



María Guadalupe Moreno-Bayardo

Universidad de Guadalajara
gpemor98@hotmail.com
ORCID: 0000-0002-0017-7047

José de la Cruz Torres-Frías

Universidad de Guadalajara
cruzfrías@gmail.com
ORCID: 0000-0002-0708-2745

Adriana Piedad García-Herrera (Autora de correspondencia)

Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco
adrianapiedad.garcia@bycenj.edu.mx
ORCID: 0000-0002-6353-0848

Debates en torno a los posgrados en educación que forman docentes de básica y normal

Debates around postgraduate courses in education that train teachers of basic and normal education

Palabras clave: investigación, orientación profesional, políticas públicas.

Resumen

En este texto se presentan tres “debates” en torno a los posgrados en educación que forman docentes de educación básica y normal: uno sobre la valoración de los programas profesionalizantes relacionados con la investigación; otro, relativo a implicaciones del cruce de políticas públicas en educación con otras decisiones de orden político; y uno más acerca de si la mejora en los posgrados profesionalizantes debe partir necesariamente de señalar déficits o puede propiciarse por otra vía. Para esto, las interrogantes orientadoras son ¿qué sugiere el análisis de las políticas nacionales en torno al posgrado?, ¿qué emerge desde la visión de la orientación profesional o la investigación en los programas?, y ¿cómo es asumida la noción de profesionalización? Se ponen en perspectiva las políticas nacionales implementadas en torno al posgrado, vía Conahcyt y la DGESuM, con la intención de proveer pistas para emprender algunas transformaciones.

[Versión en lengua de señas mexicana](#)

Keywords: *research, professional orientation, public policies.*

Abstract

In this text, three debates around postgraduate courses in education are presented, which are designed for basic and normal education teachers training: one of them deals with the assessment of professionalizing programs which are related to research; another more, related to the implications of the intersection between public policies in education and political decisions; and one more, about whether the improvement in Professionalizing Postgraduate Courses must necessarily start from pointing out deficits, or they can be induced in another way. The guiding questions are: what does the analysis of national policies regarding to postgraduate studies suggest? What emerges from the vision of professional orientation or research that is held in the programs? And how is the notion of professionalization assumed? The national policies implemented at the postgraduate level via Conahcyt and DGESuM are put into perspective with the intention of providing clues to undertake some transformations.

Introducción

La naturaleza de los posgrados en educación, incluidos aquellos que forman docentes de educación básica y normal, ha sido objeto de estudio y reflexión desde diversos ángulos. Los autores de este documento focalizan la mirada en algunos “debates” que han emergido al respecto, con base en las políticas nacionales implementadas por el Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (Conahcyt) respecto al posgrado y las planteadas por la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESuM) para los posgrados de instituciones formadoras de docentes de educación básica y normal; así como el conocimiento fundamentado del posgrado con orientación profesional y de investigación como objeto de estudio. Asimismo, se analiza el conocimiento empírico de diversos programas de posgrado en educación. Para su abordaje, el texto se organizó en tres apartados: 1) ¿Qué sugiere el análisis de las políticas nacionales en torno al posgrado?, 2) ¿Qué emerge desde la visión de la orientación profesional o la investigación que se tiene en los programas?, y 3) ¿Cómo es asumida la noción de profesionalización en posgrados que forman docentes de educación básica y normal? A continuación, se presentan debates relacionados con cada una de esas cuestiones.

Desarrollo

1. *¿Qué sugiere el análisis de las políticas nacionales en torno al posgrado?*

Los posgrados en educación de México, tal como ha sido evidenciado por diversos estudios (Moreno, 2003; Díaz Barriga y Pacheco, 2009; Colina, 2011; García, 2013 y 2016; De Ibarrola, 2015; Torres et al., 2021) tuvieron, desde la década de los noventa, un crecimiento exponencial asociado a una gran demanda de los mismos, inducida, a su vez, por algunos sistemas de estímulos económico-salariales, por las oportunidades de movilidad de empleo que se esperaba fueran dinamizadas de manera paralela a la obtención de grados académicos, por la apuesta de que el incremento de tales niveles de estudios conllevaría una mejora en la calidad de la educación e, incluso, porque contar con grados académicos superiores se convirtió en un criterio de selección de candidatos a ocupar puestos directivos, acceder a plazas de trabajo o ascender a otras perspectivas en educación.

A lo largo de las tres últimas décadas se ha venido demostrando que algunas de las principales expectativas en torno a lo que generaría la obtención de grados académicos en los posgrados en educación han sido alcanzadas solo parcialmente, y que, ante la oportunidad que representaba su gran demanda, surgieron programas de muy diversa calidad, en su mayoría, de sostenimiento particular, en instituciones de educación superior universitaria, pero también en instituciones formadoras de docentes de educación básica y normal que fueron diseñados con una gran variedad de estilos, modalidades y niveles de exigencia, a tal punto que difícilmente se podía establecer cierto "orden en el caos". Así, el establecimiento de políticas públicas relativas al posgrado en general, a los posgrados en educación en particular, y dentro de estos, los que forman docentes de educación básica y normal, eran una prioridad.

El Conahcyt fue el organismo rector responsable de generar y concretar las políticas en torno al posgrado nacional. En un principio, se introdujo el denominado Programa de Posgrado de Excelencia (PPE); posteriormente, con la implementación del Programa para el Fortalecimiento del Posgrado Nacional (PFPN) 2001-2006 y la creación del Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC). Así, desde 1991, su principal instrumento ha sido el impulso al PNPC, recién nombrado como Sistema Nacional de Posgrado (SNP), el cual constituye, quizá, una de las formas más explícitas de concreción de las políticas nacionales sobre el posgrado, mediante

el diseño y aplicación de sistemas de evaluación a los programas que aspiran a incorporarse a él y recibir por esa vía el reconocimiento y apoyo correspondientes.

En un inicio, la convocatoria de ingreso a los programas antes mencionados se abría solo para posgrados presenciales orientados a la investigación; posteriormente, se dio acceso a posgrados con orientación profesional en los niveles de especialización y maestría; después, fueron incluidos posgrados a distancia o mixtos que cumplieran con ciertas condiciones. Y desde 2014, a doctorados con orientación profesional.

La evolución de los criterios que definen el tipo de programas de posgrado que se incluyen en el PNPC, ahora SNP, tiene que ver con ciertos rasgos de la cultura académica nacional. Por ejemplo, esto se refleja en el hecho de reconocer y apoyar solo a posgrados con orientación a la investigación, a valorar lo que pueden aportar los posgrados con orientación profesional; incluso, actualmente los doctorados profesionales que resulten evaluados favorablemente pueden ser incluidos en el SNP.

Tiene sentido asumir que, el hecho de que hayan sufrido transformaciones los criterios para la inclusión de programas de posgrado en el SNP está vinculado, mayormente, con la evolución de las necesidades sociales que pretenden ser atendidas en función de los diversos aprendizajes de los egresados de posgrado. Sin embargo, la política inicial de considerar como candidatos, al entonces PNPC, solo a programas orientados a la investigación sentó las bases para una cultura donde los programas con orientación profesional aún no acaban de ser suficientemente valorados por algunas comunidades académicas. En el caso de los posgrados en educación ofrecidos en algunas instituciones formadoras de docentes de educación básica y normal, se ha cuestionado su escasa experiencia en la formación de posgrado, aunque la razón de fondo de esos criterios es remanente de una cultura que ha considerado de menor calidad a los servicios educativos que ofrecen dichas instituciones, cuando se comparan con otras de educación superior.

De cualquier manera, los posgrados ofrecidos en tales escuelas emergieron y formaron parte de esa caótica situación, por lo que resultó impostergable diseñar políticas para autorizar y reconocer la calidad de los programas. Esta tarea se encomendó inicialmente a la Dirección General de Normatividad de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, que promovió un arduo trabajo de análisis y discusión que cristalizó, entre otros productos, en la serie de Cuadernos de Discusión, publicados en 2003. Más tarde, con las sucesivas modificaciones a la estructura de la Secretaría de Educación Pública (SEP), el diseño e implementación de políticas quedó a cargo de la DGEsUM, que ha emitido varias versiones; la última

fue publicada en abril de 2022, con el nombre de Procedimiento General para la Autorización Federal de Programas de Posgrado para la Profesionalización y Superación Docente (DGESuM, 2022a), al que se hace referencia en el presente texto como PAFP 2022.

Algunos aspectos destacables son los siguientes:

- La forma en que la Dirección General de Profesiones condiciona el reconocimiento de un programa de posgrado, según cumpla con las orientaciones que ahí se establecen.
- La declaración explícita del PAFP 2022 de que la finalidad es “proceder a la apertura de programas de posgrado de calidad” (p. 1), con base en una de las atribuciones de la DGESuM, que es “proponer, impulsar, coordinar y evaluar la difusión de políticas y criterios académicos para la regulación, certificación y autorización de programas de estudios de posgrado con el fin de integrar y normalizar los procesos respectivos” (p. 2).
- La precisión emitida por esa misma instancia de que los criterios orientadores de la decisión de autorizar un programa son pertinencia académica y pertinencia social, ambas “valoradas con los criterios y políticas educativas vigentes” (p. 2).
- La comprensión del criterio de pertinencia académica como una forma de cumplir con la atribución de “conservar la articulación y congruencia entre los contenidos, planes y programas de la educación básica nacional con los programas de educación normal, así como los de actualización acordes al marco de educación de excelencia” (p. 1).
- La diferencia con algunos criterios vigentes en las convocatorias que emite el PNPC (hoy SNP), pues mientras en esas se ha abierto la posibilidad de incorporar doctorados con orientación profesional y a distancia, el procedimiento de la DGESuM no lo contempla, y cuando se trata de maestrías y doctorados orientados a la investigación, solo admite para estos la modalidad escolarizada.

De acuerdo con los datos aportados por la DGESuM (2022b), 113 programas de posgrado para profesionales de la educación básica y normal cuentan con autorización federal, en virtud de haber cumplido satisfactoriamente con todos los requisitos del procedimiento vigente; de estos, 48 son ofrecidos en escuelas normales; 47, en centros de investigación y posgrado (en su mayoría dependientes de las secretarías de educación estatales); 13, en centros de actualización del magisterio; y cinco, en universidades. De acuerdo con la fuente de sostenimiento, 109 de los programas son atendidos por instituciones públicas y 4 en particulares.

Se trata de 31 programas de especialización, 72 de maestría y 10 de doctorado. La modalidad de 58 programas es escolarizada y la de 55 es mixta; 108 programas tienen orientación profesional y 5, orientación a la investigación. Los anteriores datos estadísticos, pese a la posible discordancia que puede haber entre diferentes fuentes de información, tienen la finalidad de presentar un panorama de la situación, con plena conciencia de que son cambiantes, porque siempre hay programas que están en proceso de nueva autorización o registro.

Esta información estadística daría pie a múltiples comparaciones con los datos correspondientes al universo total de posgrados en educación que existen en el país, sea cual sea su naturaleza; pero es un hecho que hace dos décadas no era posible reportar un avance como el actual, asociado a la generación e implementación de políticas específicas para los posgrados en educación que forman profesionales de educación básica y normal.

Además, cabe destacar que en el Procedimiento General para la Autorización Federal de Programas de Posgrado para la Profesionalización y Superación Docente (DGESuM, 2022a) están incorporadas estrategias orientadas no solo a evaluar y dictaminar la calidad de las propuestas de programas de posgrado recibidos para solicitar autorización, también a promover y dar seguimiento a las acciones encaminadas a que sus autores logren mejorar aquellas propuestas que inicialmente no cumplan con todas las condiciones ahí establecidas, lo cual aporta elementos para la formación de quienes diseñan e implementan en cada institución los programas de posgrado. En esa misma línea aparecen recomendaciones como las de

[...] habilitar y fortalecer la planta académica por medio de un programa permanente de actualización docente y fortalecimiento de las competencias investigativas; garantizar el acompañamiento apropiado de los estudiantes de posgrado por medio de la aplicación rigurosa de un programa de tutoría, así como el cumplimiento del programa de trabajo de un seminario permanente (DGESuM, 2022a, p. 8).

En el que se analice lo que ocurre en la implementación del programa y se busquen estrategias continuas para su mejora.

Llama la atención el muy escaso número de programas autorizados (5 de 113) que están orientados a la investigación. Esta cuestión no se puede atribuir con certeza a la política en sí, pero quizá refleje la interiorización de la idea de que los posgrados para profesionales de la educación básica y normal responden prioritariamente a la necesidad de que los estudiantes desarrollen herramientas

teóricas, metodológicas y técnicas que les permitan un mejor desempeño y la incorporación creativa de elementos que enriquezcan su práctica educativa: docencia, dirección, gestión, entre otras. Este es un caso donde una política pública parece acercarse de manera consistente a los fines para los que fue diseñada y llega un poco más allá, incidiendo en una función formadora de quienes están a cargo de programas de posgrado para profesionales de la educación básica y normal.

Estudios como el de Moreno y Torres (2018) han mostrado que, en las áreas de educación básica, con excepción de lo ocurrido en los equipos de investigación dependientes directamente de la SEP, no existe una cultura de la investigación; además, quienes se incorporan o reincorporan a esas áreas después de cursar un doctorado en educación con orientación a la investigación se encuentran con serios obstáculos para promover o participar en actividades de investigación educativa. He aquí entonces un objeto de debate: ¿las áreas de educación básica de las secretarías de educación de cada estado están destinadas a dejar de lado la investigación educativa como tal?

En el marco de las consideraciones de este texto, cabe preguntar ¿qué está sucediendo con los cientos de posgrados en educación que atienden principalmente a profesionales de la educación básica y normal y no cuentan con la autorización federal?, ¿otorgan títulos avalados por instituciones de educación superior o por autoridades estatales?, ¿cómo son recibidos en las instituciones empleadoras o en las organizaciones gremiales esos títulos de los que difícilmente se obtendrá una cédula profesional?, ¿la política de autorización federal de los posgrados en educación para profesionales de la educación básica y normal ha dado lugar a la búsqueda de otras estrategias para asegurar la apertura y permanencia de programas, aunque estos no cuenten con las condiciones requeridas por el PAFP? Valdrá la pena dar seguimiento y seguir sometiendo a debate estas interrogantes.

2. ¿Qué emerge desde la visión de la orientación profesional o de investigación de los posgrados?

Como se dejó asentado en el primer apartado, desde 1970 hasta el 2000, en la comunidad académica no fluía debate alguno sobre la orientación de los programas de posgrado, porque las políticas nacionales construidas en ese periodo privilegiaron la orientación a la investigación y elaboración de una tesis como única vía de titulación. En ese contexto nacional se desarrolló el posgrado en educación. Sin embargo, con la implementación del PFPN 2001-2006 y la creación del PNPC, se dio apertura a la

orientación profesional. Así emergió un debate sobre la pertinencia de una u otra orientación en los programas de posgrado, con énfasis especial en los programas de posgrado en educación, incluidos los que forman docentes de educación básica y normal. Esto propició acaloradas discusiones sobre la formación para la investigación y la modalidad de titulación que privilegiaba en uno u otro tipo de posgrado.

Con el transcurrir de los años, dicho debate adquirió mayor fuerza, alimentado de imprecisiones el sentido y significado de la orientación profesional y su diferencia con la orientación a la investigación. Primero, porque el sentido de la orientación a la investigación contiene criterios más precisos, estandarizados y normalizados, es decir, institucionalizados. En cambio, el sentido y significado de la orientación profesional se ha construido de manera gradual adquiriendo un rasgo multiforme (García, 2013), no uniforme, y convertido en una especie de elemento poroso o escurridizo (Torres et al., 2021), tanto para las instituciones de educación superior (IES) como para los diseñadores de programas de posgrado, en tanto agentes traductores de significados. Como advierte García (2016), ese sentido multiforme de lo profesional “se expresa en cuatro formas básicas: la institucional, el currículum, el de las prácticas de formación y el que construyen los estudiantes en las actividades académicas que realizan” (p. 148). Para una mayor precisión, aquí se realiza un descenso a los dos primeros.

La noción de lo profesional desde lo institucional, vía Conahcyt, refiere:

- El cometido principal de los posgrados profesionales es formar expertos capaces de incidir en los distintos campos profesionales (canon vigente desde el 2001, vía PFPN)(SEP y Conahcyt, 2001).
- Dichos posgrados están orientados a la solución de problemas y la aplicación práctica del conocimiento profundizado (SEP y Conahcyt, 2011). Por ello se solicitó que los estudiantes realizaran una estancia en algún sector de la sociedad, con duración del 25 % del tiempo total de la formación.
- Estos posgrados habrán de atender la demanda potencial del mercado laboral y de impacto inmediato al sector profesional. Por lo mismo, se demandó a sus egresados experiencia, práctica y habilidades especializadas del lugar de trabajo, así como el desarrollo de una tesis o un trabajo terminal para la obtención del grado correspondiente, cuya naturaleza puede ser una memoria, un proyecto terminal, reportes o tesina, estudios de casos, diagnósticos, prácticas profesionales, producción artística o documental, entre otros (SEP y Conahcyt, 2013).

- Aquellas investigaciones o trabajo terminal que son desarrollados en el lugar de trabajo o durante la estancia, pueden ser supervisados, en ocasiones, en colaboración con un representante del empleador (SEP y Conahcyt, 2011). Este canon sigue vigente.

Como una especie de reflejo de las traducciones múltiples realizadas del sentido multiforme de lo profesional, de lo institucional a nivel curricular, se aprecia:

- Un carácter heterogéneo en los programas de posgrado con orientación profesional, independientemente de ser presenciales o no presenciales (SEP y Conahcyt, 2013).
- Esa heterogeneidad está presente a nivel de énfasis profesional (práctica especializada, genérico), finalidad (profundizar, actualizar), tiempo de dedicación (completo, parcial), modalidad (presencial, con inmersión en campo, semipresencial) y modalidad de titulación (trabajos en clase, portafolios, tesis, otros productos y modalidades de titulación) (SEP y Conahcyt, 2015).
- A pesar de que esos programas se orientan a otras áreas profesionales ajenas a la investigación, en sus planes de estudio, la formación en metodología de la investigación recibe un peso elevado frente a otras metodologías profesionales como las de docencia, evaluación, planeación, gestión, innovación; esto, a pesar de la precaria relación que muchas de las instituciones tienen con la investigación (De Ibarrola et al., 2012).

Frente a esas imprecisiones sobre lo profesional, algunas IES que ofertan programas de posgrado han optado por no ser evaluadas y, en su caso, reconocidas por el PNPC del Conahcyt, incluidas algunas instituciones formadoras de docentes tanto de sostenimiento público como privado. Sin embargo, aunque parezca irónico, es un hecho que el grueso de ellas diseña sus programas con base en los lineamientos que emite ese organismo vía Marco de referencia PNPC (hoy SNP), porque de esa manera cuentan con un fundamento justificado de la orientación privilegiada en ellos (profesional o de investigación).

Un reflejo de la afirmación anterior se aprecia en el documento Procedimiento General para la Autorización Federal de Programas de Posgrado para la Profesionalización y Superación Docente (DGESuM, 2022a). En él, aunque no está declarado de manera explícita, entre líneas es posible apreciar que fue construido

en congruencia estrecha con los planteamientos del Conahcyt, sobre la naturaleza de los posgrados y sus respectivas orientaciones.

Dichos lineamientos pueden asumirse como un elemento bisagra que contribuye a dirimir el debate cultivado en el campo de la educación sobre la pertinencia de abrir programas orientados a la investigación o con orientación profesional, para una población estudiantil conformada preponderantemente por docentes de educación básica y normal, pues en ellos se afirma su pertinencia bajo la condicionante de asegurar la calidad académica en los procesos y prácticas de formación.

No se debe perder de vista que, en sintonía con los lineamientos del Conahcyt, también los de la DGE SuM contribuyen a la construcción de ese significado multiforme de lo profesional que se trasmina al currículum, las prácticas de formación y las actividades académicas realizadas por los estudiantes al interior de cada programa, en cuanto a ámbitos de expresión y resignificación de la orientación profesional o de la orientación a la investigación. Así se percibe en algunas puntualizaciones hechas en los lineamientos de la DGE SuM (2022a), los cuales contrastan con los del Conahcyt, entre ellos los siguientes:

- Que la orientación profesional “no aplica para ningún programa de doctorado” (DGE SuM, 2022a, p.13).
- Con sustento en el artículo 135 de la Ley General de Educación (DGE SuM, 2022a), se precisa que “la modalidad de estudios solo podrá ser escolarizada, no escolarizada y mixta” (p. 21) y que “no procede en los posgrados dirigidos para docentes de educación básica u obligatoria, cursos en línea, debido a la importancia de la práctica aulística. Contexto fundamental para su formación como docentes” (p. 21).
- Que la elaboración de una tesis contiene los elementos idóneos para la obtención de un grado académico; por lo mismo, “es la única modalidad aceptable para los grados de maestría y doctorado (la tesina solo aplica para el caso de las especialidades)” (DGE SuM, 2022a, p. 24).

Al respecto, de manera implícita permanece un debate sin resolver tanto en los lineamientos de Conahcyt como en los de DGE SuM: si en los posgrados con orientación profesional que forman docentes de educación básica y normal (y los de educación en general) se habrá de formar para la investigación y, en su caso, cómo articular procesos de formación profesional con la formación para la investigación.

Con base en los aportes teóricos sobre formación para la investigación realizados por Moreno (2002), es posible afirmar que en los posgrados con orientación profesional es necesaria una formación para la investigación, pero en lugar de priorizar la formación de investigadores, habrá de afianzar una formación centrada en el desarrollo de habilidades investigativas, asumidas como herramientas (teóricas, metodológicas y técnicas) o medio de apoyo para el ejercicio de diversas prácticas profesionales como la docencia, la gestión, la planeación y la difusión, entre otras; lo cual puede impactar a su vez en la formación de usuarios inteligentes de productos de investigación, muy propicia para los tomadores de decisiones.

Lo anterior implica desmarcarse de la versión tradicional de articulación concretada en “ejes de formación” o “línea metodológica” para dar paso a la transversalidad (Torres et al., 2021) como una manera distinta de articulación, porque, como precisan De Ibarrola et al. (2012), no se trata de cuántos cursos de investigación o metodología de investigación se incluyen en la malla curricular para ese objetivo, sino “cómo, a propósito de las diversas actividades que se llevan a cabo en cada curso o seminario, se promueve intencionadamente la adquisición de herramientas de investigación” (p. 71).

Es decir, de manera transversal, en cada curso o seminario que integra la propuesta curricular de un programa de posgrado profesional se debe explicitar y la intención del desarrollo de habilidades investigativas, así como promover su puesta en práctica en actividades concretas. Sin duda, lo anterior abarca una diversidad de tareas a realizar como colectivo académico, entre ellas, formarse en la transversalidad, definir el papel y el alcance de la formación para la investigación que se promoverá en el posgrado, explicitar la manera en que se promoverá el desarrollo de ese conjunto de habilidades de manera asociada a ciertos contenidos, así como precisar los productos y modalidades de titulación que se privilegiarán en el programa, en congruencia estrecha con el alcance de la formación y el desarrollo de habilidades investigativas promovidas, entre otros aspectos. Lo anterior plantea un camino por recorrer, no sin antes haber precisado la manera en que se asumirá la noción de “profesionalización” en los programas de posgrado de esta naturaleza, aspecto que se profundiza en seguida.

3. ¿Cómo es asumida la noción de profesionalización en los posgrados que forman docentes de educación básica y normal?

Como se ha precisado en los apartados anteriores, desde las políticas nacionales se ha planteado la noción de profesionalización como una directriz para los posgrados; en este caso, para los posgrados en educación que forman docentes de educación básica y normal. Sin embargo, antes de hacer una adopción o uso acrítico de esta, es necesario reflexionar sobre sus significados e implicaciones. Entonces, ¿por qué incluir en los debates el término profesionalización? Una respuesta se puede encontrar en la normatividad vigente. La DGESuM (2022a) establece el *Procedimiento General para la Autorización Federal de Programas de Posgrado para la Profesionalización y Superación Docente*. Como se puede percibir, en el título se habla de profesionalización y también de superación docente; sin embargo, en el primer párrafo se plantea como “la profesionalización o superación docente”, es decir, ¿se asume que son términos que se incluyen, que se excluyen, son sinónimos? Una respuesta se puede buscar en las definiciones. Al respecto, el mismo documento define la orientación de programas profesionales en los siguientes términos: “son los programas en modalidad mixta o escolarizada, cuyo propósito es ofrecer a sus estudiantes contenidos y herramientas que les permitan fortalecer su perfil profesional” (p. 13).

Aquí surgen algunos cuestionamientos, los estudiantes de los que habla el documento ¿serán solo docentes o se incluyen también otros perfiles?, ¿en qué sentido se fortalece el perfil profesional de los docentes en los estudios de posgrado? En el Anexo 1 del mismo documento, en letras pequeñas, se señala que las maestrías “son estudios enfocados a ampliar los conocimientos en un campo o disciplina y, según el caso, a habilitar al estudiante para iniciar trabajos de investigación o bien para la aplicación innovadora del conocimiento” (DGESuM, 2022a, p. 15).

Como se puede notar, entre más se avanza en la búsqueda de respuestas, más preguntas emergen, razón por la cual el debate que se aborda en este apartado se refiere a las formas de entender la profesionalización. Como se ha ilustrado líneas arriba, en un solo documento normativo hay distintas maneras de entenderla. A continuación, se incorporan elementos teóricos y experienciales con los que se pretende aportar a la discusión.

Imbernon y Canto (2013) definen la profesionalización como “todo intento sistemático de mejorar la práctica laboral, creencias y conocimientos profesionales, con el propósito de aumentar la calidad docente, investigadora y de gestión” (p. 4);

además, señalan que profesionalizar a los docentes implica contar con una actitud favorable a los cambios. De esta reflexión se desprende que, si un docente se quiere profesionalizar, entonces es un docente que quiere cambiar, mejorar, pero las posibilidades de cambio son variadas y, en ese sentido, también son diversas las opciones de profesionalización.

Al respecto, cabe señalar que, en los últimos años, la propia SEP ha fomentado el trabajo colectivo del personal docente para la mejora continua. En esa estrategia de trabajo, el colectivo docente realiza un diagnóstico y establece un plan de mejora para atender las necesidades particulares de la población a la que se dirige. El supuesto básico es el compromiso y las metas comunes para la mejora. Desde esta lógica, la estrategia está fundada en “falta” o en “déficit”; es decir, en algo que no está bien o está incompleto y se quiere mejorar.

De este modo, la estrategia de mejora propuesta es un mecanismo situado de intervención. Tiene la ventaja de partir de una realidad compartida por el colectivo y generar un compromiso de trabajo para la mejora. Sin embargo, tiene el riesgo de acumular solo experiencias empíricas exitosas que podrían llevar al colectivo docente a mecanismos de ensayo y error, o a la mera aplicación del sentido común en la búsqueda de la mejora, dado que todo proceso de cambio tendría que basarse en el estudio y la construcción de estrategias fundamentadas de mejora. Así, los procesos de cambio tendrían que estar acompañados por expertos, y en ese sentido, se pueden plantear diversos mecanismos de profesionalización como seminarios, talleres, cursos, tutorías, entre otros, y no solo asociarse a estudios de posgrado.

Visto de esa manera, la profesionalización docente se puede propiciar en distintos escenarios. Entonces, ¿cuál sería la diferencia con los procesos de profesionalización que se llevan a cabo en un posgrado? Una primera gran diferencia con los escenarios anteriores es que la docente que se ofrece, por ejemplo, en una maestría, es un asunto individual, no colectivo. La segunda gran diferencia tiene que ver con el significado diverso que se le otorga al término profesionalización: en un trabajo colectivo se puede trabajar conforme a un acuerdo mutuo de significado, pero en una maestría el significado depende de los propósitos del propio programa y sus puntos de partida. A continuación, se presentan dos opciones que se fundamentan en el conocimiento, por parte de los autores de este trabajo, de diversos programas de maestría en educación:

- **Opción 1.** El punto de partida está puesto en la revisión de la propia práctica. La orientación profesional en los posgrados de este tipo significa que el

cambio de la práctica ocurre porque “lo que veo no me gusta”; en este sentido, se inician los procesos de intervención identificando “errores” y haciendo propuestas para subsanarlos. Esta modalidad de trabajo parte del supuesto de que lo hecho con anterioridad “estuvo mal” y, por lo tanto, se corre el riesgo de culpabilizar al docente y descalificar sus años previos de experiencia. La meta es demostrar, mediante la aplicación de una intervención educativa, que la práctica ha cambiado de un estado “no deseable” a otro “deseable”, en términos del propio perfil planteados en la maestría.

- **Opción 2.** En otro tipo de posgrados, el punto de partida es la innovación. La meta es incorporar innovaciones educativas en la práctica y con ello lograr el cambio. Estas pueden ser diversas y, sobre todo, son más especializadas: así, tenemos posgrados con orientación profesional, cuyo propósito es incorporar innovaciones tecnológicas, o innovaciones en un campo disciplinar específico, como la enseñanza de las matemáticas o de las ciencias.

Sin embargo, hay que aclarar que los posgrados en educación que forman docentes de educación básica y normal no pueden ser, de ninguna manera, un espacio remedial de la formación docente inicial. En algunos casos se atribuye también a los estudios de posgrado un propósito de actualización, pero tampoco tendría que ser esta la finalidad de las maestrías u otros programas de posgrado en educación, incluso para la actualización docente hay instancias institucionales especializadas para ese fin.

Al respecto, cabe precisar que un elemento fundamental que hace la diferencia entre el sentido común y el trabajo científico es el rigor metodológico. En los estudios de posgrado orientados a la profesionalización, los docentes han de aprender a “construir evidencias”, “construir el dato” y no solo afirmar desde la vivencia y la experiencia propia, lo cual es muy importante, pero no es suficiente. El registro, la documentación sistemática y la triangulación permiten no solo mostrar, sino evidenciar los cambios. La documentación multimodal muestra, desde distintas perspectivas, los procesos y la evolución de los cambios.

En algunos posgrados se privilegia el registro, y específicamente el autorregistro, como única estrategia de recolección de información y “evidencia” del cambio. Pero como se ha dicho, la documentación multimodal permite robustecer, y cuestionar a la vez, las afirmaciones que se hacen solo desde el autorregistro de la propia práctica. Los docentes que cursan un posgrado con orientación profesional tienen que mirar con atención, registrar con rigor metodológico y hacer la recolección de datos de distintos tipos para tratar de entender y explicar lo que

sucede en su aula. En este sentido, las herramientas son un estado intelectual de búsqueda y no tanto instrumentos prefigurados de recolección de datos. El acercamiento heurístico a la realidad permitirá desarrollar los instrumentos de recolección de información acordes a la búsqueda y exploración tanto de la propia práctica como de los productos de los alumnos que conformarán el corpus multimodal de datos, en virtud de que es una finalidad que amerita mayor profundización.

Conclusión

Los debates que aquí se han planteado en torno a los posgrados en educación que son formadores de docentes de educación básica y normal tienen una base común: la implementación de políticas nacionales vía Conahcyt y DGE SuM, las cuales han generado acaloradas discusiones de naturaleza diversa; por ejemplo: la valoración social y académica de los programas de posgrado con orientación profesional, en relación con los de orientación a la investigación; la forma en que se cruzan políticas públicas en educación con decisiones políticas de otra naturaleza; el sentido multiforme que se ha asignado a la noción de profesionalización y su reflejo en una heterogeneidad de programas de posgrado en educación; el cuestionamiento de si en los posgrados de orientación profesional que forman docentes de educación básica y normal se habrá de formar para la investigación y, en su caso, cómo articular procesos de formación profesional con la formación para la investigación; si la profesionalización solo es posible vía estudios de posgrado y cuál sería su diferencia con otras vías de profesionalización; si la idea de mejora en los posgrados con orientación profesional necesariamente implica partir de déficits, o de lo que falta o puede propiciarse vía innovación, entre otros.

Todos los debates que fueron compactados en este texto en tres grandes apartados, no agotan la discusión ni pretenden aportar respuestas únicas a las interrogantes que se plantearon como orientadoras del análisis y la reflexión, pero, abordados en conjunto, posibilitan una visión panorámica que provee pistas para apreciar algunos desafíos y en consecuencia, permitirán emprender transformaciones al interior de cada programa, tarea que queda pendiente para cada institución de educación superior, incluidas desde luego las que forman docentes de educación básica y normal. ^{sc}

Referencias

- Colina, A. (2011). El crecimiento del campo de la investigación educativa en México. Un análisis a través de sus agentes. *Perfiles Educativos*, 33(132), 10-28.
- De Ibarrola, M., Sañudo, L., Moreno, M. G., y Barrera, M. E. (Coords.). (2012). *Los profesionales de la educación con formación de posgrado que México requiere*. Red de Posgrados en Educación; Cinvestav IPN; UADY; U de G; REDMIE; ANEFEP.
- De Ibarrola, M. (2015). La educación doctoral de los investigadores educativos: políticas y contextos nacionales, y actores institucionales. En M. De Ibarrola y L. W. Anderson (Coords.), *La formación de nuevos investigadores educativos. Diálogos y debates* (67-102). ANUIES.
- Díaz Barriga, Á., y Pacheco, T.C. (2009). *El Posgrado en Educación en México*. IIES-UNAM.
- Dirección General de Educación Superior para el Magisterio. (2022a). *Procedimiento General para la Autorización Federal de Programas de Posgrado para la Profesionalización y Superación Docente*. SEP.
- Dirección General de Educación Superior para el Magisterio. (2022b). *Programas de posgrado con autorización vigente a marzo de 2022*. SEP.
- García, A. (2013, 18-22 de noviembre). *Conacyt y la "orientación profesional" en los estudios de posgrado. Distintas versiones* [Ponencia]. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guanajuato, Guanajuato, México.
- García, A. (2016). El significado multiforme de la orientación profesional en los estudios de posgrado. Distintas capas de experiencia En S. Corona (Coord.), *Diálogos educativos dentro y fuera del aula* (pp. 131-150). Universidad de Guadalajara.
- Imbernon, F. y Canto, P.J. (2013). La formación y el desarrollo profesional del profesorado en España y Latinoamérica. *Sinética* (41), 1-12. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665109X2013000200010&script=sci_abstract
- Moreno, M. G. (2002). *Formación para la investigación centrada en el desarrollo de habilidades*. Universidad de Guadalajara.
- Moreno, M. G. (2003). *El posgrado para profesores de educación básica*. SEP; Subsecretaría de Educación Básica y Normal.

- Moreno, M. G., y Torres, J. C. (2018). *Avatares de la incorporación al oficio de investigador en un campo de conocimiento. Casos de egresados de doctorados en educación*. Universidad de Guadalajara. Secretaría de Educación Pública y Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías. (2001). *Programa para el Fortalecimiento del Posgrado Nacional, 2001-2006*. Conahcyt.
- Secretaría de Educación Pública y Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías. (2011). *Marco de Referencia para la Evaluación y Seguimiento de Programas de Posgrado. Modalidad escolarizada*.
- Secretaría de Educación Pública y Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías. (2013). *Marco de Referencia para la Evaluación y Seguimiento de Programas de Posgrado. Modalidad escolarizada*.
- Secretaría de Educación Pública y Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías. (2015). *Marco de Referencia para la Evaluación y Seguimiento de Programas de Posgrado. Modalidad escolarizada*.
- Torres, J. C., Rosas, J. I., y Morales, M. A. (2021). Desafíos y transformaciones en maestrías profesionales en educación: cómo articular procesos de formación profesional con habilidades investigativas. En V. Ortiz y M. G. Moreno (Coords.), *Procesos educativos. Desafíos y transformaciones* (pp. 46-74). Universidad de Guadalajara.