

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
DOCTORADO EN PEDAGOGÍA

**DESESTRUCTURACIÓN DE LA IDENTIDAD SOCIAL DE LAS MAESTRÍAS
EN EDUCACIÓN: DESPLAZAMIENTO DE LA FORMACIÓN ACADÉMICA**

TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE DOCTOR EN PEDAGOGÍA

PRESENTA

MTRO. DAVID PÉREZ ARENAS

TUTORA:

DRA. ALICIA DE ALBA

MÉXICO, D. F.

MAYO 2008



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

*A Margarita y David
Victor, Marco, Mary, Crucita,
Laura, Irma, Juan y Angélica
Sin palabras*

*A Itza María y David Emiliano:
Mi razón de SER
A Juana: la otra parte de Mi.*

*A Gloria e Ignacio
Amigos del Alma*

AGRADECIMIENTOS

A la Dra. Alicia de Alba, quien además de haber orientado todo este proceso de investigación, ha sido un *punto nodal* en mi formación académica y trayectoria profesional, todo esto mediado por su compromiso social, la calidad humana y sencillez que por siempre la han caracterizado. Alicia gracias por todo tu apoyo.

Al Dr. Juan Manuel Piña, por el espacio que me brindó a través de sus seminarios de investigación, punto clave para la definición de algunas líneas que orientaron el presente trabajo, pero sobre todo para su delimitación.

Al Dr. Ángel Díaz Barriga, quien por la autoridad académica que representa para el campo y el rigor de su lectura, sus comentarios tuvieron una importancia y lugar especial en el desarrollo y valoración de este trabajo.

A la Dra. Claudia Pontón, porque su lectura y observaciones llegaron en el momento preciso y por compartir las situaciones que están detrás del trabajo profesional, siempre es alentador saber que no estamos solos.

A la Dra. Rosa María Ramírez, con quien en algún momento compartimos el interés por el campo del currículum, y ahora es un gusto reencontrarse con la precisión de su lectura desde otra mirada, siempre enriquecedora.

A la *Universidad Nacional Autónoma de México* y de manera especial a la FFyL y al ISSUE, por la importancia que han tenido para mi formación, por lo que si antes *SER* universitario me llenaba de satisfacción, decir ahora "*Hecho en C.U.*" me enorgullece aún más. Mención especial a la Dra. Rosa Nidia Buenfil, por que en sus seminarios se empezó a conformar la mirada de este trabajo, a la Dra. Raquel Glazmán y al Dr. Colín Lanckshear, por el rigor y sencillez de su didáctica de la investigación.

Al *Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México*, que desde hace 18 años ha sido el espacio laboral que me ha dado la oportunidad de desempeñarme profesionalmente e introducirme al campo de la investigación, en especial a los estudiantes y equipo de la División Ecatepec que me brindaron su apoyo.

A los alumnos, docentes, coordinadores y directivos de los programas de maestría, que me apoyaron proporcionándome información, a Franciso Legorreta, Sergio Gutiérrez, Quintín Jarillo y Lilia Omaña (además amigos de toda una vida), a Alejandro Díaz, a Magdaleno Castro, al Dr. José Gracilazo, a Sergio Pérez, a Blas Mejía, a Eleazar Juárez, a Jesús A. Pérez, al a Ricardo, a Natividad, a Héctor Rubio, a Paulina García.

A los integrantes del equipo que elaboró los estados del Conocimiento del Área de *Filosofía, Teoría y Campo de la Educación 2003*, y de los Seminarios Interinstitucionales de Investigación de *Teoría y Educación* y de *Currículum Siglo XXI*, espacios claves para la interlocución y mejoramiento de este trabajo, en especial a la Dra. Rita Ángulo y a la Mtra. Bertha Orozco, personas fundamentales.

INDICE

A MANERA DE PRÓLOGO.....	6
INTRODUCCIÓN	13
I. LA CONSTRUCCIÓN DE LA MIRADA Y LOS REFERENTES TEÓRICO METODOLÓGICOS DEL ESTUDIO.....	19
A. LAS MAESTRÍAS EN EDUCACIÓN DESDE UNA MIRADA DEL ANÁLISIS POLÍTICO DE DISCURSO (APD).....	19
1. <i>Las maestrías en educación como un campo de estructuración discursiva.....</i>	23
2. <i>Un primer acercamiento a la conformación de las Identidades Sociales.....</i>	25
3. <i>Dislocación de Identidades Sociales y Crisis Estructural Generalizada.....</i>	29
B. PROFESIONALIZACIÓN Y FORMACIÓN ACADÉMICA: CATEGORÍAS CONCEPTUALES.....	31
1. <i>La Profesionalización del magisterio: una confluencia de enfoques y miradas.....</i>	31
2. <i>Formación Académica: articulación de múltiples dimensiones</i>	34
C. DE LA SOBREDETERMINACIÓN AL ANÁLISIS CURRICULAR: REFERENTES METODOLÓGICOS.....	38
1. <i>El currículum un campo sobredeterminado: configurador de identidades sociales</i>	39
2. <i>De los estudios de seguimiento al análisis y evaluación curricular de programas</i>	44
3. <i>El Diseño Metodológico de la Investigación desde el Análisis Curricular</i>	48
4. <i>El universo de estudio del análisis curricular: el magisterio en el Estado de México</i>	51
II. ESTRUCTURACIÓN DE LA IDENTIDAD SOCIAL DE LAS MAESTRÍAS EN EDUCACIÓN.....	55
A. LOS PUNTOS NODALES EN LA ARTICULACIÓN Y FIJACIÓN DE LAS IDENTIDADES SOCIALES.....	55
B. LOS ESTUDIOS DE POSGRADO: REFERENTE PARA LA ESTRUCTURACIÓN DE LA IDENTIDAD SOCIAL DE LAS MAESTRÍAS	60
1. <i>Antecedentes del posgrado: de la enseñanza a la Investigación.....</i>	60
1. <i>El posgrado en México: del crecimiento desarticulado a la conformación de su identidad social</i>	66
2. <i>Investigación y formación académica: puntos nodales en las maestrías en educación</i>	73
C. LA PROFESIONALIZACIÓN DEL MAGISTERIO Y LA IDENTIDAD DE LAS MAESTRÍAS EN EDUCACIÓN	79
1. <i>Del reconocimiento y legitimidad social de la profesión a la demanda de estudios de posgrado.....</i>	80
2. <i>Los estudios de posgrado en educación en el Estado de México.....</i>	88
a) <i>El Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México</i>	88
b) <i>Formación académica y para la investigación: la Reforma de 1984 en las Normales....</i>	91
c) <i>Los programas de posgrado de la Escuela Normal Superior del Estado de México (ENSEM).....</i>	98
3. <i>Precariedad en la Identidad Social del Posgrado</i>	101
III. LAS MAESTRÍAS EN EDUCACIÓN EN EL CONTEXTO DE CRISIS ESTRUCTURAL GENERALIZADA.....	104
A. EL CONTEXTO DE CRISIS ESTRUCTURAL GENERALIZADA (CEG): FIN E INICIO DE UN NUEVO MILENIO	105
1. <i>El neoliberalismo: nuevo orden económico de las estructuras sociales del siglo XXI.....</i>	109

2.	<i>Globalización: nueva articulación de las relaciones sociales.....</i>	<i>112</i>
3.	<i>El desarrollo científico y tecnológico: nuevas opciones y tendencias del posgrado</i>	<i>115</i>
4.	<i>El posgrado entre la tensión de la Crisis Estructural Generalizada y la Globalización..</i>	<i>120</i>
B.	LAS POLÍTICAS PARA EL POSGRADO EN EL PROYECTO EDUCATIVO MODERNIZADOR	122
1.	<i>La lógica de mercado y la calidad de la educación en el posgrado</i>	<i>123</i>
2.	<i>La Evaluación del posgrado, asignación de recursos y becas crédito</i>	<i>127</i>
3.	<i>Nuevos estándares de calidad para la acreditación del posgrado</i>	<i>129</i>
C.	LAS MAESTRÍAS EN EDUCACIÓN Y LA PROFESIONALIZACIÓN DEL MAGISTERIO EN LA MODERNIZACIÓN EDUCATIVA	132
1.	<i>Carrera Magisterial nuevo incentivo para las maestrías en educación</i>	<i>133</i>
2.	<i>La evaluación de la calidad: crítica a la formación académica y para la investigación de las maestrías.....</i>	<i>135</i>
3.	<i>Problemática de las maestrías: nuevos sentidos de la profesionalización</i>	<i>139</i>
D.	LAS MAESTRÍAS EN EDUCACIÓN PARA EL MAGISTERIO EN EL ESTADO DE MÉXICO	143
1.	<i>Control de la calidad y/o detención del crecimiento de las maestrías en instituciones públicas</i>	<i>145</i>
2.	<i>El retorno de las instituciones privadas a través de los estudios de posgrado.....</i>	<i>148</i>
3.	<i>Hacia una nueva orientación de las maestrías: la profesionalización.....</i>	<i>153</i>
4.	<i>¡Basta de maestrías en educación que “ven todo y no ven nada”!</i>	<i>154</i>
IV.	DISLOCACIÓN DE LA IDENTIDAD SOCIAL DE LAS MAESTRÍAS EN EDUCACIÓN.....	160
A.	LÓGICA DE LA EQUIVALENCIA Y ANULACIÓN DE LAS DIFERENCIAS EN EL POSGRADO	160
B.	CARACTERÍSTICAS O INDICADORES DE LA DISLOCACIÓN DE LA IDENTIDAD SOCIAL DE LAS MAESTRÍAS.....	163
1.	<i>Expansión y crecimiento de las maestrías en educación</i>	<i>163</i>
2.	<i>La Profesionalización y el Desplazamiento de la Investigación.....</i>	<i>171</i>
3.	<i>La Privatización y la Nueva Lógica de Mercado.....</i>	<i>181</i>
4.	<i>Acreditación, Calidad y Financiamiento del Posgrado.....</i>	<i>191</i>
5.	<i>Tecnologización y Nuevas Modalidades de Formación</i>	<i>201</i>
C.	COMERCIALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN: ¿NUEVO CONTORNO DEL POSGRADO?.....	211
1.	<i>La Lógica de Mercado y el Nuevo Lenguaje</i>	<i>216</i>
2.	<i>Desplazamiento de la misión social de la educación, el saber y el conocimiento</i>	<i>219</i>
3.	<i>Las maestrías en educación en el estado de México: entre la academia y el mercado</i>	<i>222</i>
V.	LA FORMACIÓN ACADÉMICA A TRAVÉS DE LAS PROPUESTAS CURRICULARES DE LAS MAESTRÍAS	225
A.	DIMENSIONES DE LA FORMACIÓN ACADÉMICA EN EL CAMPO EDUCATIVO.....	226
1.	<i>La formación teórica en el campo educativo.....</i>	<i>227</i>
a)	<i>La formación Teórico-Epistemológica en las Maestrías en Educación.....</i>	<i>231</i>
b)	<i>La Formación Intelectual en las Maestrías en Educación.....</i>	<i>232</i>
2.	<i>La Formación Académica y la Formación en Filosofía, Teoría e Investigación Educativa</i>	<i>234</i>
3.	<i>Precisiones de orden metodológico para el análisis de los programas curriculares.....</i>	<i>235</i>
B.	LA FORMACIÓN ACADÉMICA EN LOS PLANES DE ESTUDIO DE LAS MAESTRÍAS	239
1.	<i>FTyCE en los propósitos, objetivos y perfiles de egreso de los programas</i>	<i>239</i>

2.	<i>La estructura curricular de las maestrías.....</i>	243
3.	<i>FTyCE en las Áreas, Ejes, Campos y/o Líneas Curriculares de los Programas</i>	245
a)	<i>fyce para la construcción de saberes pedagógicos e intervención profesional</i>	248
b)	<i>FTyCE a través del Área Teórico Epistemológica: conformadora de esquemas de pensamiento.....</i>	250
c)	<i>fyce y la producción del conocimiento filosófico, científico y educativo</i>	252
d)	<i>FTyCE para el conocimiento y enseñanza de las Ciencias Sociales</i>	253
C.	FTYCE Y SU RELACIÓN CON LOS CAMPOS DE CONFORMACIÓN ESTRUCTURAL CURRICULAR ...	255
1.	<i>Análisis global inicial de los CCEC</i>	262
2.	<i>Maestrías con alta orientación en filosofía teoría y campo de la educación</i>	263
3.	<i>Programas híbridos con orientación media en FTYCE y orientación profesionalizante</i>	264
4.	<i>Profesionalización: característica del nuevo contorno de las maestrías</i>	265
5.	<i>Filosofía, epistemología y teoría pedagógica en las maestrías en educación.....</i>	267
6.	<i>Formación relacionada con metodología e investigación educativa</i>	269
D.	FTYCE EN LAS MATERIAS DE LA MAESTRÍA, EL ACTO DE NOMBRAR.....	270
1.	<i>Filosofía y epistemología educativa (FEE).....</i>	272
2.	<i>Teoría educativa como postura conceptual y multidisciplinaria.....</i>	273
3.	<i>FTYCE y CCEC Teórico Metodológico</i>	276
4.	<i>FTYCE en los otros CCEC: Práctica Profesional, Crítico Social y Científico Tecnológico ..</i>	279
	CONCLUSIONES	283
	BIBLIOGRAFÍA Y HEMEROGRAFÍA.....	292

A MANERA DE PRÓLOGO

El trabajo que ahora presento si bien es el resultado de un largo y complicado proceso de investigación, da cuenta más de una lógica de exposición, que pretende dar cuenta de la construcción de un objeto de estudio y argumentación de las tesis que lo sustentan, con base en la delimitación de una problemática del campo educativo, una serie de supuestos iniciales y la articulación de un conjunto de referentes teóricos y empíricos, seleccionados y estructurados a partir de una mirada o postura personal.

Si bien esta lógica de exposición es producto de una lógica de la investigación, ésta no siempre da cuenta en su totalidad de sus procesos, por lo que es difícil mostrar en los trabajos presentados a los lectores lo que Sánchez Puentes señalaba implican los tiempos y procesos de la investigación:

En la generación de conocimientos hay tiempos de germinación y de maduración; hay momentos de titubeo, de desconcierto, de estancamiento e incluso de retroceso; hay períodos en los que se avanza y se progresa; hay intervalos de bloqueo y hay horas incluso días, en que se está a la espera [...] “tiempos de alta tensión” en que se adelanta y se rinde; “tiempos flojos” en que se rumia y se avanza poco, “tiempos muertos” en los que el investigador no sabe que hacer ni tiene idea en dónde está, “tiempos perdidos” en donde se vuelve al punto de partida tras haber emprendido una ruta equivocada. (Sánchez Puentes, 1991:90-91)

Por lo que quiero compartir en este espacio parte del otro lado de la investigación o la lógica de los procesos que vivimos, en los que intervienen no sólo nuestras adscripciones teóricas e institucionales, sino también nuestras biografías, desde donde Daniel Saur señala también investigamos, desafortunadamente pocas veces tenemos la oportunidad de dar cuenta de las mismas.

Empezaré por hacer una reconstrucción del proceso, señalando el punto de partida de la investigación “Formación Académica y Práctica Profesional del Magisterio en el Estado de México: del distanciamiento a la intervención en el ISCEEM y el ITESM” ¿qué pretendía y qué elementos estaban presentes en ese título que mostraban de alguna forma mi adscripción teórica, institucional y biográfica?

De manera sintética lo que quería argumentar eran los diferentes sentidos que adquiriría *la formación académica* para la práctica profesional de los profesores, a partir la propuesta y operación de las maestrías en educación que ofrecían dos instituciones antagónicas en diferentes sentidos: sus antecedentes, su dependencia, su filosofía, su orientación y la modalidad en que la trabajaban; todo esto teniendo como referente por un lado la necesidad de promover una formación que posibilitara un “distanciamiento” o crítica de la práctica profesional cotidiana y por otro la de una formación que brindará elementos para atender una de las demandas planteadas por los profesores al ingresar a los programas, “intervenir” en el sentido de resolver problemas de su práctica profesional.

Como se podrá ver en el trabajo el número de instituciones contempladas para el estudio se fueron ampliando, al mismo tiempo que se fue modificando el objeto de estudio, pues de un análisis comparativo y enfocado hacia los dispositivos de formación empleados por las maestrías de las dos instituciones seleccionadas inicialmente, fue cambiando no sólo el universo de estudio, sino la mirada en relación al mismo, como se verá más adelante.

Lo que considero que no cambio, son dos elementos que estaban presentes desde el título original del proyecto y en mi opinión son los más importantes, pues reflejan de algún modo mi adscripción biográfica a través de mi *formación académica* y *práctica profesional* como profesor normalista y pedagogo universitario, y condensan el proceso de desestructuración de mi identidad profesional experimentado al transitar de una a otra institución.

En otras palabras, mi interés por el lugar e importancia que tiene la formación académica en las maestrías orientadas a la profesionalización del magisterio, refleja de alguna manera la preocupación por que estos programas se mantengan como un espacio de reflexión, a partir de otros referentes distintos a los promovidos por las instituciones formadoras de docentes, orientados no sólo a la resolución de problemas derivados de la práctica profesional, sino a desarrollar habilidades intelectuales que permitan darle otro sentido a su ejercicio, y estos recursos que ofrece la formación académica; pues el problema es que en muchos casos el tipo de formación que ofrecen

las escuelas normales, con todas sus reformas, es que anteponen la formación instrumental a la formación académica.

En términos personales debo reconocer que si bien la formación que me brindó la escuela normal y la práctica profesional que como profesor de educación primaria desarrollé durante varios años, sobredeterminó de alguna forma mi identidad profesional, ésta se transformó como resultado del proceso de desestructuración que enfrenté al ingresar tanto a la licenciatura de la universidad, como a las maestrías del ISCEEM y la UNAM, donde la formación académica adquirida, sobre todo a partir de la teoría pedagógica, la filosofía e investigación educativa, que he llegado a reconocer como elementos constitutivos de la formación de los profesionales de la educación, le dio un sentido diferente al ejercicio de mi práctica profesional.

Por lo que independientemente de que nos estemos refiriendo a programas de licenciatura o posgrado, y en el caso de las maestrías su orientación sea hacia la profesionalización ó la investigación, dependan de una institución pública ó privada, sean promovidos por una universidad ó escuela normal, se trabajen bajo una modalidad escolarizada, abierta, a distancia ó virtual; la formación académica siempre es importante por todas las posibilidades que nos ofrece para el desarrollo de un esquema de pensamiento crítico y para la conformación de una mirada o postura personal en relación con nuestra práctica profesional y entorno que nos constituye.

He dado cuenta de algunos elementos que dieron origen a este trabajo y de alguna forma se mantuvieron, sin embargo finalmente cambio no sólo el título al de, “Desestructuración de la Identidad Social de las Maestrías en Educación: desplazamiento de la Formación Académica”, sino el objeto de estudio, por lo que es importante conocer las razones de estos cambios que den cuenta al mismo tiempo de la lógica o proceso de la investigación seguido.

Fueron dos razones las decisivas en este cambio, una cuya incidencia se vio reflejada en la delimitación del objeto y tuvo que ver más con una situación coyuntural que experimentaron los programas de maestría en educación cuando empezaba a hacer el estudio; y otra relacionada con la adscripción teórica derivada tanto de los seminarios del doctorado como de otros espacios de formación en los que participe, e

incidieron en el cambio de mirada que tenía no sólo en relación con la problemática abordada, sino con mi forma de ver el mundo.

La situación coyuntural la identifique como resultado de un ejercicio que tenía contemplado en el proyecto, consistente en hacer un diagnóstico de los estudios de posgrado y las maestrías en educación que se ofrecían en el Estado de México, con el propósito de dar cuenta del entorno en que se ubicaban las ofrecidas por el ISCEEM y el ITESM, pues era necesario explicar el origen del antagonismo que se daba entre ambos programas, a partir de su particularidad y contexto en que se ubicaban.

El problema fue cuando lo que había ubicado como un apartado muy breve del trabajo, empezó a extenderse y a redimensionar el problema, derivado de los cambios que de manera vertiginosa se empezaron a dar no sólo en las maestrías en educación que se ofrecían al magisterio, sino en los estudios de posgrado en general, por lo que llegó el momento en que los hallazgos que se estaban derivando de las observaciones a los procesos y entrevistas realizadas a los coordinadores y alumnos de los programas seleccionados, empezaron en cierta forma a ser rebasados por los cambios en las políticas educativas, tendencias estadísticas de la oferta y demanda de estudios de posgrado, así como por las nuevas orientaciones de los programas y planes de estudio de las maestrías; lo que empezó a desbordar y complejizar el objeto de estudio, no sólo por los acontecimientos mismos, sino porque cuando se enfrentan este tipo de situaciones es muy difícil quitar la mirada de aquello que desde el inicio se ha enfocado, y más aún cambiar la dirección del camino, sobre todo cuando ya se avanzó en el recorrido y se tiene cierta idea de hacia donde se quiere llegar.

Vienen aquí los momentos o tiempos de “titubeo”, de “desconcierto”, de “estancamiento” e incluso de “retroceso” a los que se refiere Sánchez Puentes, yo agregaría de necesidad, ante aquello que para los demás puede ser tan evidente, pero para uno por más que se esfuerce en reconocerlo o aceptarlo no lo logra; es necesario pasar por procesos de cuestionamiento derivado del trabajo de los comités tutorales, seminarios y foros o lugares donde se exponga el trabajo, de donde en ocasiones se sale convencido que no comprenden lo que uno está haciendo, por lo que en muchos casos es necesario darse un tiempo para “rumiar” “asimilar” y tomar lo que nos parezca la mejor decisión en el tiempo con que se cuente.

Debo agradecer el haber tenido todavía la fortuna de con todo lo que ello implique de contar con ese tiempo, y no verme limitado por lo que ahora los nuevos procesos de acreditación de los programas, están privando a los procesos de investigación, pues como señala Serrat: *No me importa lo lejos que esté la meta, siempre que me den tiempo llegar, ni ser mal recibido, me encanta hacer maletas y viajar*, pues fui formado a la usanza tradicional de que “una tesis de doctorado, tarda y requiere de tiempo y muchos esfuerzos” (Villegas, 65), por supuesto siempre y cuando no se llegue al extremo que señala Eco, de no plantearnos límites en el tiempo para su conclusión.

Regresando a la coyuntura referida, sólo después de los momentos vividos, pero sobre todo de la contundencia de los nuevos hallazgos o tendencias del posgrado (expansión, privatización, profesionalización, acreditación y tecnologización) logre convencerme de que aquel apartado que iba a ser sólo un inciso, me ofrecía los elementos primero para reconstruir mi objeto de estudio, después y con apoyo de la adscripción teórica realizada, para argumentar una de las tesis de este trabajo, que fue la otra razón que incidió de sobremanera en la dirección que se le dio a esta investigación.

Es a partir del análisis de los cambios registrados en los programas no sólo de las maestrías en educación, sino en general de los estudios de posgrado, como empecé a resignificar los contenidos trabajados en algunos de los seminarios de la Facultad de Filosofía y Letras y del IISUE, particularmente de las Dras. Alicia de Alba y Rosa Nidia Buenfil, así como de la participación en grupos de trabajo y proyectos sustentados en lo que De Alba ha denominado la investigación formativa, (seminarios interinstitucionales del equipo “Debates e Imaginario Social”, Equipo que elaboró los estados de conocimiento del área de Filosofía, Teoría y Campo de la Educación (FTyCE), así como de la Red de Instituciones e Investigadores en esta área), espacios en los que se trabajaron algunas categorías provenientes del análisis educativo y político de discurso, que empezaron a conformar la mirada que permitió primero plantear la tesis relacionada con la desestructuración de la identidad social de las maestrías en educación, para posteriormente sostener como estos procesos en parte están sobredeterminados por los procesos de profesionalización del magisterio, generando

finalmente un proceso de desplazamiento de la formación académica en los planes de estudio de las maestrías.

Todo esto se dio podría decir en la última etapa de la investigación, previo al análisis de los datos estadísticos, de las políticas educativas orientadas hacia los estudios de posgrado y la profesionalización del magisterio, así como del análisis de los planes de estudio, para lo cual tan sólo se había argumentado la categoría de la formación académica, con base en una equivalencia identificada entre lo que en el área de FTyCE se había denominado como categorías genéricas, la filosofía, la epistemología, la teoría y la investigación educativa; que en su conjunto estaban orientadas a promover lo que Díaz Barriga y Gihlardi habían denominado como la formación intelectual, Zemelman la conformación de la mirada o pensar epistémico, Yuren de una conciencia sociohistórica y Bernard el distanciamiento.

El proceso de articulación podríamos decir entre los referentes teóricos y empíricos, a partir de la mirada que se conformó, permitió en un momento dado reconocer los tiempos de “progreso”, lo cual fue posible solo después de haber experimentado lo que Sánchez Puentes denomina como los tiempos de “alta tensión” en que se produce y avanza, sino lo que en ocasiones nos parece son “tiempos muertos” o “tiempos perdidos”, pero que finalmente son aquellos que nos permitieron ir madurando una idea hasta convertirla en una tesis.

En este sentido no podría decir que el tiempo dedicado a las entrevistas realizadas al Jefe del Departamento de Investigación y Posgrado del Estado de México, a algunos directores de las instituciones promotoras de los programas, a los coordinadores, docentes y alumnos de las maestrías, junto con las observaciones de las sesiones informativas, presentaciones de avances de investigación de los alumnos, clausura de programas de maestría, entre otras, halla sido tiempo perdido, una vez que se modificó el objeto de estudio, o por el hecho de que la mayor parte de esta información no se recupere explícitamente en este trabajo; tal vez lo más importante es que ésta fue necesaria para conformar la mirada y modificar la postura escencialista en relación con los estudios de posgrado, con la que empecé el estudio.

Pues toda esta información junto con la adscripción teórica y epistemológica, permitieron reconocer que los programas de maestría, al igual que las instituciones y

en general los objetos de estudio, no tienen por que responder a una finalidad esencial, fija y única, mucho menos establecer correspondencias o determinaciones en el mismo sentido; pues con todo y que establezcamos tendencias, siempre hay contingencias que pueden otorgar sentidos diferentes a lo que la generalidad parece indicarnos, al igual que las identidades sociales, los hallazgos son abiertos, precarios e incompletos.

Esto es algo de lo que quizás menos está en el contenido derivado de la lógica de exposición de este estudio, pero más incidió en mi formación, pues como producto de todo este trabajo de campo, logre comprender que no todos los programas de posgrado tendrían que recuperar por ejemplo la tradición alemana con su orientación hacia la investigación, que una maestría sustentada en una orientación profesionalizante no tiene porque excluir la formación académica o a la investigación, que la comercialización de la educación no es un fenómeno exclusivo de las instituciones particulares, o que el estudiar una maestría en una institución pública no garantiza que se promueva o de más importancia a la formación académica, como tampoco el hacerlo en un programa virtual o institución privada implica que éste tipo de formación va a ser excluida totalmente; insisto hay tendencias, contornos, pero también contingencias, y en muchos casos como señala Puiggrós, aquello que más es reprimido o excluido puede emerger con mayor fuerza y cambiar la dirección o sentido de las cosas.

Como se puede ver, dar cuenta de la lógica de los procesos de la investigación, no es nada fácil e implicaría otro trabajo con otra lógica de exposición a la de este estudio, pues esto se constituiría en sí mismo en un nuevo objeto de estudio, del que difícilmente podría dar cuenta en este espacio, sin embargo creo que era necesario dedicarle unos cuantos renglones para por lo menos hacerlo presente y no dejarlo en el olvido, pues es en él donde se dan los procesos de formación. Una vez realizado este paréntesis los invito a introducirnos a lo que si es el objeto de estudio de este trabajo, con base en lo que en mi criterio fue la mejor lógica de exposición, espero lograrlo.

INTRODUCCIÓN

Hace veintiséis años, en 1982 se publicó uno de los primeros estudios sobre las maestrías en Educación en México: *En busca de la realidad educativa*, como resultado de una solicitud que en 1978 el Programa Nacional Indicativo de Investigación Educativa del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt), hizo al Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Centro de Investigaciones Avanzadas (Cinvestav) del Instituto Politécnico Nacional (IPN), para realizar un diagnóstico de los estudios de maestría en Educación que se ofrecían en el país, con el propósito de conocer la situación actual de este tipo de estudios y los objetivos de

orientar, tanto a quienes deseaban realizar estudios de posgrado en esta área, como a las instituciones de educación superior que se proponían abrir nuevos programas de maestría... de obtener datos cuantitativos y cualitativos fundamentales...y de contar con una reflexión crítica acerca de los programas de maestría (Ezpeleta y Sánchez, 1982:15).

Si bien las autoras reconocieron la dificultad y complejidad que implicó realizar este estudio –debido tanto a la carencia de un listado completo de las maestrías existentes, como a la magnitud de las diferencias entre los programas, su diversidad en objetos, niveles de estudio, estructuras y organizaciones curriculares– existían por lo menos dos condiciones que ahora podríamos reconocer como ventajas frente a la situación en que se ofrecen actualmente este tipo de programas:

Primero, eran relativamente pocos los programas existentes no obstante que el estudio se enfocaba a las maestrías dependientes de las universidades, fue mínimo el número de programas excluidos, por lo que el estudio se hizo con un total de 21; esto se contrapone con la situación más reciente según datos del Sistema de Consulta y Exploración de Educación Superior (SESEC), hasta 2001 se tenían registradas 284 maestrías en Educación, (Moreno Bayardo, 2003:16) a las que se deben agregar las que carecen de registro y cada día se incrementan, situación que en la actualidad (2008) dificulta más realizar un estudio similar al emprendido por Ezpeleta y Sánchez.

La segunda ventaja tenía que ver con la orientación de los programas de maestría, pues si bien se reconocía la diversificación de los niveles y objetos de estudio, así como de sus estructuras curriculares, había cierto consenso y claridad respecto a aspectos más generales relacionados con sus orientaciones, fines y estrategias de formación, traducido en acuerdos que expresaban la regularidad de un sistema, el del posgrado, por lo menos para las instituciones como para los organismos encargados de regular y normar su funcionamiento como Conacyt, para quien las maestrías tenían como propósito: **“formar especialistas o investigadores [...]o por lo menos iniciar en la investigación y por ello intensificar la formación teórica en algún campo [...] el comienzo de un entrenamiento en la búsqueda científica”** (Ezpeleta y Sánchez, 1982:35).

Así, la investigación y el interés por la formación académica o disciplinaria se convertían en un elemento constitutivo de las maestrías, “la idea era que las asignaturas de maestría proporcionaran al alumno una sólida formación científica y humanística” (Villegas, 1995:65), o completara este tipo de cultura. Con esto no quiero decir que así ocurriera en los procesos y en los resultados se consiguiera, o que así debiera ser o no, lo que pretendo destacar es la configuración de un discurso hegemónico en relación con este tipo de estudios, como resultado de los acuerdos y consensos que se habían logrado en su conformación y se sustentaban en un proyecto social, en el que la producción del conocimiento a través del desarrollo de la investigación y la teoría educativa, en el caso de las maestrías referidas, tenían un lugar importante.

En los últimos años –a partir de la década de los noventa– los estudios de posgrado empezaron a experimentar una serie de cambios en relación con su crecimiento, diversificación, tipo de sostenimiento y organización; que a su vez han incidido en la modificación de sus orientaciones, tipos y estrategias de formación. Uno de los cambios más preocupantes en las maestrías en educación, tiene que ver con el lugar y sentido que está adquiriendo *la formación académica*, que en este trabajo asocio con *la filosofía, teoría e investigación educativas*, por lo que de manera inicial sostengo la hipótesis de que este tipo de formación está desapareciendo, en la medida en que se encuentra subordinada a la nueva orientación profesionalizante de los

programas, que cada vez adquiere mayor importancia frente a la orientación para la investigación educativa que hasta hace algunos años se reconocía como uno de los elementos constitutivos no sólo de las maestrías en Educación, sino de los estudios de posgrado.

Sin embargo, estos cambios y problemas se presentan de manera más evidente en las maestrías en educación dirigidas al magisterio, debido a las transformaciones de los procesos de profesionalización de este gremio en los últimos años y a su mayor relación con los estudios de posgrado, lo que incide en la conformación de nuevos sentidos en relación con este tipo de estudios y con estos procesos, sobredeterminados más por intereses de orden laboral y salarial que académicos.

De manera que el incremento de la oferta y la demanda que se empezó a dar en los últimos años en este tipo de programas obedecen más a un interés credencialista – en busca de ascensos escalafonarios e incrementos salariales– que a un interés académico por la investigación o el desarrollo del campo teórico disciplinario. La profesionalización del magisterio siguió el mismo sentido ya que al otorgar el grado de licenciatura a la carrera de profesor (1984) había transitado de una formación con una orientación más técnica e instrumental a una más académica y reconocía a los estudios de posgrado como espacios para la investigación y la especialización disciplinaria, en los últimos años estos propósitos se sustituyen por una demanda dirigida hacia la formación con una orientación profesionalizante.

En este sentido, podemos suponer que la formación académica enfrenta una doble exclusión en las maestrías en educación, una derivada de los procesos de profesionalización y otra de los propósitos y estructuras curriculares de los programas, al anteponer intereses salariales a los académicos y una orientación profesional a una para la investigación.

Así, aunque uno de los planteamientos centrales de este trabajo tiene que ver con el conocimiento de cuál es el espacio e importancia que tiene la formación académica relacionada con la filosofía, teoría e investigación educativas, en los programas de maestrías en educación dirigidos al magisterio a principios del nuevo milenio, es necesario reconocer de qué manera este tipo de formación en las propuestas curriculares se deriva o asocia tanto con los nuevos sentidos que está

adquiriendo la profesionalización del magisterio, como con los cambios que a su vez se están dando en las políticas educativas relacionadas con los estudios de posgrado; así como con las condiciones y el contexto social más amplio que han incidido para que la formación académica se diluya, subordine, desplace y/o condense en la profesionalización, con un sentido diferente al relacionado con la conformación de esquemas de pensamiento crítico.¹

Entonces, podemos reconocer en un primer momento a los cambios y características que se están dando en las maestrías en Educación y en los estudios de posgrado, como indicadores de la política educativa modernizadora que empezó a promoverse a partir de la última década del siglo XX, derivada a su vez de lo que se ha denominado como el *nuevo orden social*, caracterizado por la era de la globalización, el neoliberalismo y el desarrollo científico y tecnológico; desde donde se están replanteando no sólo los fines y orientaciones de los estudios de posgrado, sino las funciones sociales originarias de las instituciones de educación superior, los modos de producción del conocimiento y las relaciones sociales mismas.

De manera que el desplazamiento de la formación académica de las maestrías en educación, así como el nuevo sentido que se ha empezado a dar a la profesionalización del magisterio, al igual que los cambios en los propósitos de los estudios de posgrado, se están dando de manera conjunta con otras características que hasta hace algunos años no presentaban: una expansión y crecimiento desmesurado, la necesidad de contar con una acreditación preferentemente interinstitucional e internacional, el predominio de la orientación profesionalizante frente a la investigación, una fuerte tendencia hacia la privatización de los programas, y finalmente la incorporación de los avances científicos y tecnológicos a las nuevas modalidades de formación.

¹ En tanto implica la exclusión no sólo de elementos teóricos de la formación, sino de los relacionados con una dimensión ética y política, orientados a conformar una conciencia histórico social que permita a los profesores reconocerse como sujetos sociales con posibilidades de elegir, tomar decisiones, e incidir de manera responsable en los procesos de formación que promueven; en lugar de limitar su ejercicio profesional a la de instrumentadores de un proyecto de formación del que no se consideran parte, donde lo que prevalece es una razón instrumental.

En este sentido es importante preguntarse no sólo cuál es la situación actual de las maestrías en educación y cuál es su relación con los estudios de posgrado, sino más bien cómo podemos explicar esta nueva situación.

Podríamos suponer que los cambios en las maestrías en educación se derivan de una lógica de mercado que se opone a la lógica académica en la que anteriormente se sustentaban –como producto de las demandas y lineamientos del nuevo orden social, en el que el interés por la investigación y la producción del conocimiento empiezan a sustituirse por nuevas demandas relacionadas con la productividad, competitividad, excelencia, calidad y evaluación de este tipo de programas, tal y como se ha expresado en las políticas educativas modernizadoras, tendencias del posgrado y las maestrías en educación en los últimos años– lo que nos permitiría argumentar que estamos ante un nuevo fenómeno, el de la *comercialización de la educación*.

Por tanto el sentido e importancia (desplazamiento y/o exclusión) de la formación académica de las maestrías en educación obedece no sólo a cuestiones formales relacionadas con el diseño de los planes de estudio, ni a problemas propios del campo educativo y de la profesionalización del magisterio, sino también tiene que ver con el sentido que los estudios de posgrado adoptan en las nuevas políticas educativas modernizadoras, inscritas a su vez en la aspiración de conformar un nuevo orden social; sólo que a diferencia de otros tiempos, ahora todo esto se da en medio de una tensión entre lo que quiere reconocerse como las características de este nuevo orden social –la globalización, el neoliberalismo y el desarrollo científico y tecnológico– y el contexto de Crisis Estructural Generalizada (De Alba, 2003) que enfrentamos en los últimos años.

De manera que realizaré el análisis curricular de las maestrías no sólo a partir de los planes y programas de estudio, sino desde una perspectiva que recupere las dimensiones social e institucional del currículum (De Alba 1991a), lo que permitirá comprender la importancia actual de este tipo de formación, definida no sólo por su presencia o ausencia en una estructura curricular, sino por una política educativa ubicada en un contexto social más amplio, en una etapa de crisis que abarca diferentes órdenes y dimensiones de la realidad, lo que dificulta reconocer el punto de llegada, saber hacia dónde vamos en esta materia, y en general cuál va a ser el nuevo proyecto

social que logre sedimentarse y articular intereses y fines sociales que den dirección, entre otros, a las maestrías en educación.

No podemos conformarnos con dar una explicación de la situación actual de las maestrías en educación y los estudios de posgrado, a partir de sus nuevas características y relación con el contexto actual, mucho menos desde una determinación de lo macro a lo micro, o de lo general a lo particular, es decir de lo que acontece en el contexto social amplio a lo que sucede en los estudios de posgrado desde una lógica de la determinación; considero que frente a esta postura es necesario hacer un análisis del problema con una mirada que incorpore un conjunto de herramientas analíticas y otra lógica de argumentación, para reconstruir y comprender el problema de manera radicalmente diferente y vislumbrar nuevas posibilidades de enfrentarlo.

Es así como trataré de explicar desde la situación actual de los estudios de posgrado, el lugar e importancia que adquiere la *formación académica* en las maestrías en educación y su relación con los procesos de *profesionalización del magisterio*, a partir de la conformación y dislocamiento de las *identidades sociales*, apoyándome en algunas herramientas provenientes del análisis político de discurso (del que también se deriva la *lógica de la sobredeterminación*, en la que se sustenta el análisis curricular propuesto); en el mismo sentido incorporé la noción de *crisis estructural generalizada*, junto con la de *tensiones y contornos sociales* de articulación, tanto para una mejor comprensión de lo que acontece actualmente en este tipo de programas, como para reconocer la dificultad y complejidad en que se inscribe la problemática estudiada.

Debido a la importancia que tienen para el trabajo estas herramientas analíticas y lógica de argumentación, dedicaré el primer capítulo de la tesis a explicar de manera amplia las categorías recuperadas, y a presentar lo que denomino una reconstrucción del objeto, la mirada y los referentes teórico metodológicos que sustentan este estudio, lo cual permitirá además comprender la lógica que estructura los demás capítulos de la tesis.

I. La Construcción de la Mirada y los Referentes Teórico Metodológicos del Estudio.

Para comprender el sentido que ha empezado a adquirir la formación académica en las maestrías en educación dirigidas al magisterio en el Estado de México a partir de la década de los noventa, es necesario hacer no sólo una acotación de los referentes teórico y metodológicos; sino explicitar la mirada² desde donde realizaré el estudio. Es así como desarrollo tres apartados en este capítulo: las maestrías en educación desde una mirada del análisis político de discurso, la profesionalización y formación académica, referentes conceptuales del trabajo y de la sobredeterminación al análisis curricular, referentes metodológicos.

A. Las Maestrías en Educación desde una Mirada del Análisis Político de Discurso (APD)

Hacia mediados de la década de los noventa del siglo pasado, las maestrías en Educación en México se encontraban en una etapa de crecimiento desmesurado, en la que empezaron a emerger una serie de polémicas en relación con sus orientaciones, fines y estrategias de formación, así como de características que resultaba cada vez más difícil articular a las que anteriormente se reconocían como propias de los estudios de posgrado.

Entre los contenidos más relevantes de estas polémicas destacaban las siguientes cuestiones: si las maestrías debían de tener una orientación más hacia la investigación o profesionalización, atender más la demanda o la calidad de los programas, ser dependientes de instituciones públicas o privadas, sustentarse en modalidades escolarizadas o en las que recuperan los avances científicos y tecnológicos –como las virtuales–, contar con la acreditación de una institución y/o

² Comprendo *la mirada* como el ángulo desde donde nos posicionamos para hacer una lectura de la realidad y los problemas que de ella decidimos investigar, es algo que va más allá de la postura teórica que asumimos, las categorías y conceptos en que nos apoyamos para explicar y comprenderlos; tiene que ver más con la incorporación de todo esto a los esquemas de pensamiento que nos permiten elegir y tomar decisiones personales en relación con un objeto de estudio y una práctica social.

país, o con el reconocimiento y certificación internacional de una y/o varias instituciones, entre otras.

Sin embargo en los últimos años, principios de un nuevo siglo, podemos identificar una serie de características que afectan el lugar y sentido de la formación académica en las maestrías en educación y los estudios de posgrado: *expansión, profesionalización, acreditación, privatización y tecnologización*; lo que parece indicarnos que aquellas polémicas están cada vez menos presentes, tanto en la definición de las políticas educativas, en las estrategias y acciones que las instituciones proponen al ofertar sus programas de posgrado, como en las expectativas y demandas de quienes tienen interés por realizar este tipo de estudios, debido a que las decisiones empiezan a inclinarse más por algunas de las opciones planteadas en las polémicas.

De manera general hay una coincidencia en que esta situación, es el resultado del nuevo contexto en que se inscriben las políticas económicas, sociales y educativas, caracterizado por el neoliberalismo, la globalización y el desarrollo científico que prevalecen en estos tiempos; sin embargo, existen diferentes lecturas tanto en sus implicaciones como en la forma en la que se dan estos procesos, lo que genera una serie de tensiones.

Mientras que para algunos, las nuevas orientaciones de estas políticas van a posibilitar que los estudios de posgrado y las maestrías respondan a las nuevas necesidades de formación y profesionalización de los sujetos hacia quienes se dirigen, así como a las derivadas de los nuevos sistemas de producción, para otros éstas atentan contra los propósitos originarios de los estudios de posgrado, relacionados con el desarrollo, producción y difusión del conocimiento científico y tecnológico.

En cuanto a la manera en la que se desarrollan estos procesos –desde algunas lecturas– los cambios en los programas de maestría obedecen a una serie de factores, condiciones e instancias que *determinan* las políticas, estrategias y acciones relacionadas con este tipo de estudios, las que además de reconocerse como deterministas, terminan por simplificar los procesos estudiados. Frente a estas posiciones es necesario apoyarse en miradas que intenten dar cuenta de la complejidad que existe, tanto en la forma como en las implicaciones de estos

procesos. Con tal propósito he elegido algunas categorías provenientes del APD³ que me permitan analizar la problemática relacionada con la situación actual de las maestrías en educación, así como con el lugar que ocupa la formación académica en sus estructuras curriculares con base en las siguientes razones.

De manera general, el APD parte de dos premisas, el reconocimiento de que todo objeto –en este caso las maestrías en educación– carece de una literalidad última o esencia, que los reduzca a momentos necesarios de una ley inmanente, negando el enfoque esencialista de las relaciones sociales, en tanto que la formación social no es una totalidad gobernada por un principio de organización, determinada en última instancia por una causalidad estructural o de cualquier otro tipo⁴ (Laclau y Mouffe, 1987:108–114).

Es decir, no corresponde a ninguna instancia, organismo o institución definir *per se* cuál es o debiera ser el propósito sustancial de las maestrías en educación, como tampoco existe ningún principio fundamental desde el cual se pueda determinar *el ser* de este tipo de programas, como sostienen quienes aseguran que actualmente el ser profesionalizante del posgrado está determinado por los organismos internacionales, o que *su ser* debiera recuperar la asociación con su origen fundamental vinculado con la tradición alemana, es decir con la formación académica, el desarrollo científico y de la investigación.

La segunda premisa tiene que ver más con la forma en la que pudiera darse cuenta de los propósitos y el *ser* de las maestrías, lo que niega la existencia de dos planos en los elementos que las constituyen, el de las esencias y las apariencias, como lo llegó a plantear Kosik (1992) en *Dialéctica de lo concreto*, es decir, tampoco se

³ El APD es una perspectiva analítica creada por Ernesto Laclau y Chantal Mouffe, de la Universidad de Essex, Inglaterra, actualmente Laclau está ubicado dentro de los 50 pensadores contemporáneos de mayor importancia por sus aportaciones al campo de la Filosofía, Ciencia Política (. En México esta perspectiva fue introducida por Rosa Nidia Buenfil, investigadora del DIE–Cinvestav IPN, quien trabajó directamente con Laclau y fundó el Seminario de Análisis de Discurso Educativo, en el que se han formado varios investigadores y publicado la serie de Cuadernos DeConstrucción Conceptual en Educación.

⁴ El APD, surge como una crítica rigurosa al reduccionismo de clase del marxismo estructuralista (Althusser y Poulantzas), desde el que se considera que sólo las clases fundamentales son capaces de convertirse en hegemónicas (interpelación) y que la economía tiene un estatus de dominio completamente constituido o determinante, lo que genera limitaciones teóricas y políticas para el análisis de lo social. (Torfing, 1998)

puede partir de una perspectiva que suponga que para dar cuenta del *ser* de los programas, habrá que develar los principios que subyacen en el plano de las apariencias, a través de sus características reveladas en lo inmediato.

Por lo que debemos renunciar a la concepción de la sociedad como totalidad fundante y esencialista de sus procesos parciales e imaginar un orden social que evite las pretensiones holistas y deterministas de los elementos que intervienen en su estructura; sin embargo, la no existencia de un principio esencial –un elemento, un determinismo o fijación última que estructure los órdenes sociales–, no implica que lo social no logre estructurarse en *un orden*, que fije de manera parcial el conjunto de diferencias que harían imposible su existencia de no articularse a un punto que las integre con las formas inteligibles e instituidas de una sociedad, de manera que lo social sólo existe como esfuerzo por dominar el campo de la discursividad, por detener el flujo de las diferencias, por constituir un centro que las ordene y estructure (Laclau y Mouffe, 1987:129).

A estos intentos por dominar, fijar o detener el flujo de diferencias para dar orden y coherencia a los elementos –que inicialmente aparecen como desestructurados– a partir de la constitución de un centro, Laclau y Mouffe los denominan *discursos o procesos de articulación discursiva*, categoría que implica eliminar la tradicional distinción entre lo que usualmente se denomina como aspectos lingüísticos y prácticas de acción o prácticas extralingüísticas (Buenfil, 1994), por lo que se hablará en términos más generales de *campos de estructuración discursiva*.

Es decir, reconocer a las maestrías en educación como un discurso, campo de estructuración discursiva u orden social, que en su intento por dominar y detener el flujo de las diferencias puede llegar a conformar una **identidad social**, generando una nueva lógica para la articulación y el estudio de las *relaciones sociales*, la de la **sobredeterminación social**, desde donde los sujetos sociales y los objetos de estudio, “carecerían de una esencia que les dé sentido y dirección única a su existencia, en tanto sus regularidades consistirían tan sólo en las formas relativas y precarias de fijación que han acompañado a la instauración de cierto orden” (Laclau y Mouffe, 1987:111), lo que ofrece la posibilidad de establecer un nuevo concepto de articulación, apoyado en el carácter sobredeterminado de las relaciones sociales.

Estas categorías ofrecen elementos para conformar la lógica de argumentación desde donde trataré no sólo de describir los cambios que se han dado en este tipo de programas en los últimos años, sino de comprenderlos en toda su complejidad, es decir, como un campo de estructuración discursiva.

1. Las maestrías en educación como un campo de estructuración discursiva

Hablamos de un campo de estructuración discursiva cuando existe una configuración de significados en relación con un objeto, a partir de las relaciones que se establecen entre los elementos que lo constituyen en un momento determinado, de manera que el hecho de que la especificidad de un objeto –por ejemplo las maestrías en educación– se construya en términos de espacios de formación para la investigación y/o profesionalización, o de credencialización para mejorar las condiciones laborales y salariales de los maestros, depende de la estructuración de este campo discursivo. Hasta hace algunas décadas difícilmente podríamos afirmar que las maestrías en educación se reconocieran como un campo de estructuración discursiva, pues éstas eran vistas más como un elemento relacionado con los estudios de posgrado. En este sentido, ¿qué implica pensar en la conformación de estos campos y cómo se constituyen?

Primero, para que se constituya un campo de estructuración discursiva es necesaria la existencia no sólo de un objeto del discurso o significante (las maestrías en educación), sino del significado (concepto) que se evoque o genere en relación con los mismos, en este caso el *nivel educativo que ofrece las opciones para adquirir una formación teórica disciplinaria, desarrollar investigación, profesionalizarse en el ejercicio de la docencia u otra práctica educativa, mejorar condiciones laborales y salariales, etcétera.*

Esta capacidad de significar no se limita al lenguaje hablado o escrito, incluye diversos tipos de actos, relaciones y medios que a través de algún símbolo evoquen un concepto o significado, es decir *un discurso*, comprendido como el conjunto de prácticas que no pueden ser reducidas ni a sus componentes semánticos ni a los

pragmáticos, cuyo soporte material, como se dijo anteriormente, puede ser lingüístico o extralingüístico; en las maestrías en educación por ejemplo, los significados que posibilitan el campo de estructuración discursiva no se limitan a lo que las políticas educativas, organismos, instituciones o sujetos declaran en relación con los mismos, sino que en su configuración participan también todos aquellos elementos, procesos y actos relacionados con este tipo de estudios, que de manera particular o en su conjunto intervienen en la constelación de significados y le van dando especificidad al campo, por ejemplo, las prácticas educativas, los íconos y los rituales relacionados con éstos, entre muchos otros.

Siempre existe sin embargo una dimensión, elemento o proceso que estructura y da sentido a los significados que se generan en relación con el campo, al tiempo que tenemos la posibilidad de definir aquel que desde nuestra mirada nos permita lograr una mejor comprensión de su estructuración; en este trabajo por ejemplo, realizaré el análisis a partir de las políticas educativas (*dimensión social*) para las maestrías en educación, así como de sus planes de estudio o *plano estructural formal del currículum*.⁵

Otra condición para la estructuración del campo discursivo es que éste se constituya dentro de un sistema integrado por los diferentes elementos que intervienen en la configuración de significados, lo que demanda que el sistema muestre sus límites –conformando lo que se ha denominado como el contexto–, y la única forma de definirlos es apuntar a lo que está más allá de ellos (exterior constitutivo) (Laclau, 1998:10).

En las maestrías en educación, los elementos que anteriormente tenían una mayor participación en este proceso de significación eran las instituciones que ofertaban y los sujetos que demandaban este tipo de estudios. Recientemente reconocemos nuevos elementos como los organismos internacionales, las nuevas demandas de profesionalización del magisterio, los avances científicos y tecnológicos

⁵ El currículum, como propuesta política educativa, de acuerdo con Alicia de Alba, está conformado por aspectos estructurales–formales y procesales prácticos, así como por dimensiones que denotan la demarcación de sus aspectos esenciales y de sus límites, por lo que éstas pueden ser generales y particulares, las primeras son aquellas que conforman y determinan cualquier currículum, en tanto las particulares se refieren a los aspectos propios de un currículum y no a otros; las generales se agrupan en la Dimensión Social Amplia, la Dimensión Institucional y la Dimensión Didáctico Áulica. (De Alba, 1991b:66–68)

que se han empezado a incorporar a los procesos de formación promovidos en estos niveles educativos, entre otros.

En cuanto a los límites, en un primer momento puede parecer sencillo identificar aquellos que permitan reconocer el campo de estructuración discursiva de las maestrías en educación, es decir aquellos que lo distinguan del relacionado con los estudios de posgrado, la educación superior u otros mayormente vinculados con una dimensión política o económica; los límites son claros, cuando los campos están más estructurados pero en tiempos de crisis, resulta muy complicado distinguirlos, por ejemplo hace no más de una década era fácil distinguir que a la licenciatura se le había asignado más la función de profesionalización y al posgrado la de investigación, actualmente, en el caso de las maestrías en educación se ha empezado a dar un corrimiento de esta función de la licenciatura hacia el posgrado, por lo que resulta difícil dar cuenta de los procesos de significación relacionados con las maestrías en educación, al margen de lo que acontece en el posgrado y la educación superior.

El momento de relación entre los elementos que intervienen en la conformación de los sistemas donde se da la estructuración de los campos discursivos es denominado, desde la perspectiva del análisis político de discurso, como el de la *articulación*, proceso que ordena y estructura las relaciones sociales a través de una configuración social discursiva que permite constituir una identidad social.

2. Un primer acercamiento a la conformación de las Identidades Sociales

Siguiendo la línea de argumentación anterior, podemos afirmar que cuando un objeto logra integrarse en un campo de estructuración discursiva ha conformado un nuevo orden o identidad social, pero ¿qué implica en términos más concretos afirmar que un objeto como las maestrías en educación tienen o no una identidad social?

Generalmente cuando se habla de identidad se hace referencia a los sujetos o los grupos sociales, es decir la identidad de x persona (hombre, mujer, estudiante, trabajador, mexicano, profesionista, militante de x partido, religión, etc.) o a la identidad de los maestros, estudiantes de x escuela o carrera, trabajadoras, indígenas de x región, ciudadanos adscritos a x partido político, mexicanos, etc. es común

además denominar a estas últimas como identidades sociales; en este sentido no resulta común hablar de la identidad de un objeto de estudio como las maestrías en educación, menos aún cuando los procesos de identificación se asocian por lo general a la subjetividad que los individuos o grupos sociales ponen en movimiento.

A lo anterior hay que agregar la dificultad de encontrar un concepto que defina la identidad de manera total y definitiva, pues hay tantas definiciones como perspectivas y autores existen, en lo que más se llega a coincidir es en asociar la identidad de los individuos con la psicología y la de los grupos con la sociología, aunque como lo reconocen algunos autores (Dubet, Erikson, Levi´Straus, etc.) el amplio uso del término identidad en ambas disciplinas ha creado más confusión que claridad sobre su significado.

El éxito de la noción de identidad en la producción sociológica contemporánea, así como en el discurso de los actores⁶, crea una situación paradójica. Sugiere a la vez un cambio en la sensibilidad social y algunas mutaciones en la sociología, al tiempo que lleva consigo tal polisemia del concepto que podemos preguntarnos si todavía conserva alguna utilidad y si no se destruye a sí mismo en la multiplicidad de sus aplicaciones [...] los usos de la noción son tan numerosos como el número de conferencistas <se refiere al coloquio sobre la identidad de Toulouse–1979> y designa todo lo que es posible observar tanto en sociología como en psicología. (Dubet, 1987:519)

A lo anterior debemos agregar lo que he venido señalando en relación con la mirada desde donde abordo lo social, en la que las nociones tienen significado sólo en el contexto de un determinado entramado conceptual o discursivo dentro del cual es fijado su significado, a partir de elementos constitutivos o puntos de articulación que son parte del término y permitan acotarlo.

Antes de dar cuenta de estos elementos es necesario señalar, también desde la perspectiva asumida, que en tanto todo objeto tiene la posibilidad de constituirse en un campo de estructuración discursiva que ordena o regula de alguna manera las

⁶ Si bien el estudio se sustenta más en la categoría de sujetos sociales (Zemelman 1987), en algunas ocasiones aparecerán los términos de actores o agentes sociales, sobre todo cuando son nombrados así por otros autores citados, sin embargo para el propósito de este trabajo no se establecerán diferencias analíticas entre los mismos.

relaciones sociales al estructurar campos de significación, éstos también son susceptibles de conformar identidades sociales, las que no pueden ser limitadas a la ya de por sí múltiples identidades étnicas, nacionales y políticas que están emergiendo y proliferando en el mundo contemporáneo, además de que es necesario reconocer todas aquellas relacionadas con los objetos y procesos sociales que de alguna manera también van conformando los diversos órdenes sociales. Así es posible hablar de la identidad social de las maestrías en educación.

Otra aclaración necesaria tiene que ver con el reconocimiento de que para dar cuenta de la identidad social de las maestrías, si bien en un primer momento su lectura pareciera asociarse más con una perspectiva sociológica, la mirada desde la cual parto demanda un trabajo más de articulación entre las aportaciones que las diferentes disciplinas y perspectivas permiten lograr una comprensión de cómo se dan los procesos de identificación de los diferentes objetos sociales. En este sentido es importante señalar que el análisis político de discurso retoma las opciones provenientes de diferentes disciplinas como la filosofía, el psicoanálisis y la sociología, particularmente; la coincidencia o el punto de articulación de estas aportaciones es su adhesión a una perspectiva antiesencialista⁷ que señala que ninguna identidad puede concebirse a partir de una esencia o principio fundamental, definido apriorísticamente y *per se*, por lo que su ser no puede concebirse previamente fuera de un sistema de relaciones conceptuales o estructuras discursivas que le otorguen significado.

Por tanto aunque toda identidad está ligada a la noción de permanencia, de mantenimiento de puntos de referencia fijos, constantes, que escapan a los cambios que puedan afectar al sujeto o al objeto en el curso del tiempo, una identidad social no debe entenderse como la fijación total que determina de manera unívoca su sentido y significado; frente a esta posición sostengo, apoyándome en Laclau y Mouffe (1987), que en tanto toda práctica o estructura discursiva es relacional, lo que ésta pretende es

⁷ Se reconoce como *antiesencialistas* a aquellos autores cuya lógica de pensamiento y estructura del conocimiento escapa a las derivadas de la Modernidad, donde la razón, la integración y continuidad se presentaban como elementos centrales; epistémicamente niegan la existencia de un fin último o esencial de los objetos, al mismo tiempo que cuestionan la correspondencia entre objetos de estudio y clasificación de las ciencias, para proponer en su lugar la eliminación de las fronteras entre las disciplinas, a partir más de campos que de objetos de estudio, en este tenor ubicamos autores como Derrida, Foucault, Lyotard, Peters, Laclau y Mouffe, por citar algunos.

detener el flujo de las diferencias que intervienen en todo proceso de articulación en busca de la regulación de las relaciones sociales, dando como resultado un sistema de posiciones estructuradas que procuran ordenar y organizar las posiciones diferenciales y los elementos que no se articulan del todo a esta formación discursiva.

De manera que cuando sostengo que los estudios de posgrado y las maestrías en educación contaban o por lo menos empezaban a conformar su identidad social hasta hace algunos años, lo que quiero argumentar, no es que había uniformidad ni que estos estudios respondían a fines esenciales a los que se adherían, sino que había cierto consenso, resultado de la intención de detener el flujo de las diferencias, traducido en acuerdos (propósitos y orientaciones de las maestrías) que expresaban la regularidad de un sistema, por lo que al igual que los individuos o los grupos, las maestrías en educación, constituyen su identidad en el momento en que los diversos elementos o características que las integran se articulan a un punto fijo (investigación o profesionalización) y generan un campo de significación.

Es necesario reconocer también que aun cuando toda identidad social sea abierta, precaria e incompleta –es decir que nunca podrá llegar a la plenitud o al logro de objetivos de manera total por ejemplo– si bien se ha reconocido que la investigación se conformó en uno de los puntos nodales de la identidad social de las maestrías y los estudios de posgrado, ello no quiere decir que en la realidad social los programas estuvieran logrando dicho objetivo, sino que éste se conformaba más bien en el imaginario hacia el que se aspiraba a llegar, el referente desde donde se hacía una valoración de los programas, o uno de los elementos centrales tanto de su oferta como de su demanda.

Sin embargo, existen momentos y condiciones en las que ese carácter abierto y precario de las identidades sociales no sólo ofrece la posibilidad de incorporar nuevos elementos o situaciones que modifiquen la estructuración de los significados e imaginarios que las constituyen, sino que estos momentos e incorporaciones pueden afectar de manera más drástica el sistema y originar lo que se ha denominado como la *dislocación* de las identidades sociales; es decir, la desestructuración del campo de significaciones, producto en la mayoría de los casos de una serie de contingencias que irrumpen en el plano de la realidad, desestructurando el orden simbólico conformado

hasta entonces y demandando la aparición de un nuevo imaginario que permita reconstituir el anterior orden social.

En las maestrías en educación este proceso se experimentó a partir de la aparición de las características que empezaron a adquirir estos programas y fueron más allá del ideal conformado por el reconocimiento de la investigación y la formación académica como los *puntos nodales* que les daban estructura y sobredeterminaban su campo de significaciones.

3. Dislocación de Identidades Sociales y Crisis Estructural Generalizada

La dislocación o desestructuración de las identidades sociales puede darse en cualquier momento, sólo se requiere de la presencia de un antagonismo que introduzca una negatividad radical para que se inicie un proceso de subversión, sin embargo, cuanto más inestables sean las relaciones sociales y menos logrado sea un sistema definido de diferencias, más proliferarán los puntos de antagonismo que a su vez den lugar a un proceso dislocatorio; al tiempo que éstos más carecerán de una centralidad y de una posibilidad de establecer sobre la base de ellos cadenas de equivalencia. (Laclau y Mouffe, 1987:151)

De manera que cuando hay una mayor estabilidad es más fácil reconocer los puntos nodales que estructuran las regularidades de un orden social, y es más difícil reconocer los antagonismos que lo estructuraron, pues se perciben más los procesos de sedimentación que permiten instituir u objetivizar las identidades sociales; en cambio, cuando la dislocación altera la sedimentación, puede generar la emergencia de nuevas identidades sociales, pero dependiendo del nivel de los momentos de subversión la crisis puede afectar a un mayor número de órdenes o estructuras sociales. Por ejemplo, a diferencia de lo que acontecía hace algunos años, la desestructuración que enfrentan actualmente las maestrías en educación no puede reconocerse como algo aislado o particular del campo, sino que está afectando a los estudios de posgrado y a diversos órdenes sociales, debido a que la crisis que se empezó a generar a finales del siglo pasado es de mayor alcance ahora, en la primera década del siglo XXI.

En otras palabras, cuando nos enfrentamos con una coyuntura en la que se da un debilitamiento del sistema relacional que define las identidades de un cierto espacio social, político, cultural, educativo, etc., y que conduce a la proliferación de elementos flotantes, estamos de acuerdo con Gramsci, ante una *crisis orgánica*, que no se genera a partir de un solo punto, sino que es el resultado de una sobredeterminación de circunstancias, y se manifiesta tanto en una proliferación de antagonismos como en una crisis generalizada de las identidades sociales (Laclau y Mouffe, 1987:157).

Este tipo de crisis expresa una serie de problemas, desequilibrios, desórdenes, que amenazan no sólo un aspecto, nivel o dimensión de alguna realidad en particular – como podría ser el económico, político, cultural, educativo, etc.– sino que amenaza a una estructura social de mayor alcance. Steger denomina a estos momentos como de *crisis epocal*, en tanto que incorpora y rebasa las relacionadas con órdenes sociales particulares, conformados en diferentes dimensiones espaciales y temporales; es decir, ponen en peligro toda una estructura histórica –como la Modernidad–, amenazando con dislocarla. Alicia de Alba, basándose en Laclau y Mouffe (1987), la denomina como *Crisis Estructural Generalizada*, en tanto implica:

El debilitamiento general de los elementos de los sistemas relacionales de distintas estructuras interrelacionadas que a su vez conforman una estructura mayor y que definen las identidades de sus espacios social, político, cultural, etcétera. El cual conduce a la proliferación de elementos flotantes. Esto es al debilitamiento de los elementos de las estructuras económicas, políticas, sociales, culturales, educativas, cognoscitivas, etcétera... se caracteriza por la desestructuración de las estructuras (De Alba, 2002:50).

En este sentido, este trabajo tiene un doble propósito: en primer lugar argumentar de qué manera se ha iniciado un proceso de desestructuración de la identidad social de las maestrías en educación en el contexto actual de crisis estructural generalizada; para en un segundo momento dar cuenta de cómo la formación académica tiende a ser desplazada en este tipo de maestrías, en el contexto no sólo del nuevo contorno que empieza a configurar lo que podría llegar a ser su nueva identidad social, sino en el de la profesionalización, signficante que en los últimos años ha orientado los cambios que se están dando en este tipo de programas.

Lo anterior implica hacer dos aclaraciones: ¿qué quiero decir cuando señalo que la formación académica ha empezado a ser desplazada de las maestrías en educación, y de qué manera las nuevas políticas educativas orientadas a la profesionalización del magisterio están incidiendo en este proceso?, lo que demanda hacer una precisión conceptual relacionada con estas dos categorías: la profesionalización y la formación académica.

B. Profesionalización y Formación Académica: categorías conceptuales

Siguiendo la lógica y perspectiva argumentadas, diré que no es posible dar cuenta de la profesionalización y la formación académica de manera unívoca, siempre nos enfrentaremos con una diversidad de posturas y perspectivas relacionadas con estos significantes, pues al igual que las identidades sociales, tampoco tienen una entidad esencial y cerrada que dé lugar a la búsqueda de un significado primario, verdadero y único; con lo anterior no quiero decir que no sea posible darle contenido a estos significantes, pues si bien hay una diversidad de conceptos y perspectivas relacionadas con estas dos categorías, también existen elementos constitutivos que permanecen, y *puntos nodales* que ordenan o estructuran sus significados en determinado momento.

De manera que el contenido o concepto del significante existe y se constituye en la medida en que forme parte de un campo de estructuración significativa, por lo que es necesario precisar desde qué campo discursivo abordaré la profesionalización y la formación académica.

1. La Profesionalización del magisterio: una confluencia de enfoques y miradas

En este trabajo me referiré a la profesionalización con dos sentidos: por un lado como una de las características del posgrado en los últimos años, y por otro como uno de los puntos nodales de la política educativa dirigida a la formación del magisterio, con la que relacionó los estudios de posgrado en educación que se ofertan en el Estado de México.

De manera inicial podemos reconocer a la profesionalización como el proceso que lleva a una persona u ocupación de un estado inicial en que no es considerado como profesional, a uno en el que se considera ha logrado ese nivel, profesionalizarse, hacer de alguien un profesional o de *x* ocupación una profesión; lo que a su vez remite al desempeño de un trabajo o actividad por retribución, utilizando ciertas disciplinas o artes, a diferencia de un aficionado u ocupación, es decir profesar, desempeñar un trabajo que requiere por un lado del ejercicio de un arte, ciencia o de estudios teóricos, y por otro del reconocimiento o legitimidad del conjunto de intereses de la colectividad de personas que ejercen la profesión.

Sin embargo, es necesario reconocer que existe una diversidad de enfoques y posturas en relación con la profesionalización, mediadas por las condiciones o características que predominan o se reconocen como hegemónicas en determinado momento histórico o profesión, éstas pueden ir desde las socioculturales (Freidson, 2001:32), institucionales (Pacheco, 2000:21) y académicas. (Ghilardi, 1993:30), hasta las personales o psicológicas (Fernández, 2000:9), al tiempo que sus procesos pueden ser abordados desde diferentes miradas –dependiendo de la focalización del objeto de estudio– así como de la perspectiva disciplinaria desde la cual se aborde: histórica, sociológica, económica, psicológica o pedagógica.

La profesionalización comprendida como el resultado que se logra después de haber pasado por un proceso para transformar una ocupación, una profesión o una persona en un profesionista, implica reconocer que no todos los trabajos, oficios u ocupaciones han alcanzado el rango de profesiones, o que están en proceso de lograrlo. Ésta ha sido una de las grandes preocupaciones en relación con la docencia y la enseñanza, así como con quienes ejercen dichas tareas, ya sea en un ámbito universitario o normalista, al ser reconocidas durante mucho tiempo como ocupaciones semiprofesionales o profesiones y profesionistas de segunda.⁸ Existen una serie de características y condiciones que tendrán que cubrirse para lograr tal reconocimiento.

⁸ Al respecto pueden consultarse los estudios de Esquivel y Chehaibar (1991) y de Ortiz Gutiérrez (1997) sobre la profesionalización de la docencia universitaria desde un enfoque más histórico, o los de Antón Gil (1992) e Ibarra Colado (2001) desde una perspectiva más sociológica, en relación con el magisterio, sobresalen los trabajos de Ibarrola y Silva (1996)

Reconocer la profesionalización como un proceso a través del cual una ocupación transita hacia una profesión, o una persona adquiere el reconocimiento social de profesionalista, demanda “definir la dirección del proceso, así como el estado final de profesionalismo hacia el cual estaría avanzando una ocupación. Sin alguna definición de profesión, el concepto de profesionalización pierde, virtualmente, todo sentido” (Freidson, 2001:31). Por lo que es necesario hacer algunas acotaciones en relación con el lugar y perspectiva desde donde abordaré la profesionalización en este estudio.

En primer lugar, aunque es difícil estudiar el proceso de profesionalización de una ocupación, al margen de los sujetos que la conforman y viceversa, si se tiene que determinar a partir de cuál de estos dos elementos realizaré el estudio, me interesa más conocer las estrategias y acciones derivadas de las políticas educativas orientadas a la profesionalización de quienes se dedican al ejercicio de las ocupaciones relacionadas con la docencia y la enseñanza: el magisterio del estado de México.

Lo anterior a través del análisis de las condiciones y procesos de formación institucional, en el entendido de que uno de los enfoques y estrategias más aceptadas en las sociedades modernas para la profesionalización es el asociado con la formación que ofrecen las instituciones educativas creadas *ex profeso*, vinculadas en la mayoría de los casos al otorgamiento de un título o grado académico.

Hasta hace algunos años, el tipo de formación inicial (profesional) recibida en los sistemas educativos era uno de los criterios principales para asignarle una categoría profesional a una ocupación, como la docencia; sin embargo, en los últimos años, en casi todos los países occidentales la articulación y duración de los estudios de los futuros docentes se ha hecho más compleja y más larga, no sólo con la introducción de nuevos contenidos y/o enfoques relacionados con la comprensión y ejercicio de la profesión, sino sobre todo con el incremento de niveles de estudio, especializaciones, maestrías y doctorado, es decir, estudios de posgrado, que poco a poco se van reconociendo como importantes y necesarios para los procesos de profesionalización, como sucede en el caso del magisterio.

En este sentido me interesa encontrar la relación que se establece o promueve entre los procesos de profesionalización del magisterio y los estudios de posgrado a

través de las maestrías en educación, para posterior y finalmente analizar de manera más explícita el lugar que ocupa e importancia que adquiere la formación académica en este tipo de programas, a través del análisis de sus estructuras curriculares.

Todo esto bajo el supuesto de que explícitamente se reconoce una vinculación entre los procesos de profesionalización y la formación académica, de manera que tal y como lo he venido señalando, este trabajo tiene un doble propósito: argumentar de qué manera se ha iniciado un proceso de desestructuración de la identidad social de las maestrías en educación en el contexto actual caracterizado por una tensión entre la crisis estructural generalizada y la globalización; y por otro lado, dar cuenta de cómo tiende a darse un desplazamiento en la formación académica en este tipo de maestrías, a partir del nuevo contorno que empieza a configurar lo que podría llegar a ser su nueva identidad social.

Lo anterior demanda hacer dos aclaraciones, ¿qué quiero decir cuando señalo que la formación académica ha empezado a ser desplazada de las maestrías en educación, y cómo puedo dar cuenta de ese hecho?. Lo primero implica una precisión más conceptual, relacionada con la formación académica, lo segundo una de orden más metodológico, vinculada con el análisis curricular que realizaré para argumentar la tesis que sostengo.

2. Formación Académica: articulación de múltiples dimensiones

De manera inicial, comprendo la formación como una articulación entre dos dimensiones de análisis –la social e individual– y el nivel de determinación y de indeterminación, es decir como el producto del proceso de socialización a que se ven sometidos los individuos, vía las instituciones sociales (familia, escuela, trabajo, etc.), así como de la oportunidad que tienen de conformarse en sujetos sociales al enfrentarse a determinadas estructuras que se conforman en un sistema, en la medida en que tienen la posibilidad de elegir o decidir entre varias opciones (Zemelman, 1996).

Por lo que estoy de acuerdo en que la formación tienen que ver en lo inmediato con la adquisición de conocimientos y destrezas, y con la conformación de

un marco valorativo, que tiene entre sus propósitos la integración del individuo a la sociedad –función socializadora– (Durkheim, 1976), pero ubicados en una dimensión más amplia de la cultura y reconociendo la participación del hombre en la reconstrucción histórica de su devenir, en tanto que implica en cierta forma la adhesión y promoción de cierto proyecto social que necesariamente se opone a otro –función transformadora–.

En este sentido, si bien es importante recuperar la idea de la formación derivada de la *paideia*, referida a la modelación del otro de acuerdo con una idea (*eidōs*), ésta no necesariamente debe tener un carácter esencial ni mucho menos definitivo y cerrado, su determinación o definición corresponde a las condiciones históricas concretas del hombre; considerando a la formación como el fundamento de la existencia que da al hombre la posibilidad de su ser y reconociendo su temporalidad a través de lo que Heidegger (1981) denomina el “*ser ahí*”, como posibilidad que hay de ver no sólo a través de su existencia, sino de preguntar por su sentido; en esta línea, Gadamer (1988) considera a la formación, como el reencuentro del hombre con la cultura para la reconstrucción de su historia o *el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades culturales del hombre*.

Estas concepciones, si bien reconocen que los sujetos que participan en los procesos de formación son susceptibles de formarse unos y otros, anteponen la idea de que:

La formación es un trabajo del ser humano sobre él mismo, sobre sus representaciones y sus conductas, vienen a evocarse como el advenimiento ineludible de un orden de cosas. La formación como un proceso de desarrollo y de estructuración de la persona que lo lleva a cabo bajo el doble efecto de una maduración interna y de posibilidades de aprendizaje, de reencuentros y de experiencias. (Ferry, 1990:45–50)

Siguiendo esta línea, Honoré (1992) reconoce la formación como una *determinación fundamental de la existencia*, como una manera de ser característica del hombre, Ardoino (1989) por su parte, la asocia con el *inacabamiento*, al considerar que ésta compete a toda la vida, todas las edades y todas las poblaciones, a las posibilidades y ocasiones de aprender; Bernard (1999) por su parte vincula la formación con una

visión y una mirada, al comprenderla como una dimensión fundamental de la existencia que le permite otorgarle un sentido, y donde lo desconocido y la posibilidad son su horizonte, lo que demanda su realización en relación y cooperación con el otro, ese otro que representa no sólo un semejante, sino todos los grupos o instituciones sociales que le convoquen, interpelen o señalen límites en las decisiones que tome. Por tanto resulta fundamental el lugar que tienen las instituciones escolares en estos procesos, sobre todo los relacionados con la formación académica.⁹

Por lo que este tipo de formación es asociada con la que ofrecen las instituciones creadas *ex profeso*, con el propósito de sustentar y legitimar formalmente el ejercicio de las ocupaciones y las profesiones a través de los diplomas o títulos que otorgan con efectos legales; reconocida en este sentido como un elemento central en los procesos de profesionalización de las sociedades modernas, aunque desde algunos enfoques con el propósito de clasificar y ordenar las ocupaciones para justificar las diferencias en los salarios, las prestaciones y los requisitos de ingreso (Freidson, 2001).

En este estudio asocio la formación académica con la promoción del conocimiento, con la formación disciplinaria y enseñanza especializada que ofrecen las instituciones, con el objetivo no sólo de ejercer una profesión, sino de “sustentarla en valoraciones de tipo profesional, es decir en un sólido caudal de conocimientos teóricos que permitan orientarse con seguridad en la multiplicidad de situaciones que puedan presentársele en el curso de su actividad.” (Ghilardi, 1993:23)

De manera que la formación académica tiene que ver con la adquisición de elementos teóricos disciplinarios que permitan a los profesionales “desarrollar una curiosidad y competencia intelectual, [...] no sólo estar al tanto de los contenidos y la evolución de las disciplinas propias de su campo, sino sustentar en éstas su postura, autoridad y práctica profesional; por lo que su propia legitimación profesional, debe estar estrechamente ligada a la <densidad> de su caudal intelectual” (Ghilardi, 1993:136).

⁹ Tradicionalmente la academia o lo académico se ha asociado con la promoción y desarrollo del conocimiento; en tiempos de los griegos con Platón, la academia era el lugar donde se reunían quienes rendían homenaje al héroe Academo, cultivando el espíritu científico. Posteriormente el trabajo académico se asoció con el desarrollado de las universidades (Copleston, 1987).

Así este tipo de formación se relaciona con la promoción del conocimiento o enseñanza especializada propia de un campo, que en las maestrías en educación lo asoció con la filosofía, la teoría y la investigación educativas, es decir, con la producción y recuperación del conocimiento disciplinario o ciencia básica para el ejercicio profesional, que en los últimos años se margina y desplaza cada vez más de los programas curriculares “por ignorar el papel de lo teórico en cualquier campo del conocimiento y por el pragmatismo sociológico imperante en las políticas educativas, que suponen que las teorías no apoyan la resolución de problemas educativos inmediatos” (De Alba, 2003:40).

En este sentido, la formación académica permitiría debatir y/o resignificar el carácter instrumental y pragmático que se ha empezado a promover en las políticas educativas y programas curriculares de las maestrías en educación, sobre todo a partir de la década de los años noventa, por lo que su importancia tiene que valorarse no sólo a partir del lugar y sentido que adquiere en el aspecto estructural formal del currículum, sino en su dimensión social e institucional, a través del análisis de las políticas educativas relacionadas con los estudios de posgrado y la profesionalización del magisterio, que en los últimos años sobredeterminan este tipo de formación.

Por otro lado, es importante reconocer que aunque las propuestas académico-curriculares y la orientación de formación que promueven son aspectos que influyen relativamente en la conformación del campo de conocimiento educativo y en la comunidad intelectual que le dé vida, “existe una dificultad de la formación básica y general en saberes epistemológicos, teóricos de ciencias sociales y educativas y de filosofía y educación, saberes que son constitutivos de un concepto de formación educativa en sentido amplio y complejo” (Orozco, 2003:426)

Por lo que en este trabajo asocio la formación académica con una formación intelectual, que independientemente del nivel educativo, tenga como propósito:

No sólo formar hombres cultos, en el sentido extenso del término, que puedan reconstruir la cultura como una producción humana, que puedan defender un lugar propio en el mundo de las ideas y, por tanto, que puedan hacer desarrollos conceptuales propios, acordes con sus intereses, a los desarrollos de las ciencias y con las exigencias del mundo actual, sino que además forme

intelectuales capaces de recrear la cultura y tener un papel activo en su producción, así como con suficiencia técnica para promover estrategias para la resolución de problemas específicos (Díaz Barriga, 2001:142–143).

De manera que establezco una relación de la formación académica con la formación teórica –la teórico epistemológica y la intelectual–, razón por la que es importante conocer el lugar e importancia que adquiere la formación académica relacionada con la epistemología, teoría e investigación educativa en los programas de las maestrías en educación que se ofrecen en el Estado de México.

Para dar cuenta de lo anterior, es necesario hacer un análisis curricular de los programas de maestría, desde una perspectiva que no se limite al análisis de los planes y programas de estudio, sino que permita comprender cómo el desplazamiento o exclusión que se ha empezado a dar de la formación académica en las maestrías en educación, se da desde una dimensión social del currículum; lo que implica recuperar otra categoría del análisis político de discurso: *la sobredeterminación*, pero ahora desde la metodología de la investigación, sustentada en el análisis curricular.

C. De la Sobredeterminación al Análisis Curricular: referentes metodológicos

En este trabajo comprendo al currículum como la síntesis de las diferentes posiciones que los sujetos tienen en relación con un proyecto y un proceso de formación institucional que pretende estructurar los elementos e identidades que en un momento aparecen como difíciles de conciliar; es decir, el currículum como un discurso o campo de estructuración discursiva, conformado tanto por sus aspectos estructurales formales como por los relacionados con los procesos y las “prácticas” educativas (De Alba, 1991a), distinción que se hace tan sólo con fines analíticos, en tanto que el uno no se puede dar ni pensar sin el otro, pues forman parte de una misma estructura discursiva que al igual que todo objeto y relación social está sobredeterminada, pero, ¿qué implica pensar al currículum como un campo sobredeterminado?

1. El currículum un campo sobredeterminado: configurador de identidades sociales

La sobredeterminación como concepto es retomado de Althusser¹⁰ (1967) para explicar la sociedad como un conjunto estructurado complejo, no sólo en el sentido de que existe una multiplicidad de factores, elementos y mediaciones que inciden en la determinación de cierto orden social, como pueden ser los derivados de los tradicionalmente denominados de carácter económico, político, social y cultural; además advierte al derivar este concepto del psicoanálisis¹¹ y la lingüística, que éste no deberá confundirse con cualquier forma de multicausalidad, ni con cualquier forma de fusión o mezcla, es al contrario, “un tipo de fusión muy preciso, que supone formas de reenvío simbólico y una pluralidad de sentidos”, por lo que “El concepto de sobredeterminación se constituye en el campo de lo simbólico, y carece de toda significación al margen del mismo” (Laclau y Mouffe, 1987:110).

En este sentido, las relaciones sociales adquieren un carácter simbólico o sobredeterminado, lo que implica negar la existencia de una literalidad última que las reduzca a momentos necesarios de una ley inmanente. De la misma forma, la complejidad del campo del currículum se entiende no sólo en tanto en éste intervienen una multiplicidad de factores y elementos –como la mayoría de posturas lo sostienen– sino en dar cuenta de cómo se articulan los diferentes sentidos y significados que

¹⁰ Si bien Althusser es considerado como un autor que parte de una corriente de pensamiento diferente a la proveniente del APD, además de considerar que incurre en diversas formas de reduccionismo, así como algunas conceptualizaciones simplistas o sencillamente objetables, lo cierto es que aporta consideraciones valiosas que pueden ser desarrolladas ampliamente enriqueciendo así las reflexiones en torno a la constitución del sujeto social, así nociones como interpelación, condensación, sobredeterminación, si son desvinculadas de los principios reduccionistas y dicotómicos, incorporan al cuerpo conceptual del marxismo nuevas posibilidades que parecen atender a la creciente complejidad de los procesos sociales en la actualidad. (Buenfil, 1993:11)

¹¹ Desde el psicoanálisis, Laplanche y Pontalis (1987) siguiendo a Freud, señalan en relación con la sobredeterminación que ésta se refiere al hecho en que una forma del inconsciente se remite a una pluralidad de factores determinantes o elementos inconscientes múltiples que pueden organizarse en secuencias significativas diferentes, se califica de sobredeterminado en la medida en que resulta a la vez de una predisposición constitutiva y de una pluralidad de acontecimientos traumáticos, por lo que uno solo de estos factores no basta para producir o mantener el síntoma. Laplanche y Pontalis, pp. 432–433.

entran en juego en todo proceso de sobredeterminación curricular, a través de procesos de condensación y desplazamiento.¹²

Por su parte, el currículum se reconoce como síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, creencias, hábitos, etc.) que conforman un proyecto de formación (De Alba, 1991a), que al condensar una diversidad de posturas en relación con los mismos permite que este proyecto no sea el resultado de la suma de las partes o que su integración se dé de manera azarosa, sino que exista un eje o nodo que articule la síntesis, aun cuando existan posiciones antagónicas y contradictorias entre sus diversos componentes; al tiempo que el sentido que se otorga al proyecto de formación nunca va a ser fijo, pues éste puede desplazarse y con ello cambiar, dadas las relaciones de contigüidad que se establecen entre los significantes con los que se relaciona.

La sobredeterminación entendida como una lógica, se asocia de manera particular con la conformación de identidades sociales y se sustenta en un proceso de articulación, cuyo mayor problema es dar orden y coherencia a la multiplicidad de elementos que aparecen dispersos en las estructuras sociales; las identidades derivadas de los procesos de articulación, lejos de darse de manera totalizante, representan sólo intentos por dominar o detener el flujo de diferencias que constituyen el campo de la discursividad, donde la presencia y articulación de unos objetos en otros, hará imposible saturar o fijar de manera total la identidad de ninguno de ellos.

De manera que toda propuesta y/o proceso de formación contenido o expresado a través del currículum, siempre excluye o deja fuera un sinnúmero de elementos y contenidos, que en un momento determinado van a permitir reconocer la estructura o identidad social que se está promoviendo desde el mismo; al tiempo que al ser excluidos o reprimidos pueden emerger en cualquier momento, dando la posibilidad de movimiento y cambio de las identidades sociales.

Por lo que desde esta perspectiva Laclau y Mouffe (1986) afirman que toda identidad social tiene un carácter abierto, incompleto y políticamente negociable, y el

¹² La condensación y el desplazamiento son comprendidos por Lacan como los mecanismos de las formaciones del inconsciente pero recuperando elementos de la lingüística, por lo que “compara estos dos procesos freudianos con las figuras del estilo conocidas bajo el nombre de metonimia (respecto al desplazamiento) y de metáfora (respecto a la condensación) (Rifflet-Lemaire, 1981:307-310).

campo de las identidades –como denomina a esa imposibilidad de fijación– es el campo de la sobredeterminación, en el que tan sólo son sustituidas unas identidades por otras.

En el currículum, estas identidades están o son expresadas por los sujetos sociales que se caracterizan por promover o rechazar –vía las propuestas y procesos de formación– un proyecto social político educativo, a través del cual están convocando a reordenar o fijar una identidad que interpele a un mayor número de sujetos y contribuya con ello a establecer un nuevo orden social, aunque esto tan sólo se da en el plano de lo imaginario, pues por un lado está la necesidad de hacerlo, pero por otro la imposibilidad de lograrlo completamente.

Todo proceso de sobredeterminación se sustenta en un proceso de articulación y culmina en lo que Laclau denomina como una articulación hegemónica, es decir, un orden o identidad social que se da ante la presencia de fuerzas antagónicas, la inestabilidad de las fronteras que las separan, la presencia de una vasta región de elementos flotantes y su posible articulación a campos opuestos (Laclau y Mouffe, 1987:157).

De manera que en una formación social puede haber una serie de puntos nodales hegemónicos, algunos de ellos pueden estar altamente sobredeterminados, constituyendo puntos de condensación de una variedad de relaciones sociales y ser el centro de irradiación de una multiplicidad de efectos totalizantes, pero en la medida en que lo social es una infinitud irreducible a ningún principio unitario subyacente, la mera idea de un centro esencial de lo social carece de sentido (Laclau y Mouffe, 1987: 160).

Esta idea se contrapone a aquellas posturas derivadas del marxismo ortodoxo¹³, que aun en la actualidad confunden las prácticas hegemónicas con prácticas de dominación total, es decir, con sistemas cerrados de identidades relacionales, con sentidos fijos (las clases sociales, por ejemplo) cuando la formación hegemónica no puede ser reducida a una lógica específica de una fuerza social única, ni mucho menos pensarse que ésta opera de manera unidireccional, como ingenuamente se ha llegado a plantear, pues aun en:

las formas de sobredeterminación que concentran ya sea el poder, ya sea las diversas formas de resistencia al mismo, –es importante reconocer que– el poder nunca es fundacional, es decir asociado a alguna clase, sector, centro de una formación hegemónica. Pero también es incorrecto plantear como alternativa el pluralismo, o la difusión total del poder en el seno de lo social, ya que esto tornaría el análisis ciego a la presencia de puntos nodales y a las concentraciones parciales de poder existentes en toda formación social concreta (Laclau y Mouffe, 1987:164).

Es importante señalar que la relación entre la sobredeterminación y las crisis de identidades sociales, consiste en reconocer que estas crisis no se determinan o son el resultado de un solo punto, factor o elemento que constituyen las estructuras sociales, sino de una sobredeterminación de circunstancias que manifiestan una proliferación de antagonismos, no reducidos a oposiciones o contradicciones en el plano de lo real o la lógica, sino reconocidos como la negación o el límite que subvierte cierto orden social que aspira a constituirse en presencia plena y total.

¹³ Dentro del marxismo se han desarrollado al menos tres posiciones, a) una que asume la historia como resultante de “leyes económicas” (la concentración, lo sobreproducción y la proletarización crecientes que conducirían inevitablemente al agotamiento del sistema capitalista), es a la que se le denomina ortodoxa, en tanto supone una noción evolutiva y determinista de las formas económicas, dentro de esta se ubican autores como Kautsky, Plejánov y Max Adler; b) otra que asume la historia como el desenvolvimiento de una esencia si bien no por lo económico, permanece una concepción prescriptiva en términos de la “necesidad de la historia de las masas” (Luxemburgo y Lukács), y c) una que asume la historia como resultado de las luchas y transformaciones no regidas por leyes, sino por una multiplicidad de luchas y antagonismos y no exclusivamente de clase, al tiempo que su desenvolvimiento no puede ser prefijado por una esencia o un fin económico, al contrario, es un proceso que se define por la condensación de antagonismos diversos articulados en términos de una relativa contingencia cuyos límites se establecen con el desarrollo desigual de dichos antagonismos y la emergencia de nuevos, esta posición tiene herencia tanto de Marx y Lenin, como de Althusser y Gramsci, pero es Laclau quien la presenta en términos conceptuales e históricos más precisos y ordenados, algunos autores se ubican en posiciones intermedias a éstas, o en concepciones derivadas de alguna de ellas, pero sin ser completamente concordantes. (Buenfil, 1992:73-75)

En este sentido, es incorrecto plantear una postura que atribuya a ciertos grupos o sujetos todo el poder y decisión en relación con la determinación de identidades sociales a través de una propuesta o desarrollo curricular; así como de aquellos que apuestan la plenitud de las mismas a través de la difusión o desaparición de todos los vestigios relacionados con el mismo, en aras de una supuesta democratización de la sociedad y sus proyectos de formación.

Los sujetos de sobredeterminación curricular, por su parte, se reconocen en la complejidad de las relaciones sociales de dominación, imposición, resistencia y negociación que se dan en los procesos para la definición de los proyectos sociales inscritos en las propuestas político educativas que conforman el currículum; son definidos como todos aquellos sujetos sociales que, ante la presencia de fuerzas antagónicas, inestabilidad de las fronteras sociales que los separan, así como de una gran cantidad de elementos flotantes promueven un proyecto social a través de un núcleo o *punto nodal* que convoque e interpele a las múltiples identidades en crisis para la conformación de una nueva que intente dar un nuevo orden social.

Estos sujetos están definidos, por tanto, más que por el lugar fijo que ocupen en la estructura y relaciones sociales o por el poder inherente a ellos mismos, por la capacidad de convocatoria que tengan para establecer nuevos procesos de articulación en las relaciones sociales de las cuales formen parte.

Las identidades conformadas por estos procesos de sobredeterminación tienen el mérito de sintetizar o condensar¹⁴ simbólicamente, una diversidad de elementos que al interior de la estructura aparecen como regularmente dispersos, pero que desde el exterior constitutivo adquieren orden y coherencia a través de una identidad social que los constituye como un nuevo momento.

Respecto a las maestrías en educación, ya he señalado algunos de los elementos que permiten reconocer que éstas enfrentan un proceso de desestructuración de su identidad social y se está dando un desplazamiento de la formación académica en sus

¹⁴ Freud (1988) acude al concepto de condensación para explicar la formación de los sueños y algunos fenómenos relacionados con el inconsciente presentes en la vida cotidiana, como el uso del chiste y el olvido de nombres propios, implica la relación entre el contenido manifiesto y las ideas latentes de los sueños. La condensación sintetiza así, puntos de convergencia en los que se van a reunir no muchas ideas, sino una multiplicidad de significados

programas curriculares; es necesario describir ahora la estrategia metodológica que me permite tal argumento: el análisis curricular.

2. De los estudios de seguimiento al análisis y evaluación curricular de programas.

En los últimos años, los trabajos relacionados con la evaluación curricular han adquirido mayor importancia para las instituciones de educación superior debido a que se han convertido en un referente importante para los nuevos procesos de acreditación de los programas académicos.

Sin embargo, la forma en la que se han realizado este tipo de trabajos ha variado considerablemente de una institución a otra y de un tiempo a otro, dependiendo del propósito con el que se elaboren, las estrategias en que se apoyen, los sujetos que los promuevan y/o desarrollen, así como las perspectivas teórico metodológicas que los sustenten; *grosso modo* podemos distinguir los trabajos de seguimiento, de los de análisis y evaluación curricular, pasando por los de evaluación de planes y programas de estudio.

Los estudios de seguimiento (Bravo Ahuja, 1980:4) son los que más se habían desarrollado en los programas de posgrado hasta hace algunos años, la mayor crítica que se les hizo se centraba en que el análisis de los planes de estudio a través del seguimiento de las prácticas educativas, se hacía sin referentes teóricos que posibilitaran un marco interpretativo, su propósito se reducía a documentar los procesos de instrumentación de un programa e identificar sus problemas de manera un tanto empirista y sesgada.

La evaluación de los planes de estudio, por su parte, durante mucho tiempo estuvo reducida a perspectivas técnicas que se limitaban a analizar lo que ahora se conoce como el plano estructural formal del currículum (Glazman e Ibarrola, 1987), dejando fuera no sólo otros aspectos y componentes importantes del currículum, sino también esquemas analíticos que enriquecieran las valoraciones de la estructura y desarrollo de los programas de posgrado.

A partir de la década de los ochenta, se empezó a incorporar la noción de *evaluación curricular*, intentando redimensionar las nociones que conformaban esta

nueva práctica profesional, la de currículum y la de su evaluación, sin embargo, en muchos casos ésta terminaba reduciéndose a un conjunto de tareas que difícilmente escapaban al análisis formal y/o técnico.

De manera que se empezó a transitar hacia posiciones que redimensionaron las nociones que conforman este campo y reconocen la necesidad de que esta nueva práctica profesional se desarrolle incorporando a la investigación como una herramienta metodológica que le otorgue nuevos sentidos, propósitos y orientaciones a sus concepciones y desarrollo (McKernan, 1996).

Por lo que estas nuevas perspectivas y trabajos que habían surgido con el propósito de obtener y proveerse de información útil para juzgar alternativas de decisión (Stufflebeam y Scriven, citados por Rosales, 1997), fueron transitando hacia trabajos que empezaron a interesarse más en explicar y comprender las problemáticas de los proyectos y procesos de formación promovidos a través del currículum; aunque en los últimos años –en que los procesos de certificación de los programas de posgrado adquieren mayor importancia tanto para las instituciones que los promueven como para los organismos encargados de su acreditación– se ha empezado a transitar de la denominada evaluación curricular, hacia la *evaluación de programas* (Díaz Barriga, 2003) con el argumento de que ésta permite reconocer de manera precisa los aspectos centrales que habrán de evaluar la estructura, el desarrollo y los resultados de un programa de formación institucional.

Esta nueva noción nos puede ayudar efectivamente a delimitar los aspectos que se tendrán que considerar para la evaluación y acreditación de un programa, sin embargo, corre el riesgo de caer en los enfoques que reducían esta tarea al seguimiento o sistematización de información simplemente para la toma de decisiones; por lo que prefiero seguirme apoyando en la evaluación y el análisis curricular.

En este sentido reconozco a la *evaluación curricular* como un campo que se constituye y desarrolla a partir de la articulación de dos nociones centrales: *el currículum* y *la evaluación*, el primero concretado a través de los programas escolares, los planes de estudio, los procesos y prácticas educativas, pero inscritos en las dimensiones institucional y social; de manera que el currículum puede ser definido como la “síntesis de elementos económicos, políticos, sociales y culturales, que

conforman una propuesta política educativa de formación, síntesis a la cual se arriba mediante diferentes mecanismos de imposición, resistencia y negociación...” (De Alba, 1991a:62).

La evaluación se asocia con diversos objetivos que pueden ir desde la medición, fiscalización, el control y la acreditación, hasta el conocimiento, comprensión y valoración (House, 1997) de los procesos de formación, pasando por las etapas de diagnóstico, retroalimentación y toma de decisiones (Rosales, 1997).

De manera que la *evaluación curricular* se reconoce como “un proceso complejo de reflexión y análisis crítico, así como de síntesis conceptual valorativa, a partir del cual se conoce, comprende y valora el origen, la conformación estructural y el desarrollo de un currículum [...] proceso que dará como resultado una valoración orientada hacia [...] a) la comprensión misma del proceso curricular [...] es decir cómo se llegó a conformar y/o cómo se desarrolla [...] b) su consolidación, o c) su transformación” (De Alba, 1991b:133).

Sin embargo, si queremos desarrollar esta tarea con una mayor delimitación de algún aspecto o problema en particular del currículum, es necesario también, reconocer a la evaluación curricular como

la articulación de múltiples análisis curriculares, reconocidos como las tareas específicas a través de las cuales se abordan aspectos significativos del currículum, con el fin de comprenderlos y valorarlos en las dimensiones (social, institucional y didáctica áulica) y los planos del currículum (estructural formal y de los procesos y prácticas educativas) determinados en el análisis global y precisados a través del proceso de delimitación construcción del objeto a evaluar (De Alba, 1991b:134).

De manera que en este trabajo fue necesario partir de un análisis global inicial de todos los elementos que intervenían en los programas de posgrado y maestrías en educación, incorporando los más problemáticos en relación con su estructura (currículo formal) y con el contexto en que se ubica actualmente este tipo de programas, (dimensión social e institucional del currículum); al mismo tiempo que se consideraron los relacionados con el currículum vivido y la dimensión didáctico-áulica, de manera referencial

De estos elementos se derivaron problemas muy concretos relacionados con las nuevas características y condiciones en que se están promoviendo los estudios de posgrado, la relación entre los propósitos actuales de la maestría y las nuevas políticas educativas para los profesores de educación básica, las condiciones institucionales en que este tipo de programas operan e inciden en el incremento de la demanda, así como el tipo de prácticas educativas que los caracterizan y sujetos que participan.

Estos problemas se fueron conformando en las “nociones de significatividad, conjunto de aspectos que generan o propician un proceso de evaluación o análisis curricular, que tienen relevancia en un contexto específico” (De Alba, 1991b:134) lo que les permitió aportar mayores elementos e información para lograr una mejor comprensión y emitir una valoración más argumentada sobre las maestrías.

Una forma de ordenar y articular el análisis de estos problemas con los componentes y dimensiones del currículum, fue convirtiendo estas nociones de significatividad en categorías, lo que permitió hacer una relación –entre lo que se reconocía como el problema central– con los derivados de otros aspectos o dimensiones, por ejemplo que el problema del desplazamiento de la formación académica en los programas de maestría para el magisterio, no obedece exclusivamente a los cambios en sus estructuras curriculares, sino que tiene que ver con el contexto en que se inscriben las políticas educativas relacionadas tanto con la profesionalización de este gremio, como con los estudios de posgrado en general, así como con las características y nuevas demandas de formación de los aspirantes a este tipo de estudios, entre otros factores.

Sin embargo, lo importante no es sólo dar cuenta de los múltiples factores que inciden en las nuevas orientaciones y características que están adquiriendo los estudios de posgrado y las maestrías en educación (desestructuración de su identidad social), sino reconocer cuál es la lógica y/o puntos nodales que sobredeterminan estos cambios, lo que demanda identificar algunas categorías que permitan comprender todo este proceso.

Es así como sostengo que esta investigación se sustenta en un análisis curricular que si bien tuvo como propósito final valorar el lugar e importancia que tenía la formación académica en las maestrías en educación (plano estructural formal

del currículo), pretendió también comprender como es que el desplazamiento de este tipo de formación obedeció a la sobredeterminación tanto de las políticas educativas modernizadoras orientadas a la profesionalización del magisterio, como del contexto de crisis estructural generalizada (dimensión social del currículo) en que se inscribe la recomposición del tipo de instituciones que ofertaban este tipo de programas (dimensión institucional del currículo).

A partir del análisis curricular de las maestrías, di cuenta no sólo del proceso de desestructuración de su identidad social, sino del desplazamiento de la formación académica que empezó a darse en este proceso; por lo que es importante señalar metodológicamente el camino seguido, es decir, cuál fue el diseño metodológico que me permitió argumenta lo anterior, así como la delimitación espacio temporal en que se realizó el estudio, todo esto con base en los supuestos que dieron origen al trabajo.

3. El Diseño Metodológico de la Investigación desde el Análisis Curricular

Sustentar un análisis curricular en la investigación implica reconocer a la segunda como una tarea lógica que involucre un diseño coherente y dé como resultado un buen argumento, derivado de la reunión de un paquete de aseveraciones o premisas, arregladas de tal modo que lleguen a una conclusión lógica que pueda ser inferida de una manera coherente, no contradictoria; lo que demanda dos condiciones: sustentarse en premisas fuertes con razones lógicas y evidencias empíricas suficientes, y que sus premisas se encuentren bien organizadas y se estructuren de acuerdo con el problema y preguntas que se busca atender en la investigación, derivado todo esto de un diseño de investigación (Lankshear y Knobel, 2001:15–7).

Un diseño puede concebirse como un procedimiento o guía apropiada para hacer algo, teniendo en cuenta ciertas condiciones; un diseño de investigación, por su parte, consiste en prefigurar el camino que se seguirá para sostener un nuevo argumento que permita responder o atender a cierta problemática, de manera que como producto del mismo arribemos a un argumento sustentado y convincente, lo cual dependerá de la coherencia entre el problema, preguntas y propósito de la investigación, con la pertinencia y uso del marco teórico y conceptual, con las

estrategias para la recolección, análisis e interpretación de la información, pero sobre todo con la mirada desde donde se realice el estudio; en este sentido el diseño de la presente investigación se concreta en un análisis curricular, sustentado en el análisis político de discurso, lo que requiere, explicitar de qué manera se articulan los problemas y propósitos del trabajo, las dimensiones del currículum, las categorías teóricas y los referente empíricos utilizados con las categorías analíticas provenientes de la mirada elegida.

De manera que si uno de los supuestos centrales del trabajo es que en los últimos años se ha empezado a dar un desplazamiento de la formación académica en las maestrías en educación, debido al proceso de desestructuración de identidad social que enfrentan no sólo este tipo de estudios sino en general los de posgrado, es necesario argumentar primero, por qué decimos que hasta hace algunos años este tipo de programas contaba con una identidad social.

En este sentido, mostraré cómo la investigación se conformó en uno de los *puntos nodales* que en cierta forma sobredeterminó el campo de significación que se fue generando en relación con las maestrías en educación, a través de las orientaciones de las políticas educativas dirigidas a los estudios de posgrado y a la profesionalización del magisterio, de los propósitos de las instituciones y los programas, de la estructura curricular de las maestrías, de los intereses de quienes aspiraban a realizar este tipo de estudios, de la normatividad y referentes que utilizaban los organismos relacionados con la promoción y evaluación de este tipo de programas; lo que permitió identificar una serie de regularidades que trataban de articular y orientar no sólo a este tipo de estudios, sino en general al posgrado, universal o referente importante para comprender la constitución de la identidad social de las maestrías en educación del Estado de México.

Continuaré con el análisis curricular desde la dimensión social, argumentando cómo y desde dónde se fueron generando las condiciones que empezaron a incidir en la lógica del mercado que dio lugar a la política educativa modernizadora y que comenzó a sustituir la lógica académica en la estructuración de las maestrías en educación; debido a la incidencia que el neoliberalismo, la globalización y el desarrollo científico y tecnológico, ha tenido en lo que se ha denominado en los

últimos años el nuevo orden social; pero reconociendo que si bien existe una sobredeterminación de lo económico en estos tiempos, no debemos de perder de vista que todo esto se da en un periodo de mucha inestabilidad al que se ha denominado de *crisis estructural generalizada* (De Alba, 2003), lo que dificulta saber si lo que enfrentamos es el agotamiento o la radicalización de toda una estructura histórica. Por lo pronto, identificaremos cómo se ha incorporado la nueva lógica de mercado en las políticas educativas dirigidas a los estudios de posgrado y a la profesionalización del magisterio, lo que a su vez afecta no sólo las características de este tipo de programas, sino su identidad social.

Posteriormente, apoyándome en indicadores estadísticos, relacionados con el crecimiento, sostenimiento, orientación, acreditación y modalidades de formación de las maestrías en educación y los estudios de posgrado, presentaré los argumentos que me permiten sostener que su identidad social se ha *dislocado*, al mismo tiempo que daré cuenta de las equivalencias que empiezan a establecerse entre las nuevas características de estos programas: expansión, profesionalización, acreditación, privatización y tecnologización, para excluir a la investigación y la formación académica y empezar a configurar lo que por ahora tan sólo parece ser su contorno: la comercialización de la educación, en la que la lógica de mercado y su nuevo lenguaje parecen anunciar lo que podría constituir su nueva identidad social.

Finalmente, a partir del supuesto de que la formación académica relacionada con la filosofía, teoría e investigación educativas, tiende a estar menos presente, cuando no a desaparecer de las estructuras curriculares de las maestrías como resultado del proceso dislocatorio enfrentado, el trabajo cierra con un análisis curricular desde el plano formal del currículum, con el objetivo de mostrar de manera clara, la disminución de asignaturas relacionadas con la filosofía, teoría e investigación educativas, es decir orientadas hacia la formación académica, tomando como referente empírico los planes de estudio de las maestrías en Educación que se han impartido en el Estado de México, de 1981 hasta 2005, considerando sus propósitos, estructura curricular y las materias que integran cada uno de los cuatro campos de conformación estructural curricular propuestos por De Alba (1991a).

4. El universo de estudio del análisis curricular: el magisterio en el Estado de México

Antes de iniciar con el análisis curricular, es necesario hacer algunas precisiones relacionadas con el universo de estudio y población hacia la que se dirigen las maestrías en educación, y con la delimitación espacial en que realizó la investigación: *la conformación del magisterio en el Estado de México*, elementos que considero han incidido de manera particular en el desplazamiento de la formación académica en los maestrías en educación y en las nuevas relaciones que se han establecido entre la profesionalización del magisterio y este tipo de estudios.

Tradicionalmente el magisterio ha estado integrado por el conjunto de profesores que atienden los niveles de educación básica (preescolar, primaria y secundaria) y Normal; quienes en su mayoría han egresado o realizado estudios en las denominadas *instituciones formadoras de docentes*, las Escuelas Normales, además de que quienes laboran dentro de las instituciones públicas, por lo general están afiliados a un sindicato, como el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) o el Sindicato de Maestros al Servicio del Estado de México (SMSEM) en la entidad donde realicé el estudio.

La denominación del magisterio, como es conocido este gremio, generalmente se utiliza para distinguir a los maestros o profesores, de los catedráticos y/o académicos que laboran dentro de las instituciones de educación media superior y superior (Antón,1993:38), y quienes en su mayoría fueron formados en las universidades o institutos de educación superior distintos a las Escuelas Normales.

Sin embargo actualmente la mayor parte del gremio está compuesta no sólo por los profesores que laboran en los niveles de educación básica, debido a los cambios que se han dado en la composición del sistema educativo mexicano, y a las variantes que presentan las organizaciones particulares de las entidades; por ejemplo en el Estado de México, actualmente existe un número considerable de profesores que laboran en el nivel medio superior, reconocidos por los otros y por ellos mismos como parte del magisterio, debido entre otras cosas a su procedencia normalista y/o a su filiación sindical.

En el mismo sentido, si bien en sus primeros años el magisterio se conformaba por profesores con funciones de docencia, directivas o administrativas para las escuelas primarias, actualmente se han incorporado no sólo otros niveles y opciones (educación inicial, capacitación para el trabajo, preescolar, secundaria, preparatoria, licenciatura y posgrado), sino modalidades (telesecundaria, preparatorias abiertas, semiescolarizadas), además de otras funciones (orientación, asesoría, investigación, promotores del deporte, etc.).

Hasta 2003, en México el magisterio se componía de aproximadamente 1 045 793 docentes, 67.56%, de un total de 1 547 593 profesores que laboraban en el sistema educativo nacional (Dossier Educativo 24, 2003).

El Estado de México, por su parte, es la entidad donde se concentra el mayor número de profesores (150 334¹⁵) reconocidos como parte del magisterio, 14.3% del total nacional (1 045 793), que también atiende al mayor número de alumnos por entidad (3 045 507), seguidos por el Distrito Federal, que con 122 579 profesores atiende a 1 778 918 alumnos de ese nivel (Dossier Educativo 24, 2003:4–25).

Una de las condiciones que han permitido ubicar al Estado de México, como la entidad con mayor número de profesores, alumnos y población en el país, es sin duda alguna su ubicación geográfica, pues no sólo rodea por tres de los cuatro puntos cardinales al Distrito Federal, –el centro de desarrollo económico, político y social del país– sino que varios de sus municipios más importantes forman parte de la denominada *zona metropolitana*, el conglomerado de población y actividad económica más importantes del país y uno de los más grandes del mundo.

La década de los sesenta fue la etapa en que comenzaron a darse los cambios que más afectaron la dinámica de crecimiento de la población del Estado de México, al incrementarse de 1 898 000 a 3 838 000 habitantes entre los años de 1960 y 1970, la tasa porcentual anual de crecimiento en la entidad a partir de esa década ocupó el primer lugar con 10.1%, hasta entonces ocupado por el Distrito Federal; desde entonces la población urbana empezó a concentrar el mayor porcentaje (62.2%) frente a la rural (37.6%), cuando en 1960 era a la inversa (61.3 y 38.6 % respectivamente),

¹⁵ De estos 150 334 profesores, aproximadamente 80 mil pertenecen al subsistema estatal y el resto al de Servicios Educativos Integrados del Estado de México (SEIEM), anteriormente denominado *federalizado*.

II. Estructuración de la Identidad Social de las Maestrías en Educación

Sostener que la formación académica en las maestrías en educación empezó a perder importancia y cambiar su sentido a partir de la desestructuración de su identidad social, implica argumentar que ésta como tal existía o por lo menos estaba en proceso de constitución, y que la investigación y la formación disciplinaria eran dos elementos importantes que conformaban su campo de significación; son tres los referentes desde donde es posible conseguirlo, primero, el reconocimiento e importancia que tienen los puntos nodales en la estructuración de toda identidad social, a partir de los cuales es posible ubicar el lugar de la investigación y la formación académica no sólo en las maestrías en educación, sino en general en los estudios de posgrado, reconocidos además como el universal o campo de significación en que se inscriben este tipo de programas. Finalmente, el lugar que adquirió la formación académica en los procesos de profesionalización del magisterio, sobre todo a partir del momento en que las maestrías empezaron a tener un lugar importante, de manera particular en el Estado de México.

A. Los Puntos Nodales en la Articulación y Fijación de las Identidades Sociales

Una identidad social se constituye en el momento en que diversos elementos (*significantes flotantes*)¹⁶ sin amarrar, se estructuran, detienen o fijan en un orden social, es decir cuando estos elementos se convierten en parte de una red de significado, como resultado de un encadenamiento que es posible sólo a condición de que un cierto significante “acolche” todo el campo, y al englobarlo constituya su identidad. El significante que estructura, anuda, organiza, condensa u acolcha, todos los demás elementos –es decir que unifica un campo determinado (maestrías

¹⁶ Un significante flotante es un elemento que no se articula discursivamente a ninguna estructura tras haberse desprendido de una configuración discursiva, lo que origina que se rompa la cadena de equivalencias que hasta entonces conformaba el sistema (De Alba, 2003:53).

educación)– es denominado *point de capiton* o “*punto nodal*” (Zizek, 1992:126), es el significante que constituye el núcleo de la identidad del objeto o campo en cuestión.

Por ejemplo, en las maestrías en educación, este significante en un tiempo fue el de *investigación*, actualmente parece que el de *profesionalización* es el que empieza a estructurar los demás elementos.

El significante de estos puntos nodales se define no sólo por el contenido real de esta noción, su significado investigación o profesionalización, sino también por su identidad de *oposición relación*, es decir por su oposición o relación diferencial con lo que no es investigación o profesionalización. Es el significante que constituye el núcleo de la “identidad” del objeto, su papel es solo estructural, su naturaleza es puramente preformativa, su significación coincide con su propio acto de enunciación; en suma, es un significante sin significado que “da significado” a todos los demás y totaliza así el campo de la significación (Zizek, 1992:139–140).

El *point de capiton* es un punto a través del cual el objeto “cose” el significado a un *significante amo* que detiene o fija el deslizamiento del significado en la cadena de elementos que conforman el campo de las maestrías, es decir, es el elemento que permite ordenar y detener el flujo de diferencias (Laclau y Mouffe, 1987:129) que se dan en un campo; por lo que podemos decir que aunque existan muchas diferencias entre las maestrías en educación que imparten las universidades, las escuelas Normales, las instituciones públicas, las particulares, las ubicadas en una entidad u otra, también podemos identificar un elemento o significante que permite establecer equivalencias entre esas diferencias y llegar a reconocer que éstas cuentan con una identidad social; lo mismo podríamos hacer entre las maestrías en general e incluso con los estudios de posgrado, no obstante las diferentes áreas y niveles que los conforman. En este estudio mostraremos algunos datos que permitan reconocer como en general éstos comparten no sólo la problemática, sino algunos *puntos nodales* y elementos que estructuran su identidad social.

Lo anterior permite señalar que si bien en la perspectiva elegida existe un desacuerdo con la existencia de principios trascendentales que determinen apriorísticamente las relaciones sociales y los campos u objetos de estudio, también lo hay con el reconocimiento de que la proliferación de particularismos (identidades)

puros son la solución, por lo que es necesario recurrir a ciertos principios generales (universal) que regulen esos conflictos, en tanto que no hay ningún particularismo que no apele a esos principios en la construcción de su propia identidad, esto significa que lo universal es parte de las identidades particulares (Laclau, 1996:53).

En el caso de las maestrías, el universal al que se puede recurrir son los estudios de posgrado, en tanto que éste no tiene un cuerpo concreto propio ni un contenido necesario, sino que es un horizonte más lejano que contribuye a establecer los límites de las identidades particulares, al tiempo que éstas posibilitan la emergencia de lo universal, es decir, que dan contenido a una identidad social más amplia, la de los estudios de posgrado; la universalidad es inconmensurable con cualquier particularidad, sin embargo, no puede ser separada de lo particular, por lo que diversos significantes compiten entre sí para dar a sus particularismos, de un modo temporal, una representación universal (Laclau, 1996:68).

De manera que cuando uno de los elementos (particularidad) de las maestrías (lo universal, en este caso) logra representar a todos los demás, por ejemplo la investigación o la profesionalización, esta característica que se impone es reconocida como el *punto nodal* que estructura su campo significativo.

Sin embargo, la transición de los *elementos* a los *momentos* no puede ser nunca completa, de manera que

la práctica de la articulación consiste, en la construcción de puntos nodales que fijan parcialmente el sentido; y el carácter parcial de esa fijación procede de la apertura de lo social, resultante a su vez del constante desbordamiento de todo discurso por la infinitud de la discursividad (Laclau y Mouffe, 1987:130).

A este momento de articulación también se le denomina como el de la constitución de una nueva hegemonía, o sea el intento de entender un conjunto relativamente unificado de discursos como el horizonte de lo social, resultado de la articulación de elementos no mezclados parcialmente en un contexto atravesado por fuerzas antagónicas (Laclau y Mouffe, 1987:135), o bien como una práctica discursiva en la que se articulan posicionalidades diferenciales, enfatizando y construyendo equivalencias entre ciertos polos de diversos antagonismos, propugnando por subvertir el orden social y

reemplazarlo por otro; son los procesos sociales mediante los cuales un nuevo orden social es necesitado, inventado e instituido (Buenfil, 1994).

En otras palabras, este proceso se da en el momento en que los símbolos de un grupo particular asumen una función de representación universal, por ejemplo cuando la normatividad relacionada con los estudios de posgrado de las universidades aparece como el referente principal para la fundamentación, estructuración y organización curricular de las maestrías en educación para el magisterio, o cuando para la acreditación o incorporación al padrón de excelencia de los posgrados en educación o Ciencias Sociales, los criterios que se imponen para su valoración, provienen del área de las Ciencias Básicas y Exactas; o cuando se da a una demanda particular (investigación) una función de representación universal.

Así la hegemonía surge en el momento en que una diferencia (particularidad) logra representar a la totalidad (lo universal), de manera que una fuerza concreta no se limite a su propia concreción, sino que represente el horizonte imaginario de toda una sociedad (campo de fuerzas); por ejemplo, cuando en las maestrías en educación se reconocía a la investigación como la orientación que permitiría resolver los problemas asociados tanto con la producción del conocimiento como con la profesionalización del magisterio, fijando su contenido a este *punto nodal*.

Por tanto un proceso de articulación no es suficiente para que una práctica sea hegemónica, sino que es necesario que ésta se desarrolle a través de un enfrentamiento con prácticas articuladoras antagónicas, es decir, se requiere de la existencia de dos condiciones: la presencia de fuerzas antagónicas (investigación/profesionalización) y la inestabilidad de las fronteras que las separan: sin equivalencias y sin fronteras no puede hablarse estrictamente de hegemonía (Laclau y Mouffe, 1987:157).

La formación hegemónica como tal no puede ser reducida a la lógica de una fuerza social única, sino que demanda una proliferación de elementos muy diversos que definan parcialmente identidades relacionales y cadenas de equivalencia que las subvierten; los cambios que se están dando en las maestrías en educación no pueden atribuirse al neoliberalismo ni a cualquier otra fuerza exclusivamente, pues ninguna

identidad es positiva y cerrada en sí misma, sino que se constituye como transición, relación y diferencia (Laclau y Mouffe, 1987:107).

Es decir, no podemos dar cuenta de la constitución de la identidad de las maestrías en educación, sólo a partir de lo que acontece en su interior, identificando o reconociendo sus características positivas, nombrando lo que son en sí mismas, pues en muchos casos éstas adquieren sentido en tanto se distinguen o valoran en relación con aquello a lo que son diferentes, estableciendo puntos de referencia o límites a partir de lo que no son.

En este sentido, señala Green (1974) la identidad se aplica a la delimitación que asegura la existencia en estado separado, permitiendo circunscribir la unidad, la cohesión totalizadora indispensable a la capacidad de distinción, la identidad como existencia separada de los demás elementos de un sistema (otredad); por lo que cada identidad es lo que es sólo a través de sus diferencias con otras identidades, el ser visto desde el “no ahora” y “el no esto” lo que Derrida (1981) citado por Hall (2000) denomina *differance*, postura que anima una visión relacional de la identidad social, introduciendo una lógica de la negatividad, que permita dar cuenta de la conformación de las identidades sociales a partir del reconocimiento más que de lo regular y positivo, de la diferencia y la dispersión (Foucault, 1979).

Esto significa que ninguna identidad puede constituirse a sí misma, es necesario establecer los límites que permitan cerrar el sistema –requerimiento lógico para que haya significación en un campo discursivo– pero nada es más difícil que definir esos límites, sobre todo en periodos de mucha inestabilidad, pues lo que está más allá sólo puede ser una diferencia, sobre la que es difícil decidir si es interior o exterior al sistema, pero de alguna forma es necesario establecerla, hay solamente una posibilidad de que esta diferencia sea exterior al sistema y se mantenga como diferencia de que se dé como una relación de exclusión (Laclau, 1998:10–11).

Pero para dar cuenta de los límites que permiten empezar a reconocer la particularidad de las maestrías en educación, es necesario establecer no sólo la relación que existe entre éstas y los estudios de posgrado, sino el proceso a partir del cual éstas empezaron a establecer diferencias que con el tiempo han permitido otorgarles su especificidad y con ello una identidad social.

B. Los Estudios de Posgrado: referente para la estructuración de la Identidad Social de las Maestrías

Los estudios de posgrado en México empezaron a tener presencia –y con ello a conformar su identidad social– hacia la segunda mitad del siglo XX, y los relacionados con la educación aparecieron a partir de la década de los años setenta sin embargo, es necesario reconocer que el sentido (orden simbólico) con el que surgieron y conformaron su identidad en nuestro contexto, de alguna forma se edificó parcialmente sobre las ruinas de los edificios simbólicos precedentes (Castoriadis, 1983:209).

1. Antecedentes del posgrado: de la enseñanza a la Investigación

Toda identidad expresa un orden social, constituido a partir de la sedimentación de elementos y procesos articulados por *puntos nodales* que condensan en un orden simbólico el conjunto de significaciones (imaginarios) que se generan en torno a ésta. En relación con la identidad social del posgrado, la investigación y la enseñanza o docencia habían sido dos de los puntos nodales que más habían condensado y representado los grandes mandatos e ideales de plenitud de estos programas de formación, por lo que el posgrado empezó a constituir una identidad social a partir tanto de los propósitos y orientaciones con los que se le fue asociando, como del lugar e importancia que adquirirían dentro de los sistemas educativos modernos.

En este trabajo me limitaré a señalar los antecedentes que permiten reconocer tres *puntos nodales* que actualmente se encuentran en el centro del debate en relación con las orientaciones de las maestrías en educación, en México: ***la formación para la enseñanza, la investigación y la profesionalización.***

La *formación para la enseñanza*, se manifiesta a través del otorgamiento de los títulos de magíster (antecedentes de los *master*) que se ofrecían en el medioevo, y con los que algunos autores asocian los orígenes de los estudios de posgrado (García de Fanelli, 2001:26), de manera que este tipo de estudios en algunas etapas se reconocieron como una condición para el ejercicio de la docencia.

La *formación para la investigación* es una de las orientaciones y propósitos con los que más se ha asociado este tipo de estudios. “El posgrado como nivel distintivo y más avanzado que el primer grado profesional universitario, nace en el siglo XVIII en Alemania con los estudios doctorales en filosofía, mismos que más tarde se orientaran hacia la investigación científica, generando el famoso PHD” (Jaimes, 1994: 66).

A través de la reforma de la Universidad de Berlín, después de la invasión de Napoleón a Alemania, ésta se apoyó en tres principios propuestos por Guillermo Humboldt, cuya premisa fundamental fue la aceptación de la ciencia como una actividad a desarrollar dentro de la universidad.

Estos principios fueron, “combinar la enseñanza con la investigación, que éstas tareas sean organizadas por profesores al servicio del Estado, y la libertad de enseñanza y de investigación” (Bourdoncle, 1994:94–95, citado por Barona; 2000:81). Como consecuencia de la obligatoriedad de vincular la docencia con la investigación, se empezó a conformar un mercado académico –primer paso para formar la carrera regular de investigación– haciendo de ésta un modo de vida profesionalizado, cuyo sentido de identidad se sustentaba en la capacidad de plantear problemas dentro de un campo disciplinario, siguiendo un método universal de trabajo: el método científico (Barona, 2000:83).

Es importante señalar que aunque se había empezado a institucionalizar el ejercicio de la investigación y a sustituir en ésta los métodos de las humanidades por los científicos, se conservaba el interés por atender los problemas derivados de los campos disciplinarios, además de reconocer que estas tareas requerían de una condición: la libertad de enseñanza y de investigación, prevaleciendo el imaginario de la antigüedad en relación con las tareas del entonces filósofo humanista –ahora científico e investigador– en el sentido de que debía preocuparse de la producción más que de la utilidad que pudiera o no tener el conocimiento disciplinario, problema que nuevamente se encuentra en debate. (Carr, 2006).

La *orientación profesionalizante* del posgrado se asocia más con el modelo estadounidense que, aunque se derivó de la tradición humboldtiana en estrecha relación con la investigación, ha incorporado varias innovaciones, una de ellas es que

desde su consolidación formó parte integral del sistema de educación superior, es decir, ha tenido como finalidad la incorporación de los estudiantes al campo productivo y laboral, por lo que prácticamente demanda de una formación profesional y de una especialización que deberán adquirirse a través de una maestría, reconociendo además los profesionalizantes¹⁷ de entre los doctorados orientados a la investigación básica lo que permite reconocer que más que eliminar la investigación dentro de sus propósitos o estrategias de formación o sustituir la profesionalización, la desplaza hacia esta nueva orientación, es decir, mantiene la investigación como un propósito central del nivel, pero con un sentido pragmático.

En este punto podemos reconocer algunas características que han intervenido en la conformación del posgrado, la enseñanza, la investigación y la profesionalización; no obstante, en la actualidad estos estudios no sólo tienen diferente lugar en las estructuras de los sistemas educativos de los países, sino también diferentes significados, lo que dificulta que puedan hacerse comparaciones aun en términos cuantitativos.

Hasta aquí, he identificado *grosso modo* tres de los elementos constitutivos o puntos nodales que han incidido en la conformación de la identidad de los estudios de posgrado, ahora es necesario establecer un acercamiento a sus antecedentes y etapa en que este tipo de estudios empezó a adquirir mayor presencia e importancia en México –hacia la década¹⁸ de los años setenta– para después identificar lo que podría denominarse como las características y elementos que hasta principios de los años noventa del siglo pasado se reconocían todavía como elementos constitutivos de su identidad social.

Algunos autores (Jaimes, 1994; Esquivel, 2002; Didrikson, 2002) ubican el origen de los estudios de posgrado en México en la década de 1940, mientras que otros lo refieren a principios del siglo XX, (Castrejón, 1982; Aguirre Lora, 1991 y Arredondo, 1997) esto obedece no sólo a la formalización y legalidad que éstos

¹⁷ Esta situación explica porque la proporción entre el número de personas con este grado entre México y ese país es bastante desproporcionado, por ejemplo en 1993, por cada maestro que había en nuestro país en Estados Unidos había 12, mientras que la relación de doctores era de 1 a 26.5 (Arizmendi;1994:69)

¹⁸ Si bien el término “década” literalmente significa diez, socialmente es aceptado incluso por la Real Academia Española, se asocia al término años, por lo que de aquí en adelante omitiremos este último término, para hacer la lectura más ágil.

adquirieron dentro del actual sistema educativo¹⁹, sino sobre todo al reconocimiento de la enseñanza y la investigación como elementos constitutivos que han conformado su identidad social en estas dos etapas, la primera asociada más con el título del magíster vinculado al ejercicio de la enseñanza en el medioevo y transformado después en el *master* americano, mientras que la segunda relacionada más con la tradición alemana, donde el posgrado se asocia con la investigación y el desarrollo científico.

Quienes ubican los antecedentes de este tipo de estudios con la Escuela Nacional de Altos Estudios, sostienen que de acuerdo a su ordenamiento de 1911, los estudios de posgrado estarían orientados al desarrollo de trabajos de investigación y de alta docencia, que posteriormente –en su Plan General de 1916– se definirían como grados de especialización para la formación de profesores: *profesor académico*, *profesor universitario*, *maestro universitario* y *doctor universitario* (Ducoing, 1990:137–138) sin embargo, no se tiene conocimiento sobre título alguno de maestría o doctorado que haya extendido dicha escuela.

Los estudios de posgrado relacionados con la formación de profesores surgieron y se desarrollaron en este tiempo y durante las décadas de los veinte y treinta, con una pugna primero entre las denominadas en ese tiempo Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, y la Universidad Nacional de México, posteriormente entre la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) y la Escuela Normal Superior (ENS) ; encontrándose en medio del debate los responsables de atender la formación de los profesores de enseñanza secundaria y de la universidad, así como de brindar los saberes disciplinarios y pedagógicos a través de los grados de agregado, maestro y doctor que estaban facultadas para otorgar. Conflicto que terminó cuando la ENS desaparece del ámbito universitario en 1934 y los cursos que impartía aparecieron en la sección de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Bellas Artes, al tiempo que contar con el grado de maestro en la especialidad correspondiente se establecía como requisito para cursar la maestría en esta área, .

¹⁹ Se utiliza este término no como categoría analítica, sino para hacer referencia al conjunto de niveles que desde la política educativa de un estado nacional, contienen y promueven su proyecto de formación, en el caso de México, integrado por los niveles de educación básica, media superior y superior, el posgrado se ubica dentro del nivel superior.

Si bien en este tiempo la Facultad ofrecía también otros grados como el de Filosofía, Ciencias Históricas y Letras, el impacto y crecimiento de los mismos fue mínimo, lo que ha llevado a un mayor número de investigadores a sostener que los antecedentes del posgrado se ubican más a partir de la década de los cuarenta, al tiempo que asocian su creación con el desarrollo de un sistema de ciencia y tecnología (Wuest, 1986:110).

Esta etapa se inició en 1942 con el entonces presidente de la República Manuel Ávila Camacho, ante la creación de comisiones y organismos para la promoción de la investigación científica, como el Instituto Nacional de Investigación Científica, cuyas tareas se limitaron al esporádico apoyo financiero que se otorgaba a algunas universidades e institutos que promovieron el desarrollo del posgrado, por lo que el nivel vinculado más con la tarea de investigación de las universidades, no adquirió todavía mucha importancia, en tanto que las condiciones socioeconómicas no demandaban este grado tanto como el de licenciatura vinculado más con la profesionalización.

Así, la creación y modificación de este tipo de estudios estuvo a cargo de la entonces denominada Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), que en 1946 creó la Escuela de Graduados con el propósito de coordinar los “altos estudios” o estudios de posgrado que se realizarían después de haber concluido la licenciatura y obtenido el título profesional, tanto de los provenientes de otras escuelas e instituciones como los propios de la universidad, que al menos formalmente reconocían a la formación para la investigación como uno de sus propósitos (Arredondo, 1998:357).

De manera que para 1960 –la UNAM, a través del Consejo Universitario– había participado en la creación y/o modificación de 20 doctorados, 16 maestrías y una especialidad, mientras que de 1960 a 1970 intervino en la creación de 24 doctorados, 54 maestrías (dentro de las que se encontraba la de Pedagogía) y 89 especialidades. (Zúñiga, 1982:56)

Otras instituciones que empezaron a impartir este tipo de estudios, fueron el Colegio de México, las Universidades de Nuevo León, Chapingo, e Iberoamericana y el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey; las particulares

empezaban a incursionar en este nivel de estudios, aunque en áreas relacionadas más con las ingenierías y la administración.

El Centro de Investigaciones y de Estudios Avanzados (Cinvestav) del Instituto Politécnico Nacional (IPN), creado en 1961, fue otra de las instituciones importantes para el desarrollo del posgrado en México, ya que una de sus tareas fundamentales fue el conjugar la investigación con la formación de posgrado en diferentes áreas y niveles (Arredondo, 1998:357).

A partir de esta etapa los estudios de posgrado empezaron a abrirse y extenderse hacia el interior del país, de manera que según la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (ANUIES), organismo creado en 1950 para la planeación de la educación superior:

Para 1970 había 7 instituciones que impartían cursos de posgrado en el Distrito Federal y 6 que lo hacían en los estados. En el D. F., se ofrecían 189 programas (52 de doctorado, 94 de maestría y 43 de especialización). La población total de maestría y doctorado en ese año era de 4 088 alumnos, de los cuales 2 647 estaban en el D. F. y 1 441 en las instituciones de los estados. Solamente 746 cursaban el doctorado. (Wuest, 1986:126)

Los datos anteriores resultaban bastante significativos para el país, no sólo en el sentido de anunciar el inicio de la etapa de expansión y crecimiento del posgrado, sino de la reversión de una tendencia o situación que se daba escasamente unos años antes: la dependencia de las universidades en el extranjero, tal como se señala en un estudio publicado por el Colegio de México en 1967:

El establecimiento de cursos para posgraduados es un fenómeno reciente en las universidades mexicanas; se ofrecen todavía en escala muy limitada y en unos cuantos campos profesionales. Por esta razón, México ha dependido de las universidades del extranjero para la formación de científicos y técnicos altamente calificados, así como de otros profesionistas de nivel elevado (Urquidi y Laujus, 1967:23).

A partir de esos años, el crecimiento de la matrícula en educación superior incidió en la identificación de una nueva etapa en los estudios de posgrado en México, que simultáneamente permitió caracterizarlos de manera más precisa, pero sobre todo,

establecer su relación con la profesionalización de la docencia en la educación media superior y superior, así como con el desarrollo científico y tecnológico a través de la investigación.

1. El posgrado en México: del crecimiento desarticulado a la conformación de su identidad social

Fue en la década de los setenta cuando se inició la etapa de expansión y crecimiento de los estudios de posgrado (Wuest, 1990), desde entonces, algunos autores reconocen tres periodos: la expansión desarticulada de 1970 a 1980, aproximadamente; la de diagnóstico y evaluación, durante la década de los ochenta; y la de “consolidación institucional selectiva” vs. la proliferación de programas de baja calidad e incipiente integración a partir de los noventa (Valentí, 2002).

Sin embargo, haciendo un análisis retrospectivo del nivel, considerando su dinámica de crecimiento así como las nuevas características y tendencias que a mediados de los noventa empieza a adoptar, podemos reconocer una serie de regularidades que a la distancia permiten sostener que los estudios de posgrado empezaban a conformar cierta identidad social, derivadas de los efectos de la nueva política educativa orientada hacia la modernización de la educación superior²⁰.

Esta política educativa reconocía que las universidades habían crecido, pero formando profesionistas liberales que no respondían a las demandas del aparato productivo, por lo que el Estado se veía imposibilitado para mantener el apoyo al desarrollo industrial promovido en el modelo educativo desarrollista²¹, en tanto, los sistemas de enseñanza superior resultaban obsoletos e inadecuados, de manera que al

²⁰ Esta política educativa se caracterizó fundamentalmente por la redefinición del uso de los recursos y el financiamiento, la evaluación de la calidad, la reducción de las necesidades sociales a las del aparato productivo y la creación de una nueva fuerza de trabajo flexibilizada, intentando hacer corresponder a los sistemas de formación de recursos humanos con las producciones y el mercado de trabajo; derivado todo esto de las recomendaciones que organismos internacionales hacían a los países en vías de desarrollo como México, con el propósito de estabilizar la economía e insertarlos dentro de las corrientes de transformación, política y social del mundo por una globalización económica. (Ramírez, 2001:171-178)

²¹ Modelo surgido en la década de los cuarenta con Manuel Ávila Camacho, cuyo propósito central era promover el desarrollo industrial del país, a partir del reconocimiento de la educación como el medio para el cambio, lo que permitiría lograr un desarrollo no sólo individual sino social, por lo que el gasto educativo se considera como una inversión pública y a la educación como un servicio público, lo que reforzaba la intervención del Estado. (Becerril y Moreno 1989, Ramírez 2001:155)

empezar la década de los setenta se inició una nueva fase de modernización con los regímenes de Luis Echeverría Álvarez –quien definió los nuevos tintes modernistas de la política y la educación, de José López Portillo quien la impregnó de un enfoque tecnocrático, y de Miguel de la Madrid, quien sentó las bases del nuevo proyecto educativo modernizador.

Fue en el sexenio de Echeverría cuando se empezaron a extender a la educación superior los beneficios que el estado de bienestar²² había otorgado hasta entonces a la educación básica, por lo que este periodo presidencial se inauguró con un incremento al gasto público, con el propósito de reactivar el ritmo de crecimiento de la economía vía el nuevo modelo de *Desarrollo Compartido*, orientado a lograr una mejor redistribución de la riqueza. En los ámbitos político y social buscaba recuperar la legitimidad y el consenso del Estado frente a la sociedad civil, por medio del proyecto educativo modernizador que pretendía

La reestructuración del Sistema Educativo a fin de producir los cuadros necesarios para el desarrollo capitalista nacional y recuperar el consenso social, a partir de la democratización de la enseñanza, la ampliación de la matrícula, el incremento del presupuesto asignado a la educación superior, la reorganización de las instituciones y la creación de nuevos organismos (Chehaibar, 1991:13).

Lo anterior se expresó en acciones muy concretas del sexenio que afectaron la educación superior e incidieron en la expansión de las maestrías en educación, como la creación del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (), organismo encargado de promover y vincular la investigación con los problemas nacionales a través del apoyo a los estudios de posgrado; la apertura de nuevas opciones para el nivel medio superior y universidades como el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), el Colegio de Bachilleres, la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), así como de otras al

²² Se dice que existe un Estado de bienestar, benefactor o de providencia cuando el Estado asegura la protección social, entendida ésta como los derechos a la sanidad, vivienda, educación, servicios sociales, pensiones de jubilación y la protección del empleo o el empleado, sus antecedentes se ubican en las guerras mundiales y la Crisis de 1929, al demandar la intervención del Estado para enfrentar los problemas derivados de las mismas, dando lugar a lo que se ha denominado como el liberalismo social. Un Estado de bienestar es un modelo donde el Estado asume la responsabilidad primaria del bienestar de sus ciudadanos. (Blanbchard, 2004)

interior del país, generando además de la masificación²³ de la educación superior, el incremento de la contratación de personal docente para atender la nueva demanda; lo que incidió también en el crecimiento de las maestrías en educación.

Por otro lado, en 1971 y desde la ANUIES se planteó la reforma a la universidad, con base en un diagnóstico de la educación superior en el que se denunciaba la crisis en la que ésta se encontraba, expresada a través de

La baja calidad académica, falta de profesores en cantidad y calidad, insuficiencia de instalaciones, poca difusión de la cultura, eficiencia terminal baja, altos índices de deserción, falta de articulación entre las universidades, desvinculación con el desarrollo económico por el predominio de carreras tradicionales... (Bravo, 1991:17).

A partir de lo anterior, se definieron los objetivos de la política modernizadora de la educación superior, destacando la actualización curricular y la elevación de la calidad de la enseñanza, a través del incremento de exigencias en la formación pedagógica de los docentes; para lo cual se definieron dos estrategias orientadas a la elevación de la calidad de la enseñanza:

La primera concretada en el *Programa Nacional de Formación Docente*, que inicialmente se limitó a la promoción de cursos sueltos de actualización pedagógica, pero, a partir de 1974 promovió las especializaciones en docencia, antecedente inmediato de las maestrías en educación. Sobresalen en esta etapa además, la creación del Centro de Tecnología Educativa de la ANUIES, la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza, y el Centro de Didáctica de la UNAM, que posteriormente se integraron en el Centro de Servicios Educativos (CISE) en 1977²⁴.

²³ En el sistema educativo mexicano, se denomina masificación de la educación superior al crecimiento acelerado que se dio de la matrícula en este nivel durante la década de los setenta, lo que llegó a superar la tasa de aumento demográfico, elevando el número absoluto de educandos beneficiados del sistema, así como su porcentaje en relación con el estrato poblacional entre 5 y 24 años, como producto de las políticas educativas orientadas a enfrentar la crisis de la educación superior de finales de los años sesenta y a recuperar el consenso perdido; esto no quiere decir que se hubiera logrado cubrir toda la demanda de la población en edad escolar, por lo que resultan sospechosas, las aseveraciones acerca del “número excesivo” de educandos en el nivel superior y las conclusiones correlativas acerca de procesos de selección y adecuación al mercado de trabajo. (Morales, 1981:109)

²⁴ Desde esta fecha hasta finales de los noventa, el CISE se dedicó a atender las necesidades de formación docente del personal académico de la universidad, además de desarrollar las tareas de investigación y difusión hasta los últimos años de los noventa, cuando se integra al Centro de Estudios

La segunda estrategia tenía que ver con el impulso al posgrado en sus dos orientaciones:

Tanto los que conducen a la obtención de grados académicos; como los de perfeccionamiento o actualización para fines determinados, con miras a la formación de investigadores, docentes y especialistas de alto nivel para la dirección y administración de la propia educación superior y de la industria, la ciencia y la tecnología (Chehaibar, 1991:31).

Se generaron así dos tipos de posgrados que finalmente tenían que ver con la formación docente: los orientados a proporcionar una formación pedagógica, y los encaminados a promover una actualización y/o perfeccionamiento disciplinario, que en algunos casos incorporaban en sus *curricula* cursos de didáctica o educación.

Al llegar a la presidencia José López Portillo (JLP), promovió la explotación de las nuevas reservas petroleras y la diversificación de la economía con la participación del sector empresarial; su política social y educativa mantenía como uno de sus propósitos la recuperación de la confianza social a través de la educación, por lo que además de impulsar la educación básica y la educación técnica, apoyó la profesionalización del magisterio como respuesta a sus demandas, creando la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) (1978) en medio de una pugna entre la SEP y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) (Pescador; 1988)

Respecto al nivel superior JLP asignó un presupuesto federal a la ANUIES para que se pusiera mayor énfasis en la planeación y administración educativa, también aprobó el *Plan Nacional de Educación Superior* (1978), en el que se continuó enfatizando la necesidad de elevar la calidad de la educación, de ampliarla y diversificarla, al tiempo que buscó impulsar la investigación científica y los estudios de posgrado.

El sexenio de Miguel de la Madrid Hurtado (MMH) (1982–1988), se inscribió dentro del contexto de una política estabilizadora con desequilibrios económicos graves y altas tasas de inflación, lo que empezó a demandar la privatización de las paraestatales, su política educativa estuvo condicionada en parte por la reducción drástica al gasto social, lo que afectó de manera particular el gasto educativo,

sobre la Universidad (CESU), y a partir de 2006 se transformó en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE).

buscando ser congruente con uno de los propósitos contenidos en el *Plan Nacional de Desarrollo*: el abatimiento a la crisis con base en la planificación de los recursos a partir de programas sectoriales, como el de *Educación, Cultura, Recreación y Deporte*, en el que se definieron como propósitos fundamentales elevar la calidad de la educación y abatir el rezago educativo en todos sus niveles.

En relación con la educación superior,²⁵ se reconocía la crisis por la que atravesaba este nivel, causada particularmente por su desvinculación con el sector productivo y las necesidades del país; en relación con los estudios de posgrado y la investigación, se propuso **regular las actividades de investigación y docencia** orientando las especializaciones, maestrías y doctorados hacia los campos científicos y tecnológicos prioritarios y hacia aquellas áreas en las que México pudiera aportar soluciones a problemas en el ámbito internacional; además de coordinar las acciones de investigación que se realizaran en los distintos centros para eliminar progresivamente la dependencia científica y tecnológica de otros países. Mientras que en el *Programa Nacional de Desarrollo Tecnológico y Científico 1984–1988*, se reconoció al posgrado como estrategia la formación de recursos humanos.

De manera que una de las primeras acciones fue reconocer el panorama caótico de los estudios de posgrado, así como la ausencia de criterios claros y explícitos para decidir sobre los apoyos brindados por, , lo que llevó a este organismo a crear el *Programa de Fortalecimiento de Posgrado Nacional*, poniendo énfasis en dos asuntos: su calidad y las condiciones de su realización.

Para apoyar estas decisiones, decidió elaborar dos diagnósticos del posgrado nacional en 1984 y en 1988, a partir de indicadores sobre la organización académica y la institución que sustenta el programa, mismos que nos permiten tener un panorama de las características y los problemas que éstos presentaban, así como de las aspiraciones o imaginarios sociales que las instituciones depositaban en este tipo de

²⁵ Es necesario señalar que no obstante la reducción del gasto social y educativo, durante este periodo el nivel superior junto con el de preescolar fueron los únicos a los que no sólo no se redujo su presupuesto, como a primaria y educación de adultos, sino que incluso recibieron asignaciones superiores a la tendencia general del gasto condicionado y limitado por la política de austeridad que caracterizó a este régimen (Pérez Arenas, 1989:60) lo que en cierta forma explica no sólo el crecimiento sino los apoyos que se empezaron a otorgar al posgrado en esta etapa, por lo menos para su estudio y promoción.

programas, pero antes de dar cuenta de éstos es necesario partir de un diagnóstico estadístico.

Uno de los primeros efectos de las políticas educativas anteriores fue el crecimiento no sólo de las maestrías en educación, sino de todos los programas de posgrado: de 226 programas que había en 1970, se pasó a 697 en 1980; la matrícula por su parte se incrementó de 5 627 alumnos en 1970, a 32 169 en 1982 y a 39 505 en 1988 (Anuarios Estadísticos ANUIES, 2006).

El mayor crecimiento se dio en los dos primeros sexenios (LEA y JLP) al pasar la matrícula de 5 953 a 32 169 alumnos (un incremento de 26 216), mientras que de 1982 a 1988, éste fue tan sólo de 7 336, resultado de la disminución del gasto social, el presupuesto a educación y las partidas para el posgrado. Estos datos permiten ubicar a las décadas de los setenta y de los ochenta, como una etapa en que se inicio el crecimiento y expansión de los programas de posgrado:

Puede hablarse de un desarrollo sin precedente de este nivel, este desarrollo es superior en términos relativos a los de los otros niveles de educación superior e implica, tanto la apertura de nuevos programas como la creación de nuevas instituciones, o bien la incorporación de los ya existentes al sistema de postgrado. (Wuest, 1990: 21)

En este crecimiento, las maestrías concentraban el mayor porcentaje de la matrícula en relación con las especializaciones y doctorado, en 1970 representaban tan sólo 54%, hasta llegar a 70.8% en 1980, porcentaje que hasta 2006 todavía conservaban.

El área en que se ubican las maestrías en educación, de acuerdo con ANUIES, es en la de *Educación y Humanidades*, las otras son Ciencias Agropecuarias, Ciencias de la Salud, Ciencias Naturales y Exactas, Ciencias Sociales y Administrativas, e Ingeniería y Tecnología, la distribución de la matrícula de acuerdo con estas 6 áreas y su comportamiento en el periodo entre 1980 y 1988 fue el siguiente, *Educación y Humanidades* experimentó el mayor incremento del porcentaje de su matrícula en relación con las demás, al pasar de 7.0 a 11.6%. (Anuarios Estadísticos ANUIES 2000 y 2006)

No tenemos el dato de cuántos programas de posgrado de *Educación y Humanidades* había en 1970, lo que sí se tiene registrado es que hasta entonces sólo

una maestría pertenecía a educación; diez años después, cuando se registraban 53 relacionadas con esta área, 20 correspondían a educación, que para 1986 llegarían a 80 (Pérez Arenas, 1996), lo que permite reconocer el impacto que la política educativa de estos años tuvo en el incremento de estos programas.

Díaz Barriga (2002a:126) señala que el acelerado crecimiento y expansión que experimentaron los posgrados en educación en ese periodo, se debió a procesos claramente geométricos, por lo que su factor de crecimiento se encontraba muy por encima de la expansión general del sistema y de los programas de posgrado de otras disciplinas.

En cuanto a la distribución de la matrícula del posgrado en las instituciones, desde 1970 hasta 1988, de acuerdo al régimen, ésta se concentraba fundamentalmente en las públicas, con una variación mínima (entre 83.3 y 79%), las particulares en ese mismo periodo concentraban entre 16.7 y 21% respectivamente. Lo mismo se reflejaba en el número de programas promovidos por cada régimen; por ejemplo en 1980, de los 697 registrados en ANUIES, 81% (567) eran dependientes de instituciones públicas, frente a 18.7% (130) de las particulares (ANUIES, 2000).

Los datos anteriores permiten sostener el argumento de que el crecimiento que se dio en los estudios de posgrado en ese periodo obedeció al apoyo y financiamiento que el Estado otorgó no sólo a la educación superior –a través de las instituciones públicas– sino de manera particular a las maestrías en educación, derivado a su vez del crecimiento del sistema de educación media superior y superior que demandó una mayor profesionalización de la docencia e investigación, tanto en el orden institucional como en el personal, el primero expresado mediante las contrataciones masivas de docentes que se tuvieron que hacer, y la promoción de cursos, especializaciones y maestrías para brindar una formación pedagógica y disciplinaria a sus docentes. En el plano personal los estudios de posgrado representaban la oportunidad para ingresar a la educación superior, y/o para consolidar una carrera académica.

Como lo ha señalado Valenti (2002), la década de los ochenta se caracterizó por el inicio de la sistematización de información relacionada con el posgrado, a través de estudios, diagnósticos o evaluaciones que permitieron reconocer la problemática que presenta este tipo de estudios, caracterizada por:

1 Bajos índices de titulación. 2. Independencia de las líneas de investigación, respecto al plan de estudios y seminarios de investigación. 3. Existencia de áreas de especialización desligadas de las necesidades de desarrollo del país. 4. Gran número de programas centrados en pocas disciplinas. 5. Infraestructura inadecuada para la investigación. 6. Baja productividad científica en algunos programas. 7. Excesiva duración de los estudios en relación con los calendarios ofrecidos. 8. Programas con poco alumnado. 9. Elaboración improvisada de planes y programas de estudio. 10. Insuficiente e inadecuada interrelación con las instituciones de educación superior más consolidadas con aquellas de reciente creación. 11. Bajo número de profesores de tiempo completo (Valenti, 2002:61).

El problema de fondo o del cual se derivaban los identificados en estos diagnósticos, se relacionaba con el crecimiento desarticulado, derivado más de demandas del mercado profesional y no de orden académico, sólo una mínima parte de programas se guiaban por una lógica académica de calidad para incidir en el desarrollo científico y tecnológico (Pallan, 1986:54)

De acuerdo con esta problemática y valoración que de la misma se hacía, difícilmente podríamos afirmar que la investigación era una de las regularidades que empezaban a dar cuenta de la identidad social del posgrado y las maestrías en educación; sin embargo si reconocemos el lugar desde donde eran valorados estos programas, así como las acciones o tareas gubernamentales que se instrumentaron para tratar de resolver los problemas que enfrentaba el nivel, sí podemos reconocer a la investigación como el *punto nodal* o referente que empezaba a estructurar su identidad social.

2. Investigación y formación académica: puntos nodales en las maestrías en educación

De entre las acciones que el gobierno puso en marcha para tratar de resolver la problemática del posgrado, sobresalieron las siguientes: la promulgación de la *Ley para promover el Desarrollo Científico y Tecnológico* en enero de 1984, que obligaba

al Ejecutivo Federal a elaborar un Programa Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico, así como a establecer una Comisión para la Planeación del Desarrollo Científico y Tecnológico; además de prever la conformación de un Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología que se diera a la tarea de realizar un Registro Nacional de Instituciones Científicas y Tecnológicas, dedicadas a la producción de bienes y servicios en ciencia y tecnología.

Como resultado, en ese mismo año se creó el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), como un instrumento para brindar estímulos financieros no gravables fiscalmente a los científicos dedicados de tiempo completo a la investigación y que tuvieran altos índices de productividad. Algunos de los temas importantes que introdujo el SNI al campo de políticas de educación superior e incidieron en los estudios de posgrado, fueron los siguientes:

- La evaluación como etapa previa a la asignación de recursos.
 - El requisito del grado de doctor como criterio esencial para ingresar al SNI.
 - El énfasis en la producción científica definida como publicaciones en revistas internacionales arbitradas, libros publicados y citas en publicaciones reconocidas.
 - Su exclusión de las negociaciones salariales entre sindicatos y universidades.
- (García de Fanelli, 2001:107-8)

En este periodo también se organizó el *Primer Congreso Nacional de Posgrado* (1986) coordinado inicialmente por la UNAM, en el que se empezaron a hacer algunas recomendaciones que incidieron en la definición de las políticas educativas de los próximos años, reconociendo a la investigación como una de las tareas fundamentales del posgrado, tanto para la formación de los estudiantes como para la producción científica y tecnológica del país, entre las que destacan las siguientes:

- El objetivo del posgrado debe ser reforzar la producción, científica y tecnológica; también deberá orientarse al fortalecimiento académico de los docentes universitarios.
- Una línea básica del posgrado deberá ser la investigación.

- El proceso de enseñanza en el posgrado deberá tener como eje fundamental la iniciación del estudiante en la investigación y, por tanto, basarse en una tutoría constante, estrecha y rigurosa. (García de Fanelli, 2001:106)

Por otro lado, destacó el *Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior (Proides)* creado en 1986 y en el cual se incluía un programa para la coordinación y el mejoramiento del posgrado, desde donde se promovió la cooperación interinstitucional, con el apoyo de la ANUIES; además de la reforma al *Reglamento General de Estudios de Posgrado de la UNAM de 1986*, de la que se derivó la desescolarización e implementación del régimen tutorial en el doctorado (Arredondo, 1998:361).

En el reglamento –uno de los documentos que más se tomaban como referencia para la definición de los programas– se señalaba que los cursos de especialización tenían un carácter eminentemente aplicativo y de profundización académica en la formación de profesionales, en tanto que los de maestría tenían cuando menos algunos de los siguientes propósitos: a) preparar personal docente de alto nivel; b) dar formación en los métodos de investigación; y c) desarrollar en el profesional una alta capacidad innovativa técnica o metodológica (Aguirre, 1982:15), en tanto que el doctorado se enfocaba fundamentalmente al desarrollo de la investigación.

La promoción de la vinculación y subordinación del posgrado con el desarrollo científico y tecnológico, junto con el reconocimiento de la investigación como propósito y estrategia de formación central de este tipo de programas, fueron dos de las recomendaciones que estuvieron muy presentes en las orientaciones y en los criterios para la evaluación de este tipo de programas.

En relación con el posgrado y de manera particular con las maestrías en educación, se hicieron dos diagnósticos derivados de solicitudes que hizo, uno iniciado en 1979 y coordinado por Justa Ezpeleta, otro por Carlos Ornelas, en 1984; ambos tenían como propósito dar cuenta de la situación en que se encontraban en esos tiempos los programas, con base en datos cuantitativos y cualitativos que permitieran, además de una reflexión crítica sobre su situación, orientar a las instituciones que se propusieran abrirlos y a quienes quisieran cursarlos.

Con base en lo planteado en esta se pudo advertir que la investigación junto con la formación teórica empezaban a conformarse en un *punto nodal* de la identidad social del posgrado, al tener cada vez una mayor presencia aun en los documentos normativos, como los derivados del (Ezpeleta y Sánchez, 1982:35).

A partir de la década de los ochenta, la investigación empezó a conformarse en una referencia para la organización y evaluación de los programas, es decir, como un elemento simbólico con toda una serie de significaciones que sobre este tipo de estudios se generaban, tanto para las instituciones como para los interesados en realizarlos. De manera que en los diagnósticos los principales problemas del posgrado en educación se relacionaban con este aspecto.

Falta de tradición y consolidación de los programas en este campo, crecimiento desorganizado debido a razones un tanto ajenas a los propósitos hacia los cuales debían orientarse, la mayoría no se sustentaban en un programa de investigación, como debiera suponerse y muy pocos habían sido evaluados; los criterios para su ingreso habían sido poco claros y rigurosos, la mayoría de los estudiantes que cursaban este tipo de estudios se dedicaban a ellos de manera parcial, lo que generaba graves problemas de eficiencia terminal; en relación con los profesores, muy pocos contaban con experiencia académica suficiente para dirigir proyectos de investigación y sólo algunos en el mejor de los casos dedicaban 70% de su tiempo a la investigación (Ornelas, 1986, citado por Díaz Barriga, 2000).

En relación con la orientación de las maestrías, no obstante que con su expansión se dio también una diversificación de su objeto de estudio, en términos generales se seguían agrupando en tres bloques: las de orden general, las orientadas a la enseñanza superior, y las especiales enfocadas hacia algún campo específico; al mismo tiempo que empezaron a clasificarse y valorarse también en función del lugar que ocupaba la investigación en sus propósitos:

- Las que se orientaban hacia la formación de investigadores.
- Las que pretendían formar investigadores en disciplinas específicas.
- Las que ofrecían una formación general, de tipo compensatorio o complementario.
- Las que buscaban atender la formación de profesores.

- Las que hacían más énfasis en la planeación y administración de la educación, u otra tarea relacionada con la práctica profesional (Ezpeleta, 1982).

En otro estudio, Aguirre Lora señalaba que si bien continuaba diversificándose el objeto de estudio de las maestrías en educación, para 1984 seguían identificándose dos orientaciones generales: hacia la docencia y hacia la investigación, aunque esta última empezaba a consolidarse con mayor fuerza; la explicación que algunos autores dieron a esta situación tenía que ver con la estratificación del mercado académico que empezó a darse en ese tiempo, debido a que la docencia como objeto de estudio se había agotado en sí misma, por lo que fue necesario agregar a la figura del académico, las del funcionario, investigador y docente-investigador. El eje de la formación se trasladaba hacia la investigación, aun cuando quienes se desempeñaban en estos cargos, no contaban con la más mínima experiencia profesional, ni mucho menos con el apoyo de infraestructura institucional, para conseguir que las maestrías se orientaran a formar investigadores. Por lo que no fue de extrañarse que esta orientación no rebasara aspiraciones meramente formales y para algunos autores hubiera quedado más en un nivel de ideologización.²⁶

En relación con el lugar que ocupaba la formación académica de los programas –no obstante que la mayoría de los estudios realizados coinciden en que el crecimiento y expansión de las maestrías en educación, obedeció a todo tipo de razones, menos a una consolidación teórica y disciplinaria del campo–, tampoco podemos dejar de reconocer que la diversificación del objeto de estudio de las maestrías e incorporación de profesionistas de diversas áreas, influyó –aunque no de manera directa– en la estructuración curricular de las maestrías y en el desarrollo teórico disciplinario del campo.

Fue en esta etapa, aunque de manera incipiente, cuando se empezaron a valorar los programas que trabajaban la educación como una problemática conceptual de difícil acercamiento, enfatizando el desarrollo de seminarios en la búsqueda de una formación intelectual del estudiante de posgrado, frente a los posgrados centrados en una orientación profesional, que tenían como propósitos, resolver aspectos técnico

²⁶ Cfr. Glazman, 1990.

pedagógicos en una institución, como el diseño y evaluación de planes de estudio, así como de programas o estrategias de enseñanza y aprendizaje, entre otros (Díaz Barriga, 2002a:130).

En lo que compete al desarrollo teórico sobre la educación en México, éste tuvo que ver con situaciones coyunturales que se vivieron durante la primera mitad de la década de los setenta, etapa en la que llegaron nuevas corrientes de pensamiento, temas y autores que se incorporaron al análisis de lo educativo, a través de los exiliados del cono sur de América Latina. En el terreno de la ciencia surgieron también nuevos enfoques que favorecieron el desarrollo del objeto y campo educativo en México, al mismo tiempo que lo fragmentaron, como lo señala Tenti:

En el campo de la educación se expresa con evidencia el proceso que va de una ciencia tradicional "difusa" y "total" a una ciencia moderna extremadamente diversificada con una multitud de objetos que reclaman una multitud de disciplinas [...] Un campo educativo fraccionado y diferenciado, es uno de los más fuertes indicadores de desarrollo de una sociedad, en el sentido del grado de modernización alcanzado (Tenti, 1981:10).

De este desarrollo y concepción de lo educativo fue posible derivar dos orientaciones que se llegaron a contraponer: por un lado la complejización teórica de lo educativo, y por otro la necesidad de la especialización del profesional de la educación: el docente, el planificador, el evaluador, el formador de profesores, el experto en currículum, etcétera.

Lo que dio como resultado en las maestrías generales en educación, el uso ambiguo e indiscriminado de su denominación en Educación, Pedagogía y Ciencia(s) de la Educación, desde donde el campo se convertía en todo y en nada,²⁷ al tiempo que existía una ausencia de niveles de concreción; mientras que en las referidas a un campo específico se empezaba a caer en reduccionismos de lo educativo a niveles prescriptivos, normativos y/o técnicos.

²⁷ Lo que significa una dificultad de trabajar sobre lo específico de las disciplinas que abordan el hecho educativo, como la Pedagogía, la(s) Ciencia(s) de la Educación; al operar sobre lo abstracto en lo referido a los contenidos con los que trabajan, así como a la necesidad de tener que dar respuestas inmediatas a los problemas que enfrentan, lo que se traduce en una imposibilidad de hacer ciencia o desarrollar el conocimiento científico. *Cfr.* Gloria E. Hernández Flores y David Pérez Arenas (1994).

En algunos casos, al proponer una integración de los niveles anteriores, se caía en contradicciones que lejos de posibilitar su articulación, los presentan como antagónicos e irreconciliables:

Así percibimos como rasgo común de las maestrías en educación, una ruptura y discontinuidad, en los diferentes niveles del plan de estudios, en los cuales el área educativa o de docencia se inserta de manera artificial, expresándose mediante contenidos válidos "en sí" y "por sí mismos": talleres didácticos, pedagogía, métodos didácticos, etc., independientemente de la particular arqueología del campo del conocimiento del que se trate (Aguirre, 1982:19).

Problemas sobre los que se consideraba que mientras los pedagogos, docentes y profesionales de la educación en general, no reflexionaran y avanzaran, seguiría siendo difícil que se operara con lógicas distintas que permitieran tanto el desarrollo teórico de las disciplinas o saberes educativos, como la modificación de las prácticas profesionales.

Finalmente, aunque en esta década empezaron a abrirse las maestrías en educación para el magisterio después de que la UPN ofreció las primeras, los diagnósticos se enfocaron a los estudios dependientes de las universidades o instituciones con mayor prestigio, por lo que no se incorporó información relacionada con las creadas *ex profeso* para este gremio, debido a su reciente creación y a que eran más dependientes de las escuelas Normales o instituciones vinculadas con la formación de los profesores de educación básica que de las universidades, como los que hasta entonces se venían promoviendo y desarrollando, por lo que desde su origen, este tipo de programas surgió en condiciones, con propósitos y reconocimiento diferentes y desiguales, relacionados más con la profesionalización del magisterio.

C. La Profesionalización del Magisterio y la Identidad de las Maestrías en Educación

Hasta ahora he analizado cómo se ha dado el proceso de conformación de la identidad social del posgrado, ubicando sólo en términos generales las implicaciones que estos procesos han tenido en las maestrías en Educación; es necesario entonces hacer un análisis particular de aquellas dirigidas al magisterio, gremio al que se le otorga un

mayor reconocimiento en la actualidad, aunque todavía sus procesos de formación se siguen separando de los relacionados con la educación superior, por lo que las políticas educativas orientadas a promover este tipo de estudios en México, si bien tienen una relación con las analizadas hasta ahora, también es cierto que han ido conformando su propia especificidad.

Por lo que en la conformación de la identidad social de las maestrías en educación para el magisterio, aunque los estudios de posgrado han sido un referente importante, ésta no se ha reducido a una reproducción ni mucho menos a una determinación de lo que se dio en este tipo de estudios, sino que en este proceso también han intervenido factores relacionados con su profesionalización, de manera que es necesario hacer una revisión de las políticas educativas, orientadas hacia la formación, actualización y superación profesional del magisterio del Estado de México.

En este sentido, es importante hacer un análisis general de las diferentes etapas en las que se fue dando la profesionalización, con el propósito de ubicar no sólo el momento en que los estudios de posgrado empiezan a reconocerse como un elemento constitutivo de este proceso, sino de dar cuenta de cómo las posturas sobre la profesionalización y orientaciones de las políticas educativas más recientes siguen ancladas o por lo menos incorporando muchos de los elementos propios de las etapas anteriores.

1. Del reconocimiento y legitimidad social de la profesión a la demanda de estudios de posgrado

Desde sus inicios, por lo menos en el sistema educativo mexicano, la profesionalización del magisterio se asoció con la formación institucional que se ofrece a quienes se van a dedicar o dedican a la docencia, por lo menos con tres propósitos: conformar una identidad del gremio, acorde a las concepciones referentes a la profesión de enseñar y a los valores e ideología promovidos por el Estado; lograr el reconocimiento y legitimidad social de la ocupación, de manera que ésta adquiera el estatus de profesión, con la expectativa de que se tradujera en una mayor valoración social de la profesión y en el mejoramiento de las condiciones laborales y salariales de los agremiados; así como en la adquisición de una formación académica que permitiría

un mejor desempeño de las tareas propias de la ocupación e incidir en la calidad de la enseñanza y la educación (Valle, 1992).

Sin duda, los diferentes propósitos otorgados a la profesionalización del magisterio se encuentran en estrecha relación; pero dependiendo del momento histórico que estudiemos y sus condiciones sociales, uno de ellos sobredetermina el sentido que ésta adquiere en un grupo o espacio determinado, proceso que no siempre es claro, coherente o explícito, sino que en la mayoría de las veces puede aparecer enarbolando alguno de los objetivos referidos, pero estar promoviendo otro no siempre coherente con el definido explícitamente.

De manera general, podemos ubicar **tres grandes etapas**, desde donde analizar los procesos de profesionalización del magisterio: la primera corresponde más a sus antecedentes y al proceso mismo de su conformación en el sistema educativo mexicano, por lo que inició hacia mediados del siglo XIX y culminó a principios de la década de los cuarenta del siglo pasado; la segunda se asocia con lo que se ha denominado como *el modelo educativo desarrollista* (Becerril y Moreno, 1987), en el que surgen los estudios de posgrado en la década de los ochenta; la tercera etapa corresponde a la modernización de la educación, iniciada a principios de los noventa y en pleno auge actualmente.

La primera etapa se asocia más con lo que algunos autores han denominado como *la conformación institucional de la profesión*, en este caso a partir de la creación de las escuelas Normales para formar profesores a mediados del siglo XIX, instituciones identificadas desde su creación no sólo como espacios importantes para definir las orientaciones del nuevo sistema educativo, sino como promotoras de los valores e ideología del Estado, antes que del conocimiento y la formación académica.

Predominaba un enfoque desde el cual se reconocía que las profesiones se conforman por las ocupaciones que tienen en común características institucionales e ideológicas particulares que producen identidades ocupacionales distintivas y nichos excluyentes en el mercado, lo que permite pensar a la profesionalización como una forma de organizar la ocupación y como producto de la distinción que ésta adquiere en el mercado, es decir, más por su capacitación e identidad como ocupaciones particulares y organizadas corporativamente (Jonson, 1972, citado por Freidson

2001:32–34), por encima de la formación disciplinaria que pudieran ofrecer las instituciones creadas *ex profeso*.

Por lo que en esta etapa la profesionalización se empezó a asociar con el ingreso a las escuelas normales para cursar la carrera de profesor de educación primaria elemental o superior (con una duración de entre 4 y 6 años, tan sólo con el antecedente de la escuela primaria); aunque se seguía vinculando todavía con la promoción de cursos de capacitación que se pretendía cursaran quienes ejercían la profesión, en muchos casos tan sólo con conocimientos rudimentarios, que proporcionaba la primaria elemental en sus 3 años de duración.

La profesionalización, se vinculaba así a los procesos de institucionalización, que de acuerdo con Wilensky, tienen como propósito la consolidación de un grupo ocupacional en torno a un conjunto de problemas y de conocimientos no referidos totalmente a la práctica manual, sino a la formación de un colectivo o asociación profesional para el establecimiento de modelos y normas dentro de la ocupación, lo que se reconoce como la institucionalidad de las profesiones (Pacheco, 2000:21).

De manera que la profesionalización se orientaba más a una formación básica en relación con los conocimientos generales y a una habilitación para el desarrollo de las tareas relacionadas con la enseñanza, así como a la promoción de la ideología del Estado; de cualquier forma, su alcance era muy limitado.

La segunda etapa asociada con el *modelo educativo desarrollista*, se integra a su vez por tres periodos: el primero relacionado con la capacitación y superación profesional del magisterio, el segundo con su consolidación y especialización a través de los estudios que empiezan a ofrecer las Normales superiores y la apertura de los estudios de posgrado; finalmente el tercero, la culminación de esta etapa a través del otorgamiento del nivel de licenciatura a los estudios que ofrecen las escuelas Normales, así como a un mayor reconocimiento a la formación académica en los procesos de profesionalización.

El primero abarca de principios de la década de los cuarenta a finales de la de los sesenta, su característica principal es que como producto de la política educativa orientada hacia el reconocimiento de la educación, las escuelas y los maestros como los principales valuartes y promotores del desarrollo económico y social, se logró no

sólo la unificación del magisterio, sino su corporativización al Estado mexicano, de manera que por primera vez el proceso de profesionalización subordinaba de manera amplia y abierta la formación y superación profesional del magisterio, al mejoramiento de sus condiciones laborales y a la creación de un programa de incentivos económicos.

A partir de entonces llegar a ser un profesional en el magisterio se empezó a asociar con pertenecer a un grupo, ocupar un lugar y posición dentro del mismo, cubrir con ciertas condiciones y requisitos definidos por quienes han logrado un mayor reconocimiento y mejor posición en todos los sentidos, lo que a su vez se relaciona con el control de las posiciones y los recursos institucionales como el poder, la riqueza y los símbolos.

Durante esos años no sólo en el Estado de México sino en el ámbito nacional, se empezó a demandar el reconocimiento de la educación Normal como profesión, apartándola del carácter de segunda enseñanza con el que se le asociaba en ese tiempo,²⁸ tal como fue planteado en el *Primer Congreso de Educación Normal*, celebrado en 1944 en Saltillo Coahuila (Cuadernos CNTE, 1984, Núm. 8, p.100) las principales acciones se enfocaban hacia la capacitación del magisterio, razón por la que se creó en la entidad el *Instituto Estatal de Capacitación Magisterial* (1945), que pretendía regularizar la situación de todos aquellos que se desempeñaban como profesores, sin haber realizado los estudios correspondientes, a través de cursos impartidos durante las vacaciones de invierno que seguían los planes y programas de estudio de las escuelas Normales del país (Meneses,1988:300), pero sobre todo pretendían promover la ideología del nuevo Estado mexicano.

En este período se inauguraron cuatro escuelas Normales elementales en la entidad²⁹ y la Escuela Normal Superior del Estado de México inició sus labores en 1967, ofreciendo licenciaturas orientadas a la formación de los profesores que laboraran en las escuelas secundarias. Aun así, los procesos de profesionalización del magisterio se seguían asociando con la capacitación, nivelación o habilitación que

²⁸ No se debe olvidar que en ese tiempo el plan de estudios, aunque tenía una duración de 6 años, seguía estableciendo como requisito de ingreso tan sólo la primaria superior (Cuevas, 1978).

²⁹ Para 1960 se empezó a dar el crecimiento de la población lo que generó la necesidad de abrir nuevas escuelas orientadas a la formación de maestros, en los lugares cercanos a los nuevos centros de desarrollo industrial y de demanda educativa, por lo que a principios de la década se habían abierto tres escuelas Normales más en el Estado de México: la Normal Núm. 3 de Atlacomulco (1960), la Normal Núm. 4 de Tlalnepantla (1960) y la Normal Núm. 5 de Chalco (1962) (Pérez Arenas, 1996).

ofrecían los institutos de capacitación. Por ejemplo, en el Estado de México, de los 1 245 profesores que existían en 1944, tan sólo asistieron 500 en el primer curso de invierno, un número mucho mayor comparado con los egresados de las Normales, situación que se mantuvo hasta 1970 cuando egresaron 6500 del instituto de capacitación, frente a los menos de 200 que egresaron de las cuatro escuelas Normales que había en la entidad (Espinoza, 1974:287).

Estos acontecimientos repercutieron considerablemente en la conformación del magisterio estatal y en los procesos de su profesionalización, pues al tiempo que iban regulando su situación laboral al culminar sus estudios en el instituto de capacitación magisterial y se iban consolidando más como gremio profesional, empezaron a convertirse en un grupo que comenzó a demandar y asociar el mejoramiento de las condiciones laborales con los estudios realizados –vía el sindicato³⁰, lo que constituyó un elemento clave para su integración como gremio académico y profesional.

De manera que el sindicato participaba no sólo en lo referente a las condiciones laborales del magisterio y asignación de plazas, sino que empezó a establecer conexión entre éstas y la formación profesional, justificando con ello su intervención en los programas de actualización y formación docente, desde lo referente a los cambios de planes y programas de estudio, hasta la apertura de los programas de posgrado.

La profesionalización, adquirió un nuevo sentido este periodo “como un fenómeno sociocultural en el que interviene un conjunto de conocimientos habilidades, tradiciones, costumbres y prácticas que dependen del contexto económico, social y cultural en el que surge y se desarrolla una profesión u oficio”... aunque también se empieza a asociar con el proceso de formación de personas especializadas... “capaces de aplicar la ciencia a la solución de problemas en una sociedad dada,” Gómez Campo citado por Pacheco (2000:24) Lo que se vincula más con una postura de la profesión, relacionada con el incremento del número de años a la carrera de profesor, así como a la incorporación de nuevos enfoques para la enseñanza y desarrollo de la profesión, como sucedió en el siguiente periodo.

³⁰ En el caso del Estado de México el Sindicato de Maestros al Servicio del Estado de México (SMSEM) creado en 1952, 10 años después de la creación del SNTE.

En la década de los setenta, la conformación y profesionalización del magisterio se caracterizó por cuatro situaciones: el crecimiento del número de profesores en servicio y en formación, la reforma a los planes y programas de estudio de las escuelas Normales, la mayor demanda por estudios de licenciatura y la apertura de los estudios de posgrado para el magisterio.

El crecimiento del número de maestros en el Estado de México, representó un momento importante para la consolidación del magisterio estatal, se dio entre 1970 y la década de los ochenta, durante los sexenios de Carlos Hank González y Jorge Jiménez Cantú como gobernadores del estado, periodo en el que de cuatro escuelas Normales que existían en la entidad, se llegó a más de 40³¹, debido al acelerado crecimiento de la población en edad escolar y al incremento de la demanda de maestros, como producto de las políticas educativas de las décadas anteriores (plan de once años) además de que las condiciones económicas locales lo permitían, sin negar el apoyo que el primer gobernador –siendo profesor– otorgó al magisterio.

Lo anterior repercutió considerablemente en el crecimiento del número de profesores estatales en servicio, que para el ciclo escolar de 1980–1981, sumaban ya 35 077 más un número potencial de 17 495 alumnos matriculados en las Normales (Sistema Educativo del Estado de México, Datos Estadísticos, 1981), pues empezaban a ser más los egresados de los cursos regulares que ofrecían las escuelas Normales y menos los de los institutos de capacitación.

Por tanto uno de los cambios ocurridos en la profesionalización del magisterio, fue el tránsito de la capacitación de los profesores en ejercicio, a la formación inicial que se ofrecía a los futuros docentes como una condición para que se les reconociera como profesionales; esto demandó un proceso de reestructuración de los planes de estudio de las escuelas Normales, no sólo incorporando más años a la carrera –al

³¹ A partir de 1971, con la creación de la Escuela Normal No. 6 de Tejupilco, estas instituciones se empiezan a incrementar y extenderse al interior de la entidad, tanto para educación primaria como para preescolar, , así en 1973 se abren las escuelas normales de Nezahualcoyotl, de Naucalpan, de Ecatepec, de Cuautitlán Izcalli y de Coatepec Harinas; en 1974 las de Tenancingo, de Sultepec, de Valle de Bravo, de Jilotepec, de Zumpango, de Coacalco, de Teotihuacan, una más en Nezahualcoyotl y en Tianguistengo; en 1975, las de Texcoco y San Felipe del Progreso, así como las de Educadoras en Nezahualcoyotl, en Capulhuac y en Ixtlahuaca; en 1976 las de Almoloya de Juárez, de Tlataya, otra más en Nezahualcoyotl, la de Atizapan de Zaragoza y la de los Reyes la Paz; en 1977 se abren cinco normales más para educadoras, en Amecameca, Ixtapan de la Sal, Zinacantepec, Jilotepec y Tecamac. (Pérez Arenas, 1996)

establecer como requisito de ingreso tres años de secundaria, y después integrar el bachillerato a la carrera de profesor– sino con nuevos contenidos que permitieran mejorar su desempeño profesional con base en las aportaciones de la tecnología educativa.

Otro factor que incidió en la conformación y profesionalización del magisterio en la entidad, tuvo que ver con el crecimiento y diversificación del subsistema educativo estatal, que a partir de esta etapa empezó a demandar un mayor número de profesores de educación preescolar, secundaria y Normal; aunque el grueso seguía ubicándose en primaria, la distribución, condiciones y demandas empezaron a ser diferentes.

Una de las exigencias que se hicieron al personal que laboraba en las secundarias y Normales para su profesionalización, fue la de cursar estudios de licenciatura, por lo que en 1977 se abrieron dos nuevas escuelas Normales superiores en Atlacomulco y Ecatepec, agregándose a la de Toluca (abierta en 1967), ofreciendo licenciaturas en Pedagogía con especialidad en Psicología Educativa, Matemáticas, Lengua y Literatura, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Inglés y otras relacionadas con las asignaturas de la educación secundaria.

La profesionalización se empezó a asociar con la exigencia de un largo periodo de formación institucional y especializada conforme se iba transitando de un nivel educativo a otro, de manera que quien quería desempeñarse como profesor de educación secundaria o Normal, debía cursar estudios de licenciatura en la Normal superior, con una duración de aproximadamente cuatro años, más los cuatro o cinco de la Normal elemental, con el propósito de especializarse en una asignatura o función determinada, lo que se convirtió en un requisito para que la ocupación de la enseñanza pudiera reconocerse como una profesión (Lieberman, citado por Ghilardi, 1993).

Así, el nuevo sentido de la profesionalización se acompañaba más de demandas de reconocimiento social y laboral que de otras vinculadas con la formación académica, ésta seguía en un segundo plano, pues la mayoría de profesores que cursaban estudios de licenciatura lo hacían en los denominados cursos intensivos (sabatinos y en periodos de verano), en los que la mayor preocupación seguía siendo la atención a la demanda más que el tipo de formación que ofrecían.

La profesionalización asociada más con la formación académica en el Estado de México, emergió a finales de la década de los setenta, a través de la demanda de la creación de una institución que *ofreciera estudios de posgrado y fomentara la investigación educativa*, con el propósito de elevar la calidad profesional del magisterio. Esta demanda tuvo como antecedente la que en el ámbito nacional se había planteado a López Portillo y dio lugar a la creación de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), aunque su apertura se dio en medio de fuertes conflictos entre la SEP y el SNTE³² y sus diferentes grupos, que modificaron muchos de los propósitos del proyecto inicial, crear una institución que ofreciera no sólo licenciaturas, sino estudios de posgrado (maestría y doctorado)³³ para los docentes –similar a los impartidos en las universidades o instituciones de educación superior–; el decreto de su creación de 1977 asumía parte de estos propósitos, además de señalar que estaría orientada a impulsar la formación universitaria de profesiones necesarias para el desarrollo de la educación pública, así como desarrollar las funciones de investigación, extensión y difusión (Pescador y Torres, 1988:29–30), sin embargo, los procesos de instrumentación distaron mucho de lo anterior.

Uno de los mayores problemas que enfrentó la UPN fue el poco personal académico con que contaba para atender la gran demanda, además de que se le transfirieron todas las funciones del anterior Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, por lo que diez años después, en 1987, mientras contaba tan sólo con una matrícula de licenciatura en su modalidad escolarizada de 3 200 alumnos y de 570 de maestría, atendía al mismo tiempo 55 982 estudiantes de licenciaturas en educación preescolar y primaria, en sus unidades ubicadas en las diferentes entidades, en modalidades abiertas (Meneses, 1988).

De cualquier manera la creación de la UPN representa un hecho importante que representó un parteaguas en la profesionalización del magisterio, al reconocerse como

³² Para la SEP, la UPN representaba tanto el mejoramiento profesional y la movilidad social del magisterio a través del credencialismo, como una oportunidad para romper con el monopolio técnico del normalismo para crear un tipo de personal funcional con la política modernizadora de la cultura que promueve el Estado, en tanto para el SNTE, significaba el control político del magisterio y la reivindicación gremial mediante la creación de cuadros incondicionales formados en la UPN. (Lechuga, 2004:95)

³³ Antecedentes de demanda por este tipo de estudios se encuentran en las conclusiones que el Congreso Nacional Técnico de la Educación obtuvo en el Primer Seminario Nacional de Educación Nacional, realizado en marzo de 1975 (Cuadernos SEP, 1984:41).

el antecedente inmediato de la reforma de 1984 de las escuelas Normales que permitió validar el título de licenciatura a las carreras de profesor, y abrir programas de posgrado dirigidos al magisterio; convirtiéndose la UPN en pionera en este tipo de estudios en la etapa contemporánea, en la que se incrementó la relación con la formación académica y la investigación, además de su impacto en otras entidades como el Estado de México.

2. Los estudios de posgrado en educación en el Estado de México

En el Estado de México existen en la actualidad varias instituciones (públicas y privadas, autónomas y/o dependientes de algún organismo, nacionales y estatales) que ofrecen estudios de posgrado, sin embargo, correspondió al Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México ser la primera institución en la entidad que ofreciera maestrías en educación para el magisterio, como parte de las políticas educativas orientadas a la profesionalización de este gremio.

a) El Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México

Como lo señalé anteriormente, el ISCEEM surgió como resultado del compromiso que el gobernador Jorge Jiménez Cantú estableció con los maestros, al retomar las propuestas que López Portillo establecía con el magisterio nacional, como lo señalaba en enero de 1978 en su segundo informe de gobierno:

Nos hemos propuesto cultivar la superación profesional permanente del magisterio por lo que trataremos de que en el presente año principie a funcionar la Universidad Pedagógica, institución que permitirá además de alcanzar el objetivo señalado: otorgar los grados académicos que reclamen las distintas carreras magisteriales (Velázquez, 1991:23-24).

Un año más tarde, en su tercer informe de gobierno, hizo un reconocimiento explícito al decreto del presidente de la República con el que se creaba la UPN, al reconocer que, ésa era “la respuesta del Gobierno Federal al legítimo anhelo del magisterio nacional”.

Al tiempo que se integró una comisión mixta³⁴ entre el gobierno de la entidad y el Sindicato de Maestros al Servicio del Estado de México para la elaboración del proyecto de la institución educativa demandada; como producto del trabajo de la comisión se modificó la propuesta de crear una universidad pedagógica del Estado de México, para en su lugar crear un instituto, más que por las diferencias entre los integrantes de la comisión, por la oposición de la SEP.

Así, el 18 de diciembre de 1979, Jiménez Cantú emitió el *Acuerdo No. 73*, con el que se dio origen al Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, estableciendo que tendría su sede en la ciudad de Toluca, y podría contar en su caso con divisiones y/o centros en otras localidades de la entidad; cumpliendo con las políticas educativas establecidas por el gobierno del estado de ampliar la cobertura de servicios educativos para superar la demanda de superación profesional del magisterio.

Un mes después de su cuarto informe de gobierno, Jiménez Cantú reiteraba los propósitos que dieron origen al ISCEEM: superar la capacidad académica del magisterio, orientado por la filosofía de la Universidad Pedagógica.

En su quinto informe advertía solamente que en breve el ISCEEM iniciaría sus cursos representando con ello una nueva opción para el **mejoramiento académico** del magisterio estatal, instrumento a su vez para la elevación de la calidad de la educación de la entidad.

Finalmente en su último informe de gobierno, y una vez que el Instituto había iniciado sus cursos de maestría Jiménez Cantú, señalaba: “se cumplió con el compromiso contraído con los profesores de fundar el ISCEEM, para impulsar la docencia, la investigación y la difusión del servicio educativo.” (Velázquez: 1975–81:25)

De esta manera en 1981 el ISCEEM inició sus labores con tres programas de maestría: en Investigación Educativa, en Psicología Educativa y en Matemática Educativa, trabajadas en la ciudad de Toluca, durante la siguiente promoción se

³⁴ La Comisión estuvo coordinada por Felipe Alemán Camacho, responsable de conducir el desarrollo de las escuelas normales, participó también Jorge Terrón Estrada quien se convertiría en el primer director del Instituto. Durante este período se encontraba como secretario general del SMSEM Germán García Moreno y como Director de Educación Pública de la entidad, Sixto Noguez Estrada. (Lechuga, 2004:142–39)

ofreció nuevamente la de Investigación Educativa y la de Enseñanza Superior, en Toluca y Ecatepec, la primer División Académica del Instituto; a partir de 1984 se redujeron a un solo programa, la maestría en Educación, antecedente de la de Ciencias de la Educación iniciada en 1986 e impartida hasta la fecha. En 1984 se inició también el programa de especializaciones en el Instituto, con el propósito de atender las nuevas demandas de formación y actualización de los docentes, derivadas de la reforma de las escuelas Normales.

Si bien los programas de maestrías y especializaciones estaban orientados fundamentalmente hacia la profesionalización del magisterio de la entidad –en ese tiempo asociada ya con la superación profesional– eran muy pocos los profesores que habían concluido una licenciatura, por lo que la demanda era escasa y el impacto menor; así, de los aproximadamente 35 mil profesores que había, no más de cien demandaron y tuvieron acceso a este tipo de estudios durante las primeras promociones.

Sin embargo, la importancia de estos acontecimientos en los procesos de profesionalización del magisterio, no radicó tanto en el alcance o impacto que tuvieron en términos cuantitativos, sino en el cambio de orientación que se dio a este proceso, al interesarse más por la promoción de una **formación académica** que empezó a reconocerse como el proceso a través del cual se llegaría a ser un profesional para realizar un trabajo o actividad, con base en un arte, disciplina o ciencia; por lo que además del reconocimiento y legitimidad social, de las organizaciones profesionales y ocupacionales, se requería de un conjunto de conocimientos teóricos que permitieran un ejercicio diferente de la ocupación al que realizaría otra persona que no hubiera transitado por un proceso de profesionalización.

Lo anterior se vio favorecido por el contexto en que surgió el Instituto, si bien en la entidad no se contaba con una institución ni con el personal académico con el perfil requerido para poner en marcha los programas de maestría, la cercanía de la ciudad de Toluca y el municipio de Ecatepec con la Ciudad de México, permitió que el ISCEEM se viera favorecido con la participación de investigadores y académicos que laboraban o eran egresados de las instituciones y/o programas de maestrías que

empezaban a conformar una trayectoria en el campo de la investigación educativa, como el DIE, la UNAM y la UPN.

Habría que agregar a lo anterior el clima intelectual que prevalecía en el año en que surgió el Instituto, pues en 1981 se había celebrado el Primer Congreso Nacional de Investigación Educativa, por lo que era mucha la efervescencia de esta nueva tarea por lo menos en el campo educativo, expresada no sólo a través del surgimiento y demanda de nuevas temáticas, enfoques teóricos y perspectivas metodológicas de investigación que partían ante todo de críticas muy fuertes a la tecnología educativa; sino de la necesidad de incorporar a la investigación educativa como una función o tarea necesaria tanto para el mejoramiento de las prácticas profesionales y toma de decisiones, como para la producción del conocimiento en el nuevo campo que emergía, ante lo cual la formación de investigadores resultaba una necesidad impostergable, propósito que fue apoyado con la reforma de 1984 de las escuelas Normales.

b) Formación académica y para la investigación: la Reforma de 1984 en las Normales

La segunda etapa de la profesionalización del magisterio concluyó, con la Reforma de 1984, que otorgó el título de licenciatura a los estudios de las escuelas normales con lo cual se reconocía, cumplía y concluía una de las mayores aspiraciones del magisterio: la legitimidad social de la profesión a través del reconocimiento legal de que este tipo de estudios ya era el equivalente al de cualquier otra profesión o carrera universitaria, por lo que para su ingreso se estableció como condición contar con estudios de bachillerato propedéutico.

Si bien el acuerdo tenía como antecedente atender las demandas que desde 1944 los maestros venían haciendo en relación con la profesionalización de las carreras impartidas en las escuelas Normales (Cuadernos SEP,1984:36), atendía también a los postulados básicos de Miguel de la Madrid, contenidos en el *Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte*, en el que señalaba como uno de sus objetivos, elevar la calidad de la educación en todos los niveles a partir de la formación integral de los docentes con el antecedente del bachillerato, lo que se traduciría en una revalorización social y profesional del magisterio. Entre sus metas

para 1988 se planteó la creación del sistema integral de formación de profesores a nivel licenciatura y posgrado, los argumentos eran los siguientes:

Que el maestro contara con una sólida preparación general previa, como la que otorga el bachillerato, y una formación profesional de mucho mayor profundidad y alcance. A la vez, esta mayor escolaridad era una reiterada demanda del Sindicato como mecanismo para alcanzar una mayor profesionalización, justificar importantes incrementos salariales y lograr el reconocimiento social a su desempeño. (De Ibarrola, 1996: 28)

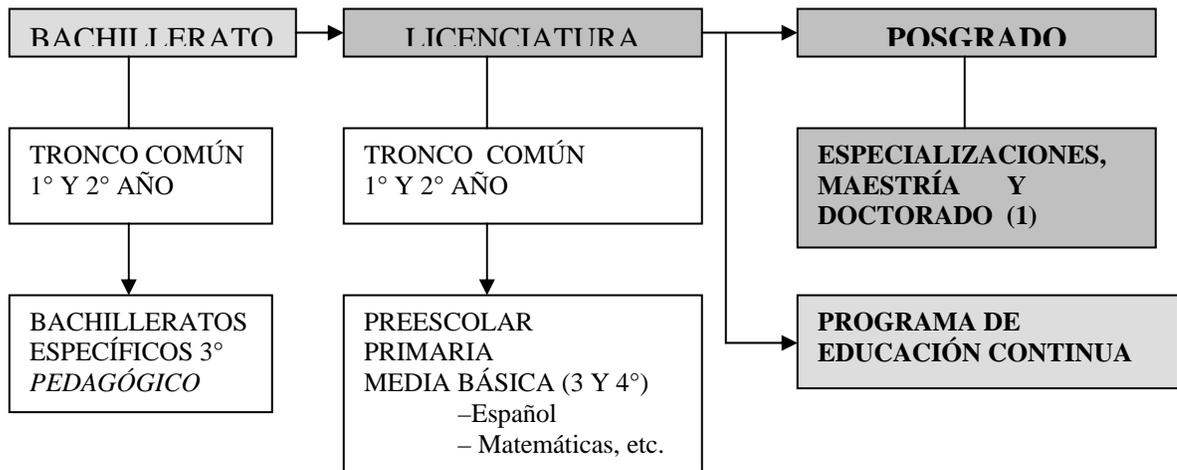
La profesionalización se asociaba de manera directa y explícita con una mayor escolaridad, al mismo tiempo que se reconocía como condición para lograr mejores condiciones salariales. Lo anterior se explica con lo que dice Ghilardi, al señalar que cuando una actividad se encuentra en una fase de “profesionalización”, se da un proceso que se desarrolla con características uniformes, al tiempo que pueden determinarse dos tipos de dinámica que, aunque parecen ser independientes una de la otra, en muchos casos actúan paralelamente, como sucede en el magisterio; por un lado, existe un proceso de profesionalización orientado al mejoramiento de las condiciones laborales, por otro, este proceso puede estar centrado en el desarrollo de la “capacidad profesional”, es decir, de las aptitudes necesarias para ejercer la propia actividad, pero en muchos casos lo segundo se subordina a lo primero (Ghilardi, 1993).

Lo mismo sucedió con la Reforma de 1984, permeada por la crítica situación económica del país que lo llevó no sólo a un estancamiento productivo, sino a una crisis fiscal que dio origen a una reducción más drástica del gasto social, hasta traducirse en una política de austeridad económica, donde uno de los rubros más afectados fue el educativo (Pérez Arenas, 1989:59).

De manera que el incremento de años a la carrera de profesor, permitiría por un lado equilibrar la sobreoferta de maestros en el país –habría dos años sin necesidad de asignar plazas a los egresados de las Normales– al tiempo que se creaba otro argumento para mantener una diferenciación de salarios entre los profesores, pues ahora el salario base demandaba estudios de licenciatura. Por otro lado, se desalentó la demanda por la profesión, pues su duración a partir de entonces equivale a la de

cualquier carrera universitaria –por lo general más valoradas social y económicamente– lo que se expresó no sólo en la disminución drástica de la matrícula de las escuelas Normales, sino prácticamente en la desaparición de las particulares, de las cuales hasta el ciclo escolar 1982–1983, provenían 18 600 de los 40 mil egresados, según datos oficiales (Pérez Arenas, 1989).

En el Estado de México, por ejemplo, las autoridades educativas reconocían como un gran logro el que se creara y promoviera la profesionalización del magisterio a través de la conformación de un *Sistema de Formación de Profesores del Estado de México*, que abarcara desde el ingreso al bachillerato pedagógico hasta los estudios de posgrado, pasando por los estudios de licenciatura y otras opciones de actualización y superación profesional, como lo muestra el siguiente esquema.



(1) Su desarrollo estaría a cargo de las Normales Superiores y del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.

En relación con la formación académica promovida a través del nuevo plan de estudios, ésta partía de una crítica a la formación instrumental que hasta entonces se reconocía como característica de los planes anteriores, criticando que estos modelos de formación generaban una exagerada atomización de la actividad docente, concebida como una aplicación mecánica de técnicas derivadas en gran medida de la tecnología educativa (Ghilardi, 1993:135).

Frente a esta posición, la nueva propuesta sostenía que la superación profesional del magisterio sólo podrá conseguirse vinculando más estrechamente la formación y práctica docente con el desarrollo de la investigación educativa, la que además de ser una disciplina por aprender, permitiría la integración de todos los conocimientos adquiridos durante la carrera, aplicados a la solución de los problemas educativos; al tiempo que estas dos tareas (docencia e investigación) deberían verse fortalecidas por bases filosóficas, sociológicas, psicológicas y pedagógicas, que se incorporarían desde posturas críticas, hasta entonces más propias de los ámbitos universitarios (Pérez Arenas, 1989:156).

Este segundo enfoque –desarrollado por Claude Milner en el mismo año en que se promovía la Reforma– sostenía que el principio fundamental sobre el que debía

basarse la evaluación del profesionalismo docente debía ser la capacidad intelectual antes que cualquier otra aptitud técnica o de gestión. Lo importante era que el docente fuera un intelectual, es decir, que tuviera un nivel cultural adecuado al título de estudios obtenido que le permitiera desarrollar una curiosidad intelectual respecto de los contenidos y la evolución de la disciplina que enseñaría, pues la autoridad del docente y por consiguiente su propia legitimación profesional, debía estar estrechamente ligada a la densidad de su caudal intelectual (Ghilardi, 1993;136).

Lo anterior estaba muy presente en la nueva estructura curricular, ya que los contenidos y metodología didáctica se sustentaban en enfoques que no sólo dejaban de lado el carácter instrumental de la formación, sino que se tornaban bastante críticos al respecto; procuraban con ello dar cumplimiento a lo que durante muchos años se volvió el sello fundamental de la nueva propuesta curricular: *la formación de un alumno crítico, analítico y reflexivo*, y años después se analizaría como un problema que afectó los propósitos fundamentales de las escuelas Normales, relacionados con su carácter instrumental y normativo, al referir que con la Reforma de 1984, se incorporaron una serie de disciplinas de las Ciencias de la Educación a las que se dio importancia en sí mismas:

la sociología de la educación, la psicología, la economía, la antropología, así como de métodos como la etnografía, para el análisis e investigación de la propia práctica del docente; promoviendo la idea de que la mejor manera de enseñanza es hacer del maestro un investigador de su propia práctica, sobreponiendo a la docencia una profesión más valorada socialmente, pero sin lograr penetrar en la transformación profesional y perdiendo el foco de la formación para la docencia. (De Ibarrola, 1996:10)

Por lo que empezó a tener mayor presencia una perspectiva sobre la profesionalización de la docencia más vinculada con la formación académica, al menos en los argumentos que justificaban la apertura de los nuevos programas de licenciatura y posgrado, como lo señalan Darling Hammond, Wise y Pease, quienes establecen como una condición para que la enseñanza pueda ser considerada como una profesión y el docente como un profesionalista que éste “pueda expresar valoraciones de tipo profesional, ... que posea un sólido caudal de conocimientos teóricos que le permitan orientarse con seguridad

en la multiplicidad de situaciones que pueden presentársele en el curso de su actividad” (Ghilardi, 1993:23).

Al mismo tiempo, la profesionalización empezó a asociarse con la formación para la investigación, por lo que ésta debería iniciarse desde la licenciatura y continuarse con los estudios de posgrado, de manera particular con las maestrías que en esta etapa empiezan a reconocerse como otro espacio para lograr este propósito, por lo que éstas no dudan en plantear de manera abierta que uno de sus objetivos es formar investigadores educativos, creando incluso programas con esa denominación o por lo menos con esos propósitos.

En las maestrías del ISCEEM estos planteamientos se habían contemplado desde su creación, pero se incorporaron de manera más directa en 1984 después de la reforma, pues además de que hasta entonces no contaba con personal de tiempo completo³⁵, no había mucha claridad sobre cómo lograrlo, por lo que se inició con la reducción de los programas de maestría a uno que se orientara a la formación de personal para la investigación, como parte del Programa Estatal de Investigación Educativa, encargando a Olac Fuentes Molinar un proyecto que convirtiera al Instituto en “Centro de Investigación Educativa”, cuyas funciones fueran preparar docentes para la investigación, realizar investigación sobre problemas prioritarios de la entidad y difundir al magisterio los conocimientos científicos de carácter educativo, así como mejorar las actividades docentes de las maestrías. La investigación se orientaría en dos grandes campos de la enseñanza básica: formación y desempeño del maestro, procesos y resultados de aprendizaje (Lechuga, 2004:152).

Sin embargo, años después se reconoce que esto no fue llevado a la práctica³⁶ o por lo menos los resultados no habían sido los esperados, por lo que ya con una nueva administración, surgió un debate sobre si las líneas y temáticas hacia las que orientaría su formación el Instituto y la maestría, deberían derivarse de los problemas de la práctica profesional del magisterio, o de las relacionadas con el campo de la

³⁵ La mayoría de las 13 plazas de tiempo completo que se asignaron al Instituto en 1984 para cubrir funciones de docentes investigadores fueron cubiertas con egresados de los programas de maestría del mismo Instituto, durante las primeras promociones.

³⁶ Los principales elementos que influyeron para que esto sucediera, fueron la falta de tradición en investigación educativa y la incongruencia que hubo entre la política de contratación de docentes investigadores y las características que debería reunir el personal para realizar el proyecto (Trigos y Velásquez, 1992:120).

investigación en términos más amplios, finalmente se impuso esta segunda posición, que se consolidó con la reforma de 1984 de las escuelas Normales.

La nueva maestría en Educación, se sustentaba en la promoción del vínculo docencia–investigación, así como en un programa de investigación del Instituto, que si bien en ese tiempo era parte más de un proyecto que de una realidad, durante los siguientes años fue el imaginario que fue conformando la identidad social de los programas de posgrado del Instituto, particularmente de la maestría en Educación que a partir de 1986 cambió su denominación a Ciencias de la Educación, lo que suponía una intención de utilizar ya no los resultados específicos, sino la metodología de las diversas ciencias humanas para la construcción del conocimiento que explicara el hecho educativo (Vivero, 1987:13).

De manera que aunque la nueva maestría contemplaba entre sus propósitos la realización de investigación, el mejoramiento de la práctica del profesional de la educación y formar docentes investigadores (Trigos y Velásquez, 1992:97–107), la investigación se reconocía como el eje que organizaba su estructura curricular a partir de dos grandes actividades académicas: los cursos y seminarios de formación general, y los de formación y práctica en proyecto de investigación.

En este sentido, la formación académica que se promovía desde los nuevos planes de estudio tanto de las licenciaturas de las escuelas Normales como de la maestría del Instituto, dio un giro importante a las orientaciones, contenidos y estrategias de formación, al pasar de un modelo sustentado más en el desarrollo de habilidades y manejo de técnicas –propio de la tecnología educativa– a uno que otorgaba a la formación teórica y al análisis crítico una mayor presencia, tanto en el nuevo perfil, estructura y organización curricular, como en los contenidos y metodología didáctica propuesta; por primera ocasión la profesionalización parece poner mayor atención a la formación académica.

A la formación para la docencia se incorporó un nuevo propósito: la formación para la investigación educativa, en tanto, se empezó a gestar una nueva figura, la del docente–investigador de su propia práctica educativa y profesional; al tiempo que en 1986 se creó la categoría de *investigador educativo* en el escalafón del magisterio estatal, lo que por un lado conformó una corriente favorable hacia las instituciones que

realizan investigación, pero también estableció una vinculación negativa: el nexo entre el nivel salarial y el trabajo de investigación, pues sin importar su vocación, preparación y experiencia profesional, los maestros empezaron a demandar ocupar estas plazas (Guadarrama, 1999:533).

Por tanto las nuevas figuras del docente–investigador e investigador educativo han tenido pocas repercusiones en los ámbitos relacionados con la dimensión social de la profesionalización, es decir, con el mejoramiento de las condiciones laborales y salariales de los profesores, no obstante que se empezaron a ostentar los títulos de licenciados en Educación, al tiempo que empezó a incrementarse el número de egresados de maestría; poco a poco fueron apareciendo los desencantos, primero relacionados con este tipo de situaciones, luego irradiándose hacia otras dimensiones vinculadas más con el tipo de formación académica promovida.

Otra consecuencia de la Reforma del 84 fue el incremento de matrícula en licenciatura, pues mientras en 1981 en el Estado de México, ésta apenas llegaba a 1991 alumnos, para 1989 fue de 22 961, por lo que la demanda real y potencial para realizar estudios de posgrado se incrementó considerablemente, de manera que el programa de maestría que ofrecía el ISCEEM, empezó a ser insuficiente para atenderla, es en este contexto en que surgieron los programas de posgrado de la Normal Superior de la entidad.

c) Los programas de posgrado de la Escuela Normal Superior del Estado de México (ENSEM)

Más allá de la justificación de que la apertura de los nuevos programas obedecía a la necesidad de formar recursos humanos que contribuyeran a elevar la calidad de la educación, a través de la formación de especialistas e investigadores educativos orientados sobre todo al nivel medio superior y superior, no se reconocen explícitamente otro tipo de argumentos que justifiquen la necesidad de que este tipo de programas fuera abierto por otra institución diferente al ISCEEM, aunque tácitamente se expresaba una crítica a la maestría impartida por el Instituto, el tipo de formación que ofrecía derivada de la generalidad de su denominación en Ciencias de la Educación, así como su orientación hacia la investigación y desvinculación directa de los problemas y áreas relacionadas con la práctica profesional del magisterio.

Entonces en 1987 la ENSEM envió la iniciativa para abrir estudios de posgrado, misma que fue aceptada y puesta en marcha por acuerdo del Secretario de Educación, Cultura y Bienestar Social del gobierno del Estado de México, iniciando en el ciclo escolar 1987–1988 con una maestría en Educación Superior y una especialidad en Teoría Educativa y Diseño Curricular (ENSEM, 1990:86–91).

En el siguiente ciclo escolar se estableció un convenio con el Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (Cinvestav–IPN), para abrir la maestría en Educación Matemática, después se ofrecieron las maestrías en Administración de la Educación y en Orientación Educativa y Asesoría Profesional. En 1991 se firmó un convenio con el Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE), para ofrecer la maestría en Tecnología Educativa.

Entre los objetivos que se asignaron a la División de Estudios de Posgrado de la ENSEM, estaba la formación de cuadros académicos y administrativos que respondieran a la Reforma de la Educación Normal, el desarrollo de líneas de investigación educativa que atendiera las demandas sociales, y el impulso de una cobertura más amplia y flexible para la preparación del magisterio (Vivero, 1996:14).

Como podemos observar, este tipo de programas en general, si bien continuaban incorporando o reconociendo a la formación y promoción de la investigación como uno de sus propósitos centrales, esto se hacía a partir de áreas y funciones específicas relacionadas con la práctica profesional.

Identificamos también de manera no explícita una confrontación no sólo entre dos instituciones, reconocidas como las promotoras y propulsoras de los estudios de posgrado en la entidad, sino también una polémica entre dos tradiciones o modelos de formación para este tipo de estudios, uno sustentado más en el reconocimiento de que este tipo de formación debe reservarse más a los centros de investigación –como se pretendía fuera el ISCEEM–, y otro en la idea de que esta tarea debe realizarse por los centros de enseñanza profesional como la ENSSEM, cuyas tareas y funciones se orientan más a la docencia; de manera que identificamos en estas dos instituciones, una primera aproximación a la polémica de si los programas de posgrado deben tener una orientación más hacia la investigación o hacia la profesionalización, lo que empezó a

generar una relación antagónica entre estos dos tipos de orientación, y el lugar de la formación académica en ambas.

Al sostener por un lado que una formación que pretenda resolver o atender los problemas vinculados más directamente con la práctica profesional implica negar la necesidad de incorporar una formación académica sólida en los programas de profesionalización del magisterio; y a la inversa, el dar mayor importancia y espacios curriculares a una formación académica, parece negar la importancia de la profesionalización.

No obstante, hasta 1994 aproximadamente, la promoción de la formación a través de o para la investigación siguió apareciendo como una de las premisas fundamentales de los programas e instituciones de posgrado que los ofrecían al magisterio de la entidad: el ISCEEM y la Normal Superior; además de lograr un mayor apoyo gubernamental e institucional, al conseguir la apertura de nuevas sedes en ese período (Chalco y Tejupilco) en el caso del Instituto; convenios con otras instituciones para abrir nuevos programas, en el de la ENSEM; además de un mayor número de plazas para investigadores y becas para los estudiantes, nuevas modalidades para la maestría; pero sobre todo el apoyo para que el ISCEEM participara como institución convocante al 2° *Congreso Nacional de Investigación Educativa*, y organizadora del Congreso Nacional Temático *Sujetos de la educación y procesos de formación docente*, realizado en mayo de 1992.

En este periodo se creó también el Sistema Estatal de Investigación Educativa, cuyo propósito era conseguir y brindar apoyos financieros e institucionales para la realización de proyectos de investigación desarrollados en la entidad.

En relación con el tipo de programas que se ofrecían hasta 1990, el ISCEEM promovía la maestría en Ciencias de la Educación, con una orientación más hacia la investigación y la ENSEM las de Matemática Educativa, Tecnología Educativa, Orientación Educativa y Asesoría Profesional, y la de Administración de la Educación, con una orientación profesionalizante, lo que expresaba la diversificación del objeto de estudio de los programas, mientras que en las universidades se habían iniciado a principios de los años ochenta con las maestrías en Educación Superior impartidas por la Escuela Nacional de Estudios Profesionales (ENEP) Aragón, dependiente de la

UNAM, y desarrollada desde 1983, y por la Facultad de Ciencias de la Conducta (FaCiCo) que la UAEM ofreció a partir de 1985; programas que si bien surgieron para apoyar la formación del personal académico de las universidades, han sido un espacio al que también han acudido profesores de otros subsistemas educativos, como el magisterio de la entidad.

En cuanto al impacto que los estudios de posgrado tenían en la formación y profesionalización del magisterio, si lo valoramos en términos estadísticos, podemos decir, éste era mínimo hasta 1991, antes de que empezaran a demandar y aparecer nuevos programas de maestría, sobre todo de las instituciones privadas. El número de profesores que había realizado estudios de posgrado en el Estado de México, eran de 298 en el ISCEEM y 80 en la ENESM, en ocho y cuatro promociones respectivamente, dando un total de 378 egresados (Estadísticas Básicas ISCEEM y ENSEM).

No obstante que en las autoridades educativas, personal académico de las instituciones y profesores que los realizaban o demandaban, estaba presente el interés por la formación académica para o a través de la investigación educativa, también existía un interés relacionado con el mejoramiento de las condiciones laborales y salariales, debido a los efectos que la reducción del gasto social empezaba a tener sobre las percepciones económicas del magisterio, lo que anunciaba una nueva etapa en los estudios de posgrado y su relación con la profesionalización: la del proyecto educativo modernizador.

3. Precariedad en la Identidad Social del Posgrado

Con base en lo hasta ahora expuesto, podemos reconocer a los estudios de posgrado y a las maestrías en educación como una entidad discursiva no fija ni esencialista (Laclau y Mouffe, 1987), es decir, como un ciclo o nivel educativo que se ha conformado a partir de algunos elementos constitutivos o *puntos nodales*, que en ciertos momentos sobredeterminan a este tipo de estudios, como su relación con el desarrollo científico, humanístico y/o tecnológico, así como con la formación académica y profesional; aunque también existen contingencias que van reconstituyendo no sólo su lugar dentro de las estructuras sociales y educativas, sino

III. Las Maestrías en Educación en el Contexto de Crisis Estructural Generalizada

Hacia fines de los ochenta se empezó a consolidar la identidad social del posgrado y las maestrías en educación, reconociendo a la *investigación* como uno de los puntos nodales que le daban cierto orden y estructura, al tiempo que fijaban por lo menos parcialmente su significado y lugar dentro de los sistemas educativos, al vincularlos de manera estrecha y dependiente de los sistemas educativos nacionales sustentados en el estado de bienestar, es decir, dependientes en su mayor parte de instituciones públicas, ubicados dentro del área metropolitana y las grandes ciudades del país, con una concentración de su matrícula en el nivel de maestría.

En el caso de las maestrías dirigidas al magisterio, no obstante que apenas empezaban a tener cierta presencia, ya reconocían a la investigación y a la *formación académica* como los significantes (Zizek, 1992) que condensaban sus propósitos y estructuras curriculares como resultado de las demandas de profesionalización de este gremio; este era el contexto en el que podemos ubicar la consolidación de su identidad social, cuando surgieron una serie de acontecimientos que dieron origen a una crisis que demandó hacer cambios radicales en las orientaciones de las políticas educativas y situación de los estudios de posgrado. En este capítulo daré cuenta de cuáles fueron las condiciones que dieron origen a esta nueva situación, iniciada a finales de un milenio, con el propósito de tener elementos que permitan comprender la situación actual de este tipo de programas.

Valenti (2002) señala que en este tiempo los estudios de posgrado se encontraban en una etapa que se puede caracterizar por una consolidación selectiva *vs.* un crecimiento problemático, generando una incipiente integración y agudización de las diferencias entre los programas, debido entre otras razones al crecimiento geométrico y la expansión desarticulada que ha empezado a desbordarlos, particularmente en las maestrías en educación.

Esta temporada coincide con el sexenio de Carlos Salinas de Gortari, el de Ernesto Zedillo Ponce de León (2000) y el de Vicente Fox Quezada, además de que se inscribe en lo que se ha denominado la consolidación del proyecto modernizador, cuyo

referente general es el de un nuevo orden geoeconómico, político y social más amplio caracterizado por la globalización, el neoliberalismo y el desarrollo científico y tecnológico que enfrentamos en los últimos años; referente que permitirá dar cuenta de las nuevas condiciones que han intervenido para que el posgrado llegara a la situación actual, así como de sus implicaciones en el proceso de lo que empezaba a perfilarse como la identidad social de las maestrías en educación.

Es necesario señalar que para comprender el sentido que empiezan a tener todos estos cambios, se requiere analizarlos dentro de un contexto más amplio que durante los últimos años ha modificado sustancial y prácticamente todo lo que sucede en nuestro entorno, y de manera general se ha caracterizado como un contexto de crisis estructural generalizada (De Alba, 2003).

A. El Contexto de Crisis Estructural Generalizada (CEG): fin e inicio de un nuevo milenio

En todo sistema y orden social es común identificar momentos de crisis en relación con algún aspecto (económico, político o de cualquier otro tipo), pero además referir que se viven momentos de crisis generales o que aluden a todos ellos, por lo que si nos limitáramos a recuperar este tipo de señalamientos para analizar la situación actual del posgrado, tal vez éste no resultaría tan relevante ni despertaría mayor interés que los trabajos que toman como referente esta noción de crisis; cuál es la novedad o importancia entonces de recurrir más a una noción de CEG, crisis epocal o crisis de identidades sociales para analizar un problema como el que nos ocupa.

Primero, es necesario señalar que una CEG, además de expresar una serie de problemas, desequilibrios, desórdenes y/o amenazas sobre un aspecto, nivel o dimensión de alguna realidad en particular, y en función de un orden social como podría ser el sistema político mexicano, su sistema educativo, o el sistema socialista, entre otros, la CEG, procura dar cuenta ante todo de una crisis de mayor alcance que incorpora e incluso rebasa las crisis de múltiples órdenes sociales conformados en diferentes dimensiones espaciales y temporales, es decir, pone en peligro toda una estructura histórica (Romero, 1986), consolidada en periodos de larga duración.

Por lo que actualmente, esta crisis se reconoce no sólo por los cambios y las transformaciones que se empezaron a dar en los últimos años en todos los campos, y que de manera inmediata parecen demandar el reordenamiento de la vida económica, política y de los sistemas de pensamiento que habían sostenido los diferentes órdenes sociales; sino que la característica más importante de esta CEG, es que los hechos y situaciones que se están viviendo dan cuenta más bien del resquebrajamiento de toda una estructura histórica, como la Modernidad.³⁸

En estos periodos surgen una serie de elementos o significantes flotantes³⁹ que aparecen en la CEG, como resultado de la ruptura, desestructuración o dislocación de una identidad social, por lo que los elementos o significantes que en otro momento se habían articulado, ahora se desprenden de la estructura o sistema como una diferencia que deja de articularse a la totalidad discursiva a través de una cadena de equivalencias.

En un contexto de CEG se pueden identificar tres tipos de elementos flotantes: los rasgos disruptivos, los que provienen de otras estructuras y los nuevos e inéditos,⁴⁰ por ahora nos ocuparemos de los primeros en tanto, se encuentran más relacionados con las CEG.

Los rasgos disruptivos son incursiones fortísimas de la temporalidad en la especialidad o estructuralidad, de tal forma que la afectan seriamente. Sólo se podrá saber si un rasgo es disruptivo o dislocatorio, en la medida en que sea constitutivo de una nueva estructuralidad, o bien sólo se podrá saber si un rasgo disruptivo permanece en el contexto de crisis, si llega a articularse como un elemento más en un contorno social (De Alba, 2003:54).

³⁸ Estructura histórica con la que asociamos el surgimiento de los estudios de posgrado, en su etapa de consolidación o revolución ideológica, hacia el siglo XVIII, a partir de tres acontecimientos fundamentales, el triunfo de la Revolución Francesa en 1789 (consolidación de los Estados Nacionales), la incorporación de los nuevos modos de producción (Revolución Industrial) y la sustitución de la mentalidad cristiana por la mentalidad burguesa, sustentada en la razón (la Ilustración) (Romero, 1989:19).

³⁹ Se entiende por significativo flotante a aquel que tiene diferentes cargas de significación en los distintos discursos en que se presenta y en momentos de crisis estas cargas de significación tienden a diluirse, trasladarse, perderse (De Alba, 2003:52).

⁴⁰ Los elementos que provienen de otras estructuras, pueden provenir tanto de las que se encuentran en proceso de desestructuración, como de estructuras anteriores que en otro momento fueron excluidos y ahora emergen de diversas maneras, en tanto que los elementos nuevos, como su denominación lo indica, aparecen por primera vez, por lo que su permanencia no está asegurada, de manera que podrían afianzarse o desaparecer (De Alba, 2003:54).

Algunos de los acontecimientos que de manera simbólica van a reconocerse como indicios del resquebrajamiento o por lo menos dar cuenta de la crisis por la que atraviesa la Modernidad, por un lado el derrumbamiento del Muro de Berlín (1989) – inicio del desplome del socialismo real⁴¹–, y el atentado contra las Torres Gemelas en Nueva York (2001), símbolo de la fragilidad del capitalismo.⁴²

En ese periodo podemos identificar una diversidad de elementos o significantes flotantes disruptivos, entre los que sobresalen los siguientes: el crecimiento de población que vive no sólo en condiciones de escasez, sino de extrema pobreza, los conflictos bélicos, interétnicos y religiosos en diferentes partes del mundo; la aparición del síndrome de inmunodeficiencia adquirida (SIDA) –considerada como la pandemia del siglo– la destrucción de la biosfera y el consecuente aumento de los niveles de contaminación; el descubrimiento y uso de nuevos armamentos nucleares, entre muchos otros. (De Alba, 1991a) Los siguientes datos y cifras dan cuenta de estos rasgos disruptivos:

En la Junta Cumbre para las Naciones celebrada en 1990 se hizo ver que los gobiernos del mundo gastan 800 mil millones de dólares al año en armamento. Con 16% de ese gasto se podrían satisfacer las necesidades de educación y salud de los países más pobres de la tierra” [...]de 1960 a 1990 la quinta parte de la humanidad más rica se quedaba con treinta veces más que la más pobre. En 1990 se quedaba con sesenta veces más [...] después del fin de la guerra fría la ONU registró 82 nuevos conflictos armados (1989–94) que en realidad eran guerras civiles, algunas combinadas con intervenciones extranjeras [...] en 1994 mataron en Ruanda a un millón de gentes; en la ex Yugoslavia a un cuarto de millón [...] la OIT (Oficina Internacional del Trabajo) calcula que de una población activa mundial de 2 800 millones de personas, 120 millones

⁴¹ El muro de Berlín, fraguado en la década de los sesenta, simbolizaba la frontera entre los países capitalistas y los de regímenes comunistas. La caída del muro venía a significar el triunfo de la globalización del capitalismo; éste aparecía como la única forma válida de organizar el mundo, especialmente en momentos en los que se llevaban a cabo reestructuraciones muy importantes tanto en el campo de la producción, distribución y comercialización de bienes de consumo, como es el de los medios de comunicación y telecomunicaciones (Torres, 2001:78).

⁴² El derribamiento de las torres gemelas en Nueva York, por su parte emblema del capitalismo, representaron o dieron cuenta por lo menos de la fragilidad y crisis que enfrentaba a su vez este sistema.

están desempleadas y 700 millones más están subempleadas ... (Casanova, 2001:124).

Existen varias posturas para tratar de explicar los cambios que se dan en el periodo de crisis, pero podemos identificar de manera general dos posiciones: las que refieren que nos enfrentamos a un agotamiento de la estructura histórica y enfrentamos una nueva condición social a la que se ha empezado a denominar como la *posmodernidad*, posición que ha sido enfrentada desde visiones catastróficas (el fin de las ideologías, el fin de la historia, la disolución del sujeto, etc.), hasta aquellas que la vislumbran como un nuevo horizonte de inteligibilidad (De Alba, 1999) no sólo para repensar los sistemas de pensamiento, sino aún para reorientar los órdenes sociales.

La otra posición, si bien reconoce la crisis de la Modernidad, señala que sus características más que dar cuenta del agotamiento de esta estructura histórica, anuncian la radicalización de sus planteamientos centrales: la disociación espacio temporal, el desarrollo de mecanismos de desprendimiento y la reflexividad del conocimiento (Giddens, 1994); dando lugar a la radicalización de sus principios a través de lo que se reconoce como la *hipermodernidad* (Sebastián Charles, 2004).

Algunas características que De Alba refiere sobre las CEG, son que éstas “se producen en espacios amplios de tiempo. No es posible predecir su duración pero sí reconocerlas en la medida en que la desestructuración [...] se produce en toda la interrelación de estructuras que constituyen a las sociedades”; por lo que por ahora no podríamos decir que hemos tocado fondo o la crisis se ha expresado en toda su plenitud. Esto no implica desconocer que las CEG, al “desestructurar estructuras, pueden ser a su vez posibilitadoras de la constitución de nuevas estructuras”, por lo que debemos enfrentarlas de manera creativa y comprometida, “ensayando y poniendo en práctica nuevos juegos de lenguaje, nuevas formas de vida.” (De Alba, 2003:51)

Sin embargo, la misma denominación de crisis dada a todas estas situaciones y procesos, conlleva en sí misma una dificultad, la de reconocer de manera inmediata si lo que está sucediendo y/o se avecina puede leerse como indicadores del fin de una estructura histórica e inicio de otra, o como la radicalización de la estructura en cuestión, desde una mirada pesimista u optimista, dependiendo del lugar en que nos posicionemos ante la crisis de ese gran orden social instaurado por la Modernidad; en

lo particular las reconozco como rasgos que están ya repercutiendo no sólo en las reorientaciones de las políticas educativas del posgrado, sino en la identidad social de las maestrías en educación.

Para algunos autores estos rasgos se derivan de lo que consideran como el inicio de una nueva etapa, condición u orden social, caracterizada como la era del neoliberalismo, de la globalización y/o del desarrollo científico y tecnológico, referentes importantes para el análisis de las políticas educativas actuales.

1. El neoliberalismo: nuevo orden económico de las estructuras sociales del siglo XXI

Los cambios y transformaciones se dan en todos los campos y las áreas, pero el orden económico es uno de los elementos que en este tiempo parece cumplir un papel de significativo maestro, capaz de determinar la superficie discursiva de las nuevas políticas educativas y acontecimientos relacionados no sólo con los estudios de posgrado, sino con los otros niveles y dimensiones de la realidad social (Laclau y Mouffe, 1987:112).

Es decir, como un elemento en torno al cual se estructuran posiciones diferenciadas y antagónicas en relación, por ejemplo, con la necesidad de que los estudios de posgrado logren un reconocimiento de excelencia y calidad en el contexto internacional, al tiempo que atiendan la cada vez mayor demanda que hay por este tipo de estudios, resultado de las nuevas exigencias académicas y laborales de los profesionistas; todo esto en un contexto en el que no existen las condiciones ni los recursos (financieros, institucionales y humanos) para atender de manera satisfactoria ambas necesidades a la vez.

Este nuevo orden se ha condensado en lo que se ha denominado como el nuevo espíritu del siglo XIX: el neoliberalismo, política económica que mantiene los principios fundamentales del liberalismo, como la libertad y la razón, para que los individuos o agentes económicos puedan elegir todo aquello que les derive utilidad, satisfacción o ganancia, pero identificando al Estado como uno de los mayores problemas que subvirtieron el orden social al conformarse en un Estado de bienestar e intervencionista en la economía de los países (Montenegro, 1985).

En el liberalismo correspondía al Estado garantizar las condiciones y libertades políticas (opinión) y económicas (libre competencia) para lograr el desarrollo y progreso, administrar los recursos para brindar servicios sociales, como los médicos asistenciales y los educativos, así como promover el desarrollo de la ciencia y la formación de recursos humanos de alto nivel, a través de la investigación y el posgrado.

Contrariamente a esto, el neoliberalismo empieza no sólo a desentenderse sino a atacar este tipo de programas y servicios; contrayendo la emisión monetaria, elevando las tasas de interés, bajando drásticamente los impuestos sobre los ingresos más altos, creando niveles de desempleo masivos, atacando las organizaciones sindicales, cortando o disminuyendo los gastos sociales tradicionalmente atendidos por el Estado (como las comunicaciones, el transporte, la vivienda, la salud, la educación, el agua, el petróleo y la electricidad), entre otros; bajo el argumento de enfrentar las crisis cada vez más agudas del capitalismo a principios de los años ochenta.

El neoliberalismo empezó así a enfatizar la competencia mercantil mundial, acentuando la competitividad internacional con base en la productividad (del capital y del trabajo), estableciendo como condición el cambio científico y tecnológico aplicado a los procesos productivos y los productos para lograr un nivel de calificación amplia e inteligente de la fuerza de trabajo, comparable a la de los países más desarrollados (Pradilla, 2002:40).

Esta situación se contrapone y se ve limitada por las condiciones sociales de los países ahora denominados “en vías de integración,” y que “redefinen sus políticas en un esquema general ya no de derechas, centros o izquierdas, sino en uno en que el Estado propietario aparece como retrogrado además de oneroso y deficiente, y el neoliberalismo económico como el movimiento de avanzada.” (Esquivel, 2002: 19). Lo que tiende a agudizar más las contradicciones y diferencias entre unos y otros países.

En el fondo, el esquema neoliberal pretende restarle peso a la intervención del Estado en la Economía, reservándole tan sólo un papel que garantice libertades políticas y económicas –como la de libre competencia– promoviendo así la

privatización y apertura de mercado como sus rasgos distintivos (García Rocha, *etal.* 1996:12–14).

La privatización puede entenderse desde un enfoque donde el núcleo de análisis está en función de razones de mercado (demanda), como el interés de los particulares en licitar activos o empresas del sector público (ferrocarriles, autopistas, energía eléctrica, etc.), o como una voluntad política implícita (oferta), la renuencia del Estado a sostener determinadas responsabilidades, entre ellas, la cobertura financiera que requiere la educación superior, dentro de la que se ubica el posgrado.

La apertura de mercado o libre comercio, se comprende como el requisito previo para el desarrollo de la productividad, el fin del proteccionismo estatal a partir de la desregulación o cambio de reglas en el terreno administrativo, financiero y comercial; bajo un nuevo principio, el de la competitividad, es decir *el* “impulso que suma ventajas de unos competidores sobre otros, con base ya no en la economía de insumos, propia del estado de cosas anterior, sino en los resultados (productos y servicios)” (Esquivel, 2002:21–23).

En términos de las políticas sociales, este nuevo esquema se expresa a través de lo que se ha denominado como el proyecto modernizador o la modernización del Estado, a través de la cual la privatización y desregulación cumplen además del sentido económico, un papel político importante, restando fuerza tanto al sector público y gubernamental como a la ideología del Estado de bienestar en que se sostenía; por lo que ahora el gobierno se asume como reformador político y concertador de acciones entre los actores sociales, adoptando la descentralización como estrategia para transferir recursos y responsabilidades de los gobiernos centrales a los gobiernos locales, a través de la denominada federalización o municipalización.

La educación superior empezó a poner mayor atención a la vinculación entre la producción científica y tecnológica con la venta de servicios de calidad al sector productivo, incorporando también a la competitividad como un elemento fundamental que permita además de mejorar la calidad de los servicios que las instituciones ofrecen, establecer estándares para su comparación y certificación a niveles internacionales; de manera que el trabajo intelectual y científico que hasta entonces había sido una de las actividades fundamentales de las instituciones de educación

superior, independientemente de su valor de cambio, empezó a valorarse en función de la nueva lógica de los mercados, de la competitividad y rentabilidad que adquiriría, a partir de la relación que establece entre lo que se invierte y los resultados que se generan en los procesos de formación.

2. Globalización: nueva articulación de las relaciones sociales

Paralelamente al proceso de redefinición de la participación de los Estados nacionales en la economía, durante los últimos años (finales de los noventa) se empezó a dar un nuevo fenómeno: la regionalización o globalización, que en el contexto de la crisis estructural generalizada adquiere nuevos significados. Este fenómeno se expresó inicialmente a partir de la conformación de bloques de países, con el propósito de promover nuevas formas de cooperación e intercambio en los diferentes ramos de la producción, auspiciadas por los organismos internacionales financieros como el Grupo de los 7 (G-7), que integra a las siete naciones más industrializadas; la Organización de Tratados del Atlántico Norte (OTAN), el Fondo Monetario Internacional (FMI), la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), el Banco Interamericano y de Desarrollo (BID), la Organización Mundial del Comercio (OMC) y el Banco Mundial (BM), entre las más importantes.

La conformación del nuevo orden social se deriva también de la integración de acuerdos entre grandes bloques de países como la Comunidad Económica Europea, el grupo de la Cuenca del Pacífico, y muy cerca de ellos los denominados Tigres o Dragones del Pacífico en el sur de Asia, y en América, el derivado de la firma del Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN).

Estos grupos son liderados por alguna de las potencias mundiales como Estados Unidos, Alemania y Japón, aunque existe una relación simbiótica entre estas naciones, los organismos internacionales referidos y las empresas transnacionales con mayor presencia en el mundo; por lo que las instancias –desde donde se controla el poder y definen los contenidos para la organización de los Estados– están determinadas cada vez más por estructuras de la sociedad global o por la conformación de lo que Dieterich denomina como el *protoestado mundial* y Pradilla como los

estados supranacionales, cuya lógica está orientada fundamentalmente a la protección e incremento del capital, sin importar su adhesión o pertenencia a nación alguna.

El nuevo protoestado mundial representado por los organismos financieros internacionales, incide de manera notable en la toma de decisiones de los Estados nacionales, cada vez más debilitados; sobre todo en los ubicados en los países en vías de “integración” (como se les denomina actualmente), por ejemplo en América Latina, empezando a conformar los bloques secundarios y subordinados como el Mercado del Cono Sur (MERCOSUR), el Grupo de los Tres y el Pacto Andino, abisagrados en México con el TLCAN. Existe un tercer grupo de países como los ubicados en la parte central de África, América Latina y el Caribe, que son objeto de una inevitable exclusión de esta nueva integración, por lo que “constituyen el eslabón más endeble de la cadena de explotación planetaria y en la jerarquía del poder internacional” (Dieterich, 1995:14).

Esta situación genera que las relaciones que se promueven a partir de estos nuevos procesos, surjan y se den en condiciones bastante asimétricas, desiguales y de desventaja absoluta y relativa, cuantitativa y cualitativamente, como sucedió con la firma del TLCAN. Mientras que Estados Unidos destinaba a educación 6.7% de su producto interno bruto (PIB), y Canadá 7.2%, México sólo llegaba a 3.4%, el gasto asignado para ciencia y tecnología era de 2.8, 1.5 y 0.6% respectivamente, la escolaridad promedio de la fuerza de trabajo era de 11.7, 12.6 y 4.5 años, el promedio de estudiantes con licenciatura era de 23%, en los dos primeros casos y de 5.2% en el tercero (Contreras, 1994:18).

De manera que con la globalización aparece un orden social sustentado en una nueva división internacional del trabajo, pues los organismos que conforman el nuevo protoestado, al estar en estrecha relación con los países más desarrollados, promueven un tipo de relación con los países dependientes siempre en desventaja, al considerarlos más como proveedores de materias primas, mano de obra barata y/o maquiladores, que como pares, mientras que las potencias son vistas como las proveedoras de los avances científicos y tecnológicos orientados al desarrollo, lo que se traduce finalmente en un elemento ideológico de la globalización, al ser presentados como los nuevos vehículos

del progreso y desarrollo, gestándose un nuevo modelo de acumulación denominado *posfordismo*.

Los rasgos más importantes de este nuevo modelo son: el debilitamiento de las organizaciones sociales o desmantelamiento de las identidades colectivas como producto de la reorganización laboral a que obliga el hiperindustrialismo; la agudización de las diferencias entre una clase social y otra, generando una estratificación más intensa de la sociedad; el desmantelamiento del Estado benefactor y la fragmentación cada vez mayor de la sociedad, orillando a un refugio en la vida privada y al individualismo; esta situación ha acarreado como consecuencia la sustitución de los valores keynesianos de progreso, igualdad, solidaridad, bienestar colectivo y seguridad material, por los de realización, éxito, astucia y privacidad. (Noriega, 2000:27)

Así, al ser la globalización un proceso que intensifica las relaciones de intercambio, comercio, mercados y de comunicaciones en el nivel mundial, lleva a los Estados nacionales a replantear sus metas, definiendo como objetivo primordial insertarse ventajosamente en el mercado mundial, lo que demanda y se logra a través de la incorporación de los avances científicos y tecnológicos, así como del desarrollo de la producción.

Se asigna, por tanto, a los sistemas educativos la tarea de potenciar los recursos humanos de cada nación y de emplear para ello el desarrollo científico y tecnológico, que los promoverá gracias al respaldo de una infraestructura institucional y medios de comunicación bajo el control de los organismos internacionales, quienes con sus equipos de expertos, amplias posibilidades de publicación y circulación de sus productos a escala mundial, hacen posible el predominio de sus programas. (Noriega, 2000)

Los programas educativos son prioritarios, pues una de las tesis del proyecto de la globalización es que la educación influye positivamente en el crecimiento económico, en tanto que la calificación científica y profesional de los cuadros constituye la principal fuerza productiva, por ello, para que una nación pueda competir en una economía global, tiene que hacer fuertes inversiones en educación, capacitación y formación técnica de su población (Dieterich, 1995:18).

Se recupera así una nueva versión de la teoría del capital humano, cuya tesis fundamental señala que la calidad del capital humano tiene un efecto causal positivo sobre variables como el ingreso, el empleo y el crecimiento económico; sólo que ahora se incorpora a la competitividad como el elemento fundamental de los programas económicos y educativos (Banco Mundial, 2000: 43–55).

Algunas de las implicaciones de esta nueva condición en la educación superior y en el posgrado, serán la definición de estándares universales y requerimientos mínimos, tanto para la admisión y permanencia de sus alumnos que les permita la movilidad, como para la acreditación de los programas que posibilite su universalización, además de empezar a conformar una nueva orientación en el posgrado que afecta fundamentalmente su dependencia, estructura institucional y organización curricular; así como promover programas que dependan cada vez menos de las finanzas públicas, es decir del Estado, y de una sola institución e incluso nación, como tradicionalmente se había dado, en tanto se considera que estas situaciones han afectado sustancialmente la calidad de los programas ofrecidos. “Es bien conocida la propensión general de las facultades y escuelas a funcionar a puertas cerradas, donde cada unidad universitaria tiende a pensar que ella es el centro del universo; pero ya no se puede continuar así” (Van Der Donckt, 1994:22).

De manera que los acuerdos interinstitucionales son reconocidos como una de las alianzas estratégicas que deberá sustentar la nueva organización, financiamiento, gestión y acreditación de los programas de posgrado, para mejorar la calidad de los servicios que ofrecen. En relación con lo curricular, los organismos internacionales sugieren que las nuevas propuestas se sustenten en estructuras flexibles, abiertas y desescolarizadas, lo que demanda la promoción de planes de estudio y propuestas no convencionales, situación que se va a reforzar con otro de los fenómenos del nuevo orden social que se avizora en estos tiempos: el desarrollo científico y tecnológico.

3. El desarrollo científico y tecnológico: nuevas opciones y tendencias del posgrado

Si reconocemos a la globalización como el proceso que intensifica las relaciones de intercambio, de comercio, de mercados y de comunicaciones en el nivel mundial, uno

de los supuestos de este nuevo orden social, es que los Estados nacionales tienen que replantear sus metas para insertarse en el mercado mundial, debido no sólo a la importancia que adquiere el desarrollo del conocimiento y la tecnología en los nuevos procesos de producción, sino a su incidencia en la conformación de las nuevas configuraciones sociales, particularmente a través del acelerado e incontenible avance que se ha dado en los campos de información, comunicación y tecnología.

Este nuevo enfoque se empezó a recuperar y a promover de manera más sistemática, por los organismos internacionales, como el Banco Mundial y la Comunidad Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), a principios de los noventa, retomando los aportes de la economía neoclásica, cuya tesis central es que la producción de conocimiento es una actividad tan importante como la de bienes y otros servicios, de la que a su vez se desprenden cuatro conceptos importantes:

Primero, el conocimiento y el cambio técnico no son aspectos ajenos a la economía [...] por el contrario, cada economía tiene responsabilidad y capacidad de influir en este campo. Segundo, si la producción de conocimiento es una actividad económica principal, las políticas sobre el conocimiento, como las de educación y de ciencia y tecnología, pasan a ser temas de importancia para la política pública. Tercero, como los beneficios del conocimiento no los recibe necesariamente quien hace el esfuerzo, es muy probable que haya subinversión en educación, ciencia y tecnología, la que es necesario corregir; al respecto, la experiencia internacional es inequívoca: el conocimiento es determinante para el ritmo de crecimiento de los países [...] y en su competitividad. Y cuarto, en el proceso de producción, uso y difusión de conocimientos, es crucial el papel de los agentes. (Fajnzlyber, 1991:12)

Inicialmente los países desarrollados empezaron a reconocer que la competitividad se sustenta cada vez más en el conocimiento, la tecnología y los recursos humanos, y el lugar que ocupen en el mundo va a depender cada vez más de lo que hagan en este ámbito.

De manera que a principios de los noventa la calificación científica y profesional de la fuerza de trabajo se fue transformando en el arma competitiva

fundamental, al tiempo que el acceso al conocimiento adquirió un papel central para los procesos de producción y las relaciones sociales, por lo que su posesión se convirtió en otro instrumento que otorga poder a las naciones, que empezaron a dar mayor importancia a la formación de recursos humanos para el desarrollo del conocimiento científico y tecnológico.

En América Latina, uno de los primeros documentos que plantearon esta nueva orientación y relación entre el conocimiento, el desarrollo productivo y la educación, fue *Educación y Conocimiento: Eje de la Transformación Productiva con Equidad*,⁴³ con lo que se empezaron a generar nuevas formas teóricas de aproximarse a la realidad; por ejemplo a partir de la revitalización del concepto de recursos humanos en relación con la competitividad y el cambio tecnológico, desde donde se reconocía a la producción y la acumulación de conocimientos como fuerza motriz del desarrollo vinculado con el acceso a las habilidades para el cambio y la adaptación permanente a las nuevas tecnologías.

En esta línea ubicamos las posturas que sostienen que la revolución científica y tecnológica da la posibilidad de responder a las exigencias de los más pobres del mundo que demandan acceso a estas tecnologías; como señaló el presidente del Banco Mundial en su discurso “Hacia un Mundo con Equidad”, al referir que sus esfuerzos se deberán orientar hacia el día en que: “a través de internet, la educación a distancia, los teléfonos celulares y los radios de cuerda– los ancianos de las aldeas o los futuros estudiantes tengan acceso a la misma información que los ministros de hacienda [...] Esto es verdadera Equidad” (Wolfensohn, 2000).

Algunos postulados comparten el mismo sentido sobre la ciencia y el uso del conocimiento científico, derivados de la conferencia mundial sobre la ciencia, celebrado el 2 de julio de 1999 en Budapest, en los que se vincula con otras categorías derivadas de la política, como en el siguiente: “La educación científica, en sentido amplio [...] es un requisito fundamental para la democracia y para el aseguramiento de un desarrollo sustentable” (Banco Mundial, 2000: 79). Por lo que se recomienda

⁴³ Este documento fue elaborado por el Centro de Estudios para América Latina y el Caribe (CEPAL) de manera conjunta con la UNESCO, ambos organismos pertenecientes a la Organización para las Naciones Unidas (ONU).

que los gobiernos, junto con el sector privado y la sociedad civil, den prioridad al mejoramiento de la educación científica en todos sus niveles.

Sin embargo, la relación e impacto que se da entre el desarrollo científico y tecnológico, los sistemas de producción y la formación de recursos humanos:

se inscribe de manera cualitativamente distinta según la condición y tipo de sociedad en la que se despliega, y según la actividad o ámbito y sector social con los que entra en juego [...] dependiendo si se trata de un país altamente industrializado y desarrollado o si se trata de un país en desarrollo, lo mismo puede decirse para los sectores que no tienen acceso al uso de las nuevas tecnologías (Orozco, 2000:6).

Debido a que las condiciones y relaciones particulares de y entre los países y grupos sociales se dan en condiciones de desigualdad, ésta ya no es resultado tan sólo de la posesión y/o acumulación del capital, ahora es producto también de la incorporación de los avances provenientes del campo de la ciencia y la tecnología, aun cuando se reconocen como medios para la promoción del desarrollo social, pueden convertirse en un espejismo que oculte la orientación hacia una sociedad más desigual, como se advirtió en uno de los informes del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD):

La reducción del espacio, el tiempo y las fronteras puede estar creando una aldea global, pero no todos pueden ser ciudadanos. Depende de quién se trate. La elite profesional mundial encuentra fronteras bajas, pero para millones de otras personas las fronteras son tan elevadas como siempre (PNUD, 1999:30).

En tanto, la diferenciación del tipo de medios de información a la que tendrán acceso los diferentes grupos sociales, tales como bancos de datos, periódicos de calidad, correo electrónico e internet, entre otros, podrían contribuir más a agudizar que a disminuir las desigualdades sociales. (Dieterich, 1995:30 y Sartori, 1998)

Por ejemplo, para algunos el uso de internet, pueden ser algo tan común que nos vincula con una red mundial, sin la cual difícilmente podríamos desarrollar nuestras actividades académicas, laborales, e incluso cotidianas; pocos, sin embargo saben que su acceso está concentrado en habitantes de los países que pertenecen a la

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), de acuerdo con los datos de *PNUD*, 91% de los usuarios se ubica dentro de estos países, que representan tan sólo 19% de la población mundial, mientras que del 81% restante, donde se ubican países de Asia, Europa Oriental, América Latina y el Caribe y África subsahariana, entre otros, sólo 9% tiene acceso a este servicio, por lo que como se señala en este mismo informe:

Pueden haber desaparecido las barreras geográficas para las comunicaciones, pero ha surgido una barrera invisible que se asemeja a una telaraña a escala mundial, que abraza a los conectados y excluye silenciosamente –casi imperceptiblemente– a los demás. (PNUD, 1999:3)

En este sentido, resulta complejo discernir qué tanto las recomendaciones del Banco Mundial para que los países en desarrollo superen la insuficiente capacidad científica – al mismo tiempo que disminuyan la brecha que los separa en relación con los desarrollados– sean viables, sobre todo cuando también sugiere que no todos los países tienen que realizar investigación básica en todos los campos, por lo que además de fomentar la cooperación internacional, así como entre la industria y la universidad, “la cooperación regional es esencial para los países pequeños, donde no es práctico tener universidades dedicadas a la investigación [...] así como seleccionar determinadas disciplinas científicas y concentrar el esfuerzo del país en fortalecerlas” (Banco Mundial, 2000:90).

De cualquier manera, debemos reconocer el impacto e importancia que el desarrollo científico y tecnológico tiene en estos tiempos, pues a diferencia de las posturas que asociaban el desarrollo tecnológico con un sentido tecnocrático o de “razón instrumental”, actualmente, “darle la espalda al desarrollo científico y tecnológico, es darle la espalda al futuro” (De Alba, 1993:35).

Todo esto dada la importancia que el desarrollo científico y tecnológico adquiere, a partir del momento en que se reconoce como una dimensión constitutiva que relaciona diversos aspectos de la realidad; dando la posibilidad de identificar un campo de nuevos problemas que rebasan a la tecnología en sí misma e incursionan en el terreno de la política, de la teoría social y de la moral, al generar un nuevo tipo de

relaciones sociales y formas culturales, que pueden originar incluso formas de “pensar diferente” (Orozco, 2000:5).

De manera que el desarrollo científico y tecnológico ha empezado a incidir no sólo en la redefinición y reorganización de las políticas y sistemas educativos, sino en la transformación de las concepciones y prácticas educativas, y con ello en los nuevos procesos de socialización de principios del siglo XXI; determinados en gran parte por las imágenes de los medios electrónicos y cibernéticos que se constituyen como globales y hegemónicos frente a las sociedades nacionales, al conformarse en una nueva genética psicosocial capaz de llegar al último reducto del ser humano, con la posibilidad de incidir en su identidad, generando y controlando sus necesidades, aspiraciones e intereses.

Por lo que será necesario conocer la forma en la que los avances de la ciencia y la tecnología impactan tanto las políticas como las prácticas educativas del nivel superior –de manera particular las relacionadas con el posgrado– así como la manera en la que la dimensión tecnológica les afectará no sólo de manera inmediata, sino a mediano plazo.

4. El posgrado entre la tensión de la Crisis Estructural Generalizada y la Globalización

Como lo señale al inicio del capítulo, no podemos asegurar que los cambios de los estudios de posgrado en los últimos años se den en un solo sentido o sin mediar conflicto alguno; no sólo porque se desarrollen en un contexto en el que *la globalización, el neoliberalismo y el desarrollo científico* pueden reconocerse como indicadores del fin e inicio de una nueva estructura histórica –de la radicalización de la existente–, sino porque los cambios se producen en un contexto de crisis estructural generalizada, en el que estos significantes enfrentan un vaciamiento parcial de su contenido, no hay uno solo que agote todos sus usos posibles, es decir, se constituyen en significantes flotantes, de manera que su significado depende de quien esté hablando y de las condiciones en las que lo haga, articulándose a cadenas discursivas diferentes (Buenfil, 2000).

Por ejemplo, el significante *globalización* puede fluir, transitar, flotar, circular, o desplazarse en diferentes direcciones, articulándose en algunos casos a una idea de

progreso individual y social, como un momento necesario en la historia, o una tendencia inevitable que tiene que alcanzarse para garantizar equidad y bienestar a todos (Buchbinder, 1994), justificándose pero distinguiéndose al mismo tiempo del desarrollo científico y tecnológico que se reconoce como el medio que va a permitir la interconexión e interdependencia global para disminuir las distancias geográficas y sociales (Rosenau, citado por Buenfil, 2000). Este sentido lo encontraremos en la política educativa modernizadora para argumentar los cambios que se están promoviendo en los estudios de posgrado.

Por otro lado, podemos reconocer a la globalización junto con el neoliberalismo y el desarrollo científico y tecnológico, como parte de una cadena discursiva que presenta a estos significantes como equivalentes ante un discurso social demócrata radical, al señalar que su propósito es construir una sociedad capitalista mundialmente homogenizada, con base en una economía política de mercado (Hinkelammert, 1977), que más que conducir hacia un progreso, está generando nuevos procesos de exclusión y marginación, tal y como empieza a suceder con las nuevas características que están adquiriendo los estudios de posgrado en los últimos años.

Sin embargo, el mayor problema tiene que ver con el conflicto derivado de la tensión que se produce entre los diferentes sentidos que se le asignan a la globalización, y el contexto en que se inscriben los cambios que se están dando en los últimos años en los estudios de posgrado, al que se ha denominado como de crisis estructural generalizada. En este sentido es importante recuperar lo que Laclau señala al respecto:

El momento de tensión se da siempre que hay dos componentes en una relación, que son los dos necesarios pero sin embargo no pueden ser ajustados automáticamente [...] Por ejemplo, si uno tiene una relación de equivalencia y de diferencia [...] como la que se da en la constitución de las identidades colectivas, hay una relación de tensión. Por un lado la equivalencia es necesaria para la constitución de la diferencia. (Laclau, 3/11/2006 entrevista con Alicia de Alba)

Así como sucede con la globalización, desde un discurso económico el capitalismo opera bajo una lógica de la diferencia, al distinguirse del neoliberalismo y el desarrollo científico, pero al articularse desde un discurso radical en el que prevalece la lógica de la equivalencia, al reconocerlos como parte de un mismo campo discursivo que persigue la homogeneización y la exclusión.

Por otro lado, podemos reconocer a la globalización y a la crisis estructural generalizada como dos componentes necesarios para explicar la situación actual de los estudios de posgrado, sin embargo, los significados que de los mismos se derivan limitan el que éstos puedan ajustarse automáticamente, sin conflicto alguno; de manera que si bien por un lado hay un campo de significación en relación con la globalización que promete la integración, el desarrollo y progreso mundial, por otro lado los acontecimientos que vivimos en los últimos años presentan a la globalización como lo real que irrumpe como una catástrofe que amenaza las civilizaciones de las minorías. (Arnonowitz, 1995), limitando que puedan ajustarse ambos componentes de manera automática; al tiempo que ésta puede reconocerse como un significante vacío, al operar como un *punto nodal* que puede aceptar muchos significados, como los relacionados con el neoliberalismo y el desarrollo científico y tecnológico.

Por tanto debemos señalar que los impactos en el posgrado derivados de la globalización y el neoliberalismo, así como del nuevo paradigma científico y tecnológico, se justifican en aras de un progreso científico y social; desde otra mirada, éstos finalmente se traducen en un cambio de valores de la ciencia y la comunidad académica, desde donde su calidad se valora más a partir de criterios externos vinculados con la productividad y competitividad que de los relacionados con el desarrollo interno de las disciplinas o las condiciones institucionales en que operan estos programas, desplazando con ello la autoridad académica por una nueva racionalidad económica expresada en las nuevas políticas y criterios de evaluación que enfatizan ante todo los productos (Álvarez García, 1994:140), como empieza a promoverse a través de las políticas educativas para el posgrado en México a partir de la década de los noventa.

B. Las Políticas para el Posgrado en el Proyecto Educativo Modernizador

Los cambios que se empiezan a dar en la identidad social del posgrado y las maestrías en educación en México, se ubican en términos generales dentro del contexto de CEG, pero se condensan en lo que se ha denominado, el proyecto educativo modernizador, proceso que inicia a finales de la década de los ochenta, se consolida durante toda la década de los noventa y lo que va del nuevo milenio, por lo que en ésta intervienen tres administraciones: la a Salinas de Gortari, Ernesto Zedillo y Vicente Fox, que se caracterizan más por la continuidad en sus líneas, estrategias y acciones derivadas de sus planes de desarrollo, que por sus divergencias, por lo que daré cuenta de las principales características y lineamientos contenidos en sus políticas educativas que han incidido en los estudios de posgrado y la profesionalización del magisterio.

La modernización de la educación en el contexto latinoamericano, se da ya dentro de una sociedad moderna, es decir en un medio donde la escuela, la empresa, los mercados y la hegemonía –como forma de configurar el poder y control– se constituyen en los núcleos organizacionales de la sociedad (Bruner, 1992:19), o en *puntos nodales*, según Laclau; de manera que los sistemas educativos han estado inmersos en una modernidad desde que se empezaron a configurar, al sustentarse en el liberalismo promotor de la educación laica, científica y en busca de la equidad; pero estos principios se están redefiniendo a partir de un viejo significante: la calidad de la educación, que ahora adquiere un nuevo significado.

1. La lógica de mercado y la calidad de la educación en el posgrado

Con Miguel de la Madrid se habían sentado ya las bases de lo que sería la nueva política modernizadora, perfilada como una necesidad de hacer ajustes económicos derivados no sólo de los avances científicos y tecnológicos que empezaban a hacerse presentes, sino como una forma de afrontar un contexto internacional convulsionado que también mostraba indicios de la CEG que se avecinaba; pero corresponde a Carlos Salinas de Gortari ser el promotor principal de esta política, como lo expresaba en el primer discurso que como presidente dirigió a los maestros:

...la modernización que propone el gobierno responde a los requerimientos de la inserción de la economía nacional en los mercados internacionales y que la

nueva división internacional del trabajo supone una reconversión industrial [...] tal modernización presupone procesos de recalificación del trabajo manual e intelectual, en correspondencia con las nuevas necesidades de producción, marcada por la automatización y la acelerada transformación tecnológica (Salinas, 1989:14).

Este planteamiento condensado en el *Programa para la Modernización Educativa 1988–1994*,⁴⁴ como un intento de ordenar un espacio social a través de las líneas directrices de los cambios para la educación en México durante por lo menos la siguiente década; todo esto en un contexto nacional de crisis que demandaba la ampliación de la vida democrática, la recuperación económica y el mejoramiento del nivel de vida, así como en un contexto internacional de globalización, apertura del mercado y desarrollo científico y tecnológico.

Tal planteamiento justificaba la incorporación de una lógica de mercado en esta nueva política educativa, que demandaba el incremento de la productividad, la ampliación de la racionalidad y de la competitividad y la inserción al comercio internacional; al tiempo que permitía el surgimiento de nuevos valores: el mercado, la productividad y la competitividad internacional (Calvo, 1993:7).

Por tanto reconocemos a esta lógica de mercado como uno de los puntos nodales que estructura el nuevo programa de la modernización educativa, lógica derivada a su vez del neoliberalismo que el gobierno asume como la orientación filosófica del programa, sólo que bajo el nombre de liberalismo social, aunque su característica principal sigue siendo la exacerbación del economicismo educativo en diversas dimensiones: subordinación de lo educativo a las tendencias del aparato productivo, conceptualización de lo educativo como inversión (teoría del capital humano), y liberación de la oferta a la demanda, entre otros.

Para Buenfil, la globalización es el significativo nodal que anuda, amarra y fija precariamente el campo de la modernización educativa, en tanto que los sentidos de la

⁴⁴ Este programa se reconoce como el primer acontecimiento que de manera formal señala el inicio de la modernización de la educación en México, además de marcar los cambios y directrices del sistema educativo de los próximos años, los otros acontecimientos derivados a su vez de este programa son: la firma del *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*, documento en el que se definieron las transformaciones de la educación básica; la modificación del *Artículo 3° Constitucional* y finalmente la aprobación de la nueva *Ley General de Educación*.

globalización circulan por significantes de diversa índole (contenidos, programas, estímulos académicos para el docente, etc.), a la vez que ejerce también una función ideológica, una promesa de plenitud y cierre del discurso y la imagen de un presente–futuro necesario (Buenfil, 1997). Sin embargo, también podemos identificar a la tercera revolución científica y tecnológica, como un elemento estructurante, este programa cuyo significado se despliega en valores, principios, instituciones, acciones, rituales y financiamientos que orientan las políticas educativas.

Una de las acciones que condensarían este nuevo esquema de reordenamiento social, es la promoción de *la calidad* en los procesos de producción de bienes y en los de servicios –como el educativo– al tiempo que se constituye en un significante vacío,⁴⁵ sobre el cual empiezan a hacerse nuevas equivalencias en relación con el proyecto modernizador al vincularse de manera más directa con la competitividad y la evaluación. Por lo que dentro de las nuevas estrategias que se plantearon para mejorar la calidad de la educación superior, sobresalieron las relacionadas con el financiamiento: la diversificación de las fuentes de ingresos, los sistemas de evaluación, la implantación de estímulos a la productividad, la comercialización de los productos académicos.

En este contexto se definió que el primer objetivo para la educación superior sería el “mejoramiento de la calidad” para formar los profesionales que requiere el nuevo desarrollo nacional, además de reconocer en el *Programa Nacional de Ciencia y Tecnología (PNCyT) 1990–1994*, al desarrollo de la ciencia y la tecnología como determinante para el éxito de la competitividad frente a los mercados internacionales; por lo que urgía incrementar los recursos asignados a este sector, acompañado de una modernización de las instituciones y de los procedimientos que determinarían su asignación.

Todo esto en un contexto en el que se vinculaba la educación pública superior con una baja calidad, en comparación con la privada que se asociaba con la calidad y la excelencia académica. Por lo que el *Programa de Ciencia y Tecnología*, al igual que

⁴⁵ Significante vacío, se caracterizan por representar la identidad puramente equivalencial, esto es, las diferencias se disuelven en cadenas equivalencias y constituyen una identidad (Laclau, 1996). Estos surgen sobre todo cuando un significante empieza a llenarse con múltiples significados, lo que dificulta su fijación, todo cabe dentro de ese significante.

el *Programa para la Modernización Educativa 1989–1994*, enfatizaban la necesidad de vincular los ámbitos escolar con el productivo, con el propósito de preparar los recursos humanos que condujeran al propósito modernizador del país: lo que se señalaba sólo se lograría con educación de posgrado de la más alta calidad, para lo cual se propuso la integración de una *Comisión Nacional de Posgrado* (Conapo).

Esta comisión para formular el *Programa Nacional Indicativo de Posgrado*, estaría compuesta por representantes institucionales de , UNAM, IPN, UANL, ANUIES y de las Subsecretarías de Educación Superior e Investigación científica y de Educación en Investigación Tecnológica de la SEP, que con base en las estrategias señaladas anteriormente establecería el perfil de los estudios de posgrado, la normatividad para su funcionamiento y organización, los criterios para su evaluación y sus mecanismos de coordinación. El programa se publicó en los *Cuadernos de Modernización Educativa* núm. 6, en 1991.

En cuanto a los problemas que se continuaban reconociendo en el posgrado, sobresalen: el desequilibrio de apoyos que se brindaba a los diversos tipos de investigación y programas, así como su concentración en la zona metropolitana; bajos niveles salariales e insuficiencia de estímulos a los investigadores, carencia de infraestructura para el desarrollo de la ciencia, la tecnología y las humanidades, equipamiento y acervo bibliohemerográfico no actualizado, desvinculación entre la docencia, la investigación, las instituciones educativas y el sector productivo, entre otros. (Jaimes, 1994:58)

Finalmente, otro aspecto relevante del *Programa Nacional Indicativo de Posgrado*, tenía que ver con el decálogo de lineamientos que se definieron para hacer frente a los problemas presentados en este nivel, entre los que podemos destacar los siguientes:

Las necesidades de articular la licenciatura con el posgrado, evaluarlo en el marco institucional y de una planeación nacional; *privilegia la formación académica* y el pensamiento científico en este nivel, distinguiéndolo de cualquier entrenamiento por intenso que sea, por lo que debía conjugar la cultura científica, humanística y tecnológica; articular a través del posgrado las tres funciones sustantivas de toda institución de educación superior, así como la formación que ofrece con las

actividades de los sectores productores de bienes y servicios; formar expertos del más alto nivel, descentralizar y regionalizar este tipo de estudios, concertar acciones para su consolidación tanto en el plano financiero como de organización y académico, así como evaluar interna y externamente los programas.

Después de los dos primeros años de la administración de CSG fue sustituido el secretario de educación pública, por lo que la mayoría de las comisiones nacionales que tenían como propósito dar continuidad a estos lineamientos dejaron de operar, salvo la de evaluación (Arredondo, 1998:362), por lo que las acciones más relevantes que se desarrollaron tuvieron que ver con esta estrategia, ya que según se señalaba sería utilizada como promotora de la calidad de la educación, pero finalmente se convirtió en una forma de control –como una solución para orientar los ajustes necesarios para adecuarse a las políticas neoliberales– y en el indicador por excelencia para el otorgamiento del financiamiento (Ramírez, 2001:191).

2. La Evaluación del posgrado, asignación de recursos y becas crédito

La política educativa del sexenio de Ernesto Zedillo Ponce de León (1995–2000), continuó en la misma dirección que la administración anterior pero más en un nivel de instrumentación, por lo que no se identificaron cambios significativos en las tendencias del posgrado, tan solo nuevas metas y acciones encaminadas a dar continuidad a la modernización de la educación superior.

Desde el *Plan Nacional de Desarrollo 1995–2000*, el posgrado se enfocó a la ampliación de la base científica, para lo cual se establecieron como acciones: “incrementar el número de proyectos de investigación en el país, mejorar la infraestructura científica e impulsar la preparación de científicos jóvenes mediante un vigoroso programa de becas para estudios de posgrado” (PND 1995–2000:90).

Además de dar continuidad a lo que se consideraba como programas exitosos, referidos a la evaluación de programas por miembros de la comunidad científica, la modernización de la infraestructura, la formación de recursos humanos, el Sistema Nacional de Investigadores y el Programa de Apoyo a la Ciencia en México. Todo esto en un contexto donde la calidad, la evaluación y la certificación, continuaban estrechamente vinculados con las demandas del sector productivo, a través de una

mayor concurrencia de fondos públicos y privados para apoyar lo que se denominaba como *proyectos originales de calidad* (Arredondo, 1997:374).

El *Programa de Desarrollo Educativo* planteó como un requisito para el mejoramiento de la calidad de la educación superior, la duplicación de la matrícula del posgrado para el año 2000, con el propósito de contar con el número suficiente de profesores e investigadores de alto nivel, lo que implicaría una remuneración mayor, en función de su desempeño y con base en la nueva política para la asignación de recursos financieros, sustentada en la evaluación, la estrategia principal sería la puesta en marcha de un *Sistema Nacional de Formación de Personal Académico*, considerado a su vez como el eje del programa en el ámbito de la educación media superior y superior, aunque no se definieron de manera explícita políticas públicas para lograrlo.

Uno de los documentos que de manera más precisa señalaba un conjunto de actividades vinculadas con el posgrado, fue el *Programa Nacional de Ciencia y Tecnología (PNCT) 1995–2000*, que debería de desarrollar el ; en qué se demandaba la formación de profesionales de alto nivel a través de posgraduados dentro y fuera del país, mediante un sistema de becas, que junto con el impulso de los programas de posgrado con reconocimiento internacional, constituyeron dos de los principales objetivos de este programa:

- 1) Aumentar durante el sexenio el número de becas–crédito para estudios de posgrado en México y en el extranjero. Simultáneamente, afinar los mecanismos de selección de candidatos para estas becas, y reforzar las acciones de seguimiento de becarios...
- 2) Impulsar la calidad de los posgrados nacionales. En particular, estimular en los próximos años el establecimiento y reconocimiento de doctorados nacionales de alto nivel, comparables con los del ámbito internacional. (PNCT 1995–2000:12)

El primer objetivo expresa de manera clara la concreción de las tendencias derivadas de la política neoliberal que desde principios de los noventa se empezaron a delinear: el adelgazamiento del Estado de bienestar o sustitución por un Estado regulador, que disminuye cada vez más su financiamiento a las políticas sociales relacionadas con el

desarrollo científico y tecnológico, así como con la formación de investigadores y profesionistas de alto nivel; esto se tradujo en la incorporación de la modalidad de *becas crédito*, con las cuales no sólo se establecía un contrato, como en el mercado, a partir del servicio que se prestaría y los resultados esperados, sino que desde el inicio había una selección de los proyectos que podría ser objeto de crédito, por decirlo de alguna manera, en función de su pertinencia y relevancia.

Por otro lado, el apoyo de las becas está condicionado a un sistema de evaluación que realizará un seguimiento de los avances y resultados obtenidos, de lo que dependería se continuara o suspendiera el crédito, e incluso se establecieron sanciones con el propósito de “obtener mayores niveles de recuperación de los créditos otorgados a los becarios, tomado en cuenta el estrato socioeconómico del becario y el monto de la beca” (PNCT 1995–2000).

El segundo objetivo destaca la necesidad de incorporar pautas y normas internacionales para la certificación tanto de los programas de posgrado, como de la formación que reciban y adquieran los estudiantes, con la intención de permitirles, al igual que a los académicos e investigadores, una mayor movilidad, así como la posibilidad de establecer redes de investigación, como lo demanda el nuevo contexto de la globalización; además de la necesidad de impulsar programas flexibles basados en nuevos enfoques y modalidades, identificando y promoviendo aquellas experiencias reconocidas como más exitosas, particularmente las orientadas a estimular el establecimiento y reconocimiento de doctorados nacionales con niveles de calidad comparables internacionalmente.

3. Nuevos estándares de calidad para la acreditación del posgrado

Más allá de la polémica de que si con el año 2000 se iniciaba o no un nuevo siglo y milenio, e independientemente de lo que para los diferentes campos y sectores sociales esto representaba, en el caso concreto de México y con todas las reservas que ello implica, formalmente marcó el fin de un sistema de *partido de Estado*, que institucionalizó y homogeneizó los legados de una revolución en una serie de principios que por más de 65 años conformaron la estructura política y social de una nación; aunque en términos reales el cambio que se dio con la llegada del Partido

Acción Nacional al poder Ejecutivo y en una gran proporción dentro del Legislativo; ha representado más que un cambio, la consolidación de la política modernizadora impulsada por sus predecesores del entonces partido oficial y ahora “opositor.” No quiero decir que no haya habido cambio alguno en la estructura y organización política, lo que trato de señalar es que los cambios propuestos siguen incorporando – me atrevería a decir de manera más radical– los lineamientos, recomendaciones o principios derivados de la nueva lógica de mercado.

Lo anterior lo podemos constatar al analizar y comparar el contenido del *Programa Nacional de Educación 2001–2006 (PNE)* y del *Plan Nacional de Desarrollo 2001–2006* con los planes y programas anteriores, entre los que encontramos más semejanzas que diferencias, aun cuando explícitamente se dijera lo contrario, como lo sostuvo el subsecretario de Educación Superior e Investigación Científica de la SEP, Julio Rubio Oca, quien en el marco del XV Congreso Nacional de Posgrado, señaló en una versión ejecutiva del mismo que lo que distinguía al PNE de los programas anteriores, era:

Que hace un diagnóstico de cada uno de los tipos educativos, pero también que identifica un punto de llegada [...] una visión, un conjunto de metas para cada uno de estos elementos... que no sólo es necesario y suficiente el ampliar y diversificar las oportunidades educativas [...] sino asegurar que esa oferta sea de la mayor calidad posible [...] en los programas anteriores se ponía énfasis en la calidad [...] Ahora se hizo un esfuerzo por concebir qué entendemos por buena calidad [...] Con el nuevo programa, en cada objetivo estratégico y en sus líneas de acción, se establecieron metas que permitirán darles seguimiento y evaluarlas permanentemente [...] otro de los elementos que nos distingue es el énfasis en el federalismo descentralizado (Rubio, 2002:8).

Como podemos observar, los cambios son más de forma que de contenido, sólo que ahora el PNE expresa la consolidación del proyecto modernizador de la educación superior, a través de tres ejes fundamentalmente: la ampliación de la matrícula y diversificación de las ofertas con equidad y buena calidad, la elevación de la calidad mediante el fortalecimiento de las instituciones, y los enfoques centrados en los

aprendizajes, la integración, coordinación y buena gestión del sistema, traducida en lo se ha denominado como la rendición de cuentas.

En relación con el primer eje y el posgrado, se pretendía pasar de 129 mil estudiantes a 210 mil para 2006, además de ampliar las ofertas abiertas, semipresenciales y a distancia, así como de alentar la apertura de programas de posgrado de buena calidad en áreas de interés local, regional o nacional (PNE); aunque no se indicaba de manera precisa cómo se garantizaría que la cobertura, la calidad y la equidad mejoraran en conjunto.

En el segundo eje, se demandaba una mayor intervención de la federación en la vida interna de las instituciones a través de los *Programas Integrales de Fortalecimiento Institucional (PIFIs)* y de los fondos extraordinarios que se les asignarían, así como del nuevo *Padrón Nacional de Posgrado*; sin embargo, todos los apoyos estarían definidos desde los nuevas sistemas de evaluación y acreditación que finalmente son el objetivo final de estos programas, con lo que los sistemas se han convertido más en mecanismos para obtener recursos que en instrumentos para informar acerca de la calidad de los programas. Por tanto la acreditación parece estar diseñada para resolver una urgencia del gobierno –asignar el poco dinero disponible– en detrimento de la solución a un problema más amplio del sistema y sus múltiples usuarios: el de la calidad.

En relación con el mismo eje, se planteaba la necesidad de impulsar perspectivas educativas centradas en el aprendizaje y en la flexibilización de los planes y programas, lo que implicaba el diseño de un sistema de evaluaciones que estuviera atento al desempeño de las instituciones no sólo por sus insumos sino por sus resultados; en el caso de los estudiantes, su formación deberá orientarse al desarrollo de capacidades para indagar, acceder al conocimiento y resolver problemas, por lo que una de las estrategias sigue siendo la de profesionalizar a los docentes a través de los estudios de posgrado, ya no sólo con un nivel de maestría como se demandaba anteriormente, sino ahora con la idea de doctorar a un gran número de docentes.

Finalmente, en relación con el tercer eje concretizado en los recursos, se preveía un incremento importante en el gasto en educación superior como porcentaje del PIB (hasta alcanzar 1%) anunciando nuevos mecanismos para la distribución del

subsidio ordinario. Además de crear un *Programa Nacional de Becas*, conformado por dos tipos, las denominadas becas reembolsables y las becas crédito, que en el caso del posgrado se pretendía que pasaran de las 6 mil que se otorgaron en 2000 a 22 400 para 2006 (Álvarez y Vries, 2002:66–75).

Del PNE se derivaron dos programas vinculadas con el posgrado: el *Programa de Educación de Ciencia y Tecnología*, y el *Programa de Fortalecimiento de Posgrado*, los que compartían entre sus metas mejorar el perfil del personal a través de los estudios de posgrado y lograr que la participación de profesores e investigadores en el *Sistema Nacional de Investigadores* se incrementara para pasar del 50% que había en 2000, a por lo menos 60% al terminar el sexenio; así como de estimular el intercambio académico y la integración de redes conformadas por programas de posgrado que articularan áreas de interés regional.

En términos generales, podemos identificar a la calidad de la educación, la evaluación y acreditación de los programas, así como su relación con la asignación de financiamiento, como los elementos orientadores de la política educativa modernizadora para el posgrado, los que incidirán de manera directa en las maestrías en educación en general, y se constituirán en un referente importante para las políticas educativas orientadas hacia la profesionalización del magisterio, dando lugar a la necesidad de crear una serie de políticas y lineamientos que empiecen a normar las maestrías en educación dirigidas particularmente a los profesores de educación básica.

C. Las Maestrías en Educación y la Profesionalización del Magisterio en la Modernización Educativa

En esta etapa, se transitó de un periodo en el que la profesionalización del magisterio se asociaba más con la formación inicial que ofrecían las escuelas Normales a través de las licenciaturas, a otro en el que los estudios de posgrado para los profesores de educación básica empiezan no sólo a adquirir un lugar relevante, sino a reconocerse desde cierta especificidad que pretende distinguirlos de los relacionados con otros campos del conocimiento y los ofrecidos por las universidades o centros de investigación más vinculados con el desarrollo del conocimiento científico y tecnológico.

1. Carrera Magisterial nuevo incentivo para las maestrías en educación

Entre las tareas derivadas del *Programa de Modernización Educativa 1989–1994* y relacionadas con el propósito para atender la formación y actualización de los docentes, destacaron las siguientes: convertir a la formación de docentes en un proceso de educación continua que se iniciara con la formación profesional y se prolongara con la actualización permanente, lo que se tradujo entre otras acciones en el otorgamiento de facilidades para que los docentes en servicio obtuvieran el grado de licenciatura, así como en la promoción de los estudios de posgrado para apoyar su formación (*Programa para la Modernización Educativa 1989–1994*, 71–79).

Es en este contexto en que los estudios de posgrado empiezan a vincularse más con la profesionalización del magisterio; un acontecimiento que marcó el inicio de una nueva etapa en este proceso fue la firma del *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica* (ANMED) en 1992, que además de reorganizar el sistema educativo y reformular los contenidos y materiales, se proponía la revaloración de la función magisterial mediante seis aspectos principales: *formación de maestros, actualización, salario profesional, vivienda, carrera magisterial y aprecio social por su trabajo*, aspectos que se fueron incorporando a los nuevos procesos de profesionalización.

Otro acontecimiento importante y derivado del anterior, fue la aprobación un año después (1993) de la nueva *Ley General de Educación*, con la que se promovió la creación de un *Sistema Nacional de Formación, Actualización y Superación del Magisterio*, que comprometía al Estado, entre otras cosas a otorgar un salario profesional a este gremio, pero se convirtió más bien en un mecanismo para la remuneración de los maestros con base en un escalafón horizontal, a través del *Programa de Carrera Magisterial* –con el que los incrementos salariales dejaron de darse con base en los contratos colectivos de manera automática y general– así como en los ascensos de nivel, para en su lugar determinarse por la antigüedad en un nivel educativo, la formación, la actualización, la superación y el desempeño profesional.

El problema es que los beneficios económicos fueron sólo para algunos maestros, de acuerdo con su formación profesional, acreditada anteriormente por las

escuelas Normales y ahora por un examen nacional de conocimientos, la evaluación de su desempeño profesional frente a grupo, los cursos de actualización en que participen y los programas de superación profesional realizados: *especializaciones, maestrías o doctorados*, reconocidos no sólo como un espacio de formación, sino como una posibilidad de obtener puntajes para acceder a los diferentes niveles de carrera magisterial, con lo que la acreditación y evaluación se convirtieron en uno de los ejes de la política educativa modernizadora.

Paralelamente surgió una crítica a la formación académica promovida por los planes de estudio de 1984 de las escuelas Normales, en el sentido de que ésta se alejaba cada vez más de las tareas propias de los docentes, al distanciarse del conocimiento y dominio de los diferentes métodos, técnicas y estrategias de enseñanza, propias de la labor docente, criticando que:

Los docentes al momento de llegar al trabajo frente a grupo [...] demostraron la insuficiencia de su capacidad explicativa, su capacidad de encarar los problemas de la enseñanza y del aprendizaje y, sobre todo, la imposibilidad de ofrecer desde sus campos de conocimiento, causas de solución y de acción al respecto. (De Ibarrola, 1996:26)

En estos planteamientos subyace el argumento de que atribuir un valor excesivo a la sistemática utilización de un aparato teórico en profesiones –como las relacionadas con el magisterio, cuyo objetivo es determinar cambios en las personas–, resulta escasamente benefico para las mismas (Ghilardi, 1993:30).

Por tanto se demandaba una reforma curricular a los planes de estudio de las licenciaturas en educación básica de 1984, la diversificación de las profesiones orientadas a la educación y el incremento de los estudios de posgrado para el magisterio; en nombre de una profesionalización que debería ocuparse tanto del mejoramiento de las condiciones laborales y salariales, como de la formación académica que posibilitara un mejor desempeño de la práctica profesional, lo que expresaba por un lado el nuevo sentido que empezó a adquirir este proceso en la reforma de 1997 de las escuelas Normales y por otro el incremento de la oferta y demanda de estudios de maestría.

2. La evaluación de la calidad: crítica a la formación académica y para la investigación de las maestrías

En relación con el desarrollo profesional de los maestros, el Programa de Desarrollo Educativo 1995–2000 de Ernesto Zedillo, planteaba que la formación, actualización, nivelación, capacitación y superación profesional, debería corresponder a un sistema regulado por la SEP en coordinación con las autoridades educativas, por lo que las tareas orientadas a la profesionalización del magisterio se enfocaron a dos situaciones: resolver los problemas de indefinición, traslape, competencias estériles y empobrecimiento de las instituciones formadoras de maestros en que habían caído, y cambiar el plan de estudios de las licenciaturas en educación básica.

En cuanto al posgrado, surgieron diferentes posibilidades en las entidades federativas para que los profesores asistieran a cursos y estudios de este tipo, tanto en las escuelas Normales como en otras dirigidas a profesores de educación básica y formadoras de docentes, generando una variedad de programas que crecieron de manera amplia y diversificada, atendiendo la demanda, pero poniendo en riesgo la calidad de los servicios que prestaban y dificultando su regulación (Maya, 1999:6).

Debido al incremento y expansión que a mediados de los noventa empezaron a experimentar los programas de posgrado para profesores de educación básica, y a muchas irregularidades que se daban a la par, en julio de 1995 la Subsecretaría de Educación Básica y Normal giró un oficio a las autoridades educativas de todos los estados, recomendando la suspensión temporal de autorizaciones de nuevos programas de posgrado; sin embargo, para entonces eran muchas las instituciones que impartían maestrías sin autorización, de manera que se desconocía el número de las dirigidas a los profesores, de la población que atendían y/o las condiciones en que se desarrollaban.

La subsecretaría se dio a la tarea de elaborar un diagnóstico que le permitiera reconocer la problemática y definir criterios para evaluar la calidad de las maestrías, además de señalar los requisitos académicos que deberían reunir para su reconocimiento y registro.

En el diagnóstico se hizo una crítica no sólo a la formación académica que se ofrecía en estos programas, vía la teoría e investigación educativas, sino a la manera en que se desarrollaban, al tiempo que empezó a demandarse una orientación más profesionalizante, señalando en relación con sus propósitos, que muchas de las maestrías se orientaban a la *formación para la investigación educativa*, cuando las necesidades educativas reclamaban la solución de problemas referidos a la enseñanza; sin embargo, *la investigación se reducía a cursos de metodología aislados, teoricistas y carentes de significado que no se concretaban en la explicación, análisis y soluciones de la problemática educativa*; además de que no existían líneas de investigación a cargo de los profesores responsables de los programas.

Otro grupo de maestrías se caracterizaba por promover enfoques generalizados sobre el campo: Educación, Ciencias de la Educación o Pedagogía, sin ser clara la distinción entre unos y otros; pocos se enfocaban a un nivel u objeto de estudio (preescolar, primaria, administración, orientación, educativa, etc.), otros programas habían adquirido un carácter más compensatorio (satisfacer necesidades o deficiencias técnico-pedagógicas de la formación inicial).

En cuanto a sus contenidos y estrategias didácticas, se caracterizaban por promover *niveles de teorización densos* –en muchos casos inaccesibles para los docentes dados sus antecedentes académicos– con una fuerte tendencia al enciclopedismo que reproducían un modelo de transmisión y apropiación en los contenidos, donde la crítica, la reflexión y cuestionamiento de la práctica estaban ausentes, o bien la teoría se presentaba escindida de la práctica, al orientarse a fragmentos que no tienen sentido formativo.

Con respecto a las condiciones de operación, la mayoría lo hacían con infraestructuras mínimas y poco adecuadas, escasos recursos, apoyos y servicios propios del nivel (centros de documentación, informática); en su mayor parte heredaban la entropía que caracterizaba a las escuelas Normales, trabajando de manera propia y para sí mismas, sin mucho contacto con otras instituciones o programas; finalmente muchos operaban sin registro ante la Dirección General de Profesiones (Maya, 1999:3–4).

Algo más grave: algunas maestrías certificadas por instituciones particulares o internacionales, eran promovidas sin contar con su registro o reconocimiento ante la SEP, como la maestría en Investigación Educativa del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (ICCP) de Cuba, que contaba con la autorización del Consulado Cubano de México para impartirse, así como con el aval del SMSEM.⁴⁶

Si bien hubo esfuerzos por detener y regular lo anterior, esto ocurrió demasiado tarde, lo más que se logró al final del sexenio fue delinear una serie de recomendaciones; al respecto, la Dirección General de Normatividad emitió un documento en noviembre de 1997 denominado *Lineamientos para la autorización de programas de especialización, maestría y doctorado dirigidos a los profesores de educación básica en servicio y a los formadores de docentes*, en el que se establecieron los propósitos relacionados con las normas académicas fundamentales para la autorización y registro de estudios de posgrado, y una exposición de las atribuciones exclusivas para el nivel, contenidas en la nueva *Ley General de Educación*; sin embargo, esto sirvió de muy poco para detener su crecimiento.

En cuanto a los procedimientos y requisitos para la autorización y regulación de este tipo de estudios, si bien se definieron criterios y procedimientos para lograrlo, lo cierto es que fue difícil normar ya no su funcionamiento, simplemente su apertura y reconocimiento en un sistema educativo tan diverso y complejo, por lo que poco se pudo lograr al respecto, pues mientras por un lado las autoridades federales emitían estas recomendaciones,⁴⁷ los sistemas educativos estatales, los autónomos y sobre todo los particulares, veían la forma de abrir nuevos programas o hacerlos extensivos al

⁴⁶ Este programa contrataba a un maestro para que coordinara lo relacionado con los procesos administrativos de selección, inscripción y control de asistentes; se rentaba algún local en el que se dieran las clases a cargo de maestros provenientes de Cuba, se trabajaba bajo una modalidad semiabierta. Los profesores del subsistema estatal que realizaban estudios en este Instituto contaban con el apoyo del sindicato para el pago de inscripción y colegiatura, sin embargo, al no obtener el reconocimiento de la SEP, la mayoría de quienes ingresaron a estos programas desertaron, y sólo algunos concluyeron sus estudios pero directamente en el ICCE de Cuba. (Entrevista, profesor inscrito en el programa, julio 2002, Cuautitlán Izcalli, México).

⁴⁷ Como las derivadas de la *Ley General de Educación*, en las que se reconoce a los estudios de posgrado como una de las finalidades del sistema nacional de formación, actualización y superación profesional para maestros, lo que es atribución exclusiva de la autoridad federal, delegando a las autoridades locales la facultad de prestar dichos servicios; fracciones VI del artículo 12 y IV del 13, respectivamente.

magisterio reconocido como un nuevo mercado potencial al cual ofertar este tipo de estudios.

De manera paralela, empezaron a expresarse por parte de académicos e investigadores una serie de reflexiones sobre los retos que enfrentaban los estudios de posgrado de educación básica y Normal, entre los que destacaron los referidos por Yuren (1992) en relación con la necesidad de construir el *ethos* académico de estos programas, que les otorgara a su vez autoridad académica en el campo de la formación de docentes, lo que implicaría, entre otros aspectos, incorporar la promoción de procesos que desarrollaran habilidades intelectuales y actitudes críticas que permitieran a los docentes no sólo aplicar técnicas y metodologías, sino comprender y transformar su práctica profesional, ante lo cual la formación teórica adquiriría mayor importancia en la medida en que se utilizara como un medio y no como un fin de los posgrados, al tiempo que se empezaba a advertir que la investigación tendría que delimitarse y precisar sus propósitos en función de las orientaciones de cada uno de los programas, aclarando que no todos deberían estar dirigidos a formar investigadores, ni todo maestro tendría que ser, de manera simultánea, investigador (Sánchez y Martínez, 1993:51).

Lo anterior permite reconocer que había también recomendaciones orientadas a repensar los propósitos y estrategias de formación de las maestrías; sin embargo, poco fueron escuchadas, su crecimiento era un alud difícil de detener, sobre todo por las relaciones con las nuevas políticas para la profesionalización del magisterio, ocupadas más de los aspectos laborales y profesionales que de los procesos de formación académica.

Todo parece indicar que su orientación hacia la investigación y la importancia que se otorgaba a la formación académica se habían transformado en un problema, o al menos así se empezó a reconocer en la mayoría de las maestrías, al ver cómo sus propósitos se habían reducido a una formación generalizada, teoricista, academicista y desvinculada de la práctica profesional de los maestros.

No quiero entrar en el debate sobre qué tanto esto se daba o no de esa manera, lo importante es destacar cómo comenzaron a ser utilizados este tipo de problemas y

argumentos para criticar y descalificar en casos extremos, la formación académica y para la investigación que se ofrecía en las maestrías para el magisterio.

3. Problemática de las maestrías: nuevos sentidos de la profesionalización

Uno de los propósitos de la política educativa de la administración de Fox Quezada orientada hacia la profesionalización del magisterio, fue concretar el *Sistema Nacional de Formación, Actualización y Superación Profesional*, propuesto desde 1993 pero en el que poco se había avanzado, tratando de lograr una articulación de todas las instituciones, estrategias y tareas relacionadas con estos procesos.

Con base en lo planteado en el *Programa Nacional de Educación 2001–2006*, se encargó a la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, iniciar un proceso que permitiera definir una política nacional de formación y desarrollo profesional de los profesores a partir de un documento base: *Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica*, que el Secretario de Educación presentó a los titulares de educación de los estados en febrero de 2003.

En ese documento la profesionalización de los maestros se definió como un proceso permanente y asociado al reconocimiento social de su trabajo. No obstante que la enseñanza tenga reglas de ingreso, acreditación de conocimientos, certificación, autonomía del ejercicio y grado de independencia respecto a sus empleadores, diferentes a las de otras profesiones, ésta reúne cualidades que la constituyen como un campo profesional y no sólo como una ocupación laboral (Freidson, 2001:33).

Lo anterior implica el ingreso a la carrera docente y demanda desde una revaloración de la docencia, el mejoramiento de los procesos de selección, la formación inicial y continua, hasta el otorgamiento de mayores incentivos al magisterio, determinados por *una nueva cultura laboral*, es decir, por un cambio en las formas de organización laboral y profesional del gremio, al sustentarse en la competitividad y productividad, traduciéndose en lo que se ha denominado como los nuevos estándares de desempeño y evaluación, que implican:

Establecer con rigor procedimientos de evaluación y parámetros de calidad que abarquen todas las fases del proceso: selección de aspirantes a la profesión; desempeño académico de los futuros profesores; preparación y dedicación de los formadores de docentes [...] acreditación y certificación de instituciones, programas y maestros; funcionamiento con base en normas profesionales y articulación de las instituciones [...] ingreso al servicio mediante la sustentación de exámenes de selección; desempeño profesional conforme a reglas académicas claras; así como criterios para mejorar el otorgamiento y el impacto de los incentivos profesionales (SEPyN–SEP, 2003:26).

De manera que la *evaluación, acreditación y certificación*, asociados con el mejoramiento de la calidad de la educación, se convierten en los ejes que definen el nuevo sentido de la profesionalización del magisterio, expresado desde la formación inicial impartida por las escuelas Normales, los cursos, seminarios o talleres de actualización para los profesores en servicio, hasta los programas de posgrado; traducándose todo esto en puntos para su certificación y mejoramiento de sus condiciones salariales, e incidiendo en el crecimiento patológico del credencialismo, sobre todo de maestrías de muy dudosa calidad.

Este fenómeno se trata de detener y regular a través de un sistema de certificación y control de los programas e instituciones que ofrecen este tipo de estudios, por lo que se continúa con la suspensión de registro de nuevas maestrías, en tanto no se elabore este sistema que hasta 2007 no se ha logrado concluir; en lo que se ha avanzado es en la elaboración de diagnósticos nacionales y estatales sobre este tipo de estudios.

El crecimiento anterior ha generado problemas relacionados con su justificación, propósitos y estructura curricular, como lo muestra un estudio que realizó la DGN de la SEP en 2003, al analizar 170 planes de estudio de maestrías que se impartieron en México a los profesores entre 1992 y 2002.

El argumento que utilizan la mayoría de las instituciones (48%) para la apertura de los programas, se basa en la demanda, o en que hay muchos licenciados que no tienen posgrado (35%); menos de la mitad (47%) presenta información sobre las necesidades de formación de los profesores, el resto lo hace desde estudios genéricos,

con base en cuestionarios aplicados para corroborar su interés por el posgrado (García Herrera, 18/11/2004).

Otro de los problemas se relaciona con la diversidad de propósitos, que van desde el mejoramiento de la docencia u otras prácticas profesionales que desempeñan los profesores, hasta la especialización en alguna área o disciplina relacionada con su práctica educativa (*orientación profesionalizante*), aunque la mayoría (76%) plantea objetivos muy amplios que provocan una imprecisión en sus finalidades, o bien incluyen ámbitos que van más allá de la propia denominación de las maestrías.

Por lo general, la apertura de las maestrías se justifica sin elementos que den cuenta de su importancia en relación con el nivel educativo y población a la que se dirigen, sólo 7.6% lo hace, en su mayor parte obedecen a necesidades y demandas derivadas de la educación superior, debido a que al carecer de condiciones para elaborar programas que atiendan las necesidades de los profesores de educación básica, las Normales retoman las propuestas curriculares de las universidades.

En cuanto a la incorporación de la problemática relacionada con el campo disciplinario y la investigación educativa, aunque 59% de los programas sí reconoce a la investigación como vía para mejorar la calidad de la educación, lo hace más en términos enunciativos, pues no hay claridad en si lo que pretenden formar son investigadores educativos o si su propósito es incorporar esta tarea como una herramienta de apoyo para el ejercicio de su práctica profesional; lo que genera problemas y confusiones tanto en la estructura curricular de los programas como en los procesos de formación de los estudiantes y en los productos para obtener el grado.

En las estructuras curriculares de las maestrías, uno de los mayores problemas que presentan es que al partir de una *orientación híbrida* (Moreno Bayardo, 2003:22), la mayoría introduce una gran cantidad de seminarios y contenidos que pretende ofrecer a los profesores, desde una formación básica de tipo remedial para compensar las deficiencias académicas de las licenciaturas con las que llegan a la maestría, formarlos en o para la investigación, hasta brindarles elementos para profesionalizar a los docentes en algún campo de su práctica profesional.

La formación relacionada con la investigación es lo que menos se recupera en las maestrías, expresado no sólo en la ausencia de un programa, líneas y proyectos de

investigación e investigadores que las respalden, sino incorporando por lo general a profesores que sin haber sido o ser investigadores activos, sí dirigen una tesis o están a cargo de la formación para la investigación; muchos de los docentes son egresados de los propios programas e instituciones que las ofrecen, es decir, de las propias escuelas Normales, reduciendo la enseñanza y ejercicio de la investigación a la acreditación de cursos o seminarios sobre metodología, sin un respaldo que le dé sentido y posibilite su producción a través de las tesis, de manera que otro de los grandes problemas es el bajo índice de eficiencia terminal de los programas.

Esta problemática incidió para que la *Dirección General de Normatividad* de la SEP, empezará a promover un cambio en la orientación de las maestrías para el magisterio, hacia una formación que permita a los docentes del nivel básico adquirir los conocimientos necesarios y las destrezas propias para atender los problemas educativos, aplicando el saber a la solución de problemas específicos, recuperando su experiencia previa en el aula, el conocimiento vivencial, el funcionamiento de las instituciones educativas y la dinámica de su comunidad. (Pérez Jiménez, *et al.* 2003:33)

Postura importante ésta, en la medida en que se reconozca que una formación profesional no debe reducirse a la inicial, sino que debe abarcar toda la carrera profesional, incluyendo los estudios de posgrado, pero que puede volverse peligrosa cuando en este proceso se descalifica o reduce la formación a la instrumental o técnica, al suponer (por ejemplo) que la relacionada con la teoría o sustentada en la investigación, aleja o limita a los profesores para la elaboración de propuestas de intervención orientadas a atender y resolver los problemas derivados de su práctica profesional, sobre todo cuando se declara de manera abierta que la investigación – función incorporada a las escuelas normales a partir de la Reforma de 1984– ha resultado más un problema que un apoyo a las actividades académicas de estas instituciones, proponiendo que estas instituciones se dediquen tan sólo a la docencia:

se ha hecho mucha investigación, pero no se ha llevado al aula, estudiemos lo prioritario [...] es necesario que como producto de las maestrías no sólo sean propuestas maravillosas, si no se aplican, son validas pero están incompletas, que el impacto de las maestrías se de en la educación básica, no en las

publicaciones [...] ¿qué tanto nos están apoyando los estudios teóricos? [...] que la palabra investigación se quede donde hacen investigación, **hay que cuidar que NO nos regresen a Docencia, Investigación y Difusión**, nos resistimos a esto (García Herrera, 18/17/2004).

En estos y otros argumentos que se han identificado de manera reiterada en la política educativa actual, si bien ubicamos elementos importantes relacionados con la necesidad de que la investigación logre impactar en la práctica educativa y/o atender los problemas que los docentes enfrentan en el aula, también reconocemos una concepción pragmatista de la investigación, al cuestionar su importancia, utilidad y resultados en sí mismos; se deja entrever que la investigación no ha ofrecido resultados en las escuelas Normales, que se ha convertido más en un problema que en un apoyo, sin embargo, no se analizan las razones que han intervenido en que se haya dado de esa manera, como si todo el problema fuera de la investigación en sí misma y no de la forma en como se ha constituido institucionalmente, lo mismo se podría decir en relación al impacto de los programas de maestría, así como la concepción e importancia de los estudios teóricos en estos programas.

D. Las Maestrías en Educación para el Magisterio en el Estado de México

Al igual que en la federación, los impactos de la política educativa modernizadora en los estudios de posgrado que se ofrecen al magisterio en el Estado de México empiezan a expresarse a principios de la década de los noventa, en los últimos años de la administración de Ramón Beteta 1987–1989 e Ignacio Pichardo Pagaza 1989–1993.⁴⁸ A partir de entonces empezó a incrementarse la oferta y demanda de los estudios de posgrado, debido no sólo a los efectos de la Reforma de 1984 de las escuelas Normales y el incremento de profesores con licenciatura, sino a la puesta en marcha de los programas de *Carrera Magisterial*, y *Carrera Docente*⁴⁹ en la entidad, y a su incidencia en el cambio de razones o expectativas en relación con las maestrías; a

⁴⁸ En 1993, al final del sexenio el número de egresados de maestría era apenas de 586, de los cuales 66% (388) correspondía al ISCEEM, y 34% (198) a la ENSEM.

⁴⁹ Programa dirigido a profesores de los niveles medio superior y superior, en el que se empezaron a abrir otras vertientes para beneficiar también a quienes desempeñan funciones diferentes a la docencia, como orientadores, administradores, investigadores y en general personal de apoyo técnico.

diferencia de otros tiempos en que se veían como espacios de formación académica y una opción para cambiarse al nivel superior, o de funciones (a investigación), estas tendencias empezaron a modificarse, como lo muestra un estudio que se hizo en 1994 para la reestructuración del plan de estudios de la maestría del ISCEEM:

Un dato significativo es la tendencia, cada vez mayor, de los egresados a continuar en el nivel educativo, desempeñando las mismas funciones y con la misma categoría que tenían antes de ingresar a la maestría. Determinado tanto por el reducido número de plazas como por las nuevas tendencias derivadas de la Carrera Magisterial y Docente, así como por el nuevo Reglamento de Escalafón (Plan de Estudios Reestructurado de la Maestría en Ciencias de la Educación, ISCEEM, 1996:6).

Otra de las acciones que incidieron en el incremento de la demanda por estudios de posgrado, fue el *Programa Emergente de Titulación para la Licenciatura* (1992–93), promovido por la Dirección General de Educación y el SMSEM, el que además de otorgar facilidades para los costos y trámites de este proceso, creó nuevas opciones como ensayos, obras pedagógicas y *estudios de posgrado*; elevándose el número de profesores con título de licenciatura y posibilidades de ingresar a estos programas, al tiempo que empezaron a incrementarse las demandas que las escuelas Normales hacían a las autoridades educativas de la entidad para la apertura de nuevos programas de posgrado.

Por otro lado, estaban las demandas que desde el sindicato el magisterio hacía al gobierno de la entidad, de las cuales se fueron generando resolutivos relacionados con la gestión de apoyos económicos para realizar estudios de posgrado, logrando además que éstos se hicieran extensivos a las instituciones privadas, argumentando que los dependientes del sector público (ISCEEM y ENSEM) eran insuficientes (Consejo Estatal SMSEM, 1992).

Lo anterior empezó a perfilar la nueva dinámica de los estudios de posgrado, derivada de la política educativa modernizadora, caracterizada no sólo por una mayor demanda por este tipo de estudios, sino por la aparición y promoción de las instituciones privadas como una nueva opción para realizar este tipo de estudios; así como por el desplazamiento de la formación académica y orientación hacia la investigación de los

programas, por una orientación más profesionalizante, lo que se expresaría de manera más abierta en el siguiente sexenio.

1. Control de la calidad y/o detención del crecimiento de las maestrías en instituciones públicas

El modelo educativo modernizador que en la educación básica se inició durante la década de los ochenta, caracterizado por el estancamiento de la matrícula en las instituciones dependientes del sector público, y por una mayor participación del sector privado, se empezó a manifestar de manera más abierta en las maestrías del Estado de México, durante el sexenio de 1993 a 1999, en el que estuvieron como gobernadores Emilio Chuayffet Chemor y César Camacho Quiroz, y en el que, paradójicamente este nivel empieza a tener mayor demanda

De manera que aunque en el *Plan de Desarrollo del Estado de México 1993–1999*, se definieron como acciones principales para mejorar la calidad de la educación superior *consolidar los programas de diplomado y posgrado... así como apoyar la “investigación educativa”* se señalaba también que esto se haría **con los organismos de apoyo privados y del gobierno federal y estatal** (Comité de Planeación para el Desarrollo del Estado de México, 1994). Para lograr lo anterior se plantearon como estrategias: normar las características y condiciones de los estudios de posgrado con el propósito de que todas las instituciones mantuvieran un alto nivel académico; mejoraran sus mecanismos de coordinación, planeación y administración; diseñarán y promovieran nuevos esquemas financieros de apoyo al sistema educativo, proponiéndose un proyecto para la formación de investigadores, consolidación de maestrías y doctorados, con base en un diagnóstico sobre los programas de formación de investigadores y estudios de viabilidad para la creación de nuevos programas de posgrado.

En el caso de las maestrías en educación, lo anterior se concretó en el *Plan Maestro de Desarrollo de los Estudios de Posgrado en Educación en el Estado de México* (1994), con el que se pretendía regular los estudios que ofrecían las instituciones públicas como el ISCEEM y la ENSEM, pero operó más bien para detener las demandas de

las escuelas Normales por apertura de este tipo de programas. El documento definía orientaciones generales, de acuerdo con las sugerencias de algunos investigadores que estaban al frente de instituciones de posgrado de prestigio nacional, y las derivadas del *IX Congreso Nacional de Posgrado*, celebrado en Toluca en 1993.

En relación con los objetivos de las maestrías, se demandaba que delimitaran su ámbito, por ejemplo a la formación de docentes, además de atender la problemática educativa de la entidad bajo una perspectiva regional, así como las necesidades muy concretas de la formación de los profesores y enseñanza de los niños, abordando estudios de gestión, práctica de la enseñanza de la lengua y las matemáticas, evaluación y educación indígenas, al tiempo que las instituciones que los ofrecieran se conformaran en centros de apoyo pedagógico para las escuelas.

Se sugería que los programas fueran interinstitucionales para evitar la competencia entre ellos y promovieran el trabajo colegiado, que los planes de estudio fueran flexibles, considerando modalidades de tiempo parcial, abiertas y a distancia, con el propósito de que el trabajo cotidiano del docente se incorporara a la maestría y fuera posible la experimentación e innovación, disminuyendo con ello peso a la investigación y considerando diversas opciones para la obtención del grado (tesina, experimentaciones y reportes escritos). Finalmente, recomendaban contar con los recursos humanos, materiales y financieros suficientes y de la calidad que un posgrado requiere, como la planta académica, la biblioteca y las becas.

Como estrategia se propuso la integración de una comisión interinstitucional que elaborara un documento para regular la apertura y el funcionamiento de los estudios de posgrado en educación del subsistema educativo estatal, así como dar orientaciones para la evaluación de los ya existentes. Se sugirió que la comisión se integrara por seis representantes, dos de la ENSEM, dos de la Dirección de Educación Media Superior, Técnica y Superior, y dos del ISCEEM, dejando a este último la tarea de coordinación.

En febrero de 1995 se integró la comisión que un año después emitió un documento denominado *Elementos Normativos para la Creación de Estudios de Posgrado en Educación en el Estado de México* (Vivero, 1996). En el que además de la

definición de los elementos normativos se elaboró una fundamentación y un diagnóstico que permitieran definirlos con mayor claridad.

La maestría se caracterizaba⁵⁰ como el nivel medio de estudios del posgrado, cuya formación tenía tres propósitos: *la docencia*, a través de la preparación de docentes de alto nivel en un área específica *la práctica profesional*, referida a campos que requerían un mayor grado de especialización para su desarrollo y *la investigación*, relacionada con la explicación y planteamiento de posibles respuestas a los problemas del campo profesional, básicamente a problemas prácticos, sin descartar el acercamiento a cuestiones teóricas. Es importante destacar cómo en el plano normativo se empezaba ya a descentrar el lugar de la investigación, como elemento constitutivo de los programas de maestría, y a subordinarse al estudio de problemas vinculados con la práctica profesional.

En cuanto a los elementos que deberían considerarse para dictaminar la creación de estudios de posgrado en educación, el documento señalaba que debían responder al propósito de cuidar la calidad de los servicios que ofrecieran, por lo que las solicitudes serían evaluadas con base en siete indicadores relacionados con los siguientes aspectos:

Profesores de tiempo completo (al menos 40%) con formación relacionada con el programa, relación de 4 estudiantes por 1 profesor de tiempo completo, todos éstos con nivel de posgrado, líneas de investigación integradas por proyectos (una de posgrado, por lo menos), un programa activo de formación de profesores, programas diseñados conforme a un estudio de perfil deseado y estructura ocupacional del egresado, análisis del enfoque interdisciplinario en el currículum.

El documento fue entregado y presentado a las autoridades educativas y a los directores de las escuelas Normales en febrero de 1996, demandándoles al mismo tiempo que adjuntarán a sus solicitudes de programas un documento con toda la información requerida para la valoración y dictaminación de los programas requeridos.

Sin embargo, esta información lejos de ser considerada por la administración central para elaborar una estrategia que permitiera atender el incremento que iba a tener la demanda por este tipo de estudios a corto plazo, se utilizó más para persuadir a las Normales que solicitaban la apertura de programas de maestría de lo inconveniente que era hacerlo si no se contaba con la infraestructura académica y los recursos materiales y

⁵⁰ Tomando como referencia el *Programa Nacional Indicativo del Posgrado 1989–1994*.

financieros que estos programas requerían, argumentando que aun los ofrecidos por el ISCEEM y la ENSEM –no obstante su trayectoria– requerían consolidarse, sin embargo, poco se hizo al respecto pues la disminución de recursos al gasto social empezaba a expresarse de manera más importante.

En ese periodo, el número de becas o plazas comisión para los profesores que realizaban estudios de maestrías, así como el de plazas para el Instituto dejaron de incrementarse, a la vez que empezaron a buscarse nuevas fuentes de financiamiento; por ejemplo, se conformó un patronato pro construcción del edificio del ISCEEM, del que se derivó una nueva aportación de los estudiantes sumada a la de su inscripción, así como la organización de rifas para hacerse de mayores recursos; por otro lado, la contraloría empezó a tener mayor vigilancia en el control de los recursos de este tipo de instituciones con muy poca comprensión del funcionamiento de las formas en que operan las lógicas de la investigación, como lo señaló uno de los directores del ISCEEM, durante ese período (Lechuga, 2004:171).

2. El retorno de las instituciones privadas a través de los estudios de posgrado

Los cambios que se dieron en la administración central a la mitad del sexenio en el Estado de México,⁵¹ junto con el trabajo previo de la *Comisión de Regulación de Estudios de Posgrado* –sobre todo en lo referente al rechazo de las solicitudes para abrir este tipo de estudios en las escuelas normales–, fueron dos situaciones coyunturales que incidieron para el retorno de las instituciones privadas al campo de la formación docente, pero ahora interesadas por las maestrías.

Es importante señalar que durante la etapa en la que la *Comisión de Regulación de Estudios de Posgrado* dejó de sesionar, fue cuando surgieron los convenios con algunas instituciones dependientes de la iniciativa privada, como la Universidad La Salle (ULSA), una de las instituciones privadas de mayor tradición en México con orientación religiosa, la primera que en su género abrió un programa de posgrado en Enseñanza Superior en el país (1978), así como en establecer un convenio con el gobierno del Estado

⁵¹ El sexenio fue iniciado con Emilio Chauyffet Chemor (1993–1995) y concluido con César Camacho Quiroz (1995–1999), en el primero estuvo como Secretario de Educación Cultura y Bienestar Social Jaime Almazán Delgado, y en el segundo Efrén Rojas Dávila.

de México y el SMSEM en 1996, para ofrecer además de esta maestría la de Administración de la Educación a profesores del subsistema educativo estatal, con el apoyo del periodo sabático que recientemente el sindicato había logrado para el magisterio. Estos programas se ofrecieron en las instalaciones de la ULSA en la ciudad de México, con la planta de catedráticos, recursos e infraestructura que se brindaba a quienes ingresaban al programa por otras vías, aunque sólo se ofrecieron durante una promoción a cuarenta alumnos.

Dos años después, en 1998, se empezaron a ofrecer dos maestrías al magisterio promovidas por una de las instituciones privadas con mayor orientación económica y visión empresarial, el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), que junto con la Universidad Autónoma de Guadalajara (UAG), la Universidad Iberoamericana, la Universidad la Salle, la Universidad de las Américas de Puebla y la Universidad Anáhuac, son reconocidas como el grupo de las instituciones de *elite*, por la población hacia la que dirigían sus estudios, altas colegiaturas y orientaciones que les dieron origen (Mendoza, 1998:327–329).

Hasta antes de ofrecer esta maestría en educación al magisterio, el ITESM se reconocía no sólo como una de las instituciones privadas de mayor prestigio, sino también de las más selectivas, pues debido al alto costo de sus colegiaturas sólo podían acceder a ella alumnos provenientes de las clases más acomodadas o alumnos de otros estratos sociales becados con un alto nivel académico.

¿Qué posibilitó o permitió que un programa de posgrado de esta institución pudiera ser ofrecido a un sector profesional como el magisterio? Fueron dos circunstancias: el origen y modalidad de la maestría (virtual), y la visión empresarial del ITESM.

La maestría en educación se derivó de un Diplomado en Docencia que el ITESM había diseñado en el *campus* Monterrey para actualizar y profesionalizar al personal de todos sus planteles, apoyándose en las nuevas tecnologías que venía desarrollando desde 1989, como el Sistema de Educación Interactivo por Satélite (SEIS), así como de la Biblioteca Electrónica, los que le permitieron no sólo diseñar este programa, sino crear la universidad virtual.

Una vez que el ITESM actualizó a más de siete mil profesores con los que contaba en ese tiempo, apoyado en su visión empresarial y reconociendo que la tecnología es uno de los medios a través de los cuales se puede impactar el desarrollo de los grandes núcleos de las poblaciones del tercer mundo, empezó a establecer convenios, programas de becas y trabajo con agencias gubernamentales y oficinas públicas que permitieran generar más oportunidades para estas poblaciones (Ruiz Camacho, *El Financiero*, 23/02/2000 p. 42).

La *maestría virtual* se veía así como una modalidad para hacer llegar al magisterio los estudios de posgrado, lo que se requería eran las condiciones que permitieran a este gremio cubrir los costos que implicaba un programa certificado por una institución como el ITESM, la opción fue un convenio⁵² entre la entonces Secretaría de Educación Cultural y Bienestar Social (SECyBS), el ITESM y el SMSEM, que daba al Tecnológico la oportunidad de incursionar en un nuevo mercado, aprovechando toda una infraestructura y programa que ya había cumplido sus propósitos iniciales; a la secretaría de Educación y al sindicato les permitiría atender la mayor demanda de estudios de posgrado del magisterio con una menor inversión.

Como resultado de este convenio se incorporó un nuevo esquema para el financiamiento de este tipo de estudios, pues mientras en las instituciones públicas (ISCEEM y ENSEM), sólo se cubría un pago por inscripción relativamente bajo, en las privadas –además de elevarse considerablemente este concepto– se tenían que pagar mensualidades muy altas no costeables con los salarios del magisterio, requiriendo no sólo del apoyo económico del sindicato, sino de apoyos extras que cubriría la institución que ofrecía los programas y el gobierno del estado.

Por ejemplo, en la maestría virtual del ITESM, el pago quedaba distribuido en cuatro partes: una aportación del profesor, otra del sindicato, una más del gobierno del estado y otra que el propio Instituto absorbía, con todo ello los pagos seguían siendo

⁵² El convenio formaba parte a su vez de lo que se denominó el Plan 20–20 del ITESM, que tuvo sus antecedentes en la administración de César Camacho, consistía en que el Instituto brindara apoyo no sólo al sector educativo y a través de las dependencias de gobierno estatal, sino a otros sectores como el de turismo y la administración, así como a los municipios, a través de programas de capacitación municipal.

altos⁵³, sin embargo, estas opciones empezaron a ser consideradas por los maestros no sólo porque había más demanda para ingresar a los programas dependientes del sector público, sino porque estas nuevas opciones estaban más cercanas a las zonas de trabajo o domicilio de los aspirantes, o porque desde el inicio se ofertaban con el apoyo del año sabático.

La maestría en Educación del ITESM fue uno de los programas que mayor presencia logró tener en la entidad tan sólo en unos años, hasta 2003 habían egresado un total de 374 alumnos de la maestría virtual en la entidad.

Años después, la Universidad del Valle de México (UVM), una de las instituciones privadas regionales que mayor crecimiento ha logrado no sólo en la Ciudad y en el Estado de México, sino en varias entidades de la República Mexicana, empezó a ofrecer sus programas al magisterio. La UVM inició sus funciones en 1960, en la Institución Harvard; a partir de 1968 adoptó la actual denominación y en 1976 comenzó su expansión, en la actualidad es reconocida como la segunda comunidad universitaria privada más grande del país y la primera en el Distrito Federal y zona metropolitana (Guía Universitaria, 2005).

La maestría en Ciencias de la Educación era uno de los programas de posgrado que ofrecía a sus egresados de licenciatura y a los de otras instituciones privadas particularmente, pero a partir de 2000 extiende este programa al magisterio, a partir de un convenio que establece con el Centro de Estudios Tecnológicos al Servicio de la Comunidad (ETAC) y con el sistema de Servicios Educativos Integrados del Estado de México (SEIEM), que tan sólo en su primer promoción abre 41 grupos en 14 sedes distribuidas en diferentes municipios de la entidad, el programa se ofreció bajo este convenio sólo una promoción más, posteriormente éstos los realizan los diferentes planteles de la UVM, con las escuelas donde logran integrar un nuevo grupo (SECyBS, 2003).

En cuanto a los costos, eran más bajos que los del ITESM pero para la economía de los profesores no dejaban de ser altos, por lo que la UVM trabajó también con el esquema

⁵³ Si se toma en cuenta que cada estudiante tuvo un costo de \$36 000.00 semestrales, de los cuales el ITESM-Campus Toluca “generosamente” financió 50%, el gobierno del Estado de México (GEM) y el estudiante, es decir, \$6000.00 cada uno. Total que por esta generación el GEM envió a las cuentas bancarias del Tec, algo así como \$3 048 000.00 y el SMSEM otro tanto, proveniente de las cuotas sindicales (Nava Villada, 2003:144).

de becas y convenios para que éstos pudieran cubrir los pagos de inscripción y colegiaturas, además del apoyo del sindicato para el pago del 50% de gastos. Hasta 2003 habían egresado 1551 alumnos de sus programas.

Casi de manera paralela, en 1995, surgieron algunas instituciones pequeñas con presencia local que también empezaron a ofrecer maestrías para el magisterio, como el Instituto Nacional Académico de Actualización y Capacitación del Magisterio (INACE) y el Centro de Estudios Superiores Educativos (CESE), otras que ofrecían además estudios de bachillerato, licenciatura y posgrado también en otras áreas, como el Colegio de Estudios de Posgrado de la Ciudad de México.

El INACE tiene su sede en el Distrito Federal y cuenta con otra en el municipio de Zumpango del estado de México, ofrece las maestrías en Pedagogía, en Psicología Educativa y en Evaluación Educativa.

El CEPCM inició sus actividades en marzo de 1999, aunque ofrece estudios tecnológicos en el nivel de bachillerato y licenciatura, cuenta con dos programas de maestría, la de Impuestos y Finanzas y la de Docencia y Administración de la Educación Superior. La sede del colegio se encuentra en Cuautitlán Izcalli, pero cuenta con varias extensiones: Ixtlahuaca, Atlacomulco, Acolmán y Temascalcingo en el Estado de México, recientemente abrió dos más en Cuernavaca y Tlaxcala, además del doctorado en Ciencias de la Educación, hasta 2007 tiene registrados un total de 1800 egresados de la maestría, de los cuales 1035 se han graduado (52%)

El CESE es otra institución privada creada en 1988 con el propósito de participar la actualización y profesionalización de docentes, directivos e investigadores a través de cursos breves, diplomados y estudios de posgrado, entre estos últimos ofrece tres maestrías (dos presenciales y una a distancia) y un doctorado. Aunque esta institución tiene su sede en el Distrito Federal, promueve y ofrece sus programas a profesores del Estado de México, adaptando sus programas en horarios y sedes de acuerdo con las necesidades de los mismos. Las maestrías que ofrece son en Planeación Educativa, en Docencia, en Diseño, Evaluación e Innovación Curricular (a distancia) y el doctorado en Educación.

En los últimos años se han abierto otras maestrías a cargo de nuevas instituciones como los Centros Universitarios de Cuautitlán Izcalli, Indoamericano, Pedro de Gante y de Estudios Pedagógicos de Toluca, así como las Universidades Mexicana, Lucerna, Ecatepec y Bancaria de México, entre otras.

3. Hacia una nueva orientación de las maestrías: la profesionalización

Paralelamente al surgimiento de maestrías en las instituciones privadas, la orientación profesionalizante empezó a adquirir mayor importancia en los programas dependientes de las instituciones públicas, en el ISCEEM a partir del proceso de reestructuración del plan de estudios de la maestría con base en el argumento de que sus propósitos, estructura y organización curricular habían dejado de ser funcionales tanto para las nuevas políticas educativas en que se inscribían este tipo de estudios, como para el tipo de formación que demandaba el magisterio, sustituyendo su interés por la formación en o para la investigación, por un interés por la atención a los problemas derivados de su práctica profesional,⁵⁴ pero sobre todo por mejorar sus condiciones laborales y salariales.

El plan de estudios reestructurado de 1996 dejó de plantear que su propósito fuera formar investigadores,⁵⁵ argumentando que había una confusión en cuanto a que si lo que se deseaba era formar investigadores, docentes–investigadores o especialistas en otros campos profesionales; de los contenidos de los seminarios de la maestría se criticaba que se ocuparan poco de brindarles elementos para incidir en el mejoramiento de su *práctica*

⁵⁴ De acuerdo con las cartas de exposición de motivos de los aspirantes a realizar estudios de maestría en el ISCEEM, promoción 1996–1998, así como al planteamiento de problema que presentan, identificamos entre las razones que señalan para realizar estudios de posgrado las siguientes: 67% refiere que es el adquirir elementos teóricos para el análisis de su práctica profesional (Pérez Arenas, 1998) En el caso de la promoción 1998–2000, 76% refería que entre sus razones de ingreso se encontraba el estudio y/o resolución de algún problema vinculado con su práctica profesional. (Pérez Arenas, 2000:176–177)

⁵⁵ Entre sus objetivos, plan de estudios anterior al de 1996, señalaban el desarrollo de la capacidad teórica innovadora y la formación metodológica para la realización de investigación educativa, así como un mejor desarrollo de la práctica docente de los profesionales de la educación. (Plan de estudios de la maestría en Ciencias de la Educación, 1988).

profesional; ⁵⁶ por lo que en el plan reestructurado, ésta es considerada como el eje que estructura los propósitos, objetivos, objeto de estudio, mapa curricular y orientaciones de la maestría.

Lo que se tradujo, entre otros cambios, en la incorporación de cuatro ejes de especialización vinculados con la práctica profesional del magisterio: docencia, administración, orientación e investigación educativa, esta última sólo como una opción más, pero como la estrategia de formación en que se sustenta el plan de estudios reestructurado, de manera que el resultado fue un programa híbrido, con una orientación tanto hacia la investigación como hacia la práctica profesional (Moreno Bayardo, 2003).

Lo mismo sucedió con el lugar de la investigación en las instituciones de educación superior que ofrecían estudios de posgrado, como el ISCEEM, no obstante que hacia finales de los noventa se pretendía convertirlo en la institución rectora de superación profesional y de investigación educativa en la entidad, esto quedó sólo en una propuesta, debido a la falta de apoyo y recursos financieros para lograr ese propósito.

La ENSEM por su parte, mantenía la orientación profesionalizante de sus programas, al tiempo que empezaron a hacerse extensivos a otras sedes; anunciando lo que años después vendría a ser la expansión de sus maestrías en educación, en 1996 se abrieron sus primeras unidades a distancia en Valle de Bravo, Jilotepec, Atlacomulco y Tlalnepantla, con las maestrías en Administración de la Educación, Orientación Educativa y Asesoría Profesional, Educación Superior y Educación Matemática, el siguiente año ofreció la maestría en Enseñanza de las Ciencias Naturales, en convenio con el Instituto Nacional de Investigación Nuclear. (García Coteró, 2003:59)

4. ¡Basta de maestrías en educación que “ven todo y no ven nada”!

En el caso del diagnóstico que se elaboró sobre los estudios de posgrado para el magisterio en el Estado de México, los resultados fueron presentados en el *Informe*

⁵⁶ En la valoración que los egresados del Instituto hacían de la maestría, referían por un lado el reconocimiento a la formación académica que les brindaba para el análisis del sistema y el campo educativos, al tiempo que criticaban que la formación que les ofrecía de poco les apoyaba para mejorar o resolver los problemas derivados de su práctica profesional, sobre todo los egresados de las modalidades de tiempo completo, quienes referían que se les complicaba bastante su reincorporación a las funciones y tareas que realizaban antes de ingresar a la maestría.

sobre la situación de los servicios de formación y desarrollo profesional de los maestros de educación básica en el Estado de México, documento entregado a la SEP en 2003.

El apartado del documento relacionado con la superación profesional –donde se ubican los estudios de maestría– fue elaborado por la *Comisión Estatal de Posgrado para Docentes de Educación Básica y Normal*, en la que participaron representantes de las diferentes dependencias del gobierno relacionadas con la formación de profesores y la educación básica, así como de las instituciones que ofrecían estudios de posgrado.

Debido a que uno de los objetivos de esta investigación es dar cuenta de la situación actual de las maestrías en el estado de México, más que presentar los resultados de este estudio (pues el diagnóstico no contempló a todas las instituciones y programas), es importante señalar algunos lineamientos que desde los procesos de instalación de las comisiones estatales se dieron a conocer, con el propósito de orientar en cierta forma su trabajo, así como identificar los nuevos lineamientos que habrían de tener los estudios de posgrado para profesores de educación básica.

La comisión fue instalada en enero de 2003 en la ciudad de Toluca, donde se entregó un documento que informo sobre la agenda, motivos, propósitos y factores clave a considerar en la política de posgrado; en los propósitos se ratificó la necesidad de analizar la situación actual de la oferta de este tipo de estudios para definir una nueva política nacional que orientara las opciones de posgrado y contribuyera de esa manera a mejorar y ordenar la oferta sin contener las necesidades locales, para lo cual deberían establecerse criterios fundamentales de oferta, requisitos para el diseño y la aplicación de los programas, mecanismos de dictaminación y certificación, así como formas de evaluación que permitan apoyar su desarrollo, considerando tres factores clave:

- El posgrado debe estar ubicado en el proceso de aprendizaje y en el desarrollo de los niños y de los jóvenes.
- Es necesario que profundice sobre la reflexión que los maestros tienen que hacer sobre sus prácticas educativas. No sólo en lo que el maestro hace, sino también en lo que el conjunto de maestros de una escuela hace.

- Tiene que partir en la medida de que esto sea posible y factible, de impulsar el mejoramiento del desempeño profesional, para atender mejor las necesidades específicas de nuestra población escolar. Se trata, aquí, de formar especialistas en cada uno de los niveles educativos, en cada una de las modalidades del servicio educativo y también en cada una de las funciones. (Comisión Estatal de Posgrado para Docentes de Educación Básica y Normal, documento de trabajo, 2003)

Podemos identificar ya en estos factores, una serie de lineamientos que la Subsecretaría de Educación Básica y Normal definió no sólo para la dictaminación, certificación y evaluación de los programas, sino para la autorización de otros nuevos o recertificación de los existentes acorde a los nuevos procesos de acreditación, relacionados a su vez con la nueva orientación profesionalizante que se espera de estos programas.

Pero lo que más llama la atención son los comentarios de carácter general que se entregaron por escrito y hacen explícita no sólo la nueva orientación profesionalizante de los programas, sino la crítica a las maestrías que habían tenido una orientación hacia una formación general o hacia la investigación, como lo podemos ver en los siguientes señalamientos:

- Basta de maestrías en educación que *ven todo y no ven nada*.
- Actualmente el posgrado resuelve tres problemas:
 - Para dejar de estar frente a grupo (*sic*).
 - Para lograr estímulos, becas, ganar más, acceder a una mejor función. (*sic*)
 - Da oportunidad para revalorar nuestra función y mejorar nuestro trabajo (pocos casos).
- Se requiere un posgrado que atienda necesidades específicas de los profesores.
- Es necesario revisar las necesidades y contrastarlas con las posibilidades. Por ejemplo, existen necesidades de promover investigaciones; pero, ¿existen las condiciones?
- La titulación por promedio es una aberración.

- La titulación por créditos de maestría es otra aberración, es un error (Documento de trabajo, 2003).

En estos comentarios, si bien se pone en tela de juicio la formación académica de las maestrías que ofertan la titulación por promedio o créditos como una estrategia de mercado para hacerlas más atractivas, también se da cuenta de que quienes demandan este tipo de estudios empiezan a reconocerlos con un valor de cambio, al anteponer los beneficios que pueden obtenerse al realizarlos, *dejar de estar frente a grupo, o lograr estímulos*, frente a un interés más académico; al mismo tiempo se expresa un desacuerdo y crítica hacia las maestrías denominadas *generales* (en Educación, Pedagogía, Ciencias de la Educación), las que se considera que “*ven todo y no ven nada*” refiriéndose a la cantidad y diversidad de disciplinas, contenidos y saberes que conforman sus curricula, así como a la ausencia de una delimitación más precisa del objeto de estudio que permita brindar una formación con una orientación más profesionalizante, al demandar posgrados que atiendan las necesidades específicas de los profesores.

Por otro lado, llama la atención el reconocimiento de la investigación como una necesidad que deberá promoverse, pero se cuestiona su pertinencia en tanto que implícitamente se considera que no existen las condiciones para desarrollarla; con lo que se sostiene más el argumento de que este tipo de estudios se encuentran en un proceso de desestructuración, al desplazar la investigación como *punto nodal* de su identidad social y empezar a incorporar a la profesionalización como una de las características que empiezan a conformar su nuevo contorno.

En relación con la información incorporada en el diagnóstico, vale la pena resaltar sólo aquella que de alguna forma brinda elementos que permitan comprender el nuevo sentido de la profesionalización a partir de las maestrías en Educación.

Las finalidades de las maestrías se establecieron a partir de los dos campos de orientación que el nuevo *Programa Nacional de Posgrado* definió: programas con orientación profesional y con orientación a la investigación, sin embargo, la orientación profesionalizante cobra más relevancia, al sustentar la normatividad de los estudios de posgrado en documentos que dan cuenta de la política internacional, nacional y estatal, y promueven esta orientación de manera directa o indirecta, por

De la política educativa estatal se recuperaron los objetivos relacionados con el mejoramiento de la calidad de la educación y la ampliación de la cobertura, señalados en el *Plan de Desarrollo del Estado de México 1999-2005*, reconociendo a la evaluación, la acreditación y certificación, así como a la atención a los problemas de rendimiento académico y deserción escolar, como una de las tres prioridades en todos los tipos y niveles del sistema educativo de la entidad, señaladas en las políticas del plan; para lo que se definieron como estrategias el impulso de la investigación y evaluación educativas que sustenten el conocimiento y alternativas de solución a la problemática que enfrenta el sector; además de propiciar convenios que permitan introducir distintos posgrados en las escuelas Normales.

Sin embargo, la mayoría de estas estrategias y acciones hasta ahora han quedado más en un nivel de la planeación, de manera que todavía no aparece un sistema que norme el crecimiento y desarrollo del posgrado en la entidad, sobre todo del orientado al magisterio; por lo que se insiste en la necesidad de establecer no sólo políticas de planeación y estrategias de seguimiento y evaluación de los programas, sino de proponer una serie de acciones dirigidas a mejorar sus procesos de organización y funcionamiento, así como a indagar sobre el impacto de este tipo de estudios en la educación básica, nivel educativo donde desempeñan su práctica profesional la mayor parte de los demandantes del servicio.

Entre algunas de las estrategias propuestas sobresalen las siguientes:

- Establecer líneas de desarrollo para atender las áreas del conocimiento de la educación básica y de los planes y programas de estudio de las licenciaturas.
- Diseñar programas de posgrado con orientación profesional y hacia la investigación que sean articulados desde las especializaciones hasta el doctorado.
- Articular los programas de posgrado con la Educación Básica, Media y Superior, y con el aparato productivo y social de la entidad.
- Crear una red de programas de posgrado, con ofertas regionales que atiendan necesidades de preescolar, primaria, telesecundaria, educación especial, educación artística, entre otras prioritarias, descentralizando estos servicios en los cuatro puntos cardinales del Estado de México, al menos (*Informe sobre la*

situación de los servicios de formación y desarrollo profesional de los maestros de educación básica en el estado de México, 2003:166).

Como se puede observar —y lo advertí al inicio del trabajo— tanto los propósitos, estrategias y acciones derivadas de la política educativa modernizadora, como los diagnósticos, recomendaciones y características que han empezado a adquirir los estudios de posgrado y las maestrías en educación, en el contexto de *crisis estructural generalizada* por un momento parecen dar lugar a una serie de polémicas en relación con este tipo de estudios, pero por otro empiezan a reconocerse ciertas constantes y nuevas regularidades que al parecer van delineando lo que pareciera ser su nuevo contorno: el de la comercialización de la educación, pero antes es necesario reconocer las características que considero han dislocado su identidad social.

IV. Dislocación de la Identidad Social de las Maestrías en Educación

¿Cuáles son los cambios que se han dado en los últimos años en las maestrías en educación dirigidas al magisterio en el estado de México, es decir a fines e inicio de un nuevo milenio?, y ¿cuáles las características que presentan?. Para lograr una mayor comprensión de la magnitud de sus cambios es necesario recordar que éstas se imparten desde hace apenas dos décadas y media en la entidad, por lo cuando en 1995 apenas empezaban a conformar su identidad social, se inició lo que he denominado como el proceso de desestructuración o dislocación del posgrado.

En este sentido algunos de los cuestionamientos y contenidos que integran este capítulo son los siguientes: qué implica argumentar que la identidad social del posgrado se encuentra en un proceso de dislocación o desestructuración, cuáles son los indicadores que permitirían sostener que este tipo de estudios efectivamente atraviesan este proceso, y finalmente, cuáles serían algunas orientaciones o tendencias que darán cuenta de lo que podría llegar o no a ser su nueva identidad.

A. Lógica de la equivalencia y anulación de las diferencias en el posgrado

Hasta ahora he señalado que la identidad puede estar dada por una determinación positiva presente a través de sus características, por su referencia común a algo exterior (Laclau y Mouffe, 1987:148); lo que está más allá de los límites o el exterior constitutivo (negatividad), que en un primer momento permite dar cuenta de la identidad social a partir de sus diferencias con otras identidades, pero en el caso extremo, es lo que subvierte el orden social, dando lugar a su dislocación o desestructuración.

Por lo que un requisito no sólo para la dislocación sino para la constitución de una nueva identidad, es un *sistema*, es decir, la existencia de un conjunto de elementos ordenados u organizados en un momento determinado, a partir de uno o varios puntos nodales que los estructuren (investigación/formación académica), con base en un

orden simbólico que fije por lo menos temporalmente su campo de significación, instaurándoles una ilusión de plenitud y dotando de una orientación específica a todo el sistema, aunque el momento de cierre de éste debe verse como algo necesario pero imposible de ser representado (llenado, suturado), por lo que requiere de medios particulares que simbolicen la función representativa de los objetos; tales medios sólo pueden ser posibles en relación con alguna diferencia o exclusión que en cierto momento asuman la función de representación de la totalidad o lo universal (Laclau, 1998).

La segunda condición para subvertir un espacio cerrado, para impedir el cierre, es disolver la especificidad de cada una de las posiciones de los elementos que conforman ese espacio a través de la equivalencia, comprendida como una lógica de simplificación, contrariamente a la lógica de la diferencia que complejiza los campos; en la primera, el espacio discursivo termina dividiéndose tan solo en dos campos, el antagonismo no admite termino medio (Laclau y Mouffe, 1987:151).

Las diferencias se anulan en la medida en que son usadas para expresar algo idéntico que subyace en todas ellas, la equivalencia sólo existe en el acto de subvertir el carácter diferencial de los términos; no sólo en las maestrías en educación, sino aun de los estudios de posgrado, sus particularidades o identidades son anuladas en la medida en que frente a un exterior constitutivo –la nueva lógica de mercado– un común denominador empieza a ser la exclusión de la formación académica, que hasta hace algunos años era considerada como un *punto nodal* de su identidad social.

La cadena de equivalencias es el resultado de la exclusión de este tipo de formación, desde esta lógica se tiene que encontrar un elemento, un término, un símbolo, que signifique la totalidad de la cadena y solamente puede ser una particularidad concreta, cualquiera de sus características (expansión, acreditación, privatización, tecnologización, *profesionalización*) la que represente o signifique a las demás que se presentan como equivalentes, no desde el punto de vista de los objetivos concretos que cada una de ellas se propone –pues tienen objetivos diferenciados entre sí–, sino que son equivalentes en su articulación con respecto a un elemento excluido (exterior constitutivo), en este caso la formación académica o para la investigación en los programas de maestría, y cuando más extendida sea la cadena, más vacío será el

significante que la unifica, (Laclau, 1998), por ejemplo la profesionalización. Derrida (1981) ha mostrado como una identidad se constituye y disloca siempre sobre la base de excluir algo y de establecer jerarquía entre los dos polos resultantes (Laclau, 1994:49), en este estudio entre la investigación y la profesionalización.

Por otro lado, es importante recordar que sólo se puede dislocar algo que es estable, ordenado y relativamente sedimentado, como lo sostiene Buenfil:

... la dislocación puede comprenderse en tres sentidos, *como forma de temporalidad* que marca la diferencia entre un antes y un después, lo representado y lo no representado, entre agente y estructura; segunda como *forma de posibilidad* que no tiene un futuro predefinido, y como *forma de libertad e indeterminación*, ya que si la estructura está en falta, las identidades que la constituyen se organizan a partir de una falta estructural que pretende ser resuelta vía identificaciones sucesivas (Buenfil, citado por De Alba, 2003).

En este sentido, pensar que la identidad social del posgrado y las maestrías en educación se encuentra en proceso de dislocación, implica reconocer una dimensión de temporalidad, *un antes* en el que esta identidad había logrado estructurar cierto orden, es decir, había cierto consenso no sólo en relación con sus fines, orientaciones y estrategias de formación, sino también respecto a su lugar dentro de los sistemas educativos, los campos disciplinarios y profesionales. En este tiempo, inicios de un nuevo milenio, podemos reconocer de manera más clara, cómo estas características, regularidades y acuerdos empezaron a cambiar a partir de los nuevos propósitos, estrategias y acciones derivadas del nuevo proyecto educativo modernizador.

En cuanto al segundo sentido, considero que la identidad del posgrado se encuentra en proceso de dislocación, en tanto que es difícil reconocer en esta etapa de qué manera quedará estructurado en el futuro, cuál será la dirección o sentido que adquirirán, tanto para los sistemas educativos como para las instituciones y sujetos que los ofertan y demandan; podemos reconocer indicadores de lo que por ahora sería tan sólo un contorno de lo que en el futuro podría llegar o no a ser su nueva identidad social, pues como Buenfil dice, no hay un futuro predefinido, dando la oportunidad de que esta limitación se convierta en una posibilidad.

Lo anterior, permite potenciar u otorgar el tercer sentido, el de *indeterminación* de la identidad social, es decir, de indefinición ante lo que puede suceder en el futuro, lo que representa una clave importante para pensar y actuar en la crisis, como lo señala De Alba (2003), por lo que si bien la dislocación debe entenderse como la desestructuración de un orden social, al mismo tiempo genera la posibilidad de conformar una nueva identidad, o por lo menos de pensar el posgrado de manera diferente.

B. Características o Indicadores de la Dislocación de la Identidad Social de las Maestrías

En los siguientes apartados daré cuenta de las características que empezó a adoptar el posgrado en el país y en particular las maestrías en educación que se ofrecen en el Estado de México, para asociarlas en un primer momento con los rasgos de la crisis estructural generalizada –con los que relacionó el proceso de desestructuración o dislocación de su identidad social–, y posteriormente analizarlas como posibles elementos flotantes que pudieran convertirse en indicadores de lo que podría empezar a dibujarse como su nuevo contorno: la comercialización de la educación. Las características son: crecimiento y expansión, acreditación y certificación, profesionalización, privatización y tecnologización.

1. Expansión y crecimiento de las maestrías en educación

El crecimiento de las maestrías en Educación y el posgrado en México tiene como antecedente la expansión y diversificación no regulada que experimentó la educación superior en México entre 1970 y 1988,⁵⁷ debida al crecimiento inédito de la demanda por la escolarización que se empezó a experimentar a partir de la década de los cuarenta con el modelo educativo desarrollista; el fenómeno de politización de las

⁵⁷ Rollin Kent ubica tres periodos en la educación superior, el primero está asociado con el reconocimiento y la incorporación de la educación superior a los proyectos del Estado (educación de elite), de finales de los años treinta a finales de los sesenta; el segundo, asociado con una educación expandida y con un debate en relación con la masificación de la educación superior; y el tercero iniciado en los noventa, con un viraje en su composición, organización y valoración misma (Kent y Ramírez 1988).

universidades iniciado a finales de los sesenta con la llegada de estudiantes de las “clases media” y “media-baja”; y la expresión de nuevos valores y culturas en la vida de las instituciones, generando una etapa caracterizada por su crecimiento cuantitativo y diversificación, (Kent, 1998:298) más que por su masificación como algunos autores lo han planteado⁵⁸.

En relación con el posgrado, si bien el crecimiento y expansión de instituciones, programas y matrícula en México se inició en la década de los setenta y se incrementó de manera considerable en la de los ochenta, es en los noventa⁵⁹ cuando empieza a desbordarse y darse de manera desarticulada, como se puede apreciar en el siguiente cuadro:

	1970	1980	1990	2000	2004	%
Núm. Instituciones	13	92	----	476	650	---
Núm. Programas	226	697	1 729	4102	5 168	---
Especialización	1 665	6 131	15 675	27 406	30 407	21.3
Maestría	3 240	17 333	26 946	82 286	100 251	70.4
Doctorado	722	8 49	1 344	8 407	11822	8.3%
Matrícula Total	5 627	24 313	43 965	118 099	142 480	---
Crecimiento %		328%	72%	168%	17%	---

FUENTE: ANUIES (2000-2005) Estadísticas de la Educación Superior, 2000-2005.

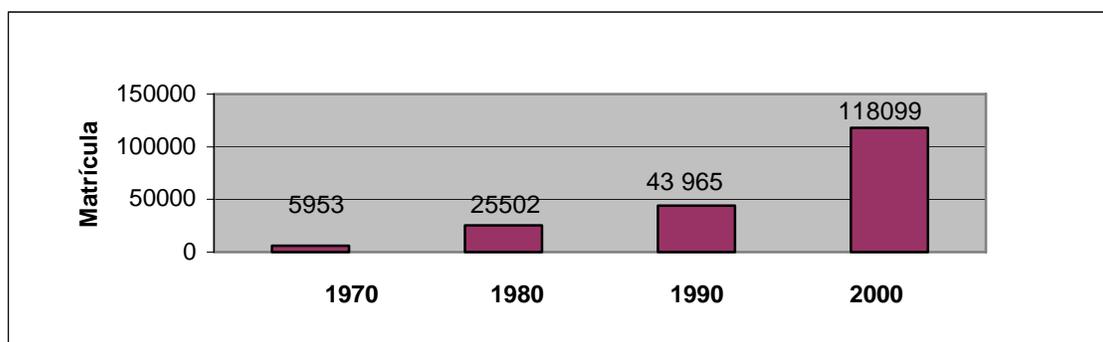
En relación con las instituciones que ofrecían posgrado, podemos observar cómo de 13 que había en 1970, se llegó a 650 en 2004, mientras que el número de programas pasó de 226 a 5 168, concentrándose la mayoría en los de maestría, los que representan 70%, aproximadamente.

La matrícula se incrementó 328% al pasar de 5627 alumnos a 24 313 de 1970 a 1980, en la siguiente década el porcentaje se redujo 72% al llegar a 43 965, pero de 1990 a 2000 nuevamente alcanza un crecimiento de 168% al matricular a 118 099

⁵⁸ De manera que de 217 853 alumnos matriculados en 1970, se pasa a 853 239 en 1980, con un incremento de 291% en esta década, posteriormente en 1990 se llega a 1 245 532, con un crecimiento de 54%, en 2000 llega a 1 919 013, con un incremento de 54%, finalmente en 2003 ésta llegó a 2 239 100 alumnos (ANUIES, 2000 y 2005).

⁵⁹ El fenómeno de la expansión o crecimiento caótico, tanto por en el sector público como privado, se experimentó en general en la década de los noventa en América Latina, aunque el peso más significativo se localizó en Brasil y México. (Rama, 2006:46)

alumnos, lo que permite reconocer a las décadas de los setenta y los noventa como las de mayor crecimiento en términos porcentuales, pero en términos absolutos, es esta última en la que el crecimiento empieza a desbordarse; pues mientras de 1970 a 1980 y a 1990 el incremento fue de 20 mil alumnos por década aproximadamente, en la de 1990 a 2000 fue de 74 134, como se puede apreciar en la siguiente gráfica.



FUENTE: ANUIES, Anuarios Estadísticos, 2004.

El nivel educativo que más ha concentrado la matrícula ha sido el de maestría, oscilando entre 57.5 y 70%, dentro del cual las de *Educación y Humanidades* han sido de las que mayor crecimiento han presentado en los últimos años, al pasar de menos de 1% en 1970, a 7.0% en 1980 y llegar a 16.8% en 2000 y a 17% en 2004, incremento superado sólo por las de *Ciencias Sociales y Administrativas* (ANUIES, 2004).

En cuanto a las maestrías en educación como lo señalé anteriormente, en México a principios de la década de los setenta sólo se tenía registrada una, diez años después el número de programas apenas y rebasaba los veinte; fue en la década de los noventa, con la política educativa modernizadora, cuando empezó a darse su mayor crecimiento, lo que ha dificultado conocer de manera precisa cuántos programas existen en la actualidad, sobre todo por la diversidad de dependencias, subsistemas, asociaciones e instituciones que los promueven o acreditan: federales, estatales, públicas, privadas, universidades, institutos, escuelas Normales, centros de investigación, etc. Uno de los datos más recientes es el de 2001, año en el que de acuerdo con el Sistema de Consulta y Exploración de Educación Superior, de los 359 programas de posgrado en educación ofrecidos, 284 correspondían a maestría, de los

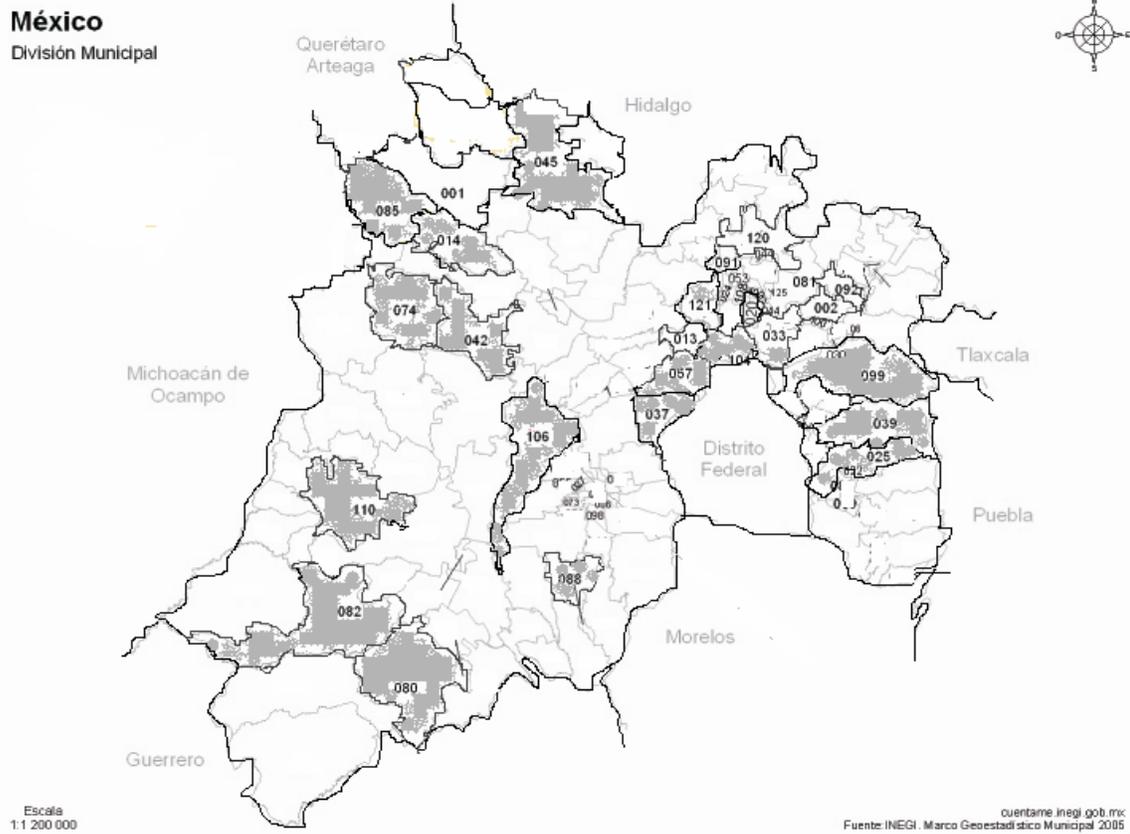
cuales 50.42% eran dependientes de instituciones particulares (Moreno Bayardo, 2003:16).

El crecimiento de programas en el Estado de México fue similar sólo que una década después, pues las primeras maestrías en educación iniciaron en 1981 en el ISCEEM, entre esta fecha y hasta 1995 sólo cinco nuevas instituciones empezaron a promoverlos: la UAEM, la ENSEM, la ENEP-Aragón de la UNAM, la UACH y la Universidad Anáhuac, en Toluca, Ecatepec, Texcoco y Huixquilucan. En la siguiente década, entre 1995 y 2005, el número de instituciones que empezaron a ofrecer maestrías en educación llegó a más de 21, que han impartido más de 50 programas diferentes –sin contarlos por promociones– en más de 80 sedes, divisiones o extensiones; sin embargo, fue a partir de 2000 cuando más inició su incremento sólo en 2005 se abrieron alrededor de 10 nuevas maestrías en cinco nuevas instituciones; en el siguiente cuadro podemos observar el número de instituciones, sedes y subsedes que se han abierto en el Estado de México.

Núm.	Institución(es)	Núm. Sedes y Subsedes
1	UVM-ETAC-SEIEM	21
2	ENSEM	11
3	ITESM	10
4	ISCEEM	8
5	UVM	6
6-9	INACE, CEPCM, ETAC, UID	3 c/u
10	U Mexicana – UAEM	2 c/u
11-24	FES-A, UACH, ColMéxico, CUCI, CU Indo, IPEST, IPuebla, U Anáhuac, CU Pedro de Gante,	1 c/u Total: 80

Las instituciones, sedes y subsedes creadas hasta 2005 para ofrecer maestrías, han estado o están presentes en 30 de los 124 municipios que integran el Estado de México, casi una cuarta parte del total distribuidos en prácticamente sus ocho regiones, aunque se han concentrado en municipios como Toluca (10), Cuautitlán Izcalli (7), Tejupilco (5), Tlalnepantla (5), Ecatepec (4), Atlacomulco (4), Texcoco (4), Chalco

(3), Jilotepec (3), Atizapán (2), Tenancingo (2), Nezahualcoyotl (2), Hixquilucan (2); frente a otros que han contado tan sólo con una institución o sede, como: Acolmán, Acambay, Iztlahuaca, Sultepec y Zinacantepec, entre otros, como se puede observar en el siguiente mapa del Estado de México.



106 Toluca	(10) programas	121 Cuautitlán Izcalli	(7) programas
082 Tejupilco	(5)	104 Tlalnepantla	(5)
033 Ecatepec	(4)	014 Atlacomulco	(4)
099 Texcoco	(4)	025 Chalco	(3)
023 Jilotepec	(3)	013 Atizapan	(2)
088 Tenancingo	(2)	058 Nezahualcoyotl	(2)
037 Huixquilucan	(2)	037 Naucalpan	(2)
001 Acambay ,	002 Acolman,	042 Ixtlahuaca,	080 Sultepec,
Zinacantepec			(118)
120 Zumpango	091 Teoloyucan	020 Coacalco	(1 programa)

En 2005 operaban sólo 46 sedes, aunque UVM, ETAC, CEPCM, INACE, han puesto en marcha una estrategia de mercadotecnia para captar un mayor número de matrícula, al tiempo que nuevas instituciones abrieron sus programas en los últimos años (Universidad Mexicana, Centro Universitario de Cuautitlán Izcalli CUCI, CU Indoamericano, UID, Universidad Pedro de Gante, Instituto Universitario del Estado de México, Universidad Bancaria de México, Universidad Lucerna, entre otras)

En cuanto a la matrícula, de 1981 a 1996, del ISCEEM egresaron 631 profesores de 19 promociones de maestría, y de la ENSEM 281 de 13 atendidas desde 1987 hasta 1996, 1.4% de los cerca de 50 mil que conformaban el subsistema educativo estatal (Vivero, 1996).

El mayor crecimiento de la matrícula se dio en los últimos 10 años, pues hasta antes de 1995 no había más de 300 alumnos matriculados en los programas de maestrías, mientras que en 2005 llegaron a registrarse aproximadamente 55 grupos en las 45 sedes de las 21 instituciones que las ofrecían, atendiendo a un promedio de 1 917 alumnos en el ciclo escolar 2004-2005; casi el doble de egresados entre 1981 y 1995 de las seis instituciones que hasta entonces había, es decir, mientras que esas 6 instituciones tardaron 14 años en atender esa matrícula, ahora las 21 existentes atendieron el doble en un año. Aunque hubo ciclos en los que esta cantidad fue rebasada, por ejemplo en el ciclo escolar 2002-2003, cuando sólo había 10 instituciones, éstas llegaron atender un promedio de 3 016 alumnos, de los cuales sólo una tercera parte estaba inscrita en instituciones públicas, gracias a los convenios establecidos con el gobierno de la entidad, por ejemplo en el programa de SEIEM-UVM-ETAC, que en una sola promoción llegó a tener 1 624 profesores inscritos en la maestría, mientras que en la virtual del ITESM había 337.

Además del incremento de instituciones, sedes, programas y matrícula de las maestrías, se han dado cambios en sus propósitos y formas de organización, pues hasta antes de 1995 la apertura de instituciones tenía como propósito no sólo ofrecer programas de posgrado, sino abrir centros de investigación educativa que los respaldaran; pero a partir de entonces empezó a cambiar esta lógica: ante la necesidad de atender una mayor demanda y la dificultad de abrir nuevas instituciones o sedes por

la reducción del gasto educativo, el Estado optó primero por establecer convenios con instituciones particulares consolidadas (ITESM, UVM-ETAC) que contaran con los programas, recursos y condiciones para ofrecer el servicio, al tiempo que se empezó a otorgar facilidades a pequeñas instituciones para que abrieran sus programas de manera más local (CUCI, CUI, UM).

La siguiente estrategia fue extender los programas de las instituciones públicas como los de la ENSEM y el ISCEEM a otras sedes bajo el mismo esquema de las particulares, en lugar de crear una nueva división o subsede con personal de tiempo completo que además se pudiera consolidar como centro de investigación. Se abrieron nuevas unidades donde sólo se asigna un coordinador del proceso de promoción, organización y seguimiento del programa, asignándole sólo un banco de horas mínimo para que los profesores cubran las horas frente a grupo.

Otra característica de estos nuevos programas es que se abren donde se presenta la mayor demanda y, al igual que las maquiladoras, no hay contratación de personal de tiempo completo ni de base, todo es eventual, tampoco se asignan espacios fijos (edificio, instalaciones), de manera que cuando no hay más demanda, la sede se cierra y/o emigra a otro lugar que la demande.

Lo anterior es resultado de una mayor demanda del magisterio por realizar estudios de posgrado, como consecuencia de las políticas educativas modernizadoras, que asocian la profesionalización con un mayor nivel de estudios (posgrado) para el mejoramiento de la práctica profesional y con los nuevos mecanismos de ascenso escalafonario y mejoramiento salarial.

De manera que tanto en las instituciones que ofertan este tipo de estudios como en los demandantes, priva un interés económico en detrimento de uno académico, al preocuparse más por captar un nuevo mercado que incremente sus ganancias, lo que explica por qué instituciones con la trayectoria o características del ITESM o las nuevas universidades que surgieron como escuelas preparatorias (UCI, ETAC, INDO, UPG) recientemente empezaron a ofrecer estudios profesionales y a abrir maestrías en educación, sin la trayectoria, los recursos ni la infraestructura que este tipo de estudios requiere.

En relación con las expectativas de ingreso de los profesores, las maestrías han dejado de reconocerse como espacios de superación profesional para mejorar su práctica educativa e incluso para subsanar deficiencias de la formación recibida en la licenciatura, al tiempo que empieza a prevalecer un interés supeditado más a una credencialización que les permita lograr una estabilidad laboral o mejorar sus ingresos económicos, en un contexto en que el esfuerzo individual adquiere mayor importancia (Pérez Jiménez, 2003).

Lo anterior se expresa en el reconocimiento de un número cada vez mayor de docentes que ingresan a programas de maestría, independientemente de la coincidencia entre la orientación y propósitos de los programas y su trayectoria profesional o expectativas laborales (Moreno Bayardo, 2003:20), como lo sucedido en una de las maestrías de la ENSEM, Orientación Educativa y Asesoría Profesional dirigida a profesores de educación secundaria y media superior

Fuimos a varios grupos de la maestría y les preguntamos a ver cuantos son orientadores, 3 o 4 y la pregunta más importante, cuantos de los otros 26 que están aquí van a ser orientadores, ninguno, en los cuatro grupos en que hicimos este ejercicio, ninguno tiene la intención de ser orientador [...] cuál es entonces el motivo que les lleva a estudiar el posgrado, la credencialización, el motivo es obtener un papel (Pérez Jiménez, 1-12-2003).

Lo mismo ubicamos en la mayoría de las maestrías enfocadas al nivel superior (universidades) y/o a la planeación educativa, donde se encuentran profesores de educación básica sin el interés ni condiciones de cambiar de nivel o sistema educativo.

Por tanto el programa de estímulos al desempeño académico es uno de los motivos que en la actualidad mueve a los docentes a integrarse a los estudios de posgrado, resultado a su vez de las políticas de evaluación de las instituciones educativas (Pérez Jiménez, 2003:28), generándose uno de los efectos perversos –como Moreno define a estas tendencias– en las maestrías para el magisterio: la apertura de programas por motivos más políticos y económicos que académicos, es decir, con propósitos de credencialización que pasan por alto el análisis de las necesidades educativas, la pertinencia del diseño curricular, la suficiencia de la infraestructura real

que requerirán los programas para su funcionamiento, así como el tipo de problemas que atenderán e influencia real que tendrán (Moreno Bayardo, 2003:41).

2. La Profesionalización y el Desplazamiento de la Investigación

Como ya he señalado, en las últimas décadas y hasta 1990, la investigación había sido uno de los puntos nodales que habían articulado la identidad social del posgrado, aunque la orientación profesionalizante no había quedado del todo excluida, como lo señala Arredondo:

La función formal y primaria del posgrado en México [...] ha sido de corte académico, es decir, la de formar cuadros para las propias instituciones de educación superior, para la realización de actividades de docencia e investigación, aunque ciertamente, como función secundaria, se ha atendido la formación de profesionales de alto nivel para el sector de la producción y de los servicios (Arredondo, 1998:363).

Sin embargo, a partir de la década de los noventa y dentro del marco del proyecto modernizador de la educación superior, con la recomposición y redistribución de la matrícula del posgrado en las áreas de estudio establecidas por el CONACYT, con la modificación de los propósitos de los programas de posgrado, así como con el cambio de denominación y estructura curricular de las maestrías en educación, la profesionalización empieza a ganar terreno frente a la investigación, que se mantiene en los objetivos de los programas, pero con nuevos sentidos que empiezan a provocar su desplazamiento hacia nuevas concepciones de su ejercicio.

El descentramiento de la investigación como *punto nodal* del posgrado, se empezó a dar también con la redistribución de la matrícula en las áreas de conocimiento definidas por, el , al disminuir en aquellas vinculadas más al desarrollo científico y tecnológico, e incrementarse las de orientación profesionalizante, como lo muestran los siguientes datos:

	1980		1990		2000	
	Matrícula	%	Matrícula	%	Matrícula	%
Ciencias Agropecuarias	614	2.5	1 116	2.5	2 462	2.1
Ciencias de la Salud	6 160	23.5	12 750	29.0	19 105	16.2
Ciencias Naturales y Ex.	1 741	7.2	2 971	6.8	5 934	5.0
C. Sociales y Administrativas	10 175	41.9	16 522	37.6	54 554	46.2
Educación y Humanidades	1 702	7.0	5 273	12.0	19 832	16.8
Ingeniería y Tecnología	3 921	16.1	5 333	12.1	16 212	13.7
Total	24 313	100	43965	100	118099	100

Fuente: García de Fanelli, 2001: 94 y ANUIES, Anuarios Estadísticos, 2000.

Las áreas que han empezado a mostrar una tendencia a la alta en sus porcentajes de la matrícula, son las de Ciencias Sociales y Administración, Educación y Humanidades, llama la atención que dentro de ésta los programas que mayor crecimiento y porcentaje absorben sean los de Administración que concentran 50% (27 300), seguidos del de Impuestos y Finanzas con 14.1% (7 697) y el de Derecho con 13. % (7 325); las que contrastan por ejemplo con el 3% (1 637) que representan las Ciencias Sociales y el .47 % (261) de Estudios Latinoamericanos, por mencionar algunos.

En relación con el área educativa de los 17 241 alumnos matriculados en 2000, 65.5% pertenecían a los programas de educación (13 468 alumnos), a los que se deben agregar los 1 560 de educación Normal, 7.5% que sumados al anterior, representan 73 % del total del área; el resto se distribuyó en: Filosofía (483), Historia (450), Letras (400), Artes (391), Humanidades (199), Lingüística (183), Ciencias del Ejercicio (70) e Idiomas (37) con porcentajes que van de 2.3 y .18 % (ANUIES, 2000).

El cambio de los propósitos del posgrado tuvo sus antecedentes en el *Programa Nacional Indicativo del Posgrado* de CSG (1991) en el que se establecieron normas diferenciadas para cada uno de sus niveles, con el objetivo de que las instituciones pudieran revisar sus legislaciones, homogenizar sus programas y hacer equivalencias entre los planes de estudio, (Garrita, 1990: 154-55) En este sentido correspondía a las maestrías:

formar personal capacitado para participar en el desarrollo innovativo, el análisis, la adaptación y la incorporación a la práctica de los avances del área correspondiente o de aspectos específicos del ejercicio profesional. El egresado adquirirá un amplio conocimiento, incluidos el origen, desarrollo, paradigmas, aspectos metodológicos de la investigación, técnicas en vigor y grado de validez en su área de formación, lo que le permite estar preparado para el desarrollo de actividades académicas de alto nivel o, de acuerdo con la orientación de la maestría, para la alta especialización [...] en consecuencia, implica el dominio del área en sentido más amplio (PNP, 1990-1994),

En esta caracterización se reconocía todavía la importancia de que las maestrías ofrecieran una formación amplia, así como el dominio de una área o disciplina para el desarrollo de la investigación o de actividades académicas de alto nivel, aunque ya se empezaba a dar mayor relevancia a su relación con el ejercicio profesional.

En el sexenio de Zedillo se empezaron a promover de manera más explícita los estudios dirigidos a la formación de profesionales y expertos de alto nivel, denominados *profesionalizantes*, que hasta antes de los noventa habían sido criticados por no estar orientados hacia la investigación, como los de las Facultades de Derecho, Contaduría y Administración; pero a partir de las recomendaciones de la OCDE, este tipo de programas empezaron no sólo a reconocerse, sino a promoverse, como en el nuevo Reglamento General de Estudios de Posgrado de la UNAM de 1995, argumentando que esto se relacionaba con las demandas y necesidades derivadas de los nuevos procesos de producción y su relación con los sistemas educativos, de contar con expertos y especialistas de más alto nivel en el sector de la producción y de los servicios para la innovación y el desarrollo tecnológico (Arredondo, 1998:278).

Sin embargo, es en la administración de Fox Quezada cuando estos planteamientos se incorporan de manera más directa y explícita a la nueva normatividad del posgrado, que se concretó en el *Programa de Fortalecimiento del Posgrado Nacional (PFPN) 2001*, en el que se contemplaron entre otras acciones, la elaboración de un nuevo *Padrón Nacional de Posgrado*, con el propósito de reconocer la buena calidad de los programas, no sólo de los de investigación, como se hacía a través del Padrón de Excelencia del CONACYT, sino también de aquellos con una orientación profesionalizante, que se ofrecerían a través de las especialidades y las maestrías.

Las maestrías de *orientación profesional* estarán enfocadas a ampliar los conocimientos en una especialidad, campo o disciplina y habilitarán al estudiante para la aplicación innovadora del conocimiento científico o técnico. Durante su proceso de formación, los estudiantes participarán en proyectos terminales de carácter profesional, docente o empresarial conducidos por los profesores y al término del programa será necesario que demuestren capacidad para desarrollar proyectos con estas características.

Por su parte las maestrías con *orientación a la investigación*, pretenden habilitar al estudiante para iniciar trabajos de investigación, participando en actividades conducidas por los profesores del posgrado y demostrando capacidad para desarrollar un proyecto de investigación individual mediante un trabajo de tesis (PFPN, 2001).

Sobre las maestrías en educación para profesores de educación básica, de acuerdo con un estudio realizado por la Dirección General de Normatividad de la SEP.

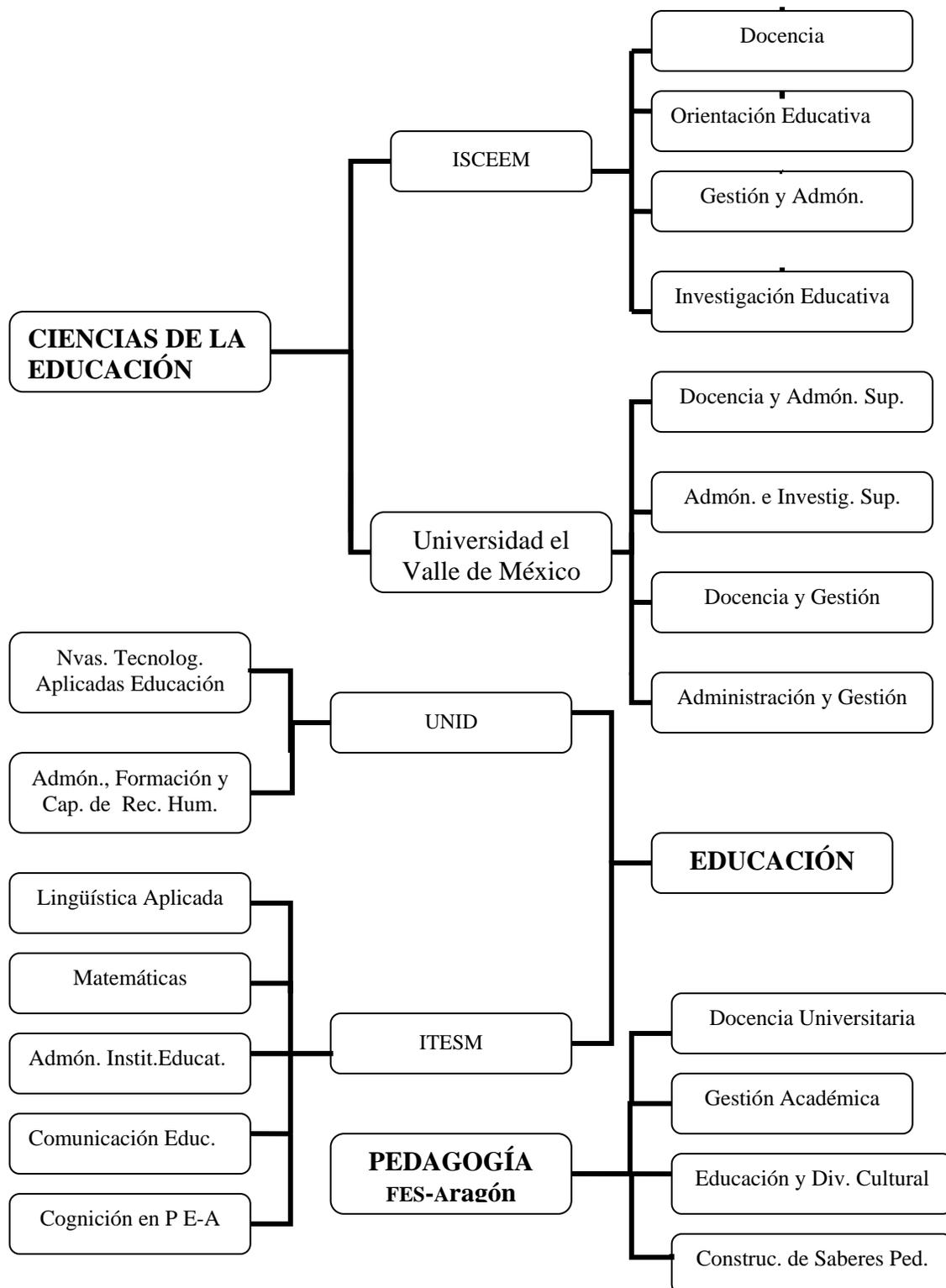
la mayor parte (76%) plantean objetivos muy amplios que provocan una imprecisión en sus finalidades, o bien incluyen ámbitos que van más allá de la propia denominación de las maestrías (39%), otros contienen múltiples propósitos del programa con objetivos institucionales (14%), resultado en la mayoría de los casos de la generalidad con que se denomina a los programas (García Herrera, 2004).

En el Estado de México, aunque en los últimos años se ha hecho una crítica muy fuerte a las maestrías generales, como se denomina a las de Educación, Pedagogía y Ciencias

de la Educación, de los 31 programas que se impartieron en 2005, casi la mitad (14) son nombrados todavía así, 6, 2 y 6 respectivamente, no obstante la mayoría de ellas conserva ya sólo la denominación, pues su objeto de estudio y especialidades expresan una orientación profesionalizante.

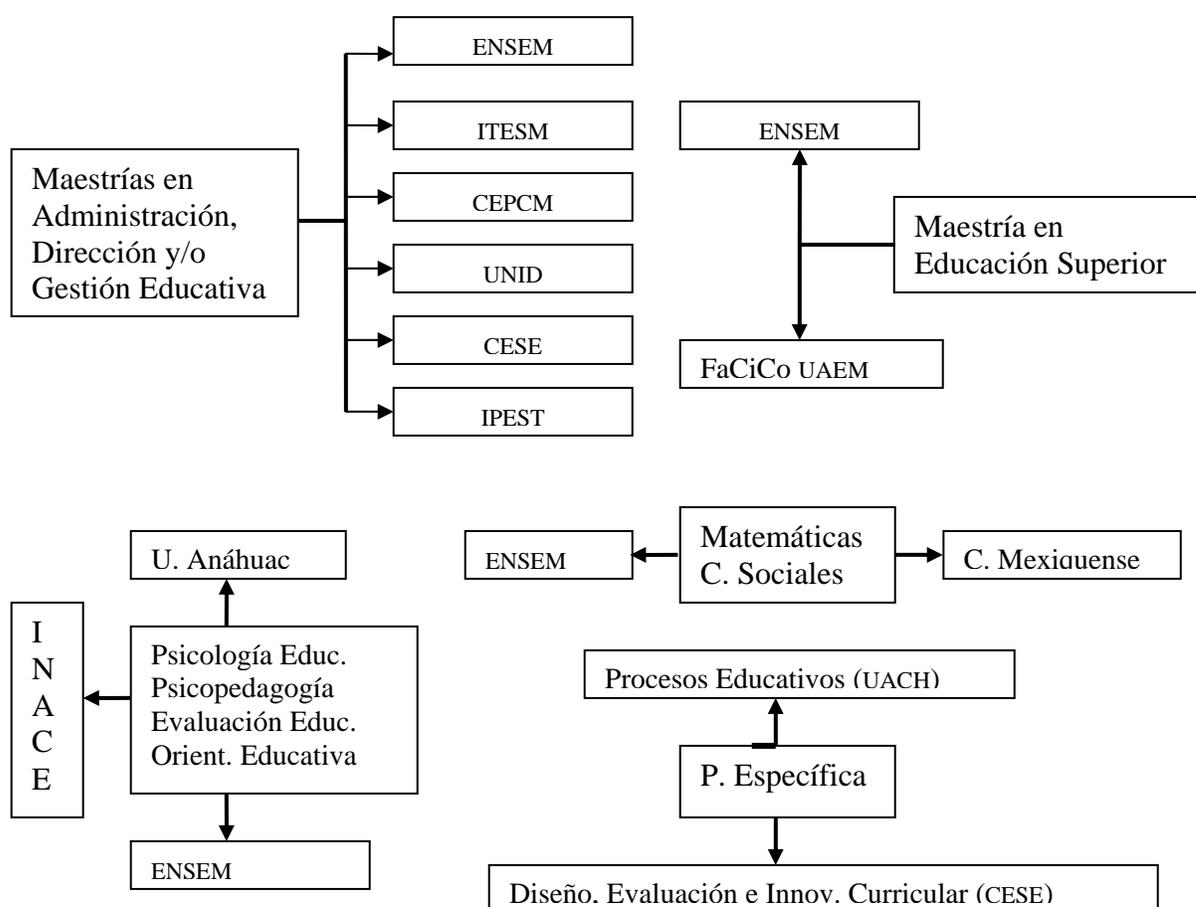
Llama la atención cómo la polémica que se generó hace algunas décadas –en relación con la denominación del campo disciplinario de la educación, Pedagogía vs. Ciencia(s) de la Educación– de alguna forma tuvo sus efectos o se ha expresado en el cómo son nombradas las maestrías, no obstante que en la actualidad ésta se considera irrelevante, identificamos un cambio de los programas de pedagogía (2), por los de Ciencias de la Educación (6) y Educación (6).

En este sentido se percibe todavía en la mayoría de los programas de las instituciones, una preocupación por lograr un reconocimiento científico y legitimidad social del campo, sustentada en un tipo de investigación orientada más hacia la capacitación, intervención, innovación e instrumentación de estrategias que permitan resolver los problemas de la educación asociados más con las prácticas profesionales que con los campos disciplinarios, esto se puede reconocer no sólo en el objeto de estudio de estos programas, sino en la orientación profesionalizante que tienen a través de su organización curricular, como se aprecia en los siguientes programas:



De los 31 programas de maestría revisados, poco más de la mitad (17 tienen una clara orientación profesionalizante, desde su denominación 2 de ellos ubican un nivel educativo o una práctica profesional como parte de su objeto de estudio, en el primer

caso encontramos dos maestrías en Enseñanza Superior dependientes de la FaCiCo (UAEM, y de la ENSEM); en el segundo identificamos 6 relacionadas con la Administración, Planeación, Dirección y/o Gestión Educativa; 4 con la Psicología Educativa, Psicopedagogía, Evaluación y Orientación Educativa; 2 con la enseñanza de alguna disciplina, de las matemáticas y de las ciencias sociales, y 2 enfocadas a tareas más específicas: diseño y evaluación curricular y procesos educativos. En el siguiente esquema podemos identificar la agrupación de los programas e instituciones que los ofrecen:



Reconocemos así a la profesionalizante como la orientación dominante tanto en los programas de denominación general, como en los específicos, identificando cuatro campos, áreas o ejes de especialización que predominan: administración, gestión, dirección y/o planeación educativa (en una tercera parte de los programas), después los

relacionados con la docencia, enseñanza, aprendizaje o procesos educativos, en 8 maestrías; posteriormente los relacionados con la psicología educativa, psicopedagogía, la evaluación y la orientación educativa; en cuarto lugar están las enfocadas a la enseñanza de alguna disciplina y/o estudio una área como las matemáticas y las ciencias sociales; finalmente las que abordan temas emergentes del campo como las nuevas tecnologías aplicadas a la educación y la diversidad cultural.⁶⁰

No hay ninguna maestría en investigación educativa y sólo algunos programas reconocen esta práctica profesional como eje de especialización, estrategia de formación, o parte de sus propósitos, por lo general subordinada al campo derivado de la orientación profesionalizante, efecto de las recomendaciones de los organismos internacionales y políticas educativas que sugieren estudiar y atender sobre todo los problemas educativos que posibiliten el mejoramiento de la calidad de la educación, significativo asociado a lo que estos agentes consideren pertinente y relevante para los sistemas educativos. En este contexto los problemas relacionados con la filosofía y la teoría educativa resultan totalmente irrelevantes, frente a los de la reprobación escolar, del desarrollo de habilidades y competencias para el trabajo, la incorporación de los avances científicos y tecnológicos al campo educativo, entre otros.

Por lo que la investigación ha dejado de ser uno de los propósitos centrales de las maestrías, además de que éstos se han desplazado hacia la profesionalización, no sólo en el sentido de ser sustituido por un propósito orientado hacia la capacitación para la intervención de la práctica profesional, sino cambiando su sentido en los casos en que ésta todavía se mantiene como eje central, es decir, incorporándola con un sentido de insumo del que se alimentan las maestrías para resolver problemas, más que como un producto derivado del proceso de formación de la maestría, o sea estos programas se ocupan menos de promover la producción de conocimiento educativo y más de incorporarla como un producto para aplicarlo en la práctica profesional.

⁶⁰ En el caso de las maestrías para el magisterio, por ejemplo, en el ciclo escolar 2005-2006, en el D.F. la SEP convocó a los programas de *Maestría en Educación Básica* en los siguientes campos educativos y de intervención: *Prácticas de enseñanza en educación preescolar*, *Prácticas de enseñanza de educación primaria*, *Prácticas de enseñanza en educación secundaria*, *Gestión Escolar en educación secundaria*, *Diversidad y equidad educativa en educación especial*, y *Cuerpo, salud y movimiento en educación física*.

Sin embargo el problema no se limita a la orientación profesionalizante de los programas o la especificidad de su denominación, sino el cambio a los sentidos que se está dando a la formación y profesionalización del magisterio y en general de los profesionales de la educación, pues cualquiera de los programas de maestría o ejes de especializaciones referidos, bien podrían ofrecer una formación que se articulara con la investigación y la producción de conocimiento con un sentido más académico, pero observamos más bien que el cambio en los propósitos y estructuras curriculares de las maestrías, se inunda cada vez más de un lenguaje, derivado de la nueva lógica de mercado en detrimento de la función social originaria de las instituciones de educación superior.

La profesionalización se asocia así más con un sentido laboral y salarial, en detrimento del académico que en algún momento tuvo, es decir, se ingresa a una maestría ya no sólo para obtener una formación académica más amplia o para la investigación, es más, ni siquiera con un propósito remedial, criticado hace algunos años, sino para garantizar la incorporación al campo laboral y justificar una mejor remuneración económica, en tanto que los estudios de posgrado se reconocen como un nuevo requisito para asignar y/o promover los cada vez menos lugares que se abren en el mercado, pues mientras hace apenas algunas décadas la formación profesional se adquiría en la licenciatura, poco a poco ésta empezó a extenderse hacia el posgrado, generando una necesidad por obtener credenciales que acrediten los grados académicos, puesto que la ostentación de diplomas, casi por sí misma, es el requisito para conseguir resultados acreditables y remunerables (Villaseñor, 2003:52).

Por lo que existe una tendencia a impulsar y asociar los estudios de posgrado con la profesionalización del personal académico, más que con la promoción del desarrollo científico y tecnológico del país, es decir aparece como una estrategia orientada a regular las relaciones laborales de los profesionistas que incursionan en el ámbito académico a través de la docencia en mayor proporción que con la investigación.

Lo anterior permite reconocer a la profesionalización como una característica que si bien había teniendo cierta presencia en los objetivos de los programas de maestría, ahora adquiere mayor presencia con los cambios que se dan en las políticas

educativas que inciden en el posgrado; anteponiendo una función instrumental a la educación superior, que hasta hace algunos años había sido considerada su función social originaria: la producción y difusión del conocimiento, y el servicio a la sociedad; esta función ha estado orientada por los requerimientos de la competitividad en los procesos económicos y comerciales desde la perspectiva neoliberal, manifestándose entre otras políticas, en las siguientes:

- En la capacitación y reciclaje de mano de obra en relación con las necesidades de la demanda laboral de la globalización, por medio de la docencia, y la nueva orientación profesionalizante del posgrado.
- En el desarrollo de una investigación principalmente encausada hacia productos de carácter tecnológico y aplicativo, por medio del impulso del conocimiento útil y de la investigación de tipo práctico, a la que se le denomina significativa para tratar de justificar su formulación abiertamente pragmática.
- En la formación axiológica y ciudadana de los alumnos, centrada en los valores o cualidades que se consideran dotados de un carácter funcional y de producción de resultados verificables, donde el éxito individual, la calidad total, la competencia, la uniformidad, son considerados como lo estratégicamente valioso en este tiempo (Villaseñor, 2003:33).

Al mismo tiempo, se empieza a asignar otro sentido a la investigación, al reconocer y valorar implícitamente más la asociada con los problemas relacionados con el ejercicio de las profesiones, que la orientada a la producción del conocimiento disciplinario o el vinculado con la investigación básica.

Enfrentamos un abandono de la orientación del posgrado hacia la investigación, las nuevas tendencias parecen inclinarse por una formación profesionalizante, preocupada no por los conocimientos esenciales de las disciplinas, sino por aquellos que les permitan cumplir con más acierto su tarea en la profesión que desempeñan, así como por los problemas que requieran una solución antes que una explicación o comprensión; a la vez que el desarrollo científico y tecnológico deberá ocuparse de las demandas de los nuevos sistemas de producción orientados a incrementar la productividad y competitividad, y no de los problemas sociales

generados por los mismos; situación que empieza a reflejarse en la formación de estudiantes del posgrado:

El esfuerzo mental que representa la memorización, la capacidad del sentido abstracto de un proceso o de una demostración, la elaboración de una argumentación completa, el paso de la explicación que no sólo de la descripción del fenómeno, es en general excesivo para nuestros estudiantes que esperan resultados de corto plazo (Parent, 1992:202).

Esta situación que en sí misma es ya lamentable, se agudiza por otras características del nuevo modelo o tendencia del posgrado, relacionada con el lugar secundario o poca importancia que se empieza a otorgar a los programas de las humanidades y las ciencias sociales, así como con el giro que se da a las líneas, tipos y proyectos de investigación que se promueven; a partir de lo que desde estas nuevas lógicas se considera relevante o pertinente. El conocimiento adquiere ante todo un valor práctico, domina el carácter tecnologizante y se minimizan los proyectos de investigación y docencia en las áreas humanísticas, a las que incluso se considera improductivas. (Glazmán, 2001)

3. La Privatización y la Nueva Lógica de Mercado

Otro indicador de la crisis de la identidad social del posgrado que se asocia de manera más directa con el neoliberalismo es la privatización, no sólo en lo que respecta a educación, sino de todos aquellos bienes y servicios públicos que hasta hace algunos años el Estado de bienestar era el encargado de proporcionar o regular, en el entendido de que éstos eran reconocidos como compromisos con el desarrollo de todos los seres humanos (Torres, 2001:88).

La privatización, como lo han señalado Pradilla (2002) y Esquivel (2002), adquiere no sólo un sentido económico, sino también político importante, ya que al restarle fuerza al Estado benefactor, le resta también importancia a los bienes públicos, como la educación y desarrollo científico y tecnológico que empiezan a promoverse y a operar más desde una lógica del mercado, donde la competitividad, la rentabilidad y su vinculación con el aparato productivo, se antepone al desarrollo del conocimiento

y la formación de sujetos en los diferentes campos disciplinarios, desde un lógica más académica.

La privatización se expresa de diferentes formas, una es a través del crecimiento de las instituciones educativas que ofrecen sus servicios y la consecuente modificación de la dinámica de crecimiento de la matrícula; otra tiene que ver con la infusión del carácter privado en el sector público, mediante el financiamiento a las universidades (Levy, 1995:15).

A principios de los años ochenta, se reconocía ya un crecimiento en la corriente de privatización de la educación superior en el mundo, pero este crecimiento todavía era muy disparejo, de manera que mientras en América Latina, por ejemplo, la matrícula correspondiente al sector privado se había mantenido estable prácticamente en la década de 1970 a 1980, entre 30 y 33% (Levy, 1995), en México el número de instituciones privadas representaba el 54 %, la matrícula que atendían apenas pasó de 13.2% al 13.54% (de un total de 731 mil alumnos matriculados), porcentaje que aunque creció para 1990 al llegar a 17.36% (187 124), su presencia era todavía mínima comparada con los 891 067 inscritos en el sector público. (Balán, 2002:219)

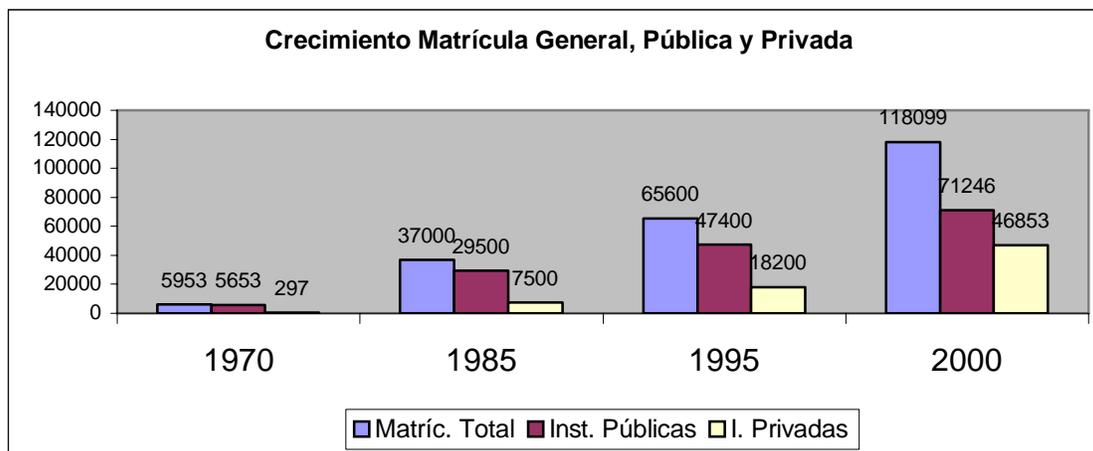
Es en la década de los noventa cuando inició el desmantelamiento de la educación pública, no obstante las variaciones nacionales y regionales, con la expansión explosiva de la educación privada en el mundo, no sólo en términos de matrícula sino en el arancelamiento y otras modalidades de cobro, que hace que las instituciones públicas y las privadas se parezcan cada vez más entre sí. Aunque el crecimiento se aceleró en los últimos años (de 1990 a 1995 la matrícula inscrita en instituciones privadas creció del 17.36% al 22.5%), todavía se consideraba que esta situación estaba lejos de convertirse en el eje de la educación superior de masas (Casillas, 1995), no así siete años después, cuando el crecimiento del sector privado empezó a dislocar la educación pública, al concentrar el 40.18%, 898 803 alumnos de un total de 2 236 791 (Dossier Educativo, 2003:24).

En relación con el posgrado, si bien la distribución actual es similar a la de la educación superior, la dinámica de crecimiento fue diferente, como se puede apreciar en los siguientes cuadro y gráfica.

Evolución de la matrícula de posgrado por régimen, 1970-2000

	1970	%	1985	%	1995	%	2000	%
Matrícula Posgrado I. Públ.	5 653	94.8	29500	79.7	47400	72.2	71 246	60.3
Matrícula Posgrado I. Priv.	297	5.2	7500	20.3	18200	27.8	46 853	39.7
Total de Matrícula	5 953	100	37000	100	65600	100	118 099	100

Fuente: Villaseñor (2003:42) y Anuarios Estadísticos ANUIES (2000)



Fuente: Anuarios Estadísticos ANUIES, 2001.

El crecimiento del porcentaje de la matrícula atendida por el régimen particular en el posgrado, paso de 5.2% (297) a 39.7% (46 853) en 2000, de los cuales la mayor parte corresponden a la maestría (38 222); este régimen empezó a mostrar mayor dinamismo a mediados de los noventa, pues mientras, entre 1985 y 1995 había pasado de 20.3% (7500) a 27.8% (18 200) (Arredondo, 1997:365), de 1995 a 2000 registró un crecimiento de 27.8 a 39.7%, al pasar de 18 200 a 46 853 alumnos, con un aumento en términos porcentuales de casi 12 puntos, aunque en términos absolutos es importante señalar que de los 52 499 alumnos que se incrementaron en ese lustro, 28 653 (54.5%) se ubicaron en instituciones particulares, mientras que 23 846 (45.5 %) lo hicieron en públicas; lo que indica que en estos últimos cinco años, las instituciones privadas matricularon 5 207 alumnos más que las públicas (ANUIES, 2000).

La privatización no se ha expresado tan sólo en la redistribución de la matrícula, sino en la nueva dinámica que también ha empezado a adquirir el financiamiento para la política científica y tecnológica del país y los estudios de

posgrado, en el sentido de apoyarse más en la iniciativa privada y dar una nueva orientación a las becas con base en las recomendaciones que organismos internacionales, como la OMC y Banco Mundial han hecho a los gobiernos, y éstos han incorporado a sus políticas educativas,

Las primeras recomendaciones se derivaron del Acuerdo General sobre Aranceles y Comercio (GATT por sus siglas en inglés) cuyo propósito central es liberar doce sectores –dentro de los que se encuentra la educación– con el objetivo de regularlos a la manera de una mercancía, permitiendo con ello un suministro transfronterizo, que incluya proveedores, programas, proyectos internacionales y por supuesto un gran mercado de personas (Rodríguez, 2002), recomendaciones que fueron expresadas en los resultados de la primera evaluación a que se sometió el sistema educativo mexicano al ingresar a la OCDE.

En el caso de BM sus recomendaciones se derivaron del “plan de reforma” que durante los últimos años ha estado promoviendo para la educación superior, cuyas características clave son la privatización, desregulación y mercantilización, por lo que éste “está orientado hacia el mercado más que hacia la propiedad pública o hacia la planeación y regulación gubernamental...” (Johnstone, et. al. citado por Levidow, 2003). A partir de entonces la cuestión es ver al estudiantado como “clientes” o consumidores y a los centros de conocimiento como “proveedores”, para lo cual el mencionado documento precisa la necesidad de:

- incrementar las matrículas.
- cobrar el costo total de pensión.
- instrumentar medidas de préstamos a los estudiantes.
- cobrar intereses prevalecientes en el mercado a todos los prestamos.
- incrementar el número de instituciones educativas privadas con cobros del costo total de la enseñanza (Banco Mundial, 1998, citado por Delgado R., 2006).

Estas recomendaciones empezaron a incorporarse en los objetivos del *Plan Nacional de Ciencia y Tecnología*, de Ernesto Zedillo:

Propiciar una mayor participación de las empresas en el financiamiento de la investigación. Específicamente, la participación del sector privado respecto al

gasto total en investigación y desarrollo, debe llegar a 45 % en el año 2000. Con este objetivo: ... Se promoverá entre particulares y organismos internacionales la aportación de fondos para otorgar becas crédito para estudios de posgrado... (PNCT 1995-2000: 132)

Uno de los efectos de este objetivo fue la disminución de presupuesto estatal para el apoyo a programas de posgrado y la instrumentación de un nuevo programa de becas crédito, lo cual hace suponer que los apoyos disminuyen al tener que repartirse entre un mayor número de programas e instituciones, como afirma Vaca Badillo, el “discurso oficial de financiamiento no va de la mano con la realidad ni es congruente” (José Galán; *La jornada*; miércoles, 16 de octubre 2002).

Finalmente, es importante señalar que paralelamente a todo este proceso está surgiendo otro sentido de la privatización, consistente en la reestructuración de los contenidos de la academia, en la organización operativa de su administración, y en la operación de la toma de decisiones para que éstas respondan preferentemente a los valores y necesidades de los sectores privados de la sociedad, dada su vinculación privilegiada con los circuitos económico-comerciales de la globalización (Villaseñor, 2003:33).

De manera que las instituciones académicas de un país están comenzando a establecer vínculos, abrir filiales y hacer acuerdos bilaterales con instituciones de otros países, la llamada *multinacionalización*, colaboración que adquiere formas distintas, incluyendo la oferta de distintos programas en el exterior, currículum, diplomas; estableciendo centros académicos, así como la fundación de campos sucursales o programas específicos en otros países. (Altbach, 2002:18)

Por otro lado, el crecimiento de las instituciones privadas en México se ha dado de manera desigual, pues por un lado las denominadas de “élite” con orientación religiosa, conservadora y/o social (Universidad Autónoma de Guadalajara, La Salle y Anáhuac), al igual que las de orientación económica (el ITESM, el Instituto Tecnológico Autónomo de México y la Universidad de las Américas), han tenido un crecimiento en sus sedes y matrícula; mientras que las dirigidas a los sectores medios de la población y con presencia regional (Universidad del Valle de México, la Regiomontana de Nuevo León y la del Bajío de Guanajuato) son las que han

empezado a registrar el mayor crecimiento,⁶¹ dando lugar a las instituciones privadas no elitistas que el Estado promovería a partir de los noventa como respuesta a las recomendaciones de los organismos internacionales (Levy, 1995).

Sin embargo, en los últimos años el mayor crecimiento de la matrícula se ha dado en pequeñas instituciones con presencia local, sin los recursos ni la infraestructura para operar como tales (Mendoza,1998:335), favoreciendo la proliferación de instituciones de dudosa calidad académica: Muñoz Izquierdo⁶² (2004) las denomina centros de estudios de bajo nivel, caracterizados por matricular a estudiantes que no cubren el estándar mínimo para ingresar a las universidades públicas, pero sus recursos no les permiten ingresar a instituciones particulares de alto nivel o nivel intermedio; por lo general estas instituciones están instaladas en el piso de un edificio, carecen de bibliotecas, laboratorios o personal docente de calidad, debido a la existencia de un mercado de educación superior desregulado y a la laxitud que existe para otorgar el REVOE, por parte de la SEP.

En este sentido los programas de posgrado en educación han aumentado considerablemente; por ejemplo, de las 284 maestrías dirigidas al magisterio registradas en 2001, 50.4% eran dependientes de instituciones particulares (Moreno Bayardo, 2003), aunque hasta 2007 no se tiene un dato preciso, podemos afirmar que el número de programas no sólo se ha incrementado, sino que éste ha sido sobre todo en las de bajo nivel, como las denomina Muñoz Izquierdo, debido a que se canceló toda posibilidad de otorgar nuevos registros a instituciones públicas, tal como ha sucedido en el Estado de México.

De las 20 instituciones que en 2005 ofrecían estudios de posgrado, sólo 7 eran públicas: ISCEEM, ENSEM, UAEM y FES-Aragón de la UNAM, el Colegio Mexiquense y la Universidad Autónoma de Chapingo (UACH), y el DIE en convenio con SEIEM; el resto (13) eran privadas: ITESM, Universidad del Valle de México, Universidad ETAC, Universidad Interamericana de Desarrollo, Universidad Anáhuac (virtual), INACE,

⁶¹ Levy (1995) denomina al primer grupo de universidades como la Ola I, a las de orientación económica como la Ola II y a éstas últimas como la Ola III.

⁶² De acuerdo con Muñoz Izquierdo, de acuerdo con el nivel académico, infraestructura y recursos de las instituciones particulares, sólo el 2% de las que operan en México pueden considerarse de alto nivel, el 35% se ubican en un nivel intermedio y el 56% son consideradas de bajo nivel. (Muñoz Izquierdo, 2004)

CESE, Colegio de Estudios de Posgrado de la Ciudad de México, Instituto Pedagógico de Toluca, Universidad Mexicana, Universidad de Cuautitlán Izcalli, Centro Universitario Indoamericano y Centro Universitario Pedro de Gante; como se puede observar la mayor parte de las instituciones pertenecen a las de bajo nivel. Por otro lado, de las 80 sedes que han ofrecido maestrías en educación en el Estado de México entre 1981 y el 2005, tan sólo 26% (21) estaban adscritas a una institución pública, el resto (59) han sido dependientes de las particulares.

El problema, sin embargo, no es sólo el número de instituciones privadas frente a las públicas, sino el desplazamiento de la función social originaria de las instituciones de educación superior por una determinada más por la lógica de mercado.

De manera que aunque en las instituciones públicas consolidadas (UNAM, UAEM, UACH) identificamos todavía el cultivo del conocimiento y el servicio a la comunidad en sus propósitos (Villaseñor, 2003:83), –no sólo a través de la promoción de las tres funciones básicas: investigación, docencia, extensión y difusión, sino de la orientación que se asigna a éstas, la aportación de algo positivo a la sociedad– en los últimos años estas funciones se han empezado a valorar a partir criterios como la productividad, la eficiencia y la eficacia; problema que se agrava en las instituciones que sólo se adhieren parcialmente a la función social originaria de las IES, (ISCEEM y ENSEM) no nada más por ser de reciente creación, comparadas con las anteriores, sino sobre todo porque no son autónomas y los recursos con que cuentan limita mucha en términos políticos y económicos el cumplimiento de sus objetivos.

Por su parte, las 17 instituciones privadas que ofrecían maestrías en educación en el Estado de México en 2005, existen diferencias en sus propósitos, sector al que se dirigen y programas que ofrecen, además del proyecto de formación que promueven a través de un mecanismo que convierte la función social del conocimiento al transformarlo en una mercancía susceptible de exhibirse, recibirse y venderse; al tiempo que elaboran un discurso para legitimarse como la mejor ante otras y negar implícita o explícitamente otro ideal de formación (Serrano, citado por Barrón Tirado, 2002:52).

Independientemente del año en que surgieron los programas de maestría y las facultades o centros que los ofrecen, podemos agrupar las más de 17 instituciones de educación superior en tres bloques:

En un primer grupo ubicamos a las instituciones que desde su origen surgieron como universidades consolidadas, dirigidas a una élite determinada y con una orientación empresarial o religiosa, las que recuperan la función social originaria de las IES pero centradas más que en la producción del conocimiento, en la docencia; orientando la formación de recursos humanos con una actitud individual y empresarial que promueva ante todo la productividad, competitividad y el liderazgo en los diferentes campos:

Formar personas y transferir el conocimiento para: Promover la competitividad internacional de las empresas [...]Desarrollar modelos de gestión de empresas para competir en una economía globalizada. Crear, implantar y transferir modelos y redes de incubadoras para la generación de empresas. Formar personas competitivas internacionalmente en su campo profesional (ITESM)

La formación integral de líderes de acción positiva con valores y conciencia social (U. Anáhuac, U. Virtual).

En estos objetivos se advierte la presencia de una lógica de mercado, desde donde se promueve implícitamente la convicción de que la función social asignada a la educación tiene más posibilidades de lograrse con éxito desde una perspectiva individual (Villaseñor, 2003:161).

Esta postura es promovida también por instituciones privadas con presencia regional y dirigidas a los sectores medios, como la Universidad del Valle de México, “formar profesionales de calidad, competitivos, poseedores de conocimientos, habilidades, competencias, actitudes de liderazgo y comprometidos con su actualización permanente” (UVM); y la Universidad Interamericana para el Desarrollo (2000), promovida con “un modelo de formación integral orientado hacia el mercado de trabajo, brindando las herramientas académicas tecnológicas y humanas necesarias, que permitan competir en el entorno laboral, profesional y social” (UID, 2005).

En un tercer grupo están las instituciones con una orientación economicista empresarial, pero con una presencia local en la entidad “Formar personas con alto

nivel de calidad y liderazgo, que sean capaces de enfrentar con sólidos conocimientos los problemas que se encuentran en el quehacer diario del ámbito laboral.” (Universidad ETAC) “Crear profesionista competentes que desarrollen sus habilidades con actitud emprendedora y que participen en la generación de empresas y negocios.” (Universidad Mexicana, 2005) “Propiciar y encauzar la formación de sus educandos con modelos de vanguardia, apoyados en una sana y responsable orientación laboral, para ser líderes emprendedores competitivos internacionalmente...”

Aunque de alguna forma estas instituciones integran la función social originaria a sus propósitos, las condiciones en que surgieron les limitan mucho la posibilidad de lograrlos, varias de ellas (UdeCI, ETAC, CU Indo) surgieron como escuelas de educación media superior que abrieron licenciatura y posgrado para seguir ofreciendo sus servicios a sus propios egresados, por lo que carecen de los recursos y la infraestructura académica que una maestría requiere, en ningún caso cuentan con un programa de investigación.

Finalmente un grupo de instituciones privadas que mediante sus objetivos pretenden recuperar la función social originaria de las IES (INACE, CESE y CEPCEM), a través de sus programas dirigidos a los profesionales de la educación; con excepción de la última, las otras dos surgieron desde los ochenta, a través de asociaciones donde participaron tanto personas que habían fungido como autoridades educativas (sobre todo de la administración de Ernesto Zedillo, INACE) o habían trabajado de manera cercana como asesores, así como docentes e investigadores educativos que conocían de alguna forma el campo (CESE).

Estas instituciones empezaron ofreciendo cursos de actualización y capacitación para los profesores, después continuaron con diplomados y especializaciones, hasta llegar a los programas de maestría y doctorado; actualmente cuentan con centros de investigación, que pretenden respaldar el posgrado, sin embargo, todavía no logran tener una presencia que les otorgue reconocimiento en el campo de la investigación educativa, su presencia se ha limitado a los eventos académicos que organizan al interior de sus programas.

Por otro lado, si bien en sus objetivos estas instituciones recuperan la función originaria de las IES, en sus estrategias de difusión y desarrollo de programas se

reconoce la presencia de la función empresarial, al operar más con una lógica de mercado y promoverse con un sentido de competencia en relación con las otras instituciones que ofrecen programas similares; empezando así a tener mayor presencia en el magisterio de la entidad, al contar con sedes no sólo en el Distrito Federal, donde iniciaron sus actividades, sino en varios municipios del Estado de México, donde ya cuentan con edificios propios.

Finalmente, es necesario reconocer la ideología de la privatización y la formación que la mayoría de las instituciones particulares promueve, sobre todo cuando son pocas las interesadas en el desarrollo de la investigación, la promoción de programas, valores académicos y una ética que reconozca su responsabilidad social; puesto que esta tendencia mundial es consecuencia del recorte del gasto público destinado a la educación superior y al desarrollo científico y tecnológico (Altbach, 2002:24), lo que se traduce en dos problemas más:

[Por un lado], la universidad pública, donde se lleva a cabo la formación de científicos y del desarrollo de la investigación, ha perdido importancia frente a la privada, sobre todo la mercantilizada que crece aceleradamente en la medida de que disminuyen los recursos financieros de las primeras, [por otro] el campo de la investigación en ciencias sociales, está aún más desprotegido, pues no interesa en absoluto a las empresas. El gobierno requiere esencialmente de investigación operativa, no científica, y desconfía totalmente de la investigación universitaria crítica (Pradilla, 2002:44).

Desde este nuevo esquema, los estudios de posgrado empiezan a organizarse no en función de las demandas y necesidades nacionales, sino a partir de las nuevas relaciones internacionales, promotoras de una lógica de mercado que ha empezado a sustituir la autoridad académica por una autoridad externa, lo que incide en las razones de las instituciones para abrir estudios de posgrado, al disminuir su interés por reconocerse como promotoras del desarrollo científico y tecnológico, así como por la formación de personal académico para el desarrollo de la investigación básica y disciplinaria; en su lugar, empiezan a inclinarse más por un interés financiero, burocrático o político.

Otro efecto es la caída substancial de los salarios y tabuladores docentes del personal académico, lo que ha obligado a instaurar sistemas de evaluación para las instituciones y su personal, en función de los cuales se asignan los recursos y salarios, generado sistemas de promoción escalafonaria y salariales verticales, que aunado a la disminución de los empleos en el ámbito profesional, se ha traducido en una mayor demanda de estudios de posgrado, utilizados a su vez como uno de los criterios para los nuevos sistemas de contratación y promoción laboral, siendo las maestrías en educación los programas más afectados por estas nuevas políticas al dejar de asociarse con el interés por una formación para el desarrollo de la investigación o especializarse en un campo del conocimiento, lo que Valenti (2002) ha denominado su vinculación con el *ethos* o la vida académica.

La tendencia general piensa en el posgrado ya no como nivel compensatorio de deficiencias académicas, ya no como interés por el desarrollo intelectual y científico o en la maduración de las disciplinas, ya no como implicación académica profesional, sino como meta por alcanzarse, como credencial. Como protocolo burocrático que induce a la dinámica de la productividad y la evaluación del desempeño (Esquivel, 2002:28).

En tanto, el financiamiento de la educación superior pasa a ser condicionado al rendimiento de los “proveedores” (las universidades) o dicho en palabras del BM: “atado a la obtención de resultados comprobables basados en indicadores de resultados determinados por el consumidor” (Delgado, 2007:5).

4. Acreditación, Calidad y Financiamiento del Posgrado

Dentro del contexto de CEG, la crisis económica ha sido uno de los componentes que más ha sido señalada para argumentar que los patrones de expansión, financiamiento y gestión de la educación superior habían llegado a su límite en términos de la calidad y pertinencia del servicio, por lo menos así lo empezaron a manifestar algunos sectores (gobierno, grupos empresariales y medios de comunicación) hacia fines de la década de los ochenta.

Es dentro de este contexto en que aparece en México en la mayor parte de los países de América Latina, el tema de la evaluación con una orientación diferente a la

que hasta antes de los noventa había tenido,⁶³ es decir, asociándola con la calidad de los servicios que las instituciones ofrecen y con la asignación de recursos financieros; de manera que su propósito empieza a desplazarse hacia la acreditación y certificación de las instituciones y sujetos que en éstas participan; además de promoverla a partir de estándares de calidad que permitan hacer comparaciones, no sólo entre las instituciones y los sujetos, sino entre los países.

Es importante señalar que si bien la incorporación de la evaluación dentro de las políticas gubernamentales en América Latina, era resultado de su creciente internacionalización –como lo señala Bruner– o del proceso de globalización (Kent, 2002:257), en México el nuevo discurso de la evaluación aparece en un contexto de crisis de la educación pública superior, caracterizada por el estancamiento de su matrícula y la disminución de su presupuesto, además de un descrédito social generalizado, con el que se asociaba a finales de los ochenta.

De manera que al tiempo que Salinas de Gortari señaló como una de las estrategias para la modernización de la educación superior el incremento de los recursos financieros casi en 50%, estableció como condición para su asignación o distribución la necesidad de evaluar a las instituciones (Kent, 2002:282). En el caso del posgrado, se propusieron tres mecanismos diferenciados que las instituciones tendrían que incorporar para someterse a procesos de evaluación: auto evaluación, evaluación externa por comités de pares y evaluación global del *Sistema Nacional del Posgrado*.

La evaluación global del posgrado desde 1990, quedó a cargo del Nuevo con el respaldo de un nuevo programa denominado *Programa para el Avance de la Ciencia en México* (PACIME), apoyado por el Banco Mundial (García de Fanelli, 2001:112), y con base en los diagnósticos que se habían realizado en la década anterior, así como en las recomendaciones de las evaluaciones externas de la

⁶³ Las universidades latinoamericanas siempre fueron evaluadas por sus estudiantes, profesores y gobiernos en términos de su democratización hacia adentro y hacia fuera, su politización o enajenación, el prestigio social de sus egresados y el tipo de empleos obtenidos, pero nunca fueron evaluados en términos de la calidad de la enseñanza o investigación. Rara vez se comparaban con otros países. No había sistemas de información, y cuando se hacían comparaciones no había grupos insatisfechos suficientemente organizados para promover el cambio (Schqartzman, 1992, citado por Kent, 2002:255).

educación superior, propuso la instrumentación del *Padrón de Programas de Posgrado de Excelencia*.

El padrón tenía como propósito incidir en el *Sistema Nacional de Posgrado*, principalmente en lo que se refería al apoyo material y publicitario que recibirían aquellos programas que fueron calificados de excelencia por , como el apoyo económico para el desarrollo de proyectos de investigación, las becas para los alumnos que estudian la maestría o el doctorado, y el apoyo financiero para la incorporación de profesores en los centros educativos. (Reyes, 1992b:221)

Los criterios propuestos para la evaluación se resumían en los siguientes: contar con una planta de profesores, preferentemente con nivel de doctorado, dedicados de tiempo completo a la investigación, con una amplia trayectoria y experiencia en alguna línea de investigación; rigurosidad en los criterios de admisión y egreso (redacción de una tesis); tener logros en graduación (titulados) y estudiantes de tiempo completo; además de infraestructura, bibliotecas y apoyos generales, acordes al nivel de posgrado (García de Fanelli; 2001:113).

Durante la administración de Zedillo se recuperaron las recomendaciones de la OCDE, relacionadas con los nuevos sistemas de evaluación y acreditación no sólo del posgrado, sino de la educación superior: la propuesta de estandarización de las instituciones de educación superior, la preparación de equivalencias de los títulos universitarios con otros países, la evaluación interinstitucional y la acreditación profesional en el contexto nacional, además de diversificar las fuentes de financiamiento y fomentar su competencia con el propósito de mejorar la calidad del servicio que ofrecieran (Latapi, 1996).

Por lo que se continuó con el *Padrón de Posgrado de Excelencia*, aunque empezó a criticarse que los linamientos para la acreditación se derivaran de los esquemas y características de las ciencias naturales, exactas e ingenierías, aun cuando el mayor número de programas (60%) y matrícula se ubicaba dentro de las ciencias sociales y humanas, los que ingresaban al padrón pertenecían más a los primeros.

A partir de la administración de Fox Quezada, Conacyt y la SEP promovieron el *Programa de Fortalecimiento de Posgrado Nacional* (PFPN), con el propósito de reconocer la buena calidad tanto de los orientados a formar investigadores –como se

hacia con el Padrón de Excelencia de – como de los que tienen una *orientación profesionalizante* a nivel de especialidades y maestrías, estableciendo un esquema para la rendición de cuentas que permita otorgar apoyos extraordinarios y complementarios a las instituciones con base en una metodología que considere los dos tipos de orientaciones, criterios con reconocimiento nacional e internacional, así como los compromisos que las instituciones participantes se hayan fijado.

Los apoyos que se ofrecen se dirigen hacia tres vertientes: “a) al fomento del posgrado institucional, b) al padrón nacional de posgrado y el c) impulso al desarrollo de programas de posgrado a nivel de especialidad para coadyuvar al desarrollo tecnológico del sector productivo” en la primera a través del *Programa Integral de Fortalecimiento del Posgrado* (PIFOP), con el propósito de mejorar la calidad de sus programas en sus tres niveles y lograr su incorporación al *Padrón Nacional de Posgrado*.

Los programas que se apoyen mediante el PIFOP deberán ser elaborados mediante un proceso participativo de planeación estratégica, identificando su situación actual (auto evaluación), considerando su pertinencia, grado de habilitación y nivel de desarrollo y consolidación de los cuerpos académicos que participen en los procesos educativos, sus resultados (tasas de retención, de graduación, seguimiento de egresados, etc.), el nivel de desarrollo de las líneas de investigación o de trabajo profesional que les den sustento, la infraestructura académica de apoyo: lo que les permita identificar los proyectos, las estrategias y las acciones necesarias para superar las deficiencias de los programas y lograr su acreditación a través de su registro en el *Padrón Nacional de Posgrado* en el periodo 2001-2006.

Por su parte, el *Padrón Nacional de Posgrado* incluye la incorporación de los tres niveles de posgrado, así como de las dos vertientes: de orientación profesional y formación de investigadores; la condición para su ingreso será que hayan alcanzado un desempeño extraordinario en la formación de profesionales, profesores y/o investigadores en los diversos campos de conocimiento. Los programas que logren su registro en el padrón se clasificarán de la siguiente manera: *Competentes a Nivel Internacional* y de *Alto Nivel* los primeros son aquellos que satisfacen plenamente y superan, inclusive, todos los requisitos establecidos en los lineamientos e indicadores

de tipo cualitativo y cuantitativo solicitados para su registro en el Padrón Nacional, los segundos satisfacen los requisitos pero no alcanzan aún un perfil de competitividad internacional.

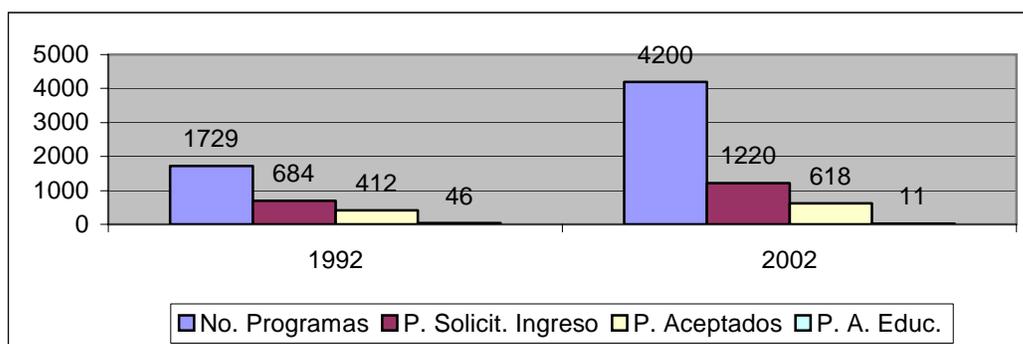
En relación con los resultados de la primera convocatoria para la evaluación de los programas, destacan los siguientes datos: de los 4 mil programas que se impartían en el país en 2002, sólo poco más de la cuarta parte respondieron a la convocatoria, es decir, se recibieron 1 220 solicitudes, de las cuales 193 fueron aprobadas para incorporarse al Padrón Nacional de Posgrado, 100 continuarán en el Padrón de Excelencia (en tanto se les vence su vigencia) y 325 entraran al PIFOP, lo que significa que se incrementó 43% el número de programas reconocidos por el , pues según datos de la dependencia, en 2001 existían sólo 431 programas certificados, en 2002 serían 618, lo que representa un incremento de 43%, según datos presentados en el XVI Congreso Nacional de Posgrado (Claudia Herrera; *La Jornada*, 22 de octubre de 2002).

Si comparamos estos datos con los de 10 años antes, observamos lo siguiente:

		No. de Program.	P. Solic Ingreso	%	Programas Acept.	%	P. Edu Acept.	%
1992	Padrón de Excelencia	1 729	684	39	412	23	46	2.6
2002	P. Fortalec. P. N.	4200	1220	29	618	14	11	.26

Si bien se dio un crecimiento de programas en 2002 de 143%, comparado con 1992 el porcentaje de los que solicitaron ingresar al Padrón y al Programa, disminuyó de 39 a 29%, al igual que el de programas aceptados, de 23 a 14%, no obstante que en términos absolutos se incrementaron casi 200, lo que significa que hace diez años sólo 1 317 programas quedaron fuera, frente a los 3 585 de 2002, casi 50% de los que pretendían entrar. En el área educativa de los 46 que se incorporaron en 1992 al padrón, se redujeron a 11 en 2002⁶⁴.

⁶⁴ De acuerdo con datos más recientes, en 2004 ANUIES tenía registrados 5 166 programas, en ese año sólo 704 pertenecían al padrón de SEP- , (3.6%), quedando fuera 4 462, de manera que si bien en el *Informe General del Estado de la Ciencia y Tecnología 2006* de CONACYT, se señalaba que hasta 2005, se incrementaron los programas de calidad, lo cierto es que también se incrementa cada vez más el número de los que quedan fuera.



De las críticas que se hicieron a este nuevo proceso de acreditación en el XVI Congreso Nacional de Posgrado, destacan dos: una vinculada con el número de programas que se incorporan al padrón nacional de posgrado y el bajo presupuesto asignado al financiamiento, y la otra relacionada con los mecanismos de incorporación al padrón, que se ocupan más de la acreditación que de la evaluación, al convertirla en un mecanismo para obtener recursos y no en un instrumento para informar de su calidad; todo esto en un contexto de mayor exigencia para los programas de las instituciones públicas (Álvarez, 2002:72); finalmente se trata de esquemas de premios y castigos financieros en un contexto de restricción presupuestal, en el que la acreditación es prácticamente obligatoria para las instituciones públicas.

En este sentido es válida la crítica que el secretario general de la UNAM (Enrique del Val) hizo, sobre que el gobierno exige a las universidades públicas que impartan maestrías y doctorados de primer mundo, con altas tasas de eficiencia terminal y cuerpos académicos prestigiados, pero les otorga recursos de tercer mundo (Galán, *La jornada*, 16 de octubre de 2002).

Al tiempo, la SEP otorga facilidades a las instituciones privadas para obtener su registro y las exime de participar en estos procesos de acreditación, por lo que es pertinente preguntar quién evaluará la calidad del servicio que ofrecen las 384 instituciones privadas (55% de las 690) que imparten posgrado cuando sólo 11 presentaron solicitud para incorporar sus programas en el PFPN.

Otra de las críticas a estos procesos y criterios de acreditación se concentran en que dejan fuera elementos sustantivos de los nuevos paradigmas y siguen operando con aquellos que desde hace ya algún tiempo han dado cuenta de su obsolescencia y

rigidez, de manera que sus indicadores han favorecido muy poco a los programas de las áreas de Educación y Humanidades, que sólo han logrado representar 7.2% del total.

Por otro lado, algunas instituciones se han dedicado sólo a cubrir los requisitos para la acreditación, por lo que ésta termina funcionando más como un sistema de pseudo acreditación discriminadora, generando una elitización de los programas incorporados al padrón de excelencia, además de una mayor brecha con los que contaban con menos recursos.

La autoridad académica y disciplinaria, uno de los valores que tradicionalmente había regido la organización y funcionamiento del posgrado, ha empezado a ser reemplazada por una racionalidad económica sustentada en criterios de productividad y competitividad con los que empezó a asociarse la calidad y su acreditación, reducidas a estándares sustentados en una visión tradicional de la ciencia y desde un contexto disciplinario paradigmático derivado de la física, de manera que terminan incidiendo en la cancelación del futuro y la marginación no sólo de regiones enteras del país, sino de áreas importantes para su desarrollo, como las humanidades y la educación. (Abreu, 2002)

La calidad deja de verse como un producto en relación con los bienes, recursos y procesos disponibles, para limitarse a los resultados: tasas de promoción, de retención, eficiencia terminal, etcétera; ligándose finalmente con el mercado, donde la productividad y la competitividad son los elementos que le dan sentido, además de centrarse más en los individuos, terminando por reducir la evaluación a una medición con referencia a normas estandarizadas (Glazman, 2001:80).

Otro de los cambios que se empieza a dar en relación con la acreditación en el posgrado, es que su certificación dejó de limitarse a la que una institución u organismo le otorgaba, pues empezaron a crearse los programas interinstitucionales no sólo en el ámbito nacional, pues también se han empezado a generar experiencias relacionadas con la certificación entre por lo menos una institución nacional y otra internacional.

Finalmente, el incremento de población con certificación de estudios profesionales genera en el mercado una devaluación de los títulos académicos, por lo que para solicitar un puesto de trabajo o un ascenso en el escalafón habrá que realizar

estudios de posgrado que permitan cierta distinción; generando un credencialismo que junto con el aumento de las dificultades para encontrar un puesto de trabajo, la precariedad de los contratos laborales, así como la reducción al financiamiento de las instituciones públicas, son el caldo de cultivo en el que crecen las instituciones escolares privadas (Torres, 2001:81).

Todo esto en detrimento de lo que había sido una de las orientaciones tradicionales o mejor dicho clásicas dentro de los estudios de posgrado, desde donde se reconocían como los espacios para el desarrollo del trabajo intelectual (Díaz Barriga, 2002a), para la producción o desarrollo del trabajo científico (Esquivel, 2002) o para el conocimiento o dominio de las tradiciones disciplinarias (Sánchez Puentes, 2002); lo que en términos más generales se ha denominado como el abandono de los programas académicos con una orientación hacia la formación teórica que daba prioridad a la generación o avance del conocimiento y las disciplinas, donde los estudiantes se dedicaban:

Prioritariamente a aprender a pensar, a evaluar el pensamiento ajeno, a hacerse de la información más amplia y más avanzada en las áreas propias de su disciplina. Al final de estos cursos, los estudiantes habían adquirido la capacidad de la enseñanza universitaria o estaban introducidos en la investigación. (Parent, 1992:201)

En relación con la acreditación de las maestrías en educación para el magisterio, si bien muy pocos han tenido el interés y menos aún las condiciones de participar en los procesos de acreditación promovidos por , a partir de mediados de la década de los noventa, se ha manifestado la preocupación por regular el crecimiento y calidad de los programas, desde comisiones y recomendaciones emitidas por los gobiernos de las entidades y por la SEP misma; pues aun cuando los padrones nacionales de posgrado no excluyen abiertamente el ingreso a las maestrías promovidas por las instituciones formadoras de profesores, los criterios e indicadores utilizados por estos programas distan mucho de las condiciones en que operan estas maestrías e instituciones.

Esto llevó a la SEP a reconocer la necesidad de elaborar un programa de acreditación de las maestrías para profesores de educación básica, tomando como referencia los lineamientos generales de los promovidos por las universidades, pero

acordes a la naturaleza de las instituciones formadoras de docentes y tipo de programas que éstas ofrecen; sin embargo, a finales ya del sexenio de Fox Quezada, no se ha concretado la propuesta.

Por otro lado, mientras las políticas educativas nacionales e internacionales recomiendan la colaboración y el intercambio institucional para la promoción y acreditación de programas, las políticas, estrategias y acciones orientadas a la promoción de este tipo de estudios en el Estado de México se han caracterizado más por la disgregación de esfuerzos y recursos debido a la complejidad, organización y funcionamiento del sistema educativo estatal; lo que se ha expresado no sólo en la promoción de programas dependientes de diferentes instancias, sino en establecer convenios con las instituciones particulares para atender las demandas del magisterio por este tipo de estudios; pero ante la dificultad de atenderla aun a través de estos convenios, las instituciones privadas empezaron a multiplicarse en los últimos años.

Esta nueva demanda a que son sometidos los programas que ofrecen las instituciones de educación superior, cumple un doble propósito en el caso de las públicas, como condición no sólo para certificar sus programas y darles legitimidad social, sino para asignarles financiamiento; mientras que en las privadas, éstas se utilizan más con el fin de otorgarles cierta distinción y estatus en relación con otros programas, situación que adquiere mayor relevancia en el mundo globalizado, este tipo de reconocimientos se hacen extensivos a un conjunto de países, regiones o bloques que empiezan a reconfigurar el antiguo orden geopolítico, asociado con los Estados nacionales.

En el caso de las instituciones públicas, la preocupación por contar con una acreditación se ha enfocado más al interés por formar parte del PIFOP, para después incorporarse al Padrón Nacional de Posgrado SEP- , por lo que a excepción de la ENSEM, las otras instituciones (FES-A (UNAM), la FaCiCo (UAEM), la UACH; el Colegio Mexiquense y el ISCEEM), han por lo menos participado en las convocatorias con el propósito de incorporarse a estos programas y contar con los apoyos que permitan su consolidación; sin embargo, hasta 2005 sólo el programa del Colegio Mexiquense había logrado su incorporación al PIFOP.

En cuanto a la propuesta para que los programas se certifiquen y/o desarrollen de manera interinstitucional, la única maestría pública que trabaja bajo ese esquema, es la de la FES-A, que cuenta con el respaldo de la FFyL y del CESU (actualmente IISUE) de la misma UNAM; contrariamente a las del ISCEEM y la ENSEM, dependientes de la Secretaría de Educación del Estado de México, que lejos de establecer algún convenio que les permita consolidarse, se trabajan de manera independiente e incluso se reconocen como programas e instituciones antagónicas.

Los programas dependientes de las instituciones particulares, debido a que sus recursos los obtienen en su mayor parte de los pagos y cuotas que hacen sus usuarios, no tienen mucho interés en contar con la acreditación ni el apoyo financiero de instancias como la SEP y el , más allá de la validez oficial que este tipo de estudios requiere para contar con la certificación del Estado; por lo que su interés se centra en obtener su Registro de Validación Oficial de Estudios (RVOE), además de pertenecer a la federación de instituciones particulares de educación superior (FIMPES). Actualmente todos los programas cuentan con este registro y las instituciones están adscritas a la federación, recientemente se han mostrado más interesadas por ingresar a las asociaciones que otorguen una certificación internacional a sus programas –como es el caso del ITESM que cuentan con la certificación de la *Southern Association of College and Schools (SACS)*, o la de *Sylvan International Universities o Laurente International*, asociaciones a las que ha pertenecido la UVM–, lo que socialmente empieza a darles un estatus diferente a los programas de otras instituciones.

Es importante señalar cómo este tipo de certificación, además de justificarse en la idea de que al ser evaluados por órganos externos y de manera continua, con base en estándares internacionales, los programas aseguran el mejoramiento de la calidad del servicio que ofrecen independientemente de que estos nuevos esquemas promuevan o no una mejor formación, lo cierto es que estas nuevas características empiezan a tomarse más en cuenta como justificación para la contratación y/o asignación de salarios a sus egresados.

En los últimos años estas políticas son promovidas de manera más abierta, como se puede ver en el informe *Mexico's Chakkebge if Knowledge based*

Competitiveness (2006) en el que se señala que para que el país sea “competitivo”, éste deberá:

- Captar la inversión privada para financiar la expansión y mejora de las oportunidades educacionales, incluyendo esquemas de préstamos.
- Basar la expansión de la educación superior bajo el criterio de atender la demanda y responder a las necesidades de la economía y el mercado.
- Estandarizar la certificación, acreditación, evaluación y valoración.
- Incrementar la presencia del sector privado a través de la mejora de incentivos para la creación de vínculos entre la industria y centros de investigación.
- Permitir que los investigadores como tales puedan patentar sus innovaciones.

Los primeros pasos ya fueron negociados por el gobierno de Fox. Además de la renovación del mencionado proyecto *Innovation for Competitiveness*, también se consolidó otro en 2005. Se trata de un megaproyecto de privatización de la educación superior que la siguiente administración implementará (Delgado R. 2006:9).

5. Tecnologización y Nuevas Modalidades de Formación

Al igual que la acreditación y a diferencia de las características anteriores (expansión, privatización y profesionalización) que dan cuenta de la situación actual de los estudios de posgrado, el análisis de la relacionada con la tecnologización o incidencia del desarrollo científico y tecnológico en los sistemas y procesos de formación del posgrado, lo haré a partir de las tendencias e importancia que este desarrollo ha empezado a adquirir en la última década en el contexto mundial, pues aunque su presencia en México se introduce de manera cada vez más rápida, todo parece indicar que tendrán que pasar todavía algunos años para que ésta pueda consolidarse como las anteriores.

De acuerdo con varios autores, estamos en presencia de una reestructuración de los sistemas de educación superior, como consecuencia de los procesos de mundialización que se sintetizan en la llamada sociedad del conocimiento y desarrollo tecnológico, en la que las instituciones educativas se verán en la necesidad de adaptarse, apoyando sus funciones de transferencia de información en la aplicación, cada vez más intensa, de esas tecnologías y desarrollando nuevas capacidades para

estimular, facilitar y promover la adquisición del aprendizaje, determinar su utilidad para la solución de necesidades concretas y contribuir al análisis crítico del desarrollo científico y tecnológico (Zúñiga, 2003:20).

Sin embargo, lo sorprendente no es sólo su alcance, sino la similitud de las transformaciones, debido al establecimiento de agendas de investigación, recolección e interpretación de datos; talleres, conferencias, recomendaciones y consultorías, a cargo de instituciones financieras internacionales como el BID y sobre todo el Banco Mundial, que han contado con los medios para concentrar investigación, recursos financieros y formulación de políticas bajo un mismo concepto, conformando una red, a la que se le ha denominado *el complejo intelectual y financiero de la ayuda externa* desde donde legitiman su posición en las políticas intervencionistas de “ayuda”. (Schugurensky, 1998, citado por Alcántara, 2002)

Una de las recomendaciones que han hecho estos organismos a la educación superior, derivada de los avances de las tecnologías basadas en la informática, es el uso de redes y nuevos instrumentos para la enseñanza y el aprendizaje, lo que consideran reduce el aislamiento intelectual a la vez que aumenta las posibilidades de acceso a la información científica más reciente, haciendo las veces de centro de aprendizaje, en tanto los sistemas tutorales inteligentes y el *software* instruccional permiten una capacitación uniforme de alta calidad en temas complejos. “Otro sector que experimenta cambios generados por la tecnología es la educación a distancia, que continuará incrementándose a medida que la educación se ‘reinvente’ en la era digital.” (Banco Mundial, 2000:82)

Así, el aprendizaje o la educación a distancia,⁶⁵ se reconoce en la actualidad como una de las modalidades con mayor potencial para los países en desarrollo, al considerarla como un poderoso canal para integrar a la educación a los grupos excluidos en tanto que la incorporación de las nuevas tecnologías basadas en la utilización de satélites e internet promete llevar este tipo de enseñanza no sólo a grupos cada vez más numerosos y comunidades escasamente pobladas, sino también a localidades con aglomeraciones urbanas; por lo que de manera más frecuente los organismos internacionales promueven que los países en desarrollo incrementen el número de programas y títulos sustentados en estas modalidades (Banco Mundial, 2000: 34).

Han surgido así diferentes comunidades, comisiones y programas tanto para diseñar, promover y evaluar como para financiar el potencial de distintas innovaciones tecnológicas y pedagógicas para la educación y capacitación a distancia (Peters, 2002:27). Aunque estos sistemas y modalidades tienen cada vez mayor presencia en los sistemas educativos convencionales, particularmente en los países en desarrollo y/o dependiendo más del sector privado por los costos que implica; su incidencia ha empezado a afectar a todos los niveles de los sistemas educativos de todos los países, vislumbrándose lo que algunos autores refieren como un *cambio del paradigma educativo*, que de acuerdo con lo analizado en una mesa de trabajo del Consejo Internacional para la Educación a Distancia, se caracteriza por:

Un cambio patente de la educación de niños y jóvenes hacia la educación de adultos (aprendizaje vitalicio), así como en la condición social, los estudiantes son cada vez de mayor edad, trabajan, tienen hijos, están casados, etc.; la admisión de

⁶⁵ De manera general, se reconocen cuatro etapas en la educación a distancia, la primera con sus antecedentes desde el siglo XIX hasta la década de los sesenta del siglo XX, denominada educación o mejor dicho capacitación por correspondencia; la segunda, caracterizada por la incorporación de los medios masivos electrónicos (radio, televisión, audio y videocasetes) a la enseñanza promovida por las universidades; la tercera etapa se caracteriza más bien por la expansión y crecimiento de esta modalidad en los sistemas educativos de los países asiáticos y europeos, particularmente, dando lugar a las llamadas megauniversidades, rebasando la matrícula de las universidades tradicionales, al tiempo que el interés empieza a incrementarse no sólo por promover más estas modalidades, sino por incorporar los avances de la ciencia y la tecnología a sus sistemas de enseñanza, así como por tomarla cada vez más como objeto de estudio; finalmente la cuarta etapa se inicia a mediados de la década de los noventa del siglo pasado, y se caracteriza por la revolución pedagógica que se reconoce está promoviendo esta modalidad en la educación a distancia, gracias al creciente uso de ambientes digitalizados de aprendizaje y de la red, lo que implica la incorporación de los rápidos, imprevistos, inesperados e increíbles avances de la informática y de las tecnologías de comunicación (Peters, 2002:13-24).

números bastantes limitados hacia números muy grandes de estudiantes, dando lugar a la creación de las mega universidades sustentadas en modalidades abiertas, a distancia y/o virtuales; un cambio de la universidad autónoma y autosuficiente hacia una institución que coopera con la industria, los proyectos mixtos (sector público e iniciativa privada) están cobrando auge; al mismo tiempo que el posgrado se está convirtiendo en un indicador importante con respecto al empleo; la fuerza mental está aumentando el valor del capital humano en la educación, al mismo tiempo que se están filtrando más conceptos y prácticas empresariales. (Hall, citado por Peters, 1996:32)

Lo anterior ha empezado a demandar cada vez más programas sustentados en mecanismos más flexibles, más cercanos al mundo del trabajo y adaptados a los cambios tecnológicos, como el diseño y producción de materiales de apoyo a la formación, su almacenamiento electrónico y difusión por redes de comunicación,⁶⁶ lo que permitirá que los estudiantes organicen su actividad formativa al ritmo más conveniente, independientemente del lugar (interacción sincrónica), además de promover sistemas de educación a distancia que posibiliten la interacción del maestro y los alumnos en tiempos reales, pero en lugares distantes (interacción diacrónica). (Portencasa, 1994:8)

Aun cuando se reconoce la incorporación de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) a los sistemas educativos de los países en desarrollo como una estrategia para subsanar las desigualdades educativas y sociales, el que se dé en un contexto de desigualdad tanto regional como nacional e internacional, dificulta el logro de dicho propósito, pues las condiciones entre los países desarrollados y los no considerados como tales, son bastante desiguales, por ejemplo:

Por comparar tan sólo la distribución de computadoras en la sociedad, las regiones avanzadas tienen 269 por cada mil habitantes, mientras que las menos avanzadas sólo tienen 12 (UNESCO, 1998:267). “En cuanto la conectividad a internet,

⁶⁶ De acuerdo a las estimaciones existentes, basadas en la aplicación del denominador común de la digitalización, la producción anual de información registrada, a escala mundial, en los distintos medios de almacenamiento es equivalente a unos 250 megabytes por cada uno de los habitantes de la tierra, estas estimaciones nos permiten aproximarnos a algunas realidades reveladoras, menos de tres milésimas por ciento, es decir menos del 0.003 % de la información almacenada, está constituida por material impreso en papel... es además notable el dominio, en constante crecimiento, de la información almacenada en medios ópticos y magnéticos, cuyo volumen es una 24 000 veces superior al registrado en papel, y unas 9 000 veces mayor que el almacenado en películas. (Zúñiga, 2003:18-9)

las primeras ya en el año 2000 habían incorporado a casi todas sus escuelas secundarias (7-12) mientras que las segundas están muy lejos de lograrlo” (Kelley-Salinas, 2003:35).

En el caso de México, por ejemplo, se estima que la “teledensidad”, es decir, el número de líneas telefónicas por cada 100 habitantes, es alrededor de 12%, requisito primario para acceder de manera ventajosa al espacio cibernético (Robles, citado por Zúñiga, 2003:21). Por lo que aunque cada día son menos las personas que pueden sustraerse a la influencia del mundo digital, todavía son muy pocos los que tienen acceso al aprovechamiento de sus ventajas en beneficio propio y de sus comunidades, a lo que se debe agregar el que si bien las nuevas tecnologías expanden nuestro horizonte de capacidades para procurar nuestro propio beneficio y el de los demás, al mismo tiempo, amplían los límites de nuestra vulnerabilidad personal y colectiva a la violencia, el crimen y el abuso (Zúñiga, 2003:25).

En México, la incorporación de los avances científicos y tecnológicos o de las TICs a los sistemas educativos, si bien tiene sus antecedentes en la década de los setenta y los ochenta,⁶⁷ es en la de los noventa cuando empieza a adquirir mayor relevancia, primero a través de trabajos institucionales aislados, que poco a poco se van socializando en espacios académicos dedicados no sólo a compartir las experiencias, sino a promover que los sistemas o modalidades educativas que los promuevan adquieran mayor presencia dentro de las políticas educativas nacionales, al tiempo que se difunda más la importancia que éstas van adquiriendo en los sistemas educativos y procesos de formación de las nuevas sociedades.

A principios de los noventa, con Salinas de Gortari, los trabajos se orientaron más hacia los niveles básico y medio superior, así como hacia la capacitación para el trabajo; es con las administraciones de Ernesto Zedillo y Fox Quezada, cuando se pone mayor atención a la educación superior, iniciando una serie de trabajos y reuniones entre las diferentes instituciones y organismos interesados en el tema, hasta llegar a conformar la *Red Nacional de Educación Superior a Distancia*, promovida por la

⁶⁷ Entre las instituciones pioneras en las modalidades abiertas destacan los modelos de telesecundaria de la SEP, de Universidad Abierta de la UNAM, del Colegio de Bachilleres y la Universidad Pedagógica Nacional, así como la Universidad Virtual del ITESM.

ANUIES, misma que tuvo como primera tarea elaborar el *Plan Maestro de Educación Superior y a Distancia*, aprobado en Monterrey, Nuevo León, en 2001.

Entre los aspectos más relevantes contenidos en este plan, sobresale el reconocer a este tipo de programas, como parte integral del sistema de educación superior, al tiempo que se define a estas modalidades educativas como complementarias y alternativas a las presenciales pero con el mismo valor y calidad, con las cuales se reconoce la contribución a la flexibilización y apertura del sistema y las instituciones de educación superior.

Entre los propósitos que se asignan en el plan a este sistema, sobresalen los siguientes: trabajar con diseños curriculares flexibles que permitan la movilidad horizontal entre diversas modalidades, promover nuevos paradigmas psicopedagógicos a partir de la convergencia tecnológica y complementar la oferta existente con alternativas innovadoras, entre otros. Se contempla en este plan que para 2020 un sistema articulado e integrado entre diversas instituciones que ofertan la ampliación de los programas, el incremento de su cobertura y el generar formas innovadoras de enseñanza en estas modalidades; para lo cual se plantean como estrategias formar una red nacional de educación a distancia en tres niveles, con nodos regionales y bajo principios básicos de cooperación que permitan beneficios mutuos, liderazgos múltiples, mejor relación costo-beneficio en el servicio, así como diversificar las fuentes de financiamiento (Ortiz, 2000).

Aunque la cobertura en México a través de estas modalidades en educación superior es mínima comparada con la concentrada en las modalidades tradicionales, de los poco más de 2 millones de estudiantes “para el año 2000 el 1.3% de la matrícula, casi 164 000 estudiantes realizaban sus estudios en forma virtual, de los cuales 36% pertenecían al posgrado, esto significa que los estudiantes virtuales de posgrado representaron más del 10% del total de estudiantes de posgrado de América Latina” (Rama, 2006:53), lo importante es que éstas empiezan a tener mayor presencia en el país.

Por otro lado identificamos una mayor presencia de programas transnacionales promovidos y certificados por instituciones con su matriz en otros países, mismas que ofrecen desde cursos de capacitación y licenciaturas hasta posgrado en varias

modalidades: sedes de universidades extranjeras en México como la Westbridge University, que propone diplomados, licenciaturas y una maestría a distancia. Ofertas tipo educación a distancia y *e-learning*, entre los que destacan Oracle University, presente en el mercado latinoamericano; universidades que se asocian con universidades transnacionales como la UIA que firmó con *software* SAP México-América Central un contrato de colaboración; las universidades extranjeras que proponen programas “en línea” mediante oficinas de representación o mediante publicidad electrónica, como Phonix University y la Atlantic Internacional University. Newport University. Yorker International University y Bircharm International University, la Universidad Nacional de Educación a distancia de España (UNED), la Universidad Abierta de Cataluña.

Las instituciones mexicanas que en alianza con universidades extranjeras proponen programas en línea, merecen atención especial: la Universidad de Victoria, en Canadá, y la Universidad Autónoma de Guadalajara ofrecen, un programa de educación a distancia. La UNED colabora con la UAM, la Universidad de Guadalajara, la de Nuevo León, la UIA y la UAE de México trabajan en torno a la instalación de doctorados de este tipo. En 2002, la UIA anunció su alianza con la Jones International University, una universidad virtual creada en 1996, para abrir diplomados y tres maestrías “en línea”. La Universidad de las Américas en Puebla se asoció con la Texas Christian University para crear un doctorado a distancia en ciencias de la comunicación. El ITESM, como caso único mexicano de educación a distancia, vende licenciaturas y posgrados virtuales mediante su universidad virtual a campos virtuales a sedes en América Latina y a Barcelona en España (Didou Aupetit, 2002:13-14).

Sin embargo, la importancia de la incorporación de las NTIC a los sistemas educativos y al posgrado, no se puede reducir sólo a la mayor presencia que tienen las modalidades anteriores, sino que habrá que estar atentos también a las implicaciones de estas tecnologías en los sistemas escolarizados, en ambos casos su presencia ha empezado a incidir en las formas de pensar y actuar o de socialización de los sujetos en formación.

Para dar cuenta de la presencia de las nuevas modalidades en los programas de maestría en el Estado de México, es necesario reconocer primero que identificamos en

general tres modalidades: escolarizada o de tiempo completo, semiescolarizada o de tiempo parcial, y a distancia o virtual.

De los 31 programas que se ofrecen en la entidad, sólo hay dos maestrías en las modalidades de tiempo completo o escolarizadas, ISCEEM y Colegio Mexiquense; en el primero de los casos a través de una plaza comisión asignada a los maestros que ingresan al programa durante los dos años que dura la maestría en el Colegio Mexiquense, debido a que cuenta con apoyo de becas al estar inscrita en el *Programa Integral de Fortalecimiento al Posgrado* (PIFOP).

La mayoría de las maestrías son ofrecidas en las modalidades semiescolarizadas, tiempo parcial o de medio tiempo, es decir, los alumnos asisten a sus clases de uno a tres días a la semana, generalmente por la tarde en la semana y el sábado mañana y/o tarde, dependiendo de la institución y programa; en algunos casos los horarios son fijos determinados por las instituciones y en otros flexibles, de acuerdo a los tiempos de los alumnos y disponibilidad de seminarios que éstos puedan cursar.

Una de las tendencias de los programas es flexibilizar los tiempos para ajustarlos a las necesidades de los estudiantes, que por lo general están incorporados ya al campo laboral, de manera que éstos puedan optar por inscribirse de uno a cuatro seminarios y dedicar de uno a tres días de la semana a la maestría. Es importante aclarar que éstos son los horarios registrados formalmente, pero varias instituciones hacen ajustes de acuerdo con las negociaciones que se establecen entre los docentes y los alumnos, generando críticas a la calidad de la formación que se ofrece en estos programas en el sentido de que lo prioritario es cubrir con los créditos de las asignaturas, mientras que la formación académica queda en un segundo plano (Moreno Bayardo, 2002).

Otra modalidad que ha empezado a adquirir mayor presencia e importancia en los procesos de formación de las maestrías en educación, sin lugar a dudas ha sido la denominada *virtual*, cuyos antecedentes se ubican en las llamadas a distancia y abiertas, que en la entidad fueron trabajadas de manera muy rudimentaria, corresponde al ITESM ser la institución pionera en crear y ofrecer sus programas bajo esa modalidad.

Independientemente de las negociaciones políticas y económicas que se hayan logrado establecer entre las instancias que participaron en el convenio que permitió ofrecer estos programas al magisterio, debemos reconocer que las maestrías en Educación y en Administración de Instituciones Educativas, operadas bajo la modalidad virtual, incorporaron los mejores avances científicos y tecnológicos conocidos hasta entonces en México, lo que ha permitido hacer llegar una maestría a regiones no sólo alejadas territorialmente de donde se operaba el programa, sino donde había muy pocas posibilidades de abrir una sede con los recursos humanos, materiales y financieros necesarios para establecer este tipo de programas.

En el Estado de México, por ejemplo, mientras que las maestrías en educación impartidas hasta entonces por las cuatro instituciones que las empezaron a ofrecer, en un periodo de 18 años habían atendido a no más de mil alumnos, el ITESM con la modalidad virtual en sólo cuatro años logro atender a más de 400.

Además, con esta modalidad surgió un nuevo lenguaje y conformación de las estrategias y relaciones didácticas que traspasan las barreras no sólo del aula y las instituciones educativas, sino de los países y los recursos didácticos tradicionales, gracias al uso de las nuevas tecnologías que permiten la comunicación y el acceso a información que en otros tiempos resultaba imposible de lograr, lo que a mediano plazo incidirá en los procesos de socialización que se establezcan en la escuela y en la sociedad misma.

La maestría virtual del ITESM se empezó a ofrecer al magisterio del Estado de México en 1998, actualmente el programa se ha extendido a otras entidades, además de Estados Unidos y otros países de centro y Sudamérica. No han pasado más de 10 años y ya surgió una nueva universidad virtual, dependiente de la Anáhuac, que al igual que la del ITESM además de ofrecer cursos en línea, diplomados y especialidades, a partir de 2005 inicia una maestría en Dirección de Centros Educativos.

Otras instituciones han empezado a incorporar algunos de los recursos de esta modalidad, para apoyar las ahora denominadas tradicionales, a través de la opción de tomar algunos cursos en línea, como la maestría de la Universidad Interamericana para el Desarrollo, que da la posibilidad de que sus estudiantes tomen una o dos materias bajo esa modalidad. Finalmente, están los programas de las instituciones de otras

entidades y países que han empezado a ofrecer esa modalidad, como las maestrías de la Universidad de las Américas de Puebla, la Universidad Virtual Anáhuac, el Instituto de Estudios Universitarios de México, la Universidad Regiomontana, la Universidad Autónoma de Yucatán, el Instituto Técnico de Estudios Aplicados y el Instituto Universitario de Posgrado de España, entre otras.

Es demasiado apresurado emitir juicios en relación con las posibilidades y/o limitaciones que estas nuevas modalidades tendrán en los procesos de formación, existe ya una vasta literatura al respecto, por ahora lo importante es reconocer el impacto y posibilidad que éstas tienen para la formación, además de reconocer que la maestría del ITESM fue pionera en su tipo y de gran importancia no sólo por el impacto que tuvo en cuanto al número de estudiantes que atendió en tan poco tiempo; sino porque marcó un hecho importante relacionado con lo que he denominado el nuevo contorno de los estudios de posgrado: la comercialización de la educación, es decir el hecho que instituciones del tipo del ITESM pongan atención en un sector sobre el que no tenían interés, pero en el nuevo contexto, éste se reconoce como un mercado potencial al que hay que conquistar.

No debemos olvidar que estas nuevas orientaciones y modalidades de formación también están sobredeterminadas por una lógica de mercado, orientada más hacia la producción de conocimientos con valor económico, que de conocimientos con valor social, lo que se traduce en un cambio de valores en la ciencia y de la comunidad académica, pues mientras más fuerte es la presión por parte de los aparatos administrativos y de los criterios externos, productividad y competitividad, los criterios internos, relacionados con la naturaleza de las disciplinas y la dimensión ética, van perdiendo importancia.

En este sentido, las nuevas modalidades por lo general no se crean sólo con el propósito de hacer llegar el conocimiento o brindar oportunidades de formación a quienes cuentan con menos condiciones y recursos económicos para hacerlo en las modalidades tradicionales, pues en muchos casos la enseñanza en estas nuevas modalidades se ha convertido en una mercancía más que se puede vender para ganar más dinero (Peters, 2002:33).

Por lo que en términos de Noble, uno de los opositores de la digitalización de la enseñanza universitaria, convertir la educación en mercancía se traduce en la comercialización de la enseñanza y el aprendizaje, por lo que ha iniciado una verdadera cruzada en internet en contra de la creciente tendencia de manejar la educación como un producto comercial más (Shulmeister, 2001, citado por Peters, 2002:67).

Esta tendencia, sin embargo, no se deriva exclusivamente de los cambios que en el futuro se avizoran, derivados del desarrollo científico y tecnológico y nuevas modalidades de formación que se incorporarán cada vez más a los sistemas educativos, sino que se promueve y alimenta también de las otras características del posgrado que analizamos: la expansión y crecimiento, la profesionalización, la acreditación y la privatización, mismas que podrían reconocerse no sólo como elementos o rasgos que contribuyen a la desestructuración de la identidad social del posgrado, sino también como indicadores de un contorno de lo que en el futuro podría llegar a conformar la nueva identidad de este tipo de estudios: la comercialización de la educación.

C. Comercialización de la Educación: ¿Nuevo Contorno del Posgrado?

Como he señalado anteriormente, la dislocación de las identidades sociales se caracteriza por la subversión o desorganización del sistema que estructuraba un orden social, uno de sus efectos será la necesidad de una nueva articulación, pero en la medida en que toda identidad es relacional y el sistema no consigue fijarse en un conjunto estable de diferencias, toda identidad (maestrías en educación) es subvertido por un campo de discursividad (pluralidad de significados) que la desbordan; toda identidad es dislocada en la medida en que depende de un exterior constitutivo que a su vez la niega y es su condición de posibilidad, lo que significa que los efectos de la dislocación habrán de ser contradictorios. Si por un lado ellos amenazan las identidades, por el otro están en la base de la constitución de nuevas identidades (Laclau, 1993:55).

Por ejemplo, si pensamos en los efectos dislocatorios que ha tenido la lógica de mercado en las maestrías en educación, de inmediato asociamos este fenómeno con el desplazamiento de la investigación disciplinaria y de la producción de conocimiento,

por la credencialización, entre otras; sin embargo, esto es sólo una faz de los efectos, porque la respuesta de las instituciones, de los programas y de los sujetos, no necesariamente será la de un sometimiento pacífico, sino que también está la posibilidad de generar nuevos conocimientos, nuevas habilidades que de otro modo no se hubieran generado.

Por lo que la dislocación tiene tres efectos: el primero tiene que ver con su asociación con la posibilidad de conformar nuevas estructuras que pueden dar origen a las transformaciones sociales, en tanto que estructura dislocada o des-centrada, no puede haber un centro, sino una pluralidad de centros de poder con distinta capacidad de irradiación y lucha entre sí; el segundo efecto parte de su asociación con la libertad (autodeterminación), pues de alguna forma la dislocación es la ausencia misma de la determinación; finalmente, cuanto mayor es la dislocación de la estructura, más indeterminado es aquello que se puede construir políticamente a partir de ella (Laclau, 1993:66-7), lo que remite a una característica más de las identidades sociales, su carácter abierto, precario e indeterminado.

Hasta aquí he brindado elementos para argumentar cómo a partir de la década de los noventa, en un contexto de crisis estructural generalizada, los cambios que se empezaron a dar en términos de política educativa, dinámica de crecimiento y conformación del posgrado y las maestrías en educación, han dado lugar a la desestructuración de su identidad social, es decir, las regularidades y acuerdos que había en relación con las finalidades, orientaciones, estrategias de formación, así como sus formas de organización, dependencia y estructura, han dejado de operar, al tiempo que aparecen nuevos elementos que parecen prefigurar una nueva forma de estructuración y ordenamiento de este tipo de estudios.

Señalé entre estos cambios el crecimiento desordenado que se empezó a dar de los programas y matrícula que conforman el nivel educativo del posgrado, la mayor importancia y promoción que empezaron a adquirir los programas con orientación profesionalizante, los nuevos mecanismos de financiamiento subordinados a procesos de acreditación, la mayor participación de la iniciativa privada en el ofrecimiento de estudios de posgrado, y en menor medida, la incorporación de las nuevas modalidades de formación derivadas del desarrollo científico y tecnológico.

Dentro de estos cambios podemos reconocer si no una sustitución, por lo menos sí un descentramiento y desplazamiento de algunos de los elementos que estructuraban anteriormente los estudios de posgrado, uno de ellos: la formación académica, asociada con la producción y difusión del conocimiento disciplinario o relacionado con los campos en que se inscriben los objetos de estudio de los programas.

De manera que si bien, hasta antes de los noventa, las maestrías se reconocían como espacios de formación académica sustentadas en y con una orientación para la investigación, a partir de 2000, sus nuevas características (crecimiento, profesionalización, acreditación, privatización y tecnologización) empiezan a descentrar este propósito y a generar un desplazamiento del sentido que hasta entonces tenía.

Estos procesos se expresan en el momento en que adquieren mayor promoción y demanda los programas de posgrado con una orientación profesionalizante, cuando éstos dejan de reconocer a la investigación como una tarea, un insumo o un producto imprescindible, y cuando la investigación comienza a desvincularse de la producción del conocimiento en relación tanto con el desarrollo de los campos disciplinarios, como con su función social, para en su lugar subordinarse al desarrollo tecnológico, así como a una lógica asociada más a la resolución de problemas inmediatos.

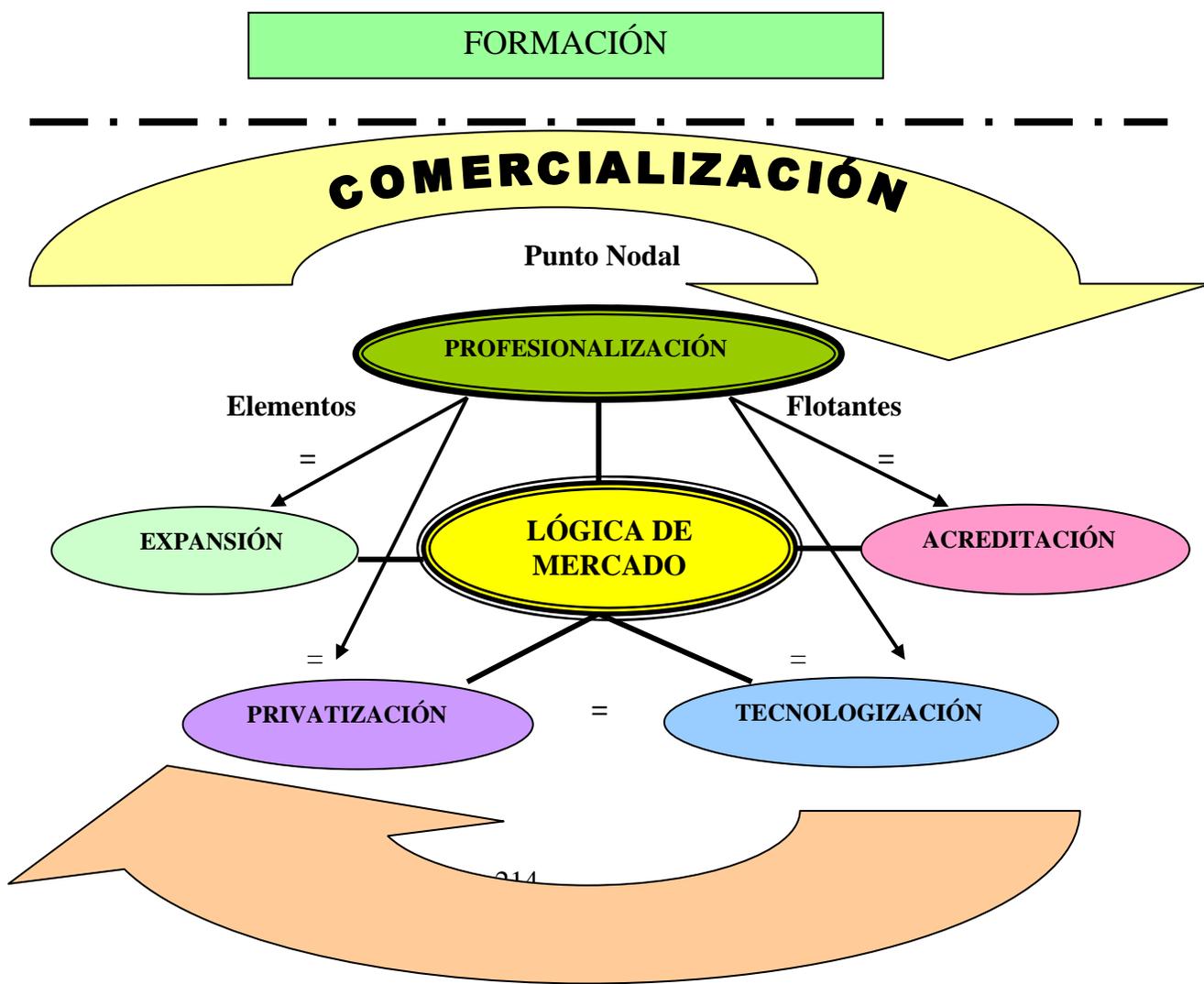
Debemos reconocer, sin embargo, que la desestructuración del posgrado no obedece exclusivamente a los cambios que iniciaron en relación con la profesionalización de los programas, aunque tampoco es resultado de la suma o acumulación de los realizados en relación con la privatización, acreditación, expansión y tecnologización; sino que es producto de las equivalencias establecidas entre las dinámicas que se han generado en cada una de estas características, desprendiéndose del *punto nodal* que hasta entonces había articulado y estructurado los estudios de posgrado: la investigación.

Por otro lado, es necesario recordar que en momentos de crisis estructurales como los enfrentados en este tiempo, difícilmente puede reconocerse cuando se ha conformado una nueva identidad social, lo más que podemos identificar es lo que De Alba (2003) denomina como su *contorno*, en tanto, de alguna forma éstas adelantan o

configuran cómo podrían llegar a estructurarse en el futuro, pero no existe la seguridad plena de que así vaya a suceder, pues el reacomodo de los nuevos órdenes sociales lleva un mayor tiempo, en este sentido el *contorno* se comprende como:

El conjunto de elementos emergentes, articulados en una sociedad en proceso de desestructuración. Son los esfuerzos por recuperar la necesaria estructuralidad de la sociedad, independientemente de su éxito [...] su capacidad de articulación se da en la medida en que aparece un significativo que permite que tales distintos elementos lleguen a articularse (De Alba, 2004:55).

En el caso de las maestrías en educación y aun en los estudios de posgrado, reconozco a la expansión (rasgo disruptivo), acreditación, privatización, profesionalización (elementos provenientes de otras estructuras) y tecnologización (elementos nuevos); como los elementos flotantes o características que forman parte del contorno de lo que podría llegar a ser la nueva identidad social de estos programas: la comercialización de la educación.



DE LA EDUCACIÓN

TEORÍA E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Corresponde a la profesionalización ser el elemento o significante flotante que convoca y articula a los demás, constituyéndose como el significante maestro o *punto nodal* que convoca y estructura a las demás características (expansión, acreditación, privatización y tecnologización), las que por separado se reconocen como diferentes, pero que se hacen equivalente frente al exterior constitutivo del sistema, el elemento que todas ellas excluyen -la formación académica- asociada con la teoría e investigación educativa; todo esto con base en una lógica del mercado que se reconoce como antagónica, frente a la lógica académica que hasta hace algunos años había estructurado la identidad social de las maestrías en educación.

En este sentido, podemos reconocer que los cambios generados en el posgrado, a partir de las características analizadas, tienen algo en común: subordinarse o derivarse de una nueva lógica, *la lógica de mercado*, reconocida cada vez más como el *punto nodal* que articula todo este proceso y parece estructurar lo que hasta ahora he denominado como el contorno de los estudios de posgrado: la *Comercialización o Mercantilización de la Educación*.

Entender la comercialización de la educación como un contorno, implica reconocer una serie de cambios que se están dando no sólo en la organización, dinámica y estructuración de los sistemas educativos, sino también de los nuevos sentidos que ésta adquiere, sobre todo en el proyecto educativo modernizador promovido a partir de los noventa, en el marco de la globalización, el neoliberalismo y el desarrollo científico y tecnológico, y en el contexto de crisis estructural generalizada.

En sentido estricto, la comercialización se refiere a la acción y efecto de comercializar, es decir, del ordenamiento de los ideales, hábitos y métodos de una persona, asociación o comunidad en el marco exclusivo de la vida mercantil y del afán de lucro; en otras palabras, tiene que ver con el proceso de negociación en la compra venta de algo, como los servicios y en este caso los relacionados con la educación, siempre bajo una premisa: obtener la mayor ganancia o beneficio.

1. La Lógica de Mercado y el Nuevo Lenguaje

Cuando se hace referencia a la comercialización de la educación, se alude a las concepciones que empiezan a asociar este servicio con las leyes del mercado, reduciendo en caso extremo la educación a un producto comercial sujeto a la compra y venta como cualquier mercancía, (Altbach, 2002) concepciones que en algunos países como Estados Unidos se promueven desde hace más de dos siglos, Aponte (2004) reconoce tres etapas: la primera abarca del siglo XVIII hasta la segunda mitad del XIX,

cuando se amplía y diversifica el sector orientado por fines de lucro que ofrece servicios educativos (la educación se “comodifica” como mercancía a través de la gestión de proveer servicio de conocimiento aplicado a través de la enseñanza-aprendizaje y la capacitación, manejadas como negocio con propósitos de especulación y crear riqueza) y se vende en el mercado (Aponte, 2004:4).

La segunda etapa abarca hasta antes de la segunda mitad de la década de los noventa del siglo pasado, y se caracteriza por la comercialización que las instituciones empezaron a hacer con los saberes, laboratorios y gestión de conocimiento, concentrándose en la vinculación de la formación e investigación de la gestión de conocimiento y su divulgación a través de las editoriales universitarias.

La etapa actual comienza a partir de 1996 con el mayor crecimiento del sector de propietarios con fines de lucro comercial, como resultado de la instrumentación de las recomendaciones que organismos internacionales (BM, OCDE, BID) expidieron desde principios de los noventa con el propósito de establecer acuerdos de cooperación

internacional en la educación superior, al reconocer las ventajas que ésta tenía en relación con otras industrias o negocios, y considerarla como una inversión para el futuro, una oportunidad de “inversión” y una estrategia competitiva; empezando a ser cada vez más fina la línea que anteriormente permitía distinguir a la educación como un bien público y la separaba del lucro, como ahora se le percibe.

En los países denominados en vías de desarrollo, como México, la comercialización de la educación ha empezado a adquirir mayor presencia en los últimos años, no obstante que se tenía contemplada desde la apertura de servicios educativos iniciada en 1994, con la entrada en vigor del Tratado de Libre Comercio de América del Norte.

De ahí que la justificación de la importancia que tiene la introducción de esta nueva lógica se argumente por un lado en la necesidad de apertura tanto de los países como de las instituciones a las nuevas condiciones de organización derivadas de la globalización, y por otro en la incidencia cada vez mayor también de las leyes del mercado en estos procesos, debido al resurgimiento que de manera paralela adquiere el orden económico promovido por el neoliberalismo, del que se desprenden las siguientes estrategias para la educación superior:

- La mercantilización, para concebir demarcaciones cada vez más relevantes como relaciones de negocios.
- De manera que la eficiencia, responsabilidad y calidad educativa se redefinen en términos de mercado.
- Las relaciones entre alumnos y profesores están mediadas por el consumo y la producción de cosas. (Levidow, 2003:4)

Lo que le da un giro diferente al sentido tradicional que hasta hace algunos años predominaba en la comercialización de la educación, limitada a la promoción y venta de servicios pero como una forma de financiamiento que permite a las instituciones el desarrollo del conocimiento e intercambio de sus proyectos; el nuevo se limita no sólo a lo anterior, sino que su interés fundamental es el lucro,⁶⁸ al tiempo que el saber

⁶⁸ Clyde Barrow, de la Universidad de Massachussets, al hacer un balance de los últimos 20 años de la comercialización de la educación en Estados Unidos –vía librerías, hoteles para estudiantes, comercios dentro de las universidades, los equipos de fútbol, cafeterías- destacó que actualmente se ven dos tipos de instituciones nuevas: las fundamentalmente con ánimo de lucro que no tienen un campo específico

empieza a transformarse en mercancía y capital, generando valor su posesión y su uso productivo (Rama, 2006:44).

Es a partir de la década de los noventa cuando empiezan a aparecer y crecer este tipo de universidades en el mundo, por ejemplo, en Estados Unidos en esa década crecieron hasta llegar a cerca de 700, de las cuales 40 cotizaron en la bolsa de valores, aumentando con ello su penetración en la educación superior de 3 a 8%, por lo que se reconoce no sólo su crecimiento, sino su rentabilidad; dentro de este grupo se ubica a Sylvan Learning Systems Inc. (NASDAQ:SLUV),⁶⁹ una corporación que recientemente adquirió la Universidad del Valle de México, por lo que junto con Apollo Group Inc. (NASDAQ:APOL) ven en México una excelente oportunidad lucrativa (Cruz Limón, 2004).

Lo anterior permite a Estados Unidos reconocer a la educación superior de otros países de América Latina, como México, no sólo como un mercado y negocio, sino como el único sector de la economía que tiene un superávit frente a todos los demás, al no reducirse a una industria local, sino mundial; sin embargo, en este escenario, donde todo se compra y se vende, también hay “fabricas de acreditación”, donde no sólo los estudiantes pueden adquirir un título universitario como una mercancía por cierta cantidad de dólares y en un tiempo determinado, sino que también las universidades pueden comprar “acreditaciones internacionales” que les darán renombre, “glamour” y ganancias (Aviles, La Jornada, 8 de junio de 2005).

Lo que pone de manifiesto el lado oscuro de la comercialización, a través de los “molinos” de certificados, diplomas y títulos falsos, es decir, de instituciones que operan no sólo como negocios, sino como negocios fraudulentos caracterizados por:

- Ofrecer programas de gran demanda del nivel pos-secundario al pos-grado en gran número de áreas de conocimiento y preferencias.

pero sí miles de estudiantes, y las corporativas como la Motorola- quienes ya hasta dan títulos.
<http://bine.iztacala.unam.mx/ptl/print.php?sid=726>

⁶⁹ Esta corporación cuenta entre otros servicios con tutorío en sedes por internet, cursos de inglés, capacitación para profesores, apoyo educativo, empresas de educación *on line*, campus universitarios en el mundo, por lo que cotiza en la bolsa de valores, sus ingresos llegaron a 206 mdd (92 de UVM) con una utilidad de 18 mdd en tan sólo nueve meses (Cruz, 2004).

- Educación a distancia y recientemente a través de la red *i.e., e-learning*.⁷⁰
- No tienen edificios u oficinas, usan un portal y páginas interactivas.
- La facultad no tiene las credenciales o la calificación especializada en el área de la oferta académica.
- Los administradores son vendedores y negociantes y no siguen la ética comercial y cultura de otros negocios.
- Son flexibles y ágiles convalidando experiencias y vivencias de los usuarios/clientes.
- Los programas son intensivos, acelerados y de corta duración con tasas altas de graduación, (los que pagan las cuotas y completan los requisitos y mínimos).
- Poseen licencia de negocios e incorporación para llevar a cabo negocios ilícitos a nivel local, nacional y trasnacional (Aponte, 2004:20).

2. Desplazamiento de la misión social de la educación, el saber y el conocimiento

Al convertirse las instituciones educativas en organizaciones que definen sus acciones en función de relaciones mercantiles y de operaciones de tipo compra-venta de productos educativos, la posesión de un título universitario termina convirtiéndose en un bien privado, más que en una posibilidad de contribuir al engrandecimiento de lo social y como expresión de lo público (Cazés Menache, 2003:1); desplazando con ello la prioridad en la misión social y cultural que las sociedades le encomiendan a las instituciones de educación superior, orientadas por el bien público y el desarrollo de la ciudadanía (Alponte, 2004:22), es decir, desplazando a la universidad del régimen de bienestar y cultural que pertenecen a la sociedad para imponer uno de competencia y terminar tan solo como una empresa u “organización de mercado” que presta algún servicio. (Ibarra, 2004:6)

De manera que la formación académica, la investigación y el desarrollo que promueven las instituciones de educación superior desde esta nueva lógica se vincula

⁷⁰ Irónicamente, las nuevas tecnologías de la información, los multimedios y las redes electrónicas se han convertido en la plataforma de lanzamiento de la educación a distancia y los problemas de fraudes (Aponte, 2004).

con los sectores empresariales, vía asesorías, proyectos conjuntos, participación de docentes e investigadores en proyectos empresariales y “agentes económicos” en órganos de gobierno de las universidades, para la elaboración de planes de estudio y el ejercicio de la enseñanza (Rodríguez Rejas, 2004:2); convirtiendo el conocimiento en un producto de consumo de los estudiantes en vez de un proceso colaborativo entre alumnos y maestros. (Levidow), 2003:9),

En este contexto, los perfiles profesionales incluyen conocimientos en las TIC, curricula suficientemente flexibles para adaptarse a distintas actividades según lo requieran los cambios de mercado, promoviendo una vasta gama de oferta en formación profesional que permita titulaciones en menos tiempo y a más bajo costo, dejando la investigación de alto nivel a sectores competitivos a los que se debe destinar un mayor gasto; en suma, se trata de desplazar una suficiente cantidad de jóvenes a las formaciones profesionales y técnicas, elitizar a las universidades en las titulaciones de más alto nivel (posgrados) y convertir las licenciaturas en sacos rotos que puedan adaptarse a casi todo (Rodríguez, Rejas, 2004:6).

Se trata de una creciente mercantilización de los saberes que promueven una nueva economía de la educación asociada a derechos de autor, a la creación de patentes y a su comercialización, dando origen a lo que Slaughter y Leslie (1997) (citados por Ibarra, 2004) han denominado como el *capitalismo académico*, caracterizado por cambios organizativos sustanciales, asociados a la asignación interna de recursos, que se refleja en la apertura, cierre o reorganización de departamentos y unidades académicas, cambios sustantivos en la división del trabajo académico con respecto a la docencia y la investigación y, en consecuencia, en la modificación de la naturaleza, contenido y organización del trabajo académico y su control.

A estos procesos extremos de comercialización o mercantilización de la educación, habrá que agregar el impacto de las nuevas tecnologías en la redefinición de los espacios de aprendizaje; el desarrollo de nuevas áreas de conocimiento de base interdisciplinarias que empiezan a verse como sustitutivas de las tradicionales conformaciones curriculares y de la oferta de carreras actual (Didriksson, 2005); al mismo tiempo, las humanidades quedan relegadas a “una formación generalística” en

cuanto materias transversales a todas las áreas de conocimiento, y se asigna a las Ciencias Sociales tan sólo fines de gestión y planeación (Rodríguez Rejas, 2004:4).

Los investigadores y académicos se enfrentan al problema de reinventar su identidad, pues al ser desprendidos de su libertad de investigación, perder el control del contenido y organización de su trabajo, han ido perdiendo su condición de artesanos del saber para conformarse paulatinamente en engranajes de alguna de las grandes maquinarias que integran las nuevas formas de producción del conocimiento (Gibbons, et. al. 1994).

De manera que identificar la comercialización de la educación como un contorno no se explica o reduce al reconocimiento de la mayor presencia e importancia que han empezado a adquirir las instituciones de educación superior con fines de lucro en los sistemas educativos, sino sobre todo a la sobredeterminación que la lógica empresarial y del mercado ha empezado a tener en todo el proceso de reestructuración de estos sistemas y en el replanteamiento de sus funciones, que en México desde la conformación del Estado postrevolucionario, se habían caracterizado por su orientación eminentemente social, al proponerse una educación abierta a todos, gratuita y pública en todos sus niveles, y en el superior autónoma, además de asignarle las funciones de la producción y difusión del conocimiento a través de sus centros de investigación.

Por lo que ahora la educación se empieza a concebir más como insumo del proceso productivo, campo de inversión y comercialización, y como oportunidad realmente abierta sólo a los segmentos sociales que por su productividad escolar resultan ser más rentables para la inversión educativa pública (Aboites, 2004:2); por lo que como lo había señalado, el Estado de bienestar empieza a ser sustituido por un estado regulador, además de abrir más la participación a los empresarios en la conducción de la educación, lo que se traduce entre otros cambios en la incorporación de nuevas formas de organización y gestión que además de enfrentar la reducción de financiamiento al gasto educativo, pretenden hacer más funcional y eficiente el sistema educativo al aparato productivo.

De manera que el servicio, la calidad y la competencia se convierten en los tres principios fundamentales en que descansa tanto el financiamiento como la gestión y

organización de los servicios educativos, como se empezó a promover con la política educativa modernizadora y a reflejar en los cambios que experimentaron los estudios de posgrado a partir de las características que identificamos como indicadores de la comercialización de la educación: la expansión, la profesionalización, la acreditación, la privatización y la tecnologización.

Es necesario, sin embargo, analizar de manera más precisa cómo se expresaron estas características en las maestrías en educación dirigidas al magisterio del Estado de México, en las que la profesionalización además de reconocerse como una de las características del nuevo contorno de este tipo de estudios, se asocia con uno de los propósitos de la política educativa con la que tradicionalmente se han vinculado estos programas.

3. Las maestrías en educación en el estado de México: entre la academia y el mercado

De manera reiterada he señalado que los cambios que se han dado en los últimos años, tanto en los estudios de posgrado como en las maestrías en educación que se ofrecen en el Estado de México, se han sintetizado en las características de lo que hasta ahora podemos identificar tan sólo como su nuevo contorno, la comercialización de la educación: expansión, privatización, profesionalización, acreditación y tecnologización.

Este nuevo contorno se expresa no sólo en el crecimiento y mayor participación que las instituciones privadas tienen en el ofrecimiento de programas (en 2005, de las 21 registradas 14 son privadas), y en su consecuente incidencia en los proyectos de formación promovidos y asociados más a la lógica empresarial y de mercado, sino en la forma en que estas tendencias empiezan a incorporarse en la organización y funcionamiento de las instituciones públicas, así como de sus programas curriculares.

Nos enfrentamos así con un nuevo escenario, en el que ya no sólo el Estado modifica las relaciones de contratación y promoción laboral de los profesores, sino en el que empieza a transferirles también los costos derivados de cursar estudios (posgrado) que les permitan obtener mejores ingresos; a tiempo que empieza a cambiarles su sentido, al promover más aquellos con una orientación profesionalizante

-considerada como más redituable- en detrimento de la investigación. En el estado de México lo anterior se expresa de manera clara con el recorte de recursos al ISCEEM, y multiplicación de sedes y programas de la ENSEM; es más redituable operar programas, que permiten atender un mayor número de profesores interesados en estos estudios, tan sólo con “profesores horas clase”, que seguir sosteniendo a una institución que para desarrollar investigación y docencia requiere de personal de tiempo completo y más recursos.

Además de que los costos por los servicios que ofrecen las instituciones públicas empiezan a elevarse considerablemente, y aunque no se comparan con los de las privadas, cada vez se incrementan más; una de las nuevas estrategias es la de los gastos compartidos en los programas por convenio, como el de ITESM, entre el gobierno, el sindicato, la institución y el profesor.

Finalmente, el cambio de lenguaje que se ha empezado a dar no sólo en las instituciones, sino aun en los programas curriculares, dejando de hablar de alumnos y maestros para referirse ahora al cliente y el prestador o vendedor de un servicio, se habla también de las áreas de oportunidad y amenazas de un programa en los planes de estudio empiezan a ser cada vez más familiares los términos de competitividad, liderazgo, productividad, eficiencia, innovación, intervención, calidad, acreditación, certificación, entre otros.

En este sentido, vale la pena preguntarse, ¿de qué manera la nueva lógica del mercado está sobredeterminando la nueva identidad social de las maestrías en educación en el Estado de México?, y ¿cómo estos nuevos procesos están incidiendo en el desplazamiento de la formación académica de los programas, por intereses más vinculados con la comercialización de la educación? Anteriormente señalé que en sus inicios este tipo de programas si bien estuvo vinculado con la profesionalización de los docentes universitarios y del magisterio, existía un interés académico que sobredeterminaba finalmente no sólo la oferta y demanda por los estudios de posgrado, sino también su organización, estructuración y desarrollo curricular; de manera que por lo menos en el imaginario social de las instituciones que ofrecían y/o los aspirantes que se interesaban por las maestrías, se reconocía a la formación intelectual, teórica y disciplinaria, como uno de los propósitos fundamentales de este tipo de programas.

estudio empiezan a ser cada vez más familiares los términos de competitividad, liderazgo, productividad, eficiencia, innovación, intervención, calidad, acreditación, certificación, entre otros.

En este sentido, vale la pena preguntarse, ¿de qué manera la nueva lógica del mercado está sobredeterminando la nueva identidad social de las maestrías en educación en el Estado de México?, y ¿cómo estos nuevos procesos están incidiendo en el desplazamiento de la formación académica de los programas, por intereses más vinculados con la comercialización de la educación? Anteriormente señalé que en sus inicios este tipo de programas si bien estuvo vinculado con la profesionalización de los docentes universitarios y del magisterio, existía un interés académico que sobredeterminaba finalmente no sólo la oferta y demanda por los estudios de posgrado, sino también su organización, estructuración y desarrollo curricular; de manera que por lo menos en el imaginario social de las instituciones que ofrecían y/o los aspirantes que se interesaban por las maestrías, se reconocía a la formación intelectual, teórica y disciplinaria, como uno de los propósitos fundamentales de este tipo de programas.

El interés por esta formación empieza a desplazarse o subordinarse a otro tipo de intereses, en el caso de las instituciones que ofrecen maestrías en educación en la entidad, en los siguientes casos:

Primero, cuando después de haber creado una institución (ISCEEM) para ofrecer estudios de maestría para el magisterio y desarrollar investigación educativa en el subsistema educativo estatal, seis años después se decide abrir nuevos programas en otra institución dependiente del mismo subsistema (ENSEM), con intereses que promueven una relación política más de exclusión que de inclusión, de manera que lejos promoverse un esquema de integración o cooperación entre ambas instituciones; se generó no sólo una competencia, sino una negación entre éstas, así cuando empieza a crecer la demanda por los estudios de posgrado, el Estado de México, en lugar de trabajar de manera conjunta un proyecto para atenderla, establece convenios con las instituciones particulares que ven esta demanda como un campo fértil en el cual incursionar.

Es en este contexto en el que debemos preguntarnos, no sólo qué tanto persiste el interés por la formación académica, teórica e intelectual, en las instituciones que

ofertan las maestrías en educación y en los aspirantes por este tipo de estudios, sino ¿cuál es la importancia que tiene esta formación, dentro de las maestrías en educación que se ofrecen en el Estado de México?

Lo que primero demanda saber si todavía este tipo de formación ocupa un lugar en las estructuras curriculares de las maestrías, y si es así, reconocer el lugar, orientación y sentido con el que ésta se recupera a través de los propósitos, perfiles, áreas y asignaturas de los planes de estudio de las maestrías.

Todo esto con el propósito de advertir sobre los riesgos que implicaría el dejar fuera este tipo de formación en las maestrías en educación, o el subordinarla a la lógica de mercado que he señalado parece, estar sobredeterminando la organización y estructuración no sólo de este tipo de programas, sino en general de los estudios de posgrado.

V. La Formación Académica a través de las Propuestas Curriculares de las Maestrías

Al iniciar este trabajo señalé que hasta hace algunas décadas, cuando se empezaba a conformar la identidad de los estudios de posgrado, con la investigación como *punto nodal*, el interés por la formación académica o disciplinaria se reconocían como un elemento constitutivo de las maestrías en educación (Ezpeleta y Sánchez, 1982, Villegas, 1995), argumenté también en uno de los supuestos, que la orientación profesionalizante de estos programas, junto con las otras características que han empezado a conformar su nuevo contorno, están incidiendo para que la formación académica, en el mejor de los casos, se subordine a las necesidades derivadas de la práctica profesional, cuando no se diluye o tiende a desaparecer de la propuestas curriculares de las maestrías en educación.

Me interesa ahora dar cuenta del lugar e importancia que se otorga a la formación académica en las maestrías en educación impartidas en el estado de México, a partir del análisis de sus estructuras curriculares, punto de partida para la promoción y desarrollo de un proyecto de formación; lo que demanda argumentar primero, como entender este tipo de formación.

En este trabajo asocio la formación académica con la formación que ofrecen las instituciones creadas *ex profeso* con el propósito de sustentar y legitimar formalmente el ejercicio de las ocupaciones y las profesiones a través de los diplomas o títulos que otorgan con efectos legales; sino con la promoción del conocimiento, formación disciplinaria y enseñanza especializada que ofrecen estas instituciones ⁷¹ con el objetivo no sólo de ejercer una profesión, sino de sustentarla en valoraciones de tipo profesional, es decir, en “un sólido caudal de conocimientos teóricos que permitan orientarse con seguridad en la multiplicidad de situaciones que pueden presentársele en el curso de su actividad” (Ghilardi; 1993:23).

⁷¹ lugar donde se reunían quienes rendían homenaje al héroe *Academo*, en tiempos de Platón, de manera que se reconoce a la academia como la primera universidad europea, a partir de entonces se empieza a rendir homenaje en estos espacios al espíritu científico.

Por tanto asoció esta formación con los elementos teóricos disciplinarios que posibiliten a los profesionistas –en este caso los relacionados con el campo de la educación– la adquisición de conocimientos disciplinarios que les viabilice desarrollar una curiosidad y competencia intelectual, con el propósito de estar al tanto de los contenidos y la evolución de las disciplinas propias de su campo, que les permita sustentar su postura, autoridad y práctica profesional; por lo que su propia legitimación profesional debe estar estrechamente ligada a la densidad de su caudal intelectual, (Ghilardi, 1993:136) relacionada con la promoción del conocimiento o enseñanza especializada propia de su campo.

A. Dimensiones de la Formación Académica en el Campo Educativo

La educación y la investigación educativa, son dos campos que debido a su conformación histórica han establecido escasas o nulas condiciones de ingreso, lo que si bien ha originado que se reconozcan como amplios, heterogéneos y en proceso de constitución debido a que muchos profesionistas que los integran provienen de otros campos, situación que si bien ha permitido el enriquecimiento de las perspectivas teóricas y metodológicas para el desarrollo y definición de sus objetos de estudio; también ha representado una limitante para la consolidación disciplinaria específica, que permita a sus integrantes una formación relacionada con la teoría educativa, teoría pedagógica, pedagogía, ciencia(s) de la educación, discursos o saberes educativos. (De Alba, 1990)

De manera que hasta hace algunos años los programas de posgrado –aunque contemplaban entre sus objetivos la formación para la investigación, la docencia y/o el ejercicio de otra práctica profesional– también se habían conformado en espacios donde se proporcionaba una formación teórica disciplinaria relacionada con el campo educativo; sin embargo, este tipo de formación tiende cada vez más a diluirse, o por lo menos a valorarse sólo en función de su utilidad para resolver problemas relacionados con la práctica educativa, perdiéndose de vista las dimensiones ética y política que este tipo de formación brinda, sobre todo para posicionarse y tomar decisiones relacionadas con problemáticas que van más allá de la dimensión pragmática de la práctica profesional.

Identificó así tres dimensiones relacionadas con la formación académica en los programas de posgrado que empiezan a verse seriamente afectadas: la asociada con la formación teórica y la vinculada con la formación teórico-epistemológica, que de manera conjunta van a posibilitar lo que se ha denominado como la formación intelectual.

1. La formación teórica en el campo educativo

Como lo he venido reiterando, el crecimiento de los estudios de posgrado en México, tienen que ver más con la devaluación de los títulos académicos y las problemáticas de orden laboral y profesional, que con el *interés por lograr un reconocimiento científico y social del campo*; por lo que la estructura curricular de estos programas ha estado determinada más por la lógica de las demandas sociales y prácticas profesionales que por las provenientes de su objeto de estudio (Pérez Arenas, 2000:6).

Como las maestrías en educación que no son producto de una evolución natural de la disciplina educativa, ni de la constitución conceptual sólida del campo, por lo que resulta muy complicado crear condiciones que posibiliten una formación intelectual, en un campo caracterizado por una débil constitución conceptual y una clara ausencia de esa tradición; (Díaz Barriga, 2002:130) y no darle importancia a la formación teórica disciplinaria en los programas de maestría en educación, se traduce en la ausencia de una cultura mínima relacionada tanto con la naturaleza, del objeto y/o campo de estudio de la educación, como con las problemáticas derivadas de su inclusión en el de las ciencias sociales y humanas, que permiten el reconocimiento de otras lógicas de pensamiento, formas de articulación y comprensión de los fenómenos estudiados.

Por esto las instituciones que ofrecen este tipo de estudios enfrentan varios retos, entre los que destaca: el de proporcionar una formación pedagógica al mismo tiempo que una formación intelectual, así como lograr que todos los programas de posgrado en educación, independientemente de su finalidad (investigación/profesionalización) promuevan una sólida formación conceptual, sin

que ello implique el fomento de una cultura escolarizada sobre la disciplina educativa (Díaz Barriga, 2000:194).

Hasta hace algunos años, la identidad social de las maestrías en educación todavía se asociaba con una formación que posibilitara el desarrollo disciplinario del campo; en los últimos años, como resultado de su dislocación se ha empezado a dar un corrimiento de los objetivos de la licenciatura hacia los del posgrado, de manera que este tipo de programas se reconocen más como espacios para la especialización y profesionalización que para la investigación y el desarrollo académico.

Todo esto ha sido resultado sin embargo, no sólo de cuestiones internas relacionadas con la dislocación de la identidad social de los estudios de posgrado, sino de una dimensión social y temporal más amplia que desde hace tres décadas aproximadamente tiende a presentar lo teórico como irrelevante, lo que queda de manifiesto en la tónica de las “recomendaciones” internacionales para países en desarrollo que organismos como la OCDE, UNESCO y Banco Mundial hacen; al señalar que se deben priorizar los estudios que atiendan necesidades más apremiantes (cobertura, calidad de la educación, atención de la pobreza, entre otras) al mismo tiempo que se sugiere que la investigación teórica o básica debe limitarse a los países cuyas condiciones les permitan desarrollarla, en tanto los países en desarrollo no deban desgastarse en este tipo de trabajos utilizados, limitándose a utilizar el conocimiento producido en los primeros para resolver sus problemas más urgentes.

En el ámbito nacional podremos identificar lo anterior en las políticas educativas de organismos como Conacyt, que no sólo han disminuido el presupuesto para los trabajos derivados de las ciencias sociales y humanidades (a los que califican de “especulativos” y “teóricos”, sino que canalizan los pocos recursos a los proyectos que desde su lógica se reconocen como prioritarios.

Dentro de los mismos Congresos Nacionales de Investigación Educativa, se presentan tensiones entre las posiciones de quienes cuestionan los trabajos teóricos que en su opinión carecen de referentes empíricos y poco se acercan a la realidad, y quienes señalan la ausencia de un trabajo teórico sólido y demandan la necesidad de teoría para “profundizar” o “consolidar” teóricamente las investigaciones educativas.

Buenfil concluye con una tesis, que los problemas identificados en el cruce entre teoría y educación reportan consecuencias que desafían el papel y los usos de la teoría, por ejemplo: a) un problema discursivo en tanto que el significante teoría es asociado con “pérdida de tiempo”, “especulación metafísica” etcétera; b) una consecuencia política, porque excluir o relegar el papel de la teoría implica tomar decisiones con alcances y repercusiones entre lo incluido (lo no teórico entendemos) y la exclusión (las potencialidades de lo teórico para pensar y actuar) en educación; finalmente, una consecuencia ética que alude a las responsabilidades ante la elección teórica o con respecto a la teoría, ya sea que se reconozca o no la importancia de sus funciones y usos en la formación de investigadores educativos (Buenfil, 2002:12, citado por Orozco, 2003;111).

En relación con el lugar de la teoría en la formación de profesionales de la educación, se ha advertido la necesidad de incorporarla no sólo de manera preescriptiva, deductiva o conjetural (concepto estándar de la teoría) (De la Garza, 2002), sino como un Campo de Conformación Estructural Curricular, (CCEC) Teórico-Epistemológico que posibilite adentrarse en el mundo de los tipos de razonamiento que las produjeron. (De Alba, 1991). El problema es que esta discusión está ausente en la mayoría de los currícula, no obstante que se reconoce la existencia de una influencia histórica insoslayable del debate sobre la producción de teorías del conocimiento de los objetos (TCO), hacia las teorías del conocimiento del objeto educación (TOE) (De Alba, 1990:20-21).

De manera que el conocimiento educativo puede ser abordado desde estos dos planos: el teórico y el epistemológico, presentes en el pensamiento del sujeto de la educación y parte de su bagaje cultural que activa y da sentido a las experiencias de los profesionales de la educación, sean investigadores, docentes, autoridades, administrativos, orientadores, diseñadores del currículum u otros.

Estos planos pueden ser abordados desde diferentes aspectos, me interesa el relacionado con la formación a través de propuestas curriculares concretas, como las maestrías en educación que se ofrecen al magisterio, terreno en el que es necesario incorporar los debates no sólo de las dos tradiciones en torno a la diferenciación de objetos de estudio, derivadas de las ciencias naturales y las ciencias sociales y

humanas, la explicativa y la comprensiva (Mardones y Ursua, 1988); sino la incorporación de nuevos paradigmas, metodologías, aportes disciplinarios y lógicas para el análisis de la construcción del conocimiento educativo, diferentes a las convencionales (recuperando los aportes de la lingüística postestructuralista, elementos de análisis político de discurso, de la filosofía foucaltiana, entre otros) (Carr, 2006); desde donde los debates se limitan ya no sólo a las dos perspectivas citadas, sino a posiciones antiesencialistas que cuestionan los conceptos estándares de teoría y replantean las teorías educativas convencionales.

El problema sin embargo, va más allá de la diversidad de teorías en torno al objeto educativo (TOE) y de enfoques en que se sustentan o con los que se relacionan, tiene que ver más con la articulación que los profesionales de la educación puedan establecer entre las mismas, con la posibilidad de producir argumentos significativos, con base en el conocimiento de las polémicas relacionadas con el conocimiento social y educativo, las perspectivas epistemológicas que las sustenten, así como con su articulación con el pensamiento que oriente sus prácticas sociales y educativas.

Pensamiento educativo que De Alba asocia con el bagaje cultural y Orozco con la formación teórica necesaria para pensar problemas educativos; por lo que esta formación asociada con los tipos de lectura o formas de apropiación de los saberes teóricos que hacen los educadores o profesionales de la educación, es un tema insoslayable, para los posgrados (De Alba, 2003:115).

Sin embargo, el problema no se resuelve con la incorporación de contenidos disciplinarios a los curricula, vinculados a la teoría educativa en sí misma, sino que ésta debe acompañarse de una formación epistemológica, entendida a su vez no sólo como teoría del conocimiento, filosofía de la ciencia o metodología de la investigación; sino como *conformadora de miradas o esquemas de pensamiento* que posibilitan el posicionamiento de los sujetos y la toma de decisiones en los procesos relacionados con la producción del conocimiento, en todos aquellos lugares donde se establece una relación pedagógica y/o una práctica educativa.

a) **La formación Teórico-Epistemológica en las Maestrías en Educación**

Incorporar la dimensión epistemológica al campo de la investigación y al de la formación de profesionales de la educación o educadores a través de las maestrías, implica transitar de una reflexión teórica reducida o limitada a un nivel conceptual, a una reflexión orientada a la lectura de la realidad, es decir asociada con una dimensión social con el propósito de advertir sobre los fundamentos, concepciones y lógica desde donde se está construyendo o utilizando el conocimiento social y educativo.

Debemos tener cuidado, sin embargo, con la necesidad mal entendida de incorporar la dimensión epistemológica al estudio de la educación como una limitación o problema que obstaculice los procesos de investigación y de formación de profesionales de la educación sobre todo cuando ésta se reduce al estudio de las perspectivas o teorías sobre el conocimiento desde lecturas academicistas que, más que apoyar el análisis y comprensión de las prácticas educativas lo dificultan.

No quiero decir con esto que la incorporación de la dimensión epistemológica no sea importante o necesaria para la investigación y las prácticas profesionales, lo que trato de argumentar es que en muchos casos ésta ha sido mal entendida, por lo que se requiere darle otro sentido y con ello hacer una recuperación más constructiva y problematizadora. (Pérez Arenas, 2000)

Así, es necesario reconocer esta dimensión epistemológica no sólo como un contenido o un método, sino como la integración de ambos elementos con el propósito de *conformar una mirada, una lógica o esquema de pensamiento crítico*, que le permitan al sujeto, desde el reconocimiento de un problema de la práctica profesional y/o campo educativo y el establecimiento de nuevas relaciones, conocimientos y explicaciones, hasta la elaboración de propuestas de intervención o innovación con base en una posición teórica, ética y política en relación con lo que se está estudiando: el campo social y educativo.

En otras palabras, estoy de acuerdo en que los elementos provenientes de la filosofía, la gnoseología y en general de las teorías del conocimiento, nos proporcionan elementos o herramientas para conformar estos esquemas o lógicas de pensamiento;

en lo que difiere es que se considera a éstos como las únicas fuentes, o bien en que cuando se haga referencia a la recuperación de la dimensión epistemológica, ésta se reduzca a reproducir discursos, teorías o conceptos, y no a incorporar estas lógicas argumentativas a nuestros esquemas de pensamiento, prácticas sociales y educativas.

De manera que la incorporación de la dimensión epistemológica –si bien tiene que ver tanto con el reconocimiento de las diferentes perspectivas que explican cómo y para qué se constituye el conocimiento, los elementos que intervienen y problemas que se presentan en estos procesos– deberá traducirse en la posición y práctica social que el sujeto asuma en relación con estas perspectivas para finalmente expresarse en una práctica social.

Sin embargo, la incorporación de la dimensión epistemológica a una estructura curricular, proyecto de investigación o análisis de una práctica profesional, no es garantía de que se cuente o no con ella, ésta se va incorporando y expresando en tanto desarrollemos la capacidad de hacer una lectura crítica que nos permita problematizar la realidad, tomar una postura y orientar nuestras prácticas sociales y educativas cotidianas, situación que en sí misma es difícil de captar; sin embargo la escritura y su expresión a través de un ensayo, un artículo o un proyecto de investigación, al dar cuenta de la forma en que identificamos un problema, argumentamos una idea y en cierta forma organizamos la realidad, representan tal vez una de las mayores posibilidades de aprehenderla y con ello reconocer la recuperación de esta dimensión en nuestros procesos de formación; otra forma puede ser la manera en que concebimos, problematizamos, enfrentamos e intervenimos en nuestras prácticas profesionales.

b) La Formación Intelectual en las Maestrías en Educación

Incorporar el problema de la formación intelectual en los estudios de posgrado, rebasa el dilema de si éstos tienen entre sus finalidades una orientación hacia la investigación o una orientación profesionalizante, pues en términos estrictos nos enfrentamos a una falsa disyuntiva que no tiene porque confrontar necesariamente la profesionalización y la formación académica, ni mucho menos excluir una de la otra (Serrano, 1994).

Este tipo de programas pueden priorizar una formación teórica conceptual en algunas áreas del campo de conocimiento en que se ubiquen, orientada hacia una formación para la investigación, o para el desarrollo de estrategias de intervención e innovación que posibiliten el mejoramiento de la práctica profesional; en uno y otro caso se requiere de un conjunto de competencias intelectuales que trascienden el dominio de conocimientos y contenidos o adquisición de habilidades profesionales.

De manera que la formación intelectual no puede pasar a segundo término con el argumento de que ésta sólo es necesaria para quienes se van a formar para la investigación educativa, pues los procedimientos y contenidos básicos de los posgrados deben tener el mismo rigor académico para fundamentar ambas finalidades, lo más importante en esta perspectiva es que la misma solidez conceptual que se requiere para realizar las tareas de investigación se requiere para realizar las tareas de intervención (Díaz Barriga, 2001:134).

Es necesario reconocer los estudios de posgrado –y de manera particular las maestrías en educación– como espacios para desarrollar habilidades intelectuales en los estudiantes, que les apoyen en el desarrollo de las competencias de buscar información actualizada, formular respuestas rigurosas y fundamentales sobre diversos tópicos.

En este sentido, las maestrías en educación no deben limitarse a ofrecer elementos teóricos, metodológicos o instrumentales para explicar o resolver los problemas derivados de la práctica profesional, sino que deben ocuparse también de promover estrategias que posibiliten el tránsito de lo que Zemelman (1991) denomina “el pensar teórico al pensar epistémico”, a través de la conformación de una mirada en torno a la problemática del campo educativo y su quehacer profesional.

Lograr la constitución de esta mirada –“pensar epistémico”, conciencia sociohistórica, (Yuren, 1991) o formación intelectual en los estudios de posgrado– enfrenta una serie de problemas relacionados con factores que van desde la dificultad que implica lograrla en el tiempo que duran los programas (2 años en las maestrías), los antecedentes académicos (diversidad y deficiencias) de quienes ingresan a estos, hasta la escasa consolidación y la ausencia de una tradición en la producción relacionada con este tipo de formación en el campo educativo; además de que no hay

mucha claridad de los temas centrales sobre los que deberá formarse un sujeto en el ámbito de la teoría educativa, debido a los cambios que se han dado en la conformación de este campo.

Por lo que resulta complicado delimitar las dimensiones particulares y definir los contenidos que deberán incorporarse a la formación académica de los profesionales de la educación, en este sentido me parece que las categorías utilizadas en Filosofía, Teoría y Campo de la Educación (FTyCE), una de las áreas temáticas del campo de la investigación educativa en México, pueden ayudar a reconocer la presencia de la formación académica en los programas curriculares de las maestrías, en tanto hay una relación muy estrecha con lo que he denominado como la formación académica.

2. La Formación Académica y la Formación en Filosofía, Teoría e Investigación Educativa

El área de FTyCE se deriva de la que inicialmente se denominaba Teoría Educativa, uno de los ejes temáticos del área anteriormente llamada Historia, Teoría e Investigación Educativa (2º Congreso Nacional de Investigación Educativa, 1993), que al constituirse como área independiente y definir las categorías que permitieron la elaboración del estado del conocimiento, empezó a reconocerse su importancia no sólo para la producción de conocimiento sino en la formación de profesionales de la educación, a partir del análisis de las propuestas curriculares del posgrado.

Una de las premisas de las que partió el equipo que elaboró el primer estado de conocimiento de FTyCE, fue que la producción y formación relacionada con ésta área no se podía reducir tan solo a la teoría educativa (pedagogía, ciencia(s) de la educación o teoría pedagógica, entre otras) pues la teoría que se genera en las otras áreas de la investigación educativa, de alguna forma pasa a ser parte de su campo.

Por lo que fue necesario definir las categorías que permitieran dar cuenta del área: las genéricas y las subordinadas, las primeras relacionadas con lo que se ha reconocido como elementos constitutivos de la teoría educativa, y las segundas con todas aquellas que provienen de otras áreas y de alguna forma son parte de FTyCE, para este estudio retomaré tan sólo las primeras para dar cuenta de la formación académica.

Las categorías genéricas que se definieron en el área de FTYCE son las siguientes:

Filosofía (epistemología, ética, estética y ontología), especialmente filosofía de la educación.

Teorías (conceptualización, construcciones, representaciones, perspectivas sobre la educación), pedagogía, ciencias de la educación, teorías didácticas, etcétera.

Investigación: estados de conocimiento (regional, nacional, internacional), construcción y/o definición del campo;

Metodologías de investigación discurso sobre... o análisis de discurso, hermenéutica, etnometodología, experimental, genealogía, deconstrucción, crítica epistemológica, perspectiva sistemática, etc., (De Alba, 2003:155-156)

Estas categorías son las que me permitieron asociar la formación académica con la teoría e investigación educativa, dos de los elementos reconocidos anteriormente como puntos nodales de la identidad social de los estudios de posgrado.

3. Precisiones de orden metodológico para el análisis de los programas curriculares

¿Cuál es el lugar que ha ocupado la formación académica, asociada con el área de FTYCE en las maestrías en educación que se han ofrecido al magisterio en el estado de México?, para responder a esta pregunta, uno de los planteamientos centrales de este estudio, fue necesario delimitar el universo de estudio que tomé como referencia para este análisis y el procedimiento metodológico que seguí.

Con el propósito de conocer mejor cómo fue cambiando la importancia de la formación académica en las maestrías en educación del estado de México, tomé como referente empírico y universo de estudio los programas que se ofrecieron desde 1981 hasta el 2004. Periodo en el que se impartieron 28 programas aproximadamente⁷² a cargo de 12 instituciones, 4 públicas y 8 particulares, como se puede apreciar en el siguiente cuadro:

⁷² El número es aproximado, ya que solo se incorporaron los programas sobre los que fue posible recopilar información.

INSTITUCIÓN	SOSTENIMIENTO	Num. de P.	PROGRAMAS	AÑO Inició
ENEP Aragón UNAM	Pública Autónoma	1	Pedagogía	1982
ISCEEM	Pública SECyBS	2	Ciencias de la Educación	1986
		3	Ciencias de la Educación (distancia)	1993
		4	Ciencias de la Educación (reestructurado)	1996
UAEM	Pública Autónoma	5	Educación Superior	1985
ENSEM	Pública SECyBS	6	Educación Superior	1987
		7	Educación Matemática	1988
		8	Administración de la Educación	1989
		9	Orientación Educ. y Asesoría Profes.	1989
		10	Tecnología Educativa	1991
		11	Enseñanza de las C. Naturales (ININ)	1997
		12	Enseñanza de la Química	2000
		13	Ciencias Sociales	2000
		14	Estudio del Idioma Inglés	2000
UAEM-ISCEEM- ENSEM		15	Educación Media Superior	1996
(ULSA) La Salle	Privada	16	Educación Superior, (1978)	1998
ITESM	Privada	17	Educación	1998 2003
		18	Administración de la Educación	1998
Colegio de Posgrado...	Privada	19	Docencia y admón. de la E. Superior	1999
INACE	Privada	20	Psicología Educativa	1996
		21	Pedagogía	1996
		22	Evaluación Educativa	2001
UVM	Privada	23	Ciencias de la Educación	1987 2001
UVM (Hispano)	Privada	24	Educación	
Centro de Estudios de Educación Superior	Privada	25	Planeación Educativa	1989
(CESE)		26	Docencia	1989
		27	Diseño, Evaluación e Innov. Curric. (distancia)	
Universidad de Puebla Instituto de Puebla	Privada	28	Maestría Internal. en Desarrollo Educativo Terminal en Jardín de Infantes y Preesc.	1998

Nota: El año es en el que la Institución empezó a impartir programas de maestría, no necesariamente el actual.

El análisis curricular formal lo realicé en tres etapas, en la primera identifiqué de qué manera estaban presentes las categorías genéricas relacionadas con FTYCE, asociadas con la formación académica; en los propósitos, objetivos, perfiles de ingreso, estructura curricular general, así como en las áreas, campos, ejes y/o líneas curriculares de los programas, previa identificación del objeto de estudio de los programas.

En la segunda etapa, ubiqué la presencia de FTyCE en los programas curriculares de las maestrías, a partir de las asignaturas relacionadas con esta área, para lo cual me apoyé en los 4 Campos de Conformación Estructural Curricular (CCEC) que De Alba (1991) propone para elaborar un plan de estudios, previo establecimiento de las equivalencias entre el CCEC Teórico Epistemológico y el CCEC Teórico Metodológico, con las categorías genéricas del área de FTyCE; lo que me permitió reconocer las maestrías con una *alta, media o baja* orientación en esta área, además del lugar que han tenido la filosofía, epistemología y teoría pedagógica, así como la metodología e investigación educativa en las maestrías.

Finalmente en la tercera etapa, di cuenta de la forma en cómo se expresó la formación académica relacionada con las categorías derivadas del área de FTyCE, a través de la denominación de las asignaturas que conforman las propuestas curriculares de las maestrías, para lo cual me apoyé en la categoría el *acto de nombrar* (Orozco, 2003), lo que me permitió identificar la presencia de este tipo de formación a través de las diferentes denominaciones que han adquirido las materias de los planes de estudio.

En el siguiente esquema podemos visualizar gráficamente estas etapas y su relación con las categorías relacionadas con la formación académica y sus diferentes dimensiones:



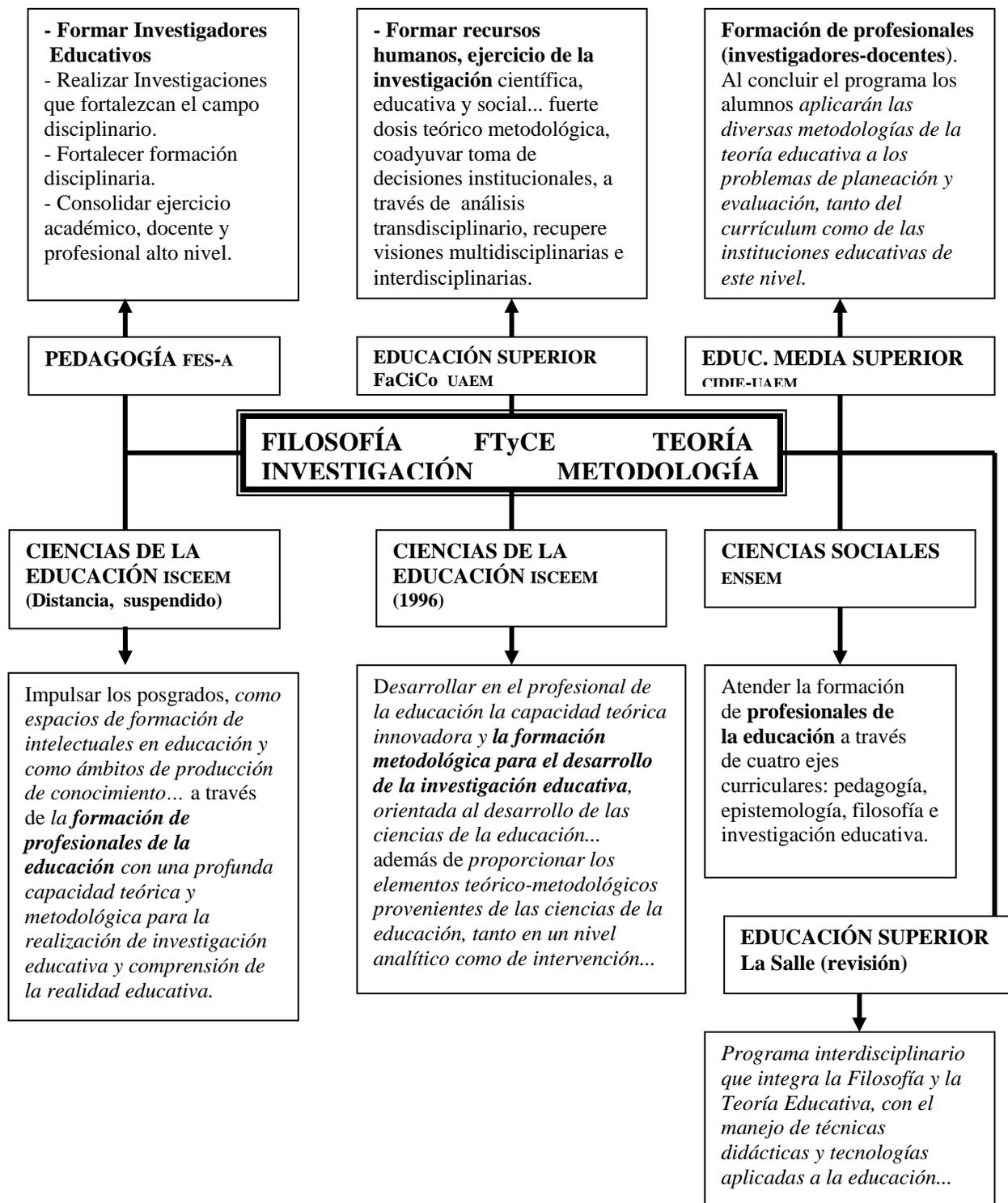
B. La Formación Académica en los Planes de Estudio de las Maestrías

En los capítulos anteriores mostré como la profesionalización se ha convertido en una de las tendencias de las maestrías en educación, de manera que podemos reconocer a la docencia y/o la enseñanza referida a algún nivel educativo o área disciplinaria, y a la administración y gestión, como las dos prácticas profesionales que predominan en las maestrías en educación, mediadas en la mayoría de los casos por la investigación educativa.

Sólo en la maestría de la FES-Aragón se reconoce un campo de conocimiento vinculado de manera explícita y directa con la formación académica asociada a la filosofía y teoría educativa: el de *Construcción de saberes pedagógicos*, en todas las demás este tipo de conocimiento se subordina a otro campo o incorpora más en términos generales, por lo que tendremos que reconocer su lugar e importancia a través de los propósitos y objetivos de las maestrías.

1. FTyCE en los propósitos, objetivos y perfiles de egreso de los programas

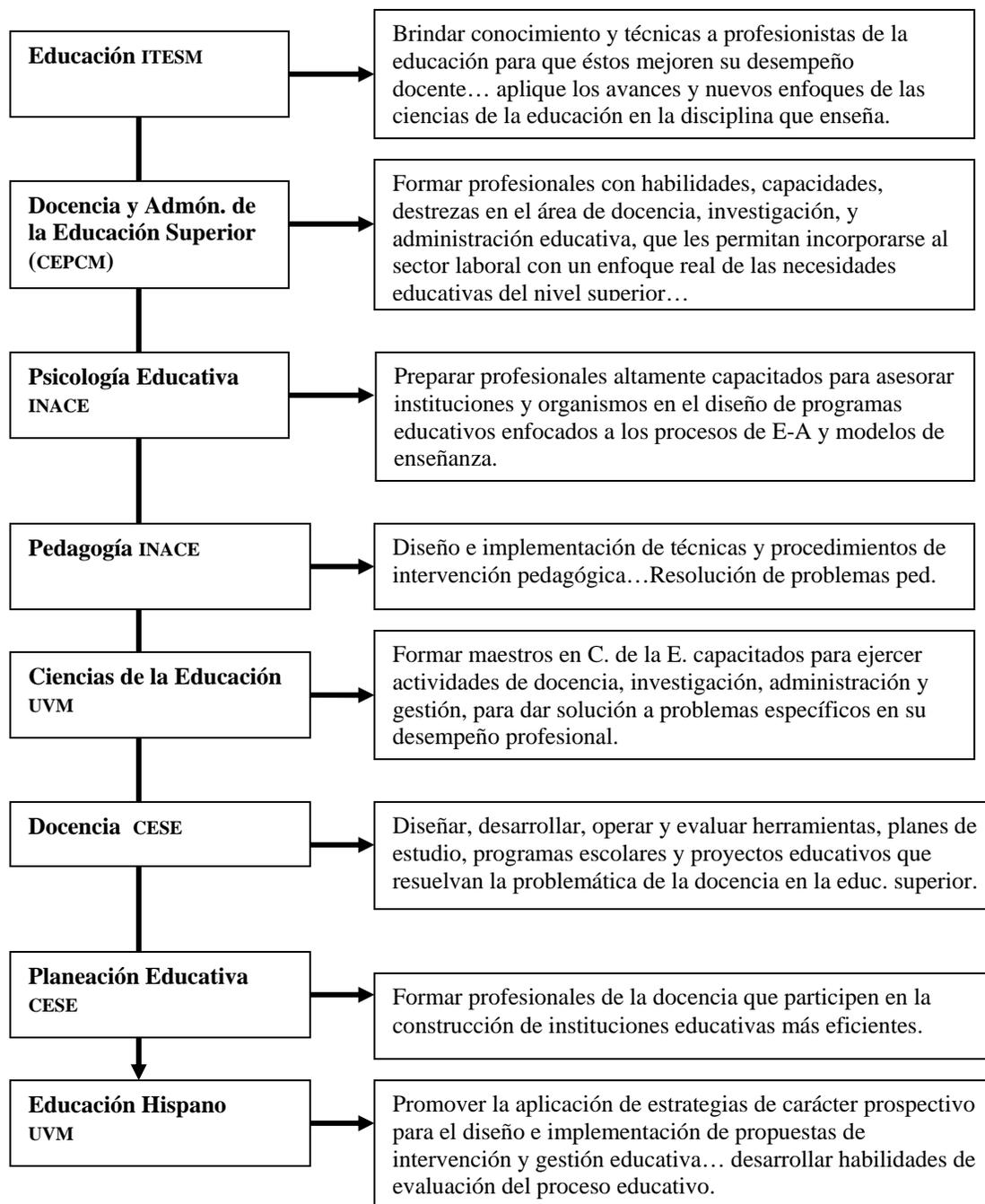
De los 28 planes de estudio analizados sólo en 22 recuperé información sobre los propósitos, objetivos y perfiles de egreso, y en 7 identifiqué que de manera explícita la formación relacionada con FTyCE tiene un lugar relevante a partir de por lo menos dos de las cuatro categorías propuestas: *filosofía, teoría, investigación y metodología*, a saber: en las maestrías en Pedagogía de la FES-Aragón, en la de Educación Superior y Educación Media Superior de la UAEM, en 2 de Ciencias de la Educación del ISCEEM (distancia y reestructurado), en la de Ciencias Sociales de la ENSEM y en la de Enseñanza Superior de La Salle, como se puede apreciar en el siguiente esquema:



En los siete programas la *filosofía, teoría educativa y/o metodología*, se reconocen como recursos necesarios para la producción del conocimiento disciplinario y/o para la toma de decisiones relacionadas con el ejercicio profesional. Todos estos programas –a excepción del de la Universidad la Salle– son dependientes de instituciones públicas, de los siete se imparten sólo cinco, pues el del ISCEEM a distancia se suspendió y el de la Salle se encuentra en reestructuración.

En otro grupo de programas la categoría que aparece más recuperada es la investigación educativa, pero como un recurso para mejorar el ejercicio de la práctica profesional, de manera que se incorpora “con el propósito de profundizar en el conocimiento y desarrollo de la administración” (ENSEM y CEPCM)), en el área de la psicología educativa, o en los diferentes campos de la Pedagogía, (INACE) en el caso de la formación vinculada con la investigación y su enseñanza, destacan las maestrías en educación matemática y en ciencias naturales (ENSEM).

Sin embargo, existe un elemento que considero sobredetermina más los propósitos de la mayoría de los programas de maestría: la profesionalización, desde donde la formación académica se vincula más con la capacitación o habilitación para ciertas tareas relacionadas con las prácticas profesionales, como desarrollar tareas de diseño, intervención, aplicación, evaluación, e elaboración de propuestas que permitan enfrentar o resolver los problemas enfrentados, en este sentido destacan los propósitos de los siguientes programas e instituciones:



El punto que quiero resaltar en este análisis, no es que tanto dentro de los propósitos de las maestrías la orientación profesionalizante empieza a ser un elemento cada vez más presente, sino el que este tipo de propósitos empiezan a aparecer desvinculados de la formación académica relacionada con el área de FTYCE, en muchos casos no sólo de la filosofía y teoría educativa, sino aun de la investigación; lo que se puede identificar

más en los perfiles de egreso de las maestrías, donde este tipo de formación en muy pocos programas aparece como respaldo para la promoción del desarrollo de las habilidades o competencias promovidas a través de las maestrías, de manera explícita solo se plantea así en las maestrías en Educación Superior y Orientación Educativa de la ENSEM, en la primera se señala que el egresado tendrá una formación que le permitirá “abordar problemas del nivel, desde perspectivas filosóficas, pedagógicas o administrativas”, mientras que en la segunda se pretende desarrollar “capacidades teóricas... de las corrientes teóricas principales autores que definen la problemática e intentan” la conceptualización de la orientación educativa y asesoría profesional.

Otro programa donde se hace esta relación es la maestría del ISCEEM en la que se plantea “el desarrollo de la capacidad de reflexión sobre la manera en que se ha conformado el campo del conocimiento de las Ciencias de la Educación, con el propósito de asumir críticamente habilidades técnico-instrumentales ...” en otros sólo se hace referencia a la investigación como una herramienta o tarea en la que deberán apoyarse las habilidades o competencias de los egresados, como las maestrías en educación del ITESM, en Planeación Educativa del CESE, en Pedagogía y Psicología Educativa del INACE, en Ciencias de la Educación de la UVM, de Educación Matemáticas y Ciencias Naturales de la ENSEM.

Lo que aparece de manera más explícita en los perfiles son las tareas relacionadas con el diseño de programas, la aplicación de instrumentos, la implementación de técnicas y procedimientos, la detección y diagnóstico de problemas (INACE); el diseño, desarrollo y evaluación de sistemas educativos y programas curriculares (UAEM); el diseño y promoción de proyectos e innovaciones educativas; la aplicación de conocimientos, el diseño, gestión, evaluación y creación de proyectos educativos (ITESM); el diseño y análisis de situaciones didácticas, el análisis, proposición y desarrollo de los contenidos (ENSEM) y (CESE); así como el desarrollo de proyectos de intervención educativa (UVM-Hispano) (INACE).

2. La estructura curricular de las maestrías

Las estructuras curriculares de los programas analizados se organizan en su mayor parte por cuatro semestres: las maestrías de la FES-A, de la UAEM, del ISCEEM, todas las de la ENSEM, la de Psicología del INACE y las del CESE, aunque hay algunas de 6 como las dos del ITESM; otras están organizadas en cuatrimestres: la de Pedagogía y Evaluación Educativa del INACE, y la de Ciencias de la Educación de la UVM; en tanto otras como la del CEPCM están organizada por asignaturas (15) que son cursadas una cada mes; el promedio de duración de los programas es de dos años. El número de créditos que conforman cada programa oscila entre 72 (FES-Aragón) y 120 (ISCEEM 1996 y la de Psicología Educativa del INACE), la mayoría se ubican en la media, entre 92, 93, 94 y 96 créditos, como las maestrías de la ENSEM, del INACE y de la UVM.

La mayoría establecen un curso propedéutico, como parte del proceso de selección, en que se abordan desde contenidos introductorios al plan de estudios de los programas, (ISCEEM), u otros reconocidos como antecedentes para la maestría: Herramientas cuantitativas en la educación y Economía y educación (CEPCM), o los cursos sello, como Estrategias de comprensión del inglés y el uso de la tecnología de información para el aprendizaje a distancia (ITESM).

Sólo en 4 programas se trabajan contenidos relacionados explícitamente con la formación en FTYCE, en la maestría en Educación Superior de la UAEM, con dos cursos: Conocimiento Científico y Ciencias Sociales, y Debate entre Pedagogía y Ciencias de la Educación; la maestría en Ciencias Sociales de la ENSEM, con el curso de Introducción a los problemas fundamentales de la pedagogía; en la de Ciencias de la Educación de la UVM, la de Teorías de Educación, y en la de Planeación Educativa del CESE, hay que cursar Filosofía de la Educación, Pedagogía General y Pedagogía Contemporánea.

En cuanto a la agrupación de la asignaturas en los planes de estudio de las maestrías, encontramos dos clasificaciones: una relacionada más con el carácter, tipo de seminario o curso, en ese sentido la mayoría los agrupan en las asignaturas básicas u obligatorias, las de investigación, y las optativas o de especialización.

Las *materias básicas* u obligatorias son aquellas que representan el soporte de los programas, y en las que se ubican las relacionadas con FTYCE, en tanto se

definen como “la parte básica del plan de estudios; su propósito es proporcionar los fundamentos teóricos, epistemológicos e históricos sobre las Ciencias de la Educación, por lo que demandan más tareas de análisis y reflexión, que de práctica o intervención” (ISCEEM, 1996:35). La maestría en Educación Superior de la UAEM, las define como aquellas que pretenden “introducir al alumno al campo del conocimiento sobre Educación Superior, desde las perspectivas: teóricas, históricas, epistemológicas, social y de gestión.” Otras maestrías que en su estructura reconocen un área básica, son las de la UVM, del ITESM, del CEPCM, del CESE, y algunos de la ENSEM.

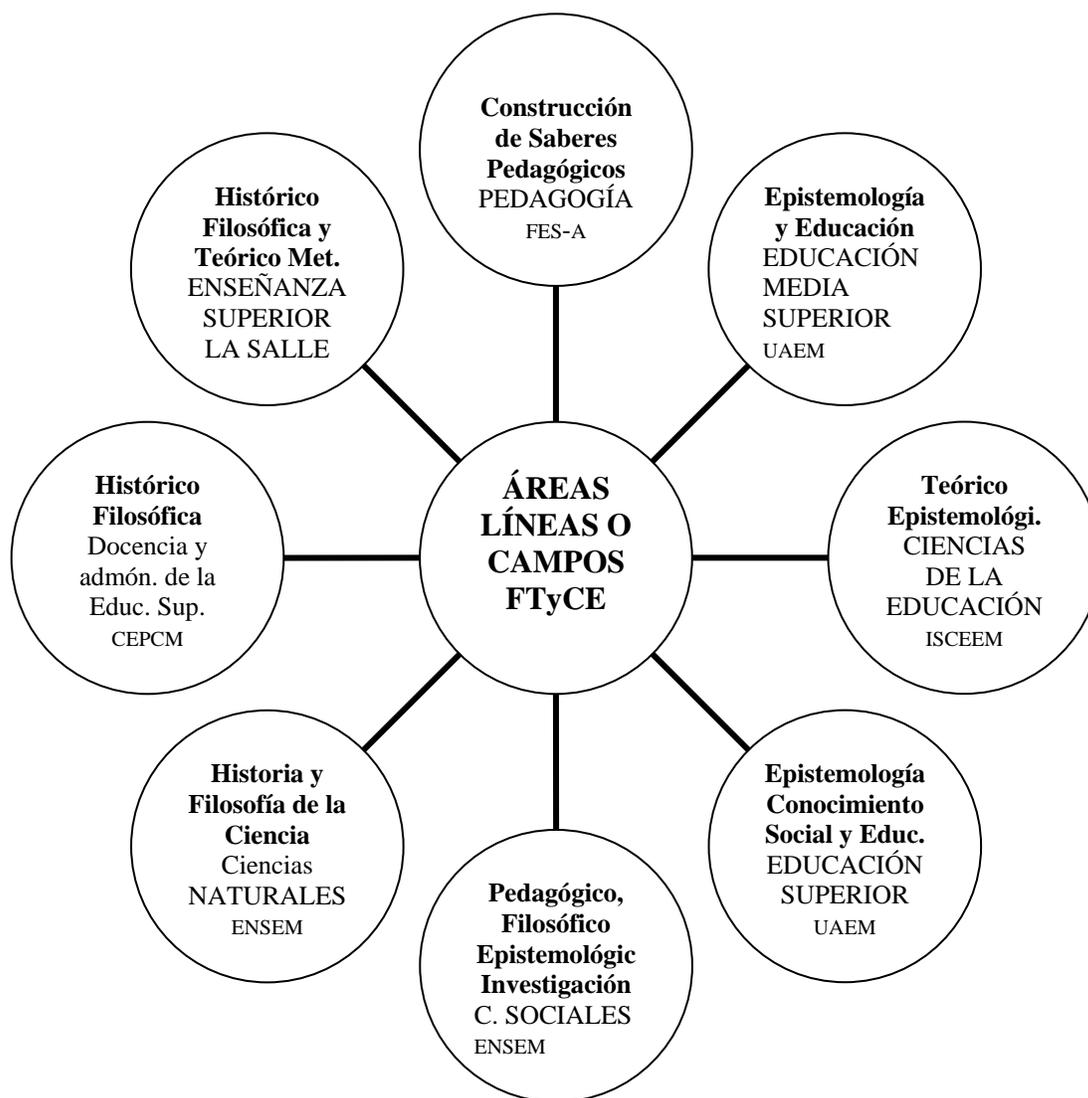
Los *seminarios de investigación*, pueden identificarse en la totalidad de los programas, con propósitos que buscan desde “proporcionar los fundamentos teórico metodológicos para la realización de investigación educativa, a partir de la formulación y desarrollo de un proyecto de los estudiantes...” (ISCEEM, 1996:35), hasta, “orientados a ofrecer al alumno un conocimiento teórico y práctico del desarrollo de su tema y la problemática que se desarrolla para abordar el trabajo de investigación de tesis” (UAEM, 1997:8) Por lo general hay entre 3 y 4 asignaturas relacionadas con este tipo de seminarios en las maestrías.

Los *seminarios optativos* se enfocan a atender las demandas de algunas de las especializaciones: Docencia, Orientación, Administración o Investigación, en los programas del ISCEEM, del CEPCM, del CEE y de la UVM; sólo en dos programas ubicamos un campo y una línea relacionadas con FTyCE, el de Construcción de saberes pedagógicos en el programa de la FES-A y la de Epistemología y conocimiento social y educativo en la UAEM.

3. FTyCE en las Áreas, Ejes, Campos y/o Líneas Curriculares de los Programas

Otra clasificación de las materias de los planes de estudio es la que se hace a partir de las áreas, ejes, campos académicos o líneas de investigación; en este sentido, de los 26 programas revisados, la mitad, 13 explícitamente, reconocían estar organizados en cuatro áreas, campos o líneas de formación, de los cuales sólo 8 contienen alguna

línea, área o campo de formación relacionada con filosofía o teoría educativa, como se puede comprobar en el siguiente diagrama:



La maestría en Pedagogía de la FES-Aragón se agrupa en cuatro campos: Docencia Universitaria, Gestión Académica y Política Educativa, Educación y Diversidad Cultural, y Construcción de saberes pedagógicos; en cuanto a sus líneas de investigación, de las 10 que contiene 3 se relacionan de manera directa con FTyCE, la

de Epistemología y metodología de la investigación pedagógica, la de Filosofía de la educación y teorías pedagógicas, y la de Historia de la educación y la pedagogía.

La maestría en Educación Superior de la Facultad de Ciencias de la Conducta (FaCiCo) de la UAEM, reconoce cinco líneas de investigación: Epistemología y conocimiento social y educativo, Educación ambiental, Estudios sociales de educación, ciencia y tecnología, Políticas para la educación superior y Administración y gestión de la educación superior.

La maestría en Educación Media Superior del Centro de Innovación, Desarrollo e Investigación Educativa (CIDIE) de la UAEM se conformaba por cinco áreas, de las cuales tres se relacionaban con FTYCE, las de Epistemología, Investigación y Pedagogía y Didáctica, el programa se apoyaba además en 5 líneas de investigación, dos de las cuales se vinculan con el área de FTYCE: Epistemología y Educación, Pedagogía y Didáctica.

La maestría en Ciencias de la Educación del ISCEEM, de cuatro líneas de formación que integran su plan de estudios, una se relaciona directamente con el campo de FTYCE, la Teórico-epistemológica, y dos de manera indirecta, la psicopedagógica y la metodológica, las otras áreas son la Sociohistórica y la de Práctica Profesional. En este programa se trabajan ocho líneas de investigación, una de las cuales se refiere específicamente a trabajos relacionados con Estudios Teóricos y Disciplinarios.

De los cuatro programas de la ENSEM destaca la maestría en Ciencias Sociales, cuyos 4 ejes de formación, se relacionan con FTYCE: Pedagogía, Epistemología, Filosofía e Investigación; en la maestría en Educación Superior, por su parte reconocemos dos líneas de cuatro: Filosofía de la educación, Investigación, Docencia y Administración; en la maestría en Ciencias Naturales, una de tres: Historia y Filosofía de la Ciencia, las otras son, Ciencia y Enseñanza de la Ciencia; en tanto que la maestría de Administración de la Educación, dos de cuatro: Educativa y Metodológica, las otras son la de Administrativa y la Instrumental.

En el caso de la maestría en Enseñanza Superior de la Salle, de cuatro áreas, dos se relacionan con FTYCE: el Área Histórico-Filosófica, la Metodológica, las otras dos son la Instrumental y la de Cursos Introdutorios.

De la maestría en Docencia y Administración de la Educación Superior del CEPCM, de sus tres áreas una se relaciona con FTyCE: la Histórico-Filosófica y Psicopedagógica, dos no, la de docencia y la administrativa.

Finalmente en los programas del INACE, en la maestría en pedagogía se reconoce a la investigación como una de sus áreas fundamentales y se hace referencia a cuatro líneas de investigación sobre las que no se obtuvo información, en la de psicología, se habla más bien de tres campos: el psicológico, el pedagógico y el de investigación científica.

Para hacer un primer análisis del lugar de FTyCE a través de sus áreas, campos o líneas de formación de los programas, es necesario señalar que de los 13 identificados con alguna de éstas, sólo 8 se siguen impartiendo, lo que permite afirmar que por lo menos en el plano formal del currículum este tipo de formación tiende a desaparecer, pues en 13 de los 26 programas revisados, no se identifica ninguna área, campo o línea de investigación relacionada con ésta, además de que de los 11 programas que todavía contienen alguna, sólo 3 son dependientes de instituciones privadas, por lo que este tipo de formación se promueve de manera más explícita no sólo en las maestrías de las instituciones públicas, sino en aquellas que fueron creadas durante la década de los ochentas y mediados de los noventa del siglo pasado.

De manera que de las 13 maestrías que contienen una o más líneas, áreas o campos de formación vinculados con FTyCE sólo podemos identificarlas de manera explícita sus propósitos en las de: Pedagogía de la FES-A, Educación Superior y Educación Media Superior de la UAEM, Ciencias de la Educación del ISCEEM, y Ciencias Sociales de la ENSEM, en los que se le otorga un lugar relevante a esta área a partir de su relación con la construcción del conocimiento, la intervención profesional, la estructuración del currículum y/o la enseñanza de las ciencias.

a) FTyCE para la construcción de saberes pedagógicos e intervención profesional

Una de las críticas más frecuentes que se han hecho a las maestrías en educación en los últimos años, ha sido la de que su supuesto carácter u orientación “teoricista” dificulta

o representa un obstáculo para que los profesores elaboren propuestas de intervención que atiendan los problemas derivados de su práctica profesional (Maya, 1999); enfrentándose a una falsa disyuntiva entre los programas profesionalizantes y los de investigación, que pretende resolverse con la elección de una orientación y la consecuente exclusión de la otra.

Lo que subyace en esta disyuntiva es una reducción y simplificación de la relación teoría-práctica, investigación-intervención que parte de la separación de estos dos niveles de la realidad, donde la única relación que parece aceptarse es la de que a las primeras les corresponde la producción del conocimiento y a las segundas su aplicación. (Buenfil, 2002)

Afortunadamente hay todavía programas que enfrentan el problema evadiendo esta lógica excluyente, como la maestría de la FES-Aragón, en la que no sólo se define a la construcción y producción de conocimientos pedagógicos y educativos como uno de los ejes que orientan el para qué de la formación relacionada con FTYCE en los programas de maestría; sino en el que este eje puede ser identificado como objeto de estudio y ámbito de intervención profesional, como se señala en el campo de *Construcción de saberes pedagógicos*, donde además se reconoce como propósito

la teorización de la experiencia educativa cotidiana desde la perspectiva de las diversas disciplinas de origen de los maestrantes, así como la generación de conocimientos pedagógicos desde la perspectiva metateórica tanto en sus dimensiones epistémicos, metodológicas, históricas, filosóficas y otras... (Plan Estudios Maestría, FES-Aragón).

Lo anterior es muy significativo, pues esta maestría reconoce a la producción del conocimiento educativo o construcción de saberes pedagógicos como un ámbito de intervención, sin reducir esta tarea a un nivel de simple aplicación del conocimiento al considerarla como una tarea más compleja que requiere del conocimiento producido en otros ámbitos o espacios, al mismo tiempo que ésta en sí misma, también puede reconocerse como un espacio de producción de conocimientos y saberes pedagógicos y educativos (Orozco, 2003).

Todo esto demanda un análisis de las diferentes perspectivas, corrientes y categorías que permitan comprender por lo menos cómo se pretende promover la

construcción del conocimiento educativo y pedagógico, como en la maestría de la FES-A donde se trata de hacer hace a partir de algunas líneas de investigación que se ocupen de:

los referentes epistemológicos que dan cuenta de la construcción del conocimiento y de cómo éste ha sido empleado a lo largo de la historia de la disciplina pedagógica, para explicar y comprender el fenómeno educativo” (Epistemología y metodologías de la investigación pedagógica) [...] el estudio sistemático, el análisis y la reflexión crítica de las distintas corrientes de pensamiento antiguas y contemporáneas [...] así como de las teorías pedagógicas [...] desarrollo, evolución y expresión [...] análisis, discusión y relaciones con la práctica educativa (Filosofía de la Educación y Pedagogía); así como del análisis retrospectivo de dos categorías relacionadas con la educación: el conocimiento [...] los objetos que han dado lugar a la constitución en el tiempo de diversos escenarios formativos y la emergencia de actores sociales (Historia de la educación y pedagogía). (Plan de Estudios Maestría FES-Aragón)

Destaca la importancia de FTyCE en relación con prácticas educativas, producción de conocimiento, conformación de actores sociales y fenómenos educativos.

b) FTyCE a través del Área Teórico Epistemológica: conformadora de esquemas de pensamiento

A mediados de la década de los ochenta, la formación teórico epistemológica empezó a reconocerse como un tipo de formación que debería incorporarse a los currícula orientados a la formación de profesionales de la educación con diferentes propósitos, que iban desde promover un debate de los sujetos en formación con las posiciones teóricas relacionadas con el campo educativo, (Jorge, 1990) y enfrentar el debate sobre la conformación del conocimiento educativo a través de la polémica pedagogía, ciencia(s) de la educación (Geneyro, 1990); hasta reconocer los principales supuestos epistemológicos que subyacían en los procesos de enseñanza-aprendizaje; (Pacheco, 1990). De manera que este tipo de formación empezó a incorporarse en los planes de

estudio primero a partir de asignaturas específicas, hasta llegar ha reconocerse como orientaciones, ejes y áreas articuladoras de la formación de las propuestas curriculares, no sólo de los estudios de posgrado sino de los de licenciatura.

Sin embargo en muchos casos este tipo de formación se reducía o asociaba tan sólo con la gnoseología, teoría del conocimiento, filosofía de la ciencia o metodología de la investigación; fue a partir de la década de los noventa cuando empezó a transitarse hacia concepciones que demandaban además de lo anterior, la necesidad de traducir este tipo de formación en lo que se ha denominado la conformación de esquemas de pensamiento críticos que orienten las concepciones y prácticas profesionales de los educadores. (Pérez Arenas, 1998)

Como se hizo en la maestría en Ciencias de la Educación del ISCEEM, donde la formación vinculada con la formación teórico epistemológica se expresa no sólo en un área de formación y en una de las líneas de investigación del plan de estudios, sino en lo que se denomina una de las tres orientaciones del plan de estudios: la teórico epistemológica, que pretende:

Ofrecer los fundamentos de la formación, proporcionando las teorías y conceptos que expliquen el objeto de estudio de las Ciencias de la Educación (el que pensar), así como el develamiento de su lógica de construcción, que permitan a los sujetos la conformación de un esquema de pensamiento categorial, que oriente su práctica profesional y educativa. (Plan de Estudios Reestructurado, 1996:21)

Identificamos en esta orientación una perspectiva de la formación teórico epistemológica, relacionada tanto con la gnoseología, filosofía de la ciencia y teoría del conocimiento, como con la perspectiva de Zemelmán (1992) en relación con este tipo de formación, al promover el tránsito de qué pensar teórico al qué pensar epistemológico. Por lo que el Área Teórico-Epistemológica, se reconoce como el eje articulador de las otras áreas, al asignársele el propósito de:

El análisis de la conformación del campo de las Ciencias de la Educación y/o Pedagogía, a partir del reconocimiento y develamiento de la lógica de construcción de los saberes que intervienen en las orientaciones de formación

de la maestría: docencia, investigación y demás áreas de la práctica profesional (Plan de Estudios... 1996:26).

De manera que proporcione un esquema de pensamiento crítico que oriente las concepciones y práctica educativas de los sujetos en formación.

c) FTYCE y la producción del conocimiento filosófico, científico y educativo

Otro de los propósitos con los que se ha asociado a FTYCE en los programas curriculares de las maestrías, ha sido la necesidad de incorporar la polémica en relación con si la producción del conocimiento educativo debe asociarse más con un problema de orden filosófico, epistemológico, científico y/o social, (Blanche, 1973); es decir atendiendo los problemas que se planteen al interior o exterior de las disciplinas, en este caso relacionadas con lo educativo.

Como sucede en la maestría en Educación Superior de la UAEM, a partir de la caracterización de los seminarios que conforman la línea de *Epistemología: Conocimiento Científico y Ciencias Sociales, Teoría Crítica, Transdisciplinariedad en la Ciencia, Epistemología; Teoría, Método y Paradigma de lo Complejo*, lo mismo sucede con *Epistemología y conocimiento social y educativo*, como línea de investigación optativa a la que se le dio contenido a través de un proyecto que se tenía registrado en el momento en que se hizo la reestructuración del plan de estudios, La epistemología de la investigación socio-educativa, al problema de la apropiación de lo real de modo teórico o científico, desde el que se pretendía hacer un “análisis teórico epistemológico de la construcción del conocimiento, para la delimitación de lo socioeducativo, la construcción de las ciencias y los problemas de los diversos campos científicos.” (Maestría en Educación Superior, 1997:25)

Se puede identificar un planteamiento similar en la maestría en Educación Media Superior, que a través de las asignaturas que conforman el área de Epistemología se plantean como objetivos de los seminarios, desde la integración de los conocimientos relacionados con el pensamiento lógico y el desarrollo de la construcción del conocimiento científico (lógica y conocimiento científico) y el

análisis de las diferentes formas en las que se puede superar progresivamente los niveles de conocimiento en cada una de las disciplinas científicas (Epistemología de las disciplinas), hasta sustentar las corrientes filosóficas que han dado fundamento a la teoría y práctica educativa (Filosofía y Educación), y establecer la organización conceptual de los programas escolares (Epistemología y Programas Escolares).

Planteando como apoyo además una línea de investigación de *Epistemología y Educación*, con el propósito de establecer una relación entre la epistemología el currículum y la enseñanza a partir de dos programas de investigación, que toman como punto de partida los siguientes planteamientos. En el primer programa ¿cómo se pasa de un estado de menor conocimiento, acerca de la Educación Media Superior, a un estado de mayor conocimiento? y ¿cuál es el estatus científico de la teoría educativa que se construye a partir de un enfoque disciplinario o multidisciplinario?. En el segundo se integra con los estudios relacionados con la organización y conceptualización epistemológica de los contenidos científicos que conforman la Educación Media Superior, así como con los relativos a la organización del currículum, la multidisciplinariedad y la formación. (CIDIE-UAEM, 1994:63)

Dentro del primer programa de investigación existen planteamientos asociados con dos problemas de la Epistemología de las Ciencias del Hombre, que Piaget (1986) planteó en relación con la *Epistemología de las Ciencias Humanas*, y tienen que ver tanto con el tránsito a un conocimiento superior, como con la distinción que tiene que hacerse en el conocimiento relacionado con la educación, entre la explicación “causal” y la comprensión (de las significaciones e intenciones) que ponen en evidencia dos aspectos irreductibles e indisociables del conocimiento y toda ciencia: el objeto mismo de su análisis y los instrumentos deductivos suministrados por el sujeto.

d) FTyCE para el conocimiento y enseñanza de las Ciencias Sociales

Otro de los problemas con los que se ha asociado la necesidad de incorporar una formación relacionada con el área de FTYCE en las maestrías en educación, ha sido la construcción del conocimiento en las ciencias sociales para la comprensión de la producción del conocimiento educativo a través de la investigación (Ardoino, 1990), por lo que varios de los programas orientan este tipo de formación a partir de ejes que permitan incorporar esta problemática pero asociada a su enseñanza e investigación, como la maestría en Ciencias Sociales de la ENSEM, que se integra por 4 ejes de formación (Pedagogía, Epistemología, Filosofía e Investigación educativas) relacionados con las temáticas genéricas del área de FTYCE, pero orientados a la enseñanza de las ciencias sociales, por lo que en esta maestría se reconoce a

La pedagogía como la parte medular de la formación de los maestros [...] ciencia o arte de la relación maestro alumno, del encauzamiento hacia el conocimiento y hacia formas nuevas de interacción social [...] que deberá traducirse tanto en la organización y desarrollo práctico de los procesos de enseñanza-aprendizaje, como en la innovación de la actuación docente, aplicado a la enseñanza de las ciencias sociales, –por su parte– la epistemología se refiere a los aspectos esenciales de la teoría del conocimiento, en el ámbito específico de las ciencias sociales, a partir de los que se discuten desde los aspectos relacionados con la definición de su objeto de estudio, hasta sus implicaciones epistemológicas en la enseñanza de las ciencias sociales (uso de conceptos, rigor y coherencia de interpretaciones o explicaciones de los fenómenos sociales) (ENSEM, Maestría en Ciencias Sociales, 2002).

La filosofía se concibe como el eje integrador de contenidos relacionados con las ciencias sociales, porque en él se concretan los valores de convivencia y entendimiento humanos, como elementos nodales del conocimiento de lo social; finalmente la investigación educativa se reconoce como una de las formas instrumentales de conocimiento, por lo que se propone revisar su estado actual y los debates metodológicos de las ciencias sociales, para traducirse en la tesis que permita a los egresados obtener el grado.

Existen otros programas que aunque formalmente tienen un área, línea, eje o campo relacionado con FTYCE, su caracterización es muy general, como la maestría en

Docencia y Administración de la Educación superior del CEPCM, que divide el área histórico-filosófica y psicopedagógica, en cuatro áreas, pero con una caracterización muy general, por ejemplo, el objetivo de la filosófica es “analizar, reflexionar y valorar sobre los principios fundamentales del conocimiento, pensamiento, sistemas, doctrinas y propiciar los discernimientos para definir juicios personales”, en tanto el de la pedagógica es

aportar a los procesos educativos, formativos e informativos las vacantes que hagan accesible el conocimiento a los individuos; la de historia fundamentar con las aportaciones y hechos comprobados que positivos, han sido determinados en el hacer actual de la Docencia y la Administración en todas sus vertientes (Plan de Estudios Maestría CEPCM, 2005).

Otras maestrías reconocen este tipo de formación como un aspecto importante o significativo pero sólo en términos generales, como la de Enseñanza Superior de La Salle, que se define como “un programa interdisciplinario que integra la Filosofía y la Teoría Educativa, con el manejo de técnicas didácticas y tecnologías aplicadas a la educación.”

En otros programas, la formación relacionada con FTYCE no aparece en los currícula de manera formal y explícita, lo cual no quiere decir que no sea importante o que no esté presente, pues es posible reconocerla a través de las asignaturas y contenidos trabajados en los mismos; sin embargo, para hacerlo requerimos otra estrategia, en este sentido puede ayudar la noción de Campos de Conformación Estructural Curricular, que propone Alicia de Alba, desde donde es posible clasificar las materias y reconocer el porcentaje que este tipo de formación tiene en las propuestas curriculares de las maestrías, tomando además como referencia las temáticas genéricas que se propusieron en el equipo base para el análisis del área.

C. FTYCE y su relación con los Campos de Conformación Estructural Curricular

Los Campos de Conformación Estructural Curricular⁷³ (CCEC) De Alba (1991) los define como agrupamientos de elementos curriculares que pretenden propiciar determinado tipo de formación de los alumnos, de manera que toda propuesta de diseño curricular deberá incorporar cuatro campos: el epistemológico teórico, el Crítico Social, el Científico Tecnológico, y el de la Práctica Profesional.

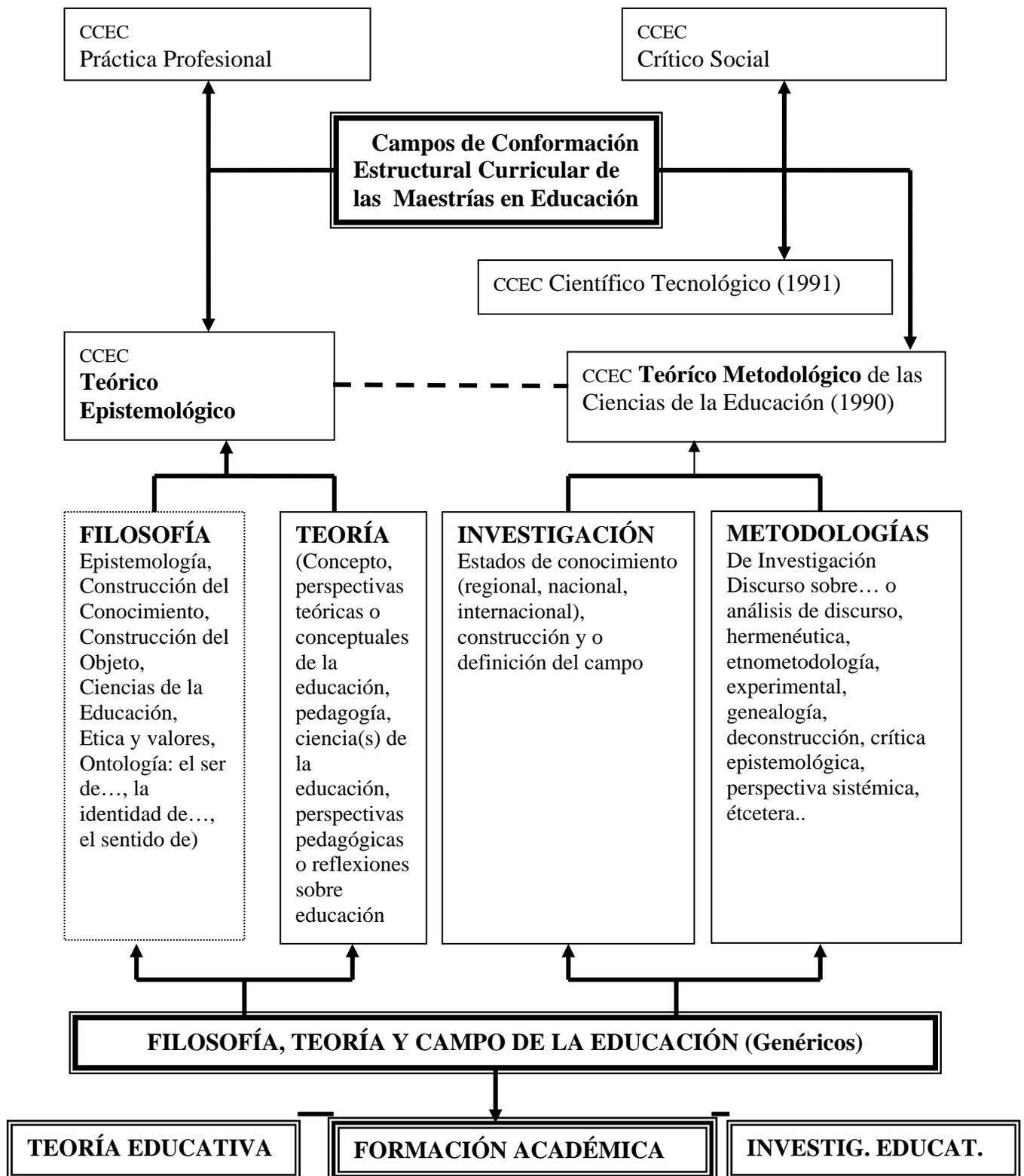
Lo anterior demanda apropiarse de una serie de conocimientos y contenidos relacionados con el objeto y área de estudio de los programas de formación: las maestrías en educación, es aquí donde es posible establecer una equivalencia con el área de FTYCE, que como había señalado, puede ser abordada y comprendida a partir de las temáticas genéricas y las subordinadas; en este estudio me limitaré a las primeras, es decir a la filosofía y teoría educativas, así como a la metodología e investigación educativas.

Sin embargo, separé estas dos temáticas con base en la agrupación que de los CCEC De Alba hizo en 1990, cuando el CCEC Científico Tecnológico era ocupado por el campo que denominaba *de incorporación de los avances teórico-metodológicos de las Ciencias de la Educación*. Para este trabajo me parece que si bien lo relacionado con este último campo se vincula con una de las temáticas genéricas, vale la pena separar las asignaturas relacionadas con lo teórico epistemológico de las enfocadas a lo metodológico y la investigación, aunque en FTYCE se integren.

De manera que haré un análisis de las estructuras curriculares de las maestrías en educación con base en el siguiente esquema:

EQUIVALENCIAS ENTRE LOS CCEC Y FTYCE

⁷³ Si bien esta categoría surgió como un elemento propositivo para una reorientación curricular desde la perspectiva de las universidades públicas, y en particular para el nivel profesional, nos puede resultar de mucha utilidad para el análisis de los programas de posgrado, tanto de sostenimiento público como privado.



Abordaremos la manera en la que se han organizado las estructuras curriculares de los programas de maestría, y lo que podemos decir del lugar que ocupa el área de FTYCE, a partir de la equivalencia que establecemos con el CCEC Teórico Epistemológico de los programas. Para dar cuenta de lo anterior haré una primera clasificación de las asignaturas de las maestrías de acuerdo con los 5 CCEC que De Alba propuso entre 1990 y 1991: el de la Práctica Profesional, el Crítico Social, el Científico Tecnológico (antes denominado Teórico Metodológico) y el Teórico Epistemológico.

El CCEC relacionado con la práctica profesional demanda ofrecer una formación que brinde los elementos necesarios tanto para su ejercicio, como para su reconocimiento como práctica social vinculada con los procesos sociales más significativos que se estén desarrollando, por lo que además de relacionarse con las materias optativas u orientadas a la especialización, pertenecen a este campo aquellas orientadas a ofrecer una mirada crítica del ejercicio profesional o a promover un compromiso social de la misma.

Al *CCEC crítico social* le corresponde, hacer el análisis del papel social que juegan las disciplinas y las profesiones que a ellas se vinculan (De Alba, 1990:146), la formación que se proporcione desde este campo permitirá a los profesionistas reconocerse como producto y parte de la realidad histórico social en la que viven y se desarrollan, de manera que puedan atender el carácter y las implicaciones sociales de una determinada práctica social. (De Alba, 1991b:72)

En este campo se agruparan las materias relacionadas tanto con el análisis del sistema educativo, como con el sistema económico, político y social en que se inscribe la formación y el ejercicio de las prácticas profesionales.

Por su parte, el *CCEC científico tecnológico* demanda la incorporación de temas o materias relacionados con los avances de la ciencia y la tecnología, como contenidos, estrategias para la enseñanza y el aprendizaje de los programas.

Los campos pretenden atender la problemática social amplia en la que se deberán ubicar las profesiones, así como las características particulares de cada una de éstas y la manera en que podrán ser afectadas por los cambios derivados de los avances científicos y tecnológicos; pero sobre todo a la formación teórica que deberá sustentar

todo proceso de formación profesional y que en los últimos años se empezó a asociar con la epistemológica, como una veta más rica para esta tarea.

Por lo que interesa recuperar en este estudio lo relacionado con el CCEC Teórico Epistemológico, en tanto sea posible establecer una equivalencia entre el tipo de formación que éste pretende que se incorpore en las propuestas curriculares y algunas de las temáticas genéricas derivadas del área de FTyCE, filosofía, teoría y epistemología educativa.

La recuperación de este campo surgió de una polémica que se dio a principios de los ochenta, en torno a si la formación de profesionales debía sustentarse en las necesidades del aparato productivo o en una formación teórica sólida (Follari, 1982; Díaz Barriga, 1988-89). Si bien en ese momento hubo una mayor inclinación hacia la segunda, a partir de la década de los noventa se empezó a distinguir y demandar además, una formación epistemológica desde donde se agregara al qué pensar, el cómo pensar la realidad, o dicho en términos de Zemelman, pasar del pensar teórico al pensar epistémico, de la lógica explicativa a la lógica comprensiva del campo de problemas que enfrentamos en la realidad. “De esta distinción concluimos que hay que dar preeminencia a la lógica de construcción y uso de categorías por sobre el manejo de conceptos teóricos en sentido estricto” (Zemelman, 1987b:33).

Sin embargo para el análisis de este campo en las maestrías, partiré tan sólo de su reconocimiento a través de asignaturas relacionadas con *la teoría, filosofía, epistemología, metodología e investigación educativa*, independientemente de la perspectiva o enfoque desde el que se aborde o promueva en los programas, tomando como referencia las temáticas genéricas y equivalencias establecidas con el área de FTyCE.

Para tal propósito clasifique las materias del plan de estudios de cada una de las maestrías, a partir de los cinco campos: Práctica Profesional, Crítico Social, Científico y Tecnológico, Teórico-Epistemológico y Teórico Metodológico, para reconocer el porcentaje que ocupan de acuerdo a los créditos o espacios curriculares que tienen en el plan de estudios, y de esa manera dar cuenta del lugar que adquiere la formación relacionada con FTyCE a través de sus asignaturas y valores crediticios.

Como no fue posible recuperar los mapas curriculares de todas las maestrías, con equivalencias en créditos, se hizo la misma agrupación a partir de las asignaturas que integran el plan de estudios, aunque hay variaciones en los porcentajes, éstas no son significativas, por lo que el análisis lo haré tomando como referencia esta segunda agrupación.

Porcentaje de Asignaturas correspondiente a los CCEC de las Maestrías

	Maestría Institución	CCEC P. Prof.	CCEC C. Soc.	CCEC. C - Tec	CCEC T- Epis	(*)	CCEC T-Met.	FTyCE	Total
1.	Ciencias de la Educación	1	0	0	14	6	3	17	18
	ISCEEM Distancia (1992)	5 %	0	0	78 %	33 %	17 %	94 %	
2	Educación Superior (*)	0	2	0	6	0	4	8	12
	FaCiCo-UAEM	0	17 %	0	50 %	0	33 %	83 %	
3	Ciencias Sociales	3		0	9	5	4	13	16
	(ENSEM)	18 %		0	56 %	31 %	25 %	81 %	
4	Ciencias de la Educación	2	3	0	8	3	11	19	24
	ISCEEM (1986)	8 %	13 %	0	33 %	13 %	46 %	80 %	
5	Pedagogía (*)	1	2		6	5	3	9	12
	FES-A UNAM	8 %	17 %		50 %	42 %	25 %	75 %	
6	Educación Media Superior	4	3	0	5	1	4	15	16
	CIDIE-UAEM	26 %	20 %	0	33 %	6 %	26 %	69 %	
7	Pedagogía	6	0	0	4	1	7	9	17
	INACE	35%	0	0	24 %	6 %	41 %	65 %	
8	Ciencias de la Educación	3	1	0	3	1	4	7	11
	ISCEEM (1996)	27 %	9 %	0	27 %	9 %	36 %	63 %	
9	Educación Superior	4	3	0	3	2	5	8	15
	(ENSEM)	26 %	20 %	0	20 %	13 %	33 %	53 %	
10	Ciencias de la Educación	7	1	1	8	1	2	1	16
	UVM Hispano	36 %	5 %	5 %	42 %	5 %	10 %	52 %	
11	Orientación E. Y A. P.	9	1	0	4	0	4	8	16
	ENSEM	56 %	6 %	0	25 %	0	25 %	50 %	
12	Ciencias de la Educación	13/9	2/1	0	6/3	2	6/5	12/8	27/18

	Maestría Institución	CCEC P. Prof.	CCEC C. Soc.	CCEC. C - Tec	CCEC T- Epis	(*)	CCEC T-Met.	FTyCE	Total
	UVM	48/50 %	7/5 %		22/16 %	11 %	22/27 %	43/44%	
13	Educación Matemática	8	0	0	2	0	0	2	10
	ENSEM	80 %	0	0	20 %	0	0 %	20 %	
14	Evaluación Educativa	9	1	0	0	0	7	7	17
	INACE	52 %	6 %	0	0	0	41 %	41 %	
15	Ciencias de la Educación	9	1	0	3	2	3	6	16
	UVM-ETAC-SEIEM ODIE	56 %	6 %	0	19 %	12 %	19 %	38 %	
16	M. Enseñanza Superior	11	2	0	4	2	3	7	20
	ULSA (1978)	55 %	10 %	0	20 %	10 %	15 %	35 %	
17	Psicología Educativa	11	0	0	2	0	4	6	17
	INACE	64 %	0	0	11 %	0	23 %	34 %	
18	Educación E. Cognición	6	1	1	2	0	2	4	12
	ITESM (1998)	50 %	8 %	8 %	16 %	0	16 %	32 %	
19	Administración de la Educ.	9	1	1	1	0	4	5	16
	ENSEM	56 %	6 %	6 %	6 %	0	25 %	31 %	
20	Ciencias Naturales	7	0	0	2	0	1	3	10
	ENSEM	70 %	0	0	20 %	0	10 %	30 %	
21	Docencia y Admón.. E. Sup.	12	1	1	2	1	4	6	20
	CEPCM	60 %	5 %	5%	10%	5 %	20 %	30 %	
22	Planeación Educativa	6	3	0	2	1	1	3	12
	CESE	50 %	25 %	0	16 %	8 %	8 %	25 %	
23	Docencia	6	3	0	2	1	1	3	12
	CESE	50 %	25 %	0	16 %	8 %	8 %	25 %	
24	Administración Educación	7	1	1	1	0	2	3	12
	ITESM	58 %	8 %	8 %	8 %	0	16 %	25 %	
25	Educación (2003)	8	0	1	0	0	3	3	12
		67 %	0	8 %	0	0	25 %	25 %	
26	Jardín Infantes y Preescolar	16	0	0	0	0	1	1	17
	Universidad Puebla	94 %	0	0	0	0	6 %	6 %	

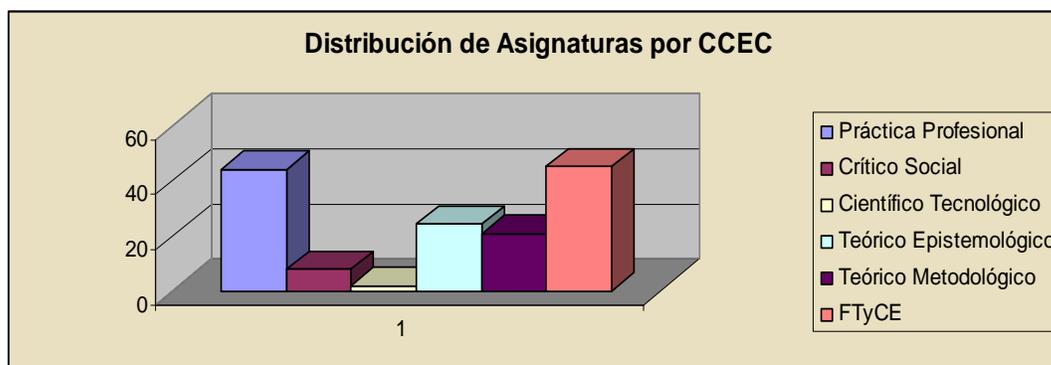
Maestría Institución	CCEC P. Prof.	CCEC C. Soc.	CCEC. C - Tec	CCEC T- Epis	(*)	CCEC T-Met.	FTyCE	Total
	44.6 %	7.7 %	1-7 %	24.4 %	7.8 %	20.8 %	45.2 %	

(*) Se refiere a las asignaturas que forman parte del CCEC Teórico Epistemológico, pero abordan contenidos relacionados específicamente con Filosofía, Teoría o Epistemología Educativa o Teoría Pedagógica.

Para el Área de FTyCE se sumaron las asignaturas del CCEC Teórico Epistemológico y el CCEC Teórico Metodológico.

1. Análisis global inicial de los CCEC

De manera general identificamos que en promedio el mayor número de asignaturas que integran los planes de estudio de las maestrías se concentra en el CCEC de Práctica Profesional (44.6%), le siguen casi con el mismo porcentaje el Teórico Epistemológico (24.4%) y el Teórico-Methodológico (23.4%), después con bastante diferencia el Crítico Social (7.7%) y finalmente con tan sólo 1.7% el Científico Tecnológico.



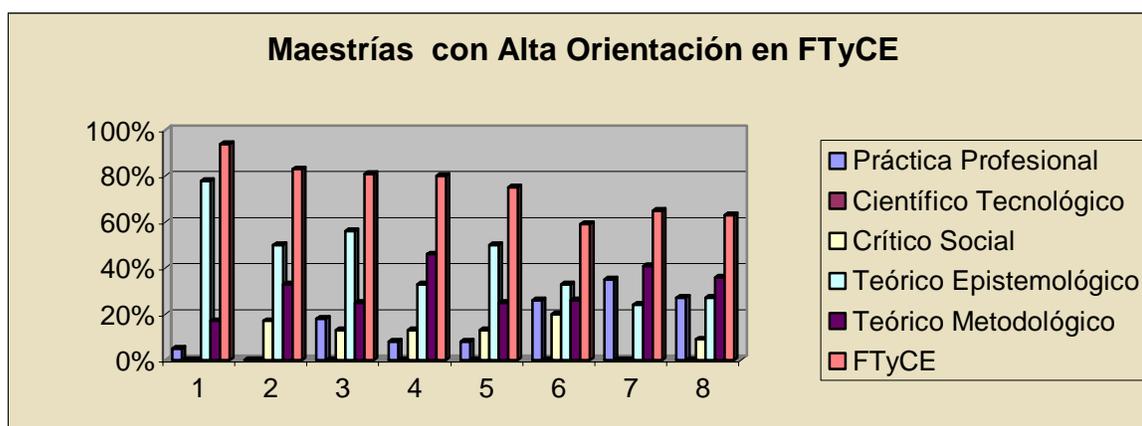
44.6% - 7.7% - 1.7% - 24.4% - 20.8% - 45.2%

En cuanto a las asignaturas relacionadas con FTyCE, podemos observar que de manera general, al juntar los CCEC Teórico Epistemológico y el Teórico Metodológico, agrupan 45.2%; sin embargo, si comparamos el porcentaje de los campos que integran cada uno de los programas, podemos reunirlos en tres bloques: aquellos que están

muy por encima de la media (arriba de 60%), los que se ubican alrededor de ésta (entre un 53 y 40%) y los que están muy por debajo de la media (menos de 40%). El análisis lo realizaré a partir de estos tres bloques.

2. Maestrías con alta orientación en filosofía teoría y campo de la educación

Dentro de este grupo identificamos a los programas que otorgan entre 63% y 94% de sus espacios curriculares a asignaturas relacionadas tanto con el CCEC teórico Epistemológico, como con el CCEC Teórico Metodológico; como podemos observar todos ellos son dependientes de 4 instituciones públicas: ISCEEM, ENSEM, FES-A UNAM, FaCiCo y CIDIE de la UAEM, y aunque hallan sido reestructurados o cambiados en la década de los noventa, tienen sus antecedentes u orígenes en la de los ochenta.



Ciencias de la Educación (ISCEEM) [Distancia] 1992	(94 %)
Educación Superior (FaCiCo-UAEM)	(83 %)
Ciencias Sociales (ENSEM)	(81 %)
Ciencias de la Educación (ISCEEM) 1986	(80 %)
Pedagogía (FES-A UNAM)	(75 %)
Educación Media Superior (CIDIE-UAEM)	(69 %)
Pedagogía (INACE) privada	(65 %)
Ciencias de la Educación (ISCEEM) 1996	(63 %)

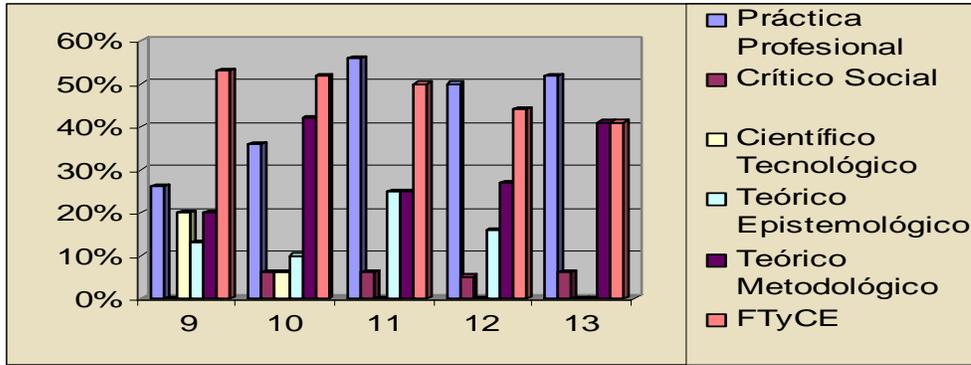
De estas maestrías cinco se ubican dentro de las denominadas generales, es decir en Ciencias de la Educación y Pedagogía, y tres están relacionadas con un nivel educativo, Educación Superior y Educación Media Superior.

En estos ocho programas podemos identificar que en la mayoría (5) el CCEC Teórico epistemológico contiene más asignaturas que el CCEC Teórico Metodológico, oscilando el primero entre 78 y 33%, mientras que el segundo está entre 46 y 17%. La maestría que contenía más asignaturas relacionadas con Filosofía, Teoría y/o Epistemología Educativa era la de Ciencias de la Educación (distancia) del ISCEEM.

En este grupo, en seis maestrías el porcentaje de las asignaturas pertenecientes al CCEC Práctica Profesional, es mucho menor que el de las relacionadas con el Teórico Epistemológico y aun en tres casos que el de las relacionadas con el Crítico Social. Por lo que podemos decir que estos programas tienen una orientación más hacia FTyCE que profesionalizante, como empieza a darse en el siguiente grupo.

3. Programas híbridos con orientación media en FTyCE y orientación profesionalizante

Dentro de este grupo se ubican aquellos programas que Moreno Bayardo (2003) denomina híbridos, debido a que si bien mantienen todavía una orientación hacia la investigación, la profesionalización empieza a adquirir mayor importancia, de manera que el porcentaje de asignaturas relacionadas con FTyCE oscila entre 53 y 41%, dadas en seis maestrías, tres de la ENSEM (Educación Superior, Orientación Educativa y Asesoría Profesional y Educación Matemática, dos de la UVM (Ciencias de la Educación y Educación) y una del INACE (Evaluación Educativa).



Educación Superior (ENSEM)	53 %
Educación (UVM-Hispano)	52 %
Orientación Educ. y Asesoría Profesional (ENSEM)	50 %
Ciencias de la Educación (UVM)	44 %
Evaluación Educativa (INACE)	41 %

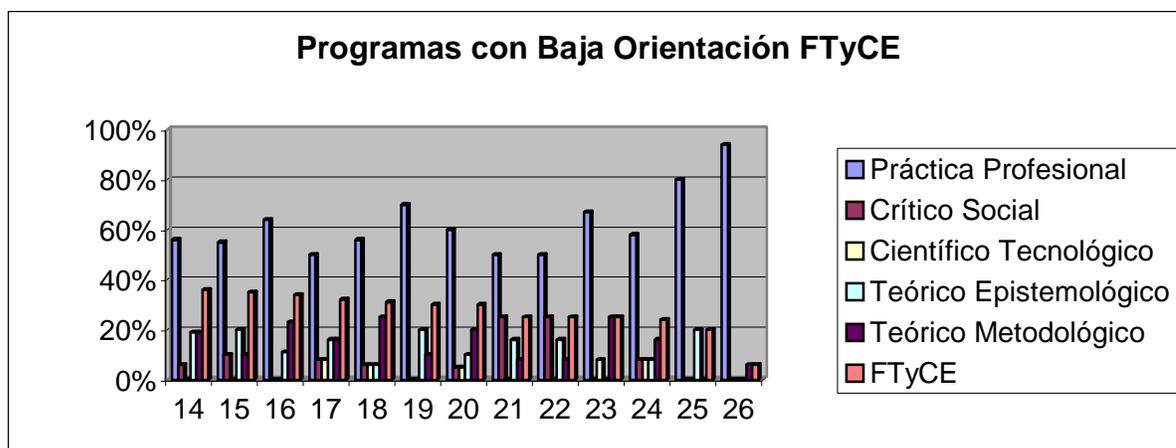
En este segundo bloque de maestrías, las asignaturas relacionadas con FTyCE sí bien tienen un porcentaje todavía significativo (40-50%), el CCEC relacionado con la práctica profesional empieza a tener mayor porcentaje (36 al 57%), lo que me permite sostener con más elementos que la formación académica vinculada con la teoría e investigación educativa empieza a desplazarse o a subordinarse a la formación profesionalizante.

En cuanto a la denominación de los programas, si bien todavía hay dos de los llamados generales (Educación y Ciencias de la Educación) y uno relacionado con un nivel educativo, empiezan a tener mayor presencia los enfocados a una práctica profesional específica (Orientación Educativa y Asesoría Profesional y Evaluación Educativa).

4. Profesionalización: característica del nuevo contorno de las maestrías

De los 26 programas de maestría analizados, en la mayoría de los trabajados hasta el 2005 (12) identificamos una clara tendencia a reducir el número y porcentaje de asignaturas relacionadas con FTyCE, al mismo tiempo que empiezan a incrementarse

las que promueven una orientación más profesionalizante, como se puede observar en la siguiente gráfica.



	FTyCE	CCEC	PP
Ciencias de la Educación (UVM-ETAC-SEIEM)	38 %		56 %
Enseñanza Superior (ULSA)	35 %		55 %
Psicología Educativa (INACE)	34 %		64 %
Educación E. Cognición (ITESM)	32 %		50 %
Administración Educación (ENSEM)	31 %		64 %
Ciencias Naturales (ENSEM)	30 %		70 %
Docencia y Admón. E. Superior (CEPCM)	30 %		60 %
Planeación Educativa (CESE)	25 %		50 %
Docencia (CESE)	25 %		50 %
Administración Educación (ITESM)	25 %		50 %
Educación (ITESM) 2003	25 %		67 %
Educación Matemática (ENSEM)	20 %		80 %
Jardín Infantes y Preescolar (U. Puebla)	6 %		94 %

A excepción de la maestría en Educación Superior de La Salle, que fue de las primeras (1978), y de las de Administración y Ciencias Naturales de la ENSEM, que surgieron en la década de los ochenta; todos los demás fueron creados en los años noventa, cuando el proyecto educativo modernizador empieza a promover otro tipo de formación centrado no sólo en la profesionalización, sino reduciéndola a un enfoque

orientado más a la atención y resolución de problemas derivados de la práctica profesional, donde la relación que se establece entre la teoría y la práctica es la de una aplicación de la primera a la segunda, generándose lo que Buenfil (2003) ha denominado como uno de los reduccionismos o simplificaciones de la teoría.

Contrariamente a lo que identificábamos en el primer grupo de maestrías, donde no sólo la formación relacionada con el CCEC Teórico Metodológico, sino aun el Teórico Epistemológico concentraban un mayor número de asignaturas, comparadas con las que formaban parte del CCEC de la Práctica Profesional; ahora las relaciones se han invertido, de manera que mientras en los programas del primer grupo la formación vinculada con FTyCE alcanzaba porcentajes de 80 y 94%, en éstas ahora se reduce hasta 6%; en tanto la relacionada con la práctica profesional, que anteriormente apenas pasaba de 5 a 20%, ahora representa hasta 94%.

En cuanto al objeto de estudio de los programas, de las 12 maestrías sólo dos conservan una denominación general, (Ciencias de la Educación y Educación), el resto se refiere o relaciona con la enseñanza de un nivel o disciplina o una práctica profesional concreta: Enseñanza Superior, Ciencias Naturales, Educación Matemática, Administración de la Educación, Docencia, Planeación Educativa y Jardín de Infantes y Preescolar.

Sobre la dependencia de las instituciones que ofrecen este tipo de maestrías, con excepción de las de Administración de la Educación, Educación Matemáticas y la de Ciencias Naturales que pertenecen a la ENSEM, todas las demás son ofrecidas por instituciones particulares, lo que me permite asociar el desplazamiento de la formación relacionada con FTyCE no sólo con una de las características de lo que he denominado el nuevo contorno de los estudios de posgrado –la profesionalización–, sino también con otra que cada vez tiene más presencia: la privatización.

5. Filosofía, epistemología y teoría pedagógica en las maestrías en educación

Para dar cuenta del lugar e importancia que tiene la formación relacionada con FTyCE hice algunas equivalencias entre los CCEC Teórico Epistemológico y Teórico

Metodológico, propuestos por De Alba (1991a); sin embargo, es necesario distinguir, el lugar que han ocupado a su vez estos dos tipos de formación en las estructuras curriculares de las maestrías, pues hasta ahora sólo he señalado que de manera general ha disminuido la presencia de asignaturas relacionadas con ambas, pero no he mencionado cuál de las dos ha mantenido mayor presencia y cuál tiende a disminuir.

La formación relacionada con el CCEC Teórico Epistemológico, era la que mayor presencia tenía en los programas, frente a la asociada con el CCEC Teórico Metodológico, pero recientemente es la que más se ha visto afectada, al disminuir las asignaturas relacionadas con la misma, de manera que son muy pocos (6) los programas que le otorgan entre 25 y 55%, la de Ciencias Sociales de la ENSEM; las dos de la UAEM, Educación Superior (50%) y Educación Media Superior (33 %); la de Pedagogía de la FES-A de la UNAM (50%); las de Ciencias de la Educación del ISCEEM (27%); y de la UVM-Hispano (42 por ciento).

La mayoría de los programas (8) le otorgaban o asignaban a este tipo de asignaturas entre 15 y 25% del total que conforman los planes de estudios (los programas de la UVM, de la ULSA, de la ENSEM, del CESE y del ITESM).

Identificamos ya programas que le otorgan menos de 15% de sus espacios a la formación relacionada con el CCEC Teórico Epistemológico, como las maestrías en Educación Matemática y Ciencias Naturales de la ENSEM, la de Psicología Educativa del INACE, la de Docencia y Administración de la Educación Superior del CEPCM, y la de Administración Educativa del ITESM; pero tenemos otras en las que no se otorga ningún espacio a este tipo de formación, como en la maestría de Evaluación Educativa del INACE, la de Educación (2003) del ITESM y la de Jardín de Infantes y Preescolar de la U de Puebla.

Sobre este tipo de formación podríamos distinguir todavía la relacionada de manera más directa con *filosofía y teoría educativa, teoría pedagógica y pedagogía o ciencias de la educación*, la que reconocemos con mayor presencia tan sólo en tres programas, en la maestría en Pedagogía de la FES-Aragón de la UNAM (42%)⁷⁴, en la de Ciencias de la Educación modalidad *a distancia* del ISCEEM (33%), y en la de

⁷⁴ No debemos olvidar que esto obedece a que se trata de un programa flexible y que estamos tomando como referencia tan sólo uno de sus campos, el de construcción de saberes pedagógicos, por lo que en otros campos la proporción podría ser muy diferente.

Ciencias Sociales de la ENSEM (31%); gran parte de los programas (12) tan sólo incorpora una o dos asignaturas relacionadas con este tipo de formación, lo que representa entre 5 y 13% éstos son: las de Ciencias de la Educación del ISCEEM (1996) y de la UVM, la de Educación Media Superior del CIDIE-UAEM, la de Educación de UVM-Hispano, la de Enseñanza Superior de la ULSA, la de Docencia y Administración de la Educación Superior del CEPCM, y las dos del CESE.

Existen otros programas (11) que no incorporan ninguna asignatura relacionada con estos contenidos, como son las maestrías en Orientación Educativa y Asesoría Profesional, Educación Matemática, Administración de la Educación y Ciencias Naturales de la ENSEM; así como la de Evaluación Educativa y Psicología Educativa del INACE, las tres del ITESM y la de la Universidad de Puebla; otras –como la de Educación Superior de la FaCiCo de la UAEM– aunque están en el mismo caso, se distinguen porque ofrecen en el propedéutico alguna asignatura relacionada con este tipo de formación.

Lo anterior permite confirmar lo que han sostenido algunos autores, que las asignaturas que abordan contenidos relacionados con la conformación del campo de la educación, de manera particular con el conocimiento pedagógico, tiende a desaparecer, cuando no está ausente en muchos de los programas (Tenti, 1981; Díaz Barriga, 2002; Moreno Bayardo, 2003).

6. Formación relacionada con metodología e investigación educativa

Por su parte la formación relacionada con el CCEC Teórico Metodológico, tiende a disminuir, pero en porcentajes menos drásticos que los del campo anterior, en los primeros programas oscilaba entre 46% (Ciencias de la Educación del ISCEEM, 1986) y 25%, en las de Ciencias Sociales, de Orientación Educativa y Práctica Profesional, de Administración Educativa y la de Educación Matemática de la ENSEM; así como la de Pedagogía de la FES-A UNAM, la de Educación Media Superior del CIDIE-UAEM, la de Ciencias de la Educación de la UVM, la de Docencia y Administración de la Educación del CEPCM y las de Educación y Administración de la Educación del ITESM. Sólo en

dos programas el porcentaje es menor al 10%: Ciencias Naturales de la ENSEM y Planeación Educativa y Docencia del CESE (8 por ciento).

En relación con este tipo de formación, el problema no es tanto la reducción de asignaturas que la promuevan, pues aunque ha disminuido el número y proporción de éstas, se mantienen de manera significativa; el problema es más de cambio en las orientaciones de los propósitos de las asignaturas que desde éstas se promueven, al dirigir sus contenidos a la elaboración de trabajos de investigación con una orientación más práctica, para tener una idea más clara de esto es necesario hacer un análisis de las asignaturas relacionadas con FTYCE que se ofrecen en estos programas.

D. FTYCE en las materias de la maestría, *el acto de nombrar*

A través de su denominación las materias nos permiten reconocer el lugar e importancia que FTYCE tiene para los proyectos de formación contenidos en las propuestas curriculares de las maestrías, además nos muestran los cambios que se han ido dando en esta área, a través de las agrupaciones de seminarios, cursos o materias que organizan sus contenidos.

Podemos reconocer en estas denominaciones de las materias, lo que Orozco define como “las huellas del (los) debate(s) en torno a la constitución del campo educativo, es decir, el uso del lenguaje a través de palabras que al ponerse en juego y producir encadenamientos producen argumentos para justificar un posicionamiento no sólo en relación con las asignaturas, sino a los programas curriculares, desde donde podemos simbolizar, cargar de significado y valorar el área de FTYCE. Todo este proceso esta autora lo concreta en lo que llama *el acto de nombrar*.⁷⁵ “El acto de nombrar seminarios o cualquier tipo de espacio académico en el mapa curricular genera formas de significación y valoración de teorías incorporadas a la formación en educación” (Orozco, 2003:446).

Analizar la manera en que han sido nombradas las materias que han conformado el CCEC Teórico Epistemológico de los programas curriculares, nos permite reconocer

⁷⁵ Esta categoría, si bien se apoya en las aportaciones de algunos autores denominados antiesencialistas (Derrida, Winggenstein, Foucault, entre otros), ésta fue elaborada por Bertha Orozco para el análisis de los programas curriculares, en el estado del conocimiento nacional de 2003.

como se han sedimentado algunas de las polémicas generadas en la conformación del campo educativo, a través de las huellas argumentativas que fijan temporalmente algunos significados que permiten la conformación de ciertas identidades y el reconocimiento de algunos elementos constitutivos del área de FTYCE, y que habrán de incidir en la formación de educadores.

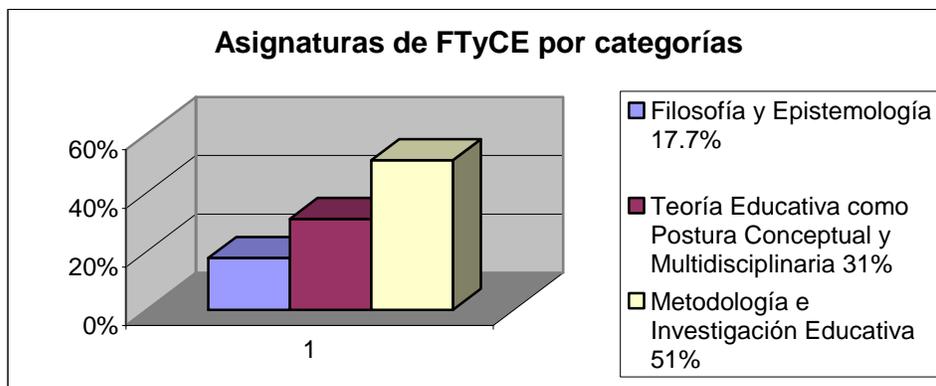
Para dar cuenta de esta sedimentación y a su vez proceso de transformación del área de FTYCE, Orozco (2003) estableció siete subcategorías:

Teoría como postura conceptual (TPC), Teorías, discursos y saberes educativos (TDSE), Teorías específicas para la práctica docente y/o educativas (TE-PD-PE), Filosofía, saberes en filosofía y filosofía de la educación (F), Epistemología (E), Investigación (I) y Metodologías (M).

En este trabajo, a partir de las equivalencias que establecí entre el área y la CCEC, utilizo inicialmente sólo tres subcategorías: la primera relacionada con Filosofía y Epistemología de la Educación (FEE), la segunda, Teorías como Postura Conceptual, Multidisciplinarias y Educación (TPCME); y finalmente Metodologías e Investigación Educativa (MIE), esta última si bien en el área de FTYCE se subdivide en Investigación y Metodología, en el análisis de materias es difícil separarlas de esa manera, por lo que las integró en una misma categoría.

Antes de iniciar el análisis de las materias, es necesario señalar que los 26 programas contienen 395 materias, de las cuales 45 % se agrupó en el CCEC práctica profesional, 7.7% en el crítico social, 1.7% en el científico tecnológico, 24.4% en el teórico epistemológico y 20.4% en el teórico metodológico.

Al integrar los dos últimos campos para hacer la equivalencia con FTYCE, encontramos que el CCEC teórico epistemológico concentra 86 y el CCEC teórico metodológico 92, con un total de 180 materias en total, las que se distribuyeron, de acuerdo a la clasificación de las 3 subcategorías propuestas, de la siguiente manera:



1. Filosofía y epistemología educativa (FEE)

En esta categoría se ubican 32 materias que representan tan sólo 17.7% de las 180 que pertenecen al área de FTyCE, las cuales se pueden reclasificar en dos grupos: el primero conformado por las relacionadas con *Filosofía de la educación* (17), de los cuales ocho son nombradas con la misma denominación, cuatro asociadas más a la filosofía de la ciencia y de las ciencias sociales, y cinco a subcampos de la filosofía, ética, axiología y genealogía de las prácticas educativas o de la educación; el segundo grupo donde se ubican las materias relacionadas con *Epistemología y Educación* (15); ocho nombradas en los mismos términos o asociadas con alguna corriente en particular, como Principios de la epistemología constructivista en educación, o Análisis epistemológico de la teoría educativa; dos como Epistemología de las disciplinas y Epistemología teoría y método; finalmente cinco son referidas más a problemas o temas relacionados con la epistemología, teoría del conocimiento, transdisciplinariedad de la ciencia, racionalidad y educación y paradigma de lo complejo.

Es importante señalar que el análisis se hizo sobre el total de materias de los programas impartidos durante toda la década pasada, y que algunas de las maestrías que mayor espacio daban a este tipo de asignaturas se han suspendido y en las más recientes, estos espacios tienden a disminuir o a desaparecer.

2. Teoría educativa como postura conceptual y multidisciplinaria

Dentro de esta categoría se ubican 56 seminarios (31%) en los que se abordan las teorías educativas, asociadas con las *disciplinas y ejes derivados de las prácticas profesionales o contextos* que conforman el campo educativo, las que podemos agrupar en 3 grupos: el primero asociado con las materias relacionadas con alguna disciplina, como la psicología (14), las ciencias sociales (17) y la pedagogía (10); en el segundo grupo ubicamos las que se derivan de la integración de dos o más disciplinas, como Fundamentos psicopedagógicos de la educación, Filosofía y sociopolítica de la educación, Análisis de los paradigmas psicosocioeducativos (6); finalmente está el grupo en el que integramos las materias que abordan las teorías desde un eje derivado de la práctica profesional o contexto en que éstas se inscriben (12), como es la de Teoría y diseño de las organizaciones, Bases teórico-metodológicas de la orientación educativa, Teoría y diseño curricular, Posmodernidad, educación y cultura, entre otras.

Antes de dar cuenta de las materias relacionadas con el CCEC teórico-metodológico o con la metodología e investigación educativa, es importante hacer un análisis de cómo la teoría educativa se sigue expresando en los programas curriculares, a partir de lo que tradicionalmente se ha reconocido como la conformación del campo de las ciencias de la educación, desde Herbart, Durkheim y Dewey, (Hernández y Pérez A., 1994) es decir siguen prevaleciendo las teorías o por lo menos las asignaturas derivadas de las disciplinas que estos autores reconocían como centrales en el campo: la filosofía, la sociología, la psicología y la pedagogía, junto con la sociología empiezan a aparecer materias asociadas a otras disciplinas como la economía, ciencia política y antropología, al mismo tiempo que las relacionadas con la pedagogía empiezan a diluirse cada vez más.

Lo anterior me permite apoyar las hipótesis que desde Escolano (1978) y Vigarello (1982) hasta De Alba (1990), Gómez Sollano (1994) y Buenfil (1994), han planteado en relación con la dificultad de sostener la conformación de este campo ya no sólo desde las teorías provenientes de las diferentes disciplinas, mucho menos de una sola; sino más bien desde múltiples saberes y discursos educativos que van

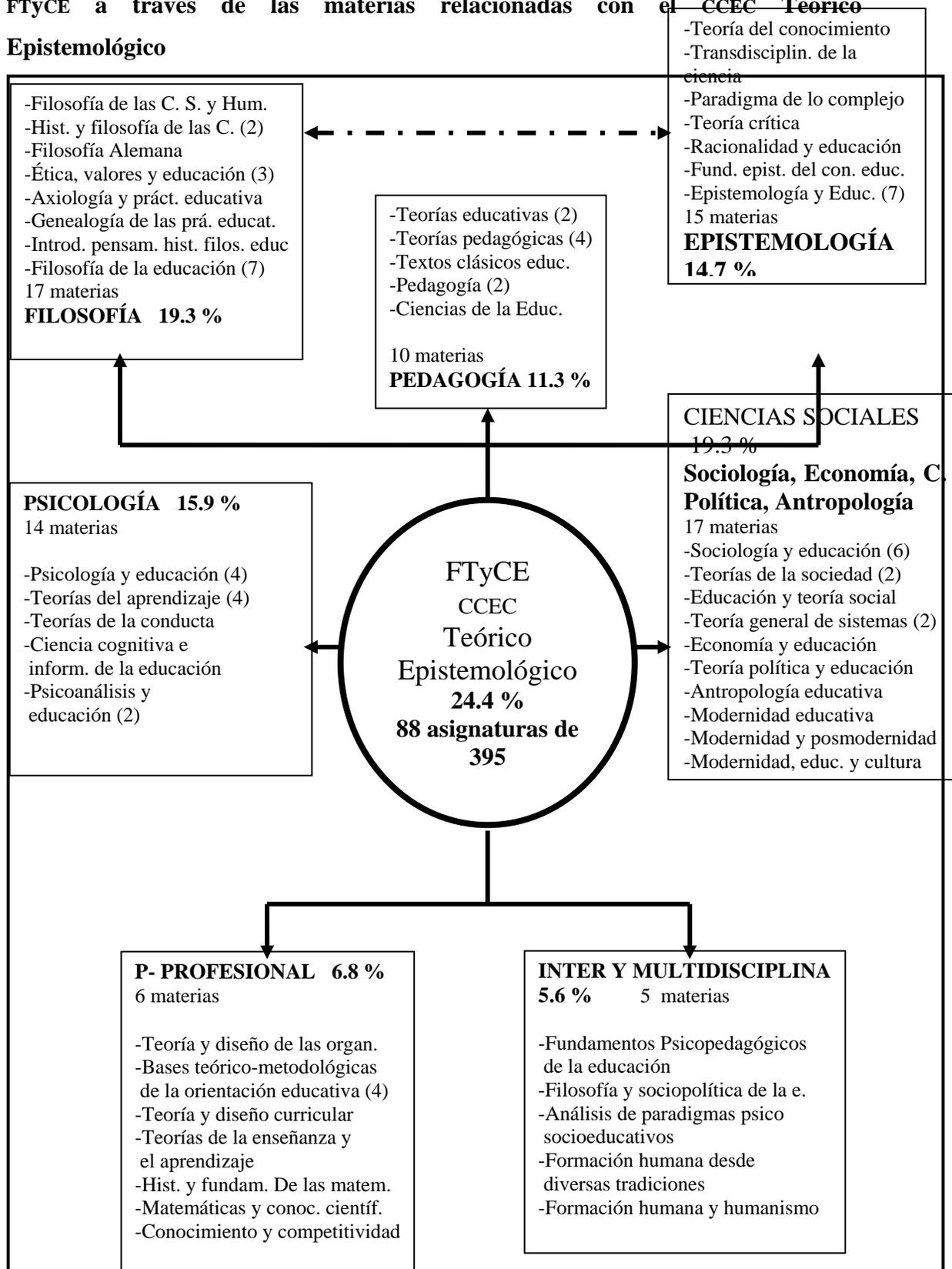
transformando la identidad social del campo; sin embargo como podemos observar en el esquema siguiente, esto todavía no logra expresarse en las estructuras curriculares, pues sigue prevaleciendo la lógica disciplinaria.

Por otro lado llama la atención, que entre el mayor número de materias relacionadas con la teoría educativa como postura conceptual y disciplinaria, la psicología ocupa un mayor porcentaje (15.9%), frente a otras disciplinas relacionadas con las ciencias sociales como la sociología, la economía, las ciencias políticas y la antropología que aun en conjunto, apenas rebasan a la psicología, con 19.3%, no se diga frente a la pedagogía que apenas alcanza 11.3 por ciento.

Por su parte la teoría derivada de relaciones interdisciplinarias o de prácticas profesionales, tan sólo concentra 5.6 y 6.8 % respectivamente.

FTyCE a través de las materias relacionadas con el CCEC Teórico

Epistemológico



3. FTyCE y CCEC Teórico Metodológico

Cuando establecí las equivalencias entre los CCEC y el área de FTyCE, señalé que además del CCEC Teórico Epistemológico, ésta se relacionaba con el Teórico Metodológico (De Alba, 1990), por lo que el área de FTyCE se desagregaba en cuatro categorías, dos relacionadas con el primer campo (Filosofía y Teoría) y dos con el segundo (Investigación y Metodología); sin embargo tratar de agrupar las materias de las maestrías en educación relacionadas con investigación y metodología resultaba complicado, si se consideraban los contenidos que el equipo base de FTyCE había asignado a la de investigación (estados de conocimiento, construcciones y/o definición del campo).

Por lo que decidí hacer una reagrupación diferente de las materias de este campo, a partir de las 4 subcategorías siguientes: metodología, investigación, seminarios de tesis e investigación y otros tópicos.

- Seminarios, talleres y desarrollo de proyectos de investigación

De las 92 materias que conforman el CCEC Teórico Metodológico, 42% (39) se asocian con lo que de manera general se nombra como seminarios (14), talleres (3) y desarrollo de proyectos (8) de investigación en las ciencias sociales o simplemente de manera general; así como con la denominación misma de Investigación educativa (14).

Llama la atención que en uno de los programas, el del ITESM, la denominación de proyectos de investigación fue sustituida al reestructurarse su plan de estudios, simplemente por la de Proyecto I y II, debido a que empiezan a cambiar la orientación de la investigación por la de la intervención, en otros casos aunque esto no se declara explícitamente, la estructura curricular con una orientación más hacia la profesionalización lleva implícita esta postura, aun cuando los seminarios sean nombrados como seminarios de investigación.

Seminarios de tesis

Uno de los problemas que más han presentado los programas de maestrías en educación, es el relacionado con la eficiencia terminal (Moreno Bayardo, 2003), por lo que los espacios curriculares relacionados con la investigación educativa empezaron a ser nombrados como seminarios de tesis, con la intención de orientar sus contenidos explícitamente a la elaboración del proyecto de investigación que les permitiera a los maestrantes concluir los programas, adquirir el grado y con ello disminuir el problema de la eficiencia terminal. De manera que podemos identificar 23 seminarios con esa denominación, 25% ubicados en el CCEC teórico metodológico.

Metodología de la investigación educativa

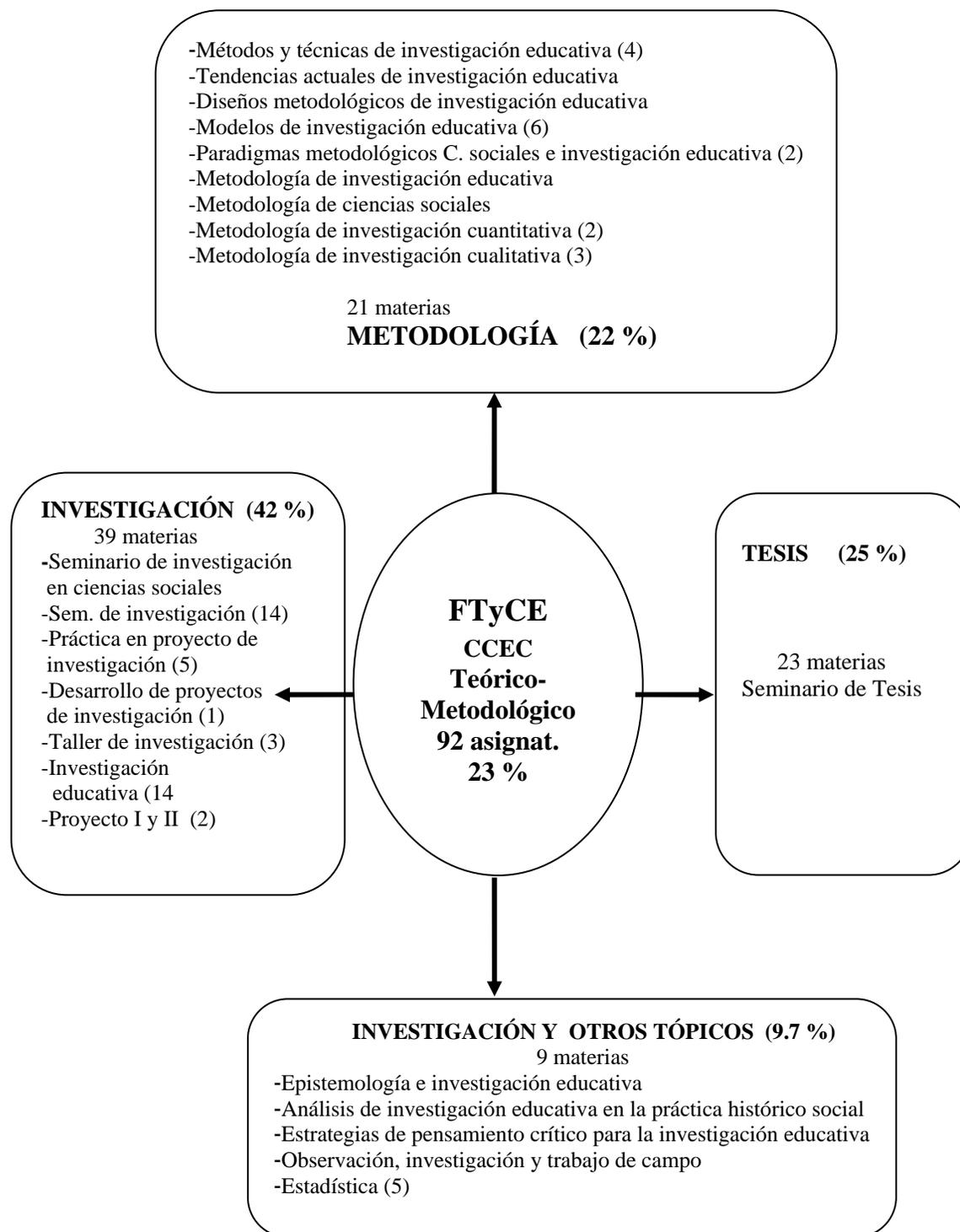
Una de las críticas que se empezaron a hacer a los programas de maestría en educación a partir de la segunda mitad de la década de los noventa (Maya, 1996), es que estos estaban saturados de cursos de metodología de la investigación que poco ayudaban a desarrollar proyectos a los maestrantes que les permitieran resolver los problemas relacionados con su práctica profesional; sin embargo, en términos globales, sólo 22% (21 seminarios) tienen una denominación explícita referida a esta categoría.

La forma en como son nombradas estas materias van desde la categoría misma, es decir como Metodología de investigación educativa, cuantitativa (2) o cualitativa (3), Modelos de investigación educativa (6), Paradigmas metodológicos de las ciencias sociales e investigación educativa (2); hasta Métodos y técnicas de investigación (4) y Tendencias actuales de investigación educativa (1).

Investigación y otros tópicos

Finalmente tenemos las materias que abordan la investigación relacionada con otros tópicos que pueden ir desde Epistemología e investigación educativa (1) y Análisis de la investigación educativa en la práctica de la investigación educativa; hasta las asignaturas de Estadística (5) –reconocida como herramienta de investigación– al igual que Estrategias de pensamiento crítico para la investigación educativa (1) u Observación, investigación y trabajo de campo (1). Todas ellas con 9.7% (9 asignaturas)

El esquema siguiente presenta una agrupación de las materias con base en las categorías anteriores.



4. FTyCE en los otros CCEC: Práctica Profesional, Crítico Social y Científico Tecnológico

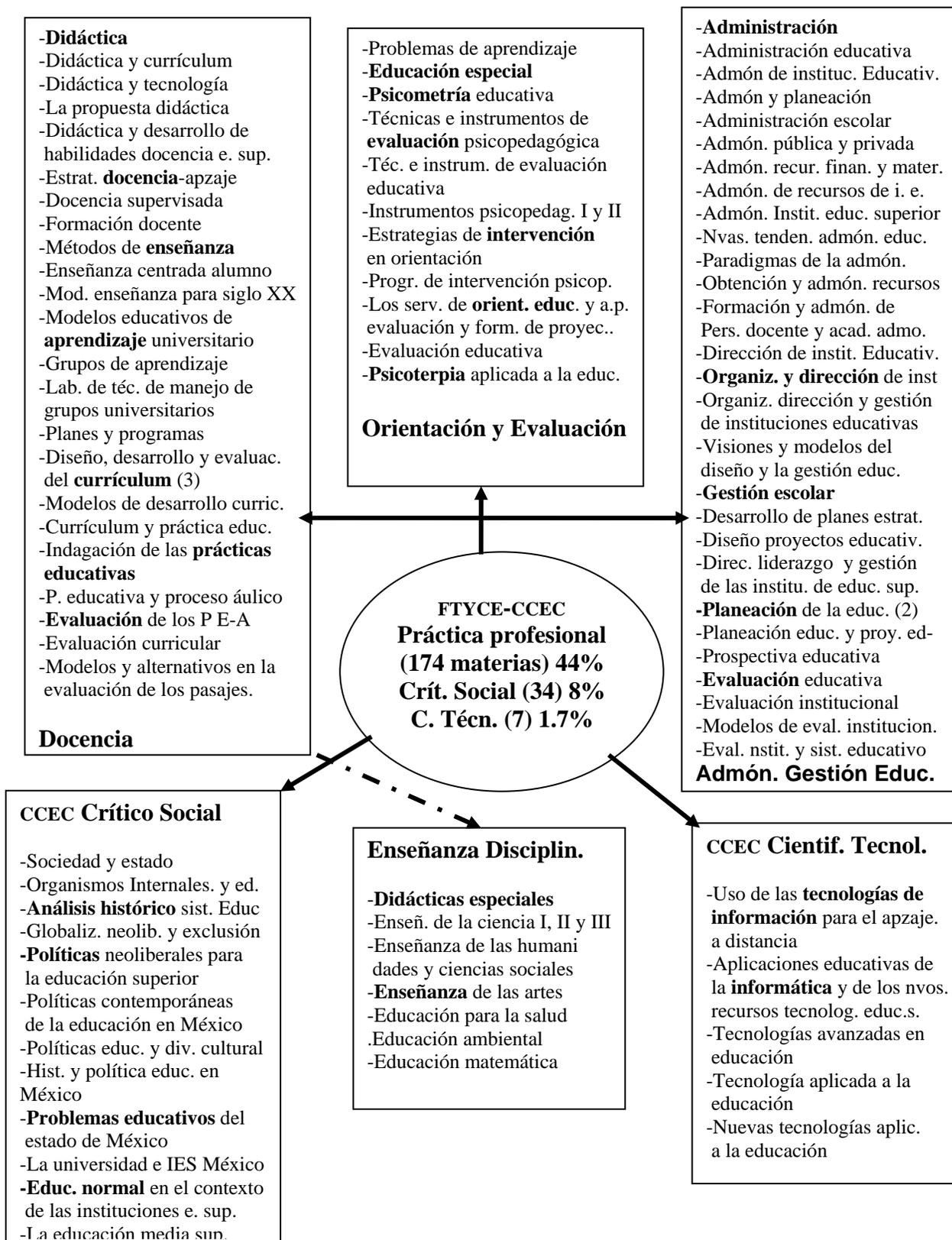
Finalmente es importante señalar que el área de FTyCE se encuentra y conforma no sólo en los CCEC Teórico Epistemológico y Teórico Metodológico, sino que ésta también se reconoce y va constituyendo implícitamente en los relacionados con la práctica profesional, crítico social y el científico tecnológico.

Lo anterior permite reconocer que la filosofía, teoría e investigación educativa no se constituyen sólo a partir de los contenidos derivados de las materias que explícitamente señalan tener ese propósito, sino que esta área se va conformando también a partir de los contenidos, temas, autores y problemas abordados en otras materias que aparentemente se enfocan más a brindar elementos orientados ya sea al análisis de las estructuras históricas sociales en que se ubican las profesiones (CCEC crítico social), a desarrollar las competencias, habilidades o destrezas necesarias para el ejercicio de una profesión (CCEC práctica profesional) o a incorporar los avances científicos tecnológicos para transformar las formas de ejercer y concebir las profesiones (CCEC científico tecnológico).

De manera que otra forma de dar cuenta de cómo se expresa el área de FTyCE en las estructuras curriculares es a través de las materias relacionadas con estos otros campos, a partir de lo que en esta área se ha denominado como categorías subordinadas, posición que permitiría reconocer cómo a partir de las materias relacionadas con los otros CCEC, también se va conformando esta área.

Por ejemplo, hay grupos de materias relacionadas con las prácticas profesionales propias del campo educativo: administración, orientación educativa, evaluación educativa, docencia y enseñanza de las disciplinas o áreas. Por otro lado estarían las materias vinculadas con el análisis de la educación y/o el ejercicio de las profesiones, en los contextos históricos sociales y sistemas educativos concretos.

También se pueden ubicar las asignaturas derivadas de los avances científico tecnológicos y que empiezan a ser recuperadas por el campo educativo.



Del CCEC práctica profesional, identificamos tres subcategorías, desde donde podemos reconocer algunas disciplinas o tareas en las que se conforma también el área de FTYCE, por ejemplo en la relacionada con la docencia, algunas de las disciplinas, temáticas o tareas más recurrentes son la didáctica, la formación docente, la enseñanza, el aprendizaje, la práctica educativa, el currículum, la evaluación, así como las didácticas especiales o enseñanza de alguna disciplina o área en particular, propias de las maestrías orientadas hacia algún nivel educativo o área.

En el campo de la orientación y la evaluación educativas, reconocemos a la educación especial, la psicometría, la intervención y la psicoterapia, como algunas de las áreas desde donde se abordan estas prácticas profesionales.

La administración, planeación, organización, gestión, dirección y evaluación de los sistemas, instituciones y tareas educativas, son algunas de las áreas que conforman uno de los campos de la práctica profesional que ha ido adquiriendo mayores espacios en los programas curriculares de las maestrías en educación.

En cuanto al CCEC crítico social, identificamos cuatro constantes desde donde se organizan las materias y que podrían dar cuenta de la conformación del área de FTYCE, la política educativa, el análisis histórico de los sistemas educativos, los problemas actuales que éstos enfrentan y el análisis de algún nivel o sistema educativo en particular, desde donde se pueden generar teorías o saberes relacionados con esta área.

Lo mismo sucede con el CCEC científico tecnológico, que aunque su presencia en las estructuras curriculares es todavía muy incipiente, ya ha empezado a expresarse en algunos programas con temáticas relacionadas fundamentalmente con el impacto de las nuevas tecnologías e informática en el campo educativo, que por ahora parece enfocarse más a las nuevas modalidades de formación que se empiezan a promover utilizando estos avances.

Hasta aquí lo relacionado con el análisis del lugar e importancia que ha tenido FTYCE en los programas curriculares de las maestrías en educación ofrecidos en el

estado de México durante la década de los noventa, un trabajo que podría acercarnos más a la comprensión del sentido que adquieren estas materias, sería a partir de un análisis de las temáticas y autores abordados en los seminarios de las maestrías, pero esto sería en otro momento, por ahora es importante destacar como el análisis curricular formal de las maestrías en educación impartidas en el estado de México, de 1981 al 2004, permitió no sólo identificar de manera clara el desplazamiento que empezó a darse de la formación académica, asociada con FTYCE, por una vinculada más con la nueva orientación profesionalizante de los programas, sino también establecer un acercamiento a la reconfiguración de ésta área y tipo de formación, a través de los cambios que se están dando en los propósitos, objetivos, perfiles de egreso y mapas curriculares y materias que integran las maestrías.

El análisis muestra además como la incorporación de esta orientación en los programas de maestría, marca el proceso de desestructuración de la identidad social de este tipo de estudios.

Lo anterior permite reconocer a la profesionalización, como una de las características que en cierta forma sobredeterminan el nuevo sentido que se empieza a dar a los programas de maestría, y junto con la privatización, acreditación, expansión y tecnologización, empiezan a configurar el nuevo contorno de los estudios de posgrado, la comercialización de la educación.

Conclusiones

Como lo advertí al inicio del trabajo, dar cuenta del lugar e importancia que ha tenido la formación académica a través del área de FTYCE en las maestrías en educación que se impartieron entre 1994 y 2004 en el Estado de México, es una tarea compleja, no sólo por el crecimiento que han tenido este tipo de programas en los últimos años, sino por los cambios que han experimentado, producto del nuevo contexto en que se inscriben los estudios de posgrado en general.

Así, la importancia de la formación académica en los programas no radica tan sólo en el número y tipo de materias que se incorporen en los programas, sino que es necesario reconocer como este tipo de formación ha sido sobredeterminada tanto por el lugar que ocupa este tipo de materias dentro de toda la estructura curricular, como por su inscripción dentro de un contexto social amplio y una política educativa que como señalé anteriormente, a inicios de un nuevo milenio se caracteriza por un proceso de desestructuración de la identidad social de los estudios de posgrado, así como por un conjunto de características (expansión, privatización, acreditación, profesionalización y tecnologización) que conforman lo que por ahora tan sólo podemos nombrar como un nuevo contorno de los estudios de posgrado, la comercialización de la educación.

Todo esto inscrito dentro de lo que se ha denominado como un contexto de crisis estructural generalizada, en el que la globalización, el neoliberalismo y el desarrollo científico y tecnológico que vivimos se debaten entre lo que para algunos representa el agotamiento y para otros la agudización de una estructura histórica: la Modernidad, por ahora es difícil reconocer la dirección final de todo este proceso. En este contexto ubicamos a los estudios de posgrado, en una etapa de transición entre lo que hasta hace algunos años se había reconocido como su identidad social, y las nuevas características que han empezado a adquirir y podrían llegar a conformar su nueva identidad, donde la filosofía, la teoría y la investigación educativa, pierden importancia, desplazándose o subordinándose a fines y orientaciones de formación diferentes a los que respondían hasta hace apenas algunos años.

Sin embargo, es importante reconocer que todos estos cambios si bien se estructuran con base en lo que he reconocido como una lógica de mercado, ésta no se

configura sólo desde el exterior de los programas de posgrado, ni mucho menos actúa en una sola dirección; sino que se conforma también desde los diversos intereses y demandas que las instituciones y los sujetos ponen en juego en la oferta y demanda de las maestrías; al mismo tiempo que las diversas relaciones que se van dando entre todos estos factores y elementos, generan una diversidad de sentidos en relación con los nuevos propósitos y orientaciones de formación.

En el caso de las maestrías en educación que se ofrecen en el estado de México, resulta imprescindible incorporar por ejemplo el análisis de las nuevas políticas educativas orientadas a la profesionalización del magisterio, de las demandas de formación, actualización y superación profesional de este gremio, de las condiciones laborales y salariales en que desarrollan su práctica profesional, así como de las nuevas instituciones que participan en estos procesos de formación.

De manera que cuando sostengo que los estudios de posgrado, y en particular las maestrías en educación, se encuentran en proceso de desestructuración de su identidad social, en el que el área de FTYCE está perdiendo importancia o se está reconfigurando; no quiero decir que tendría que seguir manteniendo el mismo lugar y sentido que tuvo hace veinte años, mucho menos que debería responder a un fin esencial y único; lo que quiero advertir, es un desacuerdo con las tendencias que está adquiriendo este tipo de formación en los nuevos programas, al tiempo que reconozco la necesidad de una adecuación de la misma, a los nuevos tiempos y condiciones que vivimos en la actualidad.

Lo anterior no debe impedir posicionarnos en el problema y reconocer algunos de los riesgos que implican los cambios que se están dando en la reconfiguración de los estudios de posgrado, uno de los más graves es la mínima importancia que se otorga a la formación académica, en particular a la formación teórica epistemológica – con la que he asociado la derivada de FTYCE– sobre todo en las maestrías en educación dirigidas al magisterio, gremio al que tradicionalmente se le ha criticado por no sustentar su práctica profesional en una formación académica sólida que le permita reconocerse como sujetos sociales que participen no sólo como instrumentadores del currículum, sino como sujetos de sobredeterminación curricular.

Por lo que debemos reconocer este proceso de desestructuración o dislocación de la identidad social de los estudios de posgrado, no sólo como un problema, sino como detonador de lo que podría llegar a ser el punto de partida de grandes cambios, aunque por ahora identifiquemos sus características más como la agudización del viejo orden social.

Una vez precisado lo anterior, daré cuenta de algunos de los resultados obtenidos en el análisis de los programas de maestrías en educación ofrecidos en el Estado de México, en el período seleccionado, tomando como referente el lugar e importancia que ha tenido la formación académica.

En primer lugar, confirmó la hipótesis de que la formación académica y con ello la relacionada con FTYCE a partir de la década de los noventa empezó a ser desplazada, no sólo como espacio curricular o de las asignaturas, sino como propósito y estrategia de formación promovido desde la política educativa modernizadora, que incidió en la modificación de las razones, tanto de las instituciones para ofrecer estudios de posgrado, como en las de los sujetos para realizarlos; destacando en las primeras ya no sólo intereses políticos y económicos como ya se daba en otro tiempo, sino de lucro; mientras que en los sujetos, la necesidad de ingresar a estos programas obedece más al valor de cambio que este tipo de estudios les representa para mejorar sus condiciones laborales y salariales, que a un genuino interés académico.

En el Estado de México, llama la atención que de cinco instituciones que ofrecían no más de seis programas en la década de los ochenta, todas ellas públicas, a partir de los noventa y en lo que va de 2000 aparecen cada vez más instituciones y programas de dependencia particular, cuya organización y promoción pone más atención en captar el mayor número de alumnos, que al tipo de formación que ofrecen; es decir, empiezan a regirse más por la lógica del mercado que por una lógica académica, sobre todo a partir del reconocimiento de la entidad como uno de los estados con mayor demanda por este tipo de estudios.

Uno de los argumentos que más se han utilizado para justificar los cambios o aperturas de nuevas maestrías en educación dirigidos al magisterio, es que los creados en la década de los ochenta al orientarse más a la formación de investigadores, no respondían a las necesidades de formación de los profesores, centradas en la

resolución de problemas de su práctica profesional, ante lo cual empieza a promoverse más una orientación profesionalizante, en detrimento no sólo de la de investigación, sino de la formación académica, en particular de la relacionada con FTYCE.

Si bien había cierta razón en estos argumentos, el problema es que se ha hecho una polarización entre la formación académica, particularmente la teórico-epistemológica y la formación profesionalizante que ofrecen los programas, al considerar a la primera más como un problema que dificulta o poco ayuda al ejercicio de la práctica profesional del magisterio y calificándola como teoricista y academicista; lo que denota una concepción errónea del sentido e importancia de la formación relacionada con FTYCE, perdiendo de vista que este tipo de formación, es la que permite precisamente la conformación de miradas o esquemas de pensamiento críticos, tanto para el posicionamiento de los sujetos, como para la toma de decisiones y ejercicio de una práctica profesional más conciente.

De manera que si bien en una primer etapa los programas que promovían o daban mayor importancia a la formación académica, se asociaban con las maestrías denominadas generales, es decir en pedagogía, ciencias de la educación o educación; podemos decir que esto no es una condición necesaria para que este tipo de formación se considere o no relevante dentro de un programa, en tanto ésta tendría que seguir considerándose con ese carácter en los particulares o con una orientación más profesionalizante.

Las instituciones pioneras en ofrecer maestrías en educación en el estado de México fueron el ISCEEM, la ENEP-Aragón ahora FES-A de la UNAM, la FaCiCo de la UAEM y la ENSEM; estas cuatro instituciones concentraban prácticamente todos los programas ofrecidos desde principios de los ochenta hasta mediados de los noventa, los que en general otorgaban un peso importante a la investigación educativa, aun los reconocidos con una orientación más profesionalizante, como los de la ENSEM, aunque en algunas maestrías de esta institución la formación relacionada con la filosofía y la teoría educativa empezaba a perder importancia.

A partir de estos años surgen nuevas maestrías, en su mayor parte promovidas y certificadas por instituciones particulares, al tiempo que se empieza a modificar la

orientación de los programas más hacia la profesionalización, incluso en los promovidos por las instituciones públicas.

En un primer momento las instituciones privadas que incursionaron en la formación del magisterio a través de los estudios de posgrado, fueron aquellas que pertenecían a las denominadas “consolidadas” y con cierto reconocimiento en el sistema educativo nacional, como La Salle, el ITESM, la UVM; posteriormente empiezan a aparecer nuevas instituciones con alcance más regional o local, como el CEPCM, el INACE, el CESE, entre otros.

Es importante señalar que el lugar que ocuparon e importancia que adquirieron estas instituciones para la formación del magisterio obedeció en parte al apoyo que el estado a través de las instancias gubernamentales y sindicales otorgó a estas instituciones, al mismo tiempo que empezó a disminuir el apoyo que ofrecían a las públicas.

De manera que hasta antes de 1993 se impartían al magisterio no más de 10 maestrías en educación, dependientes de instituciones públicas, entre ese año y 2004 este número se incrementa a 28 programas impartidos, sobre los que se realizó un análisis curricular para dar cuenta del lugar e importancia que adquirió la formación académica, en particular la relacionada con FTYCE, a partir de las categorías de: filosofía, teoría educativa, investigación y metodología; algunos de los hallazgos más sobresalientes fueron los siguientes:

En cuanto a su denominación y objeto de estudio, se transita de los programas generales a los específicos por nivel y a los relacionados con algún campo, área o tarea de la práctica profesional, por lo que empiezan a sustituir la orientación hacia la investigación, por la orientación profesionalizante, docencia, administración, orientación y evaluación educativa, entre otras.

Dentro de sus propósitos, objetivos y perfiles de egreso es muy claro el desplazamiento de la formación para la investigación y relacionada con la filosofía, epistemología y teoría educativa, por una formación más instrumental orientada a la resolución de problemas derivados de la práctica profesional, sobre todo en las maestrías de más reciente creación promovidas por las instituciones particulares, aunque también identificamos este proceso, pero matizado, en las promovidas por

instituciones públicas, es decir procurando una mayor articulación entre la investigación y la profesionalización.

Lo anterior se puede identificar en la incorporación de una línea, área o campo relacionado con FTYCE en 13 de las estructuras curriculares de los programas analizados, 10 de ellos dependientes de instituciones públicas, aunque sólo en ocho se describe explícitamente la importancia de este tipo de formación para los egresados de estos programas, en algunos casos vinculándolo de manera directa con la construcción de saberes pedagógicos e intervención profesional (FES-A), con la conformación de esquemas de pensamiento (ISCEEM), la producción del conocimiento filosófico, científico y educativo (UAEM) o conocimiento y enseñanza de las ciencias sociales (ENSEM).

Para el reconocimiento del lugar e importancia que ha tenido el área de FTYCE en las estructuras curriculares de las maestrías, a través de las materias que las integran, fue de particular importancia la categoría de Conformación de Campos de Estructuración Curricular (CCEC) propuesta por Alicia de Alba, la que permitió reconocer que porcentaje de materias que pertenecían a los CCEC Teórico Epistemológico y al CCEC Teórico Metodológico, con los que se estableció una equivalencia con FTYCE, este análisis fue el que me permitió tener un mayor número de elementos para sostener como es que este tipo de formación se empieza a desplazar en los nuevos programas.

Pues aunque en términos globales el porcentaje de asignaturas relacionadas con el CCEC Práctica Profesional, y los que equivalen al área de FTYCE son muy similares (44.6 y 45.2%, respectivamente) al hacer el análisis de cada uno de los programas, encontramos una relación proporcionalmente inversa, es decir en las primeras maestrías las materias relacionadas con FTYCE ocupaban entre 75 y 94%, frente a la formación relacionada con el CCEC Práctica Profesional que lo más que alcanzaba era 20%, habiendo casos que incluso era del cero por ciento.

Mientras que en los programas que se han ofrecido en los últimos años, encontramos que la formación relacionada con FTYCE apenas alcanza 20 o 30%, mientras que la vinculada con la práctica profesional ocupa en promedio un 60%; en este rango ubicamos la mitad de las maestrías analizadas (13).

Dentro de este mismo análisis, llama la atención que la formación relacionada de manera directa con Filosofía, Epistemología Educativa, Teoría Pedagógica, Pedagogía o Ciencias de la Educación, muy pocas maestrías le otorgan entre 15 y 42% (FES-A, UAEM e ISCEEM), otras le otorgan un porcentaje entre 13 y 5 %, aunque un gran número (11) no incorpora ninguna materia relacionada con este tipo de formación.

Por otro lado podemos identificar no sólo la importancia que adquiere la formación relacionada con FTYCE, sino el sentido que ésta adquiere a partir de cómo son nombradas las materias que integran sus planes de estudio, *–el acto de nombrar–* (Orozco, 2003), lo que implicó una concentración de todas éstas, para su clasificación con base en los CCEC Teórico Epistemológico y Teórico Metodológico, del que se derivaron tres subcategorías, la primera relacionada con Filosofía y Epistemología de la Educación (FEE) que agrupó 17.7% de materias, la de Teorías como Postura Conceptual, Multidisciplinaria y Educación (TPCME) con 31% y Metodología e Investigación Educativa (TPCME) con 51 por ciento.

Dentro del primer grupo (FEE) se ubican las materias relacionadas con la Filosofía y la epistemología educativa casi en la misma proporción; mientras que en el segundo (TPCME) destacan las derivadas de psicología, frente a las asociadas con otra disciplina como las adscritas a las ciencias sociales y la pedagogía misma; las derivadas de la práctica profesional o de relaciones interdisciplinarias son mínimas, por lo que hasta ahora en la estructura curricular de las maestrías sigue prevaleciendo una organización disciplinaria, donde la psicología sigue teniendo mayor presencia, frente a la filosofía y la epistemología, que si bien tiene un porcentaje mayor, esto obedece a que se contemplaron todos los programas impartidos en la década, pero algunos de los que mayor peso le daban a estas disciplinas se han cambiado o dejado de impartir.

En cuanto a la subcategoría (MIE) que concentra el mayor número de materias del área de FTYCE, las agrupa a su vez en seminarios, talleres y desarrollo de proyectos de investigación; seminarios de tesis, metodología de la investigación educativa, e investigación y otros tópicos, como son nombradas en muchos casos, aunque también se identifican aquellas que lo hacen de manera más específica como metodología de

las ciencias sociales, de investigación cuantitativa o cualitativa, tendencias actuales o paradigmas de investigación educativa, entre otras.

Es importante señalar que en los programas más recientes, independientemente de la denominación que éstas adquieran, este grupo de materias está cambiando su sentido hacia una orientación más profesionalizante, donde los objetos de estudio se derivan más de los problemas relacionados con la práctica profesional, al mismo tiempo que las temáticas relacionadas con la filosofía y teoría educativa no sólo empiezan a perder importancia, sino que la teoría es recuperada más con un carácter pragmático, en detrimento de los estudios teóricos disciplinarios orientados a conformar esquemas de pensamiento crítico y un trabajo intelectual que oriente el quehacer profesional.

Por otro lado, es importante reconocer que la formación relacionada con el área de FTYCE debe vincularse no sólo con la promovida a través de los CCEC con los que explícitamente se establecieron las equivalencias, sino que ésta también se debe empezar a reconocer a través de las materias promovidas en los otros CCEC, el de la Práctica Profesional, el Crítico Social y el Científico Tecnológico, desde donde también se va reconfigurando el área y adquiriendo nuevos sentidos que podrán ser analizados a través de las categorías que el equipo base denominó como subordinadas; por lo pronto en este trabajo identificamos que es el primero a través de tres subcategorías asociadas a la docencia, la orientación y evaluación, y sobre todo a la administración y gestión educativa, el que empieza a lograr mayor presencia.

Finalmente es importante advertir que si bien el área de FTYCE ha empezado a perder importancia en la formación que ofrecen las maestrías en educación, a partir de los espacios que ocupa el CCEC Teórico Epistemológico y el Teórico Metodológico, la que podría derivarse del CCEC Crítico Social adquiere todavía menos importancia, si consideramos los espacios que ocupan las anteriores, alcanzando apenas 8 % del total de asignaturas; lo que puede representar un problema todavía mayor que habrá que estudiarse en otro momento.

Por lo pronto, el trabajo ha dado cuenta de los elementos necesarios para sostener como es que los cambios que se están dando en las maestrías en educación, expresados a través de las cinco características que asociamos con el proceso de

desestructuración de la identidad social de los estudios de posgrado; se han empezado a sedimentar en las estructuras curriculares de los programas, sobre todo lo relacionado con la profesionalización y la privatización; que están incidiendo en que la formación académica asociada con la derivada del área de FTyCE empiece a perder importancia y a subordinarse a la lógica de mercado de lo que podría llegar a ser el nuevo contorno de estos estudios: la comercialización de la educación.

Al mismo tiempo el análisis presentado permite dar cuenta de cómo es que los programas de las maestrías, sintetizan los procesos de articulación y sobredeterminación curricular, a partir del reconocimiento no sólo de una multiplicidad de factores y elementos derivados de las diferentes dimensiones (social, institucional y didáctico áulica) y planos (estructural y de los procesos) del currículum; sino de una lógica que los estructura y da sentido, pero sin que éstos permanezcan fijos o cerrados.

IV.

BIBLIOGRAFÍA Y HEMEROGRAFÍA

- ABOITES, Hugo (2004, 26 de febrero), “De la crisis del neoliberalismo al surgimiento de nuevas bases conceptuales para el futuro de la universidad, el caso México”, en *Revista Reencuentro* Núm. 3 http://cueyatl.uam.mx/-cuaree/24_7html, 12 pp.
- ABREU Hernández, Luis Felipe (2002), “Los nuevos paradigmas para la planeación del posgrado y la vinculación”, ponencia presentada en el XVI Congreso Nacional de Posgrado, Morelia, México, mes de octubre, 8 pp.
- ACNielsen (2005) Las 100 mejores universidades, en *Guía Universitaria*, México, Reader’s Digest. pp. 30-39.
- AGUAYO Quezada, Sergio (2000), *El almanaque Mexicano*, México, Proceso Grijalbo, 431 pp.
- AGUIRRE Lora, Ma. Esther (1991), “Los posgrados en educación. Una lectura desde la formación de profesores”, en *Cuadernos del CESU* Núm. 24, Estudios sobre la formación de profesores, CESU-UNAM, México, pp. 65-83.
- AGUIRRE Lora, Ma. Esther (1982), “Un punto de vista sobre las maestrías en educación de la UNAM, como una alternativa para la formación de profesores”, en *Perfiles Educativos* Núm. 17, CISE-UNAM, México, pp. 12-26.
- ALCANTARA, S. Armando (2000), “Tendencias mundiales en la educación superior: el papel de los organismos internacionales”, en *Estado, universidad y sociedad: entre la globalización y la democratización*, Encuentro de especialistas en educación superior. Reconociendo a la universidad; su transformación y su por-venir, Tomo I, México, CIICH de la UNAM. pp. 81-102
- ----- (2000) “Ciencia, conocimiento y sociedad en la investigación científica universitaria” en *Perfiles Educativos* Núm. 87, México, pp. 29-50.
- ALTBACH, Philip (coordinador) (2002), *Educación Superior Privada*, México, CESU-UNAM, Miguel Ángel Porrúa, 316 pp.
- ALTBACH, Phipip (2002) “Perspectivas comparadas sobre la educación superior privada”, en *Educación Superior*, Philip Altbach, coordinador, Méx., CESU-UNAM, Miguel Ángel Porrúa, pp. 7-24.

- ALTUSSER, L. (1967), “Contradicción y sobredeterminación”, en *La revolución teoría de Marx*, México, Siglo XXI, pp. 71-106.
- ÁLVAREZ García, Isaías y Carlos Topete (1994), “Políticas y Estrategias para el desarrollo del posgrado en México frente a los desafíos del futuro”, en *OMNIA*, Núm. Especial Aniversario 29-30, año 10, México, COMEPO, pp. 137-144.
- ALVAREZ Mendiola, Germán (2002), “La calidad y la innovación en los posgrados”, en *Revista de Educación Superior*, Vol. XXXI (4), Núm. 124, México, ANUIES, pp. 31-38.
- ----- y Wietse de Vries (2002), “Los asuntos claves para la educación superior en el Programa Nacional de Educación 2001-2006”, en *Revista de Educación Superior*, Vol. XXXI (1), Núm.121, México, ANUIES, pp. 65-80.
- ANDERSON, Perry, et al. (1996), “Balance del neoliberalismo”, *Vientos del Sur*, núm. 6, México, Primavera, pp. 37-47.
- ANTÓN, Gil, et al. (1992), *Académicos: un botón de muestra*, México, UAM-Azcapotzalco.
- APONTE, Eduardo (2004), “Comercialización, internacionalización y surgimiento de la ‘Industria de la Educación Superior’ en Estados Unidos y Puerto Rico: transnacionalización hacia la periferia”, Documento de trabajo presentado en el Seminario Regional “la Educación Transnacional: nuevos retos en un mundo global” auspiciado por IESALC/UNESCO, Caracas, Venezuela, 7-8 junio) 37 pp.
- ARDOINO, Jacques (1990), “Educación”, en *Formación de profesionales de la educación*, Patricia Ducoing y Azucena Rodríguez, Compiladoras, Méx., UNAM-UNESCO-ANUIES, pp. 2005-208
- ARNOWITZ, B. (1995), ponencia presentada el panel Globalización y educación del *III Congreso Nacional de Investigación Educativa*, 26 de octubre, México.
- ARREDONDO Galván, Víctor Martiniano, et al. (1997) “Transición del modelo académico del posgrado en la UNAM. Estudio de casos sobre las

- prácticas y procesos de formación”, en *OMNIA*, Núm. 36-37, Año 13 XII Congreso Nacional de Posgrado, México, COMEPO, pp.101-108.
- ----- (1998), “La educación superior: el posgrado”, en *Un siglo de educación en México II*, Pablo Latapí Sarre (coordinador), México, Fondo de Cultura Económica, pp. 355-383.
 - ARRIAGA Lemus, María de la Luz (2003), “Privatizando la educación en México”, en *Educación Superior cifras hechos*, Boletín del Centro de Investigaciones Interdisciplinarias y Humanidades de la UNAM, Año 3, núms.. 14-15, mayo-agosto de 2003, pp. 11-17
 - ARROYO Alejandro, Jesús (1999), “La Cooperación institucional para el fomento del posgrado”, en *OMNIA* No. 38-39, XIII Congreso Nacional de Posgrado, México, COMEPO, pp. 9-14
 - AVILES, Karina (2005), “El comercio de grados académicos, amenaza al desarrollo de la educación”, en *La jornada*, Méx., miércoles 8 de junio de 2005.
 - ----- (2005), “Riesgoso, permitir que organismos comerciales regulen la educación”, en *La jornada*, jueves 23 de junio de 2005, México, p. 50
 - ----- (2005), “Truena Conacyt 420 posgrados”, en *la jornada*, lunes 15 de agosto de 2005, México, p. 45
 - BARONA Ríos, César (2000) “Los espacios de investigación y docencia en el desarrollo de la universidad mexicana contemporánea”, *Tesis doctoral*, Morelos, México, UAEM-CEDeFT, 311 pp.
 - BARRÓN Tirado, Concepción (2002), *Universidades Privadas, Formación en educación*, México, CESU-UNAM, 311 pp.
 - BECERRIL, Rene e Irma L. Moreno (1989), “Don Isidro Educador” y “Camino hacia la industrialización”, ISCEEM, Toluca, México, manuscrito no publicado.
 - BERNAR, Michel (1999), *Penser la mise á distance en formation*, Paris, France, L'Harmatt, education & formation, 297 pp.

- BLANCHE, Robert (1973), *La epistemología, visión de conjunto*, España, Oikos Tau, Col ¿Qué Sé? Núm. 91.
- BRAVO Ahuja, Marcela (1980), “Los estudios de seguimiento: una alternativa para retroalimentar la enseñanza”, en *Perfiles Educativos* No. 7, México, CISE-UNAM, pp. 3-18.
- BRAVO Mercado, María Teresa (1991), “Principales tendencias teórico-educativas en el campo de la formación de profesores universitarios en México”, en *Cuadernos del CESU* No. 24, México, CESU-UNAM, pp. 9-25.
- BRUNER, José Joaquín (1992) *Evaluación de la calidad académica en perspectiva internacional comparada*, Santiago, FLACSO, Documento de Trabajo Núm. 23.
- ----- (1990), *Educación Superior en América Latina: cambios y desafíos*, México, FCE.
- BUCHBINDER, H. (1994), “Tiempos difíciles, falta de financiamiento, corporaciones, globalización y gobierno en las universidades canadienses”, en *Perfiles Educativos*, Núm. 64, México, pp. 12-18
- BUENFIL, Rosa Nidia (2003) “Filosofía y Teoría” y “¿Cómo nos posicionamos para mirar el campo? Herramientas de análisis político de discurso”, en *Filosofía, teoría y campo de la educación, perspectivas nacional y regionales*, Alicia de Alba, (coordinadora), La Investigación Educativa en México 1991-2002, 11, Méx., COMIE-SEP-CESU-UNAM, pp. 48-50 y 68-94.
- ----- (2002) “Los usos de la teoría en la investigación educativa”, Conferencia magistral para la UADY en el XVIII aniversario de la fundación de la Facultad de Educación, 30 de octubre, 12 pp.
- ----- (1999) “Globalización y localidad en las políticas educativas, Un encuentro entre universales y particulares”, ponencia ante el V Congreso Nacional de Investigación Educativa, Aguascalientes, en Gómez Sollano (coord.) *Tejidos conceptuales en educación*, México, Plaza y Valdés.
- ----- (1998) “Imágenes de una trayectoria”, en *Debates políticos contemporáneos. En los márgenes de la modernidad*, México, Plaza y

- Valdés-Seminario de Profundización en Análisis Político de Discurso, México, pp. 11-30
- ----- (1997), “Discursos educativos en el horizonte pos-moderno”, en *Educación, postmodernidad y discurso (tres acercamientos)*, *Documentos DIE* 39, México, DIE-CINVESTAV-IPN, 30 pp.
 - ----- (1996), “Globalización; significante nodal en la modernización educativa”, ponencia presentada en el *I Congreso Latinoamericano de Análisis Crítico de Discurso*, Buenos Aires.
 - ----- (1995), “Discurso, erosión y campo educativo”, Ponencia presentada en el I Coloquio de Analistas de Discurso, Caracas, 1995, en *Documentos DIE* Núm. 35, México, DIE-CINVESTAV-IPN, pp. 1-128.
 - ----- (1994), *Cardenismo argumentación y antagonismo en educación*. México, DIE-CINVESTAV-IPN/Conacyt, 326 pp.
 - BURTON R., Clark. (1983), *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*, México, Nueva imagen, Universidad Futura y UAM, 421 pp.
 - CALVO, Beatriz (1993), “El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica: una interpretación regional desde la frontera norte”, en *Serie Cuadernos de Trabajo* Núm. 11. UACJ, Chihuahua, México, pp. 5-29
 - CARR, Wilfred. (2006), *Education without theory*, University of Sheffield.
 - ----- (2005), *The Role of Theory in the Professional Development of an Educational Theorist*, en *Pedagogy, Culture and Society*, Volume 13, Number, 12 pp.
 - CASANOVA González, Pablo (2001), *La Universidad necesaria en el siglo XXI*, México, Era, 167 pp.
 - CASARINI Ratto, Martha Beatriz (2002) “Maestros y alumnos: sus pensamientos para la enseñanza y el aprendizaje en programas educativos a distancia. El caso de la universidad virtual”, *Tesis para obtener el grado de Doctorado en Pedagogía*, México, FFYL-UNAM, 339 pp.

- CASTORIADIS, Cornelius (1989), *La institución imaginaria de la sociedad. El imaginario social y la institución*, Vol. 2, Barcelona, Tusquets, Col. Acracia, núm. 34, 334 pp.
- CASTREJON DIEZ, Jaime, et al. (1982), *Prospectiva del Posgrado 1982-2000*, Tomo I, *Grupos sobre financiamiento de la educación*, México, (GEFE) 250 pp.
- CAZÉS Menache, Daniel (2003), “Mercantilización y privatización de la educación superior”, en *Educación Superior cifras hechos*, Boletín del Centro de Investigaciones Interdisciplinarias y Humanidades de la UNAM, Año 3, núms.. 14-15, mayo-agosto de 2003.
- ----- et. al. (2000) *Estado, universidad y sociedad: entre la globalización y la democratización*, Encuentro de especialistas en educación superior. Reconociendo a la universidad; su transformación y su por-venir, Tomo I, México, CIICH de la UNAM. 220 pp
- ----- (2000), *Evaluación, financiamiento y gobierno de la universidad: el papel de las políticas*. Encuentro de especialistas en educación superior. Reconociendo a la universidad; su transformación y su por-venir. Tomo II México, CIICH de la UNAM. 168 pp.
- ----- (1992), “El Programa Nacional Indicativo de Posgrado”, en *Educación Superior y Desarrollo Nacional*, México, IIE-UNAM, 1992.
- CHARABATI, Esther (1995), “Foucault y la historia”, seminario Historia y proyección social de las universidades, DEP-FFYL-UNAM, México, pp.1-15.
- CHARLES, Sébastien. (2004), “La hipermodernidad, ¿tumba de la posmodernidad?”, Conferencia, México, IFAL, 19 agosto 2004.
- CHEHAIBAR, Lourdes (1991), “Las políticas de formación de profesores (1968-1989)”, en *Cuadernos del CESU* Núm. 24, Estudios sobre la formación de profesores, México, CESU-UNAM. pp. 27-64
- CLARK, Burton (1997), *Las universidades modernas: espacios de investigación y docencia*. México, Coordinación de Humanidades-Miguel Ángel Porrúa, UNAM, 350 pp.

- CONTRERAS Gutiérrez, Ofelia (1994), “La investigación y los posgrados en el contexto de la globalización”, en *Revista AMIE*, Año 1, núm. 1, mayo-agosto, México, pp. 18-22
- CORAGGIO, José Luis y Rosa María Torres (1997), *La educación según el Banco Mundial, Un análisis de sus propuestas y métodos*, Madrid, UNAM-MDE 172 pp.
- CRUZ Limón, Carlos (2004), *Inversión extranjera en educación privada con fines de lucro*, ponencia presentada en Comercialización de la Educación, México, ANUIES, 17 febrero 2004.
- CRUZ Pineda, Ofelia Piedad (2000), *El discurso modernizador: proyecto político del estado mexicano para la formación de docentes, 1988-1994*, Tesis de maestría Méx., FFYL-UNAM.
- CUEVAS Pérez, Alfonso (1978), *Congresos Pedagógicos Educación Normal*, SEP-CNTE, mimeo, 120 pp.
- DE ALBA, Alicia. (2007), “Currículo complejo. Reconstruyendo la crisis: la complejidad de pensar y actual en su contexto” en *Alternativas metodológicas de intervención curricular en la educación superior*, Rita Angulo y Berta Orozco (coordinadoras), México, Plaza y Valdés, UNAM-Conacyt-UACH-UAG-UASLP, pp. 39-69.
- ----- (2003), (coordinadora) *Filosofía, Teoría y Campo de la Educación, perspectivas nacionales y regionales*, La investigación educativa en México, COMIE-UNAM-CESU, 671 pp.
- ----- (2002), *Currículum universitario, académicos y futuro*. México, CESU-UNAM, Plaza y Valdés, 434 pp.
- ----- (2000), “Curriculo and postmodernity social traits and contours”, en *Curriculum in the postmodern condition*, Studies in the postmodern theory of education, Vol. 103, New York, Peter Lang, pp. 149-194
- ----- (1999), “Currículo and Society: Rethinking the Link” en *International Review of Education*. UNESCO, Institute for Education, Hamburg, pp. 479-490.

- -----(1991a), *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. México, CESU-UNAM, 106 pp.
- ----- (1991b), *Evaluación curricular, conformación conceptual del campo*. México, CESU-UNAM, 182 pp.
- ----- (1990), Teoría y Educación. Notas para el análisis de la relación entre perspectivas epistemológicas y construcción, carácter y tipo de las teorías educativas. En *Teoría y Educación. En torno al carácter científico de la educación*. México 1990, CESU-UNAM, pp. 19-52.
- DE LA TORRE Gamboa (2004) *Del humanismo a la competitividad*, México, UNAM-UADL, 235 pp.
- DELGADO Ramos, Gian Carlo (2006), “El Banco Mundial en la agenda transexenal educativa y científico tecnológica de México”, México, 12 pp..
- DERRIDA, J. (2002), *Universidad sin condición*, España, Marfa, 77 pp.
- ----- (1997), “Carta a un amigo japonés”, en *El tiempo de una tesis. Deconstrucción (sic) e implicaciones conceptuales*, Barcelona, Proyecto A. Ediciones , pp. 23-27.
- ----- (1989), *Márgenes de la filosofía*, México, Cátedra. Pp. 37-62
- DÍAZ BARRIGA C. Ángel (2003), *La investigación curricular en México. La década de los noventa*. México, COMIE, 304 pp.
- DIAZ BARRIGA C., Ángel. (2002a), “El problema de la formación intelectual en los posgrados en educación”, en *La universidad hoy y mañana II, El posgrado latinoamericano*, México, CESU-UNAM, pp. 125-136
- ----- (2002b), “Posgrado e Investigación Educativa”, en *OMNIA, El posgrado, un poryecto nacional XV Congreso Nacional de Posgrado*, Revista de la Dirección General de Estudios de Posgrado de la UNAM, Número Especial, México, pp. 81 90.
- ----- (2001), “Planes de estudio y programas de posgrado: las maestrías”, en *Pensar el posgrado, la eficiencia terminal en ciencias sociales y humanidades*, Ricardo Sánchez Puentes y Martiniano Arredondo (coordinadores), México, CESU-UNAM, pp. 137-146

- ----- (2000), “Los procesos de reforma de los posgrados en educación”, en *Problemática de los posgrados en educación*, Moreno Bayardo, Ma. Guadalupe, *et.al.* Univ. Autónoma de Campeche. pp. 185-202
- -----.(1990a), Dos tendencias pedagógicas. Aportaciones para el análisis de la licenciatura en pedagogía en la UNAM, en *Teoría y educación...* De Alba (coordinadora), pp. 105- 114.
- ----- (1990b), “La profesión, ¿un referente en la construcción curricular?”, en Cinco aproximaciones al estudio de las profesiones, *Cuadernos del CESU* Núm. 21. México, CESU-UNAM, pp. 55-78
- -----(1989), “La formación de profesores. Un análisis desde la actividad del formador” en *Formación pedagógica de profesores universitarios*. México, CESU-UNAM. pp. 51-64
- ----- (1988), “Concepción Pedagógica y su expresión en los planes de estudio”, en *Formación de Profesionales de la Educación*, México, UNAM-ANUIES, pp. 51-64
- DE IBARROLA, María y Gilberto Silva (1996), “Políticas públicas de profesionalización del magisterio en México”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, (México), Vol. XXVI, No. 2, pp. 13-69
- DE LA GARZA, Enrique (2002), “La configuración como alternativa al concepto estándar de teoría”, en Guadalupe Valencia, *et. Al. Epistemología y sujetos*. México, Plaza y Valdés Editores/Centro de Investigaciones Interdisciplinarias-UNAM, pp, 17-37
- DELGADO Ramos, Gian Carlo (2007), El Banco Mundial en la agenda transexenal educativa y científico tecnológica de México.
- DIDOU Aupetit, Sylvie (2002), Transnacionalización de la educación superior y aseguramiento de la calidad en México, en *Revista de la Educación Superior*, Vol XXXI (4), No. 124, México, ANUIES, pp.11-26.
- ----- y Javier Mendoza Rojas (2004), La comercialización de los servicios educativos: entre oportunidades y angustias. <http://www.ANUIES.mx/e-proyectos/pdf/Artículo-Milenio.Didou-Mendoza.pfd>

- DIDRIKSSON, Axel (2002), “Hacia la integración del conocimiento: el futuro de los estudios de posgrado”, en *La universidad hoy y mañana II, El posgrado latinoamericano*, Juan Eduardo Esquivel (coordinador), Méx., CESU-UNAM, pp. 285-294.
- ----- (2005), “Tendencias de la Educación Superior en América Latina”, en *Boletín Digital UNESCO-IESALC*.
- DIETERICH Steffan, Heinz (1995), “Globalización y Educación en América Latina”, en *Formación docente, modernización educativa y globalización*, Simposio Internacional, Méx., UPN-SEP, pp.11-36.
- DUBET, F. (1987), “De la sociología de la identidad a la sociología del sujeto”, en *Estudios Sociológicos* 7 (21) sept-dic. México, el Colegio de México, pp. 519-545.
- DUCOING W. Patricia (1990), *La pedagogía en la Universidad de México 1881-1954* Tomo I, CESU-UNAM, Méx., 262 pp.
- ----- (1988) “Acerca de la historia de la pedagogía universitaria en México”, en *Formación de Profesionales de la Educación*, Méx., ANUIES-UNAM-UNESCO, pp. 307-318.
- DURKHEIM, Emile (1990) *Lecciones de Sociología, Física de las costumbres y el derecho*, México, Quinto Sol, 205 pp.
- ----- (1976), *Educación y sociología*, México, Colofón, 192 pp.
- ----- (1976) *Educación como socialización*, Salamanca, España, 273 pp.
- ELLIOT, Philip (1975), *Sociología de las profesiones*, Madrid, Edit. Tecnos.
- ESCOLANO, Agustín (1989), “Las ciencias de la educación. Reflexiones sobre algunos problemas epistemológicos”, en *¿Teoría Pedagógica?* Alicia De Alba, (compiladora), México, CESU-UNAM, pp. 365-373.
- ESPINOZA Enriquez I., et al. (1974), *150 Años de la educación en el estado de México*, Gobierno del Estado de México, Toluca, Méx., 299 pp.
- ESQUIVEL Larrondo, Juan Eduardo (2002), *La universidad hoy y mañana II, El posgrado latinoamericano*, Méx., CESU-UNAM, 294 pp.

- ----- y Lourdes Chehaibar N. (1991), *Profesionalización de la docencia*, México, CESU-UNAM, 125 pp.
- EZPELETA, Justa y María Elena Sánchez (1982), *En busca de la realidad educativa, maestrías en educación en México*, DIE-CINVESTAV-IPN, 192 pp.
- FAJNZYBER, Fernando (1991), “Demanda educativa que se deriva de la transformación productiva con equidad”, en *Boletín* No. 26 del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, Santiago de Chile, UNESCO/ORELAC.
- ----- (1992) “Educación y transformación productiva con equidad”, en *Revista CEPAL*, No. 47.
- FERNÁNDEZ Pérez, Miguel (2000), *La profesionalización del docente*. México, Siglo XXI, 243 pp.
- FERNÁNDEZ Vega, Fernando (2006), La educación se ha transformado en una mercancía más, en *La Jornada*, 2 de junio de 2006, México, p. 28.
- FERRY, Gilles (1990), *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México, Paidós Educador, 147 pp.
- FOLLARI, Roberto A. (1990), “Filosofía y educación: nuevas modalidades de una vieja relación”, en *Teoría y educación, en torno al carácter científico de la educación*, Alicia de Alba (coordinadora), México, CESU-UNAM, pp. 66-77
- FOUCAULT, M. (1979), “Nietzsche, la genealogía, la historia”, en *Microfísica del poder*, Madrid, la Piqueta, pp. 7-29.
- FREIDSON, Eliot. (2001) “La teoría de las profesiones. Estado del Arte”, en *Perfiles Educativos*, vol. XXIII, núm. 93, México, CESU-UNAM, pp. 28-43.
- FREUD, S. (1988), *La interpretación de los sueños*, (obras completas, Vol 3, Barcelona, Ediciones Orbis, pp. 933-1167.
- ----- *Psicopatología de la vida cotidiana*, (obras completas, Vol 4, Barcelona, Ediciones Orbis, pp.721-931.
- ----- *El chiste y su relación con el inconsciente y otros ensayos*, (obras completas, Vol 5, Barcelona, Ediciones Orbis, pp. 344-720.
- GALAN José (2005), “Validez oficial de la SEP a programas deficientes de universidades privadas”, en *La Jornada*, México, miércoles 8 de junio de 2005.

- ----- (2002), “Si continúan recortes en educación pública no se alcanzará la meta de invertir 1% del PIB en ciencia y tecnología: Comepo”, en *La Jornada*, México, miércoles 16 de octubre de 2002, p. 44.
- ----- (2002), “Se requiere crecimiento anual de 4.6% para dotar de empleo a profesionistas”, en *La jornada*, México, jueves 24 de octubre de 2002, p. 46.
- GARCÍA Camacho, Trinidad. (1994), “Ejes para repensar el posgrado”, en *OMNIA* No. Especial, 1994, Méx., COMEPO, pp. 67-71
- GARCÍA Cotero, Paulina y Fernando Flores Velásquez (2003), “Fortalecimiento del Posgrado en la ENSEM” en *ENSEM*, No. 11, 59-63.
- GARCÍA DE FANELLI, Ana M., et al. (2001) *Entre la academia y el mercado, Posgrados en ciencias sociales y políticas públicas en Argentina y México*. México, ANUIES, 380 pp.
- GARCÍA Garduño, José María (2002), “Como desarrollar el posgrado en América Latina, las enseñanzas del modelos estadounidense”, en *La Universidad hoy y mañana II, El posgrado latinoamericano*, J. E. Esquivel, (coordinador), México, CESU-UNAM, pp. 139-153.
- GARCÍA Guadilla, Carmen. Balance de la década de los '90 y reflexiones sobre las nuevas fuerzas de cambio en la educación superior, (s/f) en *Las universidades en América Latina: ¿Reformadas o alteradas?.* Caracas, Venezuela, pp. 17-37.
- GARCÍA Herrera, Adriana Piedad. (2004), La formación continua dirigida a profesores y directores de educación básica en debate, *Conferencia* dictada en ISCEEM Toluca, México, 18 de noviembre de 2004.
- GARCÍA Rocha, Adalberto, et. al. (1996), “Debate: neoliberalismo y escuela”, *Educación 2001*, México, pp. 6-16.
- GENEYRO, Juan Carlos (1990), “Pedagogía y/o ciencias de la educación: una polémica abierta y necesaria” en *Teoría y educación, en torno al carácter científico de la educación*, Alicia de Alba, (coordinadora) México, CESU-UNAM, pp. 78-97.

- GIBBONS, Michael, et al. (1994), *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*, Barcelona, Pomares-Corredor, 235 pp.
- GIDDENS, Anthony (1994), *Las consecuencias de la Modernidad*, Madrid, Alianza, 166 pp.
- GHILARDI, Franco (1993) *Crisis y perspectivas de la formación docente*, Barcelona, Gedisa, pp. 19-51 y 133-153.
- GLAZMAN N., Raquel. (2001), *Evaluación y exclusión en la enseñanza universitaria*, México, Paidós Educador, 191 pp.
- ----- (1990), *La Universidad Pública: La ideología en el vínculo investigación-docencia*. México, SEP-El Caballito, 1990.
- ----- y María de Ibarrola (1987), *Planes de estudios. Propuestas institucionales y realidad curricular*, Méx., Nueva Imagen.
- GÓMEZ Sollano, Marcela (1994), “Pedagogía o Ciencias de la Educación: implicaciones para el estudio de la especificidad de lo educativo”, en *Cuadernos ISCEEM*, No. 8. México, ISCEEM, pp. 3-12.
- GONZALÉZ Casanova, Pablo (2001), *La universidad necesaria en el siglo XXI*, Méx., Era, 167 pp.
- GONZÁLEZ Rubí, Mario (2004), “Las políticas para la ciencia (1984-2000): nueva legitimidad y nuevos actores”, en *La investigación académica en el fin del siglo: tres experiencias en establecimientos no metropolitanos en el campo de las ciencias sociales*, Tesis de doctorado, DIE CINVESTAV-IPN, Méx., pp. 60-93.
- GREDIAZA Kuri, Rocío, et al. (2003) *Propuesta para la clasificación de las IES en México*, ANUIES, México, PP. 38-43.
- GUADARRAMA Sánchez, Gloria (1999), “La investigación educativa; políticas estatales y construcción de la disciplina”, en *Experiencias educativas en el estado de México. Un recorrido histórico*. Alicia Civera Cerecedo (Coordinadora), México, El Colegio Mexiquense, pp. 513-540.

- GUILLÉN Niemeyer, Benito (2002) “Marco jurídico de las instituciones particulares de educación superior 2ª. Parte (Acuerdos 243 y 279)” en *Pedagogium*, Núm. 2, México, pp. 6-8.
- HALL, S. (2000), “¿Quién necesita la “identidad”, *En los márgenes de la educación: México a finales del milenio*, México, Programas Educativos, pp. 227-254
- HARGREAVES, Andy (1999), “Schooling in the new millennium: educational research for the postmodern age”, en *Discourse: studies in the cultural politics of education*, No. 3, Gran Bretaña, Printed and bound, pp. 333-355.
- HERNÁNDEZ Flores, Gloria E. y David Pérez Arenas (1994) “Emilio Durkheim, John Dewey: Educación, Pedagogía y Ciencia de la Educación”, en *Cuadernos ISCEEM* Núm. 8, México, ISCEEM, pp. 21-57.
- HERNÁNDEZ Montenegro, Luis R. (1985) “La calidad de los estudios de posgrado”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* Núm. 2, México, CEE, pp. 81-98.
- HERNÁNDEZ Zamora, Gregorio (1995), “Identidad y educación”, en *Implicaciones educativas del consumo cultural en adolescentes de Neza. ¿Más turbados que nunca?*, Tesis de maestría DIE-CINVESTAV-IPN, Méx., 35-60.
- HERRERA Beltrán, Claudia (2002), “Bajos recursos y con retrasos, tragedia de posgrados”, en *La jornada*, México, jueves 24 de octubre 2002, p. 46
- ----- (2002), “Preocupa a la SEP la reducida eficiencia terminal del posgrado”, en *La jornada*, México, martes 22 de octubre de 2002, p. 37
- ----- (2002), “Proliferan maestrías de baja calidad en los centros privados”, en *La jornada*, México, lunes 23 de octubre de 2002, p. 46.
- ----- (2002), “Está rebasado el sistema actual de evaluación de posgrados: experto”, en *La jornada*, México, miércoles 23 de octubre 2002, p. 48.
- ----- (2002) “Ineficaces muchos posgrados en México: Conacyt”, en *La jornada*, México, miércoles 26 de junio de 2002, p. 45.

- HINKELAMMERT, F. (1997), “América Latina y la globalización en los mercados”, en Dietrich H. (coordinador, 1997) *Globalización, exclusión y democracia en América Latina*, México, Joaquín Mortiz, pp. 113-131.
- HONORE, B. (1992), *Vers l'oeuvre de formation*, Paris, L'Harmattan, 249 pp.
- HOUSE, E. R. (1997), *Evaluación, ética y poder*, Madrid, Morata, 271 pp.
- IBARRA Colado, E. (2004, 30 de abril), Capitalismo académico y globalización: la universidad reinventada, en *Revista de la Educación Superior en Línea*. Núm. 122, 6 p. <http://www.ANUIES.mx/principal/servicios/publicaciones/revsup/res122/txt11.htm>.
- ----- (2003), “La modernización de la universidad: hacia el nuevo régimen de gobierno”, en *La universidad en México hoy: gubernamentalidad y modernización*, 1ª ed. 2001, México, UNAM-UAM-UUAL, pp. 325-438.
- -----(1993). *La Universidad ante el Espejo de la Excelencia*, en juegos Organizacionales, México, UAM-I, Colecc. CSH.
- JAIMES Arismendí, Ma. De los Ángeles, et al. (1994), “Características de los estudios de posgrado, documento de trabajo”, *OMNIA*, Núm. 29-30, México, COMEPO, pp. 65-77.
- JORGE Warde, Miriam (1990), “La educación como objeto de conocimiento: un abordaje histórico y epistemológico”, en *Formación de profesionales de la educación*, Patricia Ducoing y Azucena Rodríguez, (Coordinadoras), México, UNAM-UNESCO-ANUIES, pp. 163-170 .
- KELLEY-Salinas, Guillermo (2003), “Brecha Digital. Implicaciones y consecuencias”, en *Los desafíos de las tecnologías de la información y las comunicaciones en la educación*, Madrid, OCDE, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, pp.31-42.
- KENT, Rolin (2002), *Los temas críticos de la educación en América Latina en los años noventa*, Méx., FLACSO-UAA-FCE, 378 pp.
- ----- y Rosalba Martínez (1998), “La educación superior en el umbral del siglo XXI”, en *Un siglo de educación en México II*, Pablo Latapí (coordinador), México, FCE, pp. 298-323.

- KNOBEL Michele y Colin Lankshear (2003), *Maneras de saber: tres enfoques para la investigación educativa*, México, UPN Morelia Michoacán, 196 pp.
- KOSIK, Karel (1992), *Dialéctica de lo concreto*, México, Enlace-Grijalbo. 269 pp.
- ----- (2001), *Maneras de ver: el análisis de datos en investigación cualitativa*, México, Cuadernos del IMCED, 349 pp.
- LACLAU, Ernesto (1998), *Primera Conferencia*, Universidad ARCIS, Santiago de Chile, 39 pp. www.philosophia.cl / Escuela de Filosofía Universidad ARCIS
- ----- (1997), “Política y los límites de la modernidad” “Muerte y resurrección de la teoría de la ideología”, en *Debates políticos contemporáneos. En los márgenes de la modernidad*, México, Plaza y Valdés-Seminario de Profundización en Análisis Político de Discurso, México, pp. 55-112
- ----- (1996) “Por qué los significantes vacíos son importantes para la política” y “Universalismo, particularismo y la cuestión de la identidad”, en *Emancipación y Diferencia*, Buenos Aires, Ariel. Pp. 43-68 y 69-86
- ----- (1993) *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*, Buenos Aires, Nueva Visión, 269 pp..
- ----- y Mouffe Chantal (1994) “Post-marxismo sin pedido de disculpas”, en *Reflexiones sobre las revoluciones de nuestro tiempo*, Argentina, Nueva Imagen. 111-145
- ----- (1987), “Más allá de la positividad de lo social: antagonismo y hegemonía” en *Hegemonía y estrategia socialista*, México, Siglo XXI, pp. 105-166
- LATAPI, Pablo (1996) Acuerdos y desacuerdos con la Reseña de la OCDE, 03.05.96, CESU-UNAM. 24 pp.
- LECHUGA Martínez, Susana (2004), “Políticas Educativas de Posgrado para el Magisterio del estado de México”, *Tesis de Maestría en Desarrollo Municipal*, Colegio Mexiquense, Toluca, México, 230 pp.

- LEVIDOW, Les (2003), “Mercantilizando la educación superior: estrategias neoliberales y contra-estrategias”, en *Educación Superior cifras hechos*, Boletín del Centro de Investigaciones Interdisciplinarias y Humanidades de la UNAM, México, Año 3, núms.. 14-15, mayo-agosto de 2003, pp. 4-11.
- LEVY, Daniel, (1995), *La educación superior y el Estado en Latinoamérica. Desafíos privados al predominio público*. México, FLACSO-CESU-UNAM, Miguel Ángel Porrúa, 666 pp.
- LUCIO, Ricardo. (2002), “Políticas y posgrado en América Latina”, en *Los temas críticos de la educación superior en América Latina en los años noventa*, estudios comparativos, Rolin Kent (compilador) México, FCE, pp. 325-362.
- MALDONADO, Alma. (2000), “Los organismos internacionales y la educación superior en México. El caso de la educación superior y el Banco Mundial”, en *Perfiles Educativos*, Vol. XXII, núm. 87, México, CESU-UNAM, pp. 28-50.
- MARGINSON, Simón (2005), *Educación Superior: competencia nacional y mundial; volteretas al binomio público/privado*, Méx., Cuadernos del seminario de educación superior de la UNAM Núm. 3, Miguel Ángel Porrúa-UNAM, 43 pp.
- MARQUIS, Carlos, *et. al.* (1998), *Desarrollo y acreditación de los posgrados en Argentina, Brasil y México, Textos para una mirada comparativa*, Buenos Aires, Argentina, Ministerio de Cultura y Educación, pp. 85 pp.
- MARTÍNEZ Cobarrubias, Sara G. (2004, 15 de octubre), “De la necesidad de la evaluación de los posgrados en educación. Más allá del padrón de Conacyt”, en Revista *La tarea*, México, consultada en <http://www.latarea.com.mx/articu/articu13/martin13.htm>
- MARTÍNEZ, Nurit (2003, 26 de febrerp), “Defiende UNESCO exportación educativa”, en *El Universal*, México, miércoles 10 de septiembre de 2003. http://www.eluniversal.com.mx/pls/impreso/noticia.html?id_notas=101814&tabla.

- ----- (2004, 6 de julio), “Inevitable, comercialización de las universidades”, en *El Universal*, México, miércoles 18 de febrero de 2004, p. 17
http://www.eluniversal.com.mx/pls/impreso/noticia.html?id_nota=107892&tabla.
- MARTÍNEZ Rizo, Felipe (1999), “La consolidación del posgrado ante la globalización”, en *Revista Omnia* No. 38.39, Revista de la dirección general de estudios de posgrado, México, UNAM.
- ----- (1995), *Los posgrados en educación de la UAA* México, UAG-PIES, 204 pp.
- MAYA Alfaro, Olga Catalina (1999), “Los posgrados de educación básica y normal. Problemática y retos”, Dirección General de Normatividad, Subsecretaría de Educación Básica y Normal, SEP, ponencia presentada en ISCEEM Ecatepec.
- MCKERMAN, J. (1996), *Investigación-acción y currículum*, Madrid, Morata, 311 pp.
- MENDOZA Rojas, Javier (1998), “La educación superior privada”, en *Un siglo de educación en México II*, Pablo Latapí Sarre (coordinador), México, FCE, pp. 325-352
- MENESES, Ernesto (1988), *Historia Oficial de la Educación Pública en México*, México, Universidad Iberoamericana, Tomos I-V.
- MIALARET, Gastón. (1981), *Ciencias de la Educación*, Barcelona España, Oikous Tau, tratados generales. 117 pp.
- MORENO Bayardo, María Guadalupe (2004), “Retos y perspectivas de los posgrados en educación”, en *Revista Red de Posgrados en Educación*, Núm. 1, México, RED, pp. 23-32
- ----- (2003), *El posgrado para profesores de educación básica. Un análisis en el marco de los posgrados en educación*, México, SEP, 59 pp.

- ----- (2002), “Innovación en los posgrados en educación. ¿Sólo un caso particular de los posible?”, en *Revista de la Educación Superior*, Vol XXXI (4), No. 124, México, ANUIES, pp.73-82.
- ----- (1999), “Aproximaciones a la problemática de los posgrados en educación en México: ¿competitividad o consolidación?”, en *Revista OMNIA*, núm. 38-39, México, pp. 99-105.
- MORENO Gutiérrez, Irma Leticia y Rene Roberto Becerril (1991), *La educación en los informes de gobierno* 9, Administración Estatal 1981, Administración Federal 1982-1988, Méx., ISCEEM.
- MUNGARAY Lagarda, Alejandro, et al. (2001), “Los posgrados no convencionales como alternativa al desarrollo de la educación superior regional en México”, en *La Universidad hoy y mañana...*, Juan Eduardo Esquivel (coordinador), Méx., CESU-UNAM, pp. 155-172.
- MUÑOZ IZQUIERDO, Carlos, et al. (2004), *Desarrollo y heterogeneidad de las instituciones de educación particulares*, México, ANUIES.
- ----- (1990), Reforma curricular y organización alternativa para mejora la eficiencia del posgrado mexicano, en *Revista de Educación Superior*, México, ANUIES, pp. 2-16.
- NAVA Alvarez, Ma. Del Rocío, et al. (1984), *Proyecto de Reestructuración del ISCEEM*, Toluca, México, 59 pp.
- NAVA Villada, Raúl Pablo (2003), “Período sabático para los trabajadores al servicio del estado de México, (Interpretación desde la vida cotidiana del DECAD)” *Tesis Maestría*, Ciencias de la Educación, ISCEEM, Toluca, México, 144 pp.
- NORIEGA, Blanca Margarita (1986), *La política educativa a través de la política de financiamiento*, México, UAS, 150 pp.
- ----- (2000), *Las reformas educativas y su financiamiento en el contexto de la globalización: el caso de México, 1982-1994*, México, UPN-Plaza y Valdés Editores, 240 pp.

- ORDORIKA, Imanol. (2004), *La academia en Jaque. Perspectivas políticas sobre la evaluación de la educación superior en México*, México, CRIM-UNAM, Miguel Ángel Porrúa, Cámara de Diputados LXI Legislatura, 274 pp.
- OROZCO, Bertha (2003), “Uso de la teoría en la producción del conocimiento” y “programas curriculares y formación en filosofía, teoría y campo de la educación” en *Filosofía, teoría y campo de la educación. Perspectivas nacional y regionales*, La investigación educativa en México, 1992-2002, 11, Méx., COMIE-CESU-SEP, pp. 103-125 y 419-524.
- ----- (2002), “Dimensión tecnológica y educación en el informe del PNUD 1999: dilema y posibilidad”, Méx., CESU-UNAM, manuscrito no publicado 26 pp.
- ORTIZ Boza, Alejandra (2000), La red nacional de educación superior a distancia ANUIES, Conferencia, 16 de enero 2000, UPN, México.
- ORTIZ GUTIÉRREZ, Pedro Antonio (1997), “La formación académico profesional en las instituciones universitarias”, en *Universitarios: institucionalización académica y evaluación*, México, CESU-UNAM, pp.129-152.
- PACHECO MENDEZ, Teresa y Ángel Díaz Barriga (coordinadores), (2000), *La profesión. Su condición social e institucional*. México, CESU-UNAM-Miguel Ángel Porrúa, 202 pp.
- ----- (1990), “Dos niveles de reflexión epistemológica en la formación del profesional para la educación”, en *Formación de profesionales de la educación*, Ducoing Patricia y Azucena Rodríguez (compiladoras). México, CESU-UNAM-UNESCO-ANUIES, 192 pp.
- PALLAN Figueroa, Carlos (1999), *Gobernabilidad, democracia y planificación de la educación superior*. Morelos, México, UAEM.
- ----- (1986), “Criterios para la creación de nuevos planes de estudio de posgrado: notas para una propuesta”, en *OMNIA*, Núm. 2, México, UNAM, pp. 53-58.

- PARENT Jacquemin, J. María (1992), “El abandono de las maestrías académicas”, *OMNIA*, No. Especial, VII Congreso Nacional de Estudios de Posgrado, México, COMEPO, pp. 200-213.
- PÉREZ Arenas, David (2005), “Los programas de maestría del ISCEEM Ecatepec a 20 años de creación”, en *Gaceta ISCEEM*, Núm. 34, Toluca, México, pp.7-19
- ----- (2004^a) “Distancia y distanciamiento: modalidades y procesos de formación en los sistemas educativos y propuestas pedagógicas”, en *Formación, distancia y subjetividades, nuevos retos de la formación en la globalización*, México, UAEM-Noriega Editores, pp. 303-320
- ----- (2004), “Polémicas y contornos de los estudios de posgrado en educación”, en *Hallazgos e Interpretaciones del quehacer educativo*, Toluca, México, ISCEEM, pp. 173-194.
- ----- (2001), “Docencia y Currículum: una lectura teórico-epistemológica”, en *Tiempo de educar*, Revista interinstitucional de investigación educativa, Toluca, México, UAEM-ITT-ISCEEM, pp. 135-162.
- ----- (2000), “La formación teórico epistemológica en los alumnos de la maestría en Ciencias de la Educación del ISCEEM”, ISCEEM, Ecatepec, DECAD, México, manuscrito no publicado, pp. 257 pp.
- ----- (1999a), *La educación media superior en el estado de México, análisis curricular*. Colección Horizontes Alternativos para los Docentes II, Toluca, México, SMSEM, 167 pp.
- ----- (1999b), “La formación teórico epistemológica y la práctica docente del magisterio, la maestría en Ciencias de la Educación del ISCEEM”, en *Investigación Educativa: Hallazgos y Escenarios 1999-2000*, Toluca, Méx., ISCEEM, pp. 283-309.
- ----- (1998a), “La teoría educativa en la Modernidad: hacia la conformación de nuevas concepciones, sistemas y prácticas educativas”, en *Fundamentos Epistemológicos del Conocimiento Educativo*, (Antología) ISCEEM Ecatepec, México, pp. 6-31.

- ----- (1998b) (Coordinador), *Informe sobre el Análisis Curricular del Plan de Estudios de la Maestría en Ciencias de la Educación, promoción 1996-1998*, Toluca, México, ISCEEM, 247 pp.
- ----- y Gloria Hernández Flores (1997) Las Ciencias de la Educación y los procesos de formación, en *Experiencias y Reflexiones Educativas*, Toluca, México, ISCEEM, pp. 175- 193.
- ----- (1996), La docencia en la maestría en Ciencias de la Educación del ISCEEM, análisis curricular: procesos y prácticas educativas, Tesis de maestría, ISCEEM, Toluca, México, 186 pp.
- ----- (1989), *El currículum de la nueva licenciatura de educación primaria en el Estado de México y la calidad de la educación*. Tesis de licenciatura en pedagogía, UNAM-ENEP-Acatlán, México, 229 pp.
- PÉREZ Gómez, A. I. (1999), *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, España, Morata, 319 pp.
- PÉREZ Jiménez, J. A. Amelia Aguilar y Francisco Najera (2003), “El desafío de la calidad en el posgrado para educadores”, *Cuadernos de Discusión* 11, México, SEP, 49 pp.
- ----- (2003) “Prospectiva del posgrado en educación”, en *Cuarto Nivel*, No. 18, Revista de investigación y docencia de la Escuela Normal Superior del Estado de México, año 12, 2ª época, Toluca, Méx., pp. 45-54
- PESCADOR O. José Ángel y Carlos Alberto Torres (1988), *Poder político y educación en México*, México, 148 pp.
- ----- (1983), “La formación del magisterio en México”, en *Perfiles Educativos* No. 3, México, CISE-UNAM, pp. 3-16.
- PETERS, Otto (2002), *La educación a distancia en transición, nuevas tendencias y retos*, México, Universidad de Guadalajara, 232 pp.
- PIAGET, Jean (1986), *Tratado de lógica y conocimiento científico*, México, Paidós, 141 pp.
- PIÑA Osorio, Juan Manuel y Olivia Míreles (2001), “El proceso de socialidad y de vida académica”, en *Posgrado en Ciencias Sociales y Humanidades, Vida*

- académica y eficiencia terminal*, Ricardo Sánchez Puentes y Martiniano Arredondo, (coordinadores), México, CESU-UNAM, pp. 79-108.
- PORTENCASA Baeza, Rafael (1994), “Perspectivas y futuro en la educación de posgrado”, en *OMNIA*, No. 29-30, IX Congreso Nacional de Posgrado, Méx., OMNIA, pp. 12-13
 - POY Solano, Laura (2004, 9 de septiembre), “Llaman a crear organización mundial en defensa de la educación pública”, en *La jornada*, <http://www.jornada.UNAM.mx/2003/sep03/030909/042n11soc.php?origen=soc>
 - PRADILLA Cobos, Emilio (2002), “El posgrado en Ciencias Sociales ante la globalización y la crisis en México”, en *La Universidad hoy y mañana II, el Posgrado latinoamericano*, Esquivel Eduardo (coordinador) México, CESU-UNAM.
 - PUIGGRÓS, Adriana (2007) *Educación y sociedad en América Latina de fin de siglo: del liberalismo al neoliberalismo pedagógico*,
 - ----- (1995), “Modernidad, posmodernidad y educación en América Latina”, en *Posmodernidad y Educación*, Alicia de Alba (compiladora). México, CESU-UNAM, Miguel Ángel Porrúa, pp. 177-204.
 - ----- (1990), “La educación latinoamericana como campo problemático”, en *Imaginación y Crisis en la Educación Latinoamericana*. México, CONACULTA-Alianza Editorial, pp. 11-49.
 - RAMA, Claudio (2006), “Los posgrados en América Latina en la sociedad del saber”, en *Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005, la metamorfosis de la educación superior*, IESALC-UNESCO, pp. 44-55.
 - RAMÍREZ Martínez, Rosa María (2001), “Políticas de la universidad pública: el discurso de la calidad”, *Cuadernos de Investigación* Núm.16, cuarta época, México, 327 pp.
 - ----- y Maximiliano Valle Cruz (1993), “Evaluación del plan de estudios de la maestría en ciencias de la educación del

- ISCEEM: una propuesta metodológica”, en *Serie Avances de Investigación* Núm. 3, Toluca, México ISCEEM, pp. 9-66
- RAMOS Durán, Agustín (1997), *La educación en los informes de gobierno* Núm. 10, Administración Estatal 1987-1993, Administración Federal 1988-1994, México, ISCEEM.
 - ----- (2000), *La educación en los informes de gobierno* Núm.11, Administración Estatal 1993-1999, Administración Federal 1995-2000, México, ISCEEM.
 - REYES García, Jesús y Juan Ignacio Reyes García (1992a), “Algunas estrategias para el fortalecimiento del posgrado”, en *OMNIA* Núm. Especial, VII Congreso Nacional del Posgrado, México, UNAM, pp. 232-248.
 - ----- (1992b), “Diagnóstico del posgrado: un requisito para su fortalecimiento”, en *OMNIA* Núm. Especial, VII Congreso Nacional del Posgrado, Méx., UNAM, pp. 214-131
 - REYNAGA Obregón, Sonia. (2002), “Los posgrados: una mirada valorativa”, en *Revista de la Educación Superior*, Vol. XXXI (4), Núm. 124, México, ANUIES, pp. 39-54.
 - RUIZ Muñoz, María Mercedes (2005) *Imbricación de lo político y lo pedagógico en los procesos de educación de adultos*, México, CREFAL, 482 pp.
 - RIFFLET-LEMAIRE, Anika (1981), *Lacan*, México, Hermes Sudamericana, 408 pp.
 - RODRÍGUEZ Gómez, Roberto (2002, 6 de julio), “El Gats y la educación superior, en *Observatorio Ciudadano de la Educación*, Volumen II, número 24, Méx., noviembre, 6 pp.
[http://www.observatorio.org\(colaboraciones/rodriguez.html\)](http://www.observatorio.org(colaboraciones/rodriguez.html).
 - -----, Villa Lever, Lorenza, et al. (2006) *Plataforma educativa ciudadana 2006*, México,
 - RODRÍGUEZ Rejas, Ma. José (2004), “La reforma de la educación superior en España”, <http://www.memoria.com.mx/143/Rodríguez/> 06/07/2004
 - ROMERO, José Luis (1989), *Estudio de la mentalidad burguesa*, México, Alianza, 167 pp.

- ROSALES, Carlos (1997), *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*, Madrid, Narcea, 253 pp
- RUBIO Oca, Julio (2002), “Política educativa para el posgrado en México; retos y metas”, en *OMNIA El posgrado, un proyecto nacional*, XV Congreso Nacional de Posgrado, Núm. Especial, Año 18, pp. 7-14.
- RUÍZ Camacho, *El Financiero* (23-02-2000), pp. 42
- RUIZ Gutiérrez, Rosaura, et al. (2002), “Posgrado: actualidad y perspectivas”, en *Revista de la Educación Superior*, Vol XXXI (4), No. 124, Méx., ANUIES, pp. 55-72
- ----- (2004), “Diagnóstico y perspectivas de los estudios de posgrado en México” pp. 1-71
<http://www.iesalc.unesco.org.ve/programas/internac/Informe%20Inter>.
- SACRISTÁN, J. Gimeno (1995), *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*, España, Morata, 417 pp.
- SANCHEZ PUENTES, Ricardo y Martiniano Arredondo Galván (2002), *Pensar el posgrado, La eficiencia terminal en ciencias sociales y humanidades de la UNAM*, México, CESU-UNAM, 231 pp.
- ----- (1995), *El posgrado en Ciencias Sociales y Humanidades en la UNAM*, Seminario, México, CESU-UNAM, 272 pp.
- ----- y Felipe Martínez Rizo (1993) “Formación de Investigadores”, en *2º Congreso Nacional de Investigación Educativa, Síntesis y Perspectivas Mesa VIII*, México, COMIE, pp. 47-58.
- SARTORI, Giovanni.(1998), *Homo Videns, la sociedad teledirigida*, Madrid, Taurus, 159 pp.
- SAXE-FERNANDEZ, Jhon (1999, abril 2007), “La globalización como fenómeno imperial y de clase”, en *Globalización, imperialismo y clase: el apoderamiento del sector público, Trabajadores en línea*, año 3 Núm. 15, consultado en <http://www.uom.edu.mx/trabajadores/15saxe.htm>
- SERRANO, Víctor Manuel y Guadalupe Ortega (1994) “Acerca de la supuesta disyuntiva entre la orientación profesionalizante y la académica en los estudios

- de posgrado”, en *OMNIA IX Congreso Nacional de Posgrado*, México, pp. 125-29.
- SOSA Alvarez, Ignacio (1999), *Las tendencias del posgrado mexicano: modelo para armar*, México, UNAM-Praxis, 42 pp.
 - SOTO DE LA JARA, Mariana y Abelardo Castro Hidalgo (2003, 6 de julio), “Motivaciones por iniciar y completar estudios de posgrado en una universidad regional latinoamericana”, en *Revista Universidades*, Núm. 99, consultada en <file://E:/Revistas/Universidades/Num99/motivacion.htm>
 - TENTI, Emilio (1983), “El campo de las ciencias de la educación: elementos de teoría e hipótesis para el análisis”, Ponencia presentada en el Coloquio sobre Investigación Educativa, México, D. F.
 - -----(1981), “Génesis y Desarrollo de Campos Educativos” en *Revista de la Educación Superior* No. 38, ANUIES, Méx., abril-junio de 1981, pp. 5-32
 - TINAJERO Villavicencio, Guadalupe (2005), Una década de acreditación de programas de posgrado 1991-2001, en *Revista de Educación Superior* Vol. xxxiv (1) No. 133, México, pp. 107-120.
 - TORFING, Jacob (1998), “Un repaso al análisis del discurso” en, *Debates políticos contemporáneos. En los márgenes de la modernidad*, México, Plaza y Valdés, pp. 31-54.
 - TORRES, Carlos Alberto (2007), “Grandezas y miserias de la educación latinoamericana del siglo veinte”, en *Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI*, pp. 23-52
 - TORRES, Jurjo (2001) *Educación en tiempos de neoliberalismo*, España, Morata, 255 pp.
 - ----- (1996), *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid, España, Morata, 273 pp.
 - TRIGOS Mendoza, María del Carmen y Macario Velásquez Muñoz (1992), *El Plan de estudios de la maestría del ISCEEM y su evaluación. Un proceso de investigación*. Toluca México, ISCEEM, manuscrito no publicado.

- URQUIDI Laujus, Adrián (1967), *Educación, Superior, Ciencia y Tecnología en el Desarrollo Económico de México*, México, el Colegio de México, pp. 23-25.
- VALENTI Nigrini, Giovanna (2002), “Veinticinco años de posgrado en México, Una visión panorámica”, en *La universidad hoy y mañana II, El posgrado latinoamericano*, Eduardo Esquivel, (coordinador) México, CESU-UNAM, pp.53-76.
- VALLE Cruz, Maximiliano (1992), “Políticas de formación del magisterio”, México, ISCEEM-Toluca, manuscrito no publicado.
- VAN Der Donckt, Piere. (1994), “Sobre la normatividad del posgrado”, en *OMNIA IX* Congreso Nacional de Posgrado, Méx., COMEPO, pp. 15-23
- VELAZQUEZ Muñoz, Macario (1991), *La Educación en los informes de gobierno* No. 8, Administración Estatal 1975-1981, Administración Federal 1976-1982, México, ISCEEM, 81 pp.
- VIGARELLO, George (1982), “Una especificidad epistemológica para las ciencias de la educación”, Material para el 2o. Programa de Formación de Recursos Humanos. CISE-UNAM, tr. Maríane Priem, en *¿Teoría Pedagógica?* Antología, Alicia de Alba, Compiladora, México, CISE-UNAM, 1990, pp. 392-395
- VILLALPANDO Aguilar, Mayela Eugenia (2001, 12 de noviembre) “La formación en posgrado y la profesionalidad docente ¿qué queda de la escuela después de la escuela?”, consultado en <file:///C:/Archivos%20de%programa7COMIE/W.htm>.
- VILLASEÑOR García, Guillermo (2003), *La función social de la educación superior en México*, México, UAM, CESU-UNAM y UV, 320 pp.
- VILLEGAS, Abelardo (1995) “Discusión General” en *El posgrado en ciencias sociales y humanidades en la UNAM, Seminario*, Ricardo Sánchez Puentes (compilador), México, CESU-UNAM, pp. 64-69
- VIVERO Castañeda, Ranulfo. (1996) (Coordinador), *Elementos normativos para la creación de estudios de posgrado en educación en el estado de México*, SECYBS, 65 pp.

- ----- (1987), “Las ciencias de la educación”, en *Cuadernos ISCEEM*, Núm. 1, Toluca, México.
- WEISS, Eduardo (1990), “Pedagogía y filosofía hoy”, en *Teoría y Educación, en torno al carácter científico de la educación*, Alicia de Alba (coordinadora), CESU-UNAM, pp. 52-65.
- WHITTY, G., et al. (1999), *La escuela, el estado y el mercado*, Madrid, España, Morata 215 pp.
- WOLFENSOHN, James D. (2000), “Hacia un mundo con equidad. Discurso ante la junta de gobernadores”, Praga, República Checa, 26 de septiembre de 2000, *The World Bank Group*, 12 pp.
- WUEST Silva, Teresa y Pilar Jiménez (1990), “El postgrado en México”, en *Cuadernos del CESU* Núm. 17, México, CESU-UNAM, pp. 93 pp.
- ----- (1986) (Coordinadora), *El posgrado en América Latina, Investigación sobre el caso de México*, Caracas, CRESALC-UNESCO, 263 pp.
- YACAMÁN, Miguel José. (1994), “Presente, futuro y esperanza del posgrado nacional”, en *OMNIA*, IX Congreso Nacional de Posgrado, México, COMEPO. pp. 51-59
- YUREN Camarena, Teresa. (1994), “Principios para el posgrado en educación o la crítica de la excelencia”, conferencia magistral en el *IX Encuentro Nacional de Investigación Educativa*, IMCED, Morelia, 18 noviembre 1994 19 pp.
- ----- (1991), “Racionalidad, conciencia y educación (aproximación a una problemática)”, en *Revista Mexicana de Sociología* 4/91, México, IIS-UNAM, pp. 75-91
- ZEMELMAN, Hugo. (1998) *Conversaciones Didácticas, El conocimiento como desafío posible*, Argentina, Edit. Educo.
- ----- (1998), “Crítica Epistemología y Educación” Conferencia Investigación Institucional desde el enfoque Crítico Social, SEP-DDF, México, 12 pp.

- ----- (1996) *los horizontes de la razón, I. Dialéctica y apropiación del presente*, México, Anthropos, El Colegio de México, A. C., 255 pp.
- ----- (1991) “El espacio educativo”, en *Epistemología y Educación, Revista Mexicana de Sociología* 4/91. México, IIS-UNAM.
- ----- (s/f) et. al. “Horizontes Históricos y Conocimiento Social en América Latina, Documento Central”, 28 pp.
- ----- (1987a), *Conocimiento y Sujetos Sociales*, México, COLMEX, 221 pp.
- ----- (1987b) *Uso crítico de la teoría: en torno a las funciones analíticas de la totalidad*. México, México, Universidad de las Naciones Unidas-COMLEX.
- ZERMEÑO, Sergio (1996), *La sociedad derrotada*, México, Siglo XXI, 241 pp.
- ZIZEK, Slavoj (1992), “¿Che Vuoi?” en *El sublime objeto de la ideología*, México, Siglo XXI, pp. 125-175.
- ZUÑIGA M., Leonel (2003), “Oportunidad y riesgo: los desafíos de las tecnologías de la información y la comunicación en el ámbito de la ética”, en *Los desafíos de las tecnologías de la información y las comunicaciones en la educación*, Madrid, Ministerio de Educación y Deporte, OCDE, pp. 9-29.

DOCUMENTOS E INFORMES

- ANUIES (2000), *Estadísticas de la Educación Superior, 2000*.
- ANUIES (2003) *Población Escolar de Posgrado, Resúmenes y Series Históricas*, pp. 1-18 y 112-138.
- BANCO MUNDIAL (2000), *La educación superior en los países en desarrollo: peligros y promesas*, Washington, D. C. USA, Santiago de Chile, 157 pp.
- CESE (2006), Planes de estudio de programas de maestrías, tríplico.
- CEPAL-UNESCO (1990), *Educación productiva con equidad. La tarea prioritaria del desarrollo de América Latina y el Caribe en los años noventa*, Santiago de Chile, 185 pp.

- CIMEPO (2002), *Hacia un Plan Nacional de Posgrado*, Programa general y resúmenes, XVI Congreso Nacional de Posgrado, México, 87 pp.
- CONPES (1991), *Programa Nacional del Posgrado*, México, SEP, Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior, en *Modernización Educativa* Núm. 6)
- ----- (1992), *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, Santiago de Chile, 269 pp.
- CNTE (1984), “Ciento Cincuenta Años en la Formación de Maestros Mexicanos (síntesis documental), Consejo Nacional Técnico de la Educación 1957-1984”, en *Cuadernos* Núm. 8, Méx., CNTE, 505 pp.
- (2006), *Informe General del Estado de la Ciencia y la Tecnología, México*.
- ----- (2001), *Programa de Fortalecimiento del Posgrado Nacional 2001*.
- CONAPO (1991), “Programa Nacional Indicativo del Posgrado”, en *Cuadernos de Modernización Educativa* No. 6, México.
- Dirección General de Planeación, Programación y Presupuesto de la Subsecretaría de Planeación y Coordinación, (2003) *Dossier Educativo 24*, México, 32 pp.
- ENSEM (2004) *Estadísticas Básicas*, Departamento de Posgrado, Toluca, México.
- ----- (2002) *Plan de Estudio de la Maestrías en Educación Superior*.
- ----- *Educación Matemática*.
- ----- *Administración de la Educación*.
- .----- *Orientación Educativa y Asesoría Profesional*.
- ----- *Enseñanza de las Ciencias Naturales*.
- ----- *Enseñanza de las Ciencias Sociales*.

- ----- (1990) “Escuela Normal Superior del Estado de México: División de Estudios de Posgrado” en *Revista de Información y Orientación Pedagógica de la Escuela Normal Superior del Estado de México*, No. 4, Toluca, Méx., pp. 85-92
- GOBIERNO DEL ESTADO DE MÉXICO, *Plan de Desarrollo del Estado de México 1999-2005*.
- INEGI (1991) *XI Censo General de Población y Vivienda 1990, Resultados definitivos, tabulados básicos*, México.
- INACE (s/f), ¿Por qué estudiar una maestría?, tríptico.
- ISCEEM, (2005), *Gaceta ISCEEM* No. 34, Toluca, México
- ----- (2004-2005), *Estadísticas Básicas*, Servicios Escolares, Toluca, México.
- ----- (1996), *Plan de Estudios de la Maestría en Ciencias de la Educación 1996*, Consejo Académico ISCEEM, Toluca, México, 27 pp.
- ----- (1996), *Maestría en Ciencias de la Educación, Promoción 1996-1998, organización académica*, Coordinación Académica, Toluca, México.
- ----- (1995), *Fundamentación del Plan de Estudios*, Comisión de Reestructuración del Plan de Estudios, ISCEEM Toluca, México, 46 pp.
- ----- (1994) *Problemática de la Maestría en Ciencias de la Educación (Articulación de Múltiples Análisis Curriculares)* Comisión de Reestructuración del Plan de Estudios, Toluca México, 42 pp.
- ----- (1994), “Acuerdo de Creación del ISCEEM, Gaceta de Gobierno del Estado de México 1979”, en *Acuerdos y Reglamentos ISCEEM*, Toluca, México.
- ----- (1996) *Plan de Estudios de la Maestría en Ciencias de la Educación 1996*. Coordinación Académica, Toluca, Méx., 27 pp.
- ----- (1992), *Plan de Estudios, Maestría en Ciencias de la Educación, modalidad a distancia*, Toluca, México.
- ----- (1988), *Plan de Estudios Maestría en Ciencias de la Educación*.
- PNUD (1992), *Informe sobre el desarrollo humano 1999*, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, Madrid, España, Mundi-Prensa Libros.

- SEP-SEB-SEBYN-DGN (1997), *Lineamientos generales para la autorización de programas de especialización, maestría y doctorado dirigidos a los profesores de educación básica en servicio y a los formadores de docentes*, México, mimeo12 pp.
- PODER EJECUTIVO FEDERAL, (VFQ) (2001), *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, México.
- PODER EJECUTIVO FEDERAL (EZPL) (1996) *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*, México.
- PODER EJECUTIVO FEDERAL (CSG) (1989) *Programa de Modernización Educativa 1989-1994*, México.
- PODER EJECUTIVO FEDERAL (CSG) (1993) *Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa 1993*, México.
- PODER EJECUTIVO FEDERAL (MMH) (1985) *Programa Nacional de Educación Cultura, Recreación y Deporte 1984-1985*, México
- PODER EJECUTIVO (1983) (MMH) *Plan Nacional de Desarrollo 1984-1988*, México.
- SEP (2003), *VII Reunión de Titulares de Educación de los Estados*, Subsecretaría de Educación Básica y Normal, México, 18 pp.
- SEP (2003), *Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica*, *Cuadernos de Discusión* No. 1, Méx.,
- SEP- (1996) “Programa Nacional de Ciencia y Tecnología 1995-2000”, Resumen ejecutivo, en *Universidad futura* Vol. 7 Núm. 20-21, México, UAM-Atzacapatzalco.
- SEP (1991), *Programa Nacional Indicativo del Posgrado*, CONAPO, Cuadernos de Modernización Educativa No, 6
- SEP (1984a), *Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte 1984-1988*, versión abreviada, Cuadernos SEP, 32 pp.
- SEP (1984b), *La profesionalización de la Educación Normal en México*, *Documentos 1944-1984*, Cuadernos SEP, Méx., 41 pp.

- SEBYN-SEP (2003), “Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica”, *Cuadernos de Discusión* No. 1, México, 87 pp.
- ----- (1997), *Lineaamientos generales para la autorización de programas de especialización, maestría y doctorado dirigido a los profesores de educación básica en servicio y a los formadores de docentes*, México, 20 pp.
- SECYBS, Gobierno del Estado de México (2003a), *Informe sobre la situación de los servicios de formación y desarrollo profesional de los maestros de educación básica en el estado de México*, Toluca, México, 202 pp.
- SECYBS-ISCEEM-Gobierno del estado de México (200b), *Informe sobre la situación de los servicios de formación y desarrollo profesional de los maestros de educación básica en el estado de México(Superación Profesional)* Toluca, México, 84 pp.
- SECYBS, Gobierno del estado de México (2003c), *Instalación de la comisión estatal de posgrado para docentes de educación básica y normal*, Toluca, México.
- SECYBS (2003) “Ofrecen estudios de maestría en instituciones de Educación Normal”, en *Tarea Común*, Núm. 36, Toluca, México, DGEGB-DGENYDD, pp. 20-23
- ----- (2003) *Programa de Regionalización del Posgrado en el Estado de México I*, Toluca, México, 83 pp.
- ----- *Programa Estatal del Posgrado en las Escuelas Normales del Estado de México II*, Toluca, México, 96 pp.
- ----- (2000), *Lineamientos generales para el sistema estatal de carrera docente (Documento Informativo)*, Toluca, México.
- SECYBS (1998), *Información Básica*, Unidad de Planeación y Evaluación, Toluca, México, 54 pp.
- SECYBS (1996), *Elementos normativos para la creación de estudios de posgrado en educación en el Estado de México*, Toluca, México, 63 pp.
- SECYBS, GOBIERNO DEL ESTADO DE MÉXICO (1991), *Plan estatal indicativo de investigación educativa*, Toluca, México, 35 pp.

- UAEM FaciCo (1997), *Plan de Estudios de la Maestría en Educación Superior*, Toluca, México.
- UAEM-CIDIE (1994), *Plan de Estudios de la Maestría en Educación Media Superior*, Toluca, Méx., p. 63.
- UNAM-DGCS (2003, 26 de febrero), *Seminario de Comercialización de la Educación: Reflexiones y Propuestas en Acción*, en *Boletín UNAM-DGCS-640*, Méx., <http://bine.iztacala.unam.mx/pt/ptl/print.php?sid=726>.
- UNESCO (1998), *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior*.
- ----- (1998), *Informe Mundial sobre Educación*, Madrid, Santillana.
- ----- IESALC (2006, 27 de junio), *Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005 La metamorfosis de la educación superior*. Caracas
<http://www.iesalc.unesco.org.ve/programas/internac/Informe%20Inter>.
- UNESCO (1988), *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior*, Comisión Internacional sobre Educación.
- UVM (2004), *Maestría en Ciencias de la Educación*, folleto, 12 pp.

Páginas Consultadas en la web:

- <http://www.ANUIES.mx/>
- <http://www.chapingo.mx>
- <http://cese.edu.mx/>
- http://cueyatl.uam.mx/-cuaree/24_7html
- <http://www.filos.unam.mx/POSGRADO/programa/pedagogo.htm>
- <http://www.hispano.uvmnet.edu/posgrado/educacion.asp>
- <http://www.inace.net.index.html>
- <http://www.indoamericano.edu.mx>
- <http://www.inegi.gob.mx>
- <http://www.liceoupg.edu.mx>
- <http://www.ruv.itesm.mx/portal/promocion/oe/m/mad/plan/homedoc.htm>
- <http://sep.gob.mx/wb2>
- <http://www.uaemex.mx/>

- <http://www.unimex.edu.mx/>
- <http://www.universidadetac.com.mx/home.asp>
- http://www.uvmnet.edu/uvm_hoy/modelo_educativo2.asp
- <http://www.cronica.com.mx/nota.php?idc=132006>