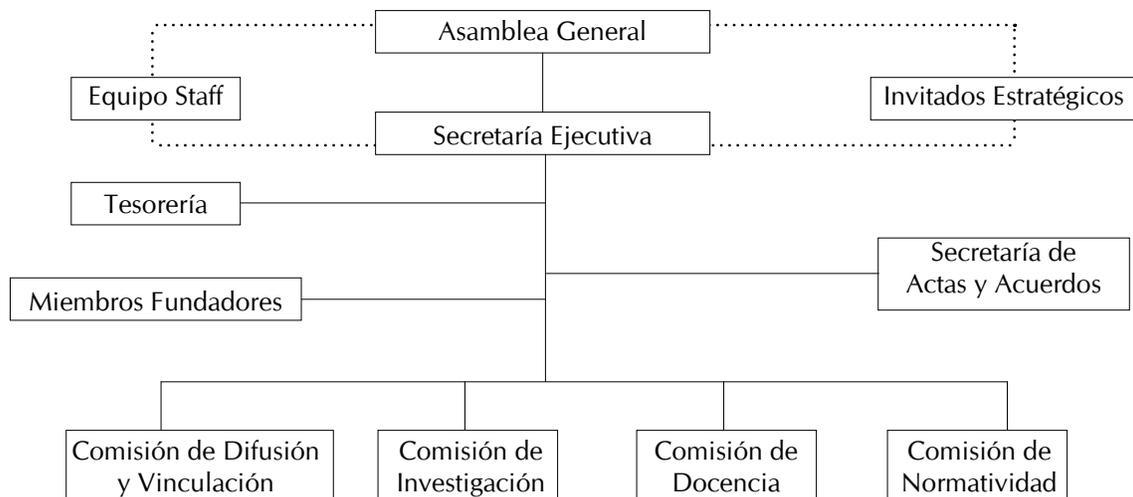
Para su funcionamiento, la Red está constituida por la Asamblea General, Secretaría Ejecutiva, Consejo Directivo, Miembros Fundadores, Equipo Staff, Secretaría de Actas y Acuerdos, Tesorería, Comisiones, Comité de Vigilancia e Invitados Estratégicos.

La coordinación de los trabajos es realizada a través de la figura de la secretaria Ejecutiva y el trabajo en comisiones ha permitido un desarrollo eficiente y el alcance de metas puntuales para cumplir con la misión de la misma.

Las comisiones con las que opera son las de Normatividad, Docencia, Investigación y de Difusión y Vinculación.

La Red opera de acuerdo con la siguiente estructura organizacional.

Estructura Organizacional



Principales logros

En este periodo 1998-2004 algunos de los logros alcanzados por la Red son:

1. La posibilidad de un punto focal de relación y compromiso, sustentado en el respeto a la diversidad, la autonomía y la dinámica normativa de cada institución.
2. La realización de tres Encuentros Regionales de Estudiantes y Académicos de Posgrado en Educación, los cuales se llevaron a cabo en Jalisco, Guanajuato y Nayarit, respectivamente.
3. La realización del 1er Congreso Nacional y 4to Encuentro de Estudiantes y Académicos de Posgrado en Educación, realizado en el estado de Colima.
4. Participación en la realización del 1er Encuentro Nacional y 5to Estatal de Posgrados en Educación en coordinación con el Consejo Interinstitucional de Investigación Educativa del estado de Guanajuato y la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
5. La organización de tres Talleres de Evaluación Curricular diseñados especialmente para fomentar una cultura de evaluación.
6. Un enriquecedor tránsito de profesores entre instituciones de Guanajuato, Nayarit, Colima y Jalisco.
7. La participación como red en foros y en el Encuentro Nacional de Investigación Educativa, organizados por el COMIE.
8. Publicaciones conjuntas y colaboraciones editoriales mutuas.
9. La participación como Miembro Consejero dentro del Consejo Mexicano de Estudios de Posgrado, AC (Comepo).
10. Realización de investigación conjunta entre los estados de Jalisco, Hidalgo y Guanajuato, denominada "Cultura e intervención de la práctica de la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas en la escuela secundaria".
11. La Red está inscrita en el Registro Nacional de Instituciones y Empresas Científicas y Tecnológicas.
12. La edición de su órgano de difusión, la *Revista Red*.
13. La creación de la página Web, la cual ofrece la posibilidad de informar al usuario de todo aquello relativo a nuestra asociación.

Cómo ser miembro de la Red

La participación es de manera institucional o personal de acuerdo con lo establecido en sus Estatutos; la forma de realizarlo es por medio de una solicitud a la Secretaría Ejecutiva expresando los motivos y el compromiso que se asume con su participación; ésta será puesta a consideración de la Asamblea General para su discusión y aprobación.

Mayor información: correo electrónico redposgrado@hotmail.com o bien al tel. (01 33) 38 19 59 64.



Negro colonial
Reid Yalom

El posgrado en México

Rosaura Ruiz Gutiérrez¹

Arturo Argueta Villamar²

Alfredo Arnaud Bobadilla³

En México, los estudios de posgrado se iniciaron hacia 1930. En la década de los sesenta comenzaron a desarrollarse ampliamente y el crecimiento, tanto en matrícula como en programas, fue explosivo entre 1980 y 1990.

Actualmente existe una mayor presencia de las universidades privadas en los posgrados de las áreas administrativas y sociales, pero sigue siendo la universidad pública la que desarrolla la investigación básica y cubre mayoritariamente las áreas científicas, de las ingenierías y de las humanidades. A pesar de ello, la inversión pública en la educación superior y en la investigación ha decrecido en los últimos años y la inversión privada dedica muy pocos recursos a la investigación científica, tecnológica y humanística.

Sobre la base de las nuevas tendencias tales como los posgrados conjuntos, los posgrados a distancia y los posgrados interdisciplinarios, se ha elaborado un Plan de Desarrollo del Posgrado Nacional que permita consolidar los estudios de posgrado en México.

Palabras clave: Educación superior, posgrado, financiamiento, política educativa

Breve reseña de la educación superior en el país: historia e indicadores básicos

La evolución de la educación superior en México ha sido lenta y penosa debido, en gran medida, a los turbulentos tiempos políticos que vivió el país, especialmente a partir de la segunda mitad del siglo XIX. Todavía a comienzos del siglo XX, después de la Revolución de 1910, había grandes razones para poner el acento en la educación, ya que el índice de analfabetismo en el país ascendía al 80% de la población nacional. Esto explica que en 1924, en pleno auge del impulso vasconcelista, la Universidad Nacional Autónoma de México contara tan sólo con 5,800 estudiantes, y que la cifra llegara a 9,900 en 1940 (Urquidí y Lajous, 1969).

En 1960, el gobierno federal todavía erogaba 54% de su presupuesto para educación en el nivel de primaria, porcentaje que disminuyó en 1964 a 47%, mientras que la educación media y superior tuvieron un incremento de inversión de sólo cuatro puntos porcentuales, al pasar de 29% en 1960 a 32% en 1965.

En esos años, el panorama de la educación superior era poco menos que desolador, por lo que la tecnología y los avances científicos

1. Secretaria de Desarrollo Institucional, SDEI, UNAM y ex Presidenta del Consejo Mexicano de Estudios de Posgrado (Comepo, AC).
2. Coordinador de Asesores, SDEI, UNAM.
3. Secretario particular, SDEI, UNAM.

debían ser importados. Muchas empresas empleaban, conforme a la ley, mano de obra mexicana calificada, pero no invertían, contrataban ni promovían la investigación en el país.

No fue sino hasta la segunda mitad de los sesenta cuando se comenzaron a realizar estudios sobre los efectos que genera la utilización de maquinaria ahorradora de trabajo en la producción agrícola. Sólo entonces empezó a establecerse una conciencia de la importancia que tiene la relación entre la educación superior y el desarrollo económico, aunque no por ello disminuyera la dependencia tecnológica y científica hacia otros países.

En la década de los sesenta, el posgrado comenzaba su desarrollo. Los programas de este nivel de estudios se ofrecían a una escala muy limitada y no abarcaban todas las áreas del conocimiento. Por ello, México tuvo que recurrir a universidades del extranjero para formar a sus cuadros docentes e investigadores. Entre 1960 y 1962, un total estimado de 1,271 estudiantes tuvieron la oportunidad de cursar estudios de posgrado en el extranjero —principalmente Estados Unidos y Europa—, lo cual representaba 1.4% de la matrícula total de alumnos inscritos en la educación superior en México (*Ibid.*, pp. 23 y ss.).

Para 1970, la situación no había cambiado mucho, pues el país sólo contaba con 13 instituciones de educación superior que ofrecían 226 programas de posgrado, y 15 años después, en 1984, el número de programas se había incrementado a 1,495 y las instituciones a 125, aunque sólo 1,129 programas tenían vigencia, ya que 366 carecían de matrícula. La población de estudiantes en este nivel había pasado de 5,753 en 1970 a 39,048 en 1984.

En la década de los noventa, el porcentaje de egresados del nivel medio superior con acceso a alguna de las tres opciones del nivel superior (normal-licenciatura, licenciatura universitaria y tecnológica, y posgrado) fue muy reducido, y sólo se reportó un incremento de cuatro puntos porcentuales en el transcurso de esa década (SEP, 2003).

Ante la escasa oferta educativa por parte del gobierno federal y de los estatales, la inversión

privada aprovechó la oportunidad para acoger a una considerable porción de esos estudiantes que no encontraban lugar en alguna institución pública. El incremento de la inversión de los particulares ha producido, en muchos casos, un serio deterioro en la calidad de la enseñanza superior. Las autoridades federales han optado por no intervenir en la regulación de la calidad de las instituciones privadas de educación, en buena medida porque observan en la proliferación de éstas —en muchas ocasiones escuelas y universidades improvisadas—, la posibilidad de delegarles gradualmente parte de la responsabilidad de la educación, y de asignar menos recursos a las instituciones públicas. El problema que se deriva de esta política es que una gran cantidad de jóvenes en edad de cursar una carrera profesional quedan excluidos de la oportunidad de estudiar, ya sea porque la matrícula de las instituciones públicas es insuficiente, o porque no cuentan con los recursos para pagar una universidad privada.

Existe también una falta de vinculación entre los centros de investigación científica y las escuelas Normales, así como una carencia de desarrollo sistemático y permanente de la investigación educativa, lo cual se refleja en la poca o mala preparación del personal docente. En resumen, se ha soslayado la importancia de la educación Normal, que debería considerarse como uno de los factores esenciales de una reforma integral nacional de la educación.

En lo que a la licenciatura universitaria y tecnológica se refiere, ocurre un fenómeno similar al que se observa en la licenciatura Normal. En la década transcurrida entre 1992 y 2003 hubo un incremento importante en la matrícula tecnológica (189.5%). Sin embargo, se puede constatar una tendencia política inclinada hacia el fortalecimiento de la formación de técnicos especializados y no hacia la investigación y el desarrollo tecnológico.

Esta tendencia a largo plazo no puede sino ser nociva para el desarrollo del país, fomentando su dependencia frente a países industrializados que invierten porcentajes de su producto interno bruto (PIB), mucho más ele-

vados que el nuestro, en investigación y tecnología, lo cual les permite ser productores de innovaciones científicas, menos dependientes de desarrollos tecnológicos extranjeros. No obstante, la situación de la ciencia y la tecnología podría cambiar favorablemente si el Poder Ejecutivo no veta la propuesta de ley que en fechas recientes aprobó el Poder Legislativo según la cual el presupuesto designado por el gobierno federal y los estatales para este rubro debe alcanzar 1% del PIB, aproximadamente 70 mil millones de pesos para 2006.

A pesar del gran incremento de la inversión privada en la educación superior, siguen siendo las universidades públicas las de mayor prestigio y presencia en la formación de recursos humanos profesionales y en el impulso de la investigación. Son éstas las que cuentan con la visión y el compromiso para el desarrollo de la ciencia, las humanidades, las artes y la tecnología nacionales, sin anteponer intereses económicos o de otra índole: “las áreas de investigación estratégicas para el desarrollo del país continúan como exclusivas de las escuelas públicas” (Fuentes Maya, 2004). Como ejemplo elocuente cabe mencionar que la UNAM realiza por sí sola más de 50% de la investigación básica del país, cuenta con 35% de la matrícula nacional de doctorado, y en la última década ha graduado a 50% de los doctores del país.

Aún queda un largo trecho por recorrer para mejorar la situación de la educación superior del país, pero se requiere sobre todo de un cambio de paradigmas en las prioridades presupuestarias del Estado: el gobierno no debería considerar a la educación como un gasto sino como una inversión.

Primeros intentos de reglamentación de los estudios de posgrado a nivel institucional y nacional

En la UNAM, entre 1967 y 1996 se han elaborado los reglamentos que rigen la actividad de posgrado y que actualmente se encuentran en un nuevo proceso de reformas, conducentes

a su actualización y reestructuración, en función de las exigencias de la educación superior a nivel nacional e internacional.

Por su parte, la UAM adoptó en 1974 el modelo educativo departamental, como un esquema alternativo a los modelos educativos tradicionales, formados por escuelas y facultades y con el objeto de organizar de manera natural los grupos multidisciplinarios de investigación que aborden problemas con alto grado de complejidad.

El Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (Cinvestav) fue creado por un decreto presidencial en 1961, y modificado también por decreto, en septiembre de 1982. Este organismo descentralizado de interés público cuenta con personalidad jurídica y patrimonio propios. Conforme al artículo primero del decreto por el que se constituyó, el Cinvestav tiene la misión de formar investigadores especialistas a nivel de posgrado y expertos en diversas disciplinas científicas y tecnológicas, así como la realización de investigación básica y aplicada de carácter científico y tecnológico.

Ante la evidente heterogeneidad de la gran cantidad de programas de posgrado creados por éstas y por muchas otras instituciones de educación superior del país, la Secretaría de Educación Pública intentó orientar, mediante el diseño y aplicación de diversas estrategias de planeación académica y de evaluación, la creación y la permanencia de programas de excelencia. Para este efecto, en el Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte (1984-1988), se incluyó un programa denominado “Vinculación de la investigación tecnológica y universitaria con las necesidades del país”. Este programa tuvo entre sus objetivos promover el desarrollo de la investigación científica, tecnológica y humanística, avanzar en su desconcentración y fomentar esquemas de cooperación interinstitucional en materia de investigación y estudios de posgrado.

Una de las líneas de acción se orientó a fomentar la adopción de normas y criterios

para alcanzar niveles de excelencia en los estudios de posgrado. Se decidió entonces establecer un Programa Nacional de Posgrado (SEP-Conpes, 1991), en el que se pusiera especial atención a la calidad académica, pues los recursos se canalizarían prioritariamente hacia aquellas instituciones que, en la promoción de nuevos planes y programas de estudio, contarán con una base mínima de investigación que garantizara la vinculación entre ésta y la docencia. Esta meta se concretó en el sexenio 1988-1994, particularmente a partir de 1991, año en que el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) creó el Padrón de Programas de Posgrado de Excelencia y estableció un conjunto de requisitos para el ingreso y la permanencia de los programas en el mismo.

Para ingresar al Padrón de Posgrado, las instituciones debían proporcionar información a ser revisada por una Comisión de Pares Académicos integrada por reconocidos miembros de la comunidad académica nacional. Al término de la revisión, en caso necesario, se solicitaba a la institución la información adicional que, a juicio de los evaluadores, se requiriera.

Cuando, a partir del análisis de esta información, se concluía que el programa de posgrado reunía los requisitos de calidad establecidos por el Conacyt, la Comisión de Pares Académicos visitaba la institución para corroborar la veracidad de la información proporcionada y para confirmar la existencia de las condiciones de viabilidad académica para la operación del programa.

Los programas aceptados permanecían en el padrón durante tres años, al cabo de los cuales solicitaban una nueva evaluación, a efecto de poder continuar en el mismo.

Cuando se creaba un nuevo programa, podía ser incluido en el padrón si reunía los requisitos de viabilidad académica. En estos casos se le otorgaba la autorización del ingreso al padrón con carácter de “programa emergente”. Los programas emergentes eran reevaluados al término del primero, tercero y

quinto año de operación antes de autorizar su inclusión definitiva en el padrón.

Financiamiento, productividad y costo de la matrícula de posgrado, público y privado

Al examinar el financiamiento educativo durante la década pasada, después de efectuar la corrección correspondiente al índice inflacionario, ya sea como gasto en educación en general o como gasto en educación superior y posgrado, se observa una tendencia similar: una drástica caída en 1995 y después una discreta recuperación, lo que da como resultado una tendencia negativa. Respecto al porcentaje del gasto nacional anual en educación asignado a la educación superior y al posgrado, entre 1989 y 1998, también se puede observar una tendencia negativa.

Por el contrario, durante la década pasada el financiamiento y la matrícula del posgrado mostraron una tendencia en sentido divergente, sobre todo por el notable crecimiento de la matrícula del posgrado. Por ejemplo, en el año de 1998 se observa un crecimiento del financiamiento al posgrado de 1.8% frente a un crecimiento de la matrícula de alrededor del 22%. Esto en realidad significa un gran decremento del financiamiento y de la inversión por alumno, pues se está atendiendo a una matrícula mucho mayor que en 1994 y, pese a los aumentos, todavía no se alcanza la recuperación presupuestal para tener los recursos con que se contaba en dicho año.

En este contexto se inscribe la baja proporción de estudiantes que reciben becas, sobre todo a nivel de maestría y doctorado. Lo anterior significa que, en su mayoría, dichos estudiantes deben estudiar y trabajar, situación que tiene ventajas y desventajas potenciales. Entre las primeras puede señalarse que si los estudiantes trabajan en áreas afines a sus estudios, ello les puede servir directamente para mejorar la calidad de su trabajo. Sin embargo, entre las desventajas se encuentra la dificultad

de concentrarse en sus estudios y tener necesidades personales no satisfechas, lo cual puede explicar, al menos parcialmente, el bajo índice de eficiencia terminal.

En el caso particular de los estudiantes de doctorado puede considerarse como una cifra baja que sólo 50% dispongan de beca. Pero son igualmente importantes los montos de las becas. Esta situación seguramente determina que estudiar un doctorado resulte poco atractivo para un número importante de estudiantes destacados.

Todo lo anterior evidencia uno de los grandes problemas del posgrado, esto es, la necesidad de contar con un financiamiento estable y equilibrado que permita satisfacer tanto las necesidades no resueltas como las nuevas demandas que se derivan del crecimiento de la matrícula y de los gastos que implican los estudios de posgrado, sobre todo a nivel doctoral.

En términos generales, podemos señalar también que en la conducción de los programas de posgrado, encontramos poca flexibilidad curricular para que éstos se ajusten a los intereses de desarrollo profesional de los estudiantes y faciliten una mayor movilidad e intercambio de alumnos con otras instituciones educativas.

También en este sentido, es preocupante la incipiente vinculación de las IES con los sectores productivo, social y gubernamental. Lo anterior es una limitante para que los estudiantes de posgrado se formen y se relacionen con las áreas laborales a las que habrán de incorporarse.

En síntesis, podríamos señalar que las políticas sobre el posgrado carecen de un hilo conductor, dado que han obedecido a la satisfacción de necesidades particulares, no a un plan maestro de largo alcance para el ciclo. Lo anterior ha derivado en un crecimiento desordenado en los programas de estudio, lo que ha conducido a la dispersión, al aislamiento y a la proliferación de posgrados que no cumplen con los estándares de calidad mínimos.

Por otra parte, se ha establecido una política de diversificación en materia de incentivos para el personal de las IES: el Programa de Apoyo a la Productividad y al Rendimiento Académico, el de Apoyo a la Carrera Docente del Personal Académico de Tiempo Completo y el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), con el objetivo de retener al personal mediante un sistema de ingresos complementarios orientados a promover la dedicación de tiempo completo y el desempeño de calidad en los programas de posgrado. El SNI se creó en 1984 con un total de 1,396 investigadores participantes; el crecimiento del número de integrantes del sistema ha sido de 34%, que pasó de 4,666 investigadores en 1989 a 6,233 en 1993 (indicadores Conacyt, 1993), y a 9,199 en 2002. Vale la pena advertir que tal incremento se ha concentrado en las categorías de candidato y de investigador nacional de nivel I, a las que corresponden las becas con montos más reducidos. La mayoría de los miembros del SNI se encuentran ubicados en el Distrito Federal; y uno de los requisitos mínimos es estar inscrito en un programa nacional de doctorado.

Tendencias y perspectivas

Los científicos y los educadores en México hacen notar con frecuencia las limitaciones financieras que existen a la expansión y al mejoramiento de la educación superior y al trabajo de los institutos de investigación. No cabe duda de que los presupuestos de la mayor parte de estas instituciones son insuficientes y que representa una limitación grave el hecho de que tengan que depender casi exclusivamente del gobierno federal, el cual a su vez tiene que hacer frente a muchos otros posibles usos, a veces igualmente urgentes de sus fondos. Es de lamentar que el apoyo del sector privado a la educación superior en México vaya dirigido en su mayor parte a universidades privadas pequeñas, es decir, no oficiales, y que casi no se dediquen fondos privados a la investigación científica. El sistema tributario

no ofrece al contribuyente suficientes incentivos reales que lo impulsen a hacer grandes aportaciones de fondos a la educación y a la investigación. Aunque los donativos son deducibles para los fines del Impuesto Sobre la Renta (ISR), las tasas medias efectivas de impuesto son relativamente bajas. Por otro lado, el gobierno federal, que ya destina 25% de su presupuesto a la educación —en su mayor parte a la primaria y secundaria— y que afronta la creciente presión que ejercen otros sectores, se muestra renuente a aumentar sus subsidios a las universidades “públicas”, a los diversos institutos de investigación y a los organismos coordinadores, porque no tiene conciencia de que se esté haciendo el mejor uso posible de los fondos disponibles y de que en el sistema estén surgiendo políticas adecuadas.

Las consideraciones anteriores llevan de manera inevitable a la conclusión general de que existe una gran urgencia de que se establezca en México una política adecuada y bien elaborada hacia la educación superior, la ciencia y la tecnología como medio de facilitar el desarrollo económico y social del país durante los próximos decenios.

Los escenarios de desarrollo del posgrado han cambiado significativamente en los últimos años. Se han observado transformaciones notables en diversos ámbitos tales como los paradigmas de creación y transmisión de conocimiento, los nuevos problemas y estilos de práctica profesional, y las nuevas formas de organización social y laboral que generan necesidades diferentes de formación y actualización en forma continua. Algunos factores que están generando nuevas tendencias en el desarrollo del posgrado en el mundo son:

- La incursión de nuevos actores en las actividades de formación, actualización y capacitación, que antes competían exclusivamente a las universidades. Hasta hace poco tiempo el posgrado se generaba casi en su totalidad en las universidades. Hoy existen otro tipo de instituciones formadoras, tales como las universidades cor-

porativas u otros órganos de capacitación de grandes empresas que compiten con la educación superior en la formación posgraduada. El tema de la vinculación universidad-empresa es hoy uno de los más tratados desde ambos puntos de vista y en él la formación ejerce un papel relevante.

- La certificación de competencias, independientemente del proceso seguido para desarrollarlas, así como la incursión de organizaciones ajenas a las universidades. Estos procesos de certificación sin duda repercuten en el impacto que las instituciones de educación superior ejercen en el desarrollo autónomo del posgrado.
- Las nuevas tendencias en la visión de la educación como un proceso permanente. El concepto de educación para toda la vida y educación permanente, introducido por la UNESCO en sus reuniones y documentos sobre la educación superior, sitúa al posgrado ante la alternativa de dar mayor valor a las acciones de formación, mucho más allá del posgrado académico.
- El papel de las tecnologías de la información y la comunicación en el desarrollo de nuevas modalidades educativas. El desarrollo de las diversas modalidades de educación a distancia ha impactado a todos los niveles educativos y en particular al posgrado, lo que ha provocado el inicio de los programas transnacionales donde, a través de las redes, puede ofrecerse formación posgraduada a distancia, incluso de un país a otro. Esta situación puede verse como una gran oportunidad de fortalecimiento de los programas de posgrado, pero también como una amenaza a los espacios y áreas de experiencia de las universidades que no han desarrollado suficientemente su oferta a distancia.
- La necesidad de hacer compatible la formación para garantizar la movilidad laboral internacional. Los procesos de acreditación se enfocan también en asegurar la compatibilidad de la formación, con el fin

de hacer posible su reconocimiento y, por tanto, la factibilidad del cumplimiento de tratados internacionales que incluyen el libre tránsito de profesionales.

- Las formas de organización grupal y tutorial de los posgrados. Actualmente se trabaja en varios países del primer mundo, tales como Estados Unidos, Alemania y Japón, en resolver algunos problemas propios de la formación doctoral; uno de los más importantes es la formación demasiado académica o la formación basada principalmente en la relación individual tutor-alumno. Para ello, se está dando mucha importancia a la formación grupal en el contexto de grandes programas de investigación.
- El desarrollo de programas doctorales interdisciplinarios. La integración de nuevos programas con enfoques innovadores requiere nuevas formas de organización institucional de los programas, que en ocasiones rebasa las fronteras de las instituciones tradicionales.
- Desarrollo de la normatividad acorde con las nuevas necesidades de flexibilidad e innovación.

Las nuevas tendencias en los estudios de posgrado han generado la necesidad de una normatividad que favorezca su desarrollo y asegure su calidad. Esto incluye asuntos tales como:

- La integración de un sistema único y una reglamentación nacional con presencia de jurados nacionales para la realización de exámenes de obtención de grado de doctor, lo cual garantiza el nivel de egreso.
- La creación de espacios educativos para homogenizar los requisitos de otorgamiento de grado y garantizar la empleabilidad de los egresados.
- El establecimiento del paso directo de licenciatura a doctorado.
- La elaboración de reglamentaciones nacionales para el establecimiento de maes-

trías y doctorados profesionalizantes, es decir, orientados más hacia la capacitación profesional que hacia la investigación.

- El desarrollo de sistemas de acreditación de instituciones y programas con la participación y el consenso de diversos actores de la academia, los organismos gubernamentales, las empresas, las asociaciones de profesionales y las asociaciones civiles, entre otros.

Plan de Desarrollo del Posgrado Nacional

El Consejo Mexicano de Estudios de Posgrado, AC (Comepo), que agrupa a más de 90 instituciones de educación superior (IES) del país, celebró su XVI Congreso Nacional de Posgrado en octubre de 2002, bajo el lema “Hacia la construcción de un plan nacional de posgrado”. Dicho evento reunió a más de 800 académicos representantes de IES de 29 entidades del país, así como a sus coordinadores y responsables de estudios de posgrado.

En la primera reunión de la Asamblea de Asociados del Comepo, realizada durante dicho congreso, se acordó unir los esfuerzos de las IES para elaborar, en forma colectiva y articulada, el Plan de Desarrollo del Posgrado Nacional.

Antes de dicha asamblea, en la reunión del comité directivo del Comepo, efectuada en octubre de 2002, la presidencia del Consejo puso a disposición de los asistentes el documento Lineamientos para el desarrollo de un plan nacional de posgrado. En esta reunión, además de los miembros integrantes del comité directivo en su momento (UNAM, IPN, UAM, Cinvestav, Inecol, UV y UMSNH), participaron los miembros consejeros (SESI y Conacyt) y honorarios (ANUIES y AMC) del mismo. Como resultado se acordó, dada la relevancia de esta iniciativa, presentarla en la primera reunión de la asamblea antes citada.

Los compromisos adquiridos en la asamblea incluyeron la integración de una amplia comisión interinstitucional de trabajo, integrada por representantes de más de 25 institucio-

nes de educación superior, públicas y privadas, para avanzar en la elaboración del documento correspondiente. Ahí mismo se decidió formar dos subcomisiones, una para elaborar el Plan de Desarrollo del Posgrado Nacional (PDPN) y la otra para trabajar en la Estrategia nacional de autoevaluación, bajo una agenda puntual de trabajo a desarrollar durante 2003 y, como hasta ahora, de manera articulada con los miembros consejeros y honorarios del Comepo.

Los documentos elaborados por el comité directivo del Comepo fueron presentados a las comisiones encargadas de su desarrollo en diferentes reuniones de trabajo en el Distrito Federal y en Aguascalientes, y finalmente fue elaborado, puesto a consideración y aprobado por el pleno de la Segunda Reunión Ordinaria del Comepo, que se celebró en el marco del XVII Congreso Nacional de Posgrado en Aguascalientes en octubre de 2003.

México cuenta con un número importante de instituciones de educación superior que ofrecen programas de posgrado, muchas de ellas con un alto nivel internacional. Es fundamental que dichas IES coadyuven al desarrollo de aquellas otras con niveles medios o incipientes.

El plan propuesto sería particularmente útil para promover el posgrado, sobre todo en las áreas del país con menor desarrollo, y contribuir a lograr la excelencia de aquellas instituciones potencialmente capaces de conseguirla, pero que de manera aislada tardarían mucho tiempo en hacerlo o incluso podrían no llegar a obtenerla.

Además, deben abordarse de manera holística los desafíos del posgrado y, sobre todo, contribuir a la coordinación de los esfuerzos de las instituciones públicas y privadas hacia metas comunes.

Los datos examinados indican que se requiere por lo menos la duplicación del presupuesto actual para que el posgrado crezca de manera suficiente para tener la capacidad de incorporarse a las fuerzas del desarrollo de nuestro país.

El diseño, instrumentación y puesta en marcha del plan, requiere de establecer puentes de contacto productivos entre las IES mismas, así como con el gobierno, los organismos financieros, la industria y los sectores sociales que se benefician de sus productos y servicios.

En síntesis, el plan debe integrar a todos los actores vinculados con el posgrado, así como enfrentar, en forma conjunta, los retos actuales y responder en forma articulada tanto a las necesidades del desarrollo científico, tecnológico y humanístico del país como a las necesidades sociales del mismo.

Se pretende así contar con un sistema nacional de posgrado en el año 2013, con proyección internacional, que permita a los egresados de los diferentes niveles (especialidad, maestría y doctorado) dar respuesta a las necesidades cambiantes del entorno regional y nacional, así como ser competitivos en el ámbito mundial en los quehaceres científico, humanístico, tecnológico y productivo, con la finalidad de consolidar el crecimiento del país con equidad, calidad y pertinencia.

El posgrado nacional tiene como misión formar profesionales, especialistas, científicos, humanistas, tecnólogos y profesores-investigadores competentes internacionalmente y capaces de generar, aplicar e innovar conocimientos actuales; académicamente pertinentes y socialmente relevantes en las distintas áreas y enfoques disciplinarios, inter y transdisciplinarios, por medio de programas educativos en los niveles de especialidad, maestría y doctorado, de interés local, regional, nacional e internacional que permitan el desarrollo humano, económico y social del país.

Conclusiones

Para el desarrollo de los estudios de posgrado en México se requieren, entre otros elementos, una política nacional, no centralista, una política pública de educación superior, nuevos modelos educativos y de administración y construcción del conocimiento, con el fin de

que autoridades educativas (federales, estatales y municipales), líderes gremiales, académicos y grupos colegiados, instancias de planeación y directivos en el orden educativo, social, científico, tecnológico y cultural, encuentren puntos de consenso y de unión de esfuerzos para el trabajo conjunto y el desarrollo de programas innovadores educativos en el posgrado (Cf. Mendoza, 1996; Chávez y Cassigoli, 2000; Montaña, 2001; Comepo, 2004).

El alcance de una política nacional de posgrado dentro de este marco debe facilitar: la innovación de las funciones sustantivas de la educación superior; la descentralización educativa; la evaluación de la calidad educativa a nivel superior, así como la apertura y vinculación social intra e interinstitucional; la formación de comisiones para la actualización de la normatividad del posgrado dentro de los estándares nacionales e internacionales; la simplificación administrativa; la búsqueda de acuerdos para desarrollar mecanismos para la acreditación entre instituciones y favorecer la movilidad nacional e internacional; desarrollar nuevas formas para la obtención del grado; la elaboración de materiales didácticos nuevos; una nueva oferta educativa y profesional hacia el perfeccionamiento en diferentes áreas de conocimiento; el fortalecimiento de programas de calidad educativa; así como formas nacionales innovadoras para enfrentar la realidad en la sociedad del conocimiento y del aprendizaje y la presencia de los programas de posgrado nacionales en los sistemas internacionales de posgrado.

Bibliografía

- Chávez, F., e I. Cassigoli (2000) "Hacia un modelo de posgrado en educación pública, flexible y a distancia para el Instituto Politécnico Nacional", *Omnia*, año 16, núm. 40. México: UNAM-Dirección General de Estudios de Posgrado.
- Consejo Mexicano de Estudios de Posgrado, A. C. (2004) *Plan de Desarrollo del Posgrado Nacional*, Serie Documentos Técnicos, núm. 1. México: Comepo.
- Fuentes Maya, Javier, y Salvador Martínez Della Rocca (2004) *La educación en México: ¿Herramienta de desarrollo?*, inédito.
- Mendoza, J. (1996) "La evaluación de la educación superior: recuento de acciones realizadas en la primera mitad de los noventa", *Momento Económico*, núm. 83, enero-febrero, pp. 13-23.
- Montaña, Luis (2001) "Los nuevos desafíos de la docencia. Hacia la construcción, siempre inacabada, de la universidad", en Antonio Barba Álvarez y Luis Montaña Hirose (coords.), *Organización, universidad y sociedad. Arreglos y controversias*. México: UAM-I/Miguel Ángel Porrúa, pp. 105-132.
- Secretaría de Educación Pública (2003) *Tercer Informe de Labores*, 2003. México: SEP.
- Urquidí, Víctor L., y Adrián Lajous Vargas (1969) *Educación superior, ciencia y tecnología en el desarrollo económico de México. Un estudio preliminar*. México: El Colegio de México.



Muelle occidental
Reid Yalom

Retos y perspectivas de los posgrados en educación

María Guadalupe Moreno Bayardo¹

Los posgrados en educación en el sistema educativo nacional están caracterizados por la diversidad. Si bien no se aspira a la uniformidad, se reconoce que no todas las formas de diversidad existentes son deseables o benefician al sistema; por ello se plantea una serie de cuestionamientos en torno a las mismas. Se analiza además la dinámica y evolución de la matrícula de los posgrados en educación, en la que se perciben notorias diferencias entre programas según el tipo de institución que los ofrece. Con base en los dos análisis anteriores se construyen escenarios futuros, uno que resultaría de dejar que las cosas continúen su tendencia, y otro que demandaría replanteamientos importantes. Considerando el segundo como escenario futuro deseable, se plantean algunos retos con la plena conciencia de que asumirlos implica un proceso que necesita ser apuntalado por la voluntad política, la disposición de todos los actores y la opción por una lógica académica como orientadora de la toma de decisiones sobre los posgrados en educación.

Palabras clave: posgrados en educación, diversidad, dinámica de crecimiento, escenarios futuros, retos.

Incursionar en una temática como la enunciada en el título de este trabajo no es una tarea fácil, aun cuando los posgrados en educación hayan sido motivo de estudio para la autora de este artículo desde hace varios años. En algunos trabajos previos (Moreno Bayardo y otros, 2000a; Moreno Bayardo, 1998, 2000b, 2002, 2003a, 2003b) se hizo hincapié en las características del surgimiento y expansión de los posgrados en educación, su problemática, o bien sus posibilidades de innovación; ahora se trata fundamentalmente de plantear algunos retos y perspectivas de los posgrados en educación, tarea en la que necesariamente habrán de ser considerados, tanto la diversidad que caracteriza a este tipo de programas como la dinámica de crecimiento y evolución que ha marcado su desarrollo, sin omitir el posible impacto a futuro de la reciente publicación (junio de 2004) de la *Política nacional para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica* en la orientación de algunos posgrados en educación.

1. Maestra y doctora en educación. Coordinadora del Doctorado en Educación de la UdeG. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores y del Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Ha publicado nueve libros y más de 30 artículos en diversas revistas educativas.

El panorama de la diversidad

Analizar los *posgrados en educación* en México, a cuatro años de haber iniciado el siglo XXI, implica referirse a programas caracterizados por un amplio panorama de diversidad, misma que se percibe:

1. En la *variedad de instituciones que los ofrecen* (universidades, centros de investigación educativa, instituciones formadoras y actualizadoras de docentes en su modalidad de escuelas normales, centros de actualización del magisterio o unidades de la Universidad Pedagógica Nacional; de sostenimiento público o privado; de reciente creación o de una larga trayectoria educativa; dedicadas sólo al nivel de posgrado o que atienden también otros servicios educativos, etcétera).
2. En la *heterogeneidad de los estudiantes* que son aceptados en un mismo programa, aunque en éste se declare que está dirigido a cierta población objetivo (profesores de educación básica, docentes de educación media superior y superior, profesionales al cargo de funciones de gestión o administración educativa, profesionales de disciplinas afines a la educación, etcétera).
3. En la diferente (a veces confusa) *orientación curricular* de los programas: profesionalizantes, orientados a la investigación, o híbridos.
4. En los diversos *niveles de consolidación de sus plantas académicas* y de la infraestructura de apoyo con la que cuentan (planta física, bibliotecas y hemerotecas, servicios de cómputo, etcétera).
5. En las diferencias cualitativas de los procesos de formación en sí y de los productos académicos de los egresados.

¿Son deseables todas las formas que asume la diversidad?

Si la alternativa ante la diversidad que caracteriza a los posgrados en educación en México,

fuera la tendencia a la uniformidad o la búsqueda de homogeneidad en todos los aspectos, es claro que, además de generar un sistema de posgrado estático y no flexible, se perdería la riqueza que puede estar presente en la diversidad. Sin embargo, no puede afirmarse que todas las formas de diversidad existentes actualmente en los posgrados en educación sean deseables. Así, en un primer momento de análisis se incluyen planteamientos que se refieren sobre todo a aspectos cuestionables de las formas de diversidad que actualmente caracterizan a los posgrados en educación en México.

Respecto a la *variedad de las instituciones que los ofrecen*, cabe preguntar: ¿toda institución educativa que se proponga abrir algún posgrado en educación, reúne las condiciones necesarias y suficientes para ofertarlo con un alto nivel de calidad?, ¿qué decir cuando instituciones que han ofrecido por mucho tiempo estudios de licenciatura, simplemente trasladan al posgrado sus plantas docentes sin que éstas cuenten con conocimiento y experiencia en el nivel?, ¿cómo asumir que, en algunos casos, el principal propósito al abrir un posgrado en educación es aprovechar la demanda inducida por la presencia de factores en los que lo educativo no siempre es la prioridad?, ¿cómo evitar que la apertura de posgrados en educación se reduzca meramente a un asunto de libre mercado?

En relación con la *heterogeneidad de los estudiantes* que en general se admiten a los posgrados en educación, pero de manera especial de los que son inscritos en un mismo grupo de algún programa de posgrado, independientemente de que tengan o no las características de la población para la que originalmente éste fue diseñado, cabe plantear serios cuestionamientos: ¿cómo puede considerarse experta en educación una persona que al ingresar al posgrado va a tener apenas sus primeros contactos con este campo de conocimiento?, ¿cómo evitar la confusión de que ser o haber sido docente de cualquier nivel, sin una formación previa para ello, es argumento suficiente para considerarse condecorador de lo educativo y buen candidato a

un posgrado en educación, cualquiera que éste sea?, ¿cómo transformar la creencia de que los posgrados en educación son alternativa para todos los profesionales independientemente de su formación de origen?

A propósito de la diferente *orientación curricular* de los posgrados en educación habrá que señalar, desde luego, que es sano y deseable que la oferta de los programas se diversifique en el sentido de atender a toda una gama de propósitos que respondan a distintas necesidades de formación en el campo de la educación, específicamente aquellas cuya atención demanda estudios de este nivel. Sin embargo, parece que lo más común ha sido cierta falta de claridad en la orientación curricular, lo que trae consigo cuestionamientos como los siguientes: ¿cualquier necesidad de formación o actualización de los docentes de una institución puede y/o tiene que ser atendida en un programa de posgrado?, el desarrollo profesional de los docentes ¿está necesariamente vinculado con la formación de posgrado?, ¿se pueden alcanzar en un mismo programa de posgrado objetivos múltiples como una sólida formación para la docencia, la investigación y la gestión, por poner un ejemplo?, ¿tiene sentido diseñar programas de posgrado tan generales como para pretender dar respuesta a las necesidades de cualquier demandante?, ¿basta con declarar que un programa tiene cierta orientación y luego integrarlo con cualquier tipo de materias?, ¿cómo interpretar que un posgrado en educación esté concretado en una amplia variedad de cursos con carácter introductorio?, ¿cómo valorar la posibilidad de que un posgrado pueda obtenerse por mera acumulación de cursos o seminarios acreditados por un estudiante?

En relación con los diversos *niveles de consolidación de las plantas académicas* de los posgrados en educación y de la infraestructura de apoyo con la que cuentan (planta física, bibliotecas y hemerotecas, servicios de cómputo, etc.), surgen cuestionamientos como los siguientes: ¿qué es lo que avala un título de posgrado?, ¿qué es lo que, en su caso, dará credibilidad social a la

formación ofrecida por los posgrados en educación?, ¿es legítimo otorgar grados con un mínimo de exigencia académica para contar con mayor número de estudiantes?, ¿basta con contratar por horas a recién egresados del mismo programa para resolver satisfactoriamente la formación de una planta académica?, un lugar físico para tener clases o seminarios ¿es suficiente como infraestructura para ofrecer estudios de posgrado?

Respecto a las *diferencias cualitativas de los procesos de formación en sí y de los productos académicos de los egresados* de los posgrados en educación, cabe preguntar: la formación de todos los egresados de posgrados en educación ¿puede ser considerada como igualmente avalada en su calidad por las instituciones otorgantes del grado?, las experiencias de aprendizaje que en ellos se generan ¿son cualitativamente diferentes a las de los niveles educativos precedentes?, ¿es realmente una lógica académica la que orienta y sustenta los procesos de formación que se generan en el posgrado?, ¿con base en qué criterios un estudiante de posgrado en educación elige el programa al que finalmente se inscribe?, ¿con base en qué criterios los aspirantes a un posgrado en educación son admitidos por las instituciones ofertantes?

Los cuestionamientos planteados a lo largo de este apartado, que seguramente pueden ser ampliados por el lector, no sólo pretenden ser una especie de reflejo de situaciones en efecto generadas en el marco de las formas de diversidad actualmente existentes en los posgrados en educación en México, sino que constituirán además uno de los referentes para el planteamiento de retos y perspectivas (escenarios futuros) de dichos posgrados, lo cual será objeto de apartados posteriores.

Una dinámica de crecimiento que evoluciona y acentúa diferencias

Referirse a los posgrados en educación implica también ubicarlos en una dinámica de crecimiento y evolución que ha ido cambiando

en el interjuego de factores como la demanda, las políticas públicas de otorgamiento de recursos financieros a las instituciones de educación superior, los programas de estímulos económicos para profesores e investigadores, el credencialismo, la búsqueda de prestigio académico, el surgimiento de políticas nacionales para el posgrado, etcétera.

La población de estudiantes de posgrado en México prácticamente se triplicó entre los años de 1990 y 2000, según lo muestran los siguientes datos:

	1990		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.

Esa tendencia de crecimiento, en el caso de las maestrías, se conservó en el periodo 1993-2003:

	1993	1998	2003
Estudiantes maestría	31 190	76 746	98 264

Fuente: ANUIES, Estadísticas de la educación superior, 1993, 1998, 2003.

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.

En la década 1993-2003 la matrícula de maestría en el área de Educación, evolucionó de la siguiente manera:

	1993	1998	2003
Educación	3 294	14 108	17 070
Educación Normal	1 507	4 331	1 716

Fuente: ANUIES, Estadísticas de la educación superior, 1993, 1998, 2003.

En esta última tabla cabe destacar, en primer lugar, la separación de la información acerca de los posgrados de interés; los denominados simplemente en Educación, que se asumen ofertados por instituciones de educación superior (universidades, centros, institutos) diferentes a las escuelas normales, y los que se ofrecen en éstas últimas (de manera genérica, en las instituciones formadoras y actualizadoras de docentes de educación básica). Diversas interpretaciones son posibles en el intento de comprender el porqué de la desagregación de la información en esos dos apartados, puesto que se trata de posgrados de la misma área; una tendría que ver con la población principal que uno y otro tipo de instituciones declara atender, otra con la normatividad vigente para reconocer la validez de estudios de posgrado en uno y otro tipo de instituciones; finalmente, una menos afortunada, que estaría asociada a las diferencias en la valoración social que se otorga a los programas de posgrado en educación según el tipo de institución que los ofrece y el reconocimiento nacional formal (Conacyt) o informal (prestigio académico) que en su caso logran tener.

Por otra parte, llama la atención el hecho de que, mientras los posgrados en educación ofertados por universidades, centros e institutos de educación superior siguen aumentando su matrícula, aunque en una proporción inferior a la tendencia que habían venido teniendo (aumento de 330% entre 1993 y 1998, y de 20% entre 1998 y 2003); la matrícula en posgrados en educación ofrecidos por escuelas normales muestra un decrecimiento importante en el último quinquenio (aumento de 180% entre 1993 y 1998, decremento de 60% entre 1998 y 2003). Aun suponiendo que no todas las escuelas normales reporten a la ANUIES información estadística y los datos que esta institución proporciona pudieran tener algunas diferencias con los recabados por algunas dependencias gubernamentales, tal parece que el decrecimiento mostrado es un hecho, y también eso demanda considerar algunas explicaciones posibles.

En el caso de posgrados en educación ofrecidos por escuelas normales, como resultado del análisis de lo que estaba ocurriendo en la década de los noventa (una forma de expansión reactiva y masiva, apertura de algunos programas sin suficientes condiciones académicas y de infraestructura, escasa vinculación de los programas con la práctica educativa de los estudiantes, confusión en los propósitos de algunos diseños curriculares, entre otros), la Dirección General de Normatividad de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal de la SEP, hizo una pausa en los procesos de reconocimiento para posgrados en educación (que quizá se refleja en el decrecimiento de matrícula), mismos que ha retomado en forma coordinada con las autoridades educativas estatales y con la Dirección General de Profesiones, a partir de los criterios establecidos en la Política Nacional para la Formación y el Desarrollo Profesional de los Profesores de Educación Básica recientemente publicada (junio de 2004) y la consecuente elaboración de lineamientos para la aplicación de los mismos. La pertinencia, la congruencia, la articulación, la diversificación, los ajustes de la normatividad y la evaluación, son algunos de los principios derivados de la Política mencionada, que orientarán la toma de decisiones en relación con los programas de posgrado en educación que se ofrecen en escuelas normales.

Como se señaló antes, en el caso de posgrados en educación ofertados por universidades, centros e institutos de educación superior, continúa observándose una tendencia al crecimiento, aunque no en la proporción que tuvo entre los años de 1993 y 1998. Se sigue percibiendo la presencia de algunos factores explicativos del crecimiento del posgrado, coincidentes con los identificados por García de Fanelli y otros (2001), tales como:

1. El apoyo financiero. En el caso de México, los recursos destinados al apoyo directo o indirecto al posgrado por parte del gobierno federal aumentaron en la última década. Es notoria la incidencia de pro-

gramas como el Promep en la búsqueda de obtención de posgrados por parte de los académicos de las instituciones de educación superior.

2. Los programas de estímulos para profesores e investigadores recompensan de alguna manera la obtención de posgrados.
3. Una creciente competencia interna en los cuerpos académicos, también ha inducido a la búsqueda de grados de maestría y doctorado.
4. La obtención de prestigio se ha convertido en una mercancía tan importante como el dinero en el tráfico normal de la academia.
5. La demanda del mercado laboral está exigiendo cada vez mayores credenciales para el otorgamiento de puestos de trabajo.

En el marco de esta situación global, para un buen número de académicos que laboran en universidades, centros e instituciones de educación superior, la alternativa natural para cursar un posgrado, independientemente de su formación profesional de origen, ha sido la de los posgrados en educación, no sólo los que se ofrecen en las propias instituciones donde ellos laboran, sino que algunos han buscado también, por diversas razones (¿oportunidad, comodidad, facilidad?), programas de posgrado que surgieron para atender prioritariamente el desarrollo profesional de los maestros de educación básica. Las mismas instituciones a las que aquí se hace referencia, han inducido a muchos de sus académicos a optar por posgrados en educación para cubrir con el requisito de obtención de un posgrado.

Así las cosas, no puede evitarse el planteamiento de cuestiones como las siguientes: si los posgrados forman los recursos humanos de vanguardia para un campo profesional y/o de conocimiento; en las condiciones de surgimiento, expansión, distribución, operación y evolución de los posgrados en educación ¿quiénes están formándose realmente para ser los expertos en el campo de la educación?, ¿es posible lograr el nivel de experto cuando se empieza a descubrir

un campo profesional y de conocimiento hasta el momento de llegar al posgrado?, ¿existe algún criterio normativo que oriente la toma de decisiones en relación con la apertura y diseño curricular de los posgrados en educación que se ofrecen en universidades, centros e instituciones de educación superior?, ¿qué implicaciones está teniendo para el campo de la investigación educativa, el hecho de que los posgrados en educación tengan características como las que se han venido señalando en los diversos tipos de institución que los ofrecen?

Dos escenarios futuros para los posgrados en educación

Teniendo como punto de partida las cuestiones y señalamientos contenidos en los apartados anteriores, es posible construir algunos escenarios futuros para los posgrados en educación en México. Un primer escenario, al que aquí se denomina *pesimista*, en cierta afinidad con las consideraciones acerca de los *procesos sin retorno* de Burton Clark (1995), sería resultado de dejar que las tendencias siguieran su ruta como algo irremediable, sobre todo por los costos políticos y económicos que pudiera tener una reorientación de las mismas; ese escenario estaría delineado por una serie de situaciones como las siguientes:

- Los posgrados en educación siguen creciendo bajo una lógica de mercado, se ofrecen en todos los lugares donde haya una demanda, se cubran o no satisfactoriamente ciertos criterios mínimos de calidad, exista o no una necesidad real de formación a la que se necesite dar respuesta.
- En algunas instituciones se siguen abriendo posgrados en educación desde una lógica de la urgencia cuya prioridad es facilitar que todos sus académicos obtengan un título de posgrado lo más pronto posible.
- Se sigue actuando bajo el criterio de que un posgrado en educación es la alternativa ideal para formar en la docencia a los

profesores de educación media superior y superior que provienen de disciplinas no educativas. No se contemplan alternativas más pertinentes para ese propósito.

- Un considerable número de egresados de posgrados en educación tienen sólo una formación de carácter general que no los hace realmente especialistas en alguna función educativa (docencia, administración, gestión, evaluación, innovación, investigación, etcétera).
- La formación que se ofrece en la mayoría de las maestrías en educación tiene carácter introductorio al campo de la educación y en realidad es equivalente a una licenciatura.
- No existen instancias de seguimiento y evaluación de los posgrados en educación, ni iniciativas para generar procesos de acreditación y/o certificación de los mismos.
- Los investigadores en el campo de la educación son, finalmente, especialistas de otras disciplinas (filosofía, sociología, antropología, psicología, etc.), aunque no expertos en materia educativa.
- En la mayoría de los casos, contar con un posgrado en educación tiene implicaciones en el ámbito laboral y salarial, mas no en la calidad de las prácticas educativas que desempeñan los egresados.
- Los estudiantes de los doctorados en educación difícilmente logran ser investigadores independientes y generar conocimiento de frontera, ya sea por su inserción tardía al campo o por la generalidad de la formación recibida en la maestría.
- No se cuenta con elementos suficientes para argumentar que todo título de posgrado en educación avala una formación consistente de buena calidad.
- Los factores de orden político partidista o gremial han tenido más peso que las políticas educativas nacionales en las decisiones sobre apertura, operación, permanencia y evaluación de posgrados en educación.
- Los creadores y/o diseñadores de posgrados en educación se preocupan sobre todo

por la permanencia de los mismos, aunque tengan que transigir en criterios académicos y de selección de estudiantes.

- Permanece la idea de que un posgrado es la meta educativa de mayor relevancia y, por lo tanto, debe ser alternativa de formación para todos.
- La relación entre las instituciones que ofrecen posgrados en educación es de competencia en todos los aspectos (captación de alumnos, prestigio, etcétera).
- Solamente reorientan sus programas de posgrado en educación aquellas instituciones obligadas, por su naturaleza, a cumplir con las orientaciones de una política nacional y con los lineamientos derivados de la misma.

Un segundo escenario, de *visión optimista*, cuya construcción demandaría decididas acciones, algunas de ellas con carácter reorientador, estaría formado por rasgos como los siguientes:

- Los posgrados en educación han definido con toda claridad perfiles de ingreso conforme a los cuales realizan cuidadosos procesos de selección de estudiantes, lo que les permite orientar los procesos de formación con propósitos claramente definidos, acentuar el desarrollo de habilidades para funciones educativas específicas (docencia, gestión, investigación, etcétera) y ofrecer realmente una formación de nivel posgrado.
- El criterio de pertinencia social (respuesta oportuna para una necesidad de formación claramente identificada) es el principal orientador para la toma de decisiones sobre apertura, permanencia o cierre de un programa de posgrado en educación.
- Los programas de posgrado en educación se abren sin la pretensión de ser permanentes; su temporalidad está vinculada a la evolución o satisfacción de las necesidades de formación que justificaron su apertura.
- La calidad de un posgrado en educación no depende del tipo de institución que lo ofrece,

de la población objetivo que atiende o de la función educativa para la que forma, sino de un diseño curricular y una forma de operación totalmente congruentes con su propósito principal, a cargo de plantas académicas consolidadas y con apoyo en una infraestructura suficiente y actualizada.

- Las instituciones que ofrecen posgrados en educación se relacionan sobre la base del interés común por consolidar la formación de posgrado en el área; trabajan de manera articulada diversificando sus servicios conforme la propia misión institucional y las dimensiones y características de la población con necesidades de formación de posgrado que pretenden atender. Realizan de manera conjunta estudios prospectivos que les permiten ir planeando con oportunidad la atención a nuevas necesidades, así como la ampliación o cierre de algunos programas.
- Han surgido programas de posgrado interinstitucionales, especialmente en el nivel de doctorado, que permiten conjuntar esfuerzos, así como recursos humanos y materiales, para consolidar la formación de posgrado en el área de interés.
- Existen políticas nacionales para la formación de los profesionales de la educación, con rasgos diferenciales según se trate de maestros de educación básica, de docentes de educación media superior y superior o de otros profesionales de la educación. Dichas políticas se han concretado en lineamientos que, entre otros aspectos, permiten distinguir con claridad las características de un programa de posgrado, de otras alternativas de formación y actualización.
- Los diseños curriculares de los posgrados en educación tienen un alto nivel de congruencia interna (atinada lógica de articulación de sus diversos elementos) y responden a objetivos de formación realmente alcanzables en un programa de posgrado. Han cuidado la vinculación con las prácticas educativas que desempeñan o habrán de desempeñar los estudiantes de estos programas.

- Los académicos que se incorporan como formadores a los programas de posgrado en educación tienen un alto perfil académico, son conocedores del campo de la educación, han desarrollado habilidades para la docencia y la investigación, cuentan con producción académica reconocida y han tenido oportunidad de conocer de manera amplia el diseño curricular del programa al que son incorporados.
- El trabajo colegiado entre académicos de un mismo programa de posgrado es una forma habitual de analizar lo que ocurre al interior de los procesos de formación que en él se generan, así como de buscar cada vez mejores experiencias para propiciar el aprendizaje. También en forma colegiada, con académicos de otras instituciones, analizan problemas comunes, comparten experiencias y organizan eventos para consolidar la formación de los formadores.
- Se han adoptado sistemas de seguimiento y evaluación de los programas de posgrado en educación, tanto a nivel institucional como interinstitucional, y se han sistematizado procesos para la acreditación y certificación de programas con el apoyo de comités de pares.
- Sin perder de vista los criterios nacionales de excelencia para los programas de posgrado, pero considerando de manera especial las características de los posgrados en educación, se han establecido parámetros de calidad para la evaluación y certificación de este tipo de programas.
- Han surgido redes y asociaciones diversas de posgrados en educación, cuyas iniciativas contribuyen sustancialmente a una mejoría cualitativa de los programas del área.

Algunos retos

Plantear un *escenario optimista* como perspectiva deseable de los posgrados en educación no pretende ser un mero ejercicio ingenuo de explicitación de buenos deseos. De hecho, algu-

nos de los rasgos presentados en dicho escenario empiezan a prefigurarse de alguna manera, sobre todo por iniciativa de las instituciones que se han concientizado de la necesidad de consolidar el sistema de posgrado en educación y de las instancias de autoridad educativa (federal, estatales e institucionales) que han asumido oportunamente las responsabilidades propias de su función en la toma de decisiones relativas al posgrado.

Digamos que los dos escenarios presentados son puntos relativamente extremos de un continuo; ambos reflejan en mayor o menor medida ciertas características presentes en el conjunto de los programas de posgrado en educación, pero, ciertamente, si la meta fuera tomar decisiones y realizar acciones que acercaran el sistema de posgrados en educación al escenario futuro que aquí se considera como deseable, el punto de partida de cada una de las instituciones no sería el mismo (ya se habló antes acerca de las formas de diversidad existentes), ni las acciones tendentes a alcanzar los rasgos de ese escenario futuro deseable, habrían de ser en todos los casos de la misma naturaleza. Así, no hay retos que puedan considerarse como únicos para cada una de las instituciones que ofrecen algún programa de posgrado en educación pero, desde una concepción global como sistema de posgrado que atiende una área específica de formación, es posible visualizar algunos retos en los que todos los programas, instituciones e instancias de autoridad involucrados tendrían algo importante por hacer.

Algunos de esos retos podrían ser los siguientes:

- Crear un sistema de posgrados en educación en el que el criterio de pertinencia social (respuesta oportuna a necesidades reales de formación claramente identificadas, cuya solución requiere ser atendida por programas de posgrado) sea el principal orientador de la toma de decisiones sobre apertura, permanencia y cierre de los programas.
- Generar políticas claras a nivel nacional, estatal e institucional, en relación con

prioridades de atención y líneas generales de acción en el ámbito de la formación de posgrado, con rasgos diferenciales según la normatividad aplicable a las diversas instituciones y las características de la población que será atendida por los distintos tipos de institución que ofrecen posgrados en educación.

- Establecer parámetros para evaluar la calidad de los posgrados en educación y orientar las decisiones sobre acreditación y certificación de los mismos.
- Revisar, afinar, reorientar o, en su caso sustituir, el diseño curricular de los posgrados en educación bajo los criterios de claridad de objetivos, congruencia interna, precisión de perfiles de ingreso y egreso, así como pertinencia de contenidos y métodos de trabajo.
- Sistematizar los procesos de seguimiento de egresados y de evaluación periódica de los programas de posgrado en educación con el apoyo de comités de pares.
- Promover un trabajo articulado entre instituciones y programas para atender de manera diversificada las necesidades de formación, trabajar de manera conjunta en la planeación y orientación de los servicios, así como optimizar el uso de los recursos humanos y materiales con que cuentan.
- Generar acciones orientadas a la formación de formadores de posgrado, de tal manera que su incorporación a los programas responda realmente a criterios de cualificación profesional.

Desde luego es necesario considerar que, encaminarse hacia el logro de retos como los que acaban de plantearse, es un proceso que necesita ser apuntalado por: la *voluntad política* de los diferentes niveles de autoridad educativa, la *disposición* de cada una de las instituciones involucradas en el sistema de posgrados en educación, la *decisión* de los gremios de apoyar acciones orientadas hacia la consolidación académica de los programas de posgrado, y la *opción por una lógica académica* (no del mercado, ni de la urgen-

cia) como orientadora de la toma de decisiones sobre los posgrados en educación. Y todo esto, ¿por qué no habría de ser posible?

Bibliografía

- ANUIES (1990, 1993, 1998, 2000, 2003) *Estadísticas de la educación superior*, México.
- Clark, Burton (1995) *Places of Inquiry. Research and Advanced Education in Modern Universities*. Berkeley: University of California Press.
- García de Fanelli, Ana María, 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?”, *Omnia*, núms. 38-39, México: UNAM-Dirección General de Estudios de Posgrado, 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”, *Diversas perspectivas sobre la formación docente*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara, pp. 105-122.
- (2002) “Innovación en los posgrados en educación. ¿Sólo un caso particular de los posible?”, *Revista de la Educación Superior de la ANUIES*, núm. 124. México: ANUIES, pp. 73-87.
- (2003a) *El posgrado para profesores de educación básica. Un análisis en el marco de los posgrados en educación*. México: SEP-Subsecretaría de Educación Básica y Normal, 62 pp.
- (2003b) “Procesos de formación en educación superior. Los retos para el posgrado”, *La Universidad hoy*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara, pp. 157-172.



Marítimo
Reid Yalom

El posgrado en Educación en la sociedad del conocimiento

Desde las políticas apunta a lo global pero en lo local se resiste a desaparecer

Florentina Preciado Cortés¹

El trabajo presenta un breve análisis acerca del impacto de las políticas orientadas a elevar la calidad del posgrado en México, con resultados poco alentadores.

Los problemas que se diagnosticaron hace más de una década parecen ser los mismos que hoy tenemos que resolver, como: escasez de los programas de investigación, plantas académicas poco consolidadas, baja eficiencia del egreso y de la titulación, así como la poca pertinencia de los programas y escasa vinculación con sectores sociales.

Qué pasa entonces con el posgrado como “espacio que propicia la vinculación entre la investigación y los procesos de formación profesional avanzada”, con “el mecanismo estratégico en la producción creativa para el desarrollo regional y nacional”, o bien, con “el detonador del efecto multiplicador de saberes”. Éstos se encuentran en proceso de redefinición tanto de su función y de sus objetivos como de su estructura y sus procesos. El reto para los posgrados en educación es enorme, sobre todo si se considera la estructura tan rígida desde la que se pretende desarrollar e impulsar los programas de posgrado.

Palabras clave: Posgrado, procesos de formación, política educativa, evaluación de programas

El impacto de las políticas orientadas a elevar la calidad del posgrado ha resultado poco alentador en México. Los problemas que se diagnosticaron hace más de una década parecen ser los mismos que hoy tenemos que resolver, como: escasez de los programas de investigación, plantas académicas poco consolidadas, baja eficiencia del egreso y la titulación, así como la poca pertinencia de los programas y escasa vinculación con sectores sociales (Álvarez, 2003: 1). Con ello, el posgrado como “espacio que propicia la vinculación entre la investigación y los procesos de formación profesional avanzada”, “el mecanismo estratégico en la producción creativa para el desarrollo regional y nacional”, o bien, “el detonador del efecto multiplicador de saberes”, se encuentran en proceso de redefinición tanto de su función y objetivos como de su estructura y sus procesos.

Sin duda el reto es enorme, sobre todo si se considera la estructura tan rígida desde la que se pretende desarrollar e impulsar los programas de posgrado, es decir, desde el Pro-

1. Doctora en educación. Ingresó al Sistema Nacional de Investigadores como candidata. Profesora-investigadora de la Universidad de Colima.

grama para el Fortalecimiento del Posgrado Nacional, con la inclusión de los programas de calidad en el Padrón Nacional de Posgrado (PNP), ello mediante estrategias como el Programa Integral de Fortalecimiento del Posgrado (Pifop). Estos esquemas de desarrollo se orientan principalmente a la estandarización de los currículos en nombre de una búsqueda legítima de resultados de calidad.

Así, dentro de las coordenadas actuales de la educación en la economía del conocimiento predominan elementos como la competitividad, la alta productividad, la calidad total, la eficiencia, etc. (Corraggio, 1995). Este enfoque economicista, desde las políticas educativas se impone a las instituciones para establecer formas de trabajo y de intervención en la educación. Desde esta perspectiva, la dimensión más cualitativa y de identidad del programa simplemente no aparece, y si se cuestiona al respecto se le califica como resistencia a un cambio deseable en el que las políticas desempeñan una función muy importante, pues coyunturalmente contribuyen a reformar, desde el Estado, el funcionamiento del sistema educativo actual para institucionalizar nuevas pautas de comportamiento de sus agentes y lograr que se acerquen al supuesto modelo de competencia perfecta (Corraggio, 1995: 46), basado en la interacción de demandantes y oferentes de servicios educativos que definen cuánta educación, con qué contenidos, estructurada de qué manera, en qué ramas y a qué precios debe ofrecerse.

Esta nueva forma de concebir la educación se refleja en las transformaciones que se han construido en torno a la sociedad y sus instituciones, que a su vez se construyen y se desestructuran en el mismo proceso dialéctico de su constitución como agentes que producen pero lo consumen todo (Juárez, 2000: 9), que habilitan pero también constriñen.

Reorientar el análisis hacia los procesos de formación del posgrado permitiría destacar la relevancia de esta dimensión en la construcción del conocimiento y en la formación de los

maestranter, en la configuración de su espacio laboral y, sobre todo, en el rescate del sujeto en formación y de los académicos como agentes racionales, productores de conocimiento y significado, que producen sentido e identidad (Bourdieu, 1995: 83; Ariño, 2000: 9). Esto en lugar de que los docentes sean tratados como trabajadores sumisos productores de actuaciones estandarizadas, que requieren ser controlados de cerca (Hargreaves, 2003: 14).

Las consecuencias de la fuerte intervención de la dimensión económica aplicada en política, provocan una pugna estratificada entre las instituciones para conservar su puesto o aspirar a un nivel mejor, porque quedar en el estrato subterráneo significa desarrollar una lucha por evitar la ignominia y la humillación pública (Neave, 2001: 41). La competencia conduce a la diferenciación, fortalece al fuerte, debilita al débil y redistribuye los lugares en las posiciones medias. Esta competencia invade todos los niveles y, tanto en lo externo (con otras instituciones) como en lo interno (entre las facultades), generalmente se vincula con indicadores de rendimiento por medio de procedimientos regulares de revisión, control y evaluación; en consecuencia, el financiamiento queda ligado a la productividad, se vuelve un financiamiento condicionado.

Se gratifica a las instituciones que muestran capacidad de adaptación; lo contrario se castiga con la reducción de apoyos, cancelación de proyectos, cierre de programas, disminución de matrícula; lo más grave de esta situación es que aparece como un estado perdurable, no es algo pasajero. En este sentido, Clark señala que ya ha pasado la época en que las universidades podían esperar un eventual retorno a la estabilidad (1997).

Hoy el terreno de las universidades es la incertidumbre, y el liderazgo con miras al futuro combinado con una actitud académica empresaria son de ahora en adelante sus principales armas en un mundo de *universitas, universitatem lupus* (Neave, 2001: 43).

El esquema que se impone se distingue por la competitividad en todos los niveles para mantenerse o sobrevivir dentro de la lógica empresarial que apuesta al fortalecimiento de la *capacidad de gerenciamiento* a partir de la planeación, desarrollo y producción de información sobre el rendimiento institucional que permite, hasta cierto punto, disminuir los riesgos y asegurar un mayor rendimiento laboral con un control mayor de las actividades. Para que esto sea posible, lo que se fortalece es el cuerpo de administradores universitarios encargados de verificar “el acatamiento institucional a la reglamentación nacional, y de esta manera asegurar un nivel mayor de adaptación al sistema” (Neave, 2001: 43 y 44).

Pero además, todos estos esquemas de control y de resultados inmediatos han llevado a las instituciones a participar en el *fast track* en el posgrado, con lo cual se debilitan aún más sus programas, produciendo tremenda explosión de títulos de maestros y doctores; los diplomas aumentan el número de las estadísticas oficiales sin que cualitativamente se transformen los becarios y que éstos sean capaces de producir y comunicar el deseo de este tipo de conocimiento (Ibarra-Colado, 2001: 214); así, estudiar empieza a ser la nueva modalidad de remuneración en el trabajo.

A partir de estos elementos, se destaca la importancia de abordar la redefinición de los programas de posgrado y sus procesos de formación, así como sus relaciones tanto al exterior como al interior de la institución, todo ello para hacer referencia a la socialización académica, ingrediente fundamental de todo proceso; resulta particularmente interesante el conocimiento y la reflexión en torno a las interacciones que allí se generan, tanto al exterior como al interior, además de la experimentación de procesos de crecimiento y de multiplicidad en la actividad académica, y que por supuesto inciden de manera importante en la configuración de las comunidades académicas.

Hasta aquí, lo referente a la economía del conocimiento, porque enseñar en la sociedad

del conocimiento implica la estimulación de la creatividad e inventiva, además de desarrollar la capacidad para iniciar el cambio y enfrentarse a él. Es decir, las organizaciones en la sociedad del conocimiento ofrecen a

[...] sus miembros numerosas oportunidades para aumentar su cualificación y su reciclaje; rompiendo las barreras que impiden el acceso al aprendizaje y la comunicación, y haciendo que las personas trabajen en equipos flexibles e interrelacionados considerando los problemas y errores como oportunidades de aprender en vez de fuentes de culpabilidad (Hargreaves, 2003: 11).

El peligro real de ir más allá de la estandarización, afirma Hargreaves, es que

[...] inadvertidamente podemos estar creando un sistema de segregación en el desarrollo profesional, en que ricos y prósperos disfrutan del privilegio de una comunidad profesional de aprendizaje, mientras que los pobres y fracasados son sometidos a una formación sectoria para el rendimiento (2003:15).

Todo lo anterior para enmarcar los 18 años de trabajo del programa de Maestría en Educación de esta universidad que, al igual que otros, subsiste y se niega a desaparecer a pesar de los estándares tan rigurosos que, una vez más, intentan legitimar su presencia. Este programa surgió en 1985 como resultado de un severo proceso de evaluación de los programas de Maestría en la Especialidad de Investigación Educativa y Maestría en la Especialidad de Administración Educativa, que en ese mismo año dejaron de funcionar; el nuevo programa de Maestría en Educación planteaba curricularmente dar respuesta a la necesidad de atender los requerimientos de formación de recursos académicos de alto nivel dedicados al campo educativo, tanto al interior de la Universidad de Colima como hacia los diversos ámbitos del área a nivel local y regional de influencia en los estados de Jalisco y Michoacán, principalmente.

Desde su surgimiento, el programa atendió a profesionales involucrados en los distintos niveles de la Universidad de Colima, al sistema educativo del estado de Colima —y de otros estados—, que asistieron específicamente a cursar el programa, sobre todo a partir de 1992, año en que se integró al Padrón de Excelencia de Conacyt.² De esta forma, se destaca la presencia de la Maestría en Educación como un espacio privilegiado para atender los requerimientos de alta formación académica del profesorado, a la vez que se consideraba como un instrumento para el fortalecimiento de los profesores y empleados administrativos de la universidad, pero también como un espacio que le permitía a la institución contribuir en la formación de expertos para distintas instituciones del estado y de otras entidades.

El documento curricular del perfil del egresado se orientaba, primero, a brindar la formación necesaria para iniciarse en el ámbito de la investigación educativa; segundo, a impulsar la capacidad creativa e innovadora en busca de un manejo teórico, metodológico y técnico que estimulara el aprendizaje autónomo y la actitud crítica e inquisitiva; tercero, la posibilidad de abordar de manera integral (psicológica, sociológica y pedagógicamente) los problemas y sus formas de resolución, y cuarto, desarrollar actividades docentes con un alto nivel de calidad.

Sin embargo, después de cinco años de haber puesto en marcha el programa, se realizó una primera evaluación interna en 1990, en la que se encontró que era necesario:

1. Reforzar el programa académico de la maestría, incluyendo junto a los cursos y semi-

narios previstos en el currículo otras acciones extracurriculares que fortalecieran la formación de los estudiantes en áreas como teoría curricular, evaluación, didáctica y epistemología.

2. Establecer mecanismos para impulsar la titulación.

3. Actualizar de manera permanente los contenidos de los cursos iniciales (primero y segundo semestres).

El programa se mantuvo en el padrón durante cinco años. En 1997 fue evaluado *in situ* por parte del Conacyt, durante los meses de abril y junio. La evaluación fue realizada por dos agentes externos a dicho organismo, que recibieron la invitación para participar en esta actividad. Las visitas de las evaluadoras dejaron muchas inquietudes y reflexiones acerca del programa, entre las que destacaron como urgentes: a) la necesidad de incrementar y consolidar una planta de profesores de tiempo completo en la Facultad de Pedagogía, de tal forma que la investigación fuera un elemento importante del quehacer académico de la misma; b) vincular el programa de la maestría con los centros de investigación, sobre todo con el doctorado en Ciencias Sociales que recientemente había salido a la luz; c) lograr que los estudiantes de la maestría se conviertan en ayudantes de investigación y que los investigadores fueran tutores de las prácticas de investigación desarrollada por los alumnos; d) visualizar a largo plazo el doctorado de Educación, por lo que era necesario empezar desde ahora con la formación de recursos humanos que le dieran sustento a dicho programa.

Así, después del proceso de evaluación del programa, salió del padrón de Conacyt. En ese mismo año se realizó el primer seguimiento de posgrado,³ en el que se destacaron los

2. El Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología apoya a los programas pertenecientes al padrón con becas-préstamo para realizar los estudios. La calidad académica de los programas es evaluada a partir de los criterios reconocidos a nivel internacional: a) antecedentes y características del programa; b) planta académica; c) plan de estudios; d) líneas y proyectos de investigación; e) alumnos; f) vinculación con el sector productivo, y g) infraestructura.

3. Proyecto que inició en marzo de 1997, bajo la coordinación de la doctora Sara G. Martínez Covarrubias y para el cual se elaboró un cuestionario que contenía 35 preguntas, 18 de opción múltiple y 17 de carácter abierto, distribuidas en cinco apartados: datos generales, antecedentes escolares, ubicación laboral, formación posprofesional y comentarios observaciones.

siguientes datos: de los 75 egresados que había hasta entonces, se encuestaron 40 que representaban 53.3% del total. De ellos, sólo 40% estaban titulados del posgrado, entre quienes 5% lo hicieron de manera inmediata, 22.5% en el transcurso del año posterior al de su egreso, y 10% tardaron entre tres y seis años para hacerlo. Situación poco aceptable, si se considera que 65% de los encuestados contaron con algún tipo de beca para la realización de sus estudios.

En cuanto al impacto de los estudios de posgrado en los niveles de ocupación laboral, se encontró una diferencia significativa, pues 67.5% de los encuestados experimentaron una movilidad jerárquica positiva; un 47.5% señalaron como factor importante para dichos ascensos, el haber cursado estudios de la maestría. Así, 67.5% de los egresados de la maestría en Educación se encontraban ubicados en puestos gerenciales o de administración jerárquica privilegiada, dentro del ámbito de trabajo correspondiente.

En 2003 se realizó un segundo estudio sobre seguimiento de egresados como parte del Programa Institucional de Seguimiento de Egresados de la institución, en el que se intentó recuperar la información sobre los egresados del posgrado desde 1991. Para este trabajo se presentó específicamente lo que se refiere al programa de la maestría en Pedagogía que surgió después del proceso de reestructuración del anterior programa; así, en 2000 se ofreció por primera vez esta opción de posgrado, y que por el momento sólo presenta una generación de egresados: 2000-2002.

Acerca de la eficiencia terminal del programa, que se mide por cohorte generacional en términos de la relación graduados/ingreso, así como considerando el tiempo promedio para obtener el grado, se tiene que de los 10 egresados, ocho han logrado titularse (hasta julio del 2003). En cuanto a las características sociodemográficas de los egresados, se observa que las mujeres han sido las más interesadas por cursar el posgrado, ya que 86% son

mujeres, mientras que el sexo masculino sólo representa 14%. Aunque también hay que considerar que es un área de estudio altamente feminizada. El rango de edad de los egresados de este programa va desde los veintisiete años (el 43% se ubica entre los 31-35 años) hasta los sesenta y dos, es decir, más de treinta años de diferencia entre el estudiante más joven y el mayor.

Del total de los egresados que se incluyen en este reporte, 87% residen en Colima, es decir, el programa atiende las necesidades de formación de la población local; las solicitudes de ingreso de otros estados se ven en cierta forma reducidas por el hecho de que no se cuenta con un programa de becas que pueda apoyar los estudios, como Conacyt. En lo que se refiere a las becas, 57% (4) reportaron haber recibido apoyo parcial en el pago de inscripción y colegiatura, mientras que sólo 29% (2) indicaron haber recibido apoyo total en este rubro. Y en este mismo sentido, se entiende que 100% de ellos haya estado laborando durante el periodo de estudios. El 71% de los que ingresan a este programa provienen de una institución pública como la Universidad de Colima, con lo cual se confirma el carácter local del programa, pero también cómo los profesionistas cubren, hasta ahora, toda su formación académica dentro de su misma institución.

El 100% de los egresados laboran en alguna institución perteneciente al sector público. En cuanto al ramo de la institución, 71% laboran en educación; este dato muestra la coincidencia del área de formación con el área laboral. La función principal de los egresados son la docencia (57%) y la coordinación (29%), aunque también realizan otro tipo de funciones como la planeación y actividades administrativas; en general hay poca diversificación en cuanto a las funciones que realizan. Por otro lado, hasta el momento ninguno de los egresados reporta un ascenso en el trabajo; hay que considerar que sólo tienen un año de haber egresado, lo que significa relativamente poco tiempo para un ascenso.

En lo que se refiere a la productividad que reportan, es mínima; no hay libros publicados pero, en el caso de capítulos de libros, un egresado reporta haber escrito un capítulo, es decir, 14.3%. Este mismo porcentaje se reporta para la presentación de ponencias en congresos, reuniones o seminarios, y también para el caso de otro tipo de publicaciones.

Por último, sobre la valoración que los egresados hacen de la formación que recibieron, de acuerdo con la estructuración de conocimientos teóricos, metodológicos y técnicos que les brindó la institución, los resultados muestran lo siguiente: 71.42% consideran que los conocimientos adquiridos han sido los necesarios para el desempeño laboral. Señalan, en segundo lugar, que la formación propició el surgimiento de relaciones profesionales que fortalecieron su presencia en el medio laboral; así lo señalan 57.14% de los egresados.

Como resultado de las políticas vigentes, las demandas y los requerimientos institucionales, el programa se somete a una reestructuración, proceso que se inició a finales de 2003 y que pretende ofrecerse de manera renovada a la comunidad educativa, en este mismo año, como la maestría en Pedagogía con atención a tres perfiles distintos: los profesores de educación básica, los de educación media superior y los de educación superior.

El camino es difícil, sin duda, pero después de la trayectoria del programa, más que conclusiones queda mucho por reflexionar, por hacer; el reto principal es ¿cómo lograr conjuntar la economía con la comunidad del conocimiento?, ¿cómo responder a las necesidades de formación de la comunidad sin que se vea afectada por los procedimientos de legitimidad académica externa que definen lo que sí procede?, ¿cómo contribuir a la no segregación entre comunidades de aprendizaje?, ¿cómo exigir una dedicación de tiempo completo de los estudiantes sin apoyos económicos e incluso, en algunos casos, laborales?,

¿cómo exigir una producción académica sin dar tiempo a la maduración de los procesos de formación?

Compartir experiencias, logros, retos e ideas en un espacio como éste, sin duda, puede aportar mucho a nuestro trabajo académico pero también a encontrar pistas para acercarnos a algunas de las respuestas que antes se plantearon y, que creo, las compartimos.

Referencias bibliográficas

- Ariño, Antonio (2000) *Sociología de la cultura. La constitución simbólica de la sociedad*. España: Ariel.
- Bourdieu, Pierre (1988) *Homo academicus*. Gran Bretaña: Stanford University Press.
- (1995) “La lógica de los campos”, *Respuestas por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.
- (1998a) *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI Editores.
- (2000) *Los usos de la ciencia*. Buenos Aires: Ediciones Nueva visión.
- , y Wacquant (1995) *Respuestas por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.
- Corragio, José Luis, y Rosa María Torres (1999) *La educación según el Banco Mundial. Un análisis de sus respuestas y metas*. Madrid: Miño y Dávila editores/UNAM.
- Hargreaves, Andy (2003) *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. España: Octaedro.
- Ibarra, Eduardo (2002) “Capitalismo académico y globalización: La universidad reinventada”, *Revista de educación superior*, vol. XXXI, núm. 122.
- (2001) “Considering New Formulas for a Renewed University. The Mexican Experience”, *Organization*, vol. 8, núm. 2, mayo.
- Juárez Núñez, José Manuel, y Sonia Comboni (coord.) (2000) *Globalización, educación y cultura. Un reto para América Latina*. México: UAM.
- Neave, Guy (2001) *Educación superior: historia y política. Estudios comparativos sobre la universidad contemporánea*. España: Gedisa.



Muelle brumoso
Reid Yalom

La investigación en los posgrados de las Secretarías de Educación

Víctor Manuel Ponce Grima¹

A los apreciados colegas de la Comisión de Investigación de la Red de Posgrados en Educación. Mi admiración y reconocimiento.

El trabajo comparte algunas reflexiones acerca del presente y los retos de la investigación de los posgrados de las Secretarías de Educación de los estados, desde la perspectiva de la problemática del posgrado de la Secretaría de Educación Jalisco (SEJ).

En la primera parte se apuntan las tendencias de los problemas que enfrenta el posgrado latinoamericano, así como el sector educativo en México. Para este último caso se alude al *Reporte de la OCDE-CERI* acerca del binomio investigación y desarrollo de nuestro país. En la parte final se exponen algunas estrategias desarrolladas desde años atrás por la die y la dgpie de la sej y que asumen algunas de las perspectivas y retos nacionales e internacionales para el desarrollo de la investigación: el Programa Maestro de Investigación Educativa de la sej, así como diversos proyectos de investigación en atención a campos de prioridad de la educación básica: la práctica en la educación secundaria, especial, física e indígena.

Palabras clave: posgrado educativo, políticas y agendas de investigación

Introducción

El propósito de este trabajo es compartir algunas reflexiones acerca del presente y de los retos de la investigación de los posgrados de las Secretarías de Educación de los estados, desde la perspectiva del posgrado de la Secretaría de Educación Jalisco (SEJ). Se considera a la investigación desde la perspectiva local, pero con el horizonte en el estado y en el futuro de la investigación del conjunto. La reflexión se inscribe en la necesidad de construir puentes de diálogo, colaboración e intercambio, para pensar y actuar mejor.

En la primera parte se apuntan las tendencias de los problemas que enfrenta el posgrado latinoamericano, así como el sector educativo en México. Para este último caso se alude al *Reporte de la OCDE-CERI* acerca del binomio investigación y desarrollo de nuestro país. En la parte final se exponen algunas estrategias desarrolladas desde años atrás por el posgrado de la SEJ y que asumen algunas de las perspectivas

1. Director de Investigación Educativa (DIE), que depende de la Dirección General de Posgrado e Investigación Educativa (DGPIE) de la Secretaría de Educación Jalisco.

y retos nacionales e internacionales para el desarrollo de la investigación.

El contexto latinoamericano

No puede concebirse el posgrado al margen de los intensos movimientos internacionales. Una revisión de las publicaciones acerca de la situación del posgrado y la investigación de sus problemas en México y América Latina (Ponce, 2003) destaca las enormes coincidencias de los problemas y retos que enfrenta en diversas latitudes. Se subraya cómo es que el rápido crecimiento de la demanda ha provocado un crecimiento vertiginoso del posgrado, pero sin las condiciones financieras y académicas, con el evidente deterioro de su calidad (Alcántara, 2000).

Se señala además que ello se debe a las presiones derivadas de la globalización, a la sociedad internacional del conocimiento y a las políticas neoliberales adoptadas por los gobiernos de la región (Alcántara, 2000; Esquivel, 2002).

La globalización introduce nuevos esquemas de conocimientos, valores, plenos de incertidumbre, perplejidad y complejidad que condicionan las prácticas y las instituciones. Se crean modelos teóricos a una velocidad impresionante, los cuales obligan a cambiar de vez en cuando la perspectiva de la realidad y las orientaciones de la práctica. Una imagen que ilustra la situación es la de una ágil locomotora frente a una persona que no sabe si pararla o subirse en ella e intentar domarla (Giddens, 2003).

Por otro lado, las políticas neoliberales han ocasionado una disminución del presupuesto gubernamental hacia los programas sociales. Ello en busca de equilibrar las finanzas públicas, lo que a su vez impacta las decisiones acerca de la distribución de los pocos recursos disponibles para atender los ingentes problemas sociales; evidentemente el posgrado y la investigación no siempre son prioridades. Esta situación se traduce en la cultura de “hacer más con menos”.

Los posgrados viven la encrucijada de ofrecer servicios de calidad con pocos recursos y además condicionados por el gobierno, si cumplen criterios externos de evaluación, eficacia y racionalidad de sus productos y procesos, así como de su articulación al contexto social, productivo y de mercado. Se les presiona para que aumenten su eficiencia terminal, mejoren la pertinencia de sus programas, se adecuen a los procesos tecnológicos y a la venta de los servicios, y para que reduzcan los tiempos de transferencia del conocimiento producido en la investigación a la industria y al mercado.

El posgrado está obligado a correr al ritmo de la sociedad internacional del conocimiento, pero sin las condiciones financieras que le permitan ofrecer programas de calidad. Para Vries (2000), la falta de financiamiento sostenido es el problema más grave, lo que ocasiona la disminución de la calidad en todas las áreas, desde la docencia hasta la investigación. En términos generales, el posgrado latinoamericano está siendo obligado a asumir la globalización pero, dadas sus circunstancias, sin embargo, casi siempre llega tarde.

Por otra parte, los problemas del posgrado son, además, persistentes: “desequilibrio en la distribución de la matrícula por área del conocimiento, escasez de los programas de posgrado de investigación, plantas académicas poco consolidadas, baja eficiencia del egreso y de la titulación, poca pertinencia de los programas y escasa vinculación con sectores sociales y productivos” (Reynaga, 2002: 32). Muchos posgrados no tienen definidas sus orientaciones y criterios de sus líneas de investigación, ni estrategias para formar a sus investigadores y, mucho menos, las condiciones para fortalecerla ni distribuirla socialmente (Villa y otros, 2000).

En términos generales, la investigación tiende a ser personalizada y disciplinar, al margen del conocimiento global y de las necesidades y las problemáticas sociales, y con poco uso del conocimiento producido. En esto han influido, entre otros aspectos, las políticas de acreditación del Sistema Nacional de Investi-

gadores (SIN) del Conacyt, cuyos criterios de valoración dependen de las comunidades académicas, casi siempre disciplinares y aisladas de las necesidades locales, a su vez globales, del conocimiento interdisciplinar e incluso transdisciplinar requerido (Pacheco, 2000; Guillaumin, 2000).

Esos problemas han sido advertidos también en el estudio multidisciplinario acerca de las tendencias internacionales de la investigación llevada a cabo por Gibbons y otros (1997), quienes señalan que está emergiendo un nuevo modo de producción de conocimiento. Apuntan la aparición de lo que denominan el modo II de producción de conocimiento, el cual se origina en diversos lugares y no exclusivamente en la universidad, funciona dentro de un contexto de aplicación en el que los problemas no están encuadrados dentro de una estructura disciplinar, sino en una que es inter y transdisciplinar.

Este modo de producir conocimiento se organiza alrededor de problemas sociales (empresas, organismos gubernamentales o sociales) y en estrecha interacción entre productores y usuarios. Este modo promueve una mayor responsabilidad social por el conocimiento. Los criterios de evaluación del conocimiento no dependen exclusivamente de los criterios disciplinares de las comunidades científicas tradicionales (Kuhn, 1986), sino que poseen diversos mecanismos de valoración que dependen de los agentes participantes en el proceso investigativo, su aplicabilidad y pertinencia para resolver determinados problemas.

El posgrado educativo de las Secretarías no es ajeno a las tendencias y dificultades del resto de los posgrados; peor aún, posee otras problemáticas y peculiaridades dentro del campo de la investigación educativa nacional, el cual se aborda a continuación.

Contexto nacional a partir del Reporte de la OCDE-CERI

Las tendencias y retos fundamentales señalados antes coinciden con los expresados en el

Reporte de los examinadores sobre México, OCDE-CERI,² acerca de la investigación y el desarrollo educativos, estudio que contribuye a caracterizar las dificultades de la investigación de las Secretarías de Educación de los estados.

La comisión de OCDE-CERI pretendió “valorar hasta qué punto el sistema educativo de IyD³ dentro de un país está funcionando como un medio efectivo para crear, cotejar y distribuir el conocimiento que los profesores y los hacedores de políticas pueden utilizar”. Se trata de una “evaluación de la eficiencia del sistema para desarrollar y aplicar conocimiento utilizable con el fin de mejorar la calidad de las prácticas y políticas educativas” (*Reporte OCDE-CERI para México, 2004: 259*).

Se afirma que son pocos los investigadores del país, con relación al conjunto del sistema educativo nacional, y a las tareas que debe atender, de sólo 0.03%⁴ con relación al conjunto de los educadores del sistema educativo. De ellos, 58% de los investigadores están concentrados en la región metropolitana de la ciudad de México, y el resto sólo entre ocho o diez estados, Jalisco entre ellos.

Lo que llama la atención del reporte es su descripción de los tipos de comunidades de investigación educativa en el país, organizados en función de dos grandes criterios: las orientaciones de las investigaciones y de acuerdo

2. El *Center for Educational Research and Innovation* (CERI) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, llevó a cabo esta investigación, a expensas de la gestión de Sylvia Schmelkes, en ese momento miembro del Consejo Directivo del CERI, y del apoyo de Margarita Zorrilla, presidenta del COMIE.
3. IyD significa la vinculación de la investigación con el desarrollo. Se trata de un modelo ligado al modo II de producción de conocimiento de Gibbons señalado antes.
4. Aunque la cifra no es exacta, varía entre los 170 de acuerdo con el SIN, 309 según Colina y Osorio (2003), y 1,804 según el Programa de Mejoramiento del Profesorado (Promep) de la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica de la Secretaría de Educación Pública. La disparidad en las cifras se debe a los diversos criterios utilizados para definir el perfil del investigador.

con las demandas y requerimientos de las políticas públicas en educación, así como de las prácticas educativas en las escuelas.⁵

Reconoce cuatro tipos de comunidades de investigación, de las cuales destacamos dos: primero, las comunidades de investigación de algunas universidades, las cuales poseen mayor “legitimidad” dentro del campo, y segundo, la investigación llevada a cabo por las Secretarías de los estados y las unidades de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN).

Caracteriza a las instituciones del primer tipo con más capacidad autorregulativa, que generan los programas y proyectos en función de sus propios requerimientos y conocimiento acumulado. Se trata, sobre todo, de comunidades centradas en investigación básica, con autoridad legítima en el campo de la academia, que guardan celosamente su prestigio manteniendo altas barreras de acceso; su saber es reconocido y acreditado públicamente. Pertenecen principalmente al CESU y al DIE.

Estas comunidades tienen dificultad para aceptar sugerencias del gobierno o fijar prioridades temáticas que vengan de arriba o de fuera del campo. Sus líneas de investigación son definidas por la comunidad de investigadores.⁶ En términos generales, la producción está enfocada al nivel superior, excepto casos excepcionales del DIE, del Instituto de Estudios de Educación de la Universidad Iberoamericana y del Centro de Estudios Educativos.

5. Hace referencia además a la noción de investigación básica (orientada a la producción de conocimientos de relevancia teórica o conceptual, que tiende a ser disciplinar) y la investigación de desarrollo (de carácter aplicada, interdisciplinaria y contingente).

6. En otro trabajo habíamos señalado la existencia de tres tipos de líneas de investigación: personales, institucionales y sociales. En el caso de estas comunidades no puede afirmarse que sus líneas sean institucionales, pues al parecer no se construyeron en función de las necesidades discutidas por los actores de la institución sino de criterios personales de decisión; aunque no necesariamente estas líneas están al margen de las necesidades sociales e institucionales.

Para los investigadores del CERI, la investigación que se desarrolla en estos centros académicos es altamente académica, jerárquica e individualista, y no está contribuyendo a generar investigaciones capaces de incidir en la realidad educativa.

En el segundo grupo se localizan comunidades menos institucionalizadas, localizadas en la Universidad Pedagógica Nacional, en la Secretaría de Educación Pública y en algunas Secretarías de los estados. Es un grupo heterogéneo y poco conocido; su producción

[...] de conocimientos está al servicio del diseño de soluciones a problemas específicos de las instituciones públicas o que afectan la formación y práctica de los maestros [...] es más cercana a la realidad de los maestros de educación básica y a los problemas de la práctica del aprendizaje en una variedad de situaciones de la vida real (*Reporte..., op. cit.: 271-272*).

Si bien estos grupos producen conocimiento ligado a las necesidades de educación básica, su producción es raquítica y con poco reconocimiento social. Destacan trabajos relacionados con la práctica pedagógica y con la formación docente.

De lo anterior se desprenden algunos retos para la investigación de los posgrados de las Secretarías de los estados, como la creación de plazas para nuevos investigadores, el apoyo financiero para la investigación, la legitimación de su producción mediante el incremento de su calidad y la modificación de los criterios nacionales de valoración de los resultados de investigación.

Las recomendaciones generales del informe coinciden con el modo II de producción de Gibbons, es decir, señalan la urgencia de impulsar investigaciones ligadas a las prioridades del sistema de educación básica nacional, de carácter interdisciplinario y con hincapié en la aplicación para la mejora educativa.

Establece tres apartados de recomendaciones para el sistema de investigación educa-

tiva de México: 1. Una estrategia nacional de investigación; 2. Impulso a la infraestructura y a la capacidad de la investigación, y 3. Fortalecimiento del uso de la investigación y de los desarrollos educativos.

La estrategia de investigación nacional incluye la elaboración de una agenda de prioridades de investigación nacional, que deben servir para la orientación de la investigación nacional. Si bien no lo explicitan, es evidente que no se trata de pasar al otro extremo: todo para la investigación aplicada al nivel básico, sino la necesidad de equilibrar la investigación básica y aplicada, disciplinar e interdisciplinar, de corto y de largo plazo, que alimente los campos del conocimiento y la comprensión de los más graves problemas educativos nacionales.

Sugieren que en el diseño de la agenda participen todos los actores y comunidades interesados, pero de cualquier manera representativos de los productores, intermediarios y usuarios de la investigación. Por tanto es muy importante la participación de la Red de Posgrados en Educación, así como de los posgrados de la Secretarías estatales, en la elaboración de esta agenda nacional de prioridades de investigación educativa.

Las recomendaciones acerca del impulso a la infraestructura y a la capacidad de la investigación subrayan promover la colaboración entre los programas de posgraduados, la formación doctoral en ambientes de investigación, la creación de nuevas posiciones para investigadores jóvenes, asegurar más financiamientos para la investigación por medio de concursos con fondos para la investigación (como el de la Convocatoria SEP/SEByN-Conacyt).

Con relación a la investigación de las Secretarías y de la UPN, destacan la necesidad de mejorar la calidad y el reconocimiento social mediante el establecimiento de nuevos criterios de valoración, como el de su pertinencia para el uso en la mejora de políticas y prácticas educativas.

Sobre el fortalecimiento del uso de la producción de conocimiento, proponen incorporar

en los procesos de formación y actualización de docentes la comprensión y el uso de evidencias derivadas de la investigación; señalan la necesidad de crear diferentes espacios y puentes que actúen como intermediarios (*brokers*) entre los investigadores, usuarios y tomadores de decisión. Acentúan la idea de que llevar a cabo éstas y otras recomendaciones “es crucial para construir una mejor base de conocimiento para mejorar la calidad de la práctica y las políticas educativas en México” (*ibid.*: 291).

Algunas de esas recomendaciones se están llevando a cabo en el posgrado de Jalisco, otras no. De eso trata el siguiente apartado.

La investigación en el posgrado de la SEJ

El informe de la OCDE-CERI señala que en Jalisco se produce investigación, si bien no explicita los casos del posgrado de la SEJ y de las unidades de la UPN en el estado, conviene afirmar algunas de sus fortalezas en materia de investigación.

En los estados del conocimiento publicados por el COMIE se pueden constatar algunos logros en materia de investigación. Sañudo, Ponce y otros (2003) afirman la existencia de 25 investigadores consolidados de la SEJ, en la que se produce consistentemente en los campos de historia de la educación, análisis institucional, matemática educativa, práctica e intervención educativa, procesos cognitivos del aprendizaje y formación de investigadores, entre otros.⁷

Se llevan a cabo intensos intercambios y colaboración académica y de investigación en el ámbito del posgrado, por ejemplo a través de la Red de Posgrados en Educación. Ésta ha

7. Las instituciones que realizan investigación son el Centro de Investigaciones Pedagógicas y Sociales (CIPS), el Instituto Superior de Investigación y Docencia para el magisterio (ISIDM), la Maestría en Educación con Intervención en la Práctica Educativa (MEIPE), y dos unidades de la Universidad Pedagógica Nacional: la DGPIE y la DIE.

organizado cuatro encuentros de académicos y estudiantes y se está iniciando un proyecto de investigación acerca de la práctica y la cultura matemática en la escuela secundaria en la que participan académicos de los estados de Jalisco, Hidalgo y Guanajuato. Destaca también la elaboración del estado del arte, publicado por el COMIE, acerca de la práctica educativa (Piña, Sañudo y Furlán, 2003), en la que colaboramos colegas de Jalisco (Lya Sañudo, Martha Vergara, Ponce Grima) con académicos de la maestría en Educación y Práctica Educativa de Guanajuato (José Luis Martínez Rosas y María Elena Mora Oropeza).

Desde hace algunos años la Dirección de Investigación Educativa (DIE) y la Dirección General de Posgrado e Investigación Educativa (DGPIE) han puesto en marcha algunas estrategias para impulsar la investigación que atienda la problemática de educación básica, que en los últimos meses están produciendo algunos resultados: el Programa Maestro de Investigación Educativa de la SEJ (PromIE) y la aprobación de seis investigaciones apoyadas con los fondos de la Convocatoria sep/SEByN-Conacyt; cuatro de ellas son coordinadas por estas Direcciones.

El PromIE ha sido elaborado con la participación de casi todos los investigadores, asesores técnicos y directores de cada una de las áreas de la estructura de la SEJ. Fue diseñado con el objeto de orientar con mayor hincapié la producción de conocimiento en función de las necesidades y prioridades de investigación de la Secretaría. Se han formado las áreas y los campos prioritarios de investigación educativa, de manera análoga a la agenda de prioridades de investigación nacional.

El programa prevé la creación de un Consejo de Investigación Educativa en el cual participarán tanto académicos como representantes de las diversas áreas de la Secretaría. Se trata de formar un espacio de diálogo y construcción para apoyar la IyD, y sobre todo

el uso y aplicación del conocimiento para la toma de decisiones ilustradas.

Desde un principio estas acciones estuvieron inspiradas en el modo II de producción de Gibbons, así como en los diálogos informados de Reimmers. Esto constituye el desarrollo de condiciones para impulsar la investigación interdisciplinaria y colaborativa, en la que participen responsables técnicos de las áreas de la Secretaría, ligada a los problemas educativos prioritarios de los proyectos estratégicos de los usuarios y tomadores de decisión de la SEJ.

Por otra parte, se ha iniciado la operación de ocho proyectos de investigación en colaboración con diversas áreas de educación básica de la SEJ, a partir de problemas prioritarios para las áreas. Con este dispositivo se pretende no sólo producir conocimiento relevante para la orientación de las decisiones de las áreas, sino además sostener diálogos informados a lo largo de la investigación (Reimers), así como la mayor valoración del conocimiento producido y la sensibilización para su aplicación en la resolución de los problemas fundamentales de la educación (Gibbons).

En cada uno de los proyectos de investigación están participando responsables técnicos y académicos de las áreas de educación básica. Se pretende no sólo introducir a estos usuarios al proceso de investigación, sino completar sus procesos formativos como investigadores. La mayoría de ellos tienen maestría y son responsables de llevar a cabo procesos de diagnóstico y evaluación a partir de los cuales las áreas orientan sus decisiones y políticas. Consideramos que esta formación de cuadros altamente especializados es una condición para que las áreas de educación de los estados asuman su responsabilidad frente a la descentralización (federalización) de la educación.

Las investigaciones apoyadas directamente por la DIE y la DGPIE, y la participación fundamental de académicos del posgrado, son:

	<i>Áreas de educación básica</i>	<i>Título de las investigaciones</i>
1.	Dirección de Educación Especial	La práctica y los significados educativos de los agentes de los Centros de Atención Múltiple que ofrecen educación primaria en el estado de Jalisco
2.	Dirección de Educación Indígena	Condiciones y mejoramiento de la educación intercultural de los estudiantes indígenas, nahuas y huicholes de educación primaria en Jalisco.
3.	Dirección de Secundarias	Gestión y acciones educativas en el marco de la Reforma Integral de la Escuela Secundaria
4.	Dirección de Educación Física	Práctica docente y cultura de educación física en la escuela primaria
5.	Dirección General de Posgrado e Investigación Educativa	Condiciones educativas de los niños migrantes en el estado de Jalisco
6.	Dirección General de Posgrado e Investigación Educativa	Los significados de los docentes de educación básica con respecto a la educación ambiental y su posible transformación
7.	Diversas áreas de la SEJ	Situación de la enseñanza y el aprendizaje del idioma inglés en el sistema educativo estatal
8.	Red de Posgrados en Educación, AC	Cultura e intervención de la práctica de la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas en la escuela secundaria.

Todas esas propuestas de investigación, si bien cada una de ellas posee ciertas especificidades, coinciden en el campo de la práctica educativa. Se entiende por práctica, una actividad humana históricamente situada, que implica actividad teórica y práctica de los agentes implicados. De acuerdo con Ricoeur (1995), la práctica situada se desarrolla dentro de cierto campo profesional, el cual posee su propio marco discursivo y actoral que se corresponde con el campo profesional en cuestión, es decir, que cada uno de ellos posee sus reglas de constitución, sus marcos simbólicos y formas de actuación que identifican a los agentes de esa profesión (interior) y que los diferencian de otras profesiones (exterior).

Cada profesión posee un conjunto de formas de obrar, así como una sabiduría colectiva que hace posible su identificación. La docencia es una profesión con sus reglas de oficio, conocimientos prácticos, teorías implícitas y valores compartidos por los docentes en su conjunto, y la de cada subprofesión, objetos de investigación: educación especial, física, secundaria e indígena.

La práctica tiene a la acción como su forma de acceso. En este sentido, se define la práctica como conjunto de acciones. La acción en tanto manifestaciones del obrar humano se constituye en una célula pues, dadas sus condiciones, es posible aislarla. Ésta es comprendi-

da como actividad o acontecimiento orientado por las intenciones dispuestas por el actor. Por medio de la acción el actor también pone en juego sus conocimientos, sus creencias y sus teorías personales.

Lo que interesa es la especificidad de actuación de los profesores en los ámbitos de la educación especial, la educación física, la secundaria o la indígena. A los equipos les interesa conocer cómo es la práctica de los colegas que comparten el espacio de la subprofesión.

Con estas investigaciones se apuesta a resolver problemas socialmente relevantes, pues si conocemos las prácticas efectivas que llevan a cabo los educadores, a partir de este conocimiento se pueden diseñar mejores políticas educativas e ilustrar la toma de decisiones — como marcos orientadores de la acción—, el diseño de programas de formación continua de los profesores, o el diseño de otros programas estratégicos fundados en el conocimiento de esta realidad educativa.

Además, se asume la posibilidad de desarrollar un campo básico de la investigación educativa, pues la práctica como objeto de estudio, y la práctica reflexiva, son campos emergentes de la investigación nacional (Sañudo, Ponce y otros, 2003).

Finalmente, la formación de redes y asociaciones con pares y entidades sociales y gubernamentales nacionales e internacionales,

así como mejorar nuestras condiciones materiales y financieras, son tareas que deben fortalecerse en los posgrados de las Secretarías.

Conclusiones

Se trata de hacer un alto. Repensar lo que se ha hecho, festejar lo ganado y compartir lo andado e iniciar nuevos caminos.

El posgrado y la investigación en la Secretaría se consideran desde los contextos internacional y nacional. El primero demanda mayor dinamismo y flexibilidad para adecuarse al mundo global. El segundo demanda atender mejor los problemas locales. Juntos, apuntan a la necesidad de formar nuevos sistemas de producción de conocimiento: producir en redes de colaboración que atiendan al equilibrio entre lo investigativo, lo básico y lo urgente, de lo que alimenta los campos del conocimiento y de la atención de las grandes prioridades del sistema educativo.

Las investigaciones producidas junto con las áreas de educación básica, suponen la posibilidad de fortalecer el campo emergente de la práctica educativa, así como la posibilidad de ilustrar la toma de decisiones para mejorar la educación, el diseño de políticas y la formación de los educadores.

La práctica educativa sugerida se inscribe tanto en el movimiento internacional de práctica reflexiva (Schön, 1998; Carr, 1995), como en la necesidad de acceder al estudio de los contextos culturales cotidianos en los que los educadores ponen en juego su sabiduría teórica y práctica (Gimeno, 1998). Lo que está en juego es conocer cuáles son las teorías, las intenciones, los valores y las habilidades prácticas que permiten comprender la calidad y la eficacia de los servicios educativos.

A partir del reporte de la OCDE-CERI se está llevando a cabo la elaboración de una agenda de investigación vinculada al desarrollo educativo de educación básica. Estamos seguros de que las aportaciones de los posgrados de las

Secretarías de los estados serán fundamentales para su éxito. Es el reto.

Referencias bibliográficas

- Alcántara, Armando (2000) *Tendencias mundiales de la educación superior: el papel de los organismos multilaterales*. México: UNAM-CEIICH.
- Álvarez, Germán (2002) “La calidad y la innovación en los posgrados”, *Revista de la Educación Superior*, octubre-diciembre. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).
- Carr, W. (1996) *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid y La Coruña: Ediciones Morata/Fundación Paidea.
- Esquivel, Juan Eduardo (2002) *La universidad hoy y mañana. El posgrado latinoamericano*. México: Centro de Estudios sobre la Universidad/Plaza y Valdés Editores.
- Gibbons, Michael y otros (1997) *La nueva producción del conocimiento*. Barcelona: Ediciones Palomares.
- Gimeno Sacristán, J. (1998) *Poderes inestables en educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Guillaumin, Arturo (2000) *Complejidad, transdisciplinariedad y redes: hacia la construcción de una nueva universidad*. México: UNAM-CEIICH.
- Kuhn, T. S (1986 [1962]) *La estructura de las revoluciones científicas*, Breviarios del Fondo de Cultura Económica. México: FCE.
- Pacheco, Teresa (2000) *La organización institucional de la investigación social y humanística en la Universidad Nacional Autónoma de México*. México: UNAM-CEIICH.
- Ponce Grima, Víctor M. (2003) *Perspectivas del posgrado en México y Nicaragua*, en el panel Tendencias, perspectivas y retos del posgrado latinoamericano. Nicaragua: Universidad Politécnica de Nicaragua.
- Reynaga, Sonia (2002) “Los posgrados. Una mirada valorativa”, *Revista de la Educación Superior*, octubre-diciembre. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).

Rivera, Jorge (1994) *Investigación de la educación en algunos países de América Latina*, San José, Costa Rica.

Schön, Donald (1998) *El profesional reflexivo; cómo piensan los profesionales cuando actúan*, Col. Temas de Educación. Barcelona: Paidós.

Villa, y otros (2000) *Problemáticas y retos en la formación de los investigadores*. México: UNAM-CEIICH.

Vries de Wietse (2000) *Buscando la brújula: las políticas para la educación superior en los 90*. México: UNAM-CEIICH.



Sin sombra
Reid Yalom

La educación a distancia en los posgrados en Educación

Perspectivas de alumnos y egresados

María Soledad Ramírez Montoya¹
Fabián Eduardo Basabe Peña²

El artículo presenta los resultados de un estudio apoyado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt), que indagó el funcionamiento de los programas de educación a distancia que se ofrecen en 25 instituciones mexicanas de educación superior y los resultados que se están obteniendo en los posgrados en Educación ofrecidos en esta modalidad educativa. Se utilizó la metodología de casos múltiples, exploratoria y descriptiva, que incluyó la visita a las instituciones, el análisis de documentos oficiales, entrevistas estructuradas a coordinadores de programas, profesores, alumnos, egresados, personal de apoyo al programa de educación a distancia (informáticos, productores, diseñadores instruccionales y diseñador gráfico). Los resultados del estudio arrojan datos acerca de los procesos de *e-learning* en los programas educativos, de las estrategias para el aprovechamiento de los recursos y de los resultados obtenidos en los posgrados en educación impartidos en la modalidad a distancia, desde la perspectiva de alumnos y de egresados.

Palabras clave: educación a distancia; posgrados en Educación; tecnología educativa.

Antecedentes

La realidad social sufre importantes transformaciones en todos los ámbitos: político, económico, social, cultural. Los conceptos de Estado y nación, históricamente tan sólidos en su definición, se desdibujan a partir de los sucesos de los países y sus poblaciones (acuerdos supraestatales, migraciones). La consolidación de un modelo económico neoliberal con la subrepticia desaparición de la impronta estatal, soportada por el avance de los medios de comunicación (tecnologías nuevas y viejas, transportes) recrea un nuevo orden económico con muchas certezas, pero sin un rumbo concreto. La ruptura de la normatividad social a partir de las nuevas necesidades sociales (el trabajo profesional de la mujer, la importancia del tener por el ser, desaparición de la clase obrera

1. Directora del Departamento de Diseño Educativo de la Escuela de Graduados en Educación Universidad Virtual del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM).
2. Director de las materias institucionales del Departamento de Desarrollo Académico de la Universidad Regiomontana.

tradicional) jaquea las creencias universales que soportaron a la llamada modernidad.

Los fenómenos migratorios, aunados a la magna presencia de la televisión en los hogares, han alterado no sólo las prácticas sociales sino también han generado nuevas formas de consumo, producción y reproducción cultural. El paso de una sociedad industrial a una informacional recrea nuevas formas de ser y de estar en la Tierra. Parte sustancial de este proceso ha surgido a partir del desarrollo, la consolidación y el consumo de los medios de comunicación. El fenómeno ha intentado ser definido de diversas maneras: globalización, mundialización o internacionalización pero, más allá de concebir una definición conceptual absoluta, el presente nos expone nuevos itinerarios, ideas y formas de concebir nuestra realidad.

Las prácticas educativas también han ido cambiando. Los medios de comunicación se han transformado en una herramienta válida y necesaria para la nueva generación de educandos, caracterizada por su impronta audiovisual. Los nuevos espacios de comunicación permiten a la escuela saltar los muros de las aulas para proponer nuevas instancias y posibilidades de formación. El uso de los medios es una de las formas en la que la escuela se transforma y puede adecuarse a las nuevas necesidades de los sujetos sociales (el mundo laboral y sus horarios, formación y capacitación continua, barreras geográficas, infraestructura).

En el ámbito educativo están surgiendo modalidades educativas donde se utilizan los medios de comunicación e información; algunas de éstas se dan en el espacio virtual: la educación a distancia que *acerca la escuela a sus alumnos*. Las escuelas han encontrado en esta modalidad la forma de cubrir las nuevas demandas, tanto que muchas de las instituciones presenciales de educación superior adoptan esta forma de comunicación.

México se ha caracterizado por ser uno de los primeros países que logró romper el obstáculo de la distancia. Desde la década de los

sesenta, con la telesecundaria, ha ocupado un espacio sustancial en la formación de los estudiantes. La actualidad mexicana nos encuentra con un número importante de instituciones que han adoptado y adoptan la educación a distancia. Las estadísticas en el país indican que los estudios que se ofrecen en esta modalidad educativa han ido incrementándose en los últimos años, sobre todo en lo que a estudios de posgrado se refiere; tanto, que se hace evidente la necesidad de estudiar las características, procesos e impactos de este fenómeno para contribuir a tomar decisiones que redunden en una mejora educativa.

Objetivo de la investigación

El objetivo del estudio fue indagar el funcionamiento, estructura, políticas y características operativas de las instituciones que ofrecen programas de educación a distancia en México.

Lo que se expone en este trabajo es una parte de los hallazgos de dicho estudio: en concreto, se presentan las perspectivas de alumnos y de egresados acerca de los programas de posgrado en educación en la modalidad de educación a distancia. El propósito de este artículo es delimitar elementos que podrían ser útiles para mejorar los procesos educativos a distancia.

Método

El método seleccionado para realizar el estudio fue el instrumental de casos múltiples (Stake, 1999) donde se indagaron varias instituciones para conocer el funcionamiento y los resultados de los programas de educación a distancia, desde la perspectiva de los alumnos y de los egresados de posgrados en educación.

Participantes. Existen dos tipos de unidades de análisis en la selección de los participantes de este estudio: las instituciones educativas y los alumnos y los egresados de los posgrados en educación.

Para la unidad de análisis de *instituciones educativas*, la población hacia la que estuvo dirigida

la investigación fue el 100% de las instituciones que ofrecían educación a distancia en la Corporación de Universidades para el Desarrollo de Internet (CUDI), en los años 2002 y 2003, que al momento de la realización de la misma eran 25 instituciones de educación superior:

- Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa (ILCE).
- Instituto Politécnico Nacional (IPN).
- Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM).
- Texas A&M University Center Mexico.
- Universidad Anáhuac.
- Universidad Autónoma de Baja California (UABC).
- Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ).
- Universidad Autónoma de Coahuila (UAC).
- Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH).
- Universidad Autónoma de Puebla (UAP).
- Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS).
- Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT).
- Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH).
- Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM).
- Universidad de Colima (UCOL).
- Universidad de Guadalajara (UdeG).
- Universidad de Las Américas-Puebla (UDLA-P)
- Universidad de Sonora (UNISON).
- Universidad del Valle de México (UVM).
- Universidad La Salle (ULSA).
- Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).
- Universidad Pedagógica Nacional (UPN).
- Universidad Tecnológica de México (UNITEC).
- Universidad Tecnológica de Puebla (UTP).
- Universidad Veracruzana (UV).

Con la población total se realizó un estu-

dio exploratorio y descriptivo de la estructura, organización, procesos y medios utilizados en los programas de educación a distancia. A partir de este estudio se seleccionó una muestra de instituciones con los criterios siguientes:

1. *Experiencia.* Contar con programas educativos a distancia con mayor tiempo en oferta, considerando que su experiencia educativa bajo esta modalidad presentaría mayor madurez institucional, organizativa y conceptual para contar con programas de evaluación de la calidad en sus programas académicos.

2. *Cobertura.* Al revisar atributos de esos programas, como número de inscritos, número de alumnos egresados o a punto de egresar y de mayor demanda, se concluye que representan elementos que a simple vista parecieran cumplir con ciertos conceptos que se encuentran contenidos en lo que se definió por calidad.

3. *Disciplina.* Impartiendo programas de un área común, en este caso se seleccionaron programas de posgrados en Educación, por ser una de las áreas más comunes de toda la oferta educativa y porque el área educativa era una de las principales preocupaciones del Consejo Nacional de Ciencia y tecnología (Conacyt) para que fuera trabajada en la CUDI.

De esta manera, se seleccionaron tres instituciones que cumplieran con estas características. Por razones de confidencialidad ofrecida a las instituciones participantes, se omiten aquí los nombres.

Para la unidad de análisis de *alumnos y egresados*, la muestra se tomó a partir de las tres instituciones que cumplían con los criterios antes señalados. La muestra se obtuvo por invitación expresa a los alumnos y egresados de esas instituciones. Los datos que aquí se reportan corresponden a las respuestas de 510 participantes: 426 alumnos y 84 egresados.

Instrumentos. Para abordar la investigación se diseñaron seis instrumentos que exploraron 11 categorías y 40 indicadores relativos a los datos de identificación de la institución, a la estructura organizacional, tecnológica y curricular, a los datos de alumnos, egresados,

profesores y personal de apoyo, a la tutoría y el seguimiento, a la evaluación del desempeño del alumno y del docente, y a la producción y difusión de investigación.

La colección de datos se realizó mediante listas de cotejo a páginas Web, entrevistas a coordinadores, entrevistas a profesores, entrevistas al personal de apoyo, cuestionarios a los alumnos y a los egresados.

Procedimiento. El estudio se realizó en cuatro etapas:

1. Diseño y preparación de la investigación en cuanto a la sustentación teórica, selección de las instituciones miembros de la CUDI que fueron objeto de la investigación, contacto previo con los sujetos a los que se acudió para recopilar información, diseño de los instrumentos que fueron utilizados y aplicación piloto de los mismos.

2. Visita a las instituciones seleccionadas para la aplicación de los instrumentos, recopilación de la información, análisis de datos triangulando fuentes (página Web, coordinador, profesores y personal de apoyo), validación de la información por las fuentes, análisis cuantitativo con suma de datos categóricos (Miles y Huberman, 1994) y redacción del estudio de las instituciones.

3. Revisión del estudio y de los datos para seleccionar una muestra que permitiera analizar los resultados de la educación a distancia en México, visita a las instituciones, análisis cualitativo de los datos colectados triangulando fuentes (alumnos y egresados) y redacción del informe.

4. Evaluación de la investigación realizada en sus productos y sus procesos; presentación de resultados en artículos de revistas y ponencias para exponerla en congresos nacionales e internacionales difundiendo los hallazgos emanados del estudio.

Resultados

Para presentar los hallazgos se eligió hacerlo de acuerdo con los dos tipos de unidades de

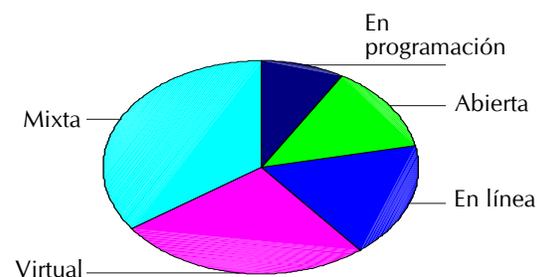
análisis de los participantes de este estudio: las instituciones educativas (esbozando en forma general el funcionamiento, estructura, políticas y características operativas de las instituciones que ofrecen programas de educación a distancia en México) y los alumnos y egresados de los posgrados en educación (perspectivas acerca de los programas de posgrados en educación en la modalidad de educación a distancia).

Unidad de instituciones educativas. Las instituciones consultadas en este estudio eran, en su gran mayoría, de *tipo* público (78%) y, en menor medida, instituciones privadas (22%).

Al indagar con las diversas fuentes de las instituciones sobre las *normativas* que rigen sus programas de educación a distancia se encontró, en gran medida, que lo realizan con los reglamentos de los procesos institucionales en la educación presencial. Sólo 30% de las instituciones tenían normatividad para los programas a distancia.

La *modalidad* en que están trabajando los programas estas instituciones es muy diversa. El 35% trabajan sus procesos educativos en modalidad mixta (combinación del videoenlace, con sesiones semipresenciales, programas en línea —procesos apoyados principalmente en Internet— y sistemas abiertos); 26% lo imparten en la modalidad virtual (procesos educativos apoyados en Internet y sesiones de videoenlace); 17%, en línea (procesos educativos apoyados en Internet); 13% en modalidad abierta, y 8% se encuentran en programación como proyecto institucional. La gráfica 1 muestra la distribución:

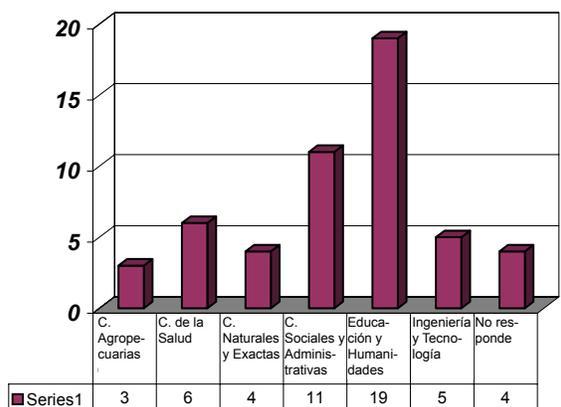
Gráfica 1. Modalidad



Para conocer acerca de la *ubicación del área de educación a distancia en la estructura organizacional*, se les cuestionó a las diversas fuentes sobre ello y se encontró que, en la mayoría de los casos, no depende de un solo departamento, e incluso suelen depender de rectoría y algún departamento de vinculación. Algunos ejemplos de sus respuestas fueron: “es un departamento dentro de la Dirección de Servicios Académicos”; “en la estructura organizacional, dependen del departamento al que están inscritos y éstos a su vez de las diversas direcciones de la rectoría”; “depende directamente de rectoría”; “depende directamente de la Secretaría General y Académica”.

Respecto a la información de las *áreas* en las que ofertan sus programas las instituciones, se encontró que la más frecuente es la de Educación y Humanidades, seguida de la de Ciencias Sociales y Administración, como lo muestra la gráfica 2.

Gráfica 2

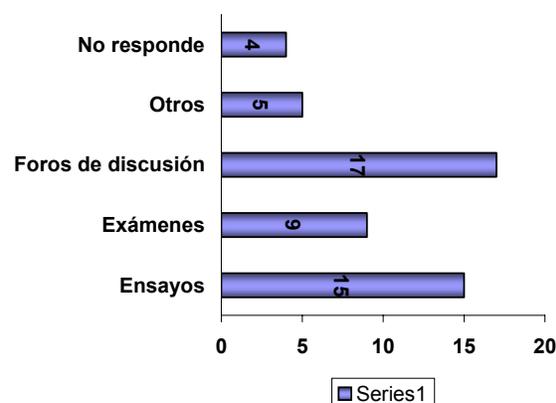


En los datos aportados por las instituciones, se encontró que la *comunicación entre alumnos y administrativos* sobresale, la que se efectúa primordialmente por medio del correo electrónico, seguido por la vía telefónica y la comunicación presencial. Estos datos coinciden con los *medios de comunicación entre los profesores y los administrativos, y entre alumnos y profesores*, donde los tres medios de comunica-

ción más frecuente fueron las tres vías antes señaladas.

Al preguntar sobre las *actividades en los procesos de enseñanza-aprendizaje*, sobresalieron en mayor medida los foros de discusión y la elaboración de ensayos. La gráfica siguiente reporta los resultados de las actividades que se realizan en las instituciones consultadas.

Gráfica 3



Respecto al *momento en que se dan los procesos de evaluación* que utilizan los profesores para valorar a los alumnos se encontró, con mayor frecuencia, la que se realiza al final del proceso (sumativa, 70%), seguida de la que se da en el transcurso del proceso educativo (formativa, 40%). En este dato sobresale lo poco utilizada que es la evaluación diagnóstica para valorar los conocimientos previos de los alumnos y las expectativas que tienen hacia los procesos de los cursos (diagnóstica, 12%).

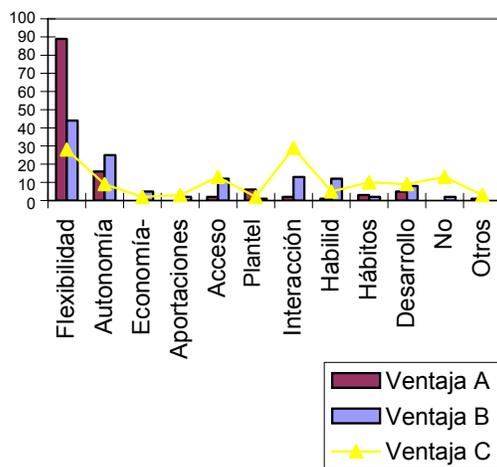
En la pregunta sobre el *desarrollo de la investigación* en esta modalidad educativa se encontró que sólo 28% de las instituciones están realizando estudios de los procesos. De quienes la están realizando, manifestaron que la finalidad de los estudios es publicar, evaluar y apoyar a la institución.

Unidad de alumnos y egresados. Para los fines del presente artículo se presentan los hallazgos de alumnos y egresados en forma integrada.

Ante la pregunta “¿Cuáles han sido los *principales obstáculos* con los que te enfrentaste ante la educación a distancia?, nombra tres por orden de importancia (donde el A tiene mayor importancia y el C menor importancia) y justifica tu respuesta”. Las respuestas más frecuentes presentadas como los obstáculos para los alumnos y egresados de los posgrados en educación fueron los aspectos tecnológicos, la interacción-retroalimentación y el trabajo en equipo y la adaptación a la modalidad educativa.

Cuando se les preguntó a los alumnos y egresados de los posgrados en educación “¿Cuáles han sido las *principales ventajas* de estudiar a distancia?, nombra tres por orden de importancia (donde el A tiene mayor importancia y el C menor importancia) y justifica tu respuesta”. Los resultados indicaron como más elevados los aspectos de flexibilidad de horario y espacio (89%) y la autonomía y autoaprendizaje (16%).

Gráfica 4

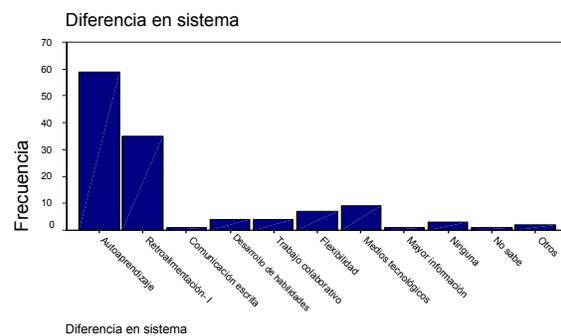


Al indagar sobre las *diferencias en el desarrollo de habilidades* que encontraban los alumnos y egresados de los programas de posgrados en educación, en comparación con un estudiante presencial, los participantes mencionaron

que sí, y entre sus respuestas se encontró el autoestudio (68%) como la habilidad que más se desarrollaba, seguida del uso de los recursos tecnológicos (22%) y el desarrollo de las cualidades de tolerancia (11%).

Ante la pregunta de cuál era la *distinción de aprender en el sistema presencial y en el sistema a distancia*, los alumnos y egresados de los programas de posgrados a distancia mencionaron el autoaprendizaje (60%) y la retroalimentación-interacción (35%) como principales factores. La gráfica siguiente representa las respuestas.

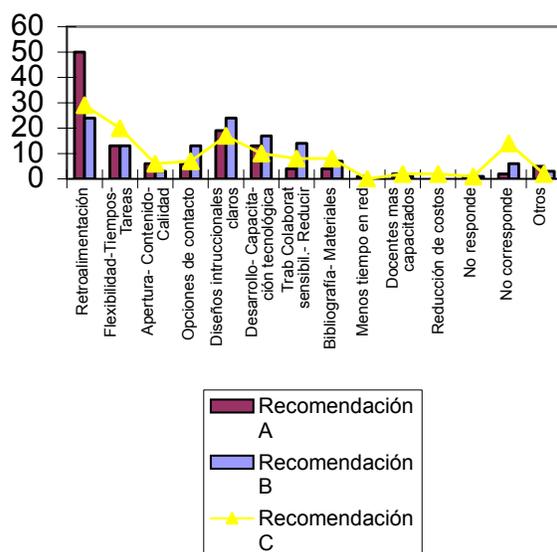
Gráfica 5



Al indagar sobre los *factores que pueden tener los alumnos para desertar* de sus estudios de posgrados en educación en la modalidad a distancia, mencionaron la dificultad de adaptación, la retroalimentación y la carga de trabajo.

Cuando se les solicitó a los alumnos tres *sugerencias para una mayor eficiencia y calidad* en la educación a distancia, donde la respuesta A tenía mayor importancia y la C menor importancia, los alumnos mencionaron la retroalimentación, el diseño instruccional de los cursos y su desarrollo, como las recomendaciones más altas. La siguiente gráfica expone los resultados.

Gráfica 6



Discusión

En esta sección se muestra la interpretación de los resultados del estudio. Esta interpretación se puede efectuar a partir de las respuestas dadas por alumnos y egresados de los posgrados en Educación que estudian en la modalidad educativa, para analizarlos posteriormente en el contexto institucional y en el de los requerimientos sociales.

En el ámbito concreto de los posgrados en Educación impartidos en la modalidad a distancia, los datos arrojados por alumnos y egresados de las instituciones consultadas expresaron como factores clave para la eficiencia de los programas el atender la retroalimentación que se da en los procesos de enseñanza-aprendizaje, el diseño de los cursos y su desarrollo. Estos factores fueron consistentes en las respuestas que dieron a los diversos cuestionamientos.

La retroalimentación en la educación a distancia es un factor decisivo para que el alumno se sienta acompañado en el proceso. Obtener una respuesta o un cuestionamiento orientador, en el momento requerido, sigue siendo vital en el proceso enseñanza-aprendizaje; además, el que la evaluación contenga

información que otorgue datos de fondo, que permita una mejora en el aprendizaje, representa un factor muy importante para el alumno.

Asimismo, el diseño de los cursos y su desarrollo son herramientas sustanciales para orientar la instrucción y las actividades. En este campo también hay bastante por explorar; se hacen necesarias nuevas formas de conceptualizar, diseñar y desarrollar las prácticas educativas, donde las actividades deben auxiliarse de los medios de comunicación e información para repensar y aplicar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En los programas a distancia, como en todo proceso educativo, las actividades de inducción son aspectos que deben ser considerados para preparar al alumno a las situaciones educativas. En la modalidad a distancia se deben prever dos aspectos esenciales: el uso de los medios de comunicación e información y los procesos psicológicos internos que conlleva el estudiar en esta modalidad. La realidad nos habla de que en ocasiones sí se realiza una inducción para usar los medios de comunicación e información, el uso de las plataformas, el correo electrónico, pero pocas veces se encuentran programas de inducción para preparar al alumno en esos aspectos internos que serán sustanciales para aprender en esta modalidad.

Desde la perspectiva de los alumnos y egresados de los posgrados en Educación, la tecnología, la interacción, el trabajo en equipo y la adaptación a la modalidad educativa a distancia fueron los obstáculos principales a los que se habían enfrentado. Estos factores se encuentran relacionados con los elementos que ellos consideran pueden influir para desartar de estudios con esta modalidad educativa: la adaptación, la retroalimentación y la carga de trabajo, factores que deben ser trabajados desde el currículo en los procesos de entrada y en el diseño mismo de los cursos.

Se debe tratar de conocer el funcionamiento de todos los elementos que hay alrededor del proceso mismo y potenciar lo que

los alumnos y egresados mencionaron como ventajas al estudiar en esta modalidad: la flexibilidad de los programas, la autonomía y la interacción que se registra entre diversos sujetos. Los mismos alumnos reconocieron que lo distintivo de estudiar en esta modalidad educativa eran el autoestudio, la interacción, la comunicación asincrónica y el trabajo colaborativo.

Asimismo, desde la perspectiva de los alumnos y egresados de los posgrados en Educación, mediante la modalidad a distancia se les ha desarrollado la habilidad de autoaprendizaje, el uso de los recursos tecnológicos, la comunicación, el trabajo colaborativo y la tolerancia hacia las ideas de otras personas. Éstos son elementos potenciales para recuperarlos y seguir indagando aspectos donde, una vez más, las metodologías de enseñanza-aprendizaje deben seguirse trabajando hacia el desarrollo pleno del individuo, en busca de afianzar los cuatro pilares de la educación que plantea la UNESCO: el aprender a aprender, el aprender a ser, el aprender a hacer y el aprender a convivir con los demás.

El trabajo docente desempeña un papel muy importante en estas prácticas educativas. Desde el diseño mismo de las experiencias, hasta su desarrollo y evaluación, se debe hacer una reflexión constante de lo que está pasando en los procesos y buscar los mecanismos y las estrategias que le permitan cruzar el umbral de la apariencia de que la construcción del conocimiento le pertenece únicamente al alumno. ¿Por qué no hablar del profesor constructivista también? El docente debe reflexionar y trabajar en la búsqueda de las metodologías adecuadas que faciliten los procesos, en el conocimiento de cómo aprende el alumno en esta modalidad educativa, en las estrategias de motivación y en el impulso de aprendizajes significativos para sus alumnos y para él mismo como sujeto que aprende.

El estudio puso de manifiesto la carencia de investigación en esta área educativa. Realmente son muy pocas las instituciones

que están investigando los procesos que están llevando a cabo. Surge una necesidad de desarrollar investigación en todos sus ámbitos, realizar investigaciones que permitan conocer acerca de los procesos pedagógicos, psicológicos y tecnológicos, así como del impacto y los resultados de la modalidad educativa que va creciendo rápidamente en las instituciones educativas.

La institución es un elemento crucial en estos procesos educativos. Conocer los resultados de la ubicación de los programas de educación a distancia en las diversas instituciones ayuda a visualizar un poco sobre el apoyo institucional, la administración de procesos, la gestión escolar y la docencia. Conforme han ido creciendo los programas, se han detectado cambios en la ubicación que tiene esta área en la estructura de las organizaciones, ubicándose en niveles más prioritarios.

Surge también la necesidad de normar los procesos con reglamentos específicos para esta modalidad educativa, ya que las prácticas de la gran mayoría de las instituciones manifiestan que la educación a distancia se rige con las normativas presenciales y que hay elementos muy distintivos entre ambas modalidades educativas que hacen urgente un trabajo en esta área.

Hay bastante campo por trabajar en el área de la educación a distancia. Este estudio tuvo por objetivo la indagación del funcionamiento, estructura, políticas y características operativas de las instituciones que ofrecen programas de educación a distancia en México, así como conocer las perspectivas de alumnos y egresados de los posgrados en educación. Pero es importante señalar que se cuenta con limitaciones para generalizar los resultados, ya que la muestra de los participantes fue por invitación (no fue aleatoria) y no necesariamente constituyen la representación de sus instituciones. Tampoco se presentan los datos de las muestras en forma separada porque, aunque se cuenta con ello, no era el objetivo del presente artículo. Sin embargo, este estudio nos

deja un aprendizaje de una visión acerca de la forma en que se está trabajando en las instituciones, la perspectiva de alumnos y egresados de quienes han vivido la experiencia de estudiar a distancia su posgrado en educación, y nos deja también una invitación para reflexionar e investigar más sobre los elementos de esta modalidad educativa.

En México, el subsistema de educación superior que engloba los niveles escolares de licenciatura, especialidad, maestría y doctorado, tiene ante sí el desafío que significa absorber a los miles de estudiantes que terminarán la educación media superior y a otros que, por diversas razones, se han quedado rezagados. Ante estos factores, la tecnología y la educación a distancia se presentan como elementos valiosos para que las instituciones de educación superior puedan facilitar al grupo poblacional demandante acceder a los estudios superiores. Queda con este escrito una invitación para futuros trabajos que ayuden en la consolidación de esta modalidad educativa.

Referencias bibliográficas

- Cutler, R. (1996) "Technologies, relations, and selves", en L. Strate, R. Jacobson, y S. B. Gibson (eds.), *Communication and cyberspace: Social interaction in an electronic environment*. Cresskill, Nueva Jersey: Hampton Press, pp. 317-333.
- Dede, C. (1996) "The evolution of distance education: Emerging technologies and distributed learning", *American Journal of Distance Education*, vol. 10, núm. 2, pp. 4-36.
- Erlanson, D. A., E. L. Harris, B. L. Skipper, y S. D. Allen (1993) *Doing naturalistic inquiry. A guide to methods*. Newbury Park, California: Sage.
- García, L. (2001) *La educación a distancia. De la teoría a la práctica*. Barcelona: Ariel.
- Guba, E. G. (1990) *The paradigm dialog*. Newbury Park, California: Sage.
- Hiltz, S. (1998) "Collaborative learning in asynchronous learning networks: Building learning communities", ponencia invitada en la Conferencia WEB98, Orlando, Florida. Página consultada el 18 de abril de 2001: http://eies.njit.edu/hiltz/collaborative_learning_in_asynch.htm
- Miles, M., y A. Huberman (1994) *Qualitative data analysis: A sourcebook of new methods*, 2ª ed. Thousand Oaks, California: Sage.
- Moore, M., y G. Kearsley (1996) *Distance education. A systems view*. Belmont: Wadsworth.
- Stake, R. E. (1999) *Investigación con estudio de casos*, 2ª ed. Madrid: Ediciones Morata.
- UNESCO (1998) *Higher Education in the XXI Century: View of Latin America and the Caribbean*, Col. Responses, vol. 1. Nueva York: CRESALC/ UNESCO Editions.
- Wolcott, L. (1995) "The distance teacher as reflective practitioner", *Educational Technology*, vol. 35, núm. 1, pp. 39-43.
- Yin, R. K. (2003) *Applications of case study research*. Thousand Oaks, California: Sage.



Cuatro barcas
Reid Yalom

Relación entre las expectativas y la oferta de programas de maestría

El caso de los docentes de primaria en el estado de Guanajuato

Lázaro Uc Mas¹

Carlos Sosa Shaman²

En este texto se aborda la relación entre las expectativas de estudiantes de maestría con relación a la oferta de los programas que estudiaron. Forma parte de una investigación mayor que incluye: las trayectorias de egresados de maestría, los aprendizajes consuetudinos en estos estudios y las aplicaciones que tienen y se observan en sus prácticas docentes cotidianas.

Con relación a las expectativas que tenían al estudiar una maestría y el programa finalmente cursado, se encuentra que existe cierta incongruencia en tanto que, por un lado, expresan que sus expectativas son desarrollarse profesionalmente o mejorar su práctica y se inscribieron en maestría donde se les ofrece formarlos como investigadores; por otro, expresan como motivo de estudio el mejoramiento de su práctica y estudian programas con un amplio espectro de capacidades a desarrollar.

Pero quizá lo más importante es un giro que adquieren las razones para estudiar una maestría. A diferencia de décadas pasadas, en que se estudiaba por vocación o por servir a la comunidad, ahora este referente identitario ha sido sustituido por razones más individualistas y pragmáticas, tales como el desarrollo personal, la mejora de la práctica y estudiar para obtener mayores ascensos e ingresos económicos.

Palabras clave: Expectativas, posgrado, desarrollo profesional, práctica docente

Introducción

Este documento es un avance de la investigación denominada “Impacto de los estudios de maestría en educación en la trayectoria laboral y en la práctica educativa de los docentes de educación primaria en el estado de Guanajuato”, el cual, con el apoyo financiero del Consejo de Ciencia y Tecnología del estado de Guanajuato (Concyteg), se está desarrollando desde junio de 2003.

El estudio abarca a egresados de ocho programas de posgrado, cuatro de los cuales son de carácter público y se ubican en instituciones formadoras de docentes de educación básica, uno se ofrece en una institución

1. Estudiante del Programa del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del estado de Hidalgo. Tutor docente de la maestría en Educación Práctica Educativa.
2. Candidato a doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Guanajuato. Asesor técnico-pedagógico del Instituto Superior de Estudios Pedagógicos del Estado de Guanajuato.

pública autónoma, y tres pertenecen a instituciones particulares. El ámbito de estudio de esta investigación se circunscribe al estado de Guanajuato, y en particular se refiere a los docentes de educación primaria que han realizado y terminado, aunque no necesariamente hayan obtenido el grado académico, estudios de Maestría en Educación en alguna institución educativa asentada dentro del territorio de la entidad.

Sólo se considera a egresados en los años recientes, a las generaciones comprendidas entre 1998-2002, esto es, entre seis y dos años previos al inicio de la investigación y que, por otra parte, continúan laborando dentro del estado de Guanajuato. No son motivo de estudio aquellos docentes que egresaron de los programas de maestría antes de 1998 ni los que, estudiando en instituciones locales, provienen de otras entidades federativas.

Aspectos que se investigan: expectativas de los docentes al ingresar al posgrado y su relación con la oferta de los programas estudiados, los aprendizajes construidos y sus aplicaciones en la práctica cotidiana; trayectorias de los docentes después de egresar de los posgrados y su movilidad y posicionamiento dentro del campo socioeducativo; las autopercepciones de los maestros respecto a sus expectativas, trayectorias, y sus posicionamientos dentro del campo educativo, así como su incidencia en el desarrollo personal y profesional de los mismos.

Para lo anterior se diseñó un abordaje metodológico que consta de dos fases:

1. Una enfocada desde la teoría sociológica; en particular, a partir de la teoría de los campos de Pierre Bourdieu, con la finalidad de ubicar a la población objeto de estudio, esto es, a los maestros de educación primaria egresados de los programas señalados, a quienes se le aplicaría un cuestionario para recabar datos sobre lo siguiente: antecedentes académicos y laborales, expectativas antes de cursar la maestría, expectativas cumplidas después de terminarla, aprendizajes obtenidos relaciona-

dos con su ejercicio profesional, trayectoria laboral, impacto de los estudios de maestría en la trayectoria laboral.

El análisis de los datos anteriores es estadístico y tiene como finalidad: a) relacionar expectativas y aprendizajes obtenidos al cursar el programa de maestría, y la oferta académica de ésta; b) relacionar el impacto de la escolaridad (maestría) en su trayectoria laboral, y c) relacionar trayectoria laboral y posicionamiento de los docentes en el campo laboral magisterial.

2. Consistió en seleccionar a diez docentes para analizar la relación existente entre sus estudios, sus aprendizajes y sus prácticas; para ello se aplicaron los siguientes instrumentos: a) entrevistas abiertas a diez docentes, orientadas a la recuperación de los conocimientos que los docentes obtuvieron durante su formación y que dicen aplicar durante su ejercicio docente, y b) observación y registro de la práctica docente de cuatro docentes, especialmente hacia la recuperación y el análisis de aquellos conocimientos que obtuvieron durante su formación y dicen aplicar durante su ejercicio docente.

En este documento se muestran los datos obtenidos acerca de las expectativas y su relación con la oferta de programas cursados.

El campo educativo. Anotaciones de su restructuración

Antes de 1979, la carrera de profesor se cursaba después de los estudios de secundaria y se efectuaba en programas de tres y cuatro años. Una vez perteneciente al gremio trabajador de base, el campo ofrecía al profesor tres opciones de superación: ascender a director de escuela, luego a supervisor, quizá jefe de sector y ocasionalmente ocupar algún puesto administrativo dentro de las oficinas centrales de la Secretaría de Educación; a esto se conoce como escalafón vertical, que se aplica hasta el nivel de supervisor; para jefe de sector y jefe de algún puesto dentro de oficinas centrales ope-

raba más bien contar con relaciones de tipo político-administrativo; una segunda opción la constituía la participación en la estructura sindical, como miembro de comité delegacional de zona, del comité ejecutivo seccional, ya sea en las coordinaciones regionales o directamente ocupando alguna cartera sindical; una tercera opción era la ruta de los estudios, cursando alguna licenciatura en la Normal Superior que facilitara el ingreso al nivel de secundarias o a la recién creada UPN, lo que posibilitara laborar en el nivel superior. Sin duda existían otras opciones fuera del campo socioeducativo, pero para nuestro caso es suficiente con comentar estas tres rutas.

A estas condiciones se sumaron nuevos elementos más o menos como sigue:

- La creación en 1979 de la UPN y del nuevo programa de Licenciatura en Educación Primaria para maestros en servicio.
- La elevación en 1984 de los estudios de normal a nivel licenciatura.
- La creación de estudios de maestría en la década de los noventa.
- La creación en 1993 del escalafón horizontal de carrera magisterial.

En 14 años, de 1979 a 1993, estos nuevos elementos incidieron en la reconfiguración de las expectativas y de las posibles trayectorias de desarrollo profesional de los maestros en servicio. Con estos elementos, los profesores licenciados que ingresaban, se sumaban a los profesores normalistas en servicio que cursaban la licenciatura en la UPN y en normales superiores y fueron sustituyendo paulatinamente a los profesores normalistas. Estos nuevos profesores licenciados son quienes a su vez veían abrir sus expectativas de superación en el nivel inmediato superior, las maestrías; por ello, es de notar el rápido crecimiento de estos programas a partir de la década de los noventa. Junto con ello, se genera una nueva ruta de superación ligada al trabajo docente: el programa de carrera magisterial también conocido como escalafón horizontal, dado que

uno de sus objetivos consistía en impulsar la permanencia de los maestros en el nivel de primaria a partir de ofrecerles un medio para mejorar sus ingresos basado en un mejor desempeño profesional.

El campo socioeducativo se reconfigura más o menos así: mayores profesores licenciados que demandan a su vez estudios de maestría y doctorado, que les permiten diversificar sus actividades laborales y/o permanecer en el nivel de primaria con las expectativas de obtener mejores ingresos mediante la carrera magisterial. Las opciones cambian, se incorpora la posibilidad de permanecer en el nivel de primaria, de que a través de los estudios laboren en niveles superiores y hasta en posgrados y quizá, en menor medida, en actividades laborales fuera del campo educativo.

No está de más decir que tales elementos constituyen la conjunción de dos grandes fuentes de intereses: las del sindicato de maestros, que intentan recoger la vieja aspiración de la profesionalización del magisterio, y la de las autoridades educativas, que generan respuestas a la crisis de la calidad del ejercicio docente.

Con todo, estos elementos introducen nuevos mecanismos y nuevas reglas entre los maestros para hacerse de un lugar en el conjunto del campo socioeducativo. Por lo menos pueden detectarse los siguientes: la lucha y la disputa o al menos la preocupación por un nuevo capital cultural, que es el credencialismo; la aceptación de las reglas de carrera magisterial y por tanto la lucha por la adquisición de un nuevo referente simbólico; la profesionalidad por medio de la mejora de la práctica. Estos referentes simbólicos se convierten en objeto de deseo y lucha entre los maestros. Su apropiación significa el logro de capitales diversos: capital cultural vía credencialismo, capital económico vía carrera magisterial, capital simbólico como el prestigio, aceptación, reconocimiento vía el credencialismo. Mismos que se pueden reconvertir en uno y otro y hasta en capital político sindical.

Dentro de este conjunto resulta importante considerar el papel que desempeñan las diferentes ofertas de programas de maestría con relación a las expectativas que se generan entre los maestros. Gran parte de estos elementos se expresan en forma de expectativas ante los maestros ante la oferta de maestría con la posibilidad de diversificar sus opciones laborales o de permanecer en el nivel de primaria con la opción de aumentar sus ingresos al participar en carrera magisterial o en el uso de los diferentes mecanismos de ascenso dentro del campo. Para efectos de este documento, nos centramos en las expectativas y en las ofertas de los ocho programas estudiados.

Crecimiento de la demanda de posgrados

El subsistema de educación básica de Guanajuato es uno de los más grandes del país y, en concordancia con el desarrollo demográfico de la entidad, ha tenido un crecimiento constante en las últimas décadas, tanto en lo que respecta a la matrícula como al número de escuelas y grupos; como consecuencia, también el personal docente se ha incrementado como respuesta a dicho crecimiento. Entre los ciclos escolares 1990-1991 y 2002-2003, el personal docente creció en 26.87%, para alcanzar una cifra de 45,347 docentes.

La planta docente de educación básica de la entidad se caracteriza por la heterogeneidad. Durante la última década, los docentes de educación primaria con estudios de posgrado en Guanajuato se han incrementado notablemente. De acuerdo con las estadísticas oficiales, en el ciclo escolar 1996-1997 había en la entidad 288 maestros con estudios incompletos de maestría, representando 1.01% del total de los docentes de este nivel; 103 con estudios terminados de maestría, 0.36% del total; 59 tenían estudios de doctorado incompleto, 0.1% del total, y tres se habían graduado en este nivel, cifra que representa sólo 0.01% de los docentes del nivel. En el ciclo 2002-2003, el número de docentes de primaria con maes-

tría incompleta casi se triplicó, alcanzando la cifra de 783, que representa 2.57% del total de docentes del nivel; en lo que se refiere al personal docente con estudios de maestría terminados, en el mismo periodo, casi se sextuplicó, al llegar a 609 individuos, que representan 2% del total; los docentes con estudios incompletos de doctorado se quintuplicaron, llegando a 59, esto es, 0.19% del total estatal; por último, los docentes con doctorado terminado se multiplicaron por diez, con un total de 29, equivalentes a 0.1% de la planta docente estatal.³

Cuadro 1. Guanajuato: Grado máximo de estudios de los docentes de educación básica, ciclos escolares 1996-1997, 2000-2001 y 2002-2003, en números relativos

Grado máximo de estudios	% de docentes por ciclo escolar		
	1996-1997	2000-2001	2002-2003
Licenciatura incompleta o menos (*)	60.92	55.95	60.73
Licenciatura terminada	23.38	24.91	18.36
Licenciatura, titulado	14.28	16.93	16.06
Maestría incompleta	1.01	1.39	2.57
Maestría, graduado	0.36	0.71	2.00
Doctorado incompleto	0.04	0.09	0.19
Doctorado, graduado	0.01	0.02	0.09

(*) Incluye: educación básica incompleta, básica completa, media superior incompleta y completa, licenciatura incompleta y otra.

Fuente: elaboración propia con información de la Dirección de Evaluación de la SEG.

De las cifras anteriores se puede deducir que, a pesar de que el número de docentes de educación básica con estudios de posgrado es todavía poco significativo respecto al total (el 2.28% en el ciclo escolar 2002-2003), existe un creciente interés de los docentes por estudiar este nivel de escolaridad.

3. La información estadística que se presenta no corresponde exactamente al número de profesores con la escolaridad respectiva, ya que lo que reporta en las estadísticas oficiales corresponde a plazas y no a profesores, y existe un número indeterminado de profesores que ostentan doble plaza y, en consecuencia, se duplica tanto su plaza —al aparecer en dos escuelas— como su grado máximo de estudios.

La oferta de programas de posgrado

A nivel nacional, el posgrado ha tenido un desarrollo impresionante. Entre los años de 1990 y 2000 la matrícula se triplicó, pasando de 43,965 a 118,099 estudiantes; de éstos, 61% cursaban estudios de maestría en 1990, mientras que en 2000 lo hacían el 70%; la especialización redujo su participación porcentual de 36% a 23% en el mismo periodo; por su parte, el doctorado pasó de 3% a 7% en la década. Hay que hacer notar que en el último año mencionado el estado de Guanajuato aportó 4% de la población estudiantil de posgrado del país (Moreno Bayardo, 2003).

Acorde con el crecimiento del aparato escolar en Guanajuato, y con las tendencias nacionales en relación con el desarrollo del posgrado, los que se relacionan con la educación se han multiplicado en el último lustro, surgiendo en los últimos años una gran cantidad de programas de especialización, maestría y doctorado que se suman a los ya existentes desde la década pasada.

Para el ciclo escolar 1990-1991 (inicio de cursos), la ANUIES reporta sólo dos programas de Maestría en Educación (ANUIES, 1991): la Maestría en Ciencias de la Educación impartida por el Instituto Pedagógico de Estudios de Posgrado (IPEP), en Celaya, y la Maestría en investigación educativa que ofrece el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad de Guanajuato (IIEDUG), en la ciudad de Guanajuato. Junto con estos dos programas de posgrado en educación, pioneros en el estado, se reportan en el documento de ANUIES los programas de especialización en Administración Educativa, Maestría en Administración Educativa, Maestría en Innovación Educativa, y de doctorado en Ciencias de la Educación, que se impartieron en el IIEDUG, a partir de un convenio entre la Secretaría de Educación Cultura y Recreación del estado de Guanajuato y la Universidad de Guanajuato, con el objetivo de formar cuadros educativos para las dos instituciones involucradas, y que

sólo se ofreció para una generación. En 1992 surge en el IPEP el doctorado en Ciencias de la Educación. En 1994, se incorpora en la información estadística de ANUIES, a los programas mencionados, la Maestría en Ciencias y Técnicas de la Educación, ofrecida por la Universidad del Bajío (UBAC), en la ciudad de León. Al año siguiente surge la Maestría en Investigación y Desarrollo de la Educación, en la Universidad Iberoamericana, plantel León. Para el ciclo escolar 1995-1996 se incorpora un programa más, también en la ciudad de León, la Maestría en Educación del Instituto de Estudios Superiores de Monterrey, plantel León. En 1997, la UBAC reporta el programa de especialización en Orientación Educativa; asimismo, la UPN 111 registra la especialización en Diseño de Experiencias de Aprendizaje, que se suma a los programas ya existentes. En el ciclo escolar 1998-1999 se agregan los siguientes programas: la Maestría en Administración Educativa del Instituto Americano, en Celaya; la Maestría en Ciencias de la Educación del Instituto de Estudios Universitarios A. C., que se ofrece en dos sedes: Dolores Hidalgo y Salamanca; la Maestría en Educación del ITSM, en el plantel Irapuato, la Maestría en Formación Docente, ofrecida por la Universidad De Lasalle Bajío (antes UBAC), unidad Salamanca. Como puede observarse, durante el segundo lustro de los años noventa la oferta de programas de posgrado en educación se incrementó de manera notable en Guanajuato.

Cabe destacar que la información que proporciona la ANUIES es incompleta en cuanto a programas en operación, pues sin estar reportados en los anuarios estadísticos de esa asociación, muchos otros programas operan en el territorio guanajuatense. Consultando diversas fuentes, se tiene noticia de otros programas de posgrado en educación. Así, por ejemplo, el *Catálogo de programas de posgrado* que edita el ISEPEG, en su versión 2001, menciona entre los programas que cuentan con RVOE estatal, algunos que no están consignados en ANUIES, tales como los casos de

la Maestría en Educación Práctica Educativa, bajo la responsabilidad administrativa de la ENSOG, cuya primera generación inició en octubre de 1993; la Maestría en Pedagogía de la ENSOG, en operaciones desde agosto de 1997; la Maestría en Innovación en la Escuela, impartida por la UPN 111 de Guanajuato, que inicia sus actividades en octubre de 1999; la Maestría en Gestión y Administración y Procesos Educativos, administrado actualmente por el CAM Guanajuato y que opera desde enero de 2000; la especialización en Gestión Educativa y la Maestría en Desarrollo Educativo con especialización en Innovación Pedagógica, impartidas por la Unidad 113 de la UPN desde febrero y septiembre de 1998, respectivamente; la Maestría en Pedagogía que ofrece el Instituto Americano (ahora Universidad del Continente Americano), en varias sedes: León, Abasolo, Acámbaro, Celaya y San Luis de la Paz, además del programa de Maestría en Administración Educativa ya consignada por ANUIES desde el ciclo escolar 1998-1999. Hay que agregar, además, el programa de doctorado en Ciencias de la Educación que ofrece esta misma institución en las sedes de Celaya y León, desde el año 2000; la Maestría en Pedagogía impartida en el Complejo Educativo “Ignacio Allende”, desde julio de 1998, y la Maestría en Ciencias de la Actividad Física ofrecida por el Instituto de Educación Superior “José Vasconcelos” de León, programa que se dirige fundamentalmente a profesores de Educación Física.

De acuerdo con la información proporcionada por la Dirección de Evaluación de la SEG, en el inicio de cursos del ciclo escolar 2002-2003 se ofrecían en el estado de Guanajuato 23 programas de maestría y siete de doctorado relacionados con la educación; estos programas se distribuyen en nueve municipios, pero la mayoría se localizan en las principales urbes del corredor industrial del Bajío (León, Irapuato, Celaya). Por su parte, el *Catálogo de servicios educativos de los niveles medio superior y superior en el estado de Guanajuato*,

editado por la Dirección de Educación Media Superior y Superior de la SEG, consigna seis programas de especialización, 29 de maestría y cuatro de doctorado, en nueve municipios de la entidad.

Otros programas no mencionados hasta ahora son: los de maestría y de doctorado en Educación del Colegio de Estudios de Posgrado del Bajío, que se ofrecen León desde el año 2000; la Maestría en Gestión Directiva de Instituciones Escolares que ofrece la UIA León en siete cabeceras regionales de la entidad, dirigida fundamentalmente a supervisores y directores de escuelas de educación básica, que cuenta ya con una generación de egresados (en ocho sedes); la Maestría en Modelos Educativos que se ofrece desde 1999, sin contar aún con el RVOE, en el Centro de Estudios Pedagógicos “José Rubén Romero”. Entre los últimos programas que se han puesto en operación en el estado están los de la maestría y doctorado en Ciencias de la Educación —con el RVOE aún en trámite—, que se ofrecen en el Instituto de Educación e Investigación Superior “Liev Vygotski”, que inicia sus actividades en septiembre de 2003.

A los programas anteriores se deben agregar los que ofrecen las instituciones educativas foráneas dentro del territorio estatal, sin que existan convenios al respecto; entre otros, se pueden mencionar los programas del Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación y de la Universidad Internacional de América.

La participación como alumnos de los docentes de educación básica, y en particular de los de primaria, en los diversos programas de posgrado en educación, es heterogénea; en algunos de ellos constituyen la mayoría de la población inscrita —y en consecuencia de egresados—, mientras que en otros tienen una representación mínima, pero en casi todos los programas en operación hay presencia del magisterio de nivel básico, independientemente de la orientación del mismo.

Para el caso de nuestro estudio y con relación a los ocho programas investigados entre

los años 1998 y 2002, encontramos que reportan 526 egresados residentes en Guanajuato; el 30.23% se registraron como docentes en el nivel primaria. Hay que hacer notar que la presencia de personal del nivel primaria tiene distinto peso en los diferentes programas estudiados. Mientras que en la Maestría en Innovación en la Escuela, ofrecido por la UPN 111 casi la totalidad de los egresados (91%) se ubican en esa categoría, en otros programas son alrededor de la mitad; así, en el de Desarrollo Educativo son 67.6%; en la Maestría en Educación Práctica Educativa, los docentes de ese nivel representan 42.1% del total de egresados, y en la de Ciencias de la Educación del IPEP este mismo tipo de egresados son 46.1%. Por el otro lado, en los programas ofrecidos por el IIEDUG, la

Universidad De Lasalle Bajío y la Universidad Iberoamericana plantel León, la participación relativa de los docentes de primaria es sensiblemente menor: 14.9, 8.7 y 12.1%, respectivamente, como se observa en el cuadro 2.

Expectativas de los maestros ante la oferta de posgrados

Se entrevistaron 130 docentes de ocho programas de maestría. Se encontraron ocho tipos de respuesta para los motivos (M), y 13 diferentes tipos de respuesta para los propósitos (P) que tuvieron para elegir el programa que estudiaron.

En el cuadro 3 se consignan los motivos y los propósitos. En la primera columna se

[65]

Cuadro 2. Guanajuato. Docentes de educación primaria egresados de programas de Maestría en Educación seleccionados, según programa, generación y pertinencia para la investigación

Institución y programa de maestría	Generación (es)		Egresados			Número de cuestionarios		
	Cantidad	Periodo (s)	Total	De Guanajuato	Docentes de primaria en Gto.	Recuperados	Con el perfil	Sin el perfil
ISEPEG Práctica Educativa	3	98-99, 99-00, 00-01	164	164	69	63	61	2
ENSOG Pedagogía	2	98-99, 99-01	42	42	6	5	5	0
UPN 111 Innovación en la Escuela		2000-2001	11	11	10	9	8	1
UPN 113 Desarrollo Educativo	2	97-99, 99-01	21	1	10	10	10	0
IIEDUG Investigación Educativa	3	98-99, 99-00, 00-01	77	74	11	10	7	3
IPEP Ciencias de la Educación	3	98-99, 99-00, 00-01	146	89	41	36	30	6
UIA Análisis y Desarrollo de la Educación	2	97-98 99-00	33	33	4	4	4	0
U. de Lasalle Bajío Formación Docente	4	96-98, 97-99, 98-00, 99-01	94	92	8	5	5	0
		Total	588	526	159	143	130	12

Cuadro 3. Motivos y propósitos para elegir una maestría

	Motivos	Propósitos
Actualización y superación profesional en general.	48	30
Superación profesional ligada a desarrollar habilidades para la investigación educativa.	3	2
Superación profesional ligada a ingreso económico y mejores puestos.	21	15
Superación profesional ligada a mejorar la práctica docente.	41	43
Combina mejorar práctica docente, mejores sueldos y ascensos.	10	5
Combina mejorar la práctica docente y la investigación.	4	2
La más cercana, económica, la única	1	8
La escuela de más prestigio académico, la formalidad del programa.	0	6
Conocer el nivel de un posgrado.	0	2
Servir mejor a la comunidad educativa.	2	3
Por el nombre y el programa de estudios.	0	5
No contestaron.	0	9
<i>Total encuestados</i>	<i>130</i>	<i>130</i>

asientan los diferentes tipos de respuestas que se vertieron. Como puede observarse, las expectativas convergen en tres grandes grupos por el mayor número de respuestas.

1. *Actualización y superación profesional en general.* Aquí se incluyen las respuestas generales sobre superación profesional y las ligadas también a la superación personal sin especificar, así como aquellas que señalan que la superación tiene que ver con la actualización y con la de tener mayores conocimientos. Cuarenta y ocho docentes sostienen que éste fue el motivo para estudiar la maestría, y 30 que éste fue el propósito por el cual se inscribieron en la maestría que cursaron.

2. *Superación profesional ligada a mejorar la práctica docente.* Este tipo de respuesta no sólo señala la superación profesional sino que comenta explícitamente que se refiere a la mejora de la práctica y que recibe 41 preferencias para motivos y 43 para propósitos.

3. *Superación profesional ligada al ingreso económico y mejores puestos.* En este rubro se incluyen respuestas que expresamente manifiestan que la maestría es un medio para tener mayores ingresos económicos vía ascensos en el escalafón vertical, en el horizontal o en trabajos docentes en niveles superiores. Aunque pueden aparentar ser razones pragmáticas, no por eso son menos válidas para estudiar una maestría y, como notamos, no son pocos quienes explícitamente declaran que estudian el posgrado para obtener ascensos o mayores ingresos económicos. Veintiún docentes declaran que éstos son sus motivos y 15 que son sus propósitos.

Las otras categorías de respuestas sobre motivos y propósitos para estudiar una maestría son sensiblemente menores. Destaca que sólo tres maestros piensan en conjugar mejorar la práctica docente y la investigación. También, que al momento de escoger una maestría sólo cinco docentes asientan que lo hicieron previo conocimiento del nombre y del programa de estudios que, sumados a los seis que eligieron el programa por su prestigio académico, revela que la decisión para cursar la maestría se debió mucho menos a un conocimiento previo de los contenidos curriculares de los mismos. La mayoría parece haber elegido el programa por el deseo genérico de superación personal ligado, las más de las veces, a mejoras en la práctica docente y al ingreso vía los diferentes mecanismos de ascenso.

De estas entrevistas se desprende la siguiente información.

1. Que los docentes de primaria no parecen inscribirse en una maestría para hacer investigación (sólo tres expresan que la investigación es el motivo de sus estudios), y en cambio se orientan hacia el desarrollo personal, profesional y/o ligado esto a mejorar la práctica docente. Esto parece coincidir con la preocupación de la Dirección General de Normatividad que sostiene, en su crítica a los programas de posgrado en el país, estar “centrados en el estudio de la teoría y con el propósito de formar investigadores...” (2002).

2. Al parecer existe un giro bastante interesante en los motivos y propósitos para estudiar un posgrado con relación a décadas pasadas y relacionadas con los estudiantes de Normal. Es decir, antes de que los estudios para profesor ascendieran al título de licenciatura, los estudiantes de Normal expresaban que gran parte de las razones para estudiar y permanecer en el campo de la docencia tenían que ver con lo económico, pero también con la vocación de ser maestro, lo que implicaba cierto compromiso subjetivo con la comunidad, local o regional, pero se expresaba este compromiso más allá de las escuelas. Pues bien, con relación a los aspirantes a los estudios de maestría, estas razones han disminuido considerablemente. De 130 entrevistados sólo dos expresan que sus razones para estudiar la maestría tienen que ver con algún compromiso con la comunidad. Esto puede tener las siguientes implicaciones: la idea de líder social, del docente como agente de cambio social, no parece estar presente entre los estudiantes de maestría.

3. La columna de propósitos del cuadro 4 se refiere a las razones por las que explícitamente escogieron la maestría que estudiaron y llama la atención que sólo seis la escogieron por el prestigio de la institución, a lo que se suman los cinco que eligieron por el nombre y por conocer el programa de estudios. Esto indica que sólo estos 11 docentes basaron su elección en un acercamiento con el programa de estudios, mientras que el resto no parece haber tenido este acercamiento o, en todo caso, no parece ser importante. El dato es interesante porque refleja que la razón para elegir la maestría se basa menos en un conocimiento cercano acerca de la oferta académica de los programas que porque, de un modo o de otro, se espera que el programa que se cursa proporcione elementos para el desarrollo profesional, con el supuesto de que esta profesionalización mejore, ya sea la práctica docente, un ascenso y/o ingresos. Es decir, no existe un conocimiento cabal de la oferta general de programas en el estado, ni del que se va a cursar.

Motivos y oferta académica de los posgrados

En el cuadro 4 se consignan los ocho programas de maestría, con una M los motivos y con una P los propósitos, para especificar las respuestas de acuerdo con los egresados de los programas cursados. En la primera columna se consignan los diferentes tipos de respuestas que se registraron.

Por oferta académica de los posgrados nos referimos a aquellos valores, actitudes y/o capacidades que pretenden desarrollar en los estudiantes. Tal oferta se explicita, en varios puntos de los programas en cuestión, en los propósitos, en los objetivos y en los perfiles de egresos. Para este estudio y en virtud de la claridad, a veces ocupamos lo enunciado en los objetivos y en los perfiles de egreso que prometen.

Así, podemos observar que para el caso de la Maestría en Educación Práctica Educativa (MEPE) en la segunda columna, de los 61 docentes entrevistados, 23 expresan que estudiaron la maestría por actualización y superación profesional en general, y 23 para mejorar la práctica docente. En este caso eligieron el programa adecuado porque éste tiene como objetivos los siguientes:

- Generar proyectos de investigación para: explicar, comprender e interpretar la acción educativa de la práctica docente.
- Hacer investigación educativa de la práctica docente propia y de enseñar esos procesos a los alumnos.
- Comprometer a docentes y su acción educativa con los problemas sociales reales prioritarios del estado.
- Producir conocimiento acerca de la práctica docente.
- Problematizar la realidad educativa del sistema de educación.

Como vemos, este programa está centrado en el análisis de la práctica docente por medio de la investigación.

Cuadro 4. Motivos y expectativas de los ocho programas de maestría

Programas	1		2		3		4		5		6		7		8		TOTAL	
	MEPE		ENSOG		UPN 111		UPN 113		IIEDUG		IPEP		UIA		LASALLE		M	P
	M	P	M	P	M	P	M	P	M	P	M	P	M	P	M	P	M	P
Actualización y superación profesional en general.	23	9	2	1	4	3	4	3	2	1	11	13	2	0	0	2	48	32
Superación profesional ligada a mejorar la práctica docente.	23	28	2	1	1	3	3	3	2	2	6	4	2	2	3	0	42	43
Combina mejorar la práctica docente y la investigación.	1	0	0	0	2	1	1	1	0	2	2	0	0	1	0	0	6	5
Por razones prácticas de ascenso, ingreso o cercanía.	12	13	1	0	1	1	2	1	4	1	11	10	0	0	2	1	33	28
Servir mejor a la comunidad educativa.	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	2	3
Algún nivel de conocimientos previos sobre el programa.	-	5	-	1	-	0	-	2	-	1	-	1	-	1	-	0	-	11
no contestaron	-	4	-	2	-	0	-	0	-	0	-	1	-	0	-	2	-	9
Total entrevistados	61		5		8		10		7		30		4		5		130	

La Escuela Normal Superior Oficial del Estado de Guanajuato (ENSOG) tiene el programa de Maestría en Pedagogía, que plantea que sus egresados deberán saber:

- Problematizar y utilizar saberes científicos, humanísticos, tecnológicos del campo educativo que favorezcan su capacidad de liderazgo en la solución de problemas y construcción de propuestas alternativas en el ámbito de la educación.
- Reconocer las lógicas en las que se sustentan los procesos y principios pedagógicos, tanto en relación con su quehacer como en la generación de nuevos conocimientos y construcción de nuevas líneas de discusión e investigación sobre la realidad educativa local, regional y nacional.
- Interactuar de manera flexible ante distintas circunstancias del entorno educativo posibilitando la comunicación con los demás, el aprendizaje interactivo y el trabajo colegiado.
- Generar nuevos conocimientos que permitan desarrollar y establecer prácticas educativas acordes con las necesidades detectadas.

- Promover la producción continua de investigación sobre la educación que contribuya con sus procesos y criterios al reconocimiento de las lógicas en que se sustentan los procesos pedagógicos, ofreciendo alternativas para nuevos encuadres y soluciones.
- Elevar el nivel académico apoyando a la planta de profesores e investigadores ya existentes, de modo que puedan ofrecer en la región nuevas opciones académicas.

Enunciados de esta forma parecen muy genéricos, pero son capaces de incluir las expectativas de maestros que buscan la superación profesional (uno), no así las de quienes se plantean mejorar la práctica docente (uno). De los cinco entrevistados uno dice haber escogido el programa por algún conocimiento previo del mismo y dos definitivamente no contestaron.

La virtud de estas propuestas genéricas es que tienen un abanico amplio de ofertas en el que se pueden incluir muchas expectativas, pero si alguien desea especializarse en algún aspecto, éste no parece ser el programa adecuado. Aunque, para el caso de los docentes,

encontramos que las razones para estudiar un posgrado obedecen más a la razón genérica de superación profesional que a una razón de lograr mayor desarrollo en un área específica.

Caso contrario es el de la Maestría de la UPN 111. Su nombre indica cierta especialización: “Maestría en Innovación en la Escuela”, cuyos objetivos son:

- Profundizar en el conocimiento del contexto social y cultural de la escuela, y en la comprensión de los procesos institucionales de gestión y cambio educativo, que le permitan resignificar su práctica docente dentro de ella.
- Construir modelos y estrategias de adecuación curricular que le permitan diseñar y aplicar propuestas de intervención e innovación en su escuela, con base en una rearticulación de los recursos existentes en ella.
- Desarrollar habilidades teóricas, técnicas y prácticas para investigar procesos y problemas significativos de su práctica docente y de su escuela.

Como vemos, está centrada en procesos de innovación de aula y escuela. La referencia a lo que está fuera de la escuela es justamente como contexto para lo que se registra dentro del recinto escolar. De los ocho docentes egresados de este programa, cuatro parecen haber escogido el programa pertinente, porque tres de ellos expresan que sus razones son mejorar la práctica docente y el otro dice lo mismo pero por medio de la investigación. En cambio, tres dicen que su interés está en la superación profesional en general que, para el caso, daba lo mismo estudiar este programa u otro. Y uno de los egresados de este programa manifiesta un interés práctico en lograr ascensos y mayores ingresos, al que igualmente se le puede aplicar el criterio anterior.

En el mismo caso está el programa de la upn 113, cuyos egresados expresan un abanico amplio de razones que tuvieron para cursarla, aunque la maestría se plantea objetivos igual

de genéricos que el de la ensog. Veamos:

- Analizar la estructura, organización y prácticas del Sistema Educativo Nacional con base en sus condicionantes histórico-culturales, así como su inscripción prospectiva en las políticas educativas actuales en los niveles nacional e internacional.
- Desarrollar un marco conceptual-metodológico para la comprensión del fenómeno educativo teniendo como marco referencial las relaciones cultura-institución-sujeto.
- Establecer comunicación de carácter intercultural, demostrando familiaridad con la diversidad lingüística, cultural y étnica del país.
- Elaborar modelos de intervención o desarrollo educativo, con dominio de los contenidos disciplinarios respectivos, tendentes a innovar la práctica profesional en su ámbito de competencia, bajo la premisa de respeto a la diferencia y atendiendo a los principios de calidad, equidad y democracia.
- Investigar como un recurso para proponer soluciones a problemas propios a su práctica y ámbito de desempeño profesional.

A diferencia del programa de la UPN 111, ésta no se circunscribe a la escuela y al aula, sino que se extiende hacia todo el sistema educativo, y por ello puede incluir a los tres docentes que buscan desarrollo profesional en general, a los tres que desean mejorar su práctica educativa, a uno que desea investigar para mejorar el trabajo docente, e incluso a aquel docente que estudia en busca de ascensos y por obtener mayores ingresos (cuadro 4, columna 5).

A diferencia de los programas anteriores, que plasman la investigación como un recurso para mejorar la práctica docente (MEPE, UPN 111, UPN 113) o un medio para generar modelos de intervención en diferentes ámbitos del sistema educativo (ENSOG y UPN 113), los siguientes tres programas plantean la investigación como un recurso central en la formación

de investigadores, es decir, son el prototipo de los programas que plantean formar investigadores, a diferencia de los programas anteriores con una tendencia más profesionalizante, sobre todo de la MEPE, la UPN 111 y la UPN 113.

Estos programas que explicitan la investigación son la Maestría en Investigación Educativa del Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad de Guanajuato, la Maestría en Ciencias de la Educación del Instituto Superior de Estudios de Posgrado (ipep) y la Maestría en Análisis y Desarrollo Educativo de la Universidad Iberoamericana, como tenemos oportunidad de observar en sus objetivos (véase cuadro 5).

Desde luego, asientan otros objetivos, pero sin duda articulados a la investigación como tarea principal, pues no por nada lo enuncian en su primer objetivo.

En relación con las razones de sus egresados, encontramos que éstos no esperaban hacer investigación educativa. De acuerdo con el cuadro 6, de siete entrevistados del iiedug dos esperaban mejorar su práctica por medio de la investigación; del ipep igualmente dos esperaban hacer investigación de 30 docentes egresados, y de la uia uno de cuatro. Esto muestra que la investigación no forma parte importante de los motivos y propósitos para elegir un programa a cursar, pero que tampoco es un

impedimento para cursar los programas que tienen este perfil. Sin embargo, es notorio que en la elección del programa no está presente un conocimiento de la oferta académica de los programas en cuestión.

En realidad, aunque estos programas se plantean la formación de investigadores, siempre se constituyen en oferta atractiva para los docentes en tanto que los docentes se plantean motivos y razones genéricos para cursar la maestría. Así, en el iiedug cursaron el programa tres docentes por razones de superación profesional, ligada a mejorar la práctica; en el IPEP terminaron 13 maestros cuyo propósito era la superación profesional en general, y en la uia la mayoría esperaba mejorar su práctica docente. En cierto sentido, parte de la superación profesional tiene que ver con hacer investigación, lo mismo que la mejora de la práctica.

La maestría que ofrece la Universidad La Salle expresa también una tendencia profesionalizante, más que para la formación de investigadores. Entre sus objetivos se puede leer:

- Integrar teoría y práctica en los campos pedagógico, didáctico y administrativo, a fin de profesionalizar y elevar la calidad de su labor docente.
- Analizar y evaluar la problemática de su entorno para proponer alternativas viables de solución.

Cuadro 5. Objetivos de programas para formar investigadores

IIEDUG	IPEP	UIA
<p><i>Formar investigadores capaces de promover el desarrollo educativo, a través del análisis filosófico, económico y sociopolítico del sistema de nuestro país, y aportar soluciones a problemas regionales del área educativa.</i></p>	<p><i>Formar docentes para la investigación con la posibilidad de abordar los problemas educativos que identifiquen con las necesidades que se reflejan dentro del aula o a nivel institucional. Preparar recursos humanos que, a través de la investigación y el análisis crítico reflexivo, logren adentrarse en el amplio campo disciplinario de la ciencia, la técnica y la psicopedagogía. Obtener una formación científica con enfoque humanista a fin de trascender como persona y como profesional de la educación. Valorar las ventajas que tiene el hecho de hacer uso de las nuevas tecnologías, como un recurso facilitador de los procesos de investigación educativa.</i></p>	<p><i>El estudiante será capaz de realizar investigación educativa, para el diseño, planeación, gestión, innovación y evaluación de procesos educativos formales o no formales. El estudiante será capaz de actuar como responsable en la formulación, organización, ejecución y evaluación de políticas y programas de desarrollo educativos en el ámbito de la educación formal o no formal, utilizando críticamente los resultados de la investigación educativa.</i></p>

Cuadro 6. Motivos y expectativas de egresados que estudiaron programas para la formación de investigadores (excepto Lasalle)

Programas	5		6		7		8	
	IIEDUG		IPEP		UIA		LASALLE	
	M	P	M	P	M	P	M	P
Actualización y superación profesional en general.	2	1	11	13	2	0	0	2
Superación profesional ligada a mejorar la práctica docente.	2	2	6	4	2	2	3	0
Combina mejorar la práctica docente y la investigación.	0	2	2	0	0	1	0	0
Por razones prácticas de ascenso, ingreso o cercanía.	4	1	11	10	0	0	2	1
Servir mejor a la comunidad educativa.	0	0	0	1	0	0	0	0
Algún nivel de conocimientos previos sobre el programa.	-	1	-	1	-	1	-	0
No contestaron.	-	0	-	1	-	0	-	2
Total entrevistados	7		30		4		5	

- Participar activamente en proyectos de investigación educativa, con el objeto de lograr mejoras en su contexto particular.

Aunque fueron más reacios a contestar, junto con los de la MEPE y los de la ENSOG, encontramos que, de cinco entrevistados, dos expresan que sus motivos fueron el desarrollo profesional, que bien puede estar acorde con esta tendencia profesionalizante; otro aclara que sus razones son de ascenso y obtener mayores ingresos, mientras que los otros dos no contestaron.

Palabras finales

De lo anterior podemos obtener algunas conclusiones preliminares:

Dentro del conjunto de motivos y propósitos para decidir estudiar una maestría y elegir una, no tiene especial relevancia la investigación educativa, en tanto que la mayoría opina que importa el desarrollo profesional ligado sobre todo a la actualización o al dominio técnico-pedagógico, y por tanto ligado a la mejora de la práctica. Esto es también un giro interesante. Habría que indagar si antes de 1979, año en que empieza la reestructuración del campo socioeducativo, estaba presente esta idea de mejora de la práctica. El supuesto es que no era así. Antes de 1979 el eje articulador de la identidad y la preocupación de los

docentes giraba en torno a la posibilidad de convertirse en agentes de cambio, en líderes sociales o al menos de su comunidad o espacio comunitario en que se desarrollaban, cuyo eje identitario era el maestro por vocación (Ávalos, 2002: 78).

La reestructuración del campo educativo de 1979 a 1993, cuyo elemento distintivo es la profesionalización por medio del aumento de la escolaridad de los docentes que trajo consigo la demanda y la oferta de programas de posgrado, rearticuló el imaginario docente en torno a dos idea-eje:

1. La mejora de la práctica docente. Aquí se pueden incluir la actualización, las habilidades técnico-pedagógicas y didácticas, el análisis de la práctica, e incluso la investigación.

2. La posibilidad de ascensos y mayores ingresos permaneciendo en el nivel de primarias, obteniendo puntos tanto en el escalafón vertical como en el horizontal, lo que permitiría mayores ingresos; en suma, un docente de primaria bien pagado.

Ambas ideas eje del imaginario colectivo docente se expresan en los motivos y propósitos para estudiar la maestría: la mayoría se inclinan precisamente en torno a tres opiniones generales: el desarrollo profesional, la mejora de la práctica y mayores ascensos e ingresos económicos.

Por estas razones no parece importar mucho conocer a fondo la oferta académica de

los diferentes programas de maestría; lo que parece realmente importar es el hecho mismo de cursar una maestría, cualquiera, bajo el supuesto de que cualquiera puede aportar a ese vago y nebuloso desarrollo profesional, y por tanto a la mejora, a lo que se suman los puntos para participar en el escalafón vertical.

Un nuevo giro pragmático invade las expectativas de los maestros. Atrás quedó el líder comunitario, el compromiso con la sociedad, el compromiso ético-social; ahora es el docente preocupado por desarrollar mejoras en el aula y la escuela y el docente preocupado por escalar los peldaños de los escalafones en franca pugna con otros docentes, contribuyendo al individualismo y a la segmentación del gremio magisterial.

Falta ver si ambas ideas se expresan en logros observables, y para cuántos docentes. Habría que observar si la desigualdad generada por la carrera magisterial se convierte en estímulo para desarrollar mejoras prácticas docentes, o si en cambio ésta estimula la lucha desigual por obtener puntos. En este caso conviene retomar este giro entre las expectativas y no perder la oportunidad de desarrollar procesos reales dirigidos a los docentes que los estimulen a desarrollar mejoras a su práctica docente.

De este modo, haber elevado los estudios de profesorado a nivel licenciatura, trajo consigo todo ese movimiento de oferta y demanda de estudios de maestría y esto, a su vez, se relaciona dialécticamente con la generación de nuevas expectativas entre los docentes. Puede decirse que se añadieron nuevos horizontes,

por donde los maestros pueden transitar; entre otros, la mejoría económica y la mejora de la práctica docente. Falta ver si en efecto los posgrados pueden contribuir a ambas y en este sentido se convierte en un reto para los diseñadores de política educativa superior, para los responsables de los programas de maestría y para los docentes, investigadores que laboran en ellos, hacer realidad estas aspiraciones. Pero a la vez, disminuyen otras expectativas que valdría la pena sopesar y, por lo mismo, considerar; si corresponden o no al posgrado, replantearlas en términos de pertinencia e importancia. Me refiero a ese compromiso social que implica estudiar por vocación, a esa idea de agente de cambio y de líder comunitario que parece perderse con una demanda de posgrado orientada al logro de éxito económico e individual.

Referencias bibliográficas

- ANUIES (1991) *Anuario estadístico, posgrado*. México: ANUIES.
- Ávalos Lozano, M. D. (2002) "Identidad normalista en la Escuela Nacional de Maestros (1960-1997)", en María Mercedes Ruiz Muñoz (coord.), *Lo educativo: Teorías, discursos, sujetos*. México: Plaza y Valdéz.
- Moreno Bayardo, M. G. (2003) *El posgrado para profesores de educación básica*. México: SEP.
- Subsecretaría de Educación Básica y Normal (2002) *Situación actual de los estudios de posgrado dirigidos a la formación de profesores y directivos de educación básica y normal*. México: SEP.



Columpios
Reid Yalom

The Moral Foundations of Educational Research. Knowledge, Inquiry and Values

Pat Sikes, Jon Nixon y Wilfred Carr
(editores)

Open University Press
Maidenhead, Berkshire, England, 2003

El libro está constituido por ocho ensayos y una introducción. Las participaciones de autores como Bourdieu y Carr hacen de esta publicación especialmente interesante. Los autores, con una diversidad de enfoques y planteamientos, hacen hincapié en la índole *educativa* de la investigación educativa y afirman el compromiso ético de los investigadores de incidir, mediante los procesos y resultados de su trabajo, en la mejora de la educación, en general, pero especialmente de la práctica educativa.

La introducción es un ensayo que actualiza el debate acerca del objeto de la investigación educativa. En contra de la consideración de que esta actividad es sólo un conglomerado de técnicas prestadas de las ciencias sociales, los autores afirman que lo que distingue a la investigación educativa es su utilidad y relevancia para los educadores. “La investigación educativa está basada, epistemológicamente, en los fundamentos morales de la práctica educativa. Son la epistemología y los propósitos morales los que subrayan la ‘utilidad’ y la ‘relevancia’ de la investigación educativa que importa”¹ (Nixon y Sikes, 1993: 2).

La utilidad y la relevancia no son tan simples como determinar el impacto y la influencia, sino que está involucrada una radical reconceptualización de lo que debe entenderse como lo educativamente importante. La investigación educativa no es investigación *sobre* educación, sino una investigación con un propósito educativo.

Todas las contribuciones coinciden en que la investigación educativa siempre es un proyecto moral porque implica proveer de información útil y relevante para la educación. La investigación educativa requiere ser comprendida en su conjunto como una acción eminentemente moral que da cuenta del porqué hacemos lo que hacemos y de qué manera lo hacemos. Por esta razón, es determinante conocer los fundamentos morales de la investigación educativa y los valores en los cuales se funda.

1. Los fundamentos morales de la investigación educativa. Conocimiento, indagación y valores (traducción propia).

El primer ensayo, efectuado por Carr, “Educational research and its histories” (Investigación educativa y sus historias), describe los asuntos relevantes y no resueltos de la investigación educativa, como la crisis actual por la escasa evidencia de sus logros y la falta de claridad interna de lo que es la investigación educativa. Reseña dos perspectivas en historia de la investigación educativa. La primera tiene que ver con entender los logros de esta actividad hasta convertirse en una profesión académica, donde la educación se indaga de la observación imparcial de una colección de datos. La segunda perspectiva da cuenta de cómo la investigación educativa ha sido reducida a una actividad técnica de expertos, en donde las cuestiones del papel de la educación en la creación de una buena sociedad, ya no caben. Esta perspectiva explica la percepción de irrelevancia de la investigación educativa, ya que los hallazgos son una colección aislada y contradictoria, desintegrados de la totalidad teórica que no proporcionan respuestas a las preguntas educativas actuales. Finalmente, menciona que es necesario examinar el estado crítico de la investigación educativa y comprenderla como una práctica filosófica.

McCulloch presenta su ensayo “Towards a social history of educational research” (Hacia una historia social de la investigación educativa), en el que argumenta la necesidad de constituir una historia de la investigación que ayude a asumir los valores que están incorporados en el discurso educativo contemporáneo. Las razones para poner más atención a la historia de la investigación educativa tienen que ver con la comprensión de la actual crisis de esta actividad y las soluciones que se han desarrollado para resolverla; ayudar a la constitución y desarrollo de una comunidad de investigadores educativos, que cuenten con su propia historia y defina los propósitos y los retos futuros, y desarrollar un modo de reflexividad, autocrítico y consciente de sus limitaciones a la luz de la experiencia y que responda a los retos actuales que permitan reevaluar las lecciones del pasado.

El texto de Sikes y Goodson es “Living research: Thoughts on educational research as a moral practice” (Viviendo la investigación: pensamientos sobre la investigación como una práctica moral). Su propósito es demostrar que las experiencias de vida influyen en el desarrollo de los investigadores educativos, en sus valores y en su práctica, configurando los valores y las prácticas profesionales colectivas de las comunidades de los investigadores educativos. Su acercamiento lo realiza a través de las historias de vida, ya que la práctica ética de la investigación está basada en las decisiones personales, que dependen de las experiencias y percepciones, localizadas e influidas por los contextos históricos particulares. El documento describe los supuestos acerca de la personalidad del investigador en el proceso, los valores del investigador, la metodología de la historia de vida y la práctica moral en la investigación educativa. Muestra dos historias de vida y concluye que la práctica moral está basada en la trayectoria de vida y en el sentido de la misión que los investigadores tienen y desarrollan, y que la práctica moral se origina en el modelo de educación comercial orientado al consumo.

Pring escribe “The virtues and vices of an educational researcher” (Las virtudes y los vicios de un investigador educativo). En el reporte menciona que los investigadores educativos están cada vez más conscientes de la dimensión ética de su investigación, aunque todavía no tienen compromisos éticos para determinar la aceptación de su proyecto. No es común que los investigadores expliquen los asuntos éticos en la conducción de su investigación y cómo asegurar mantener estándares adecuados de conducta. Examina cuatro ejemplos de experiencias de investigadores y posteriormente realiza una serie de reflexiones acerca de ellos. A partir de lo anterior describe principios que tienen que ver con el derecho a saber, el acceso a la información y la confidencialidad, entre otros. De la misma manera, describe virtudes del investigador como ser confiable, abierto a la crítica y claridad en su comunicación. Finalmente, menciona que una de las características de los valores de una comunidad de investigadores educativos es que en el seno de esa comunidad la crítica debe ser invitada y bienvenida como parte de la vida cotidiana de la institución.

Bourdieu escribe “Against objectivism: the reality of the social fiction” (En contra del objetivismo: la realidad de la ficción social). En este texto el autor expone que la indagación social está constituida científicamente por la virtud de una unidad que puede ser descrita como “objetiva”, pero cuyo objetivismo, como doctrina, es repudiado a favor del reconocimiento fundamental de que el mundo social es un objeto de conocimiento para aquellos que pertenecen a ese campo. Continúa al señalar que las ciencias sociales deben dar lugar a los esfuerzos de los agentes para construir su representación subjetiva de sí mismos y de su mundo. El texto está compuesto de siete pequeños apartados que son extractos de su texto *Pascalian Meditations* (Meditaciones Pascalianas), publicado en 2000.

El sexto ensayo, de Nixon, Walter y Clough, es “Research as a thoughtful practice” (Investigación como una práctica reflexiva). Los autores afirman que la investigación no sólo provee de evidencia a los prácticos y a los diseñadores de políticas, sino además es una fuente pública de interpretaciones de las evidencias de temas específicos. Para los autores, la base moral requiere una aproximación de la investigación educativa que reconozca la reflexión común que compromete al público en un debate reflexivo acerca de los fines y propósitos de la educación. El objetivo del texto es describir el papel público de la investigación educativa, definida como una práctica reflexiva que necesariamente busca mejorar la educación y la sociedad.

El siguiente ensayo es de Paechter: “On goodness and utility in educational research (Bondad y utilidad en la investigación educativa). El autor hace hincapié en que los investigadores deben identificar audiencia para su investigación y tomarlos como una meta, ya que se asume que hay un grupo que usa o debe usar sus resultados. La investigación debe concentrarse en las áreas donde puede ser particularmente útil y reportarla de tal manera que esa utilidad sea obvia. La propuesta es que los investigadores educativos conduzcan una buena investigación en el campo educativo en busca de que sea útil, así como que cuente con un imperativo moral, transparencia,

rigor, conexión con la teoría y con la ética, y así podrán contribuir al conocimiento del campo educativo.

El último ensayo, “Method and morality: practical politics and the science of human affairs (Método y moralidad: política práctica y la ciencia de los asuntos humanos) de Inglis, asume que en el corazón de los asuntos científicos se encuentran las intenciones y los propósitos humanos, sus razones y sus motivos. La investigación en las ciencias humanas, especialmente en materia educativa, sólo puede proveer de explicaciones mediante el estudio de la conversación humana, particularmente en la parte que crea y ratifica la forma y el contenido del conocimiento. Conducir una investigación educativa es el estudio de los juegos de lenguaje para conocer sus reglas y las formas de vida que se prefiguran. El autor presenta un modelo de indagación tomando en cuenta las estructuras, la instrumentación, la historia y los valores. Estos factores viven en el lenguaje diario, son textos para ser leídos intersubjetivamente como acciones simbólicas que son significados de vida.

Como se puede deducir, esta obra aporta reflexiones y reportes que llevan al investigador educativo a cuestionar su hacer desde su significado ético más profundo: ¿qué, de lo que he hecho como investigador, ha servido para mejorar algún aspecto de la educación?

Lya E. Sañudo Guerra



Escape
Reid Yalom

Palabras pregoneras

El tema del número 2 de la *Revista RED* será “Teoría de la educación” y abarca los siguientes aspectos:

- Análisis epistemológico.
- Filosofía de la educación.
- Ontología del hecho educativo.
- Aportaciones teóricas alrededor de conceptos varios: transformación, gestión, innovación, calidad, docencia, evaluación, etcétera.
- Análisis entre marcos teóricos.
- Estados del arte sobre temas educativos.
- Relaciones teoría-práctica.
- Otros relacionados.

La fecha límite para recibir artículos es el día 26 de noviembre de 2004. El material deberá remitirse a las siguientes direcciones electrónicas: redposgrado@hotmail.com y/o revistaredp@hotmail.com

El II Congreso Nacional y V Encuentro de Estudiantes y Académicos de Posgrados en Educación, se realizará los días del 15 al 17 de junio de 2005, en Monterrey, Nuevo León, México.
Más información en www.redposgrados.org.mx

El VII Congreso Latinoamericano de Humanidades “Humanidades y Diversidad Cultural” se realizará los días del 25 al 27 de mayo de 2005, en Guadalajara, Jalisco, México. Más información en: <http://educación.jalisco.gob.mx>

.....

¡Nos interesa tu colaboración! Conoce nuestros lineamientos editoriales

- a) Los trabajos deberán ser inéditos y no encontrarse simultáneamente sometidos a un proceso de dictaminación por parte de otra revista.
- b) No se aceptarán trabajos publicados en español con anterioridad.
- c) En cuanto a los artículos ya publicados en otro idioma y que por primera vez vayan a publicarse en español, es necesario que el autor adjunte una carta con la que ceda a la RED los derechos de publicación en español y en la que manifieste que tales derechos no están comprometidos con otra editorial.
- d) La extensión del documento podrá ser de hasta 15 cuartillas, a 1.5 de espacio, letra Arial 12 puntos, a excepción de la reseñas de libros, en cuyo caso el máximo será de dos cuartillas.
- e) El documento deberá presentarse en original y copia, así como en disquete en procesador Word 97 o posterior. Es necesario adjuntar en otra página los datos del autor: nombre, institución, domicilio, teléfonos, correo electrónico, etcétera.
- f) Resaltar en el texto las ideas o proposiciones que se quieran destacar frente al lector.
- g) Las gráficas, cuadros o figuras deberán estar en el lugar correspondiente dentro del cuerpo del trabajo. No en archivos separados ni en anexos.
- h) Las citas y/o notas estarán al final del documento debidamente numeradas en el orden que se presentaron.
- i) Los documentos deberán contener necesariamente un resumen, que *no* exceda de 150 palabras, así como una lista de 4 ó 5 palabras clave que describan el contenido del trabajo.
- j) La bibliografía al final del documento será presentada en orden alfabético de autores. La referencia deberá citarse: autor, año, título, editorial, lugar.
- k) El Comité Editorial se reserva el derecho de autorizar la publicación de las colaboraciones.

.....
