



Los
PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN
con formación de posgrado que México requiere

Informe, conclusiones y recomendaciones de los Foros Internacionales
de Formación de Investigadores y Profesionales de Alto Nivel en Educación



María de Ibarrola Nicolín
Lya Esther Sañudo Guerra
María Guadalupe Moreno Bayardo
María Elena Barrera Bustillos
(coordinadoras)

Los profesionales de la educación
con formación de posgrado
que México requiere

Los profesionales de la educación con formación de posgrado que México requiere

*Informe, conclusiones y recomendaciones de los Foros
Internacionales de Formación de Investigadores
y Profesionales de Alto Nivel en Educación*

MARÍA DE IBARROLA
LYA SAÑUDO
MARÍA GUADALUPE MORENO
MARÍA ELENA BARRERA
(*Coordinadoras Generales*)

Departamento de Investigaciones Educativas, Cinvestav IPN
Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán
Red de Posgrados en Educación A.C.
Departamento de Estudios en Educación, Universidad de Guadalajara
Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa
Asociación Nacional de Escuelas y Facultades de Educación y Pedagogía, A.C.

Esta publicación es financiada por el Consejo Estatal de Ciencia y Tecnología del Estado de Jalisco (Coecytjal) con fondos del proyecto clave 0638-2011 de la Red de Posgrados en Educación, AC, que forma parte del *Foro Internacional de Formación de Investigadores y Profesionales de Alto Nivel en Educación* realizado con financiamiento del Programa de Apoyo al Desarrollo de la Educación Superior (PADES) de la Dirección General de Educación Superior Universitaria (DGESU) de la Subsecretaría de Educación Superior de la Secretaría de Educación Pública (SEP) a través del Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav.

Primera edición, 2012

D.R. © 2012 Red de Posgrados en Educación, AC.
Calle Paseo de la Enramada 7, Fracc. Gpe Inn,
CP 45036, Zapopan, Jal.
contactanos@redposgrados.org.mx
<http://www.redposgrados.org.mx>

D.R. © 2012 Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav
Calzada de los Tenorios No. 235, col. Grandas Coapa,
CP 14330, México, DF.
<http://www.die.cinvestav.mx/die/>

Cuidado editorial de la obra: Ruth C. Perales Ponce
Agradecimiento a Corina Schmelkes del Valle, Dora María Sevilla Santo, Elena Torres y Ramón Eugenio Escobar Tabera Carrillo por su lectura a la versión preliminar de esta obra.

Se autoriza su reproducción, citando la fuente correspondiente

ISBN:

Impreso y hecho en México
Printed and made in Mexico

Contenido

Presentación	9
Parte I. Contexto y problemática del posgrado en educación en México	21
Introducción	22
Sobre la necesidad de un creciente número de investigadores y profesionales de alto nivel en educación	23
Sobre los programas de posgrado en educación existentes en el país	25
Sobre las condiciones en las que operan los programas de posgrado. Calidad de los programas, estudiantes, profesores, evaluación de los programas	28
Sobre los mercados de trabajo posibles para los egresados de los programas de posgrado en educación	36
Niveles y modalidades de los posgrados en educación	42
La formación integral en todo posgrado en educación. Los cuatro universos de referencia, las diversas funciones profesionales	46
Parte II. Fundamentos conceptuales, referentes curriculares y modalidades de organización de los programas de posgrado en educación	63
Introducción	64
Los ámbitos de proyección profesional en educación y el alcance de los niveles de posgrado	66
El lugar de la investigación en la formación de posgrado	69
“Los universos” en los que se desempeñan los profesionales de posgrado en educación	74
Parte III. El proyecto académico y las modalidades de organización de los programas de posgrado	91
Los programas de posgrado en educación como proyectos sociales y académicos	91
El aprendizaje como eje de la decisión sobre las modalidades	92

Entre modalidades diferentes ¿sinergias o tensiones?	94
Procesos y prácticas de formación en el posgrado	97
Los estudiantes de posgrado en educación: ingreso, permanencia y titulación	99
El profesorado de los programas de posgrado.	103
Trabajo interinstitucional, coordinación académica, gestión del conocimiento.	112
Conclusiones	114
Un estado de cosas.	115
Una configuración de alternativas posibles.	117
Bibliografía	123
Lista de ponencias y conferencias, Mérida, Yucatán.	124
Lista de ponencias y conferencias, Zapopan, Jalisco	127
Lista de los documentos de trabajo adicionales realizados para complementar la elaboración de estas conclusiones y recomendaciones.	131
Anexo 1. Programa de trabajo de la primera reunión internacional de trabajo sobre la formación de investigadores y profesionales de alto nivel en educación	133
Anexo 2. II Reunión Internacional sobre Formación de Investigadores y Profesionales de Alto Nivel en Educación	139
Objetivos de la segunda reunión internacional	139
Participantes y dinámica académica de la reunión	141
Programa académico	142
Anexo 3. Participantes	147
Lista de participantes del 25 al 27 de mayo de 2011. Zapopan, Jalisco	151

Presentación

Los documentos que constituyen este libro son el producto de un importantísimo esfuerzo colectivo de reflexión, auto diagnóstico, diálogo y debate sobre el tema de la formación de profesionales de la educación a nivel de posgrado en México, que se llevó a cabo en dos reuniones diferentes, pero secuenciadas sobre los mismos temas: en Mérida, en el año 2010 y en Guadalajara, en el 2011.

Podríamos decir que se trata de la continuación de reflexiones, diálogos y debates que han interesado a los profesionales de la educación en México desde hace varias décadas y que en realidad siguen abiertos, pero cuya singularidad en esta ocasión fue doble: por un lado, la intensa participación de más de 300 personas entre directivos o coordinadores académicos de programas de posgrado en educación, profesores e investigadores adscritos a los mismos, estudiantes y funcionarios de la Subsecretaría de Educación Superior de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt); y por otro, la integración de una mirada completa sobre la problemática del posgrado en educación en el país. Para ello se contó con las aportaciones de especialistas nacionales e internacionales sobre el tema, pero la base fue una dinámica de trabajo que ofreció tiempos muy amplios para el diálogo y la participación durante las reuniones y propició espacios posteriores de trabajo.

Los problemas en los que se centró el diálogo recuperan las aportaciones de los estudios e investigaciones previamente realizados en el país, tal y como los reportan las principales publicaciones sobre el tema, en particular los estados de conocimiento elaborados a propuesta del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (Comie). Por lo mismo, es posible considerar que se trata de debates abiertos todavía, pero el registro de los argumentos y las aportaciones diferentes en los que se centró en esta ocasión, seguramente contribuirán a precisar la naturaleza

y finalidad de los diferentes niveles de posgrado en educación en el país y lograr propuestas para mejorar la calidad de los mismos.

Un primer diálogo se centró en el discernimiento sobre la necesidad de contar, o no, con profesionales de la educación con formación de posgrado en el país, materia que finalmente da título al libro que aquí se presenta. Varios temas se integraron alrededor de esta primera cuestión: si la orientación se centra en las deficiencias e insuficiencias históricas que ha tenido la educación en el país, la creciente complejidad de los cambios globales —sociales, económicos, políticos y culturales— que afectan a la educación no sólo en México sino en todo el mundo, y la ambición de las políticas educativas que se han instrumentado durante los últimos veinte años con muy distintos grados de validez y de eficiencia, parecería que la respuesta a esta inquietud es positiva, sencilla y fácil de argumentar. Sin embargo, este debate tuvo que acompañarse con el análisis de dos problemáticas que inciden de manera directa en la aparentemente evidente solución: la primera refiere al crecimiento explosivo y desordenado de programas de posgrado en educación en el país, que alcanza actualmente una cifra superior a los 800; la segunda, a las restricciones en los espacios laborales efectivamente disponibles para el ejercicio tanto de la investigación educativa como de nuevas y complejas funciones académicas diferentes a la docencia.

Cabe señalar que ya en la década de los setenta se había publicado un primer análisis nacional que denunciaba el anterior como uno de los principales problemas que aquejan hasta la fecha al posgrado en educación en el país: el “crecimiento desordenado” de las maestrías en educación, que entre 1970 y 1976 alcanzaron la cifra de 21 (Ezpeleta, 1982). A casi treinta años de distancia, el diagnóstico sigue siendo semejante pero con otros matices de complejidad: el crecimiento reactivo que parece responder a una intensa demanda de profesores en funciones y estudiantes egresados de las licenciaturas por cursar estudios de posgrado y obtener el grado de la manera más sencilla posible, provocada por las políticas de educación superior, posgrado e investigación en el país que han impulsado la obtención de grados de maestría y doctorado como criterio *per se* de calidad de la educación; la responsabilidad particularizada y atomizada por cerca de 70% de ellos, dividida entre un número igualmente numeroso de instituciones particulares; y en contraste, las exigencias tan rígidas impuestas por el Conacyt a los programas públicos.

Por otra parte, se incorporó el análisis de las restricciones tan importantes que han sufrido los espacios laborales en los que se puede realizar

investigación educativa en el país, y la ausencia de espacios que faciliten el desarrollo de otro tipo de funciones laborales. La rigidez de los criterios para definir lo que constituye un investigador en educación, por un lado, y la necesidad de dedicar la mayor parte de los recursos humanos a la docencia en las instituciones de educación media y superior, por otro, provocan la tensión que se genera entre haber obtenido un posgrado en educación y no contar con los espacios laborales que ofrezcan mejores condiciones institucionales de trabajo, o que permitan el desempeño de funciones profesionales como la evaluación, el diseño y elaboración de nuevos materiales educativos, en particular aprovechando las tecnologías de información y comunicación, la planeación educativa y varias más.

Un segundo debate fue sobre el alcance y el nivel de los posgrados, en particular la orientación de la formación que ofrecen, problemática que también ha sido motivo de interés desde la década de los ochenta.

En la serie “La investigación educativa en los ochenta, perspectiva para los noventa” (editada en 1993), se analizaron los trabajos al respecto realizados en el país, que dan cuenta de dos perspectivas: la primera alude a una visión amplia y/o nacional, entre quienes comparten el interés por evaluar las maestrías en educación con base en su proceso expansionista y su orientación formativa, incluyendo el marco curricular, la evolución de la matrícula y la planta docente y propuestas para el estudio de los posgrados en educación (Ezpeleta y Sánchez, Arredondo y otros, Aguirre). La segunda remite al análisis particular de algún programa de posgrado universitario y aglutina trabajos que centran su objeto de estudio en programas de posgrado específicos (Rueda y Chan ilustran este tratamiento).

En 1996, Patricia Ducoing y Monique Landesman presentaron el texto *Sujetos de la educación y formación docente* donde señalan que el diagnóstico del posgrado —y fundamentalmente de las maestrías en educación— está marcado por dos líneas: las orientaciones formativas y los criterios de operación. Ya desde entonces se perfiló la existencia de tres tipos de programas de posgrado: el primero y más escasamente representado es el orientado a la formación de investigadores; el segundo reúne los programas especialmente dedicados a la formación del personal docente y académico en general, mismo que alcanza la más amplia representación; en el tercero y el último, el posgrado asume una formación especializada (psicopedagogía, planeación educativa, comunicación educativa, entre otras). Según este informe, el esquema dominante es el

escolarizado, donde llama la atención la sobrecarga de cursos y/o unidades académicas.

En ese estado de conocimiento se señala que las condiciones de profesionalización de la investigación han tenido un curso diferente al de la docencia, operando mediante posgrados dirigidos a formar investigadores y que se observa una significativa tensión entre la docencia y la investigación, tanto en el terreno de la organización del trabajo académico como entre los grupos que la desarrollan y combinan de muy diferentes maneras. La tensión se hace más compleja frente a la diversificación del trabajo académico, con la inclusión de nuevas funciones y con los ajustes de los tiempos requeridos para su realización, a los ritmos de los nuevos parámetros de productividad. En la sección de balance y perspectivas del mismo estado de conocimiento destaca la pregunta *¿cómo y en dónde un sujeto —con una formación disciplinaria determinada— se forma como profesor o investigador?*, toda vez que ya sabemos que la apropiación de un saber especializado es una condición necesaria pero no suficiente, porque no habilita automáticamente para el ejercicio de la docencia y la investigación, que ésta supone la formación y actualización permanente del saber especializado y que en gran medida, ese aprendizaje se logra en la práctica.

En fechas muy recientes, Ángel Díaz Barriga coordinó, junto con Teresa Pacheco Méndez (2009), “un conjunto de trabajos que hacen especial referencia a algunas de las principales situaciones que vive la formación de recursos humanos para la investigación educativa en el país” (*El posgrado en educación en México*, ISSUE/UNAM). Es importante destacar la posición que defiende el doctor Díaz Barriga respecto de los criterios de evaluación de los posgrados en educación que aplica el Conacyt, a los que acusa de desconocer la pertinencia social de los posgrados que se orientan hacia otro tipo de desempeños profesionales y que constituyen un importante reto para el posgrado nacional en la materia, posición ampliamente compartida —y debatida— durante las reuniones.

En efecto, lograr el reconocimiento de la distinción entre posgrados profesionalizantes y posgrados orientados a la investigación, incluyendo el doctorado, fue preocupación fundamental desde las primeras sesiones de organización de la reunión de Mérida y se continuó con la misma intensidad en la de Guadalajara. Se sustentó en la experiencia de diversos programas públicos que intentaban responder a la demanda de formar profesionales de posgrado orientados a otras funciones académicas y no sólo a la investigación, y que sin embargo, su registro en el padrón de

posgrado y el apoyo financiero correspondiente no se logran debido a los criterios utilizados por los evaluadores, que corresponden en realidad al desempeño de la investigación.

Se fue construyendo así uno de los debates más interesantes que persistió a lo largo de las dos reuniones y que se expresa también en otros países e incluso entre los propios invitados internacionales: si los doctorados habrán de formar exclusivamente investigadores o pueden también enfocarse a otro tipo de profesionales de la educación que requieren una formación cada vez de mayor nivel debido a la complejidad de los problemas que deben atender. Este debate incluyó una toma de posición respecto de la naturaleza y función de los diferentes niveles de posgrado: la especialidad, la maestría y el doctorado, cada uno de los cuales tiene aportaciones y méritos propios, que no se deben ni confundir ni desvalorizar. Igualmente se acompañó del análisis de las distintas profesiones académicas que se requieren para una mejor planeación, desarrollo, gestión, operación y evaluación de la educación del país, entre las cuales la investigación es una más —sin duda muy importante, pero no necesariamente de mayor jerarquía, prestigio académico y remuneración económica; como sucede en la actualidad, en función de las políticas establecidas en el país, en particular por el Sistema Nacional de Investigadores (SNI)—. Incluso, se formularon importantes cuestionamientos a las capacidades de los investigadores para resolver los problemas que enfrentan otro tipo de profesionales, incluida su habilidad para el desempeño de funciones que se les atribuyen con regularidad como la docencia, para las cuales en realidad no tienen la debida preparación, a pesar del grado académico que alcanzan.

En tercer lugar se llevó a cabo la discusión sobre las condiciones institucionales de los programas de posgrado, basada en la información que aportaron los participantes sobre las condiciones de operación de los programas: la pobreza de condiciones materiales e infraestructura de un número importante de los mismos, que llegan a operar en cualquier espacio físico disponible. Hubo particular interés en caracterizar el profesorado de los posgrados: por una parte, la ausencia de profesores de tiempo completo y exclusivo asignados a los programas, por otro, el tipo de participación docente que logran muchos de los programas con base en profesores a los que se calificó como “itinerantes”. Se analizó la participación de profesores visitantes, adscritos de tiempo completo a otra institución pero que colaboran con un programa diferente, y la importancia de la coordinación académica y el apoyo interinstitucional

al respecto. De la misma manera, la reflexión sobre el tipo de estudiantes que participa en esos programas ocupó parte importante de las sesiones. Fue posible identificar al “profesor-estudiante”, adulto en funciones de docencia, con su posición laboral claramente pre-establecida, que se diferencia de los estudiantes “tradicionales” recién egresados de la licenciatura; también fue posible enumerar las “deficiencias” con las que acceden al posgrado los estudiantes, en particular en lo referente a la capacidad de argumentación académica (oral, pero sobre todo escrita) y en el manejo fluido del inglés, sin descuidar las dificultades que enfrentan para poder dedicarse de tiempo completo a los estudios o las ventajas de contar con programas que respondan a los tiempos disponibles entre los estudiantes que se ven en la obligación de trabajar al mismo tiempo.

Se ofrecieron datos sobre los recursos con los que cuentan los programas, la eficiencia terminal que alcanzan y el destino de sus egresados. En ausencia de diagnósticos y datos estadísticos de validez nacional, las participaciones de los asistentes constituyeron la materia prima de trabajo de las reuniones en esta materia.

En ambas reuniones irrumpieron con fuerza no sólo el interés por mejorar la calidad de los programas, que constituyó el compromiso básico de todos los asistentes, sino el azoro y la impotencia ante la pobreza tanto material como académica de una parte importante de las instituciones responsables de los programas; el número tan reducido de profesores competentes; la deficiente preparación previa de los estudiantes aunque satisfagan los criterios escolares para aspirar a un posgrado; la dificultad para responder a los estrictos y rígidos criterios que ha planteado el Conacyt. A lo largo de las reuniones fue evidente la inquietud que embarga a todos los coordinadores o directores de programas de posgrado —y a los profesores que se responsabilizan de ellos— por entender la compleja problemática que explica la pobreza de las condiciones institucionales en la que vive una parte muy importante de los programas en educación, así como la estrechez de los criterios y principios curriculares, pedagógicos y didácticos que han guiado su operación.

Tal vez una de las mayores aportaciones de este texto sea el diálogo-debate alrededor de los criterios de calidad de los programas: los referentes curriculares; las competencias comunes que todo egresado de posgrado habrá de alcanzar; el análisis de múltiples estrategias didácticas cuyo valor no depende de sí mismas, sino de la manera como se configuran en torno al proyecto académico consensuado; los requisitos que

deben cumplir profesores y estudiantes del posgrado y los criterios de calidad de los trabajos síntesis propios de cada tipo de formación.

De particular importancia para las reuniones que se llevaron a cabo en las ciudades de Mérida y Guadalajara en los dos años pasados fueron las aportaciones de los invitados internacionales, en particular las propuestas del coordinador del reporte de la comisión Spencer, el doctor Denis Phillips. La comisión estuvo formada por un grupo de profesores estadounidenses de diferentes instituciones de posgrado en educación, con el propósito de evaluar las experiencias que habían vivido esos programas que recibieron financiamiento durante cerca de 10 años por parte de la fundación del mismo nombre.¹

Los resultados del Reporte Spencer, que se publicó en septiembre de 2009, mostraron ser muy “frescos y novedosos”, en particular en el contexto norteamericano, donde el reporte precisó muy críticamente una identificación de la calidad de la investigación con el rigor metodológico del diseño, además de una “guerra de paradigmas” sobre la formación de investigadores centrada en el predominio de metodologías cuantitativas. La comisión Spencer decidió abrir las perspectivas de la formación de nuevos investigadores más allá del “rigor metodológico y de la relevancia teórica y social”, y otorgó mayor importancia a otros rubros de la formación de los aspirantes a investigador: el rigor metodológico, sí, pero además la relevancia del problema elegido, la aportación al conocimiento disciplinario, la originalidad del trabajo, la claridad de la expresión. De fundamental importancia en ese reporte es la propuesta de identificar cuatro universos diferentes en los que tendrán que funcionar los grupos emergentes de investigadores, y que habrán de constituir los ámbitos en los cuales contextualizar y atender la formación de los investigadores en educación, más allá de la identificación de competencias u objetivos de aprendizaje para dar prioridad al “mundo en el que los aspirantes a investigador desempeñarán su oficio” (Spencer, 2009, p. 17).

Los cuatro universos identificados fueron los siguientes: el universo de los marcos o paradigmas de investigación, entre los que destaca la importancia de conocer los diferentes métodos de investigación en forma adicional al dominio que deberá lograrse de alguno de ellos; un univer-

1. *La preparación de aspirantes a investigador educativo en las tradiciones empíricas cualitativas y cuantitativas de las ciencias sociales. Rigor Metodológico, Relevancia Social y Teórica, y Más.* Informe de un grupo de trabajo de la Spencer Foundation Educational Research Training Grant Institutions. Traducción: Audón Coria. Septiembre de 2009. Grant #2008001136.

so social discordante, “que alberga los programas y procesos educativos que constituyen el enfoque de la mayoría (si no es que toda) de la investigación educativa” (p. 18); un universo de conocimientos educativos, datos sustantivos y hallazgos de investigación relacionados “al que constantemente se le agrega información gracias al trabajo de practicantes capacitados que han encontrado formas de comunicar sus percepciones incisivas, y gracias a los esfuerzos de investigadores que trabajan dentro de uno de los marcos de investigación del universo 1” (p. 18) y el universo de la infraestructura profesional de la investigación educativa, que “contiene las asociaciones profesionales de la disciplina (AERA y grupos especializados para economistas, historiadores, sociólogos, evaluadores, etc.), las conferencias anuales y “únicas” y una variedad de publicaciones, tanto nacionales como internacionales” (p. 19).

Como se verá a lo largo de esta publicación, la importancia de centrar la atención en los “universos” en los que se desempeñarán los nuevos investigadores, en tanto novedosos horizontes para pensar la formación de posgrado de los investigadores y otros profesionales de la educación, motivó el análisis de los desempeños que se esperarían de otros profesionales de la educación con formación de posgrado en ese tipo de universos y, muy importante, del papel que habrá de tener la investigación en cada uno de ellos. Se generó una aceptación en lo general de estos referentes, pero unida a un análisis profundo y una reformulación de los mismos durante las dos reuniones internacionales, que incluyó la identificación de dos universos más: la importancia otorgada a las metodologías —de investigación o aquellas referentes a los nuevos desempeños— como un universo propio y el diseño del universo de la creación, uso y distribución del conocimiento profesional como un universo adicional.

Las propuestas acordadas incluyen un diseño ilustrativo de tres tipos de posgrados: el primero orientado a la investigación, el segundo a la docencia y el tercero a la evaluación, para los cuales se hizo el esfuerzo de identificar tanto la especificidad del nivel de posgrado de que se trata como la especificidad que corresponde a los universos señalados.

A lo largo de las reuniones fue posible observar un interesante matiz diferenciador entre las propuestas de los invitados internacionales y las participaciones nacionales. Las primeras se centraron en rubros internos y relativamente genéricos de calidad de la formación a lograr: los universos complejos, cambiantes, que se expanden y se traslapan, en donde se desempeñarán los egresados y hacia los cuales mirar en el diseño de un programa de posgrado, más allá de competencias u objetivos a lograr; la

profundidad del entrenamiento metodológico especializado de la tradición relevante y el necesario acercamiento al conocimiento de metodologías alternas; los valores y supuestos epistemológicos; los criterios de calidad de una buena tesis de doctorado, que pocas veces se enuncian de manera tan clara y sistemática como la propusieron ellos; las preguntas básicas que debe plantearse un programa de posgrado, no sin descartar el interesante debate suscitado respecto del papel de la investigación en la formación de posgrado. En realidad, ese era el tipo de contribución que se esperaba de ellos.

Por otra parte, la participación de los mexicanos se orientó en primer término hacia el análisis de los aspectos contextuales, políticos y económicos, que afectan de manera tan visible a los programas de posgrado en educación en México: sus condiciones institucionales, su profesorado, sus estudiantes. En ese marco, se introdujeron los debates sobre el alcance y nivel de los posgrados en investigación o profesionalizantes; los acuerdos para adoptar y adaptar algunas de las propuestas internacionales, en particular las relativas a los universos como horizontes de referencia clave que los programas de posgrado habrán de abrir a los aspirantes; las competencias básicas que necesitan desarrollar todos los estudiantes de posgrado; la identificación de las prácticas educativas que caracterizan a cada profesión como el eje fundamental para definir el contenido de los programas; la importancia y la posibilidad de configurar programas de calidad con base en la adecuada integración de diversas estrategias y modalidades de aprendizaje, en particular a través de las tecnologías de información y comunicación; todas valiosas no tanto en sí mismas como en función de proyectos académicos acordados por directivos y profesores de los programas y la articulación consistente entre las estrategias elegidas, los recursos disponibles y el tipo de estudiantes a los que se atiende; el análisis sobre los criterios y procedimientos de selección de profesores y estudiantes, la coordinación y la colaboración interinstitucionales; las condiciones que debe reunir el profesorado y la selección de los alumnos. Lo anterior en un marco que no puede descuidar ni la equidad para el acceso ni la calidad de los procesos de formación.

El origen de las reuniones y su particular composición se desprende de importantes coincidencias entre las inquietudes e intereses del doctor Denis Phillips, profesor emérito de la Universidad de Stanford y coordinador de la Comisión Spencer, y la doctora María de Ibarrola, del DIE-Cinvestav, por ser ambos miembros de la Academia Internacional de la Educación. En algún encuentro informal durante el IX Congreso

Nacional de Investigación Educativa (Mérida 2007), al que el doctor Phillips asistió como invitado, se gestó su interés por compartir de manera internacional los avances todavía no publicados de la Comisión Spencer, por medio de una comisión de trabajo de la Academia Internacional de la Educación sobre el tema de la formación de nuevos investigadores en educación.

Por otra parte, durante muchos años y por medios muy diversos, se ha manifestado la persistente preocupación de muchos investigadores en educación en México no sólo sobre la formación de investigadores en educación, sino sobre la formación de posgrado en general. Se han realizado diálogos sobre la naturaleza de la investigación educativa en México, especialmente respecto al campo que la constituye, sobre las políticas impulsadas por el Conacyt por medio del Sistema Nacional de Investigadores para definir lo que es un investigador en educación frente a otras manifestaciones expresadas por múltiples profesionales de la educación, el análisis de la formación de nuevos investigadores en el área en el país y los criterios establecidos por el Conacyt para certificar y reconocer, de manera muy selectiva, la calidad de algunos, muy pocos, de los programas que operan en el país.

En 2008, en la Asamblea General de la Academia que se llevó a cabo en Chipre, tanto el doctor Phillips como la doctora De Ibarrola presentaron ponencias relativamente informales sobre el tema y propusieron conformar la comisión de la Academia a la que se adhirieron el doctor Lorin Anderson (de la Universidad de South Carolina, EU), el doctor Gavriel Salomon (de la Universidad de Haifa, Israel) y el doctor Ulrich Teichler (de la Universidad de Kassel, Alemania); todos ellos investigadores en educación de prestigio internacional que generosamente nos acompañaron en las dos reuniones.

A principios de 2010, con el apoyo de la maestra María Elena Barrera Bustillos —en ese entonces directora de la Facultad de Educación de la Universidad de Yucatán— se concretó el interés por realizar una reunión internacional en México, con la asistencia de los miembros de la comisión avalada por la Academia Internacional de la Educación, pero con miras a lograr una importante presencia de investigadores mexicanos interesados en el tema. El entusiasmo inmediato de la maestra Barrera y las facultades de decisión que correspondían a su cargo fueron fundamentales para lograr la primera reunión internacional en la ciudad de Mérida, en junio de 2010 (véase el anexo 1) y en particular el carácter de ambas reuniones internacionales, de los objetivos que se programaron y

la dinámica de trabajo basada en la participación de los cuatro invitados internacionales, diversos invitados nacionales y un muy nutrido grupo de directores, coordinadores académicos y profesores de los posgrados mexicanos, agrupados en organizaciones que desde tiempo atrás se han interesado por mejorar la calidad de los posgrados en educación: la Asociación Nacional de Escuelas y Facultades de Educación y Pedagogía, AC (ANEFEP); la Red de Posgrados en Educación, AC y la Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa (RedMIE).

Al año siguiente, la dedicación y el interés de la doctora María Guadalupe Moreno Bayardo, jefa del Departamento de Estudios en Educación de la Universidad de Guadalajara, por un lado, y de la doctora Lya Sañudo, co-coordinadora de la Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa, permitieron que se celebrara en 2011 una segunda reunión internacional, esta vez en la ciudad de Guadalajara, a finales del mes de mayo (véase el anexo 2), que tuvo el propósito de profundizar en las propuestas que surgieron en Mérida. El público asistente fue distinto en cada una de las reuniones (véase el anexo 3), razón por la cual muchos de los temas se volvieron a discutir pero con las modificaciones propias derivadas de la manera como fueron entendidos y asimilados por los diferentes participantes.

Por su dinámica misma de trabajo, las dos reuniones constituyeron un importantísimo espacio de formación de los cerca de 300 directivos, coordinadores y profesores que participaron en una u otra. Una formación basada en la libre participación, análisis, discusión, diálogo y debate entre participantes de muy diferentes programas, permitió que se logran resultados intermedios en forma de relatorías, y que se continuara en ambas ocasiones con reuniones posteriores a las que se comprometieron varios de los participantes, quienes entregaron documentos de trabajo en los que se respondían algunas de las principales inquietudes derivadas de la reunión. Todos estos documentos parciales nutrieron los diagnósticos y la problemática encontrada en los programas, en su profesorado, sus estudiantes y sus recursos, y alimentaron las discusiones y debates. No se trató de aplicar criterios externos de evaluación a los programas existentes, sino de otorgar los elementos que permitirían la comparación entre los programas participantes y alimentarían la motivación de superación entre todos.

En ambas ocasiones se contó con el financiamiento otorgado por el Programa de Apoyo al Desarrollo Académico de la Dirección de Educación Superior Universitaria de la Subsecretaría federal de Educación Su-

perior por convenio con el Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav, que permitió el financiamiento completo de los visitantes internacionales para la reunión de Mérida, y de los visitantes de otras entidades del país para la reunión de Guadalajara. En Guadalajara se contó también con financiamiento del Consejo Estatal de Ciencia y Tecnología del Estado de Jalisco, a través de la Red de Posgrados en Educación, AC la cual propuso y financia esta publicación.

Sin el apoyo institucional de la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán, del Departamento de Estudios en Educación y del Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas de la Universidad de Guadalajara y las organizaciones gremiales ya mencionadas, las numerosas participaciones nacionales no se hubieran logrado.

A todos ellos, invitados internacionales y nacionales, ponentes y participantes, les agradecemos sus aportaciones y su compromiso.

María de Ibarrola

Coordinadora general y académica de las reuniones.

México DF, febrero de 2012.

Parte I

Contexto y problemática del posgrado en educación en México¹

La coordinación general de la reunión estuvo a cargo de María Elena Barrera Bustillos, de la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY) y presidenta de la ANEFEP, y de María de Ibarrola, del Cinvestav-Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) que también realizó la coordinación académica.

Los colaboradores fueron Benito Guillén Niemeyer (Comité para la Evaluación de Programas de Pedagogía y Educación, Ceppe), Concepción Barrón Tirado (Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación IISUE, Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM), Dora Esperanza Sevilla Santo (UADY), Humberto Rodríguez Hernández (Universidad Autónoma de Tamaulipas, UAT), Jesús Enrique Pinto Sosa (UADY), Lucía Monroy Cazorla (Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, Ceneval), Luis Jesús Ibarra Manrique (Red de Posgrados en Educación), Lya Sañudo Guerra (Secretaría de Educación del Estado de Jalisco y Co-coordinadora de la Red mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa, RedMIIE), María Guadalupe Moreno Bayardo (Universidad de Guadalajara, UdeG), Olga Hernández Limón (UAT), Pablo Gómez Jiménez (Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, UJAT), Pedro Canto Herrera (UADY) y Rodolfo Rangel Alcántar (Universidad de Colima, UC).

1. Resultados de la reunión internacional de trabajo realizada del 2 al 4 de junio de 2010. Proyecto realizado con financiamiento de la Secretaría de Educación Pública a través de la Dirección General Universitaria de la Subsecretaría de Educación Superior.

Introducción

A principios de junio de 2010, un grupo de más de 100 directores, coordinadores académicos, profesores e investigadores de los programas de posgrado en educación de todo el país, un nutrido conjunto de estudiantes de posgrados y varios funcionarios encargados de evaluación y políticas relativas al posgrado a nivel nacional nos reunimos bajo los auspicios del Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav y de la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán, con la colaboración de la RedMIE, la Red de Posgrados en Educación, AC, y la Asociación Nacional de Escuelas y Facultades de Educación y Pedagogía, AC (Anefep).

El objetivo de la reunión fue reflexionar sobre la problemática del posgrado en educación en México, a partir del conocimiento del contexto y de las previsiones de desarrollo de los programas participantes. Cinco temas se seleccionaron como fundamentales: la imperante necesidad de contar con un mayor número de investigadores y profesionales de alto nivel en educación y, paradójicamente, el vertiginoso y descuidado crecimiento de los programas de posgrado en educación en México en los últimos años; la naturaleza de los mercados de trabajo posibles; las condiciones institucionales de los programas; la situación de sus estudiantes y profesores; y los criterios de evaluación y calidad que caracterizan las políticas actuales del Conacyt, en particular la nebulosa distinción entre los programas para la formación de investigadores y los llamados posgrados profesionalizantes. Con base en este análisis, se propusieron elementos y criterios para lograr una formación integral de posgrado que propicie una mayor calidad y pertinencia.

Una estrategia fundamental de trabajo fue contar con la participación de los miembros de la comisión de formación de investigadores en educación de la International Academy of Education, quienes aportaron elementos de comparación internacional muy interesantes y abrieron importantes horizontes de reflexión. Esta colaboración internacional se dio en el contexto de ponencias y presentaciones de académicos mexicanos que han reflexionado sobre el tema desde hace varios años (véase el anexo 1).

Los diálogos y debates que se realizaron constituyen el meollo del texto que se presenta a continuación, en el que se expresan las reflexiones críticas y sugerencias que se llevaron a cabo en esos días.

Sobre la necesidad de un creciente número de investigadores y profesionales de alto nivel en educación

La atención a las deficiencias e insuficiencias históricas que ha tenido la educación en nuestro país, por un lado, y, por otro, los cambios políticos, económicos, sociales y culturales recientes en el contexto de las demandas ya mundiales propias del siglo XXI fundamentan plenamente un necesario crecimiento del número de investigadores y profesionales en educación de alto nivel en México, avalado también por las políticas educativas en marcha desde la década de los noventa.

Las deficiencias e insuficiencias históricas. No es necesario en este texto repetir lo que muchas investigaciones, ensayos e incluso los documentos oficiales diagnostican y precisan sobre las deficiencias e insuficiencias respecto del cumplimiento del derecho a la educación que se estableció como garantía constitucional desde el siglo pasado; todos ellos ofrecen una amplia gama de explicaciones e interpretaciones sobre sus causas y soluciones posibles: la insuficiente cobertura en todos y cada uno de los niveles del sistema escolar, a pesar de la obligatoriedad constitucional (que se ha ampliado recientemente al preescolar y a la secundaria); el abandono de los ciclos escolares, los problemas de calidad de la enseñanza impartida y del desempeño de los estudiantes; insuficiencias graves en la formación del profesorado de todos los niveles; muy escasa atención a los adultos que no concluyeron su educación básica y casi nula respuesta institucional a la ya mundial exigencia de continuar la educación a lo largo de toda la vida.

Los cambios. En un contexto caracterizado por las nuevas exigencias que plantean a los sistemas educativos los cambios políticos, económicos, sociales y culturales que han tenido lugar en el país durante las últimas décadas, es evidente la necesidad de profesionales de la educación con un elevado nivel de formación, capaces de desarrollar un conjunto más amplio de funciones que las reconocidas tradicionalmente en el campo de la docencia. No sólo se trata de investigadores, quienes tradicionalmente han requerido de los estudios de doctorado para formarse y han podido consolidar esta profesión en el campo de la educación desde la década de los setenta, sino del desarrollo de nuevas competencias por parte de los profesionales de la educación que atienden todos los niveles y modalidades educativos; la atención a la diversidad, especialmente a la educación intercultural, la implementación de las nuevas tecnologías en los procesos de aprendizaje, la incorporación de modelos curriculares y

reformas en todos los niveles educativos, los procesos de gestión escolar colegiada, el diseño de nuevas modalidades y formas de experiencia educativa son algunas de esas nuevas demandas.

Las políticas educativas de los últimos veinte años. A la par, estas últimas han abierto otras esferas de desempeño profesional en el sector educativo que suponen nuevas demandas de formación. La gestión de los sistemas educativos estatales en el marco del proceso de descentralización que tiene lugar desde la década de 1990; la permanente necesidad de innovar para mejorar la calidad de la educación; la obligatoriedad de evaluar el desempeño de alumnos, profesores y de todo el sistema escolar y la creciente presencia de pruebas e indicadores internacionales y nacionales en todos los ámbitos de la educación; la implementación de nuevos programas de estudio en todos los tipos y niveles educativos en función de la multiplicidad de problemáticas y necesidades sociales; la ampliación de la escolarización a grupos con características específicas particularmente desafiantes; la necesidad de capacitar y formar a los directivos en la administración de organizaciones y políticas educativas; la importancia de implementar y desarrollar intervenciones educativas que incidan directamente en la mejora de un problema real del aula o de la escuela son algunas de esas esferas que requieren profesionales con un alto grado de especialización.

En síntesis, junto a docentes cuya formación inicial y continua les permita enfrentar con capacidades renovadas la complejidad creciente de su labor profesional, el aprendizaje de las matemáticas y el español, las ciencias exactas y naturales, las ciencias sociales, y en general la atención integral a los estudiantes en todos los niveles y modalidades educativas, desde el preescolar hasta el posgrado, el sistema educativo mexicano requiere profesionales altamente preparados no sólo para la investigación básica y aplicada, sino para buscar soluciones a problemas educativos de muy diversa índole y para tomar las decisiones que correspondan. Se requiere una elevada y compleja preparación que los capacite para reflexionar y proponer innovaciones sobre nuevas formas para resolver antiguas y persistentes problemáticas educativas en el país.

El profesional de la educación de alto nivel es el egresado de un posgrado, experto en los conocimientos ya consolidados y en las metodologías propias de su campo y consciente de aquéllos que están en discusión; capaz de identificar problemáticas educativas en distintos contextos, de seleccionar, ajustar o innovar el conocimiento requerido según las necesidades de la situación específica; de proponer alternativas de solución,

de aplicar tales alternativas y de evaluar los procedimientos puestos en juego y de generar conocimiento especializado.

Al igual que la investigación —como lo propuso el doctor Gavriel Salomon (2010)— otros dominios de la educación requieren un conocimiento experto, y precisan también de mecanismos adecuados para la adquisición de ese dominio y que prueben que ese conocimiento ha sido adquirido. *Estas son funciones propias de la educación de posgrado.*

En este sentido se requieren políticas educativas para impulsar esta formación de posgrado en educación, con la posibilidad de adecuarse a las necesidades y posibilidades de las entidades federativas, de reconocer y respetar el énfasis en el nivel de preparación que corresponde a cada uno de los niveles educativos y las posibilidades que se abren en función del mismo, de reconocer los campos particulares de trabajo, así como la diversidad de funciones que caben en el desarrollo del trabajo educativo (la investigación, la docencia, la difusión de la cultura, la gestión de la educación, la innovación, la planeación y varias más). Se requieren también criterios de evaluación y de reconocimiento de esa diversidad que impulsen y motiven la calidad de la formación ofrecida.

Seguramente todo esto dará posibilidades de formación innovadoras, específicas aunque en otros casos holísticas, interdisciplinarias y hasta transdisciplinarias, como lo cita Didrikson (2007) al referir la necesidad y posibilidad de nuevas profesiones y de campos específicos.

Sobre los programas de posgrado en educación existentes en el país

Independientemente de que las necesidades educativas de México justifican el crecimiento necesario de investigadores y profesionales en educación de alto nivel, en el país se ha dado un crecimiento explosivo y desordenado de los programas de posgrado en educación, en detrimento de la calidad de los mismos.

1. Un crecimiento explosivo: las estadísticas disponibles (las más recientes son de 2006)² registran un total de 718 programas de posgrado en educación, distribuidos de la siguiente manera: especialidades, 68;

2. Agradecemos al doctor Germán Álvarez y a la maestra Elena Torres el acceso libre a sus bases de datos sobre el posgrado en educación en el país, que han elaborado y sistematizado a partir de la forma 911 y de las estadísticas de Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).

maestrías, 562; doctorados, 88. La maestra Ezpeleta (1982) identificó, a finales de la década de los setenta, un crecimiento desordenado de los programas de maestría en el país, que habían llegado a ser 21 en 1976, a cinco años apenas de la creación de la maestría ofrecida por el Departamento de Investigaciones Educativas en 1971; para esas fechas el único programa de doctorado era el de Pedagogía, ofrecido por la UNAM. Para el 2002, según cifras de ANUIES, sumaban 271 programas de maestría y 34 de doctorado, en unas 130 instituciones. Del 2002 al 2006 se triplicó el número de programas, crecimiento que no se ha ralentizado en estos últimos cuatro años, sino que las estadísticas han quedado muy por debajo. En los últimos días se han difundido por Internet cuatro nuevos programas de maestría en educación en línea. La matrícula, por su parte, es actualmente de cerca de 29,000 estudiantes. En maestría, la cifra pasó de 337 registrados por Ezpeleta a 23,867 en 2006. En lo referente al doctorado, en 1992 había apenas uno en educación, con menos de 21 estudiantes, para el 2006 se registraban ya 88 programas y 2,690 estudiantes de ese nivel. Mientras 114 programas registran menos de 10 alumnos, sólo uno registra más de 1000.³

2. Se trata de un crecimiento desequilibrado entre las restricciones y las exigencias que se plantean a las instituciones públicas, y la liberalidad con la que distintas dependencias de los gobiernos estatales, del federal e incluso las universidades públicas estatales y nacionales han otorgado a las instituciones de educación superior privada de la más heterogénea condición los Registros de Validez Oficial de los Estados (RVOE), permisos e incorporaciones. En efecto, la distribución de los programas entre públicos y privados demuestra la primacía de los segundos: 60% de las especialidades, 69.9% de las maestrías y 69.3% de los programas de doctorado corresponden a este régimen. Por otra parte, el peso de instituciones privadas de calidad es sobrepasado por el número tan alto de programas en “universidades” que de ninguna manera acreditan esa denominación.
3. Es posible observar un crecimiento de naturaleza “reactiva”, como lo identifica Metzger (1990), detonado fundamentalmente por la demanda (potencial, de cientos de miles) de profesores en servicio por obtener un posgrado, que a su vez han planteado como requi-

3. Las estadísticas nacionales demuestran que la matrícula de posgrado en educación ha tenido el crecimiento más acelerado en comparación con las otras áreas de conocimiento.

sito de promoción en la carrera docente, tanto de nivel básico (carrera magisterial) como de nivel medio y superior —Programa de Mejoramiento del Profesorado (Promep), Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI), Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC), Conacyt, Estímulos al desempeño— o de ingreso a la docencia en el nivel medio superior y superior. Por lo mismo, este crecimiento reactivo no responde necesariamente a una planeación ni ha sido pertinente, aunque formalmente se exijan estudios de pertinencia para obtener los registros. No obstante, cada institución o entidad estatal o federal comprende de forma diferente la pertinencia y, por consiguiente, se observan programas de posgrado muy distintos en cuanto a su calidad, trascendencia, impacto y contribución a la solución de problemáticas sociales y al conocimiento. Al parecer prevalece la política de obtener un documento que acredite tener un posgrado, al margen de su calidad.

4. Este crecimiento ofrece, en apariencia, una oferta muy amplia y variada de opciones de formación y permite una gran libertad a la decisión personal de elegir el tipo, orientación y temática del posgrado. Las denominaciones de los programas (278 diferentes) abarcan muy diversas temáticas, aunque predominan las clasificadas simplemente bajo el rubro de docencia, educación o ciencias de la educación.
5. Son, como se verá, programas de calidad muy desigual, pero las instituciones conceden un mismo grado y su reconocimiento formal es semejante.
6. No hay información sobre el reconocimiento diferenciado que “los mercados académicos” conceden a las diferentes instituciones que otorgan el grado (diferencias entre una maestría a distancia otorgada por el ITESM o una maestría presencial de tiempo completo, por ejemplo), pero algunos investigadores indican ya la posible existencia de una oferta segmentada de posgrados en educación, que orientaría a la vez a mercados de trabajo segmentados.
7. La oferta de posgrados en educación es amplia y repetitiva, no se han fortalecido programas en función del área específica de formación que pueden atender. En una misma ciudad coexisten múltiples programas similares; sin embargo, hay entidades del país en donde no se localiza ningún programa. Su demanda puede ser ocasionalmente cubierta por instituciones que ofrecen *programas itinerantes*; se trata de programas cuyo registro está dado en una entidad específica, pero

lo ofrecen en varias otras entidades sin necesidad de acreditar localmente el cumplimiento de requisitos institucionales o su pertinencia.

Sobre las condiciones en las que operan los programas de posgrado. Calidad de los programas, estudiantes, profesores, evaluación de los programas

Las condiciones institucionales con las que operan los programas de posgrado en educación son muy desiguales y heterogéneas. No se garantiza su contribución efectiva a la formación de calidad para los recursos humanos necesarios.

El crecimiento orgánico de instituciones de posgrado en educación que han consolidado una elevada calidad ha sido muy reducido, en 2010 se registran apenas 46 programas en el Programa Nacional de Posgrado del Conacyt, como se observa en el cuadro 1.

Cuadro 1
Número de programas de posgrado en educación en el PNPC por nivel educativo, nivel PNPC y orientación, 2010

<i>Nivel educativo- Orientación/ Nivel PNPC</i>	<i>Especialización</i>		<i>Maestría</i>		<i>Doctorado</i>		<i>Total</i>
	<i>Profesionalizante</i>	<i>Investigación</i>	<i>Profesionalizantes</i>	<i>Investigación</i>	<i>Profesionalizantes</i>	<i>Investigación</i>	
Competencia internacional					1	No procede	1
Consolidados	3	10	1	4			18
En desarrollo		6	6	4			16
Reciente creación			9	2			11
Total	3	16	16	11			46

Fuente: elaboración del doctor Germán Álvarez y la maestra Elena Torres con base en SEP/Conacyt. Listado de programas educativos de posgrado inscritos en el Padrón Nacional de Calidad SEP-Conacyt (actualización a enero de 2010). Disponible en: <http://ses.sep.gob.mx/work/sites/ses/downloads/CALIDAD%20PNPC%20ENERO%202010.xls>.

No hay claridad con respecto a qué tipo de necesidades de formación habría que atender mediante programas de posgrado en educación. Existen diversos tipos de confusión:

1. Respecto de la pertinencia, el valor y la naturaleza de los programas según el nivel de posgrado que ofrecen: especialidad, maestría y doctorado. En particular destaca el escaso reconocimiento a las especialidades, con la consecuente proliferación de “maestrías” que no se justifican. En efecto, la inducción a la docencia o la habilitación docente para profesores en ejercicio de disciplinas ajenas a la educación cabe plenamente entre las funciones atribuidas a la especialidad y no tiene por qué ser motivo de apertura de maestrías. La creación de programas específicos (p. ej. diplomados, programas de habilitación pedagógica, especializaciones) que atiendan esta necesidad ayudaría a incidir directamente en la solución del problema. No obstante, estos tipos de programas no son reconocidos en varias instituciones (públicas o privadas) o dependencias de gobierno estatales o federales, privilegiando más obtener un grado (de maestría o doctorado) que resolver un problema concreto de formación docente. Asimismo, todavía prevalece la idea de que los programas de especialización en el campo educativo no son programas de posgrado y por lo tanto no son reconocidos en varias instituciones o dependencias.
2. En cuanto a la orientación a la investigación o a tareas profesionales de alto nivel dentro del mismo campo de la educación entre las maestrías e incluso en los doctorados, aun cuando estas orientaciones han sido reconocidas a nivel nacional, no existe un documento rector que aclare y explique ampliamente la diferencia; lo que origina una amplia gama de interpretaciones de las instituciones, de las autoridades, profesores y evaluadores de programas de posgrado. Ello se demuestra en el lugar asignado a la formación en metodología de investigación frente a otras metodologías profesionales de muy alto nivel, como pueden ser la propia docencia, la evaluación, la planeación, la innovación, la gestión, la orientación y el consejo educativo. A pesar de que muchos programas en realidad se orientan a otras áreas profesionales ajenas a la investigación, a esta última se le concede un peso elevado en los planes de estudios, aunque no necesariamente se pueda llevar a cabo debido a la precaria relación que muchas de las instituciones tienen con la investigación.

Existe un alto grado de heterogeneidad y desigualdad en las modalidades de enseñanza a las que se comprometen los programas. Mientras que algunas exigen dedicación de tiempo completo y exclusivo a los alumnos, otras modalidades que se ofrecen proponen una educación en línea, a distancia, abierta, o bien vespertina o de fin de semana. En realidad no hay ninguna información sobre la eficiencia y calidad de las diferentes modalidades. Según algunos asistentes a la reunión, ciertas modalidades en línea han sufrido dificultades en rubros tan elementales como asegurar la identidad de los alumnos que participan en el programa. Asimismo, existen esquemas que —de manera más adecuada a los asistentes y a los intereses de la institución— ofrecen la alternativa de estudiar un programa de posgrado un fin de semana de cada mes, con una duración de dos años.

Las diferentes modalidades conllevan diferencias radicales en los mecanismos por medio de los cuales certifican que los alumnos han adquirido el nivel de conocimientos requeridos. Algunas modalidades no requieren de ningún tipo de trabajo terminal o tesis de grado.

La infraestructura material y didáctica, así como lo referente a los recursos humanos, en particular los profesores con los que cuentan los programas y el presupuesto que le destinan presentan también un alto grado de heterogeneidad y desigualdad. Los programas en educación tienen de por sí el atractivo de ser “baratos” y exigir pocos recursos materiales (como talleres, laboratorios, equipamiento). A pesar de su escaso costo, los asistentes reportaron la existencia de programas que operan en condiciones verdaderamente precarias, como el caso de un programa que opera en un garaje.

Se evidencia también una elevada desigualdad en los recursos públicos de estímulo a la calidad y en cuanto al aprovechamiento de las alternativas creadas para el impulso a los programas públicos.

Existen diferencias importantes en cuanto al apoyo que puedan recibir los programas de posgrado en educación por parte de las instituciones a las que se adscriben. Si las instituciones que ofrecen maestrías en educación no cuentan con funciones sustantivas de investigación, de disseminación o incluso de desarrollo y vinculación con sus comunidades, difícilmente podrán apoyar los programas de posgrado en esas tareas.

Sobre los estudiantes de los posgrados

La composición del estudiantado de los programas de posgrado en educación combina de manera poco conocida la participación de un tipo sui géneris de estudiante: el profesor-estudiante, activo además en diferentes niveles y modalidades del sistema escolar, con jóvenes recién egresados de licenciatura cuyo destino profesional no está predeterminado como en el caso anterior

Las exigencias del Promep, del PIFI y de Carrera Magisterial impulsan la participación de este tipo de estudiantes en los programas de posgrado en educación, incluso —como se señaló anteriormente— una buena cantidad de programas parecería haberse creado como respuesta a la demanda que plantean estos “clientes”. Se dispone de muy poca información sobre los jóvenes recién egresados de las licenciaturas que aspiran a los posgrados en educación. Según los exámenes de Ceneval, los estudiantes que aspiran a ingresar a algún posgrado del área de humanidades logran resultados inferiores en todas las áreas del examen.

Existen serias diferencias en cuanto a los criterios de selección de los estudiantes de posgrados. Mientras algunas instituciones incluyen procesos que van desde obtener una puntuación mínima en el Exani III (Examen de ingreso al posgrado de Ceneval), presentar un anteproyecto, aprobar un examen de inglés (p. ej. comprensión de textos en inglés, TOEFL), exámenes específicos y una entrevista con el comité de selección; son más las instituciones (por lo general de universidades e instituciones privadas) que admiten a todos los aspirantes o no cuentan con criterios de selección. Hay mucha diversidad en los criterios para ingresar a los posgrados en educación.

Los participantes en la reunión coincidieron sobre algunas deficiencias en la formación de los estudiantes: técnicas de estudio, redacción y argumentación académica, inglés. En muchos casos los estudiantes no han tenido encuentros concretos previos con la investigación, ni siquiera en la forma de una tesis de licenciatura, debido a las modalidades aceptadas de titulación que no la requieren.

Las motivaciones también son variadas, cabe la duda sobre el interés simplemente credencialista que pueda orientar a muchos de los profesores-estudiantes. Los programas exigen diferente tiempo de dedicación a sus estudiantes, exigencia no necesariamente justificada por la naturaleza y orientación del programa.

Sobre el profesorado

El profesorado de este universo tan heterogéneo de programas de posgrado en educación es igualmente heterogéneo y desigual.

Muchos programas de posgrado fueron diseñados sin considerar el perfil de los profesores que habrían de estar a cargo, o bien, aunque lo hayan considerado, operan con el personal que tienen a su alcance independientemente de su perfil de formación. La proliferación de posgrados en educación ha propiciado la figura de un *profesor itinerante* entre diversos programas. La docencia que imparta este tipo de profesor tenderá a ser la misma, aunque la naturaleza del programa exija diferencias en la formación ofrecida. Asimismo, es usual encontrar que profesores de tiempo completo de las universidades o instituciones públicas, participen como profesores de asignaturas de otros programas de posgrados en universidades e instituciones privadas.

La dedicación de los profesores a los programas responde a diferentes exigencias: el Conacyt exige un número determinado de profesores de tiempo completo y exclusivo a cada programa para incorporarlo al Programa Nacional de Posgrado (PNP), y valora además el que cada uno de ellos cumpla con todas las funciones académicas posibles y además forme parte de grupos académicos con objetivos comunes. Los RVOE — por su parte— exigen apenas un profesor de tiempo completo para la coordinación del programa. Asimismo, cuando una institución solicita a la SEP la evaluación de un programa de posgrado, para el otorgamiento del RVOE, sólo se les pide una carta compromiso de enviar la lista de los nombres de los profesores que participarán en el programa.

Entre los profesores de los programas de posgrado no se registra un perfil de formación único ni claramente diferenciado según el tipo de programa a atender. El mismo Conacyt plantea requerimientos muy similares para profesores de posgrado con orientación profesional y para los orientados a la investigación. Por necesidades institucionales y/o personales, un mismo profesor se ve forzado a ser docente en diferentes tipos de posgrado y lo hace generalmente con el mismo estilo y orientación aunque los programas sean de naturaleza diferente.

Sobre la evaluación y acreditación

La evaluación y acreditación de los programas de posgrado en educación se realiza de manera homogénea con base en el avance que ha logrado

la aceptación de criterios e indicadores propios de la investigación, independientemente de la naturaleza y orientación de los programas.

En México la calidad de los posgrados se sustenta en la evaluación que realiza el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) mediante la evaluación de pares académicos. Aunque se establecen parámetros, criterios e indicadores conocidos por las instituciones cuyos programas son evaluados, se observan inconsistencias, que generan resultados a veces poco pertinentes debido a varios factores:

1. La *falta de una concepción clara del nivel de estudios* y los resultados esperados en la formación recibida.
2. La *escasa atención un evidente panorama de diversidad* que se manifiesta en la variedad de instituciones que los ofrecen; en la heterogeneidad de los estudiantes que son aceptados en un mismo programa; en la diferente orientación curricular de los programas (profesionalizantes, orientados a la investigación, o híbridos); en los diversos niveles de consolidación de sus plantas académicas y de la infraestructura (planta física, bibliotecas y hemerotecas, servicios de cómputo, etcétera); así como en las diferencias cualitativas de los procesos de formación en sí y de los productos académicos de los egresados.
3. La *subjetividad* con la que se clasifica el programa entre las orientaciones hacia la investigación o profesionalización, que genera subjetividad en las concepciones e indicadores utilizados para evaluarlos.
4. *El proceso mismo de evaluación de pares* en el que predomina entre los evaluadores una formación y orientación hacia la investigación, lo que genera una limitada comprensión de las maestrías profesionalizantes impactando en los resultados obtenidos por dichos programas con esta orientación
5. *La inconsistencia de los instrumentos utilizados para obtener la información para la evaluación* respecto a los profesores y estudiantes dado que no dan espacio para registrar a los expertos en su campo (en inglés “*expertise*”), ni tienen criterios para identificarlos siendo que son personal indispensable para los posgrados con orientación profesionalizante. Ejemplo, el formato de *currículum vitae único* (CVU) es único para investigadores, profesores e incluso para estudiantes y no tiene espacios para reportar trabajos de orientación profesional.
6. *El reconocimiento explícito que se da a los productos de investigación en detrimento de otros tipos de productos profesionales en el campo de la educación.* Se trata de productos que son de carácter académico,

elaborados rigurosamente pero que no son reconocidos, como desarrollos curriculares, *software* educativo y proyectos de intervención educativa, entre otros.

Esta clara diferencia hace que muchas veces se considere socialmente a los posgrados profesionalizantes como de *segundo nivel* debido a la idea preconcebida en el ámbito académico y político de que la investigación tiene un mayor valor sobre las demás funciones como la docencia, el desarrollo, la comunicación, la difusión y transferencia, etcétera, actividades a las cuales no se les da el reconocimiento debido en los indicadores de calidad.

Por ejemplo, en los programas de orientación profesionalizante se solicita que el profesor de tiempo completo cuente con un ejercicio profesional destacado, definido por el glosario de términos que ofrecen las convocatorias de Conacyt (2010) como:

Se refiere al reconocimiento que sus pares le confieren por la aportación destacada de su trabajo en el campo profesional y/o académico. En el ámbito académico este reconocimiento puede estar calificado por su pertenencia al SIN,⁴ por formar parte del cuerpo editorial de revistas o haber publicado artículos en revistas de prestigio nacional o internacional, por organizar eventos nacionales e internacionales y ser conferencista invitado de congresos nacionales e internacionales de su área, entre otros. En el ámbito tecnológico este reconocimiento puede estar calificado por la calidad del trabajo desarrollado para la industria, la creación constante de propiedad intelectual en explotación comercial, en el diseño y puesta a punto de nuevos procesos industriales y/o productos desarrollados para el mercado internacional. El calificativo —destacado— refleja una madurez profesional que puede corresponder a un individuo con 10 años de experiencia en donde ha demostrado tener un desempeño notorio (documentado) en cinco de estos diez años (p. 20).

Se puede apreciar que se sigue ponderando más el reconocimiento hacia la investigación, y prevalece lo tecnológico sobre los aspectos profesionalizantes, orientado hacia la industria y el comercio, dejando a un lado —o ambiguos— los productos de programas de posgrado en ciencias sociales, y específicamente en educación, así como la no inclusión y ponderación de una diversidad de productos académicos que forman parte del ejercicio profesional destacado del programa como son: proyectos de desarrollo, diseños curriculares, evaluaciones institucionales, intervenciones educativas, diagnósticos de necesidades, paquetes didácticos, notas de

4. Sistema Nacional de Investigadores. (Nota de las autoras.)

clases, reporte de prácticas profesionales, manual de prácticas, paquete computacional, traducción de un libro, guión de cine, radio, televisión o exposición, problemario, etcétera.

Sobre la permisividad a los posgrados privados

Existe una enorme diferencia entre los criterios de evaluación de los programas públicos de posgrado y las exigencias que se les plantean para obtener presupuesto de operación; es notoria la permisividad con la que se otorgan los permisos correspondientes a las instituciones privadas que ofrecen este tipo de posgrados.

Otro de los grandes obstáculos se atribuye a *los mecanismos diferenciados utilizados para otorgar el reconocimiento oficial a la validez de los estudios de posgrado*, tanto a nivel nacional como estatal, dado que el valor formal asignado a los grados otorgados por las distintas instancias es el mismo, sin considerar la calidad del programa. En el caso de las universidades el reconocimiento lo otorga el Consejo Universitario, cumpliendo una serie de requisitos establecidos por la propia institución y que incluyen, en la mayoría de éstas: análisis de pertinencia y viabilidad; estudios de necesidades sociales y elaboración de la fundamentación; perfiles de ingreso y egreso; objetivo y mapa curricular; planta académica con posgrado preferentemente con un porcentaje con grado superior al ofrecido; líneas de investigación, en su caso; requisitos de ingreso, egreso y permanencia y mecanismos de evaluación; análisis de consistencia interna y correspondencia con el Plan de Desarrollo Nacional, estatal e institucional. A los programas de las instituciones de educación superior (IES) públicas, por políticas asociadas al PIFI, se les orienta a ingresar al Padrón Nacional de Posgrados en una búsqueda continua para cumplir criterios de calidad.

Los programas públicos están sujetos a evaluaciones estrictas, de cuyos resultados depende la disponibilidad o no de presupuestos necesarios de operación. Efectivamente, desde hace ya varias décadas el presupuesto público regular apenas sirve para el pago de la nómina (sin crecimiento) y todos los presupuestos adicionales provienen de recursos que se asignan en función de los resultados de las evaluaciones realizadas. Es el caso del Programa Nacional de Posgrado de Conacyt (anteriormente denominado Padrón de Excelencia), del que depende el otorgamiento de becas a los estudiantes, y del PIFI, que se basa en las evaluaciones de los CIEES para otorgar apoyos.

En el caso de múltiples instituciones privadas que imparten posgrados en educación se utilizan varios criterios, pero la mayoría de éstos con una exigencia menor; por ejemplo en la planta académica, en el plan de estudios o en la infraestructura, entre otras. En lo que respecta al REVOE, una vez otorgado este reconocimiento no se hace un seguimiento o evaluación de los resultados. Estos programas voluntariamente pueden o no buscar cumplir con los criterios de calidad que les permitirían ser reconocidos conforme a los criterios de calidad del Conacyt.

Sobre los mercados de trabajo posibles para los egresados de los programas de posgrado en educación

Los mercados de trabajo para los egresados del programa y los empleos efectivamente disponibles no corresponden a las áreas de necesidad que se identificaron en función de los argumentos planteados en la primera conclusión. Hay una distancia muy grande, determinada por las estructuras de empleo efectivo, los requisitos de acceso adicionales a la escolaridad cursada, y las restricciones —de ya larga data— al financiamiento público disponible para la apertura de nuevas oportunidades de trabajo en el sector público.

En principio, los espacios de trabajo disponibles para los egresados de los posgrados en educación se podrían identificar dentro de los linderos que establecen dos tipos de coordenadas: por un lado, los espacios posibles y por otro las diversas funciones para las cuales los egresados se han preparado, tal y como se propone en el cuadro 2 (al interior de cada cuadrante cabrían las tareas y funciones específicas).

El sistema escolar es indudablemente el principal mercado de trabajo disponible para los egresados de los posgrados en educación. Las diferencias en los requisitos específicos y las tendencias de los últimos años varían por niveles y modalidades del sistema y por régimen de adscripción: público, federal o estatal y privado. Algunos ejemplos aclararán esta diversidad.

En cuanto a las universidades públicas en México, desde mediados de la década de los noventa se han empezado, paulatinamente, a regir por políticas institucionales de exigir a los profesores estudios de posgrado, como mecanismo de regulación y control de la permanencia, definitividad y promoción (generado desde la creación del Promep en 1996)

Cuadro 2
Espacios posibles y funciones para
las que los egresados se han preparado

Espacios posibles

	<i>Docencia</i>	<i>Investigación</i>	<i>Difusión</i>	<i>Gestión/operación</i>	<i>Desarrollo educativo: innovación, software, libros de texto, TIC, etc.</i>
Sistema escolar público/privado Federal/estatal					
Otras oficinas públicas: DIF, ISSSTE, los municipios y sus servicios sociales.					
Asesorías y organizaciones no gubernamentales (ONG), consultorías fundaciones privadas, instancias de capacitación y desarrollo humano					
Servicios educativos “sombra”					
Medios masivos de comunicación					

(Villa Lever, 2001). De igual manera, a partir de ese tiempo se determinaron las políticas de contratación que condicionaron el ingreso de los nuevos profesores a las instituciones: se les exige como mínimo tener estudios de maestría y como perfil ideal el grado de doctor; condición que obligó a quienes aspiraban o aspiran a una oportunidad —o a basificarse en las universidades— a continuar sus estudios y buscar alternativas de posgrado donde se pudiera. Desde las argumentaciones del programa las justificaciones fueron definitorias.⁵ Cabe la sospecha de que muchos buscaron los posgrados en educación, independientemente de las áreas o disciplinas específicas de su desempeño académico. El campo de trabajo para los profesionales con maestría o doctorado en educación se abre

5. Al elevar la calidad del profesorado y mejorar su dedicación a las tareas académicas fundamentales, centradas en la figura del profesor de tiempo completo como docente-investigador, se refuerza la dinámica académica que constituye la columna vertebral de la educación superior. Urbano Vidal (2004), *Promep: medio eficaz en las mejoras de la calidad de las universidades públicas*. [documento en línea, página RPAM].

hacia los propios programas de educación o pedagogía en las líneas de la educación que las instituciones consideran “pertinentes”.

Para el caso de las universidades privadas, la diferencia sin duda ha sido el enorme crecimiento de las instituciones privadas de educación superior y de posgrado, lo que a su vez ha propiciado una mayor apertura de este mercado laboral, cuyas exigencias de ingresos y condiciones de trabajo en realidad no se conocen bien. Cabe la posibilidad de que las oportunidades abiertas se centren en la docencia de tiempo parcial y no necesariamente en otras funciones profesionales.

En el caso de la educación superior, la tendencia ha sido a solicitar a los profesores de tiempo completo el cumplimiento de todas las tareas y funciones, con porcentajes diferenciados y sin reconocer la posible existencia de perfiles distintos, algunos más especializados, otros combinados. De hecho, las tareas que prevén los programas de estudios son muy semejantes para investigadores y para otros programas profesionalizantes:

- Directivos de escuelas e instituciones de educación básica, media y superior.
- Administrador y coordinador de centros educativos.
- Gestor académico.
- Coordinador de áreas educativas.
- Docente en centros educativos.
- Profesor universitario.
- Orientador educativo y vocacional.
- Consultor y asesor de servicios educativos.
- Capacitador en empresas de diferentes ramos.
- Investigador.

Maestrías y doctorados enfocados a la educación básica o media superior.

Como es conocido, muchos profesores que han buscado habilitarse en estos grados académicos se han inscrito en los programas de las universidades públicas, incluida la Universidad Pedagógica Nacional (UPN); esta última por lo regular atiende una matrícula de profesores de su misma institución o que salen del sistema de educación básica (preescolar o primaria o secundaria), otros tantos se inscriben en los programas que ofertan las instituciones privadas con la finalidad de reconocimiento en capacitación. En el caso de algunos estados del país, por razones de políticas administrativas de la SEP y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), los programas de posgrado (maestrías o doctorados) en educación o pedagogía estudiados en universidades públicas o

privadas, al igual que a los que llegan con licenciaturas de esta área, no son reconocidos como requisito para aspirar a una contratación o plaza, aunque la reglamentación de ninguna manera lo prohíbe. Cabe señalar el crecimiento del preescolar, derivado del establecimiento de su obligatoriedad constitucional, que amplía las oportunidades de trabajo en ese nivel, tanto en el sector público como en el privado.

Hasta hace muy poco tiempo, en el sistema escolar mexicano, tanto en el sector público como en el privado, el ingreso al espacio laboral conformado por el nivel medio básico y el medio superior no establecía requisitos específicos para la inserción de nuevos profesionales con maestría o doctorado.

En el nivel medio superior o bachillerato, los requisitos para el ingreso de quienes se forman en estos posgrados aún no son claros, pues tienen que ver en el sector público, con ciertas disposiciones y políticas de acomodamiento de horas y materias, más que con las definiciones de un perfil profesional; los que se forman siendo ya parte del personal, siguen por lo regular en sus líneas docentes disciplinarias o administrativas. Recientemente, conforme a los requerimientos de la Reforma Educativa de la Educación Media Superior, estos posgraduados empiezan a ser valorados, contribuyendo en parte a la demanda credencialista por este nivel educativo dada su importancia (incluyendo otros tipos de posgrados) para los concursos de selección de directores en los subsistemas federales, por lo regular. Sin embargo las políticas de nivel medio superior y superior priorizan el posgrado disciplinario por encima del de educación, aunque la profesión de los académicos ya es la docencia.

En la educación media superior del sector privado, los requisitos de este tipo de posgraduados están más enfocados hacia las necesidades docentes en las áreas de humanidades y metodológicas, dependiendo del tipo de bachillerato.

Hay muy poca información sobre los otros espacios de trabajo posibles y menos aún sobre la función que pueden desempeñar en ellos los egresados de los posgrados en educación. Aunque lógicamente se puede aceptar que tendrán cabida en actividades educativas propias de otras dependencias gubernamentales federales o estatales, en realidad no se cuenta más que con información puntual o anecdótica. Lo mismo ocurre respecto a la posibilidad de organizar fundaciones, organizaciones no gubernamentales, despachos privados de asesorías, o a la realización de proyectos por convenios específicos, con base en la búsqueda de clientes o de financiamientos nacionales o internacionales.

Cabe incluso considerar lo que en otros países se denomina “servicios educativos sombra”, que se refiere a la atención particular a necesidades especiales de diferentes grupos de alumnos o profesores, empezando por clases particulares de todo tipo a domicilio, o la conformación de grupos profesionales que alcanzan alguna franquicia, y por lo mismo son sometidos a acreditación y certificación internacional. En México un grupo conocido al respecto es Kumon, para la enseñanza de las matemáticas. Son conocidas también ciertas franquicias para la enseñanza de música, ballet, actividades deportivas, etcétera.

Los asistentes a la reunión contamos con muy limitadas investigaciones sobre el destino de egresados de posgrado en educación, debidamente fundamentadas y con información reciente. Tampoco contamos con investigaciones sobre las posibilidades efectivas de trabajo remunerado que se pueden generar en los diferentes espacios. Se contó con la información que ofrecieron los participantes de primera mano y con el seguimiento de egresados de tres programas puntuales.⁶

Destacan los siguientes resultados:

1. Los programas tienen una eficiencia terminal muy desigual. Ello depende también de la manera como se acredita la culminación del ciclo de formación. En diversos programas de maestría no se requiere ningún tipo de trabajo terminal. En algunos programas la normatividad vigente amplía o extiende el plazo para terminar los estudios hasta el doble de la duración del mismo. Por el contrario, el Conacyt considera criterio de calidad que 70% de los egresados se gradúen en el plazo establecido por el plan de estudios (para programas de competencia internacional); 60% y 50% para programas consolidados con orientación profesional y de investigación respectivamente; y 50% y 40% para programas en desarrollo con orientación profesional y de investigación, respectivamente.
2. Algunos programas cuentan con información sobre sus egresados, otros han realizado los estudios sobre la situación puntual de sus egresados en un momento dado, debido a la exigencia institucional de información al respecto, pero rara vez se han realizado seguimiento de egresados con todo el rigor de una investigación que aporte descripciones profundas de las trayectorias laborales recorridas para

6. El grupo de trabajo que se comprometió a revisar este tipo de información a raíz de la reunión entregó un documento detallado sobre el sentido y las contribuciones de los estudios de seguimiento de egresados que impulsa ANUIES. Tres instituciones concretas enviaron sus datos.

llegar a la posición laboral en la que se encuentran, descripciones de la naturaleza de los mercados de trabajo en los que se insertan los egresados de estos posgrados y de las funciones que desempeñan y explicaciones al respecto, incluyendo entre estas explicaciones la naturaleza y calidad de los programas que se han cursado. Se carece también de estudios sobre empleadores que recojan información respecto a la trascendencia, impacto y contribución del programa tanto a la solución de problemas, como al conocimiento.

3. De los muy escasos estudios de los que se obtuvo información, cabe señalar que los egresados se concentran en la docencia y se manifiestan satisfechos con los programas cursados. En el país existen ya estadísticas generales sobre el crecimiento del número de profesores de educación superior que cuentan con maestrías y doctorados (aunque no se especifica el área en la que alcanzaron el posgrado), pero no hay información suficiente sobre el impacto que ello ha tenido en la docencia, resultados medidos por las tasas de eficiencia terminal, de graduación y desempeño de los estudiantes (tampoco es fácil aislar ese incremento en la escolaridad de los profesores como variable causal de los cambios que eventualmente se identificaran en el desempeño de los alumnos). La situación se vuelve más difícil si consideramos que la diversidad de programas con orientación profesionalizante conllevará a una diversidad de formas o modos de conocer el impacto de los programas.
4. Es importante tomar en consideración que muchos de los egresados —algunos participantes calcularon que más de 50%— corresponden al tipo de profesores-estudiantes que ya contaban con un empleo, incluso con una plaza, y que regresan a ella sin enfrentar en realidad problemas de desempleo. En algunos de estos casos, se percibe el intento por buscar los espacios institucionales que les permitan una mayor dedicación a la investigación o una promoción de tipo administrativo (p. ej. coordinador de programa, de planeación, responsable de tutorías). Se señala también que lo anterior tiene un impacto negativo sobre la docencia.
5. El ejercicio profesional de un profesor-estudiante que cursa un posgrado en educación en la misma institución en la que trabaja se ve limitado por los requerimientos que plantea la propia institución y los pocos espacios de desarrollo profesional que puede abrir.
6. Otros posibles campos de inserción profesional, en particular para quienes no contaban con un empleo previo y que ingresaron a los

posgrados al terminar las licenciaturas, es la docencia en el creciente sector privado de posgrados en educación, capacitación de profesores, formación de personal orientada al desarrollo humano en empresas privadas, orientación y consejo escolar.

7. En México prácticamente no existe una sola investigación sobre lo que en otros países (Japón, Canadá) se ha denominado “*shadow education*”, espacio laboral que se describió en las páginas anteriores.
8. Podría decirse que no hay información que permita confirmar si los programas de posgrado en educación han cumplido en lo referente a la formación de los nuevos profesionales en educación que exige el país. Al parecer, las únicas dos “profesiones” claramente consolidadas en el campo de la educación son la docencia y la investigación; esta última de reciente tradición histórica y muy restringida en número y en espacios institucionales que se abren a ella. Pareciera que las tareas para las que se considera necesaria una formación de alto nivel y las múltiples nuevas funciones detectadas ya están siendo realizadas por personal con otro nivel de preparación e incluso otra orientación, con base en alguna formación general en docencia e investigación o la adquirida mediante el desempeño mismo de las tareas y la experiencia profesional.

Niveles y modalidades de los posgrados en educación

Los distintos niveles y modalidades de los posgrados en educación responden a diferentes necesidades, por lo tanto el grupo se pronuncia por el reconocimiento de cada nivel y modalidad en función de su naturaleza y su función, y no como una escala jerarquizada de prestigios y de reconocimientos y estímulos económicos desiguales.

Una primera tarea al respecto sería la de acordar definiciones generales que orienten claramente sobre la naturaleza y función de los diferentes niveles y orientaciones del posgrado, punto de partida para evaluar su calidad y pertinencia. El grupo de trabajo que se abocó a esta tarea encontró definiciones diferentes o incompletas como, por ejemplo, las siguientes:

Licenciatura: programa que representa el primer grado académico de la Educación Superior, cuyo antecedente obligatorio es el bachillerato o equivalente.

Especialidad: programa que comprende los recursos destinados a proporcionar estudios de nivel superior que tienen como objetivo proveer conocimientos en una disciplina determinada.

Maestría: programa que incluye los recursos destinados a proporcionar estudios de nivel superior que tienen como objetivo profundizar en un área del conocimiento y desarrollar habilidades para la innovación científica, tecnológica, humanística o artística.

Doctorado: programa que comprende los recursos destinados a proporcionar estudios de nivel superior que tienen como objetivo formar personal con una sólida preparación disciplinaria capaz de generar y transmitir conocimientos científicos, tecnológicos, humanísticos o artísticos.⁷

DE LOS ESTUDIOS DE MAESTRÍA

Artículo 20. Los estudios de maestría proporcionarán al alumno una formación amplia y sólida en un campo de conocimiento y tendrán alguno de los siguientes objetivos: iniciarlo en la investigación, formarlo para la docencia o desarrollar en él una alta capacidad para el ejercicio profesional.

Los planes de estudio de maestría deberán tener cuando menos setenta créditos de actividades académicas, e incluirán siempre actividades optativas.

CAPÍTULO III. DE LOS ESTUDIOS DE DOCTORADO

Artículo 26. Los estudios de doctorado tienen como objetivo proporcionar al alumno una formación sólida para desarrollar investigación que produzca conocimiento original, y ofrecerán una rigurosa preparación para el ejercicio académico o profesional.⁸

La búsqueda de información en documentos oficiales e institucionales relacionada con las definiciones y perspectivas del posgrado, entendiéndose este nivel como “la opción educativa posterior a la licenciatura que comprende los siguientes niveles: a) especialidad, que conduce a la obtención de un diploma; b) maestría, que conduce a la obtención del grado correspondiente; c) doctorado, que conduce a la obtención del grado respectivo”⁹ de acuerdo a la Subsecretaría de Educación Superior, máxima autoridad en la materia dentro de la Secretaría de Educación Pública, concede una ubicación muy concreta que aparece en documentos emitidos por una media docena de instituciones, dependencias, organismos, incluso las de carácter gremial o sindical, así como una referencia

7. SESIC (2000) Programa para la Normalización de la Información Administrativa (Pronad) Sistema Integral de Información Administrativa (SIIA). Disponible en: www.siiu.udg.mx/html/pronad/doctos/indicadores_institucionales.

8. Reglamento General de Estudios de Posgrado, UNAM.

9. *Glosario*. http://ses4.sep.gob.mx/wb/ses/ses_glosario?page=16

internacional. De las múltiples referencias localizadas al respecto, es posible realizar una lectura integral y puntear algunas generalidades en la orientación de las políticas educativas en la materia.

1. Es clara la definición y orientación de las instancias normativas centrales de educación normal al plantear una dirección hacia un tipo de posgrado deseado, acorde a los requerimientos de la educación básica, tal como lo establece la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE): “Se conciben como programas de posgrado para los profesionales de la educación a los que imparten instituciones formadoras de docentes como son, las escuelas normales públicas y particulares, centros de actualización del magisterio o instituciones educativas de tipo superior”.¹⁰
2. A la luz de estas políticas educativas para orientar el posgrado, los programas de estímulos y fortalecimiento docente del profesorado en educación básica y educación superior para profesionales de la educación (Carrera Magisterial, Comisiones Mixtas de Escalafón, Alianza por la Educación, Cobach), así como las que impulsan el fortalecimiento de las Escuelas Normales (CIEES, Programa Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal, Promep-CA-SIEENEY, Sistema de Educación Normal del Estado de Yucatán) reconocen la formación en las IES citadas en el punto anterior sin la exigencia de una formación como investigadores, sino la de un posgrado profesionalizante para una mejor intervención educativa. Muy pocas de ellas han sido evaluadas conforme a los criterios del PNC.
3. Con la descentralización de la educación básica y normal en 1992, cada entidad opera y administra sus servicios con la normatividad central de la SEP para un sentido nacional, lo que significa que todo aquello que concierne a los cambios estructurales y funcionales de los dos ciclos, el básico y el normalista, quedan sujetos a una disposición nacional. A esto se agregan otros preceptos, como el caso Yucatán donde existen decretos gubernamentales que establecen responsabilidades en las IES encargadas de la formación inicial y profesionalización docente.

10. *Procedimiento para la Autorización de Programas de Posgrado a Instituciones Formadoras de Profesionales de la Educación. Fundamento Legal del Procedimiento.* Disponible en: <http://www.dgespe.sep.gob.mx/autorizacion/pos>.

La conclusión a la que llegaron los participantes en la reunión se sustenta en los siguientes argumentos:

1. En todos los casos estamos hablando de profesionales del alto nivel en educación. El conocimiento especializado constituye su principal recurso de trabajo y deberá sustentar la autonomía y la autoridad real de sus decisiones de trabajo.
2. Los espacios de trabajo posibles al igual que las grandes tareas profesionales que se requieren en la actualidad propician el desarrollo de perfiles profesionales diferenciados, por vocación o por decisión de los individuos o por exigencias de las instituciones en las que se desempeñan. En este sentido es posible identificar al investigador, al docente, al difusor, al administrador, al desarrollador de proyectos, al consejero, al orientador, etcétera. También es posible identificar perfiles que combinan de manera eficiente dos o más de las tareas profesionales: el docente-investigador, el investigador-difusor, el investigador-administrador, etcétera, pero que no por ello se convierten en indicador, requisito y menos aún en exigencia de calidad profesional.
3. El investigador es uno más entre ellos. Su preparación y sus funciones no necesariamente lo habilitan para cumplir con calidad todas las exigencias profesionales que implican la conducción y el mejoramiento de la educación del país. El investigador vincula de manera eficiente investigación y docencia en el caso de la formación de nuevos investigadores, y no necesariamente en el caso de los otros niveles educativos.
4. Los investigadores en México han alcanzado un prestigio excesivo —otorgado a los doctorados, a la investigación y a la formación de nuevos investigadores—, que se refleja en los reconocimientos muy superiores que reciben. Por ejemplo, tienen derecho a solicitar su ingreso tanto al SNI como a los diferentes programas de estímulo a la docencia que establezcan las universidades de manera institucional. Los profesores sólo pueden aspirar a este último tipo de programas, los profesionales orientados a otras tareas educativas tendrían que adaptarse a las exigencias de la investigación o de la docencia sin encontrar un reconocimiento específico a sus funciones profesionales.
5. Este peso excesivo otorgado a los doctorados y a la formación en investigación desvirtúa la formación que puede ser suficiente e incluso mucho más adecuada y pertinente para impulsar la calidad en el desempeño de otras tareas en el campo de la educación. El debate sobre si se requiere

un doctorado en investigación educativa para impulsar la calidad de la docencia en las universidades puede nutrirse con el argumento de que los profesores que imparten clases en otras disciplinas académicas o en otras áreas profesionales se beneficiarían enormemente de sencillos diplomados o especialidades en docencia (sin menoscabo, por supuesto, de los doctorados en sus propias áreas de conocimiento).

6. Este tipo de argumentación debe además considerarse como una estrategia posible a corto y mediano plazo, en la medida en que el número de estudiantes de doctorado en el país sigue siendo muy reducido y el costo de su formación, muy elevado.

La formación integral en todo posgrado en educación. Los cuatro universos de referencia, las diversas funciones profesionales

Se reconoce que la educación es un campo que requiere no sólo de la formación de investigadores, papel que tradicionalmente se le ha otorgado al doctorado, e incluso a las maestrías, sino que requiere de manera intensiva de otras formas de manejo del conocimiento complejo, burdamente englobadas bajo el término de “aplicación de conocimientos”: la docencia, la difusión de la cultura educativa, la gestión de los sistemas educativos, la operación de los mismos, el desarrollo de innovaciones etcétera, todas las cuales requieren un conocimiento experto. Sería posible entonces identificar dos grandes trayectorias de formación de muy alto nivel: la del investigador y la de otros profesionales que cuentan ya con complejas metodologías propias y cuerpos de conocimiento muy sofisticados.

El grupo se pronuncia por aceptar la propuesta de dos autores:

- Denis Phillips, con dos presentaciones: *Los múltiples universos en la vida del investigador educativo* y *Temas concernientes con la realización de investigación educativa que sea relevante para la práctica educativa. Una serie de temas de acalorada polémica*
- Gavriel Salomon (University of Haifa, Israel), con el aporte que hace a propósito de sus comentarios y discusión del texto de Phillips.

Las categorías que se construyen con estas propuestas ofrecen una visión del universo del desempeño profesional en educación y son referentes para prever los contenidos de planes y programas, así como para evaluar los contenidos y líneas de formación que ofrecen los programas. En todos los casos, los profesionales de la educación tienen que acceder en diversas medidas a todos los universos y actividades. A continuación se

refieren brevemente las ideas tomadas de las presentaciones y de la propuesta construida por el grupo (cuadro 3)

Cuadro 3
Cuatro universos del investigador educativo

Marcos de referencia en la investigación	Contextos sociales discordantes
Conocimiento sustantivo y hallazgos	Infraestructura profesional

Fuente: Phillips (2009)

De acuerdo a Phillips (2009), para planear una apropiada formación en investigación en el posgrado, debemos comenzar con un análisis de los *contextos* o *universos* en los que los aspirantes a investigadores (AR, *Aspiring Researchers*) van a trabajar. Hay cuatro de éstos (cuadro 4):

Marcos de referencia de la investigación. Es la gran selección de teorías de las ciencias sociales y marcos de referencia conceptuales, vinculadas con metodologías y epistemologías específicas en constante expansión. Está habitado por los debates realizados en el universo profesional y por los hallazgos que emergen de este universo; componen el universo de conocimiento sustantivo. La mayoría de los estudiantes se apropian de parte de este universo durante su formación.

La calidad de un trabajo de investigación no debe de ser *identificada* con el “rigor metodológico”, implica mucho *más* que esto; exige también agregar factores adicionales como relevancia social o científica o producción fecunda, validez ecológica y entendimiento contextual, sensibilidad a las cuestiones de valor, claridad, validez de los argumentos de apoyo. La calidad reconoce cualidades como originalidad, rigor, relevancia, contribución al conocimiento disciplinario y claridad de expresión en las disertaciones.

En este universo los investigadores empíricos (y evaluadores de programas) deben ser muy competentes en al menos un marco de referencia metodológico principal (*cualitativo* o *cuantitativo*), pero *también* deben tener un nivel de conocimiento de “consumidor inteligente” de la otra tradición principal. Los estudiantes que no tengan la intención de seguir una carrera en investigación, pero que trabajarán en las áreas de políticas

o planeación, etc., deben tener un entendimiento de “nivel de consumidor inteligente” de ambas tradiciones principales de investigación.

Cuadro 4
Focos de formación y universos

	<i>Researcher</i>	<i>Developer</i>	<i>Disseminator</i>	<i>User</i>
Universe 1. Research frameworks				
Universe 2. Discordant social universes				
Universe 3. Substantive knowledge & findings				
Universe 4. Professional infrastructure				

Fuente: Salomon, 2010

Contextos sociales discordantes. Los estudiantes comienzan su formación de posgrado con muy variada experiencia en este universo. Está habitado por los programas y fenómenos que son el foco de investigación: profesionales, estudiantes, responsables de las políticas, padres de familia —todos los participantes interesados—. En el contexto se producen forcejeos, se enfrentan ideologías y hay pugnas por los escasos recursos; además, en función de todos estos procesos, la investigación no responde a una “neutralidad científica” sino que se inclina a apoyar una u otra de las facciones rivales.

Conocimiento sustantivo y hallazgos. Es el universo en el que se ubican los aspirantes a investigadores y donde esperan contribuir. Implica el conocimiento de investigación acumulado necesario para enmarcar la investigación (en educación matemática, o alfabetización, o desarrollo profesional docente, etc.) es impugnado (¿elegido?) entre marcos de referencia en competencia (por ejemplo, “lenguaje total” vs. “método fonético”). Es entendido ahora como un universo complejo, como voces nunca antes escuchadas y nuevos puntos de vista que ahora deben considerarse.

Infraestructura profesional. Es el universo de los organismos de financiamiento, publicaciones académicas, colegios de profesionales, conferencias, etcétera; el universo de las estrategias docentes, asesoramiento y servicio, donde muchos temas polémicos son debatidos (a veces acalo-

radamente) y a menudo el trabajo de investigación es cuestionado. Los aspirantes a investigadores deben aprender a navegar en este universo para tener éxito.

En los comentarios y discusión de la propuesta de Phillips (2009), Salomon (2010) amplía el alcance de los universos a otro tipo de formación: además de investigadores, se forman desarrolladores, diseminadores y usuarios. Son cuatro focos para el estudio: el fruto de la investigación es la comprensión, el fruto del desarrollo son procedimientos prácticos probados, de la diseminación es la adopción de procedimientos y del uso es la mejora de procesos o productos. Al realizar el análisis de esta propuesta, el grupo sustituye el “usuario” por gestión como otro foco, se argumenta que la diseminación incluye el uso.

Cuadro 5
Cuadrante de Pasteur

<i>ALTA Consideraciones de uso BAJA</i>		
ALTA	Investigación educativa.	Investigación básica
Comprensión teórica	Lleva avances teóricos y se enfoca a problemas prácticos	Contribuye a la comprensión fundamental
BAJA	Investigación orientada al uso sin aspiraciones teóricas	

Fuente: Phillips (2010).

Finalmente, tuvo una especial relevancia el “Cuadrante de Pasteur” presentado por Phillips (2010) donde se ubican dos ejes aparentemente incompatibles: la comprensión teórica y las consideraciones de uso (cuadro 5). La investigación educativa debe estar al tanto de ambos productos. Afirma que la investigación educativa, y por ende la formación de investigadores en los programas en educación, se encuentra en el cuadrante de alta comprensión teórica y alto nivel de uso.

A partir de este supuesto, los aportes de las diversas presentaciones en la reunión —especialmente las descritas— y la discusión entre los participantes, el grupo propone la siguiente matriz (cuadro 6) para el diseño de los contenidos curriculares y su graduación tanto en la comprensión teórica, como en el grado de la orientación al uso.

A partir de la discusión del grupo, se establecen los siguientes supuestos básicos para los posgrados:

1. Contenido y profundidad diferenciados.
2. Cada tipo de programa contiene configuraciones diferentes pero que incluyen a todo el cuadrante. La configuración implica decisión sobre la orientación, la finalidad, el nivel de formación y la decisión fundamentada de los contenidos y nivel de profundidad que se le da a cada uno de los cuadrantes.
3. Cada configuración define el lugar de la investigación, el tipo de estudiantes, de profesores y de evaluación, así como las condiciones que se requieren para darle consistencia interna y congruencia al asunto.
4. Todos implican una formación básica común cuyo mínimo es indispensable acordar.
5. El papel de la investigación en la formación de posgrado depende del objetivo del programa:
 - La investigación como eje central de la actividad profesional.
 - Tareas y habilidades de investigación como estrategia de formación.
6. La evaluación en cada programa de posgrado responde al tipo de configuración y a la finalidad expresada en el proyecto curricular y por el tipo y modo en que de la investigación se considera. Implica dar evidencia del logro, no sólo en cuanto a la formación de estudiantes sino a su objeto educativo y social en cuanto a programa.
7. La rigurosidad y exigencia en los procesos formativos es la misma en todos los tipos de programas.
8. En la formación de alto nivel las metodologías propias de cada profesión educativa (docencia, evaluación, diseño curricular, elaboración de textos, de *software*, nuevas profesiones) requieren un enfoque interdisciplinario.

Las características, entonces, de los tipos de programas, de investigación y profesionalizante se muestran en el cuadro 7.¹¹

11. Díaz Barriga (2009) apoya esta distinción como un reto a los criterios de evaluación del posgrado nacional y con la finalidad de recuperar la pertinencia social del mismo.

Cuadro 6
Matriz para el diseño curricular

<i>Posgrados profesionalizantes</i>			
<i>Posgrados para la investigación</i>			
	<i>Investigación</i>	<i>Desarrollo</i>	<i>Gestión</i>
			<i>Mínima orientación al uso</i>
Finalidad educativa y social del programa	Producir conocimiento educativo para el entendimiento y la mejora de la educación	Producir conocimiento práctico y usar la teoría educativa para la innovación relevante y pertinente.	Organizar y mejorar los procesos de adquisición, creación y distribución del conocimiento entre personas e instituciones
Marcos de investigación	Predecir, explicar y comprender los fenómenos educativos a través de rigurosos métodos de indagación y análisis. (Tipo A y B)	Intervenir con diversos grados o intensidad de innovación a través de métodos de indagación y análisis. (Tipo B)	Describir e intervenir los procesos de gestión del conocimiento utilizando estrategias de análisis e investigación. (Tipo C)
Conocimiento sustantivo y hallazgos	Conocimiento sustantivo trans e interdisciplinario del bagaje histórico y del conocimiento de frontera con la suficiente complejidad y profundidad.	Conocimiento interdisciplinario práctico, en uso o situado	Conocimiento interdisciplinario suficiente y necesario para sustentar la dinámica planteada.
Configuración de planes y programas, y la estructuración curricular	Diseño curricular abierto y flexible basado en los principios y bases para la formación de investigadores de alto nivel, con rigurosa formación teórica y metodológica.	Diseño curricular abierto y flexible basado en los principios y bases para la formación para la investigación aplicada orientada al contexto y a los usuarios en el ámbito educativo.	Diseño curricular abierto y flexible basado en el desarrollo de habilidades de la gestión a través de la investigación y la práctica como estrategia de formación.

<i>Posgrados profesionalizantes</i>	
<i>Posgrados para la investigación</i>	
Diseminación	<p>Contribuir a la constitución de una cultura científica, implica habilidades de difusión, divulgación y uso de parte de la comunidad educativa.</p> <p>Contribuir a la constitución de una cultura científica, implica habilidades de difusión, divulgación y uso para la generación y apropiación de la innovación.</p> <p>Comunicación pertinente de lo producido, distribuyendo y compartiendo el conocimiento generado para dinamizar el proceso de mejora en la gestión</p>
Infraestructura profesional	<p>Es el universo de la enseñanza de la investigación y de los pares que desafían con mayor autoridad el conocimiento creado. Grupos rivales de investigación, del financiamiento de proyectos de investigación, de las publicaciones académicas y su manejo de los colegios y asociaciones de investigación, congresos y conferencias.</p> <p>Es el universo de la práctica profesional se construye por los campos disciplinares respectivos, de resistencias propias de la rutina y la rigidez. Cuenta con un cuerpo sistemático de saberes, con un objeto determinado y concreto de intervención y un método propio, permite valorar e incrementar el conocimiento que ayuda a la profesión a cumplir e innovar su función.</p> <p>Es el universo de <i>distribuir y compartir</i> el conocimiento producido; <i>formar y desarrollar</i> al uso a los estudiantes y académicos en articulación con los productos; <i>reutilizar</i> e innovar en y sobre la educación; <i>sistematizar</i> y <i>producir nuevo conocimiento</i>; y <i>evaluar</i>, que regula el proceso y proporciona productos concretos además de indicadores de incidencia.</p> <p style="text-align: right;"><i>Máxima orientación al uso</i></p>
Universos sociales discordantes	<p>El universo está habitado por los programas y fenómenos que son el foco de investigación; donde la desigualdad es el rasgo principal, con políticas enfrentadas, escasos recursos, inequidad, pobreza y posiciones rivales</p>
Construcción teórica	<p>Uso de la teoría</p>

Cuadro 7
Características de los tipos de programas, de investigación y profesionalizante

<i>Los cuatro universos</i>	<i>Investigación</i>	<i>Profesionalizante</i>
Finalidad	Creación de conocimiento original. Formación de recursos humanos para la investigación. Formación de investigadores.	Procesamiento, uso, aplicación de conocimiento a una situación real para transformarla; generación de <i>conocimiento por la combinación de teoría y aplicación</i> , hasta que punto rescata el conocimiento que se ha creado por esa aplicación de manera sistemática Busca soluciones a problemas reales ligados a necesidades sentidas por diferentes grupos sociales Los resultados que se obtengan produzcan beneficios de manera directa Se trata de soluciones específicas para esas situaciones, no necesariamente generalizables
Conocimiento sustantivo en el que se basa	Teorías propias del campo educativo.	Conocimientos amplios alrededor del problema y conocimientos contextuales muy precisos y pertinentes
Metodologías propias	Metodología de investigación: pre-selección de un problema/objeto de investigación Análisis del conocimiento disponible sobre el tema que conocimiento hace falta y cómo se justifica elegir ese objeto. Delimitación de un objeto de estudio. Selección del método de investigación.	Diseño o modelo metodológico en función del problema u objeto de estudio. Diagnóstico y selección de un problema educativo por resolver: aspectos socioeconómicos, políticos, éticos, legales, etcétera. Descripción del problema general. Definición de la estrategia de intervención con una finalidad clara de mejora del grupo. Delimitación del área/dimensión de la intervención. Implementación de la estrategia. Evaluación de la intervención.

<i>Los cuatro universos</i>	<i>Investigación</i>	<i>Profesionalizante</i>
Procesos de formación definidos por la institución.	Trabajo de campo de investigación.	Eje de prácticas profesionales (experiencia profesional supervisada). Laboratorios docentes, por ejemplo. Participación en proyectos de desarrollo educativo diferente: evaluación, planeación, etcétera.
Estructura de la profesión	Las organizaciones y asociaciones de investigadores y los criterios de ingreso y participación en congresos, publicación de trabajo de investigación, etc.	Colegios de profesionales Instituciones educativas Organismos privados o no gubernamentales.
Tipo de producto logrado	Texto académico evaluado por los pares académicos (artículo en revista arbitrada)	Texto para comprensión de los usuarios, sistematización clara de las etapas de un proyecto, argumentación de la ética, de la legislación, de los recursos, de los presupuestos, de la organización de personal. Informe técnico. Productos para los usuarios (p. ej. manual de organizaciones, diseño curricular, evaluación institucional, <i>software</i> educativo, etcétera).
Tipo de estudiante	Tiempo completo y exclusivo en la institución académica	Estudia y trabaja, en actividades relacionadas. Recuperación del aprendizaje en el trabajo.
Tipo de profesor	Investigador de tiempo completo y exclusivo en la academia con los grados que certifican esta categoría	Investigador especialmente calificado en el problema profesional del que se trate. Profesional altamente calificado con un ejercicio profesional correspondiente.
Criterios de acreditación final	Tesis de investigación	Reporte de un proyecto. Proyecto debidamente justificado. Portafolio de intervenciones o estrategias de intervención.

Los pendientes son:

1. La necesidad de traducir debidamente los conceptos que utilizan los autores.
2. Analizar la manera como se está llevando a cabo esa propuesta en los programas de posgrado (muchos programas han limitado los universos en los que se debe desempeñar, incluyendo la formación de investigadores sólo en algunas metodologías, en detrimento de otros).
3. La necesidad de estudiar el tipo de configuraciones diferentes que exige cada nivel educativo y cada orientación profesional.
4. Continuar la discusión sobre el rol de la investigación en los programas de posgrado.
5. Elaborar un documento que defina y caracterice el tipo de programas de posgrado con orientación hacia la investigación y hacia lo profesionalizante.
6. Elaborar una propuesta de indicadores de calidad en función de las diferencias entre los dos tipos de orientación, que ayuden en la evaluación por pares de los programas de posgrado. Buscar que en la evaluación de los posgrados los pares correspondan al tipo de formación de los posgrados evaluados.

Sobre la formación en investigación

La formación en investigación tiene un lugar privilegiado en el posgrado, con diferentes finalidades y con diferentes énfasis.

1. Se propone distinguir entre la formación para la investigación como eje central de la actividad profesional de destino: la investigación.
2. La inclusión de tareas y habilidades de investigación como estrategia de formación (y en esa medida debe decidirse y evaluarse su presencia en los posgrados de orientación profesionalizante y en los productos que se esperan de los estudiantes).
3. La atención a las metodologías propias de cada profesión educativa en la formación de alto nivel correspondiente, como puede ser la docencia, la evaluación, la gestión de instituciones o procesos educativos, el diseño curricular, la elaboración de todo tipo de materiales educativos, la introducción y uso de las TIC, etcétera.
4. En la normatividad nacional sobre el posgrado, las especializaciones sólo se conciben con orientación profesional; no obstante, existen especializaciones en investigación educativa. En el caso de que éstas últimas también fueran consideradas como opción para los posgrados

con orientación a la investigación, la recomendación por niveles sería la siguiente:

- Especialidad. Incorporar la investigación como eje central, tomando como base el análisis de investigaciones ya realizadas para que los estudiantes conformen una visión de la naturaleza y de los productos posibles de la investigación.
- Maestría. Incorporar la investigación como eje central, tomando como base la experiencia de realización de un proceso completo de investigación proyectado y realizado por los estudiantes con seguimiento cercano por parte de investigadores activos.
- Doctorado. Incorporar la investigación como eje central, tomando como base la experiencia de realización de un proceso completo de investigación proyectado y realizado por los estudiantes con amplio margen de autonomía y la orientación de investigadores consolidados.

Sobre los requisitos de cada programa

Cada programa requiere de una configuración congruente y consistente, así como de la estructuración correcta de todos sus elementos curriculares en función de la orientación, objetivo y finalidad decididos. No hay ningún elemento o alternativa que por sí solo deba ser descartado.

Una vez delimitados la orientación, objetivo y finalidad del programa elegido, con base en las decisiones que correspondan del cuadro anteriormente descrito, se definen de manera consistente y congruente los otros elementos estructurales que completan un programa de formación y que fijarán la configuración completa de cada programa. Las alternativas que ofrece cada uno de los elementos son múltiples, pero lo que se requiere es fortalecer la calidad del programa con base en la articulación coherente de los mismos. En muchas ocasiones es posible encontrar que los elementos no existen listos para articularse en una nueva formación o para ponerse en marcha de un día para otro, sino que se tienen que construir y consolidar a lo largo de un periodo de la vida de la institución.

Las decisiones curriculares sobre contenidos de planes y programas. Tal vez una de las posibles innovaciones de los muchos programas de posgrado en educación que existen actualmente en el país sea la construcción del contenido derivado de las decisiones sobre nuevas especializaciones o maestrías orientadas a nuevas profesiones o a profesiones que por primera vez se imparten en el nivel de posgrado. Sobre la elaboración de

planes y programas de estudio hay una larga bibliografía y experiencias nacionales. Supuestamente, los posgrados en educación deberán cumplir con eficacia y calidad esa primera decisión curricular. Sin embargo, no parece haberse dado un trabajo semejante de construcción curricular para la mayor parte de los programas. Más bien queda la duda de la importancia que ha tenido en ello la copia acrítica y desordenada de programas de estudios de otras instituciones nacionales o de otros países.

La decisión *sobre la modalidad de enseñanza* resulta fundamental en los momentos actuales en los que las tecnologías permiten una intensa y diferente forma de comunicación entre los profesores y los alumnos y entre ambos entre sí. Es indudable que los programas a distancia, de fin de semana, vespertinos, resuelven serios problemas en cuanto a las posibilidades de dedicación tanto de estudiantes como de profesores. No puede existir una oposición per se a estas modalidades, pero en los hechos habrá que contar con las evaluaciones tanto de su debida estructuración curricular como de los resultados que han alcanzado.

La *dedicación de tiempo completo* se ha considerado un requisito estricto de calidad y eficiencia del programa; ciertamente se relaciona con el tiempo que ocupa el estudiante en cubrir las exigencias del programa, aunque no de manera determinante. Conviene, sin embargo, reflexionar: a) sobre la importancia de los aprendizajes que se generan por el desempeño mismo del trabajo, en particular cuando este último corresponde plenamente con la orientación y finalidad del programa de formación; b) sobre el argumento que justifica los periodos que se han establecido como base de una formación “de calidad”; c) sobre lo que pierden los estudiantes cuando quedan completamente alejados de su práctica profesional. Los programas orientados a la investigación pueden exigir efectivamente una dedicación de tiempo completo a la formación prevista en el programa, en la medida en que el espacio académico de formación sea a su vez el espacio de desarrollo de los proyectos de investigación.

Los programas profesionalizantes, por su parte, pueden complementar la formación que imparten con el aprendizaje que los estudiantes adquieran en el ejercicio profesional. Se trata de reconocer el valor formativo que puede tener el trabajo que desempeña el estudiante, y, por otra parte, el enriquecimiento de su propia práctica laboral que se desprende de la posibilidad de reflexionar sobre ella durante el proceso escolarizado de formación. Lo anterior exige, sin embargo, una cierta correspondencia entre el trabajo que se desempeña y la formación escolar que se pretende; este es sin duda el caso de los profesores-estudiantes.

No hay que olvidar el peso que alcanzan las “becas” (esto es, las asignaciones económicas a los estudiantes) para determinar el tiempo de duración del programa que se define como un “criterio de calidad”. Es indispensable distinguir entre el periodo que alcanzan a cubrir los recursos disponibles para becas y el tiempo que requiere una formación de calidad.

Sobre los estudiantes

Certificados previos. Tanto en el caso de los programas orientados a la investigación como en el de aquellos orientados a una profesionalización de más alto nivel, el perfil de ingreso de los estudiantes requiere la debida acreditación de los grados anteriores, sean la licenciatura o la maestría. En ambos casos está por definirse cuál es el procedimiento de ingreso al llamado “doctorado directo”.

Correspondencia entre el área de formación previa y los estudios en el campo de la educación. Un rubro sobre el que conviene tener mayor información refiere a la necesidad de procurar una correspondencia entre el área temática, la profesión o incluso la disciplina de origen del aspirante, con relación al área de estudios en el campo de la educación. En el caso de los posgrados en educación se ha observado que una parte de la demanda proviene de profesores de disciplinas muy ajenas a la misma, y ocasionalmente de jóvenes recién egresados de ellas. En algún tiempo, por ejemplo, el Colegio de Pedagogía hacía una clara distinción entre los programas orientados a quienes tenían una formación previa en pedagogía y quienes venían de otras disciplinas. ¿Hasta qué punto debe exigirse una correspondencia entre la formación previa del estudiante y la formación a la que aspira? O bien ¿es posible atender las diferencias en esa formación previa mediante cursos propedéuticos o remediales?

El caso de los profesores-estudiantes. Una incógnita que no ha tenido respuesta es la manera como los programas aprovechan o toman en cuenta las condiciones de trabajo y la experiencia docente y el conocimiento derivado de la misma. Pareciera que la única atención que se ha dado a esta situación se refiere a los tiempos disponibles para el estudio de aquellos que conservan su trabajo de tiempo completo.

Criterios adicionales de selección. Se recomienda establecer criterios adicionales de selección, porque se supone que en alguna medida son predictores de la permanencia de los estudiantes, del cumplimiento del programa en tiempo y forma, así como de la eficiencia en las tasas de

graduación. Cabe, sin embargo, una mejor investigación sobre las tasas de eficiencia de los programas para ver hasta qué punto efectivamente los criterios adicionales de selección (como examen de conocimientos, entrevistas, propuestas del trabajo personal a desarrollar, exposición de motivos, etc.) aseguran los resultados buscados.

En buena medida, los programas privados han abierto las puertas a todo aquel que decide ingresar simplemente por medio del pago de las colegiaturas correspondientes. Cabe aquí la consideración de una mayor apertura que no están concediendo las otras instituciones. El requisito de ingreso (mínimo o adicional) tiene que ser consistente con la finalidad y orientación del programa, y debe explicitarse y justificarse en ese sentido. (Ejemplo, profesionalizar como docentes a profesores de muy diferentes disciplinas.)

Lo que parece ser necesario en la mayor parte de los casos es establecer algún tipo de programa propedéutico o compensatorio para solventar algunas deficiencias en la formación previa de los estudiantes, que se reiteran según algunos resultados (indirectos) del Ceneval y según la experiencia de los asistentes a la reunión: deficiencias en la redacción y la argumentación (sea conforme al rigor académico o al profesional), deficiencias en las técnicas de estudio, así como muy pocos casos en los que existe efectivamente un manejo del inglés, incluso en el nivel de comprensión de lectura.

La naturaleza de los trabajos recepcionales para acreditar el programa

Se afirma la importancia de concluir los estudios con algún tipo de trabajo que exprese de manera unificada y sintética los aprendizajes y las competencias logradas por los estudiantes de los programas de posgrado, en particular en los casos de maestría y doctorado, en el entendido de que este tipo de trabajos responde a diferentes modalidades. Las especialidades, por su parte, pueden efectivamente acreditarse con base exclusivamente en el cumplimiento de los créditos. La naturaleza de los trabajos de recepción cambia en función de la orientación y el nivel del programa, pero en ambos casos se requiere de originalidad, rigor, relevancia, contribución al conocimiento disciplinario y claridad de expresión —identificadas por el reporte Spencer—, de conformidad con la especificidad de la orientación.

En el caso de los programas orientados a la investigación, se requiere defender una tesis con base en una argumentación y redacción acadé-

mica, así como un desarrollo basado en el estudio de las teorías correspondientes, mediante procedimientos metodológicamente rigurosos de investigación. Se reconoce la importancia de las recomendaciones que hace Teichler (2010), más allá de los habituales llamados para una calidad teórica y metodológica:

- Un compromiso de complejidad.
- Confrontación del enfoque teórico preferido con alternativas.
- Análisis de las teorías de los actores.
- (Auto-) Control normativo.
- Una lógica convincente del diseño de investigación.
- Crítica basada en la evidencia del poder explicativo de las teorías.
- Enfoque multinivel.
- Perspectiva comparativa.
- Proceso deductivo-inductivo iterativo de la redacción de la tesis.
- Manejo estratégico del tema de relevancia.

En el caso de los programas profesionalizantes, la naturaleza de ese trabajo es diferente. Se trata de un texto redactado para beneficio y comprensión de los usuarios, presentación clara de las etapas de un proyecto: el diagnóstico que condujo a la identificación de un problema educativo por resolver, la descripción del problema en sus diferentes ángulos, incluyendo aspectos legales y éticos, pero en particular lo referente a los actores involucrados en la problemática y en su solución; la identificación, descripción y argumentación de la intervención elegida para resolverlo, la descripción de la manera como se implementó la estrategia, la evaluación de todo el procedimiento.

Los profesores de los programas

Uno de los problemas más serios que enfrentan los posgrados en educación en el país es el de la existencia misma y disponibilidad del tipo y número de profesores que requiere la enorme cantidad de programas vigentes y la diversidad de temáticas posibles en el campo de la educación (véanse las “nuevas profesiones” requeridas).

Las distintas trayectorias de formación pueden aceptar diferentes tipos de profesores, sin demérito de la calidad que corresponde a su naturaleza: lo que se busca, en última instancia, en cada caso es que los profesores tengan un dominio (*expertise*) de la materia que imparten y del trato que requieren los alumnos para alcanzar los objetivos del programa.

La posesión del grado de doctor se ha convertido en el criterio por excelencia y exigencia de la calidad de los profesores de los programas de posgrado. Otros criterios de “calidad” académica se han unido: en particular la pertenencia al Sistema Nacional de Investigadores. Si bien ese requisito es congruente y consistente en el caso de la formación de investigadores, no lo es necesariamente en el caso de la formación profesionalizante; en este último es posible identificar en el país un número elevado de profesionales de alto nivel, cuya experiencia profesional les otorga un verdadero dominio sobre el campo o tema, sin que hayan pasado por una trayectoria de formación escolarizada hasta llegar al posgrado. Los responsables de los programas concretos pueden haber identificado a este tipo de expertos, y haberlos convencido de participar en la enseñanza, no sólo sin menoscabo de la calidad sino aportando mayor riqueza a la formación.

Uno de los problemas que presenta la contratación de este tipo de docentes es que no se han trabajado los “indicadores” que permitan una apreciación “exterior” de la consistencia de su trayectoria profesional con la formación de calidad en la que deben participar. Hay que recordar que el surgimiento de nuevos programas de formación generalmente es anterior a la formación de maestros y doctores en ese campo.

La exigencia del tiempo completo es otro de los criterios de calidad que “ha adquirido carta de ciudadanía” en relación con los programas de posgrado, al extremo de exigir tiempo completo en el programa específico. Podemos decir, sin embargo, que el criterio anterior (lógicamente) es el de la consistencia entre la práctica profesional del profesor y la naturaleza del programa en el que participa.

La dedicación de tiempo completo a la investigación es un requisito necesario en el caso de la formación de nuevos investigadores, pero en realidad los investigadores de tiempo completo en una institución de formación de investigadores no se dedican de manera exclusiva a la atención de los programas de docencia. Tienen otras funciones académicas: el desarrollo personal de sus trabajos de investigación y la elaboración de publicaciones, la participación en reuniones nacionales e internacionales, la participación en cuerpos colegiados, etcétera. Esta exigencia de tiempo completo también se basa en el hecho real de que la investigación en nuestro país se realiza fundamentalmente en instituciones educativas, aunque no siempre la organización de las instituciones propicia la estrecha vinculación entre la investigación y la docencia que promueven los criterios de evaluación. Un ejemplo claro se localiza en la UNAM, en

donde los investigadores adscritos a los institutos de investigación tienen en realidad que competir con los profesores de escuelas y facultades para poder llevar a cabo la docencia.

Lo que procede entonces es la *identificación de las exigencias de tiempo que plantea cada tipo de programas a los profesores*: la impartición de materias, la tutoría (en cuanto a la integración de la formación completa), la dirección de tesis y de trabajos recepcionales, la supervisión de las prácticas profesionales, la evaluación de trabajos de los alumnos, la revisión de trabajos de alumnos de otros profesores, así como la participación en comités de seguimiento y en cuerpos colegiados, etcétera.

Soluciones interinstitucionales. En muchas ocasiones es mejor pensar en una solución institucional o interinstitucional que en exigencias que refieren a los individuos.

Se sugiere la exploración de soluciones, no individuales sino institucionales o interinstitucionales, a las múltiples exigencias que requiere el desarrollo de los programas de tiempo. Esto requiere una compleja coordinación de las informaciones que nutren los contenidos y las decisiones curriculares, de los tiempos de dedicación a los alumnos y la presencia en tiempo real de los profesores en interacción con los alumnos, de todos los recursos didácticos y de las formas de evaluación y acreditación. No se puede ignorar la importancia de los tiempos de comunicación sincrónica y asincrónica que facilitan las tecnologías. Hasta la fecha no se tiene una evaluación desde la perspectiva de los coordinadores o administradores del currículo en el posgrado sobre sus concepciones en torno a los diferentes aspectos que versa la discusión en este documento, ni tampoco sobre las problemáticas que enfrentan en los programas ni su evaluación sobre los indicadores que utilizan instancias como el Conacyt.

Parte II

Fundamentos conceptuales, referentes curriculares y modalidades de organización de los programas de posgrado en educación

Las coordinadoras generales de este segundo trabajo fueron María de Ibarrola Nicolín del Cinvestav-Departamento de Investigaciones Educativas (DIE), Lya Sañudo Guerra de la Secretaría de Educación del Estado de Jalisco (SEJ) y María Guadalupe Moreno Bayardo de la Universidad de Guadalajara (UdeG). Los talleres realizados y la sistematización de la información fueron coordinados por la doctora Dora Esperanza Sevilla Santo de la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY).

El taller 1, “Investigación”, tuvo que ser dividido en dos grupos, debido a la gran demanda de participantes. Las facilitadoras del primero fueron la doctora Corina Schmelkes del Valle, consultora independiente, y la maestra Ruth Perales Ponce, del Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio (ISIDM), y fueron acompañadas por la maestra Miroslava Peña Carrillo, de la SEJ, como relatora. La maestra María Elena Mora Oropeza junto con el doctor Ramón Eugenio Escobar Tabera Carrillo facilitaron el taller del segundo grupo; el relator fue el doctor José Luis Dueñas García (Universidad de Guadalajara).

El taller 2, “Docencia”, fue facilitado por la doctora Martha López Ruiz, consultora independiente, y la doctora Luz Eugenia Aguilar González de la UdeG, apoyadas por la maestra Dimna Silvia González Hernández, del Consejo Estatal Técnico de la Educación (CETE/SEJ) como relatora.

Los talleres 3 y 4, “Gestión y planeación”, se fusionaron en un solo grupo donde la doctora María Isabel Royo Sorrosal, de la Universidad Iberoamericana Puebla, y la doctora Liliana Lira López (ISIDM) fungieron como facilitadoras. La relatora fue la doctora Verónica Vázquez Escalante (ISIDM).

Los facilitadores del taller 5, “Evaluación”, fueron el doctor Horacio Ademar Ferreira, de la Universidad Católica de Córdoba, Argentina, y el doctor Flavio Mota Enciso, de la Universidad Autónoma Guadalajara. Fungió como relatora la maestra Adriana Piedad García Herrera (UdeG).

Se contó con la colaboración especial del doctor Jesús Enrique Pinto Sosa (UADY) y del doctor Carlos Rondero Guerrero, de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

Introducción

Contar con profesionales de la educación formados a nivel de posgrado es indispensable para fortalecer el desarrollo personal, contribuir a la solución de las deficiencias e insuficiencias de la educación en el país, así como responder a las necesidades que abren las nuevas políticas educativas en el marco de la inserción de México en los organismos internacionales y de la globalización de la economía mundial, premisas fundamentales a partir de las cuales se desarrolló la *Segunda Reunión Internacional de Trabajo. Formación de investigadores y profesionales de alto nivel en educación* celebrada en la ciudad de Zapopan, Jalisco, los días 25, 26 y 27 de mayo de 2011.

De la misma manera, las conclusiones y recomendaciones de la primera reunión centradas en: la necesidad de un creciente número de investigadores y profesionales de alto nivel en educación, las condiciones en las que operan los programas de posgrado, su calidad, evaluación, los estudiantes, profesores, los mercados de trabajo posibles para los egresados de los programas de posgrado en educación, y el desarrollo deseable de los posgrados en educación, constituyeron los antecedentes académicos para el desarrollo de la segunda reunión.

Bajo estas consideraciones se planteó como objetivo *impulsar el diálogo sobre la configuración interna que conviene atender para que cada programa de posgrado en educación asegure una formación de la más alta calidad en función de tres elementos básicos:*

- Los contenidos curriculares básicos que todo programa de posgrado en educación habría de contemplar, así como las alternativas curriculares y programáticas posibles para la diversidad de finalidades que cada uno de ellos persiga.

- Las diferentes estrategias de aprendizaje que convengan según la modalidad que hayan adoptado y el tipo de estudiantes a los que atiendan: programas que exigen tiempo completo y exclusivo, programas basados en la tutoría a los alumnos, programas con asignaturas claramente estructuradas, programas de tiempo parcial, programas a distancia con eventuales reuniones por semestre, y varias modalidades más que es posible localizar en su operación.
- Los requisitos de un profesorado profesional, de cuya experiencia y formación se desprenda la calidad de los programas.
- Se consideró de especial relevancia el conocimiento de los criterios que han operado en otros lugares del mundo, al igual que indispensable el diálogo y la discusión entre los responsables nacionales y expertos de otros países, desde una perspectiva comparativa, acerca de tópicos como los siguientes contenidos básicos:
- Identificación de los perfiles propios de las profesiones académicas que requiere el campo de la educación en el país.
- Los contenidos curriculares básicos de todo posgrado en educación, en particular la naturaleza y el alcance de la formación en investigación que habrán de lograr y el rol que desempeña la misma en cada tipo de programa.
- La naturaleza y el papel de otro tipo de conocimientos especializados/competencias, según la orientación del programa.
- Alternativas e innovación en las estrategias básicas de interacción didáctica según la naturaleza del programa y los estudiantes que atiende.
- Alternativas y opciones en la formación en investigación.
- El posible reconocimiento de la enorme experiencia docente que aportan los principales actores de estos programas: los profesores estudiantes.
- Las dificultades y obstáculos que han enfrentado las instituciones al introducir las tecnologías de información y comunicación, así como las alternativas de solución posible.
- El análisis de la calidad que se puede o no desprender del uso diferente del tiempo de formación: estudiantes de tiempo completo y exclusivo o estudiantes que comparten el estudio con el desempeño profesional.
- Los requisitos básicos en la formación de profesores y los rasgos actuales reales y los requerimientos que deben cumplir, según la naturaleza de los programas.

- Los criterios de evaluación y calidad que caracterizan las políticas actuales del Conacyt y las recomendaciones al respecto que se derivan de los rubros anteriores.

A partir de estos elementos es que se desarrolla el presente capítulo, que relata las actividades de la II Reunión Internacional de Trabajo sobre Formación de Investigadores y Profesionales de Alto Nivel en Educación. Se organizó en torno a conferencias, mesas de discusión y en cuatro talleres que abordaron algunas de las áreas en las que puede desempeñarse un profesional de la educación: a) investigación, b) docencia, c) planeación y gestión, y d) evaluación (anexo 2).

La participación en los talleres fue determinada por la elección de cada asistente; el que se orientó a la investigación tuvo que dividirse en dos; y los dedicados a la evaluación y planeación se fusionaron en uno. En todos ellos se conservó el propósito y las categorías que se plantearon para la discusión. La tarea asignada a cada taller fue la de analizar diversos aspectos que habrán de ser considerados para el funcionamiento eficaz de los posgrados en educación. De esta manera, la discusión de los participantes se centró en los alcances que habrán de tener los diferentes niveles educativos (especialización, maestría y doctorado); se analizaron las *modalidades más convenientes para cada nivel educativo, proponiendo los contenidos idóneos*, así como las estrategias de aprendizaje más adecuadas y los recursos de apoyo para esta labor. Otro aspecto analizado fue el de la evaluación, los mecanismos para llevarla a cabo y los productos esperables en cada situación. Por otro lado, se propusieron perfiles de ingreso y egreso de los estudiantes; así como el perfil del núcleo académico básico. Cada grupo de trabajo también formuló una serie de recomendaciones con base en sus propias experiencias y en las diferentes conferencias y mesas de trabajo realizadas durante el evento.

Los ámbitos de proyección profesional en educación y el alcance de los niveles de posgrado

Una conclusión que conviene introducir en primer término fue la decisión de los participantes del grupo de redacción de cambiar el título de la reunión, enunciado sintético de las finalidades de la misma. Originalmente se había utilizado “Formación de investigadores y profesionales de alto nivel en educación”, aprovechando para ello las denominaciones

que usa el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología al distinguir los posgrados orientados a la investigación de los posgrados profesionalizantes. La decisión fue referirse en adelante a los “Profesionales de la educación con formación de posgrado”; tres consideraciones clave apoyaron esa decisión:

- Que el término “alto nivel” es en realidad un concepto impreciso. Es el nivel de posgrado el que refiere a la profundización, complejidad y calidad de la formación ofrecida y el aprendizaje esperado.
- Que el objeto de ambas reuniones, más que los programas de posgrado en educación, fue la necesidad de contar con profesionales de la educación que tengan ese nivel de formación, de ahí las recomendaciones para los programas que se orientan a su formación.
- Que no es pertinente hacer distinción entre “investigadores” y otros “profesionales de alto nivel” dado que, como se argumentó en el documento de la primera reunión, existe ya —y de manera cada vez más clara— la necesidad de contar con otros profesionales de la educación que logren una formación tan calificada como la de los investigadores, mismos que constituyen en los hechos una profesión más en el mundo de la academia.

A lo largo de la reunión se fueron identificando los rasgos propios de diferentes ámbitos de proyección profesional: la investigación, la docencia, la gestión de instituciones educativas, la planeación, la evaluación, mismos que se analizaron con detalle para finalmente elegir tres de ellos: la investigación, la docencia y la evaluación, cuyo análisis se presenta como casos ilustrativos. Se mencionaron otros ámbitos de proyección profesional que ameritan formación de posgrado, tales como el trabajo educativo con las tecnologías de información y comunicación, la difusión y divulgación del conocimiento educativo, la elaboración de materiales didácticos para grupos específicos, el trabajo con grupos indígenas, etcétera.

Se trabajó básicamente con tres niveles de posgrado: especialidad/especialización; maestría y doctorado, sin cuestionar a fondo las definiciones que ofrecen tanto el Conacyt como la Subsecretaría de Educación Superior de la SEP, aunque se reconoce que hay insuficiencias e inconsistencias entre ellas —que ya habían sido analizadas en el documento de la primera reunión.

El grupo coincidió en que la especialidad/especialización no es un nivel escalonado entre la licenciatura y la maestría, y en realidad no ofrece un grado académico sino un diploma; tampoco constituye un prerrequisi-

to para la inscripción a la maestría o al doctorado. Se trata de un espacio de estudio que puede colocarse transversalmente como continuidad de profundización puntual y precisa desde la licenciatura hasta el doctorado. El asunto del doctorado directo a partir de la licenciatura se consideró de manera marginal, ya que resulta pertinente para apenas uno o dos de los programas actualmente establecidos que adicionan en un total de cinco o seis años de duración ambos niveles con miras a la obtención del grado de doctor. Tampoco se analizó el tema de las graduaciones o titulaciones dobles, ofrecidas a consecuencia de los convenios entre instituciones nacionales y de otros países y que empiezan ya a presentarse en algunas instituciones de educación de posgrado del país, para otras áreas de conocimiento.

Lo importante fue, entonces, la identificación equilibrada de la investigación, la docencia, la evaluación (y por lo mismo la posibilidad de otras actividades académicas dentro del campo de la educación) como actividades profesionales que pueden alcanzar una formación de posgrado y que no tienen por qué jerarquizarse entre sí, en términos de prestigios académicos o remuneraciones oficiales.

Las actividades profesionales identificadas no constituyen carriles profesionales excluyentes, basados en actividades académicas “puras” o exclusivas; de hecho, conforme a una definición estricta de las profesiones, se podrían reconocer sólo dos de ellas como tales: la docencia, que se ha venido consolidando a todo lo largo del siglo xx aunque fundamentalmente para el nivel básico del sistema escolar, y la investigación, que se fortaleció enormemente en el país a partir de la década de los sesenta del siglo pasado y particularmente a partir de la creación del Sistema Nacional de Investigadores, a la vez que persiste una intensa discusión sobre una supuesta integración intrínseca entre ambas en el posgrado, que se analiza más adelante.

En el campo laboral de la educación son muy frecuentes los perfiles profesionales que combinan todo tipo de actividades educativas de muy distintas maneras y con pesos diferentes dedicados a cada una de ellas, según las condiciones y exigencias de las instituciones o espacios laborales en los que se pueden desempeñar: podemos encontrar así investigadores con una muy reducida carga de docencia a nivel de posgrado; profesores-investigadores de tiempo completo con una carga horaria más equilibrada entre la docencia y la investigación; doctores formados en investigación que se dedican a la planeación, la evaluación o a la gestión, no para investigar sobre ellas sino para cambiar las prácticas, los

procesos, los efectos o las normatividades al respecto; se reconoció que los investigadores no necesariamente están preparados para resolver los temas complejos, por ejemplo de la docencia o de la evaluación, aunque investigar sobre ellos pueda contribuir indirectamente a su solución. En ese sentido, será el desempeño profesional lo que vaya determinando una mayor o menor especialización o combinación de especialidades; la formación de posgrado deberá asegurar la formación básica necesaria para incorporarse al trabajo con más y mejores herramientas que las desarrolladas en licenciatura y continuar el aprendizaje profesional a lo largo de toda la vida.

Recuadro 1

La orientación a la investigación enfatiza *el diseño y la ejecución de la investigación rigurosa*, que conduce a la formulación de *implicaciones teóricas y abstractas*.

Por otra parte, una orientación más aplicada se propone *cambiar la práctica educativa* dentro de los sistemas y por lo tanto es esencialmente *sistémica*:

Hacer más eficaz el uso de las TIC; encontrar maneras de mejorar los logros de aprendizaje de estudiantes desfavorecidos o de culturas distintas.

La orientación más aplicada enfatiza *aplicar la investigación* y la formulación de *implicaciones prácticas*. De estas distinciones se deduce que una vía de PhD se enfoca en la metodología de la investigación y proporciona (o debe proporcionar) práctica en la planeación y ejecución de la investigación rigurosa.

Básicamente, una orientación hacia la investigación se propone entender y predecir; es esencialmente analítica: determinar relaciones de causa y efecto, identificar el “ingrediente activo” en distintos procesos de aprendizaje, organizacionales y de relaciones humanas.

Salomon (2011).

El lugar de la investigación en la formación de posgrado

Un asunto que se desprende directamente del anterior fue el análisis del lugar que ocupa la formación en investigación en los diferentes posgrados, según el ámbito elegido de proyección profesional.

Dos conclusiones merecen especial atención:

- El eje central de la formación de posgrado según esta concepción se desprende de las *prácticas educativas de referencia*: la investigación, la

docencia, la evaluación, que son el objeto de estudio, por mencionar los casos ilustrativos que se eligieron.

- Una estrategia privilegiada de la formación en ese nivel educativo es *la investigación*.

Para ampliar estas conclusiones se analizó, por un lado, el concepto de prácticas educativas y por otro la investigación como estrategia privilegiada de formación.

Prácticas educativas. Entendemos como prácticas educativas aquellas actividades sociales relacionadas con la educación que han alcanzado un grado de objetivación (Heller, 1970) como consecuencia del interés histórico de ciertos actores sociales por convertirlas en sistemas genéricos de referencia. La investigación, la docencia y la evaluación educativa¹² constituyen sistemas de referencia *genéricos* para la educación del país, en distintos grados de desarrollo y consolidación. Para ello se han logrado ciertos marcos estructurales tales como legislaciones, presupuestos públicos, organizaciones institucionalizadas alrededor del desarrollo público de la actividad de referencia y grados diferenciados de apropiación y aceptación social de su intervención en los procesos educativos sociales.

La concepción en sí de una profesión está constituida por el ejercicio de determinadas prácticas sociales *cuyo desarrollo es posible con base en un conocimiento específico*, no sólo un simple saber hacer sino un “saber hacer sustentado” que supone una formación epistemológica, teórico-metodológica que fundamenta y da sentido a las acciones propias de un desempeño profesional en determinado contexto y en esa forma garantiza su pertinencia y eficacia. Por ello la formación del filósofo, del economista, del médico, del ingeniero, del profesor, entre otros, suele estar pensada en términos de las prácticas profesionales que habrán de ejercer y de los aprendizajes que se convertirán en sustento de las mismas.

En esta lógica, la formación de profesionales de la educación en el posgrado no es la excepción: responde a la necesidad de formar cuadros de profesionales expertos en determinadas prácticas. Sin duda se están

12. La evaluación educativa es la más reciente en tanto sistema genérico de referencia, planteada como indispensable para mejorar la calidad del sistema educativo; forma parte ya de la legislación educativa a nivel de ley general, dispone de presupuestos públicos y cuenta con diferentes organismos públicos y privados para su desarrollo. Es evidente que el desarrollo de las prácticas de evaluación requiere un conocimiento profesional que ha ido alcanzando fundamentos epistemológicos, teóricos, metodológicos y prácticos con un alto grado de complejidad y científicidad.

desarrollando otros importantes sistemas de referencia de la educación, pero no fue posible analizarlos en este documento.¹³

Por tanto, en estricto sentido, la separación que se ha hecho entre posgrados profesionalizantes y posgrados orientados a la investigación resulta artificial, pues la investigación como tal es una más de las prácticas expertas necesarias para el desarrollo de la educación que consiste en generar conocimiento para entender, analizar, identificar relaciones humanas y organizaciones, en las prácticas educativas. Las otras dos profesiones elegidas para ilustrar la formación de posgrado en educación se orientan básicamente a cambiar, mejorar o innovar las prácticas educativas a que hacen referencia.

Los planteamientos anteriores justifican que las diversas prácticas educativas (docencia, evaluación, investigación, entre otras) a desempeñar sean las que orienten la concepción curricular del programa de posgrado respectivo. Sin embargo, para lograr que las prácticas objeto de esa formación den lugar a profesiones debidamente establecidas se requieren otro tipo de actividades institucionales: la identificación, precisión y validación del campo de conocimiento que sustenta la intervención propuesta, la apertura (paulatina) de un mercado de trabajo, reconocimiento y aceptación social, estatus profesional y organización gremial (es esta organización la que defiende y valida rubros como la legislación y la ética específica de esa profesión).

La investigación como estrategia privilegiada de aprendizaje en el posgrado. Uno de los temas más debatidos durante la reunión estuvo centrado en el grado de desarrollo de las distintas capacidades de investigación que habrá de alcanzar cada profesional en los distintos tipos de prácticas educativas; lo anterior, sin embargo, no cuestionó el acuerdo básico de que la investigación constituye una estrategia privilegiada de aprendizaje en el posgrado.

Esta estrategia común para la formación de posgrado será la que propicie el desempeño polivalente que se espera de los profesionales de la educación con nivel de posgrado. En efecto, la formación para la investigación supone una gran diversidad de aprendizajes, por ejemplo de formas de pensamiento, de construcción conceptual, de análisis de las teorías, de búsqueda y tratamiento de la información, de uso de técnicas y procedimientos, entre otras. Aprendizajes como los que demanda la

13. Nos referimos en particular al interés por incorporar las tecnologías de información y comunicación en la práctica cotidiana de la enseñanza y el aprendizaje en las escuelas del país.

formación para la investigación sustentan también la realización de otras tareas complejas como la resolución de problemas y la toma de decisiones; pero además apuntalan la realización de algunas tareas propias de las diversas prácticas que realizan los profesionales de la educación. Este es el sentido que adquiere la investigación como herramienta de apoyo privilegiada para el aprendizaje en el posgrado.

Si bien se proponen diferentes focos de atención y distintos grados de dominio según las prácticas educativas de referencia de las que se trate, las capacidades que desarrollen los estudiantes del posgrado en la identificación de problemas cuya solución se basa en buena medida en el conocimiento sobre los mismos, en la búsqueda eficiente de la información y los conocimientos disponibles, en la observación, el análisis, la interpretación y la construcción conceptual de una propuesta, serán fundamentales independientemente de la orientación puntual del desempeño profesional al que se orienten. Se entiende que el investigador debe lograr un dominio integral de todas ellas y que en el resto de las prácticas educativas difiere su intensidad y uso.

Recuadro 2

¿“Requieren formación en investigación todos los estudiantes de posgrado en educación? Y si es así, ¿es la misma formación en investigación?”. La respuesta a la primera pregunta es afirmativa; a la segunda es “casi, pero no siempre” y para ello profundiza en el significado que tiene la premisa de “formar en investigación”.

La formación de un investigador requiere saber de métodos de investigación, estar familiarizado con una variedad de ellos y con las amenazas a su validez y confiabilidad; requiere tener conocimientos previos sobre datos, teorías y fenómenos de los problemas que se estudian, tener conocimiento del contexto y valorar la importancia educativa/social y científica/teórica del problema que se investiga; *el investigador además debe tener experiencia en usar y aplicar los métodos de investigación.*

Quien no se desempeñará como investigador debe sin embargo ser un “consumidor inteligente”, lo que implica poder “aquilatar la confiabilidad de los resultados de investigación antes de usarlos, conocer sus limitaciones, saber si se pueden generalizar a nuevos entornos, saber lo que significan las estadísticas, etc., conocer las limitaciones del análisis de datos que se realizó, saber si los hallazgos son aplicables en el contexto que le preocupa a este profesional, y así sucesivamente”.

Phillips (2011)

Algunos malos entendidos en relación con la formación para la investigación serían, entonces:

- Asumir que sólo hay un camino para formar a la investigación y que éste supone el paso necesario por etapas prefiguradas: problematizar, plantear preguntas de investigación, construir conceptualmente un objeto de estudio, armar un referente teórico, definir métodos, técnicas y procedimientos por utilizar, realizar trabajo de campo y reportar resultados.
- Diseñar posgrados con orientación profesional incluyendo ejes de metodología de investigación a los que se les da un contenido y un tratamiento como si se tratara de programas orientados a la investigación, en lugar de centrarse en la adquisición de aquellas herramientas de investigación que pueden apoyar de mejor manera la práctica educativa que realizarán sus egresados. En otras palabras, sobre todo en los programas con orientación profesional, la clave no es el número de cursos o seminarios que se destinan oficialmente a la investigación; lo crucial es cómo, a propósito de las diversas actividades que se llevan a cabo en cada curso o seminario, se promueve intencionalmente la adquisición de *herramientas de investigación* según el significado que se ha dado a esta expresión en el presente trabajo.
- Por último, un malentendido frecuente es solicitar como única opción el mismo tipo de producto terminal (tesis de investigación) en posgrados orientados a la investigación y en posgrados con orientación profesional cuando la intencionalidad de la formación para la investigación es diferente en cada caso, y las opciones para la obtención del grado se pueden diversificar.

Recuadro 3

La *formación para la investigación* supone una gran diversidad de aprendizajes, por ejemplo de formas de pensamiento, de formas de construcción conceptual, de formas de análisis de las teorías, de formas de búsqueda y tratamiento de la información, de formas de uso de técnicas y procedimientos, entre otras. Aprendizajes como los que demanda la *formación para la investigación* sustentan también la realización de otras tareas complejas como la resolución de problemas y la toma de decisiones; pero además apuntalan la realización de algunas tareas propias de las diversas prácticas que realizan los profesionales de la educación. A este último sentido me refiero cuando hablo de *la investigación como herramienta de apoyo*.

En el marco de las premisas anteriores, algunos de los énfasis más reconocidos de la *formación para la investigación* son:

La formación para la investigación como eje central, destinada a quienes se dedicarán al oficio de investigador (formación de investigadores).

La formación para el profesional cuyo desempeño habrá de apoyarse en el uso de ciertas herramientas de investigación.

La formación para el sujeto que necesita ser buen usuario (consumidor inteligente) de productos de investigación.

En posgrados en educación con orientación profesional, se trata de que los estudiantes adquieran (aprendan) y utilicen de manera pertinente herramientas (formas de pensamiento, de análisis de la teoría, de tratamiento de la información, de uso de técnicas y procedimientos) asociadas a la práctica de la investigación (pero no exclusivas de ésta), para generar productos que contribuyan a la mejora de la práctica educativa que sus egresados desempeñan o habrán de desempeñar.

Aunque la *formación para la investigación* esté presente en cualquier tipo de programas de posgrado, la forma de llevarla a cabo y la naturaleza de los productos que se solicitan a los estudiantes han de tener claras diferencias. En posgrados orientados a la investigación se trata de formar investigadores y los productos de los estudiantes habrán de ser resultados de investigación rigurosa y formal; en los posgrados con orientación profesional se trata de formar profesionales que dominen el uso de aquellas herramientas de investigación que apoyen sustancialmente la práctica educativa que el estudiante desempeñará, para que éste cuente con más elementos para generar el tipo de productos que se esperan de dicha práctica (sistemas de evaluación, estrategias de planeación, formas de asesoría y consultoría, formas de intervención, entre otras).

Moreno Bayardo (2011)

“Los universos” en los que se desempeñan los profesionales de posgrado en educación

Ya desde la primera reunión en Mérida se había aceptado la riqueza de la propuesta conceptual sobre los “universos” en los que se desempeñan los profesionales de la educación con formación de posgrado como referente importante para prever y evaluar los contenidos de planes y programas y las líneas de formación. Se trata de los siguientes “universos”:

El universo de los marcos de referencia clave. Implica la selección de las teorías y marcos de referencia conceptuales, vinculados con epistemologías y metodologías específicas en constante expansión de las que los estudiantes de posgrado se irán apropiando paulatinamente. La ca-

lidad de un trabajo de posgrado no se identifica exclusivamente con el “rigor metodológico, implica mucho más: relevancia social, producción fecunda, validez ecológica, entendimiento contextual, sensibilidad a las cuestiones de valor, originalidad, rigor, contribución al conocimiento, claridad de expresión”.

El universo de las metodologías propias. Dada la importancia del debate actual sobre los métodos de investigación y la presencia de metodologías propias de otras prácticas educativas como la docencia o la evaluación, se aceptó distinguir analíticamente el universo de las metodologías del universo de los marcos de referencia clave, sin pretender de ninguna manera aislar estos métodos de las epistemologías y teorías con las que se vinculan.

El universo de los conocimientos sustantivos y hallazgos. Implica el conocimiento acumulado necesario para enmarcar el problema, el cual es impugnado y elegido entre marcos de referencia en competencia; refiere a un universo complejo de voces y puntos de vista de los actores de la educación, no siempre escuchados con anterioridad, pero que deben considerarse.

El universo de los contextos sociales discordantes. Aunque el contexto social es un universo en el que los estudiantes de posgrado en el país reciben generalmente una formación prioritaria, la clave para seleccionar este universo es la palabra “discordante”: la necesidad de entender las ideologías enfrentadas, los recursos escasos, las diferentes concepciones y posibilidades de participación de otros actores interesados y en particular la negación de una supuesta “neutralidad científica” y la argumentación necesaria para tomar posición con base en la aproximación calificada a ese contexto. Es este universo el que definirá el tipo de compromiso que asumen los programas y los propios estudiantes en función del proyecto académico que persigan.

El universo de la infraestructura profesional. Refiere a las organizaciones o colegios profesionales en las que se debate, evalúa y certifica la validez de las propuestas profesionales; se establecen los principios de la ética profesional; se prestan servicios de enseñanza y asesoría, se reconocen los organismos nacionales e internacionales de financiamiento, de publicaciones.

A lo largo de los diálogos y debates se acordó la importancia de un universo adicional, no previsto por el informe Spencer:

El universo de la creación, el uso y la distribución del conocimiento profesional. Este “nuevo universo”, propuesto en la reunión de Guadala-

jara, se basa en los estudios recientes que detectan que el conocimiento producido en la educación mexicana ha tenido, en general, un impacto limitado en las decisiones, tanto políticas como administrativas, así como entre las eminentemente pedagógicas, que toman los diversos agentes educativos: los profesores, los directivos, los funcionarios. Se requiere una nueva racionalidad que cree las condiciones que permitan la repercusión en la mejora educativa. Este requerimiento está orientado a fomentar la distribución y uso del conocimiento y, por lo tanto, a ofrecer una formación al respecto en los programas de posgrado en el área.

Recuadro 4

La ausencia de acumulación, progresión en el conocimiento educativo y falta consecuente del uso de los resultados de investigación en ciertos campos, ha dificultado el logro de las buenas prácticas en educación. En respuesta, está siendo cada vez más relevante la tarea de sistematizar y organizar los productos de la investigación para constituir la cultura científica educativa. A partir de ello, la clave está en saber utilizar, comparar y sistematizar los resultados de la investigación y de los textos científicos educativos con la intención de usar el conocimiento acumulado para profundizar en la comprensión e intervención de situaciones problemáticas.

Este contexto pone frente a los programas de posgrado dos retos fundamentales, por un lado, el trabajo de ir constituyendo la cultura científica educativa, y, por otro, que esa ciencia sea democráticamente accesible. La formación en el posgrado en todos sus planos, tanto para la práctica educativa como de investigación, supone responder a ambos retos.

El proyecto curricular debe formar a los estudiantes para producir y consumir críticamente el conocimiento disponible; para innovarlo y, finalmente, para distribuirlo y promover su uso. Cada una de estas tareas implica acciones intencionadas determinadas dentro del plan de estudios, de preferencia de manera transversal.

La incorporación de los conocimientos e innovaciones en los agentes educativos y en la sociedad no solamente implica el acceso a una información especializada, sino también la elaboración de percepciones y opiniones, que conforman la posibilidad de sustentar un juicio crítico frente a la educación. El acceso a la información, la integración de los conocimientos y el desarrollo de aptitudes para la acción constituyen el núcleo de la cultura científica.

Para que la producción de la investigación educativa tenga mayores posibilidades de ser usada en la mejora educativa se requiere que los agentes sean alfabetizados científicamente. Esto implica formar a los estudiantes en el posgrado para mejorar su participación como educadores en la producción de conocimiento y la adopción de decisiones informadas relativas al uso responsable de los nuevos conocimientos con miras a las mejores prácticas educativas.

Sañudo (2010)

La distribución científica sirve de mediación entre el conocimiento educativo y sus potenciales usuarios, incluye la difusión, la divulgación y la diseminación. Cuando sus funciones son reportar los avances del conocimiento de frontera, mostrar los avances teóricos y la evolución del lenguaje científico, reseñar y dar sentido al campo de la educación, describir y criticar los enfoques de los métodos, los diseños de investigación y las técnicas analíticas en curso, delinear la historia de los objetos de estudio, su desarrollo y las contribuciones de los autores a las ramas del conocimiento, se habla de difusión, y por lo general implica la publicación en revistas científicas internacionales indizadas o libros con editoriales reconocidas o con el respaldo de financiamiento de fondos institucionales.

Si los investigadores organizan sus hallazgos y producen textos dirigidos a la información en general, en términos cotidianos y orientados al contexto, entonces se refiere a divulgación, incluye publicaciones para el ciudadano en general, boletines y congresos, entre otros. En el caso de una distribución intencionada a grupos específicos de usuarios concretos utilizando las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) como una alternativa, se trata de actividades de diseminación.

La distribución social de los conocimientos generados por la investigación educativa fomenta el desarrollo entre los agentes educativos y la calidad de sus prácticas. De hecho, el desarrollo de un país no se concibe si no es sobre la base de incorporar con rapidez y de forma efectiva los resultados de la actividad de la ciencia a la práctica cotidiana. Por esta razón, la formación en el posgrado en educación incluye el desarrollo de las actividades de consumo crítico y distribución del conocimiento.

La incorporación de los conocimientos e innovaciones en los agentes educativos implica que los estudiantes de los programas de posgrado sean capaces de identificar los objetos educativos *más relevantes* que deben ser abordados de una manera científica y, de la misma forma, ser capaces de recuperar y comparar con estándares científicos, crítica y sistemáticamente, datos y experiencias, para, finalmente, determinar la *pertinencia* educativa y social. La intención de incorporar el *universo de la distribución y uso del conocimiento* es desarrollar la responsabilidad ética y social de los profesionales que se forman en los posgrados en educación.

La propuesta de organizar un cuadro de doble entrada que en el eje vertical orientaría el contenido de los cuatro universos posibles y el horizontal diferenciaría los posgrados orientados a la investigación y otros posgrados profesionalizantes, se trabajó originalmente en la reunión de Mérida.

En la reunión de Guadalajara se discutió la pertinencia de éste frente a los enfoques tradicionales que han orientado el diseño curricular en el país, en particular el análisis de la práctica profesional y de los requisitos que plantean los mercados de trabajo; las necesidades sociales, el conocimiento y sus formas de organización: disciplinaria, temática, problemática, interdisciplinaria, así como las necesidades de los alumnos.

Los universos se aceptaron no como una metodología normativa sino como una estrategia de análisis que abre los horizontes de reflexión de quienes acuerdan sobre planes y programas de estudios respecto de todos los ámbitos que habrá de abarcar la formación. Sin negar o descartar los referentes tradicionales arriba mencionados, se incluyen ahora rubros que rara vez se toman en cuenta.

Por ejemplo, el universo de los conocimientos y hallazgos relacionados con “voces no escuchadas y puntos de vista de los actores de la educación no conocidos con anterioridad” obliga a atender los saberes y experiencias de otros actores que compartan las mismas prácticas desde otras posiciones; el de los “contextos sociales discordantes”, universos evidentes a simple vista en un país como el nuestro, obliga a analizarlos con el debido rigor ya que en muchos programas ni siquiera se toman en cuenta las diferencias socioeconómicas o culturales de la población escolar. Por lo general se ignora el universo de las “organizaciones o colegios profesionales” siendo que en ellos se debate, evalúa y certifica la validez de las propuestas profesionales, se establecen los principios de la ética profesional que orienta claramente al conocimiento de los actores que están construyendo el cambio profesional y particularmente validando y certificando el conocimiento profesional. Se desconocen así los mecanismos de legitimación social del conocimiento que se acepta como “científico”.

La importancia del universo de la “creación, distribución y uso del conocimiento” ha sido reconocida en su sentido negativo: las enormes deficiencias con las que los estudiantes ingresan, e incluso egresan de los programas de posgrado, en lo que refiere a su capacidad de argumentar lógicamente, expresarse de manera oral y escrita con toda propiedad, comunicarse con diferentes tipos de público y varios más; proponerlo como un universo equivalente a los otros exigen tomar las medidas formativas necesarias para que los estudiantes se desempeñen con fluidez en él.

Es prioritario señalar que las tres propuestas que se anexan (a manera de ilustración, que no de ejemplo) no son diseños curriculares como tales, sino ejercicios para pensar caminos alternativos para orientar la

concreción de un diseño curricular. Se trata de un “ejercicio atrevido” cuya finalidad fundamental es ampliar los horizontes de referencia de los diseños curriculares del posgrado en educación.

El concepto de “competencia” fue propuesto por algunos participantes para construir el contenido de cada ámbito de formación profesional y nivel de posgrado; finalmente no se aceptó debido a que está sujeto todavía a un importante debate sobre su significado y en particular sobre su forma de concreción para efectos curriculares.

El ejercicio se concreta en cuadros semejantes a los que se hicieron para la reunión de Mérida pero con dos cambios sustanciales: a) el referente de cada cuadro es una práctica educativa bien identificada: la investigación, la docencia, la evaluación; b) el eje horizontal refiere a los niveles de posgrado; el eje vertical refiere seis universos. En un texto posterior a cada cuadro se proponen los “perfiles del egresado” que corresponden a cada uno de ellos.

Tabla 1
Posgrado orientado a la investigación

<i>Niveles de posgrado</i>	<i>Especialización</i>	<i>Maestría</i>	<i>Doctorado</i>
<i>Descripción del posgrado</i>	<p>Incorpora la investigación como eje central de formación en alguna de las siguientes modalidades:</p> <p>a. Como iniciación a la investigación, introduce a una visión global de la naturaleza y características de la investigación educativa con apoyo en el análisis de documentos y de reportes de investigaciones ya realizadas</p> <p>b. Como alternativa de profundización en algún tópico (etnografía, análisis estadístico, etcétera) cuando el estudiante cuenta ya con ciertas bases de formación para la investigación</p> <p>No es requisito previo para otro nivel de estudios</p>	<p>Incorpora la investigación como eje central de formación, tomando como base la experiencia de proyectar, realizar y evaluar un proceso completo de investigación educativa con cercano por parte de investigadores activos.</p> <p>* Es antecedente idóneo para quienes pretenden ingresar al doctorado</p>	<p>Incorpora la investigación como eje central de formación, tomando como base la experiencia de proyectar, realizar y evaluar un proceso completo de investigación educativa con amplio margen de autonomía, en interlocución con investigadores consolidados, entre ellos el tutor.</p>
<i>UNIVERSOS en los que se desempeñan los investigadores educativos</i>	<p>Modalidad a:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Panorama de las epistemologías que sustentan la producción de conocimiento • Idea global de las lógicas de producción de conocimiento en ciencias sociales 	<ul style="list-style-type: none"> • Diversas epistemologías en que se sustenta la generación de conocimiento en ciencias sociales • Sustento teórico-epistemológico de las lógicas de producción de conocimiento en ciencias sociales 	<ul style="list-style-type: none"> • Paradigmas emergentes en la construcción de conocimiento en ciencias sociales • Debates actuales en la producción de conocimiento en el campo de la educación • Teorías emergentes en el ámbito de la educación

<i>Niveles de posgrado</i>	<i>Especialización</i>	<i>Maestría</i>	<i>Doctorado</i>
<i>Marcos de referencia y paradigmas clave</i>	<ul style="list-style-type: none"> Rasgos característicos de lo educativo como objeto de estudio La especificidad de la investigación en el campo de la educación <p>Modalidad b:</p> <ul style="list-style-type: none"> Fundamentos teórico-metodológicos de aquellos aspectos/procedimientos de investigación que son motivo de profundización en el programa 	<ul style="list-style-type: none"> Naturaleza y diversidad de los objetos de estudio que se abordan en la investigación educativa 	
<i>Metodologías propias</i>	<p>Modalidad a:</p> <ul style="list-style-type: none"> Análisis de procesos de generación de conocimiento en reportes de investigación educativa <p>Modalidad b:</p> <ul style="list-style-type: none"> Ejercitación en aquellos aspectos/procedimientos de investigación que son objeto de profundización Análisis y evaluación de los productos generados por los participantes 	<ul style="list-style-type: none"> Argumentación teórico-epistemológica de las decisiones metodológicas Investigación cuantitativa en educación. Métodos, técnicas, instrumentos, procedimientos, análisis de datos Investigación cualitativa en educación. Métodos, técnicas, instrumentos, procedimientos, análisis de datos Experiencia de diseñar, realizar y evaluar un proyecto de investigación con asesoría cercana 	<ul style="list-style-type: none"> Debates actuales de orden metodológico en investigación educativa Manejo de métodos cuantitativos, cualitativos y mixtos Diseño, desarrollo y evaluación de proyectos de investigación educativa con amplio margen de autonomía

<i>Niveles de posgrado</i>	<i>Especialización</i>	<i>Maestría</i>	<i>Doctorado</i>
<i>Conocimiento sustantivo y hallazgos</i>	<p>Modalidad a:</p> <ul style="list-style-type: none"> Identificación asistida de la tendencia de investigación de los reportes que son objeto de análisis en el programa <p>Modalidad b:</p> <ul style="list-style-type: none"> Ubicación y análisis de investigaciones recientes que hagan aportaciones en el área de especialidad del programa 	<ul style="list-style-type: none"> Análisis de estados de conocimiento de la investigación educativa elaborados en las últimas décadas 	<ul style="list-style-type: none"> Construcción de estados del arte sobre el conocimiento generado en torno al objeto de estudio en que trabaja el estudiante
<i>Contextos sociales discordantes</i>	<p>Modalidad a:</p> <ul style="list-style-type: none"> Examen de la relación contexto-toma de decisiones, en los reportes de investigación que son objeto de análisis en el programa <p>Modalidad b:</p> <ul style="list-style-type: none"> Explicitación de factores de orden contextual que orientaron la toma de decisiones en los productos generados por los estudiantes del programa <p>En este apartado, se hace referencia principalmente a decisiones relativas a objetivos de la investigación, universo y objeto de estudio</p>	<ul style="list-style-type: none"> Análisis de contextos educativos a niveles micro (aula, institución, sistemas educativos estatales) Análisis de demandas que los diversos grupos sociales hacen a las instituciones y sistemas educativos de la región 	<ul style="list-style-type: none"> Exploración sobre fundamentos y principios que sustentan el trabajo de producción de conocimiento en otras disciplinas. Análisis de contextos educativos a niveles macro (sistemas educativos nacionales, panorama mundial) Análisis de formas de incidencia de los cambios sociales en las temáticas y formas de trabajo de los investigadores en educación Análisis de formas de incidencia de los productos de investigación educativa en las diversas necesidades expresadas por los grupos sociales

<i>Niveles de posgrado</i>	<i>Especialización</i>	<i>Maestría</i>	<i>Doctorado</i>
<i>Infraestructura y organización profesional</i>	<p>Modalidad a:</p> <ul style="list-style-type: none"> Indagación sobre las principales organizaciones de investigadores educativos existentes en el país <p>Modalidad b:</p> <ul style="list-style-type: none"> Indagación sobre los principales investigadores educativos nacionales e internacionales que son expertos en los aspectos/procedimientos objeto de la especialización 	<ul style="list-style-type: none"> Historia del desarrollo del campo de la investigación educativa en México Principales organizaciones de investigadores educativos existentes en el país Identificación y análisis de la obra de investigadores educativos líderes en las diversas áreas temáticas en que trabajan los estudiantes del programa 	<ul style="list-style-type: none"> Condiciones del trabajo de investigación en las instituciones educativas Implicaciones del trabajo colegiado en redes académicas
<i>Creación, uso y distribución del conocimiento</i>	<p>Modalidad a:</p> <ul style="list-style-type: none"> Indagación sobre revistas y otros medios de difusión de la investigación educativa existentes en el país <p>Modalidad b:</p> <ul style="list-style-type: none"> Indagación sobre revistas y otros medios de difusión en los que se publican productos como los generados en el programa Participación activa de los estudiantes en eventos y medios de difusión que incorporen su área de especialización 	<ul style="list-style-type: none"> Participación activa (supervisada por los formadores) de los estudiantes en eventos y medios de difusión de la investigación educativa en los ámbitos nacional e internacional 	<ul style="list-style-type: none"> Participación activa de los estudiantes en eventos y medios de difusión de la investigación educativa en los ámbitos nacional e internacional Participación activa de los estudiantes en la apertura de espacios de diálogo para compartir los resultados del trabajo de investigación Gestiones que demanda el financiamiento de proyectos de investigación

Tabla 2
Posgrado orientado a la evaluación

<i>Niveles de posgrado</i>	<i>Especialización</i>	<i>Maestría</i>	<i>Doctorado</i>
<i>Descripción del posgrado</i>	<p>Incorpora la evaluación educativa como eje central de formación en dos modalidades:</p> <p>a. Iniciación a la evaluación: visión del panorama general de la naturaleza y características de la evaluación</p> <p>b. Alternativa de profundización en instrumentos de evaluación, medidas, modelos, formas de implementación, resultados, políticas de evaluación, etcétera</p> <p>No es un nivel seriado o jerarquizado respecto de los otros niveles de posgrado</p>	<p>Incorpora la evaluación educativa como eje central de la formación tomando como base la experiencia de realizar un proceso completo de evaluación (el objetivo, el tipo de proyecto, la población u objeto a evaluar, los instrumentos, los resultados, etcétera) bajo supervisión cercana de los profesores del programa</p>	<p>Incorpora la evaluación educativa como eje central de formación tomando como base la experiencia de proyectar, diseñar, realizar y evaluar un proceso completo de evaluación, con amplio margen de autonomía y en interlocución con profesores y expertos en evaluación</p>
<i>UNIVERSOS en los que se desempeñan los profesionales de la evaluación con formación de posgrado</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Panorama general de diversas formas de concebir la evaluación educativa • Profundización en alguna de las teorías o de los objetos de evaluación educativa 	<ul style="list-style-type: none"> • Epistemologías y teorías que sustentan la pertinencia, la necesidad y el sentido de la evaluación educativa, los modelos de evaluación, la confiabilidad de los resultados • Naturaleza y diversidad de los “objetos” o “sujetos” de la evaluación educativa (alumnos, maestros, instituciones, sistemas, etcétera) 	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimientos de frontera, emergentes, críticos, sobre la pertinencia, la necesidad y el sentido de la evaluación educativa a distintas escalas: individual, grupal, institucional, nacional; los modelos de evaluación, autoevaluación, heteroevaluación, metaevaluación, la confiabilidad de los resultados. • Naturaleza y diversidad de los “objetos” o “sujetos” de la evaluación educativa.
<i>Marcos de referencia y paradigmas clave</i>			

<i>Niveles de posgrado</i>	<i>Especialización</i>	<i>Maestría</i>	<i>Doctorado</i>
<i>Metodologías propias</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Panorama general de los métodos clásicos de evaluación educativa o <ul style="list-style-type: none"> • Profundización en alguna de los métodos de evaluación según el foco central del programa 	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluaciones cuantitativas: teoría de la medida, elaboración de diferentes instrumentos, estadísticas paramétricas y no paramétricas, estándares • Evaluaciones cualitativas: criterios, procedimientos. • Relación de los métodos de evaluación con los métodos de la investigación educativa 	Decisiones calificadas sobre el diseño, argumentación, proyección, elaboración, aplicación y evaluación de procesos puntuales de evaluación, incluyendo los instrumentos adecuados para los sujetos y los objetos concretos.
<i>Conocimiento sustantivo y hallazgos</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de reportes diversos de evaluación educativa o <ul style="list-style-type: none"> • Trabajo supervisado de utilización de los métodos o procedimientos que son el foco de la especialización 	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de evaluaciones nacionales e internacionales recientes. Comentarios y críticas de actores diferentes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Anticipación de impactos reales y trascendentes de las evaluaciones educativas • Análisis de los cambios sociales e institucionales derivados de las evaluaciones
<i>Contextos sociales discordantes</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Detección de incongruencias o contradicciones en informes sobre evaluación según los actores sociales que los analizan o <ul style="list-style-type: none"> • Análisis de debates existentes en relación con las diversas teorías, modelos, métodos e instrumentos de evaluación en su área de especialización 	<ul style="list-style-type: none"> • Diversidad de los grupos sociales según su acceso a la educación • Políticas de evaluación, recursos asignados, ideologías encontradas 	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de los contextos educativos a niveles macro, desigualdad y heterogeneidad de los sujetos. • Políticas de evaluación: historia, alcances, reformas • Elaboración de proyectos de evaluación pertinentes, válidos y confiables para poblaciones heterogéneas

Niveles de posgrado	Especialización	Maestría	Doctorado
<i>Infraestructura y organización profesional</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Panorama de los principales organismos nacionales e internacionales orientados a la evaluación educativa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Historia del desarrollo de la evaluación educativa y sus principales actores personales e institucionales 	<ul style="list-style-type: none"> • Interacción calificada con los colegios de profesionales, expertos en organismos nacionales e internacionales y con los responsables de decisiones de evaluación
	<ul style="list-style-type: none"> • Identificación de organismos y dependencias expertas en el área de especialización en la que se enfoca el programa 	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de los principales organismos nacionales e internacionales orientados a la evaluación educativa, en materia de financiamiento y en materia de conocimiento sustantivo 	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis crítico y propositivo en materia de ética y legislación sobre responsabilidades y derechos en materia de evaluación educativa.
<i>Creación, uso y distribución del conocimiento</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de diversas formas en que se comunican y difunden resultados de evaluación educativa 	<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias de comunicación de proyectos, procesos y resultados de la evaluación educativa a diferentes públicos 	<ul style="list-style-type: none"> • Argumentación oral y escrita sobre proyectos, procesos y resultados de la evaluación educativa a diferentes públicos
	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación de reportes de evaluación generados por los estudiantes en el área de especialización en la que se enfoca el programa 		

Tabla 3
Posgrado orientado a la docencia

Niveles de posgrado	Especialización	Maestría	Doctorado
<i>Descripción del posgrado</i>	<p>Incorpora la docencia como eje central de formación en alguna de las siguientes modalidades:</p> <p>a. Como iniciación a la docencia para profesionales formados en disciplinas no vinculadas a la educación</p> <p>b. Como alternativa de profundización en algún tópico de formación docente (tutoría, orientación, diversidad...) cuando el estudiante cuenta ya con ciertas bases de formación para la docencia</p> <p>No es requisito previo para otro nivel de estudios</p>	<p>Incorpora la docencia como eje central de formación tomando como base la experiencia de construir saberes a partir del análisis y reflexión sobre <i>la práctica docente</i> en busca de la mejora (innovación, transformación) de la misma</p>	<p>Incorpora la docencia como eje central de formación tomando como base la experiencia de construir saberes a partir del análisis y la reflexión sobre <i>la práctica docente</i> en sus diversas modalidades, en busca de la mejora (innovación, transformación) de la misma</p>
<i>UNIVERSOS en los que se desempeñan los profesionales de la docencia con formación de posgrado</i>	<p>Modalidad a:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocimientos básicos de docencia <p>Modalidad b:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento propio del tópico de docencia para el que forma la especialidad 	<ul style="list-style-type: none"> • Epistemología y conocimiento propio de lo educativo como objeto de intervención • Teorías y estrategias fundantes pertinentes al objeto a intervenir para la mejora docente • Epistemología y naturaleza de la disciplina que enseña cada docente 	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento teórico epistemológico de frontera sobre el proceso educativo y sobre la práctica docente • Teorías fundantes pertinentes al objeto docente que será el foco de la construcción de saberes
<i>Marcos de referencia y paradigmas clave</i>			

<i>Niveles de posgrado</i>	<i>Especialización</i>	<i>Maestría</i>	<i>Doctorado</i>
<i>Metodologías propias</i>	<ul style="list-style-type: none"> Reflexión de los estudiantes sobre su práctica docente en la modalidad específica del objeto de la especialización 	<ul style="list-style-type: none"> Observación, análisis, interpretación e interpretación de la propia práctica docente 	<ul style="list-style-type: none"> Observación, análisis, interpretación e interpretación de la práctica docente en el marco de la complejidad del proceso educativo
<i>Conocimiento sustantivo y hallazgos</i>	<ul style="list-style-type: none"> Recuperación de saberes derivados de las experiencias y puntos de vista de los actores de la educación en torno a la docencia 	<ul style="list-style-type: none"> Recuperación de saberes derivados de las experiencias y procesos de teorización de los actores de la educación en torno a la docencia 	<ul style="list-style-type: none"> Recuperación de la investigación realizada por los actores de la educación en torno a la práctica docente
<i>Contextos sociales discordantes</i>	<ul style="list-style-type: none"> Análisis situado de elementos de viabilidad y factibilidad de la intervención de la práctica docente en el contexto insitucional (políticas educativas, diversidad humana, social y geográfica, dilemas éticos, historia, entre otros) 	<ul style="list-style-type: none"> Análisis situado de elementos de viabilidad y factibilidad de la intervención de la práctica docente en el contexto inmediato Análisis e interpretación de los referentes y las condiciones contradictorias vinculadas al objeto de transformación de la propia práctica docente (políticas educativas, diversidad humana, social y geográfica, dilemas éticos, historia, entre otros) 	<ul style="list-style-type: none"> Análisis situado de elementos de viabilidad y factibilidad de la transformación de la práctica docente en el contexto inmediato y mediato Análisis e interpretación de los referentes y las condiciones contradictorias vinculadas al objeto de transformación de la práctica docente en el marco del proceso educativo (políticas educativas, diversidad humana, social y geográfica, dilemas éticos, historia, entre otros)

<i>Niveles de posgrado</i>	<i>Especialización</i>	<i>Maestría</i>	<i>Doctorado</i>
<i>Organización profesional</i>	<ul style="list-style-type: none"> Organización de la práctica docente a partir de los campos disciplinares y métodos pertinentes, fundamentando sus propuestas en los órdenes colegiados correspondientes 	<ul style="list-style-type: none"> Transformación de su propia práctica docente con fundamentación teórica pertinente, orientación formativa y estrategias innovadoras que contribuyan al proyecto educativo institucional 	<ul style="list-style-type: none"> Análisis de la investigación sobre la práctica educativa reconocida en los ámbitos nacional e internacional por pares académicos y grupos colegiados Producción de conocimiento práctico educativo con énfasis en la comprensión y transformación de la docencia
<i>Producción y distribución del conocimiento</i>	<ul style="list-style-type: none"> Identificación y consumo pertinente del conocimiento de la especialidad Divulgación y diseminación del uso de los productos 	<ul style="list-style-type: none"> Identificación y consumo crítico de conocimiento generado por los investigadores acerca de la práctica docente Identificación, consumo crítico e innovación de saberes acerca de la práctica docente Divulgación, difusión y diseminación del uso de los productos 	<ul style="list-style-type: none"> Identificación y consumo crítico de conocimiento de frontera generado por los investigadores acerca de la práctica docente y de los procesos educativos en que está inmersa Innovación y producción de saberes sobre la práctica docente en el marco de la complejidad del proceso educativo Divulgación, difusión y diseminación de la producción del conocimiento y del uso de los productos

Parte III

El proyecto académico y las modalidades de organización de los programas de posgrado

Los programas de posgrado en educación como proyectos sociales y académicos

Ya en la reunión de Mérida se había llegado a la conclusión de que ninguna modalidad ni estrategia de enseñanza prevista en los programas de posgrado puede ser por sí misma descartada, sino que lo importante es *la configuración congruente, pertinente y consistente, así como la estructuración correcta de los diferentes elementos curriculares que intervienen*. Ninguno de estos elementos curriculares define por sí solo la calidad de la modalidad del aprendizaje, lo que es determinante es la configuración que se desprende de las interacciones entre ellos *en función del proyecto académico que se persigue*.

Una de las principales incógnitas que plantea el universo tan amplio de programas de posgrado en el país es precisamente éste; pero el impresionante crecimiento actual en el número de programas y las medidas que se proponen para su mejoría expresan el predominio de paradigmas preocupados simplemente por la manera como se estructura el conocimiento, de preferencia acorde a la organización de materias o asignaturas cuyo eje son las disciplinas, sus jerarquías, la eficiencia terminal de los alumnos, el tiempo en el que deben concluir sus estudios, los grados y certificados que deben reunir sus profesores, las condiciones de infraestructura y recursos que deben asegurar.

Los programas educativos no han sido vistos como “proyectos cuyas partes están ligadas por el hilo conductor de una historia cuya intención es la narrativa de un grupo trabajando democráticamente, es decir, como

una confluencia de valores fundamentales: compromiso, vocación, ideales” (Porter, 2011).

Una de las preguntas básicas que no se han tratado con la debida profundidad en las dos reuniones llevadas a cabo se refiere a los proyectos académicos que persiguen los programas existentes: qué tan democráticos son, hasta qué punto buscan espacios de libertad o plantean procesos de cambio; hasta dónde orientan la formación de sus estudiantes hacia las respuestas que exigen los enormes desafíos que se plantearon en el documento de la reunión de Mérida. Estos desafíos se relacionan con las deficiencias e insuficiencias históricas en el cumplimiento del derecho a la educación; los cambios educativos que se requieren para que la educación del país pueda enfrentar con la debida eficiencia cultural los complejos y diversos cambios políticos, económicos, sociales y culturales que caracterizan al siglo XXI; y finalmente, la calidad y compromiso profesional que se requiere de las nuevas generaciones para diseñar, implementar, desarrollar y evaluar las políticas educativas y gestionar los procesos escolares necesarios.

Esa, sin lugar a dudas, es la primera pregunta que deben responder los programas de posgrado, porque es con miras al proyecto académico acordado por los principales actores de los programas, como se deberán decidir las modalidades, y configurar la manera de articular los diferentes elementos de las estructuras curriculares. Sin duda la definición del proyecto académico de un programa de posgrado deberá resolver las tensiones que se generen en cuanto a la congruencia que se persigue entre los objetivos buscados, los compromisos asumidos y la selección de contenidos: teorías, metodologías, maneras de entender el contexto social discordante o de escuchar las voces de otros actores. También enfrentará tensiones con respecto de la modalidad de interacción educativa elegida.

El aprendizaje como eje de la decisión sobre las modalidades

La conclusión fundamental que se tomó en la reunión de Guadalajara fue la de colocar el aprendizaje en el centro de la discusión sobre las modalidades de enseñanza que están en juego y los elementos curriculares que se deben articular para lograrlo. Los participantes acordaron la necesidad de que en todos los programas de posgrado en el país se persigan los siguientes aprendizajes comunes de los estudiantes de posgrado en

educación, independientemente de los proyectos académicos concretos a los que atiendan:

- Dominio de competencias cognitivas (argumentación, sentido lógico de las ideas).
- Compromiso social y personal ante el conocimiento (pensamiento crítico, analítico, propositivo).
- Dominio del lenguaje en todas sus formas (leer, escribir, escuchar, hablar).
- Desarrollo de autonomía e iniciativa para la realización de las tareas propias de la práctica educativa que realiza.
- Internalización de principios éticos para el ejercicio de la profesión.
- Tolerancia y diálogo en el trabajo con los pares y con los expertos de otras disciplinas.

Recuadro 5

Desde la multiplicidad de concepciones de capacidad y pensamiento y crítico *interesa precisar dicha capacidad como la expresión de una síntesis de reflexión y acción; de una conjunción del discurso teórico y la práctica* para conformar una forma personal que contemple el cuestionamiento de ciertas verdades establecidas. La capacidad crítica es una expresión que conjunta lo anterior en su aproximación a la realidad, a las distintas realidades.

Con base en Wacquant se destacan dos categorías para el acercamiento a la crítica. La primera refiere a la crítica desde el *ámbito del conocimiento*, como una forma de evaluación de las categorías del conocimiento desde criterios de valor y validez para enriquecer el saber existente; la segunda se ubica en el *ámbito sociopolítico* como modo de develar lo oculto, de sacar a la luz las posturas ideológicas que desde diversos campos disciplinarios se conjugan para mantener y reproducir las condiciones imperantes, lo anterior enfrentado a la búsqueda de una transformación individual y social mediante la educación.

Dichas categorías se constituyen en referentes de un trabajo que busca promover en nuestro país la conformación de dicha capacidad crítica en los estudiantes, en este caso en relación con los alumnos del posgrado. La capacidad crítica, así, se referiría al ámbito del conocimiento, específicamente al de la investigación, en el sentido de un impulso de la tendencia a la producción de conocimiento que represente un interés por la creación e innovación de las condiciones educativas imperantes. La segunda afirmarí la integración del vínculo entre educación y contexto sociopolítico.

Lo anterior conduce al tratamiento de la capacidad crítica como una tarea de carácter multidisciplinario que incluye lo educativo, sociopolítico, psicológico, comunicativo y filosófico y que cumpliría con mayor plenitud su intencionalidad, si se concibe aplicada a todos los niveles educativos y con un carácter transversal, esto es pensando en los distintos cursos y grados de atención educativa.

De ahí la necesidad de abordar la diversidad de condiciones que inciden en esta formación, lo que la convierte en un espacio de estudio y aplicación sumamente complejo, en el que no pueden dejar de considerarse las limitaciones que impone nuestro sistema educativo.

Glazman (2011)

Entre modalidades diferentes ¿sinergias o tensiones?

Es importante orientar a los coordinadores de los posgrados a considerar las múltiples alternativas que caben de manera simultánea, o a lo largo del tiempo, para enriquecer los espacios de aprendizaje que ofrece un programa de posgrado y analizar la manera como contribuyen debidamente a configurar la modalidad que mejor responde al proyecto deseado. Se trata del predominio o de la mezcla equilibrada en el tiempo y en el espacio de alguno de estos tres tipos de actividades:

- Actividades programadas dentro del espacio y tiempo “escolares” (trabajo en asignaturas, seminarios, talleres, tutorías, prácticas de campo).
- Actividades programadas fuera del espacio o tiempo escolar (seminarios, congresos, conferencias locales, nacionales o internacionales, prácticas profesionales).
- Actividades e interacciones en el espacio virtual.

Se reconoce que se están generando mezclas interesantes de modalidades de formación: las que requieren dedicación de tiempo completo y exclusivo de los alumnos y en las que predominan las actividades presenciales de interacción didáctica; las que aceptan dedicación parcial de los alumnos y su presencia durante los fines de semana; o las que eligen educación virtual, con base en el uso de las tecnologías de información y comunicación. Cada modalidad exige el análisis de las condiciones de aprendizaje que se ofrecen, con miras a lograr la consistencia y fortalecimiento de cada una de ellas.

Los posgrados que reciben el calificativo de “programas de calidad” por parte del Conacyt requieren la dedicación de tiempo completo y exclusivo de sus alumnos e incluso el predominio de actividades presenciales. Sin embargo, la realidad del país es que los tipos de estudiantes que acceden al posgrado se han ido transformando, así como los tiempos de dedicación al estudio, los espacios en los que se realizan las interacciones educativas, los recursos didácticos disponibles y el uso cada vez más intensivo de las tecnologías de información y comunicación para facilitar todo tipo de interacciones educativas a distancia.

Se propuso que la modalidad tutorial en el doctorado es la que conduce a una formación de mayor calidad; sin embargo no hay investigaciones que confirmen la superioridad de esta modalidad por encima de programas basados en diversas asignaturas. Por otra parte, resulta evidente la dificultad efectiva para muchos programas de contar con los profesores necesarios para llevar a cabo esta modalidad.

La formación a distancia no supone que el estudiante prescinda del contacto directo con sus objetos de estudio y las herramientas de intervención sino, por el contrario, que acerque los recursos de aprendizaje a los lugares donde estas manipulaciones suceden. De este modo la infraestructura supone el conjunto de espacios y equipos a los que los estudiantes tienen acceso y que son gestionados por la propia institución que ofrece el programa, o por las organizaciones en las que los estudiantes laboran o realizan estancias.

Los posgrados virtuales se han ido incrementando cada vez más en todo el mundo. Se puede cursar una maestría o un doctorado virtual en instituciones de otros países sin ninguna dificultad, aunque hasta la fecha no contamos en México con una estadística de las personas que se inscriben en este tipo de programas.

La premisa básica es que la enseñanza ha ido requiriendo transformaciones sustanciales en la medida en que se modifican los tipos de alumnos y los tiempos que pueden dedicar a su formación, pero en particular debido a la introducción de las TIC.

Se ha prestado atención a los requisitos mínimos de soporte, tanto técnico como humano, para garantizar la atención a los estudiantes inscritos en estas modalidades. Por ejemplo, Conacyt establece nueve rasgos: estructura técnica y administrativa para la gestión de la tecnología y la gestión escolar, el acceso a Internet, sistemas de cómputo *ad hoc*, sistemas de almacenamiento masivo, licencias de *software*, sistemas de respaldo de energía, sistemas de seguridad y aulas con temperatura

controlada. Además, Conacyt agrega especificaciones para las actividades de práctica. La infraestructura física necesaria para la realización de prácticas, experimentos, estudio de casos, debe asegurarse a través de convenios, estancias y, por supuesto, considerando la propia adscripción de los estudiantes en ámbitos laborales, donde cuentan ya con el tipo de equipos requeridos de acuerdo a la naturaleza del programa.

Una importante advertencia de los ponentes expertos en esta temática fue la necesidad de considerar que la introducción de las TIC en la interacción educativa *está generando y exigiendo una nueva epistemología* sobre la que hay escaso conocimiento y cuyas implicaciones no están siendo apreciadas por quienes las consideran simplemente un medio de transmisión de las mismas formas tradicionales de interacción didáctica.

Recuadro 6

La tecnología digital ofrece nuevas formas de aprendizaje basadas en un entorno dinámico y fluido y en la posibilidad de intercambios de ideas e información en tiempo real o en espacios asincrónicos. En el primer caso el entorno tecnológico ofrece formas de representación que transforman versiones estáticas características de lo impreso. Así, con relativamente poco esfuerzo, por ejemplo, en matemáticas se puede ver de manera continua la transformación de una curva con la inserción de valores para las variables o se puede animar imágenes para ilustrar el traslado de mercancías de un continente a otro. Estos cambios en la representación de los conocimientos son una herramienta poderosa para la educación.

La segunda transformación que hoy en día se observa es la posibilidad de intercambiar información entre muchos, creando grupos de usuarios en línea integrados alrededor de un interés compartido; los participantes en estos grupos, llamados grupos de afinidad por James Gee (2003), forman una red de conocimiento distribuido en la cual cada participante se vuelve un recurso para los demás. En este sentido, el conocimiento de uno se vuelve accesible para los demás y su valor en el grupo es de acuerdo a las contribuciones que puede hacer. Esta es la forma, por ejemplo, en que funcionan las comunidades virtuales de jugadores de juegos de diferentes tipos. A estas nuevas formas de interactuar con el conocimiento (mediante nuevas formas de representación digital) y con otros interesados en él se le ha dado el nombre de “epistemología nueva” (Lanksheare y Knobel, 1997).

Aunque actualmente hay una proliferación de programas educativos a distancia, pocos parten de esta visión; más bien ven al uso del Internet como un vehículo de entrega y no un entorno de aprendizaje. Las plataformas más comunes ofrecen importantes herramientas para la administración de tareas, exámenes y calificaciones y arrojan estadísticas que registran cuánto tiempo pasa el usuario en línea pero no deja ninguna huella de qué hacen alumnos y profesores cuando están en el espacio virtual. Ofrecen varias herramientas de interacción en tiempo real (correo electrónico) y en opciones de comunicación asincrónica pero éstas muchas veces se ponen al servicio de prácticas educativas añejas.

Gee, J. (2003). *What video games have to teach us about learning and literacy?* New York, Palgrave Macmillan

Kalman (2011)

No se conocen bien las experiencias exitosas que se han desarrollado en el país al respecto, como las del ITESM, las de Flacso o un proyecto reciente de formación de profesores de ciencias que alcanzó una eficiencia terminal de más de 90%. Poco se ha estudiado sobre la validez de los criterios y mecanismos de evaluación que se aplican para certificar a los estudiantes y para evaluar los programas que han innovado con base en el uso predominante de las TIC.

Procesos y prácticas de formación en el posgrado

Cuando se habla de *prácticas de formación* se hace alusión a formas concretas en que los formadores, en su función de mediadores humanos, pretenden dinamizar los procesos de formación de los estudiantes. Cada mediación es utilizada en una gran variedad de modalidades, tantas como estilos de formación adoptados por cada uno de los formadores en funciones, de acuerdo con su forma peculiar de entender el sentido de la formación en posgrado. Son prácticas orientadas por una base común de significados compartidos en distinta medida por los formadores de cada programa.

Se habla además de *procesos de formación* porque la formación no es un acto ni un conjunto de acciones que de manera cierta lleven al individuo de un estado de carencia a uno de posesión de algo. En la *formación para la investigación, o para cualquier otra práctica educativa*, lo que se genera son procesos con diferentes puntos de partida y de llegada según las experiencias previas y las pautas de asimilación/construcción de quie-

nes se forman. Lo que se puede afirmar es que esos procesos se generan, al menos parcialmente, en respuesta a ciertas intenciones, reflejadas en determinado estilo de prácticas, identificadas por los formadores como pertinentes para propiciar la inmersión de los sujetos en formación en la práctica educativa que habrán de desempeñar.

No es lo mismo hablar de *prácticas de formación* que de *procesos de formación*; las *prácticas* pueden ser realizadas con ciertas intenciones formativas y utilizadas de manera similar para los diversos grupos de sujetos en formación; pero los procesos suponen una forma de implicación de cada sujeto en formación en dichas prácticas, de acuerdo con esa estructura de asimilación/construcción que le es característica y a la que se hizo referencia más arriba.

Algunas prácticas de formación privilegiadas en el posgrado son, por ejemplo, el análisis de documentos, los seminarios, los coloquios y la relación de tutoría.

Recuadro 7

¿Por qué la formación en investigación no debe hacerse sólo con la tesis? Porque no todas las habilidades, métodos, teorías, etc., que necesita conocer un investigador completo los aprenderá trabajando en un proyecto de investigación específico. Además, pueden surgir cuestiones imprevistas en el transcurso de un proyecto y el investigador requiere de una perspectiva amplia para manejarlas.

Es común creer que estos métodos, habilidades y teorías se aprenden en *cursos*, pero existen otros formatos que tal vez sean mejores:

- Fines de semana intensivos o talleres de verano.
- Capacitación “justo a tiempo” conjuntamente con la formación de los asistentes de un proyecto de investigación antes del trabajo de campo.
- Coloquios o seminarios vespertinos. (Esta capacitación debe hacerse con datos reales y verdaderos problemas de investigación.)
- Se podría establecer una videoteca (que muestre a un experto hablando de una técnica de análisis de datos, por ejemplo).
- En relación con los puntos anteriores, la formación metodológica (y teórica) es más eficaz cuando NO se hace en una unidad académica por separado, sino con los profesores del propio departamento del estudiante (porque es más probable que los ejemplos y ejercicios sean relevantes y realistas).
- La supervisión del proyecto de investigación la deben realizar varios profesores (no sólo uno), ¡y todos deben desempeñar un papel activo!

¿POR QUÉ? Esto reduce la probabilidad de que el estudiante se convierta en “discípulo” de un profesor; ayuda a evitar los abusos de poder (reales o imaginados) y aumenta la probabilidad de que al estudiante se le abran perspectivas más amplias. La investigación de tesis no debe ser el primer trabajo de investigación “independiente” (sino bajo supervisión) que haga el estudiante. Debe haber miniproyectos realizados en cursos o talleres.

Este principio también vale para las propuestas de financiamiento —los estudiantes deben hacer “ensayos” en cursos, etc., y deben recibir una fuerte retroalimentación formativa (es decir: el “principio Shulman”)— ¡Los estudiantes pueden aprender mucho de sí mismos! En varias universidades de EU forman “grupos de redacción colaborativos” (ya menudo pertenecen espontáneamente a un grupo de estos desde finales de su primer año!) Por lo general cuentan con 5 o 6 estudiantes de distintas disciplinas; y ellos los manejan (aunque reciben apoyo institucional). Por lo general se reúnen en un entorno informal (una cafetería).

Phillips (2011)

Los estudiantes de posgrado en educación: ingreso, permanencia y titulación

Las estadísticas disponibles registran alrededor de 29,000 estudiantes de posgrado en educación, más de 80% de los cuales estarían inscritos en el nivel de maestría. Sin embargo, poco se sabe sobre sus condiciones y rasgos con relación al estudio: la modalidad que cursan, el tiempo que dedican, la formación previa con la que llegan al posgrado o los motivos de su interés en este nivel de formación.

Reconociendo que es indispensable un mejor conocimiento de los estudiantes que se inscriben a los posgrados en educación en el país, de conformidad con la experiencia de los participantes en la reunión, se identificaron los siguientes tipos posibles de estudiantes:

- Profesores de diferentes niveles del sistema escolar, en particular del nivel medio y del superior, quienes aprovechan las políticas de impulso a la formación de posgrado ya que estas últimas lo consideran como el principal criterio y mecanismo para elevar la calidad de la educación en el país. Se trata de un tipo muy especial de estudiante: el profesor-estudiante. Al interior de esta gran categoría es posible distinguir:

- El tiempo que pueden dedicar a los estudios de posgrado: algunos disponen de tiempo completo para realizar sus estudios, ya sea a todo lo largo del programa, o en momentos clave como puede ser el periodo necesario para la elaboración de la tesis o trabajo recepcional.
- Otros aprovechan los programas de tiempo parcial o los programas virtuales para alcanzar el certificado que ahora se les exige para las promociones y pago de estímulos.
- Algunos más, finalmente, incorporan su práctica docente cotidiana al proceso de formación de posgrado que están viviendo.
- La formación disciplinaria o profesional previa con la que cuentan, ya que ha sido práctica recurrente en la historia de la educación media y superior de México la contratación de profesores de nivel medio superior y superior procurando simplemente la congruencia en cuanto a los contenidos disciplinarios.
- No hay información sobre la manera como la experiencia de estos profesores-alumnos se toma en cuenta para enriquecer su formación o aprovecharla para reducir los tiempos de formación establecidos.
- Jóvenes que continúan sus estudios de licenciatura con acceso inmediato a los programas de posgrado y no tienen prácticamente ningún tipo de experiencia laboral, cuyo número pareciera estarse incrementando.
 - Entre ellos, nuevamente se pueden identificar grupos distintos según el tiempo de dedicación posible y el campo de conocimiento en el que se adscribe su formación previa.

Independientemente de los tipos de estudiantes identificados, la experiencia de los participantes en la reunión coincide en que la mayor parte de los aspirantes a los posgrados ingresan con carencias muy serias en lectura y escritura de textos, en habilidades o capacidades de síntesis, de inducción, deducción, de crítica y argumentación y en general de los elementos básicos de una cultura científica. En la reunión de Mérida esta información testimonial se vio ratificada por los estudios elaborados por Ceneval sobre los resultados de los exámenes de ingreso a los posgrados en las áreas de Humanidades y Ciencias Sociales.

Se argumentó que el posgrado *no puede ser un programa remedial de las deficiencias de los ciclos anteriores, por lo que la selección al ingreso debe ser rigurosa*. Sin embargo, hubo también insistencia en considerar

alternativas remediales, en particular con base en criterios de atención a la diversidad, a la equidad y a la equivalencia en oportunidades democráticas de acceso a este nivel.

Sin embargo, la actual exigencia burocrática y formal de contar con un posgrado para promoción en la carrera académica y en los indicadores de calidad de los programas universitarios abre un amplio espacio de simulación y corrupción en la formación ofrecida al permitir la inscripción de estudiantes que no cumplen con criterios mínimos de calidad.

Se analizó la diferencia entre los requisitos de ingreso y los procesos de selección.

Requisitos de ingreso. En el primer rubro se reconocen los requisitos mínimos planteados por la SEP y el Conacyt: contar con el título o certificado previo correspondiente: la licenciatura para el caso de la maestría y la maestría para el caso del doctorado (no se discutieron los mecanismos del doctorado directo). Estos requisitos mínimos se complementaron con los siguientes: competencia lingüística (oral y escrita), comprensión de textos en una segunda lengua y manejo de programas básicos de cómputo.

Se discutió la importancia de contar con experiencia previa en el campo de proyección profesional de que se trate o en el campo educativo en general, que tradicionalmente ha sido considerada en el medio educativo como un factor que propicia la calidad de la experiencia formativa en el posgrado, pero no se llegó a proponerla como requisito mínimo de ingreso, entre otras razones por lo que ello implica de retraso en la edad con la que ingresan los estudiantes al posgrado.

También se analizaron rubros que implican haber superado un examen nacional de ingreso, como el de Ceneval, exámenes psicométricos e incluso de estabilidad emocional.¹⁴ Se trata de experiencias que han tenido diferentes programas sin que se pueda establecer su obligatoriedad.

Procesos de selección. Al analizar los procesos de selección se identificaron algunas experiencias positivas, tales como solicitar a los aspirantes la redacción en vivo de los textos que deberán someter a evaluación: una autobiografía, un proyecto académico, la expresión de la motivación que los induce, una entrevista, o incluso un periodo propedéutico de cuyo desempeño dependerá la admisión definitiva. El propedéutico también

14. También se argumentó que los mecanismos de evaluación del aspirante al ingresar deben poder anticipar su permanencia hasta la conclusión del programa, aunque todavía está sujeta a discusión la capacidad de los exámenes nacionales de predecir esta condición.

se considera un mecanismo remedial frente a las carencias con las que llegan los estudiantes a los programas.

Parte fundamental del proceso de selección reside en quiénes autorizan el ingreso. Se consideró que la decisión colegiada de un comité académico es la que mejor garantiza la calidad del proceso, a diferencia de programas en los que depende de un administrador o incluso de algún “gestor”.

También con relación a los requisitos de ingreso y procesos de selección, se discutió la importancia de la dedicación de tiempo completo a los estudios y sus efectos positivos sobre los resultados alcanzados por quienes así lo hacen, a diferencia de quienes se dedican de tiempo parcial. Sin embargo, se reconoció que también hace falta un mejor conocimiento de la eficacia de los programas en los que se combina adecuadamente la dedicación a los estudios con el desempeño de un trabajo coincidente con el área de formación, como lo señalan algunas investigaciones recientes.

La dedicación de tiempo completo, sin embargo, remite a una condición de privilegio que desafortunadamente no puede exigirse a todos los aspirantes. Los programas de excelencia de Conacyt intentan asegurar esa condición otorgando becas a los estudiantes admitidos en ellos; sin embargo, las cantidades ofrecidas son insuficientes y la naturaleza de los programas humanísticos facilita la dedicación de los estudiantes a ciertas actividades laborales.

Permanencia y titulación. El manejo del tiempo de dedicación que requieren las diferentes modalidades fue uno de los rubros que más preocuparon a los participantes de la reunión: el tiempo que pueden dedicar cotidianamente al cumplimiento de los requisitos del programa (estudio individual e interacción colectiva, presencial o a distancia); el tiempo máximo de duración de los programas, oficialmente reglamentado por Conacyt con base en una dedicación de tiempo completo, o el que efectivamente requieren algunos estudiantes para llegar a completar sus estudios; el tiempo que transcurre entre la obtención de un grado y el ingreso al siguiente nivel. Se consideró la repercusión de este rubro sobre:

- La calidad de la formación recibida, esto es de los procesos y prácticas de formación, en función del tiempo dedicado. La pregunta es si sólo la dedicación de tiempo completo y exclusivo garantiza una formación de mayor calidad frente a la posible contribución de conocimientos adquiridos en el desempeño simultáneo de un trabajo relacionado con el tema que enriquezca la formación recibida.

- El significado que alcanza para la democratización del acceso al posgrado la apertura de oportunidades de estudio acordes a los tiempos intermitentes y por lo mismo prolongados, que son los que muchos estudiantes pueden dedicar a su formación.
- La importancia de darle sentido y cabida a un principio de equidad que, sin suponer que toda la población tiene que acceder al posgrado, pueda identificar una calidad que al mismo tiempo reconozca las dificultades de muchos de los estudiantes para dedicarse de tiempo completo y exclusivo al estudio
- El papel formativo que sin duda tiene un desempeño laboral coincidente con la formación que se persigue, en particular en lo referente al universo de los conocimientos sustantivos y hallazgos propuestos por actores en otras posiciones y cuyas voces no son escuchadas con regularidad.

El profesorado de los programas de posgrado

Desde las conclusiones de la primera reunión celebrada en Mérida, quedó claro que la siguiente tendría que dedicarse al fundamental rubro del profesorado de los programas de posgrado en educación. En esa ocasión planteamos, de manera consensuada, algunos rasgos básicos acerca de los vicios que ha generado la proliferación de los posgrados y que deberíamos poder caracterizar mejor en esta ocasión: las diferentes exigencias en cuanto al tiempo de dedicación a los programas que plantea Conacyt, por oposición a los Registros de Validez Oficial de Estudios (RVOE) u otras formas de autorización, incorporación o reconocimiento oficial que ofrecen las universidades o las secretarías de educación de los estados, y la figura de profesores itinerantes entre diversos programas, dado que no hay suficientes maestros ni doctores para asumir la docencia de un numeroso y creciente grupo de estudiantes de posgrado en el área.

Las incógnitas identificadas en esa ocasión se reiteraron nuevamente en la segunda reunión porque no fue posible ni siquiera una aproximación estadística al número de profesores que están sosteniendo la inmensa cantidad de programas de posgrado en educación que se han generado en el país en los últimos años.¹⁵

15. Esta información no se consiguió en las fuentes estadísticas regulares. Seguramente los datos se podrían localizar acudiendo a cada uno de los programas. La información sobre quiénes

Esta primera aproximación no resultaba de orden simplemente cuantitativo: un criterio de calidad no establecido refiere necesariamente al número de alumnos que atiende en los hechos cada profesor y a los promedios deseables según modalidades específicas. Se analizaron las diferencias posibles de criterio en cuanto a estos promedios: a) las recomendaciones de Conacyt acerca del número de alumnos (4 a 6) que debe atender cada profesor como tutor en los programas de excelencia; b) las recomendaciones de los programas virtuales de contar por lo menos con un profesor por cada 30 alumnos, más un número no determinado de ayudantes técnicos y académicos para el desarrollo del programa. Por supuesto este problema se agudiza ante el desconocimiento del tiempo de dedicación de los profesores a los programas en los que participan.

A lo largo de la reunión se planteó una gama importante de preguntas que deberán responderse a partir de investigaciones pertinentes, algunas tan sencillas como el número de profesores que están atendiendo estos posgrados, cuál es su área de especialización o la formación previa que alcanzaron; otras más complejas como el perfil académico que reúnen, cuál es su compromiso con el programa en el que participan, cuál y cuánta ha sido su experiencia docente, cuántos alumnos han llevado a la graduación, cuáles son las condiciones en las que se desarrolla la docencia que imparte, qué posibilidades de superación y formación continua tienen, por referirnos a las estrictamente académicas.

Algunas respuestas derivadas de las experiencias personales de los participantes apuntan al escaso número de programas de posgrado que resuelven internamente y de manera completa la atención a sus programas de posgrado con profesores de tiempo completo y exclusivo. El Conacyt exige un número crítico de profesores de tiempo completo según el tamaño del posgrado, que se complementa con profesores contratados por tiempo parcial o incluso por asignatura.

La figura de profesores itinerantes volvió a surgir, aunque se diferenció claramente de otra, que es la de los profesores-investigadores de tiempo completo en una institución que participan en otro programa como profesores de tiempo parcial.

Se consideró que el papel del coordinador académico de los programas que reciben profesores de otras instituciones es fundamental para determinar el nivel de compromiso y de dedicación, factores muy sub-

son estos profesores y en cuántos programas participan requiere de una investigación más profunda.

jetivos pero que pueden hacer la diferencia a favor de una calidad no sometida a la simple tasa de número de alumnos por profesor. Existe una amplia posibilidad de *rejuego* de diferentes contrataciones, así como de resolver de manera interinstitucional los problemas de escasez de profesores calificados. Al respecto se mencionaron ejemplos como el del Doctorado Interinstitucional en Educación con el que inició su programa la Universidad Autónoma de Aguascalientes y el Doctorado Interinstitucional del Sistema Ibero-ITESO.

Durante la reunión se plantearon algunos debates de fondo, el más importante sin duda referido a la necesidad de que a nivel de posgrado, los profesores deban también ser investigadores, independientemente del ámbito de proyección profesional al que se oriente el programa, lo que obliga entonces a una contratación de tiempo completo que les permita ese tipo de doble dedicación.

Contribuyó a la discusión nuevamente la distinción que propone el doctor Phillips sobre la necesidad de conocer rubros básicos acerca de la investigación, pero no necesariamente haberlos aplicado; lo que abre la posibilidad de que el profesor tenga una amplia práctica profesional, no necesariamente alrededor de la investigación sino de otras prácticas educativas como puede ser la docencia, la evaluación, la planeación, la gestión. De hecho, en la reunión de Mérida ya se había defendido la importancia de contar con profesores expertos en las prácticas educativas de referencia, no necesariamente investigadores.

Se hizo hincapié en que la relación contraria es la que importa en el caso de la docencia en el posgrado: si los docentes de posgrado deben ser investigadores ¿no deberían los investigadores que participan en los posgrados tener también una sólida formación en docencia? Una distinción básica en el caso de la profesión de enseñanza, por oposición a la de investigador, es que el conocimiento de frontera con el que van a interactuar alumnos y profesores de posgrado en los distintos universos identificados previamente, *debe verse desde la manera como los estudiantes acceden al mismo* y ahí es donde empieza la complejidad de la docencia en el posgrado: quiénes son esos estudiantes, cómo aprenden, qué intereses persiguen, cómo los comunican.

Aunque hay diferentes propuestas respecto de si el profesor debe ser simplemente un coordinador de estudios o un gestor del aprendizaje de los alumnos, o un animador de situaciones de aprendizaje

(Perrenoud, 2004)¹⁶ los programas de posgrado, al igual que los de cualquier nivel de enseñanza, requieren de profesores en toda la extensión de la palabra, lo que no se resuelve con el hecho de que sean profesores de tiempo completo y exclusivo. Se trata de una dedicación docente en el sentido más noble de la palabra, que se hagan cargo plenamente de todos los aspectos curriculares, didácticos y pedagógicos propios de la enseñanza y que sean capaces de participar en las dimensiones propias de la institución en la que se imparte el programa. Y allí se amplían y diversifican los puntos posibles de cuya articulación saldrán múltiples configuraciones.

Una docencia de calidad en el posgrado exige la capacidad de tomar tres grandes decisiones: qué contenidos deben ser aprendidos, cómo hacerlo y cómo evaluar los logros de sus alumnos. El profesor de posgrado “decide” con una autonomía que descansa en el conocimiento sustantivo y eficiente de los diferentes universos arriba planteados, así como en su compromiso y responsabilidad personal y social del manejo que hace de ese conocimiento en su propia práctica laboral.

Si en otros niveles educativos es frecuente que se le indique al profesor qué y cómo se debe aprender (esa es una de las grandes discusiones respecto de la profesionalización de los profesores de educación básica, que reciben el plan, los programas y los libros de texto diseñados previamente), el profesor de posgrado debe tener una elevada iniciativa en la selección de los contenidos de los cursos que impartirá. Selección, por supuesto, que deberá basarse en algunos referentes clave: los conocimientos denominados “de frontera”, en lo referente a las teorías, las metodologías, el contexto social discordante, con los que debe estar familiarizado; de preferencia los ha analizado, los ha puesto en práctica y puede hacer comentarios críticos (favorables, desfavorables, propositivos) sobre los mismos. Pero hasta qué punto, en muchos de los programas existentes, los profesores simplemente replican programas de otras instituciones, nacionales o extranjeras.

Un segundo referente clave para los profesores de posgrado son las necesidades de sus alumnos, tanto en términos de los conocimientos bá-

16. Organizar y animar situaciones de aprendizaje, gestionar la progresión de los aprendizajes, elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación, implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo, trabajar en equipo, participar en la gestión de la escuela, informar e implicar a los padres, utilizar las nuevas tecnologías, afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión, organizar la propia formación continua (sistematizado por Cecilia Durand, alumna de doctorado).

sicos con los que llegan al posgrado, como de sus intereses y motivaciones, los tiempos y los recursos disponibles, las finalidades que persiguen. Los estudiantes de posgrado son adultos, adultos jóvenes pero en ocasiones más bien se trata de adultos mayores con un ejercicio profesional prolongado respecto del mismo ámbito para el que ahora se les pide una certificación de posgrado.

El conocimiento y la experiencia con los que acceden estos alumnos a los programas de posgrado obligan a una interacción pedagógica muy calificada al respecto, que exige del profesor evitar la “trampa” de *suponer* que sus alumnos vienen con los conocimientos que marcaron los niveles educativos anteriores; analizar los exámenes de admisión al programa como una posible herramienta de diagnóstico y de pronóstico; establecer el tipo de diálogo con estudiantes adultos que permita identificar con claridad y argumentación lo que quieren aprender, y las lagunas que tienen al respecto.

Involucradas en estas decisiones en el posgrado, nuevamente aparece el tema del trabajo colegiado necesario en los programas ofrecidos: la circulación fluida por los diferentes universos y la formación en las competencias básicas genéricas para todo posgrado no se logra mediante estrategias puntuales y desarticuladas. Se vuelve indispensable integrarlas dentro de un programa más general, compartir decisiones con otros profesores o con los lineamientos de la institución.

Sin embargo, incluso en programas muy consolidados es impresionante la ausencia de trabajo colegiado para decidir los contenidos de los programas y, detrás de esta ausencia, sería posible identificar la infinidad de vacíos, lagunas, desarticulaciones y francos fracasos en los resultados que logren los alumnos.

Recuadro 8

Una mirada desde los estudiantes de posgrado

A propósito de las ideas que el grupo de reflexión reunido en la ciudad de Guadalajara fue expresando sobre los profesores de posgrado; el siguiente conjunto de viñetas tomadas de la obra *Historias de formación para la investigación en doctorados en educación*, publicada por María Guadalupe Moreno Bayardo, a finales del año 2010, constituye una ilustración de cómo analizan los estudiantes de posgrados en educación aciertos y desaciertos de sus profesores, lo que a su vez permite prefigurar lo que de esas experiencias se deriva, o no, en términos de formación:

Reconozco que nuestra institución tiene las limitaciones propias de una investigación que se hace en solitario, pero creo que estos programas (posgrados de calidad) pueden ser un excelente laboratorio para hacer otros intentos: reconocimiento de lo que ya trae la gente y cómo hacer para que ese conocimiento se vuelva explícito. EGS4D2

Hasta el momento noto que el doctorado tiene como mediación básica para el aprendizaje la lectura, sin embargo sigo creyendo que falta el espacio para discutir sobre la lectura; no se trata de leer, sino de dialogar lo que se comprende y modificarlo a través de los argumentos de otros. R2S3D2

En un seminario mostré desacuerdo con algunas ideas de lo que externaban los autores, un comentario limitante de la maestra fue: no sé si se deba polemizar con los autores. Yo creo que el asunto no debe de ponerse en ese plano, la polémica no es con los autores sino con las ideas expresadas por los autores. Es más, si definimos la polémica como retórica o forma de construir el conocimiento del otro, debemos hacerlo hasta con las ideas que expresan los maestros. R3S3D2

Estas lecturas me generaron la inquietud por tratar de establecer las características de la comunidad en que me estoy formando, sobre todo por identificar las características de formación y, de acuerdo a ello, intentar complementar (léase modificar) aquello que no comparto pero estoy obligado a cumplir en atención a mis obligaciones institucionales adquiridas. Se trata no de rebelarse al modelo de formación, sino de evitar ser totalmente refractario y dejar en manos ajenas un proceso de formación que también me pertenece. R5S3D2

Yo encuentro una especie de desvinculación. A mí me parece que quienes elaboraron el programa tenían una intención muy clara, había una lógica de formación del sujeto, pero me parece que hay una ruptura porque, ya en la práctica, no hay un respeto ni un seguimiento del programa. Las prácticas se generan en aspectos muy ritualizados y no llegan a ser formativas; en un momento dado pareciera que hay intenciones más egocéntricas del sujeto que está frente a grupo, que realmente la de contribuir a una formación. EGS3D2

Yo diría que la primera responsabilidad de la institución estaría en configurar una visión de cómo se debe interpretar el fenómeno educativo. Esto implica una relación formal en el programa, una lógica entre las prácticas sociales que se desarrollan en el interior; entonces seminarios, asesorías y coloquios deberían tener al menos una vinculación. Si es que existe en nuestro programa, yo no la podría encontrar. EGS3D2

Yo estoy de acuerdo en que uno tiene la obligación de adorar a los ídolos de la tribu y si en la tribu establecen que estos son los ídolos, pues hay que adorarlos. Lo que pasa es que aquí yo no veo cuál es la tribu. Hay visiones opuestas, no hay una congruencia, no hay una visión compartida de tal manera que uno pudiera interpretar: así debo ser yo como investigador, este es el enfoque y ese es más o menos el marco en el que ellos interpretan los fenómenos educativos. Cuando no hay esa tribu, pues cada quien tiene ídolos y luego se los trata de imponer al estudiante aumentando entre todos su confusión. EGS3D2

Moreno Bayardo (2010)

El tercer punto básico de la dedicación docente es la evaluación de los alumnos, proceso orientado eminentemente a la mejor formación a partir del reconocimiento de las dificultades y problemas de aprendizaje que están enfrentando los alumnos y la expresión de los mismos en los trabajos escritos u orales que presentan. Cada vez más se exige de los evaluadores criterios sólidos que expliquen las evaluaciones realizadas, las calificaciones asignadas y en particular la acreditación o no del esfuerzo realizado. Los conocimientos sobre procesos de evaluación que debe manejar un profesor de posgrado no se reducen a los criterios particulares que aplica en la evaluación de los desempeños de sus alumnos, requieren cada vez más de la familiaridad del profesor con los estándares nacionales e incluso internacionales que se empiezan a aplicar de manera generalizada con fines de certificación del desempeño.

Los tres puntales ya mencionados de la docencia de posgrado como profesión de alto nivel se basan, entonces, en tres grandes decisiones que deben tomar los profesores: qué contenidos deben ser aprendidos, cómo hacerlo y cómo evaluar los logros de sus alumnos. Estos tres puntales se ven delimitados por el uso del tiempo, del espacio y de los recursos que la institución responsable del programa pone a disposición tanto de los estudiantes como de los profesores.

En algunos casos —seguramente pocos—, la situación de enseñanza privilegia una relación pedagógica basada en la observación, el acompañamiento, el diálogo entre profesores y alumnos ante problemas reales claramente identificados, las indicaciones puntuales y pertinentes en el momento preciso. Es el caso de los investigadores que enseñan a los futuros investigadores en los laboratorios, o mediante la práctica supervisada de la investigación o de las prácticas profesionales acompañadas.

Podemos entonces concluir que, para obtener el grado de doctor, para la profesión de profesor de posgrado en educación, una parte fundamental de la formación tendría que ver con aspectos curriculares, con teorías del aprendizaje, con estrategias pedagógicas, con evaluación del aprendizaje y con el conocimiento de los adultos como estudiantes.

En el caso de la selección de profesores aparece nuevamente la distinción entre los requisitos de ingreso, los procesos de selección y la naturaleza de la autoridad que decide la contratación.

Requisitos de ingreso para la contratación de profesores:

- Tener debidamente acreditado un grado igual o superior al del nivel que impartirá.
- Tener experiencia tanto en la docencia como en el ejercicio de la práctica educativa a la que la orientará.
- En el caso de posgrados orientados a la formación de profesores en áreas específicas de conocimiento, se requiere conocimiento/experiencia pedagógica y de la disciplina o área de conocimiento en cuestión.

Parece fácil medir la experiencia en lo referente al ejercicio profesional al que se orientará el posgrado: las publicaciones arbitradas y reconocidas por los pares en el caso de la investigación, los proyectos y programas de desarrollo en el caso de otras profesiones, debidamente argumentados y estructurados. No es tan fácil demostrar la calidad en cuanto a la experiencia docente. Se planteó en este sentido la problemática de incorporar inmediatamente a la docencia de nivel doctorado a los recién egresados de un programa semejante. En muchas ocasiones —se planteó—, la única experiencia docente con la que cuentan los jóvenes recién graduados es el propio trayecto en el sistema educativo nacional. Tal vez el indicador más visible de la calidad de la docencia a nivel de posgrado sea el número de alumnos a los que el profesor ha conducido con éxito a su trabajo recepcional.

La capacidad de trabajo colegiado fue otro de los requisitos mínimos que se espera pueda cumplir un profesor de posgrado.

Los participantes en la reunión contribuyeron con una larga lista de requisitos y cualidades deseables entre quienes sean contratados como profesores de los posgrados, muchos de los cuales, sin embargo, resultan demasiado subjetivos: alto grado de ética profesional y honestidad, sentido de responsabilidad y compromiso, proyectar el gusto por la docencia, poseer experiencia y producción en las líneas de generación, aplicación e innovación del conocimiento programado. Estas cualidades seguramente

son tomadas en cuenta directamente en cada caso, sin que sean susceptibles de sistematización.

Procesos para la selección de los profesores de los posgrados. No se presentaron experiencias de procesos de selección de profesores ni respecto de la naturaleza de la autoridad que decide la contratación. En el caso de las universidades públicas y las privadas más consolidadas, seguramente los procesos de contratación de profesores tienen ya una reglamentación debidamente establecida. Pero cuando se considera el crecimiento explosivo que han tenido los programas de posgrado en educación, la mayor parte de ellos de gestión privada, surge la duda acerca de hasta qué punto los profesores que los sustentan cumplen con requisitos mínimos en cuanto a su formación.

Condiciones de contratación. Las condiciones de contratación de sus profesores son también determinantes en lo que se refiere a la calidad que puedan propiciar los programas de posgrado: el tiempo de la contratación, las posibilidades de superación y formación continua que ofrece la institución a su propio personal académico y las posibilidades de hacer una carrera académica.

Se analizó la manera en que se puede estar desarrollando la profesión docente a nivel de posgrado en el interior de los numerosísimos posgrados en educación. La información colectiva de que dispusieron los participantes en la reunión sustentó la impresión de que hay muy pocos programas que ofrecen la contratación de tiempo completo para sus profesores y, por el contrario, que existe una fuerte probabilidad de que se estén repitiendo los vicios que caracterizan todavía a la docencia de nivel medio y superior: el profesor de asignatura que dedica todo su tiempo laboral para atender diferentes asignaturas y grupos de alumnos, llegando a tener un promedio de alumnos por día, por semana y por semestre muy superior al que permite una relación didáctica de calidad.

Pero a la vez se advirtió que no debe descalificarse de entrada la potencialidad de profesores de asignatura que dedican el resto de su tiempo laboral al ejercicio profesional correspondiente, por el simple rubro de documentar la contratación como “parcial”.

Otra incógnita se refiere a las oportunidades de superación y formación continua de las que puedan beneficiarse los profesores de los programas de posgrado y que estarían en relación directa con la naturaleza de su contratación. La experiencia indica que los profesores de asignatura rara vez tienen oportunidades de capacitación ofrecidas por las mismas instituciones y que, por el contrario, el aislamiento en el que

viven la impartición de su materia provoca problemas serios en la calidad de su docencia personal y en la del programa en su conjunto.

Al respecto se señaló que cursos puntuales, y seguramente especializaciones muy concretas, son una excelente manera de enriquecer la formación de los profesores de posgrado, aunque solamente en la medida en que sean pertinentes y de calidad, situación que se dificulta si los profesores no tienen oportunidad de trabajo colegiado para decidir qué clase de cursos serían pertinentes. Se consideró que todas las actividades académicas colegiadas y libres, en particular asistencia a congresos o reuniones de iguales, que propician la autoevaluación de cada profesor por comparación tácita y voluntaria con las experiencias y conocimientos de otros profesores y los conducen sin presiones externas a procurar su superación personal, son mucho más eficientes. Reuniones como las que se celebraron en Mérida y Guadalajara pueden tener un impacto muy superior para una mejora real del desempeño de los profesores y de la organización de los programas.

Trabajo interinstitucional, coordinación académica, gestión del conocimiento

Se reiteró la importancia de pensar en soluciones institucionales e interinstitucionales para resolver los graves problemas que aquejan a los programas de posgrado en particular en lo referente a la docencia. Se reconoce que una buena coordinación académica puede hacer la diferencia cuando los programas sólo cuentan con profesores de tiempo parcial o de asignatura, aunque el Conacyt ya ha establecido criterios respecto del número mínimo de profesores de tiempo completo que debe asegurar un programa de calidad. Se estaría hablando de gestión del conocimiento que sustenta los programas de posgrado.

El trabajo docente colegiado es una de las mejores condiciones para mejorar la calidad de los programas de posgrado. En ello tiene un papel fundamental el coordinador académico, quien deberá nutrir de contenido orgánico y sustancial las reuniones que se establezcan para la selección de los alumnos, a fin de llevar un seguimiento periódico de los avances de los mismos que permita resolver los casos especialmente difíciles. Por otra parte, sólo con un trabajo colegiado se logrará el énfasis necesario para que el programa docente de la institución establezca las condiciones que propicien la adquisición de las competencias generales

que debe alcanzar todo estudiante de posgrado. Las capacidades de argumentación, de redacción, el pensamiento crítico, no se llegan a dominar como resultado de cursos puntuales o de algunas horas de docencia al respecto, sino que tienen que ser parte consustancial del trabajo en todas las actividades académicas del programa.

El papel de las instituciones que se dedican a ofrecer programas de posgrado en educación es gestionar el conocimiento que se produce, punto clave en la eficacia del manejo de la complejidad del proceso de la producción científica en educación. Le toca diseñar y crear un ambiente en el que los agentes educativos colaboren y se desarrollen en función de la misión y objetivos compartidos de la organización, con satisfacción, eficacia y productividad. Por eso el modo de producción determina la incidencia de la producción científica en la mejora educativa y ciudadana.

La gestión del conocimiento está vinculada al aprendizaje organizacional como medio para asegurar la correcta acumulación y progresión de conocimiento educativo como factor clave para contar con valor agregado que dé posicionamiento académico a los investigadores y a la institución, y junto con ello lograr reconocimiento. Al mismo tiempo se promueve a los grupos (académicos-estudiantes) de referencia en líneas y campos específicos de conocimiento, y fomenta el establecimiento del círculo virtual docencia-investigación, distribución y uso del conocimiento con parámetros y articulación internacional.

La gestión del conocimiento, entonces, es una herramienta en los procesos organizacionales. Se puede definir como el proceso de consumir, generar, administrar, identificar y recuperar, sistematizar, almacenar y distribuir el conocimiento generado en la organización para la mejora educativa, de manera simultánea, estudiar su correcta utilización para generar las habilidades para responder e innovar la educación (Sañudo, 2010).

No se trata de sumar los conocimientos producidos individualmente sino, como ya empieza a ser una práctica general, promover una organización inteligente que funcione con cuerpos académicos, colegiados y cohesionados, cuyo conocimiento en conjunto es significativamente superior, debido al enriquecimiento producido por los intercambios, la creatividad y el efecto de sinergia.

La gestión del conocimiento está vinculada al aprendizaje organizacional como medio para asegurar la correcta acumulación y progresión de conocimiento educativo como factor clave para contar con valor agregado que le dé ventaja a los investigadores y a la institución en el posi-

cionamiento académico institucional, y junto con ello lograr el reconocimiento de los agentes que constituyen la organización. Al mismo tiempo que promueva a los grupos de referencia en líneas y campos específicos de conocimiento, y fomente el establecimiento del círculo virtual docencia-investigación, difusión y divulgación del conocimiento, vinculación local con parámetros y articulación internacional, para la negociación y el financiamiento.

Conclusiones

Los grupos de participantes en las reuniones de Mérida y Guadalajara lograron configurar, desde un consenso apoyado por diversos datos disponibles y por argumentos de experiencia seguidos de un proceso de reflexión, un *estado de cosas* con relación a los posgrados en educación en México, mismo que tomó la forma de premisas básicas y se asumieron como punto de partida para posteriores planteamientos y propuestas. Dichas premisas se presentan a continuación.

Un estado de cosas

La atención a las deficiencias e insuficiencias históricas que ha tenido la educación en nuestro país, por un lado, y, por otro, los cambios políticos, económicos, sociales y culturales recientes en el contexto de las demandas mundiales propias del siglo XXI, fundamentan plenamente la necesidad de crecimiento del número de investigadores y profesionales en educación con formación de posgrado en México, esto ha sido avalado por las políticas educativas en marcha desde la década de los noventa.

Independientemente de que las necesidades educativas de México justifican el crecimiento necesario del número de investigadores y profesionales en educación con formación de posgrado, en el país se ha dado un crecimiento explosivo y desordenado de los programas de posgrado en educación, con grave menoscabo de la calidad de los mismos.

Las condiciones institucionales con las que operan los programas de posgrado en educación son muy desiguales, heterogéneas y en ocasiones sumamente precarias. En esas condiciones no se garantiza su contribución efectiva a la formación de calidad de los recursos humanos necesarios.

La composición del estudiantado de los programas de posgrado en educación combina de manera poco conocida la participación de un tipo sui generis de estudiante: el profesor-estudiante, activo en diferentes ni-

veles y modalidades del sistema escolar, que en el posgrado es compañero de jóvenes recién egresados de licenciatura cuyo destino profesional no está predeterminado como en el caso anterior. El profesorado de este universo tan heterogéneo de programas de posgrado en educación es también heterogéneo y desigual en cuanto a su formación previa y su adscripción institucional, muestra de ello son los “profesores itinerantes” que completan su jornada de trabajo y sus ingresos, laborando en diversos programas de posgrado.

La evaluación y acreditación de los programas de posgrado en educación se realiza de manera homogénea con base en el avance que ha logrado la aceptación de criterios e indicadores propios de la investigación, independientemente de la naturaleza y orientación de los programas.

Existe una enorme diferencia entre los criterios de evaluación de los programas públicos de posgrado y las exigencias que se les plantean a éstos para obtener presupuesto de operación; en contraste con la permisividad con la que se otorgan las autorizaciones correspondientes a las instituciones privadas que ofrecen este tipo de programas. El Padrón Nacional de Posgrados de Calidad del Conacyt sólo reconoce 46 programas que cumplen con las exigencias y estrictos criterios de calidad que ha instrumentado ese consejo.

No hay correspondencia entre los mercados de trabajo para los egresados de programas de posgrado en educación y los empleos disponibles. Existe una distancia muy grande determinada por las estructuras de empleo efectivo, los requisitos de acceso adicionales a la escolaridad cursada, y las restricciones al financiamiento público disponible para la apertura de nuevas oportunidades de trabajo en el sector público. Las posiciones laborales efectivamente logradas por lo egresados se ubican en muy diversas funciones educativas y la información disponible apunta a la retención de muchos egresados por regresar a sus funciones de docencia.

El *estado de cosas* sustentado en los párrafos anteriores se constituyó en motivo de reflexión y análisis, de tal manera que a partir de éste, y el desacuerdo con las situaciones discordantes en él planteadas, se configuraron nuevos planteamientos acerca de los profesionales de la educación con formación de posgrado que México requiere y de las características de los programas que habrán de formarlos.

Una configuración de alternativas posibles

Los distintos niveles y modalidades de los posgrados en educación responden a diferentes necesidades, por lo tanto se reconoce el valor de cada nivel y modalidad del posgrado en educación: especialidades, maestrías y doctorados orientados a diferentes ámbitos del campo de la educación, en función de su naturaleza y sus finalidades, esto en oposición a una escala jerarquizada de prestigios, de reconocimientos y estímulos económicos desiguales que, en el caso de México, han operado beneficiando a la investigación.

Así, la educación es un campo con necesidad de diferentes desempeños profesionales para los cuales se requiere una formación de posgrado, no sólo habrá de atenderse la formación de investigadores educativos, sino también la de profesionales de la docencia, de la distribución del conocimiento y de la cultura educativa, de la gestión de sistemas educativos, del desarrollo de innovaciones educativas de diferente índole, del manejo de las tecnologías de información y comunicación, de la evaluación de alumnos, profesores, instituciones educativas y del sistema educativo en su conjunto, entre otros.

Es necesario, entonces, poner la atención en dos grandes trayectorias de formación de profesionales de la educación con estudios de posgrado: la de los investigadores en educación y la de profesionales de otras prácticas educativas que cuentan ya con complejas metodologías propias y cuerpos de conocimiento muy sofisticados.

En estricto sentido, la separación que se ha hecho entre posgrados profesionalizantes y posgrados orientados a la investigación resulta artificial, pues la investigación como tal es una más de las prácticas expertas necesarias para el desarrollo de la educación, que consiste en generar conocimiento para entender, analizar, identificar relaciones humanas y organizaciones, en las prácticas educativas. La formación orientada hacia el desempeño experto de prácticas diferentes a la de investigación, se orienta básicamente a cambiar, mejorar o innovar las prácticas educativas a que hacen referencia.

Cada programa de posgrado en educación requiere de una configuración congruente y consistente, así como de una adecuada estructuración de todos sus elementos curriculares en función de la orientación, objetivo y finalidad decididos como proyecto educativo para el programa en cuestión, todo ello teniendo como base la práctica educativa para la que cada programa pretende formar. En otras palabras, el eje central de

la formación de posgrado habrá de desprenderse *de las prácticas educativas que son el objetivo central de formación en cada programa*: la investigación, la docencia y la evaluación, entre otras.

Para pensar en formas alternativas de configuración de los posgrados en educación, es necesaria una *ampliación de miras*, por eso se aceptó la propuesta de los cuatro universos presentados por Phillips (Mérida, 2010) y se complementó con dos universos más. Con apoyo en esta propuesta como herramienta de análisis se ilustró una forma alternativa para concebir y diseñar programas de posgrado en educación.

Dada la complejidad del campo de la educación, la formación de posgrado para profesionales de la educación deberá asegurar la formación necesaria para incorporarse al trabajo con más y mejores herramientas que las desarrolladas en licenciatura y continuar el aprendizaje profesional a lo largo de toda la vida. De hecho, serán las prácticas profesionales efectivamente ejercidas dentro del espacio laboral en el que se insertan, las que irán definiendo el tipo de desempeño profesional.

Una estrategia privilegiada de la formación en el posgrado es *la investigación*, pero habrá que distinguir entre formar para la investigación como práctica educativa a desempeñar de manera central (formación de investigadores) y formar para la investigación como medio de apoyo para el ejercicio de prácticas educativas de otra naturaleza, lo cual implica también que haya una clara diversificación de los productos terminales que se piden a los estudiantes de los diferentes programas de posgrado para obtener el grado. Dada la diversificación del papel que tiene la investigación en la formación de posgrado, cabe también la diversificación de los requisitos que debiera cumplir el profesorado y el propio alumnado.

Es necesario *colocar el dominio del aprendizaje en el centro de la discusión* sobre las modalidades de enseñanza que están en juego en el posgrado y los elementos curriculares que necesitan articularse para lograrlo.

Independientemente de los proyectos académicos concretos a los que atiendan los diferentes programas de posgrado en educación, es necesario que los programas de posgrado se orienten a propiciar los siguientes aprendizajes:

- Dominio de competencias cognitivas (argumentación, sentido lógico de las ideas).
- Compromiso social y personal ante el conocimiento (pensamiento crítico, analítico, propositivo).
- Dominio del lenguaje en todas sus formas (leer, escribir, escuchar, hablar).

- Desarrollo de autonomía e iniciativa para la realización de las tareas propias de la práctica educativa que se realiza.
- Dominio de un segundo idioma.
- Internalización de principios éticos para el ejercicio de la profesión.
- Tolerancia y diálogo en el trabajo con los pares y con los expertos de otras disciplinas.

Dado que la mayor parte de los aspirantes a programas de posgrado ingresan con serias deficiencias en elementos básicos como lectura y escritura, así como en el desarrollo de las diversas habilidades de pensamiento, se argumentó que el posgrado *no puede ser un programa remedial de las deficiencias de los ciclos anteriores, por lo que la selección al ingreso debe ser rigurosa*. Sin embargo, hubo también insistencia en considerar alternativas remediales, en particular con base en criterios de atención a la diversidad, a la equidad y a la equivalencia en oportunidades democráticas de acceso a este nivel.

Parte fundamental del proceso de selección reside en las personas que autorizan el ingreso. La decisión colegiada de un comité académico es la que mejor garantiza la calidad del proceso, a diferencia de programas en los que depende de un administrador o incluso de algún “gestor”.

La función y la forma de desempeño del coordinador académico de un programa es fundamental para dinamizar la vida académica del mismo y cuidar la calidad de los procesos de formación que en él se generan. Es importante orientar a los coordinadores de los programas de posgrado a considerar las múltiples alternativas (actividades dentro y fuera del espacio y tiempo escolar, actividades en el espacio virtual) que caben simultáneamente, o a lo largo del tiempo, para enriquecer los espacios de aprendizaje que ofrece un programa de posgrado y analizar la manera como contribuyen debidamente a configurar la modalidad que mejor responde al proyecto deseado.

De igual forma, la coordinación interinstitucional de programas, ya sea a cargo de una autoridad educativa o a iniciativa de las propias instituciones, será una valiosa oportunidad para atender con mayor solidez las necesidades que se vayan detectando. En muchas ocasiones es mejor pensar en una solución institucional o interinstitucional que en exigencias que se refieren sólo a los individuos.

El Conacyt ha sostenido que a nivel de posgrado, los profesores deben ser investigadores y distribuidores del conocimiento, en ámbitos distintos de proyección profesional al que se oriente el programa en el que

participan como docentes; al respecto se consideró que es necesario que los profesores conozcan rubros básicos acerca de la investigación, lo que abre la posibilidad de que el profesor de posgrado tenga una amplia práctica profesional, no necesariamente alrededor de la investigación sino de otras prácticas educativas para las que forma en el posgrado como puede ser la docencia, la evaluación, la planeación, la gestión, entre otras.

Será fundamental que todos los profesores de posgrado se formen también para la docencia, tomando en cuenta que los puntales de la docencia de posgrado se basan en cuatro grandes decisiones que deben tomar los profesores: qué enseñar, cómo hacerlo, cómo innovar y cómo evaluar los logros de sus alumnos. El trabajo colegiado al interior de cada programa aportará los principales elementos para esa formación para la docencia que muchas veces ocurre en el ejercicio de la misma, pero también demanda alternativas sistemáticas puntuales como por ejemplo talleres, diplomados y especializaciones.

El tiempo de dedicación al estudio por parte de los alumnos de posgrado es un debate abierto que tendrá que ser objeto de mayor reflexión y análisis, pues por una parte el Conacyt ha considerado que la dedicación de tiempo completo y exclusivo asegura mayor calidad en la formación (sin que haya pruebas irrefutables de ello) y por otra, las posibilidades efectivas de superación de muchos profesionales de la educación pasan por la necesidad de continuar realizando su trabajo mientras son alumnos de un programa de posgrado. Será necesario considerar además que el desempeño laboral mismo es fuente de aprendizaje.

Dado que se constató que no existe suficiente información confiable sobre aspectos específicos de los posgrados en educación, tales como la permanencia de los estudiantes, las características de los profesores, la calidad de los procesos de formación, la claridad de la orientación de las actividades de formación, etcétera, es necesario realizar más investigación formal sobre los posgrados en educación.

En el marco de planteamientos como los que se han venido sustentando, es necesario:

- Impulsar una agenda puntual de investigaciones necesarias para un mejor conocimiento de los problemas de los programas de posgrado en educación.
- Establecer un diálogo permanente entre funcionarios, evaluadores o promotores y coordinadores de los programas.
- Orientar la selección de profesores con base en criterios claramente definidos según la orientación de los programas.

- Revisar las políticas nacionales de creación de plazas para académicos de tiempo completo.
- Propiciar la generación de acuerdos interinstitucionales para fortalecer y diversificar programas.
- Acordar criterios comunes para reglamentar la apertura y reconocimiento de validez de los posgrados que se ofrecen en instituciones privadas.
- Impulsar la calidad de los programas mediante la participación libre y horizontal en redes de reuniones académicas de alto nivel.

Así, cada uno de los planteamientos sostenidos en el apartado de *alternativas posibles*, por una parte perfila el profesional de la educación que queremos formar en los posgrados en educación, y por otra, aporta a la configuración de una ruta de acciones que nos permitirían lograrlo si se cuenta con el apoyo de todos los actores sociales que inciden en la formación de profesionales de la educación en el posgrado.

Bibliografía

- Didrikson, A. (2007). *La universidad en las sociedades del conocimiento*. México: UNESCO.
- Ducoing, P. y Landesman, M. (1996). “Sujetos de la educación y formación docente”, en *Colección de investigación educativa en los ochenta, perspectivas para los noventa*. México: Comie.
- Ezpeleta, J. y Sánchez, M. E. (1982). *En busca de la realidad educativa: maestrías en educación en México*. México: DIE-Conacyt.
- Heller, A. (1970). *Historia y vida cotidiana. Aportación a la sociología socialista*. Barcelona: Grijalbo.
- Metzger, W. P. (1987) “The academic profession in the United States” en Clark, B.R. *The academic profession, national disciplinary and institutional settings*. Berkeley: University of California Press, pp. 124-207.
- Moreno, M. G. *et al.* (2003). “Formación para la investigación”. En Ducoing Watty, P. (coord.). *Sujetos, actores y procesos de formación*. Tomo I. México: Comie/Sep/Cesu (La Investigación Educativa en México 1992-2002, vol. 8), pp. 39-111.
- Pacheco, T. y Díaz Barriga, Á. (coord.) (2009). *El posgrado en educación en México*. México: IISUE.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. México: Graó, Colofón.
- Phillips, D. (2010). “The multiple universes in the life of the educational researcher”. Presentación sobre el Reporte del Grupo de Trabajo de las Instituciones Subvencionadas por la Fundación Spencer para la Formación de Investigadores. Ponencia presentada en la Reunión Internacional de Trabajo sobre Formación de Investigadores y Profesionales de Alto Nivel en Educación en la Universidad Autónoma de Yucatán, Mérida Yucatán, 3 de junio de 2010.
- “The formative years of scholars: doctoral training and beyond in Europe”. Ponencia presentada en la Reunión Internacional de Trabajo sobre Formación de Investigadores y Profesionales de Alto Nivel en Educación en la Universidad Autónoma de Yucatán en junio de 2010.

- Salomón, G. (2010). Comentarios a la presentación de Denis Phillips. Ponencia presentada en la Reunión Internacional de Trabajo sobre Formación de Investigadores y Profesionales de Alto Nivel en Educación en la Universidad Autónoma de Yucatán Mérida Yucatán, 3 de junio de 2010.
- Sañudo, L. (2010). *La diseminación ética de la producción de conocimiento educativo*. Conferencia magistral en el Congreso Latinoamericano de Humanidades, abril de 2010, Universidad de la Amazonía Peruana, Iquitos, Perú.
- Sañudo, L. (2010). “La gestión del conocimiento educativo”, en *Revista Estudios Digitales*, núm. 111. Otoño 2010, Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Disponible en: [http:// revistaestudios.unc.edu.ar/ artículos 03/dossier/11-guerra.php](http://revistaestudios.unc.edu.ar/articulos/03/dossier/11-guerra.php).
- Spencer Foundation (2009). *La preparación de aspirantes a investigador educativo en las tradiciones empíricas cualitativas y cuantitativas de las ciencias sociales. Rigor Metodológico, Relevancia Social y Teórica, y Más*. Informe de un Grupo de Trabajo de la Spencer Foundation Educational Research Training Grant Institutions (trad. Audón Coria). Septiembre de 2009. Grant #2008001136.
- Villa Lever, L. (2001). “El mercado académico: la incorporación, la definitividad y las promociones, pasos para una misma trayectoria de formación”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, enero-abril 2006, vol. 6, núm. 11, pp. 63-77.

Lista de ponencias y conferencias, Mérida, Yucatán¹⁷

Dr. Phillips, Denis, “The multiple universes in the life of the educational researcher”. Presentación sobre el Reporte del Grupo de Trabajo de las Instituciones Subvencionadas por la Fundación Spencer para la Formación de Investigadores. Ponencia presentada en la Reunión internacional de trabajo sobre formación de investigadores y profesionales de alto nivel en educación en la Universidad Autónoma de Yucatán, Mérida Yucatán, 3 de junio de 2010

Comentarios del Dr. Gavriel Salomon. Ponencia presentada en la Reunión Internacional de Trabajo sobre Formación de Investigadores y Profesionales de Alto Nivel en Educación en la Universidad Autónoma de Yucatán Mérida Yucatán, 3 de junio de 2010

17. Todo este material se encuentra disponible en el CD correspondiente y en la página web: <http://www.posgradofeudy.org.mx/reunion>.

Comentarios de la Dra. Guadalupe Moreno. “La formación de investigadores en México”. Ponencia presentada en la Reunión Internacional de Trabajo sobre Formación de Investigadores y Profesionales de Alto Nivel en Educación en la Universidad Autónoma de Yucatán Mérida Yucatán, 3 de junio de 2010.

Dr. Ulrich Teichler. “The formative years of scholars: doctoral training and beyond in Europe”. Ponencia presentada en la Reunión Internacional de Trabajo sobre Formación de Investigadores y Profesionales de Alto Nivel en Educación en la Universidad Autónoma de Yucatán en junio de 2010.

Dr. Lorin Anderson. “Five decisions to be made in planning doctoral programs in education”. Ponencia presentada en la Reunión Internacional de Trabajo sobre Formación de Investigadores y Profesionales de Alto Nivel en Educación en la Universidad Autónoma de Yucatán Mérida Yucatán, 3 de junio de 2010.

Comentarios de la Dra. Raquel Glazman en la Reunión Internacional de Trabajo sobre Formación de Investigadores y Profesionales de Alto Nivel en Educación en la Universidad Autónoma de Yucatán, junio de 2010.

Dra. María de Ibarrola. “Condiciones institucionales y estructuras curriculares para la formación de posgrado en educación. Configuraciones posibles”. Ponencia presentada en la Reunión Internacional de Trabajo sobre Formación de Investigadores y Profesionales de Alto Nivel en Educación en la Universidad Autónoma de Yucatán, Mérida, Yucatán, 3 de junio de 2010.

Comentarios del Dr. Gavriel Salomon presentados en la Reunión Internacional de Trabajo sobre Formación de Investigadores y Profesionales de Alto Nivel en Educación en la Universidad Autónoma de Yucatán, Mérida, Yucatán, 3 de junio de 2010.

Comentarios de la Dra. Lya Sañudo presentados en la Reunión Internacional de Trabajo sobre Formación de Investigadores y Profesionales de Alto Nivel en Educación en la Universidad Autónoma de Yucatán, Mérida, Yucatán, 3 de junio de 2010.

Dr. Denis Phillips. “Issues concerning doing educational research that is relevant to educational practice”. Conferencia magistral presentada en la Reunión Internacional de Trabajo sobre Formación de Investigadores y Profesionales de Alto Nivel en Educación en la Universidad Autónoma de Yucatán, Mérida, Yucatán, 3 de junio de 2010.

Dr. Gavriel Salomon. “Is the marriage between education and technology to be considered a failure?”. Conferencia magistral presentada en la Reunión Internacional de Trabajo sobre Formación de Investigadores y Profesionales de Alto Nivel en Educación en la Universidad Autónoma de Yucatán, Mérida, Yucatán, 3 de junio de 2010.

Mtra. María Elena Barrera Bustillos. “Los programas de posgrado en educación”. Ponencia presentada en la Reunión Internacional de Trabajo sobre Formación de Investigadores y Profesionales de Alto Nivel en Educación en la Universidad Autónoma de Yucatán, Mérida, Yucatán, 4 de junio de 2010.

Antonieta Saldívar Chávez. “Una aproximación a la investigación en educación. Fondos mixtos Conacyt-gobiernos de los estados”. Ponencia presentada en la Reunión Internacional de Trabajo sobre Formación de Investigadores y Profesionales de Alto Nivel en Educación en la Universidad Autónoma de Yucatán, Mérida, Yucatán, 4 de junio de 2010.

Lucía Monroy Cazorla. “Perfil de los sustentantes del Exani III”. Ponencia presentada en la Reunión Internacional de Trabajo sobre Formación de Investigadores y Profesionales de Alto Nivel en Educación en la Universidad Autónoma de Yucatán, Mérida, Yucatán, 4 de junio de 2010.

Dra. María de Ibarrola. “Reflexiones sobre los estudiantes de posgrado en educación”. Ponencia presentada en la Reunión Internacional de Trabajo sobre Formación de Investigadores y Profesionales de Alto Nivel en Educación en la Universidad Autónoma de Yucatán, Mérida, Yucatán, 4 de junio de 2010.

Dr. Ángel López y Mota. “Profesores de posgrado en programas de educación en México”. Ponencia presentada en la Reunión Internacional de Trabajo sobre Formación de Investigadores y Profesionales de Alto Nivel

en Educación en la Universidad Autónoma de Yucatán, Mérida, Yucatán, 4 de junio de 2010.

Dr. Luis Jesús Ibarra Manrique. “Los profesores de los programas de posgrado en educación en México: perfil de formación, condiciones de trabajo académico”. Ponencia presentada en la Reunión Internacional de Trabajo sobre Formación de Investigadores y Profesionales de Alto Nivel en Educación en la Universidad Autónoma de Yucatán, Mérida, Yucatán, 4 de junio de 2010.

Dr. Francisco Montes de Oca. “Los profesores de los programas de posgrado en educación en México. Una visión desde la Universidad de Colima”. Ponencia presentada en la Reunión Internacional de Trabajo sobre Formación de Investigadores y Profesionales de Alto Nivel en Educación en la Universidad Autónoma de Yucatán, Mérida, Yucatán, 4 de junio de 2010.

Dr. Ulrich Teichler. “The requirements of a doctoral dissertation in education”. Conferencia magistral presentada en la Reunión Internacional de Trabajo sobre Formación de Investigadores y Profesionales de Alto Nivel en Educación en la Universidad Autónoma de Yucatán, Mérida, Yucatán, 4 de junio de 2010.

Dr. Lorin Anderson. “How do we determine quality in education research? Examining the doctoral dissertation”. Conferencia magistral presentada en la Reunión Internacional de Trabajo sobre Formación de Investigadores y Profesionales de Alto Nivel en Educación en la Universidad Autónoma de Yucatán, Mérida, Yucatán, 4 de junio de 2010.

Lista de ponencias y conferencias, Zapopan, Jalisco

Dra. Margarita Zorrilla Fierro. “La formación de profesionales de alto nivel en el campo de la educación”. Conferencia magistral de la Segunda Reunión Internacional de Trabajo. Formación de Investigadores y Profesional de Alto Nivel en Educación en el Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas, Zapopan, Jalisco 25 de mayo 2011.

Dr. Dennis Phillips. “¿Requieren formación en investigación todos los profesionales de alto nivel en educación? (y si es así, ¿es la MISMA formación en investigación?)”. Ponencia presentada en la mesa redonda: Lo que es la investigación educativa. La investigación como actividad intelectual, la investigación como función académica, la investigación como trabajo profesional, en la Segunda Reunión Internacional de Trabajo. Formación de Investigadores y Profesional de Alto Nivel en Educación en el Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas, Zapopan, Jalisco 25 de mayo 2011.

Dra. Lya Sañudo. “La investigación educativa”. Ponencia presentada en la mesa redonda: Lo que es la investigación educativa. La investigación como actividad intelectual, la investigación como función académica, la investigación como trabajo profesional, en la Segunda Reunión Internacional de Trabajo. Formación de Investigadores y Profesional de Alto Nivel en Educación en el Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas, Zapopan, Jalisco 25 de mayo 2011.

Dra. María Guadalupe Moreno Bayardo. “Las múltiples facetas de la investigación en los posgrados en educación”. Ponencia presentada en la mesa redonda: Lo que es la investigación educativa. La investigación como actividad intelectual, la investigación como función académica, la investigación como trabajo profesional, en la Segunda Reunión Internacional de Trabajo. Formación de Investigadores y Profesional de Alto Nivel en Educación en el Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas, Zapopan, Jalisco 25 de mayo 2011.

Dr. Gavriel Salomon. “La idea de un doctorado de dos vías de educación”. Ponencia presentada en la mesa redonda: El lugar y la importancia de otros conocimientos profesionales, en la Segunda Reunión Internacional de Trabajo. Formación de Investigadores y Profesional de Alto Nivel en Educación en el Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas, Zapopan, Jalisco 25 de mayo 2011.

Dra. Judith Kalman. “El lugar y la importancia de otros conocimientos profesionales”. Ponencia presentada en la mesa redonda: El lugar y la importancia de otros conocimientos profesionales, en la Segunda Reunión Internacional de Trabajo. Formación de Investigadores y Profesio-

nal de Alto Nivel en Educación en el Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas, Zapopan, Jalisco 25 de mayo 2011.

Mtra. María Elena Barrera Bustillo. “El lugar e importancia de otros conocimientos profesionales en los posgrados profesionalizantes”. Ponencia presentada en la mesa redonda: El lugar y la importancia de otros conocimientos profesionales, en la Segunda Reunión Internacional de Trabajo. Formación de Investigadores y Profesional de Alto Nivel en Educación en el Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas, Zapopan, Jalisco 25 de mayo 2011.

Dr. Dennis Phillips. “Innovations in research training”. Conferencia abierta presentada en la Segunda Reunión Internacional de Trabajo. Formación de Investigadores y Profesional de Alto Nivel en Educación en el Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas, Zapopan, Jalisco 25 de mayo 2011.

Dr. Ulrich Teichler. “Why are Latin American universities and Latin American scholars so highly satisfied: a discussion of the findings of recente comparative surveys”. Conferencia abierta presentada en la Segunda Reunión Internacional de Trabajo. Formación de Investigadores y Profesional de Alto Nivel en Educación en el Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas, Zapopan, Jalisco 25 de mayo 2011.

Mtro. Rafael Vidal Uribe. “La evaluación de los alumnos de posgrado en México”. Conferencia abierta presentada en la Segunda Reunión Internacional de Trabajo. Formación de Investigadores y Profesional de Alto Nivel en Educación en el Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas, Zapopan, Jalisco 25 de mayo 2011.

Dra. María de Ibarrola Nicolás. “El profesorado de posgrado en educación como profesión de alto nivel”. Conferencia presentada en la Segunda Reunión Internacional de Trabajo. Formación de Investigadores y Profesional de Alto Nivel en Educación en el Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas, Zapopan, Jalisco 26 de mayo 2011.

Dra. Marta Alicia Tennuto Soldevilla. “Alternativas y opciones didácticas, según el programa, según los alumnos”. Ponencia presentada en la mesa redonda: Alternativas y opciones didácticas, según el programa, según los alumnos, en la Segunda Reunión Internacional de Trabajo. Formación de Investigadores y Profesional de Alto Nivel en Educación en el Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas, Zapopan, Jalisco 26 de mayo 2011.

Dra. Yolanda Gayol. “Alternativas y opciones didácticas, según la naturaleza del programa, según los estudiantes”. Ponencia presentada en la mesa redonda: Alternativas y opciones didácticas, según el programa, según los alumnos, en la Segunda Reunión Internacional de Trabajo. Formación de Investigadores y Profesional de Alto Nivel en Educación en el Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas, Zapopan, Jalisco 26 de mayo 2011.

Dr. Jesús Pinto Sosa. “Estrategias y esfuerzos en la enseñanza de la investigación educativa”. Ponencia presentada en la mesa redonda: Alternativas y opciones didácticas, según el programa, según los alumnos, en la Segunda Reunión Internacional de Trabajo. Formación de Investigadores y Profesional de Alto Nivel en Educación en el Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas, Zapopan, Jalisco 26 de mayo 2011.

Dr. Ulrich Teichler, “Requisitos básicos del profesorado de los programas de posgrado”. Ponencia presentada en la mesa redonda: Requisitos básicos del profesorado de los programas de posgrado, en la Segunda Reunión Internacional de Trabajo. Formación de Investigadores y Profesional de Alto Nivel en Educación en el Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas, Zapopan, Jalisco 26 de mayo 2011.

Mtro. Víctor Martiniano Arredondo Galván. “Requisitos básicos del profesorado de los programas de posgrado”. Ponencia presentada en la mesa redonda: Requisitos básicos del profesorado de los programas de posgrado, en la Segunda Reunión Internacional de Trabajo. Formación de Investigadores y Profesional de Alto Nivel en Educación en el Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas, Zapopan, Jalisco 26 de mayo 2011.

Dra. María Guadalupe Valdés Dávila. “Requisitos básicos del profesorado de los programas de posgrado”. Ponencia presentada en la mesa redonda: Requisitos básicos del profesorado de los programas de posgrado, en la Segunda Reunión Internacional de Trabajo. Formación de Investigadores y Profesional de Alto Nivel en Educación en el Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas, Zapopan, Jalisco 26 de mayo 2011.

Dra. Raquel Glazman, “Pensamiento crítico como base para la formación de alto nivel”. Conferencia abierta presentada en la Segunda Reunión Internacional de Trabajo. Formación de Investigadores y Profesional de Alto Nivel en Educación en el Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas, Zapopan, Jalisco 26 de mayo 2011.

Dr. Gavriel Salomon, “Educational challenges facing tolerance and democracy”. Conferencia abierta presentada en la Segunda Reunión Internacional de Trabajo. Formación de Investigadores y Profesional de Alto Nivel en Educación en el Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas, Zapopan, Jalisco 26 de mayo 2011.

Dr. Horario Ademar Ferreyra, “Educación media y formación para el trabajo”. Conferencia abierta presentada en la Segunda Reunión Internacional de Trabajo. Formación de Investigadores y Profesional de Alto Nivel en Educación en el Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas, Zapopan, Jalisco 26 de mayo 2011.

Lista de los documentos de trabajo adicionales realizados para complementar la elaboración de estas conclusiones y recomendaciones

Adicionalmente a las conferencias y ponencias presentadas durante la reunión internacional, diversos participantes se comprometieron a elaborar breves documentos de trabajo con información faltante que se discutieron durante la reunión de trabajo del 8 y 9 de julio.

1. Barrera, María Elena. La evaluación que fundamenta el apoyo o no a los programas.
2. Barrera Bustillos, María Elena. Análisis de los indicadores de calidad para el posgrado en México.

3. Ibarra, Jesús Luis. La demanda en México de profesionales de la educación de alto nivel.
4. Barrón Tirado, Concepción (PPG-UNAM); Carvajal Hernández, Israel (DGA-ENSY); Glazman Nowalski, Raquel (PPG-UNAM); Guerrero Walker, Julieta (FE-UADY); Meza Mejía, Mónica del Carmen (Universidad Panamericana); Osorio Rosado, Gregorio J. (GA-ENSY); Sánchez Ortega, Ivone A. (GA-ENSY). Principales definiciones sobre los niveles y orientación de los posgrados.
5. Gómez, Pablo y Humberto Rodríguez. Los mercados de trabajo posibles para los egresados de los programas de posgrado y sus restricciones. Necesidades vs. estructuras de empleo efectivas, requisitos de acceso, financiamiento y apertura de nuevas oportunidades.
6. Moreno Bayardo, María Guadalupe. Los profesores de los programas de posgrado en educación en México: perfil de formación y condiciones de trabajo académico.
7. Rangel Alcántar, R. Reporte del seguimiento de los egresados de posgrado. Facultad de Pedagogía. Universidad de Colima.
8. Rodríguez Robles, Marcelina y María Esther Ávila Gamboa. Reporte general de seguimiento de egresados en las instituciones de educación superior del país.
9. Rondero, Carlos. Formación de investigadores y profesionales de alto nivel en educación.

Anexo 1

Programa de trabajo de la primera reunión internacional de trabajo sobre la formación de investigadores y profesionales de alto nivel en educación

El Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav-IPN y la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán, la Asociación Nacional de Escuelas y Facultades de Educación y Pedagogía AC, la Red de Posgrados en Educación y la Red Mexicana de Investigación de la Investigación Educativa, convocan a participar en la “Reunión Internacional de Posgrado sobre Formación de Investigadores y Profesionales de Alto Nivel en Educación”, a celebrarse los días 1, 2, 3 y 4 de junio del presente año en el Salón Chichen Itzá del Hotel Hyatt, en Mérida, Yucatán, México.

Justificación

El número de investigadores en educación que ha sido reconocido por la comunidad científica en México oscila entre 500 y 2,000 según sean reconocidos por el SNI (322 investigadores nacionales en educación), el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (poco más de 300, de los cuales 145 son miembros del SNI) o como autores que han publicado en revistas nacionales de investigación o han presentado ponencias en congresos nacionales o regionales.

De cualquier forma, ambas cifras son escandalosamente pequeñas. Con una población escolar de 32 millones de estudiantes, más tres millones que se reportan en sistemas alternativos como capacitación para el trabajo o educación de adultos, a distancia y otras, y una enorme y creciente deuda histórica respecto de la educación de la mayor parte de

la población adulta del país —35 millones de los cuales no han concluido su educación básica obligatoria—, los temas y problemas que requieren investigación educativa sobrepasan por completo a esa pequeña cifra. A ello habría que agregar las exigencias planteadas a la educación del siglo XXI, que demandan transformaciones e innovaciones trascendentales de nuestro sistema educativo.

Sin embargo, los programas de doctorado, maestría o especialidad en educación orientados a la formación de investigadores que han alcanzado reconocimiento por parte del Programa Nacional de Posgrado son menos de 20. Por otra parte, se desconoce el nivel de formación que han alcanzado los profesionales de los muy diversos rubros que requiere la planeación, didáctica y curricular; la elaboración de materiales didácticos de todo tipo; la introducción de las tecnologías de información y comunicación; la conducción, la gestión y la evaluación de la educación nacional. Incrementar la formación de profesionales de muy alto nivel en esos rubros se vuelve indispensable, en particular a raíz de la descentralización de la educación en el país y las nuevas responsabilidades en materia educativa que han adquirido los gobiernos de los estados y aun los de los municipios, que no cuentan con el personal debidamente preparado para asumirlas.

Si bien se ha venido impulsando la formación de alto nivel (maestrías e incluso doctorados) para la profesionalización de los docentes del sistema educativo —en sus diferentes niveles y modalidades— y de otros profesionales de la educación, y el número de programas, al igual que la matrícula estudiantil se han elevado considerablemente, su evaluación indica que son muy pocos los que reúnen los criterios de calidad que ha venido demandando el PNPC; pareciera, además, que los criterios de evaluación a los que se somete a este tipo de posgrados profesionalizantes no corresponden a la naturaleza y calidad que debieran alcanzar.

Discusión y diálogo necesarios

En ese sentido, cobra relevancia el conocimiento de los criterios que han operado en otros países; al igual que resulta indispensable el diálogo y la discusión entre los responsables nacionales y expertos de otros países, desde una perspectiva comparativa, acerca de los siguientes tópicos:

1. Las propuestas sobre la calidad de la investigación educativa y la formación de investigadores en educación que aporta el grupo de trabajo de la Academia Internacional de Educación.

2. La naturaleza propia de los programas de maestría y doctorado en educación que deben impulsarse en México, profesionalizantes y de investigación, y los límites y las relaciones posibles entre ellos.
3. Los criterios de calidad que deben cumplir los trabajos terminales en cada caso.
4. Las características de las condiciones institucionales y las estructuras curriculares con las que operan los programas de posgrado en educación y los que deben cumplir en función de los rubros anteriores.
5. Los rasgos actuales reales de los estudiantes y los requerimientos que deben cumplir los aspirantes a formarse según la naturaleza de los programas.
6. Los rasgos actuales reales y los requerimientos que deben cumplir los profesores, según la naturaleza de los programas.
7. Los criterios de evaluación y calidad que caracterizan las políticas actuales del Conacyt y las recomendaciones al respecto que se derivan de los rubros anteriores.

Dinámica de la reunión

El programa de la reunión está organizado de la siguiente manera. El primer día de trabajo se destina a conocer las propuestas y puntos de vista de los miembros de la International Academy of Education. Estas propuestas son comentadas por otro miembro de la academia, quien amplía la visión internacional, y por un académico mexicano, conocedor de la situación de los posgrados en el país, de quien se espera identifique los puntos importantes de emulación, comparación o contraste con la propuesta de los miembros de la academia. La doctora María de Ibarrola propone en su conferencia un esquema general de análisis y discusión para las mesas del día siguiente, conforme a los rubros de condiciones institucionales y estructuras curriculares. Hay traducción simultánea del inglés al español y del español al inglés, para beneficio de los invitados internacionales.

El segundo día se destina a dialogar sobre la naturaleza de los programas de posgrado en educación en el país y sobre las condiciones en las que operan, con base en las presentaciones de los panelistas invitados. La reunión conjunta se estructura alrededor de tres temas centrales, cada uno organizado en mesas de trabajo. En cada mesa participan un grupo de panelistas quienes contribuyen a aportar criterios, clasificaciones, instrumentos o parámetros para conocer, clasificar y evaluar los aspectos

clave de los programas de posgrado en educación en el país en el tema correspondiente.

A continuación se describen algunas cuestiones iniciales para cada tema, que pueden servir como foco inicial para las contribuciones, tanto de los panelistas como de los asistentes, y que pueden después ser desarrolladas, ampliadas o modificadas.

MESA REDONDA 1. Los programas de posgrado en educación en México: objetivos, condiciones institucionales, estructuras curriculares.

- a) Orientación y naturaleza de los programas de posgrado en educación en el país.
- b) Orientación principal del programa: ¿formación de investigadores o bien, preparación profesionalizante de alto nivel?
- c) ¿En qué áreas posibles: planeación educativa, evaluación, enseñanza, administración, psicología aplicada al aula, docencia, elaboración de planes, programas, materiales; introducción de tecnologías de información y comunicación; evaluación educativa; administración de la educación; etcétera? ¿A qué escala? ¿A qué nivel? ¿A qué tipo de población?
- d) Influencia y presencia de la investigación educativa en el programa. Características.
- e) Condiciones y recursos institucionales.
- f) Influencia o impacto del tipo de institución en el que están adscritos los programas.
- g) Influencia e impacto de la historia del programa, las razones por las que se fundó, principales obstáculos que ha superado; principales problemas, etcétera.
- h) Estructuras curriculares reales de los programas de posgrado en educación en México, organización del tiempo, del espacio y de los recursos. Vinculación con la política educativa de los posgrados.
- i) Características de proceso de enseñanza y aprendizaje: flexibilidad curricular, movilidad estudiantil, evaluación de los aprendizajes, uso de las TIC, productos de aprendizaje.
- j) Trascendencia, cobertura, alcance y tendencias de los resultados del programa.

MESA REDONDA 2. Los estudiantes de los programas de posgrado en educación en México: requisitos de ingreso/condiciones de trabajo académico y de vida/perspectivas de egreso.

Requisitos de ingreso.

Rigor y características de los criterios y mecanismos de los procesos de selección a los posgrados.

Características y rasgos básicos de los estudiantes.

Análisis de las características de los estudiantes de nuevo ingreso (preparación real con la que llegan al programa).

Condiciones de trabajo académico, carga de trabajo, actividades académicas principales y extracurriculares. Condiciones de vida de los estudiantes que impactan y afectan su desempeño escolar. Estudiantes que trabajan, por ejemplo.

Eficacia de los programas de tutoría y trayectoria escolar en el posgrado

Análisis de la eficiencia terminal e índices de graduación. Estrategias y resultados.

Opciones y modalidades de graduación según orientación del programa.

Problemáticas en la formación, obstáculos y retos.

Mesa redonda 3. Los profesores de los programas de posgrado en educación en México: perfil de formación/ condiciones de trabajo académico.

- a) Características y rasgos básicos del profesorado: perfil de formación.
- b) ¿Diferencias entre el profesorado según la orientación del programa?
- c) Condiciones de trabajo académico: requisitos de ingreso, naturaleza de su contratación
- d) Posibilidades de formación y actualización continuas, vías formales e informales.
- e) Posibilidades de atención a los alumnos: número de alumnos que atienden, docencia frente a grupo, asesorías individuales, tutorías, dirección de tesis, etcétera. Carga cotidiana de trabajo.
- f) Actividades académicas principales.
- g) Constitución de los núcleos académicos de los programas de posgrado.
- h) Producción y distinciones académicas y vinculación con las LGAIC que sustentan los programas y la orientación de los mismos.
- i) Participación conjunta entre profesores y estudiantes en proyectos y producción de publicaciones
- j) Problemáticas, obstáculos y retos.

En ese sentido, se solicita —no sólo a los ponentes sino también a los asistentes— que aporten a la reunión un breve documento de trabajo, conforme con los rubros que arriba se señalan, que se entregará a las coordinadoras de la reunión al final de la misma, en el que registren la información al respecto de los programas que representan.

Cada panelista dispondrá de 20 minutos para su intervención. Para ello podrá apoyarse del uso de diapositivas con ayuda de un proyector multimedia. Al término de todas las intervenciones el moderador procede a un intercambio y diálogo con los asistentes a la reunión. En el tercer día (la mañana) se espera que los asistentes, divididos en tres mesas de trabajo, aporten elementos con relación a los siguientes rubros:

- a) Criterios de calidad de los programas de posgrado en educación según la naturaleza de los mismos.
- b) Criterios de calidad de los trabajos terminales que deben elaborar los estudiantes de los programas, según la naturaleza de los mismos.
- c) Criterios para el impulso a la formación y actualización de los profesores de los programas.
- d) Criterios para el impulso a mejores condiciones para el trabajo académico de los alumnos.

Actividades vespertinas

Paralelamente a estas actividades, los asistentes a la reunión y estudiantes de posgrado podrán participar en cuatro conferencias, las cuales serán impartidas por los doctores Denis Phillips, Gabriel Salomon, Ulrich Teichler y Lorin Anderson.

Producto final

Con base en estas aportaciones, se constituirá una comisión de trabajo que tendrá el objetivo de preparar un documento de recomendaciones sobre criterios de calidad y evaluación de los programas de posgrado en educación en México y recomendaciones derivadas de la reunión que se harán llegar a los propios programas de los asistentes, a la Dirección General de Educación Superior de la SEP y al Programa Nacional de posgrado del Conacyt al Conacyt, a la SEES-SEP y a todos los participantes de los programas, a más tardar el 31 de julio de 2010.

Anexo 2

II Reunión Internacional sobre Formación de Investigadores y Profesionales de Alto Nivel en Educación

Objetivos de la segunda reunión internacional

La segunda reunión internacional se deriva de los compromisos de la primera convocada y coordinada por la doctora María de Ibarrola Nicolás, investigadora del Departamento de Investigaciones Educativas y miembro de la comisión de formación de nuevos investigadores de la Academia Internacional de Educación; la doctora María Guadalupe Moreno Bayardo, jefa del Departamento de Estudios en Educación de la Universidad de Guadalajara; y la doctora Lya Esther Sañudo Guerra, de la Secretaría de Educación del estado de Jalisco, para realizar una segunda reunión internacional de trabajo. La finalidad fue profundizar en las recomendaciones previas y continuar el análisis de las condiciones de los programas de posgrado en educación del país. Se acordó llevarla a cabo en la ciudad de Guadalajara, los días 25 a 27 de mayo del 2011 y con la participación del mismo grupo de investigadores de otros países, miembros de la comisión de formación de nuevos investigadores de la Academia Internacional de la Educación. Fue posible contar nuevamente con la participación del doctor Gabriel Salomon, fundador y director del Center for Research on Peace Education, de la University of Haifa; del doctor Denis Phillips, Profesor Emérito de Educación y Filosofía en la Stanford University; y del doctor Ulrich Teichler, fundador del

International Center for Higher Education Research, en la University of Kassel.¹⁸

Los objetivos de esta segunda reunión fueron los siguientes:

Impulsar el diálogo sobre la configuración interna que conviene atender para que cada programa de posgrado en educación asegure una formación de la más alta calidad en función de tres elementos básicos:

- Los contenidos curriculares básicos que todo programa de posgrado en educación habría de contemplar y las alternativas curriculares y programáticas posibles para la diversidad de finalidades que cada uno de ellos persiga.
- Las diferentes estrategias de aprendizaje que convienen según la modalidad que han adoptado y el tipo de estudiantes a los que atienden: programas que exigen tiempo completo y exclusivo, programas basados en la tutoría a los alumnos, programas con asignaturas claramente estructuradas, programas de tiempo parcial, programas a distancia con eventuales reuniones por semestre y varias modalidades más que es posible localizar en la operación de los programas.
- Los requisitos de un profesorado profesional, de cuya experiencia y formación se desprenda la calidad de los programas.
- Se consideró de especial relevancia el conocimiento de los criterios que han operado en otros lugares del mundo, al igual que indispensable el diálogo y la discusión entre los responsables nacionales y expertos de otros países, desde una perspectiva comparativa, acerca de tópicos como:

Contenidos básicos

- Identificación de los perfiles propios de las profesiones académicas que requiere el campo de la educación en el país.
- Los contenidos curriculares básicos de todo posgrado en educación, en particular la naturaleza y el alcance de la formación en investigación que deben lograr y el rol que desempeña la misma en cada tipo de programa.
- La naturaleza y el papel de otro tipo de conocimientos especializados/competencias, según la orientación del programa.

18. En esta ocasión no fue posible contar con la presencia del doctor Lorin Anderson, de la Universidad de South Carolina.

- Alternativas e innovación en las estrategias básicas de interacción didáctica según la naturaleza del programa y los estudiantes que atiende.
- Alternativas y opciones en la formación en investigación.
- El posible reconocimiento de la enorme experiencia docente que aportan los principales actores de estos programas: los profesores-estudiantes.
- Las dificultades y obstáculos que han enfrentado las instituciones al introducir las tecnologías de información y comunicación, así como las alternativas de solución posible.
- El análisis de las diferencias en la calidad que se pueden o no desprender del uso diferente del tiempo de formación: estudiantes de tiempo completo y exclusivo o estudiantes que comparten el estudio con el desempeño profesional.
- Los rasgos actuales reales y los requerimientos que deben cumplir los profesores, según la naturaleza de los programas.
- Los criterios de evaluación y calidad que caracterizan las políticas actuales del Conacyt y las recomendaciones al respecto que se derivan de los rubros anteriores.

Participantes y dinámica académica de la reunión

El programa de trabajo propuesto para la reunión consideró dos grandes dinámicas académicas: las mañanas del primer y segundo día se dedicaron a la presentación de dos conferencias y cuatro mesas redondas cuya finalidad fue acercar a los participantes a información y criterios innovadores y alternativos, propuestos por invitados internacionales y nacionales expertos en los temas; las tardes se dedicaron al trabajo participativo de todos los asistentes en cinco talleres de análisis, discusión y propuesta. Por las noches se ofrecieron conferencias de interés general.

El objetivo fue:

Generar reflexión y estudio sobre la formación de investigadores y profesionales que se realiza en los programas de posgrado para establecer lineamientos curriculares que respondan a parámetros de alto nivel nacional e internacional, la configuración interna que se deriva de la adecuada selección y formación continua de profesores, análisis de tiempos, espacios y estrategias didácticas y formas de evaluación, y en mediano plazo, incidir de manera pertinente en el diseño de políticas y financiamiento tanto del posgrado como de la investigación.

Tanto las conferencias y mesas redondas como los talleres ofrecieron el espacio académico necesario para el diálogo propuesto. En particular el trabajo en talleres contó con un tiempo amplio (8 horas) para el diálogo entre todos los asistentes, quienes se dividieron en grupos que abordaron áreas ejemplares en las que puede desempeñarse un profesional de la educación con formación de posgrado: investigación, docencia, planeación y gestión, evaluación. Los talleres contaron con la coordinación y la relatoría altamente calificadas de profesores e investigadores con amplia experiencia en los programas de posgrado en educación del país.

La sistematización de este proceso fue realizada por la doctora Dora Esperanza Sevilla Santo, de la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán, en el documento “El posgrado en educación en México. Propuestas para su mejora” que recuperó en diez apartados las aportaciones de los participantes para nutrir el informe final de la reunión.

Programa académico

Los trabajos que se presentaron durante la II Reunión fueron los siguientes:

<i>Las profesiones de alto nivel en el campo de la educación.</i> Conferencia	Dra. Margarita Zorrilla Fierro (Instituto Nacional de Evaluación Educativa)
<i>El profesorado de posgrado en educación como profesión de alto nivel.</i> Conferencia	Dra. María de Ibarrola Nicolás (DIE Cinvestav)
<i>Lo que es la investigación educativa. La investigación como actividad intelectual, la investigación como función académica, la investigación como trabajo profesional.</i>	Dr. Denis Phillips (Universidad de Stanford)
Mesa redonda	Dra. María Guadalupe Moreno Bayardo (Universidad de Guadalajara)
	Dra. Lya Sañudo (Secretaría de Educación Jalisco)

<i>El lugar y la importancia de otros conocimientos profesionales</i>	Dr. Gavriel Salomon (Universidad de Haifa)
Mesa redonda	Dra. Judith Kalman (Departamento de Investigación Educativa, Cinvestav)
	Mtra. María Elena Barrera Bustillos (Ceneval)
<i>Alternativas y opciones didácticas, según el programa, según los alumnos</i>	Mtra. Martha Tenutto Soldevilla (Ministerio de Educación, Argentina)
Mesa redonda	Dra. Yolanda Gayol (UdeG)
	Dr. Jesús Pinto Sosa (Universidad Autónoma de Yucatán)
<i>Requisitos básicos del profesorado de los programas de posgrado</i>	Dr. Ulrich Teichler (Universidad de Kassel)
Mesa redonda	Mtro. Victor Martiniano Arredondo Galván (UNAM)
	Dra. María Guadalupe Valdés Dávila (ITESO)

Los cinco talleres abordaban de manera colaborativa la problemática de la formación del posgrado en las orientaciones profesionales determinadas.

Los talleres simultáneos de discusión, denominados *Perfiles profesionales de alto nivel* (perfil, caracterización de la actividad, contenidos, formación y sus estrategias, contenidos y competencias, mediaciones tecnológicas) se realizaron en dos sesiones de cuatro horas cada uno. La coordinación general de talleres corrió a cargo de la doctora Dora Sevilla Santo (Universidad Autónoma de Yucatán).

<i>Nombre del taller</i>	<i>Facilitadores</i>
1. Investigación	Dra. Corina Schmelkes (Investigadora independiente) Mtra. Ruth Perales Ponce (Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio)
2. Docencia	Dra. Martha López Ruiz (Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa) Dra. Luz Eugenia Aguilar González (Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio)
3. Gestión	Dra. Isabel Royo (Universidad Iberoamericana Puebla) Dra. Liliana Lira López (Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio)
4. Planeación	Dr. Ramón Escobar Tabera Carrillo (Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio) Mtra. María Elena Mora Oropeza (Red de Posgrados en Educación, AC).
5. Evaluación	Dr. Horacio Ademar Ferreyra (Universidad Católica de Córdoba, Argentina) Dr. Flavio Mota Enciso (Universidad Autónoma de Guadalajara)

De manera complementaria, algunos de los participantes colaboraron en conferencias abiertas al público con los siguientes temas:

Temas de frontera en la investigación educativa mundial

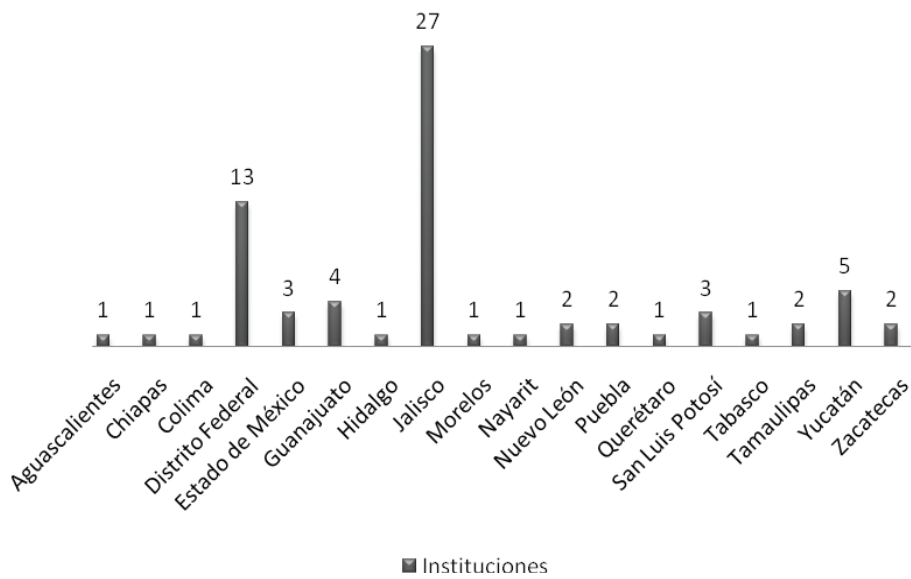
<i>Innovations in Research training</i>	Dr. Denis Phillips (Universidad de Stanford)
<i>Why are Latin American Universities and Latin American Scholars so Highly Satisfied: A Discussion of the Findings of Recent Comparative Surveys</i>	Dr. Ulrich Teichler (Universidad de Kassel)
<i>La evaluación de los alumnos de posgrado en México.</i>	Mtro. Rafael Vidal Uribe (Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, AC)
<i>Pensamiento crítico como base para la formación de alto nivel</i>	Dra. Raquel Glazman (Colegio de Pedagogía, UNAM)
<i>Educational challenges facing tolerance and democracy</i>	Dr. Gavriel Salomon (Universidad de Haifa)
<i>Educación media y formación para el trabajo</i>	Dr. Horacio Ademar Ferreyra (Universidad Católica de Córdoba, Argentina y Facultad de Educación de la Universidad Santo Tomas de Aquino, (Colombia)

Para el cierre de la reunión, la doctora María de Ibarrola Nicolín leyó los *Acuerdos de trabajo* para la elaboración del documento final de la reunión para ser entregados el 31 de julio de 2011 y que junto con los aportes de la 1ª Reunión han sido insumo para el presente documento.

Anexo 3 Participantes

Los académicos-investigadores que hicieron posible la reunión internacional proceden de 76 instituciones del país de 18 entidades. Destaca Jalisco, con la presencia de 26 instituciones, seguido del Distrito Federal con trece, Yucatán con cinco y Guanajuato cuatro.

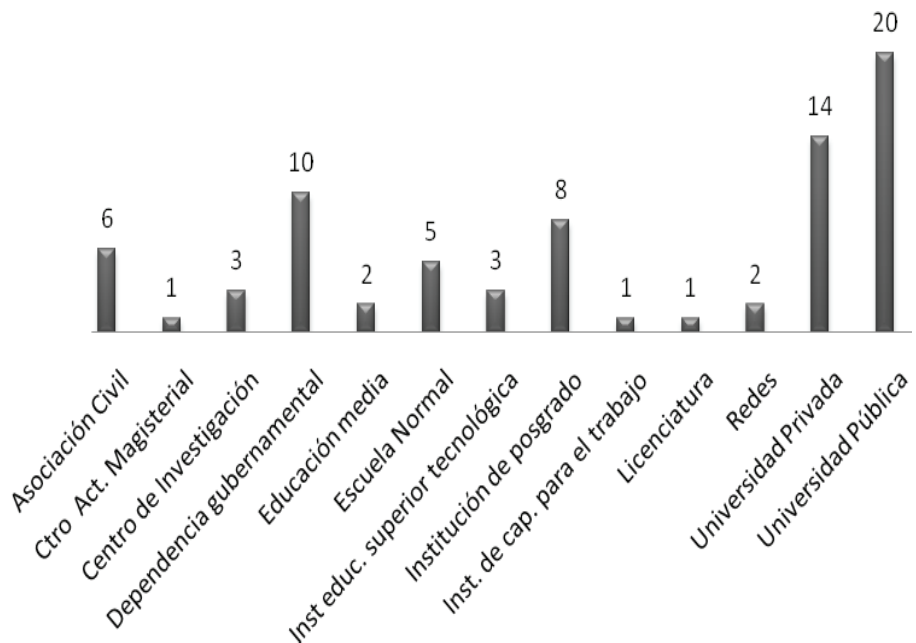
Gráfico 1
Instituciones de procedencia de los participantes por entidad



La formación en el posgrado en educación es agenda para las universidades públicas y esto se hizo evidente con la participación de académicos de 20 de ellas, seguidos de 14 procedentes de universidades privadas. Participaron dependencias gubernamentales como las Secretarías de Educación del Estado de México, Jalisco y Yucatán, así como diversas instituciones de los gobiernos de los estados que promueven la investigación y la formación de posgrado. También fue relevante la presencia de profesores-investigadores de instituciones dedicadas a la formación del posgrado en educación, y la presencia de académicos de asociaciones nacionales que promueven la educación y la investigación en el posgrado.

Cabe destacar la participación de dos redes nacionales: una que aglutina a instituciones con programas de posgrado en educación y otra que integra a las escuelas y facultades de pedagogía del país.

Gráfico 2
 Tipo de Instituciones de los participantes en la Reunión Internacional en el estado Mérida y Jalisco



Lista de participantes del 2 al 4 de junio de 2010. Mérida, Yucatán

1. Aidé Salgado Moreno
2. Alfonso Gazga Flores
3. Amada Eulogio Vargas
4. Ana Bertha Luna Miranda
5. Andrea Josefina Sansores Ruz
6. Andrés Santana Carvajal
7. Andrés Vázquez Faustino
8. Ángel López y Mota
9. Artemio Oros Velarde
10. Arturo López Villalpando
11. Benito Guillén Niemeyer
12. Carlos Alberto Quintal Franco
13. Carlos Gabriel Alonzo Blanqueto
14. Carlos Morales Palomares
15. Carmen Audelo López
16. Claudio Pech Matos
17. Denis Phillips
18. Dora Esperanza Sevilla Santo
19. Dulce del Rosario Quijano Magaña
20. Elda Ozuna Martínez
21. Elisa Lugo Villaseñor
22. Emigdio Isaac Coronado Bussani
23. Ena María Consuelo Evía Ricalde
24. Esperanza Lozoya Meza
25. Fernando Cristino Pacheco Alcocer
26. Fernando de Jesús Bautista Buenfil
27. Flor Guadalupe Morales Burgos
28. Francisco Montes de Oca
29. Gabriel Huerta Córdova
30. Gavriel Salomon
31. Gloria Angélica Valenzuela Ojeda
32. Gloria Hernández Marín
33. Gregorio Jesús Osorio Peniche
34. Guadalupe Ruíz Cuellar
35. Héctor Sarti Peraza
36. Héctor Víctor Rivera Armendáriz
37. Humberto Rodríguez Hernández

38. Israel de Jesús Carvajal Hernández
39. Ivette Marina Lizárraga Castro
40. Ivone Angélica Sánchez Ortega
41. Javier Bautista Álvarez
42. Javier Guerra Ruiz Esparza
43. Javier Santiago Díaz
44. Jesús Enrique Mungarro Matus
45. Jesús Enrique Pinto Sosa
46. Jorge Antonio Alfaro Rivera
47. Jorge Carlos Aguayo Chan
48. Jorge Carlos Herrera Lizcano
49. José Antonio Cázares Torres
50. José Arturo Sánchez Baeza
51. José Enrique Canto Rodríguez
52. José Luis Castro Dávila
53. Juan Carlos Cabrera Fuentes
54. Juan Manuel Piña Osorio
55. Julio Antonio Estrella González
56. Leticia Pons Bonals
57. Linda Isabel Portillo Centeno
58. Lorin Anderson
59. Lucía Monroy Cazorla
60. Luis Jesús Ibarra Manrique
61. Lya Sañudo Guerra
62. Manuel Camacho Higareda
63. Manuel Cuauhtémoc Lara Díaz
64. Marcelina Rodríguez Robles
65. Marco Antonio Delgado Fuentes
66. María Concepción Barrón Tirado
67. María de Ibarrola Nicolín
68. María de los Ángeles López Esquivel
69. María Elena Arenas Reséndiz
70. María Elena Barrera Bustillos
71. María Esther Ávila
72. María Guadalupe Moreno Bayardo
73. María José Flores Xools
74. María Teresa Carreras Lomelí
75. María Teresa Garza Buentello
76. Mariela Jiménez Vásquez

77. Marisol Salgado Moreno
78. Martín Gilberto Cuéllar Rodríguez
79. Miroslava Peña Carrillo
80. Mónica Meza Mejía
81. Nohemí Fernández Mojica
82. Norma Sanjuana Reyes Hernández
83. Olga Hernández Limón
84. Pablo Gómez Jiménez
85. Patricia Medina Melgarejo
86. Pauline Moore Hanna
87. Pedro Canto Herrera
88. Pedro Francisco Javier Santiago Díaz
89. Pedro Hernández Sánchez
90. Pedro Josué Sosa Solís
91. Ramón Ignacio Esperón Hernández
92. Raquel Glazman Nowalski
93. Raúl Burgos Fajardo
94. Raúl Vargas Segura
95. Rigoberto Rodríguez Valenzuela
96. Rita Amelia Perera Alpuche
97. Saulo Daniel Tuyub Chin
98. Silvia Álvarez Bruneliere
99. Silvia Joaquina Pech Campos
100. Teresa de Jesús Mezo Peniche
101. Ulrich Teichler
102. William Jesús Bastarrachea Arjona
103. Yanny Bedeyka Rojas Pérez
104. Yolanda Heredia Escorza
105. Yolanda López Contreras
106. Yolanda Oliva Peña

Lista de participantes del 25 al 27 de mayo de 2011. Zapopan, Jalisco

1. Abel Manrique Meléndez
2. Adriana Piedad García Herrera
3. Alberto Ibarra García
4. Alejandra Medina Lozano
5. Alfonso Saldate Ortiz

6. Alma Verónica Villanueva González
7. Ana Cecilia Valencia Aguirre
8. Ana Eugenia Portillo Gaspar
9. Ana Eugenia Romo González
10. Ana Vicenta Chávez Dávila
11. Andrea Montaña Perches
12. Andrés Alejandro Flores Talavera
13. Angélica Macías Morales
14. Antonio Ávila Hernández
15. Antonio de Jesús Mejía Mendoza
16. Arturo Mendoza Torres
17. Aurora Ojeda Alva
18. Beatriz Elena Fernández García
19. Bernardo Carvajal Ruiz
20. Bertha Orozco Fuentes
21. Blanca Monserrat Barragán Gutiérrez
22. Carlos Javier Preciado Arreola
23. Carlos Rondero Guerrero
24. Carmen Leticia Borrayo Rodríguez
25. Catalina Pliego Sánchez
26. Concepción del Rocío Cortez Vargas
27. Corina Schmelkes del Valle
28. Cristina Ávila Aparicio
29. David Conchas Elicerio
30. Denis Phillips
31. Dimna Silvia González Hernández
32. Dora Esperanza Sevilla Santo
33. Efraín Núñez García
34. Elba Leticia Zepeda Álvarez
35. Eleutelio Zúñiga Reyes
36. Elizabeth Crux Aguilar
37. Estela González Bugavo
38. Everardo Fuentes de la Rocha
39. Fabiola Espinoza Macías
40. Fabiola Navarro Rayas
41. Félix Jiménez Torres
42. Filadelfo Durán González
43. Flavio Mota Enciso
44. Florentino Becerra Silva

45. Francisco Paz Bravo
46. Francisco Javier Berumen Berumen
47. Gabriel Arturo Sánchez de Aparicio y Benítez
48. Gabriel Morales Hernández
49. Gabriela Belén Gómez Torres
50. Gavriel Salomon
51. Gerardo Pazos Acosta
52. Gustavo Hernández Cumplido
53. Héctor Ricardo Juárez Balderas
54. Herminia Ruvalcaba Flores
55. Horacio Ademar Ferreira
56. Humberto Rodríguez Hernández
57. Ilda Martínez Esparza
58. Isabel Royo Sorrosal
59. Isidro González Vázquez
60. Ismael Zamora Tovar
61. Iván Alejandro Brambila Pelayo
62. J. Guadalupe Salcido Núñez
63. Jaime Navarro Saras
64. Javier Everardo Pérez de Santiago
65. Jesús Antonio Medina Lomelí
66. Jesús Enrique Pinto Sosa
67. José Antonio Cázares Torres
68. José de la Cruz Torres Frías
69. José Javier Zepeda Ramírez
70. José León Reyes Hernández
71. José Luis Dueñas García
72. José Manuel Jiménez Bolon
73. José Manuel Roqueñi Rello
74. Juan Alberto Segundo Miranda
75. Juan Francisco Mejía García
76. Juana María González Jaramillo
77. Juana María Hernández Muñiz
78. Judith González Cervera
79. Judith Kalman
80. Julia Yolanda Díaz Pulido
81. Karim Emeegamer Guerra Maldonado Belloc
82. Karina Alejo Ramírez
83. L. Ernesto Pruneda Espíritu

84. León Alejandro Pérez Reyna
85. Leticia Velarde Peña
86. Liliana Lira López
87. Lourdes del Pilar de la Fuente Chávez
88. Loures Nayeli Quevedo Huerta
89. Luis Iván Sánchez Rodríguez
90. Luz Eugenia Aguilar González
91. Lya Sañudo Guerra
92. Ma. de los Ángeles Torres Ruiz
93. Ma. del Carmen Francisca Sánchez Flores
94. Ma. Paz Cendejas Mosqueda
95. Mara Mayté Martínez Rodríguez
96. Marcelo Santos Hernández
97. Marcelo Chávez Contreras
98. Margarita Zorrilla Fierro
99. María de Ibarrola Nicolín
100. María del Carmen Gabriela Flores Talavera
101. María del Refugio Larraga García
102. María del Socorro Mendoza Sánchez
103. María Elena Barrera Bustillos
104. María Elena Figueroa Santiago
105. María Elena Mora Oropeza
106. María Eugenia Ocampo Granados
107. María Faustina Campos Arciniega
108. María Gabriela Medina Díaz
109. María Guadalupe Moreno Bayardo
110. María Guadalupe Valdés Dávila
111. María Guillermina Torres Rangel
112. María Isabel Sañudo Guerra
113. María Julieta Cuentas Curiel
114. María Teresa Miramontes Hernández
115. Martha Daniela Concepción Moreno García
116. Martha Leticia Villaseñor García
117. Martha López Ruiz
118. Martha Patricia Macías Morales
119. Martha Rodríguez Aceves
120. Martha Tenutto Soldevilla
121. Martha Vergara Fregoso
122. Maximiliano Licón Carrillo

123. Mayela Villapando Aguilar
124. Miguel Ángel Pérez Reynoso
125. Miguel Martínez Rodríguez
126. Miroslava Peña Carrillo
127. Néstor Agustín Peña García
128. Nimia Ruth Flores Santillán
129. Óscar García Carmona
130. Óscar Ruvalcaba Reyes
131. Patricia de la Torre López
132. Rachel Reynaga García
133. Rafael Lucero Ortiz
134. Rafael Vidal Uribe
135. Ramón Eugenio Escobar Tabera Carrillo
136. Raquel Elizabeth Moya Mendoza
137. Raquel Glazman Nowalski
138. Reyna Soriano Peña
139. Ricardo Pérez Ortega
140. Rigoberto Valenzuela Rodríguez
141. Rocío de las Nieves Orozco Sánchez
142. Rossana Verenice Cárdenas Córdova
143. Ruth Catalina Perales Ponce
144. Salvador Ceja Oseguera
145. Sonia Almazán Vargas
146. Sonia Rodríguez Rojo
147. Teolinda Rosa Gómez Figueredo
148. Ulrich Teichler
149. Vanessa Valderrama Albarrán
150. Verónica Vázquez Escalante
151. Víctor Manuel Fernández Andrade
152. Víctor Manuel Ponce Grima
153. Víctor Manuel Preciado Ruiz
154. Víctor Mario F. Tarín Torres
155. Víctor Martiniano Arredondo Galván
156. Yolanda Gayol

*Los profesionales de la educación con formación
de posgrado que México requiere
Informe, conclusiones y recomendaciones
de los Foros Internacionales de Formación de Investigadores
y Profesionales de Alto Nivel en Educación
se terminó de imprimir en junio de 2012
en los talleres de Ediciones de la Noche
Madero 687, col. Centro
Guadalajara, Jalisco.
El tiraje fue de 1,000 ejemplares.*

www.edicionesdelanoche.com



■ Publicamos su libro o revista

Atendemos a:

- Instituciones de educación superior e investigación
- Autores académicos individuales

Ediciones de la Noche es una empresa de servicios editoriales con 20 años de presencia en el ámbito académico nacional e internacional.

Ofrecemos:

- Corrección de estilo y ortográfica
- Adecuación de referencias y citas
- Diseño de portadas
- Traducción
- Tiro corto, tiro medio y tiro largo (digital y offset)
- ISBN

Ponemos a su servicio nuestra amplia experiencia editorial y una óptima relación calidad-precio.

■ www.edicionesdelanoche.com



Los documentos que constituyen este libro son el producto de un importantísimo esfuerzo colectivo de reflexión, auto diagnóstico, diálogo y debate sobre el tema de la formación de profesionales de la educación a nivel de posgrado en México, que se llevó a cabo en dos reuniones diferentes —pero secuenciadas— sobre los mismos temas: en Mérida, en 2010, y en Guadalajara, en 2011.

Se trata de la continuación de debates que han interesado a los profesionales de la educación en México desde hace varias décadas y que en realidad siguen abiertos, pero cuya singularidad en esta ocasión fue doble: por un lado, la intensa participación de más de 300 personas entre directivos o coordinadores académicos de programas de posgrado en educación, profesores e investigadores adscritos a los mismos, estudiantes y funcionarios de la Subsecretaría de Educación Superior de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt); y por otro, la integración de una mirada completa sobre la problemática del posgrado en educación en el país. Para ello se contó con las aportaciones de especialistas nacionales e internacionales sobre el tema, pero la base fue una dinámica de trabajo que ofreció tiempos muy amplios para el diálogo y la participación durante las reuniones y propició espacios posteriores de trabajo.

Los problemas en los que se centró el diálogo recuperan las aportaciones de los estudios e investigaciones previamente realizados en el país, tal y como los reportan las principales publicaciones sobre el tema, en particular los estados de conocimiento elaborados a propuesta del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (Comie). Por lo mismo, es posible considerar que se trata de debates abiertos todavía, pero el registro de los argumentos y las aportaciones diferentes en los que se centró en esta ocasión, seguramente contribuirán a precisar la naturaleza y finalidad de los diferentes niveles de posgrado en educación en el país y lograr propuestas para mejorar la calidad de los mismos.

