



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

SECRETARÍA ACADÉMICA

DOCTORADO EN EDUCACIÓN

**“LOS POSGRADOS EN LA PROFESIONALIZACIÓN DEL MAGISTERIO:
POLÍTICAS, INSTITUCIONES Y PROFESORES”**

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTOR EN EDUCACIÓN**

PRESENTA:

CATALINA OLGA MAYA ALFARO

TUTORA:

DRA. BLANCA MARGARITA NORIEGA CHÁVEZ

México, DF

Enero 2007



Dedico este trabajo:

A mis padres Elia y Heriberto por ser parte de su historia de amor

A mis hermanas Fabiola e Irma por estar cerca (a pesar de la lejanía) en este trayecto

A mi hijo Héctor fuente de alegría de mi vida y por el sueño de ambos en la formación de conciencias libres

A los (as) profesor (as) porque su trabajo diario en las escuelas y su preparación tienen que fructificar en un mejor país



CONTENIDO

	Págs.
Acrónimos	7
Prefacio	11
Introducción: El problema y su perspectiva teórica metodológica	15
1. Los primeros acercamientos y las interrogantes	16
2. Perspectiva teórica y metodológica	32
Capítulo I	
Los posgrados orientados al magisterio: Acercamiento histórico a las políticas de profesionalización	66
1. Factores que estimulan y condicionan la creación y el desarrollo de los posgrados orientados al magisterio (1977-2000)	73
2. Primera oleada. Maestrías orientadas a la formación disciplinaria de los profesores (1977-1997)	78
3. Segunda oleada. Maestrías con orientación generalizada en Educación, Pedagogía y Ciencias de la Educación (1980- 2000)	88
4. Tercera oleada. Maestrías orientadas a la Investigación Educativa (1992-1999)	93
5. Cuarta oleada. Maestrías profesionalizantes y campos emergentes (1980-2000)	95
6. Reflexiones para cerrar el capítulo	110
Capítulo II	
Las maestrías en educación básica desde la mediación de las instituciones: Ámbitos político administrativo, curricular y de gestión directiva	113
1. Criterios para la selección de los estudios de caso	114
2. La Maestría en Educación Básica de la Universidad Pedagógica Veracruzana (La MEB de la UPV)	120



3. Maestría en Educación Básica Interplanteles en el DF (La MEBI en el DF)	132
4. Reflexiones para cerrar el capítulo	147
Capítulo III	
Expectativas y creencias de los profesores-estudiantes sobre los posgrados	151
1. Primer ámbito. En relación al saber docente	153
2. Segundo ámbito. Recompensas materiales y simbólicas	163
3. Tercer ámbito. En relación al proyecto de vida	173
4. Reflexiones para cerrar el capítulo	187
Conclusiones	190
Bibliografía	202
Anexos	



AGRADECIMIENTOS

En especial a las instituciones que han contribuido de manera significativa a mi desarrollo profesional: la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio (DGENAM), por la oportunidad que me proporcionó para la realización de estos estudios. A la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), porque la formación adquirida ha sido base para comprender y explicar la problemática de los maestros. Mi agradecimiento permanente.

A la Universidad Pedagógica Veracruzana (UPV), por las facilidades otorgadas para la realización de este trabajo y a los profesores que contribuyeron con sus puntos de vista y reflexiones. Mil gracias.

La ruta trazada para esta tesis, también fue un camino de encuentros con varios personajes que, desde sus visiones, conocimientos y afectos me apoyaron. Gracias a ellos me sentí siempre acompañada y confiada en este proceso; sabía que cuando me acercaba a algunos de ellos estaban para hablar de la vida, de la profesión, de la tesis, de nosotros. Entre estos personajes y de manera especial agradezco a la Dra. Margarita Noriega Chávez, mujer incansable por dignificar la profesión docente, que a través de su obra y pensamiento aprendí a mirar los fenómenos educativos y la vida de otra manera. Desde mi corazón, mi agradecimiento y admiración.

De igual manera, a mis tutores Andrés Lozano Medina y Alberto Arnaut Salgado, por sus atinados comentarios y observaciones a este trabajo que permitieron el intercambio de ideas, pero sobre todo por su calidad humana que deja huella imborrable en esta experiencia.

Junto con ellos al Dr. Gustavo Fischman de la Universidad Estatal de Arizona, con quien realicé una estancia como parte del doctorado. Al Dr. Carlos Ornelas, la Dra. Etelvina Sandoval, la Dra. Lesvia Rosas, la Dra. Luz Ma. Jiménez y el Dr. Saúl



Velasco, quienes con sus observaciones enriquecieron este documento, pero sobre todo les quedo agradecida por haber compartido sus reflexiones, que hoy son parte de mi formación.

A Isabel y Maricela, a quienes el *color esperanza* me unió en los ideales de un mañana prometedor. A Lucila, porque a la luz de la atmósfera jalapeña *la mujer esqueleto*, siempre nos dejó pensando. A Carmen, por su ejemplo de valor hacia la vida. A Marco Antonio por sus reflexiones. Y a todos los que me acompañaron para que la condición física, mental y emocional fuera un ingrediente vital en el desarrollo de este trabajo. A quien compartió trozos de felicidad sabiendo que todo es efímero. Y a todos aquellos personajes que participaron junto conmigo en este esfuerzo.....

Nuevamente GRACIAS



ACRÓNIMOS

AC	Asociación Civil
AFSEDF	Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal
ANMEB	Acuerdo Nacional de Modernización de la Educación Básica
ANUIES	Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior
BENM	Benemérita Escuela Nacional de Maestros
CAEPE	Centro de Altos Estudios Pedagógicos
CEA	Confederación de Educadores Americanos
CEE	Centro de Estudios Educativos
GENEVAL	Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior A.C.
CM	El Colegio de México
CIDE	Centro de Investigación y Docencias Económicas
CNTE	Coordinadora Nacional de Trabajadoras de la Educación
CERI	Center for Educational Research and Innovation
CESU	Centro de Estudios sobre la Universidad
CINVESTAV	Centro de Investigación y de Estudios Avanzados
CNTE	Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación
COMIE	Consejo Mexicano de Investigación Educativa
CONACEN	Consejo Nacional de Educación Normal
CONALTE	Consejo Nacional Técnico de la Educación



CONACYT	Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología
DIE	Departamento de Investigaciones Educativas
DF	Distrito Federal
DGCMPM	Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio
DGENAMDF	Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio en el Distrito Federal
DGENAM	Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio
DGESPE	Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación
DGN	Dirección General de Normatividad
DGP	Dirección General de Profesiones
ENE	Escuela Normal de Especialización
ENED	Escuela Nacional de Entrenadores Deportivos
ENMJN	Escuela Nacional de Maestras de Jardines de Niños
ENSM	Escuela Normal Superior de México
ESEF	Escuela Superior de Educación Física
FCE	Fondo de Cultura Económica
FLACSO	Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
IES	Instituciones de Educación Superior
IIPE	Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación
IFAD	Instituciones Formadoras y Actualizadoras de Docentes
IFCM	Instituto Federal de Capacitación del Magisterio
ILCE	Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa



INEE	Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
IPLAC	Instituto Pedagógico Latinoamericano y del Caribe
IPN	Instituto Politécnico Nacional
ISCEEM	Instituto Superiores de Ciencias de la Educación del Estado de México
LGE	Ley General de Educación
MEB	Maestría en Educación Básica
MEBI	Maestría en Educación Básica Interplanteles
NAFINSA	Nacional Financiera
OCDE	Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico
OEI	Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura
OREALC	Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe
PME	Programa para la Modernización Educativa
PROMIN	Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas
PRONAP	Programa Nacional de Actualización Permanente de los Maestros de la Educación Básica en Servicio
PTFAEN	Programa de Transformación y Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales
REVOE	Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios
SEByN	Subsecretaría de Educación Básica y Normal
SEC	Secretaría de Educación y Cultura de Veracruz
SEP	Secretaría de Educación Pública



SNTE	Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación
SSDF	Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal
STENSE	Sindicato de Trabajadores de la Escuela Nacional del Estado de Nuevo León
UAA	Universidad Autónoma de Aguascalientes
UAM	Universidad Autónoma Metropolitana
UAS	Universidad Autónoma de Sinaloa
UIA	Universidad Iberoamericana
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (por sus siglas en inglés)
UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (por sus siglas en inglés)
USAER	Unidades de Servicio y Apoyo a la Educación Regular
UPN	Universidad Pedagógica Nacional
UPV	Universidad Pedagógica Veracruzana
UV	Universidad Veracruzana



PREFACIO

Este trabajo tiene como propósito reflexionar, desde el análisis de las políticas, las relaciones existentes entre la profesionalización y los posgrados en las instituciones formadoras de docentes. Desde esta perspectiva, se considera que la presencia y crecimiento de los posgrados no son fortuitos, su origen y proliferación se han desarrollado en la compleja trama que las burocracias federal y estatal han tejido, como parte de la vida política e institucional que ha caracterizado el sistema de gobierno de nuestro país.

Adentrarse a este terreno, implica reconocer que el estudio de las políticas es una discusión compleja y de múltiples facetas que requiere de una construcción de referentes que expliquen "el encuentro de la racionalidad estatal y voluntad social" como lo explica Cabrero (2000), por lo que esta visión no se limita a los aspectos predominantemente técnicos y cuantitativos.

Este trabajo recupera los referentes que las *policy sciences* han elaborado y los reconstruye de manera reflexiva en el análisis de los programas de maestría orientados al magisterio, al considerar su historicidad, los actores y las mediaciones que llevan a cabo en este proceso. Mirar de manera dinámica la arena de negociaciones, conflictos y ajustes en la acción pública, abre un conjunto de explicaciones en torno a la profesionalización y su relación con las políticas modernizadoras.

En este sentido la hechura de las políticas permite adentrarse a una parte del sistema educativo ante el hermetismo y la falta de información que impiden que los profesores y otros implicados en este ámbito, tengan un conocimiento real de lo que sucede en la toma de decisiones y sus procesos.



Explicar desde esta perspectiva la profesionalización del magisterio, a través de los posgrados ha representado reconstruir las experiencias propias en la historia de las políticas que ha definido los procesos educativos del país, lo que ha permitido capitalizar el pasado particular y colectivo, por lo que este trabajo pretende incluirse a uno de los hilos que continuarán tejiendo la compleja trama de la profesión docente en los procesos de cambio.

Lo anterior de repercusiones en el análisis de las políticas centrales y locales, se articula en este trabajo a través del eje **políticas, instituciones y sujetos** mismo que se desarrolla a través de los siguientes apartados:

Introducción, refiere a los aspectos teóricos y metodológicos que sustentan y delimitan el problema a estudiar, los propósitos y las preguntas de investigación.

El **Capítulo I. Los posgrados orientados al magisterio. Acercamiento histórico a las políticas de profesionalización** explica el desarrollo de los posgrados orientados al magisterio a través de oleadas, las cuales consideran el conjunto de maestrías que fueron apareciendo en los periodos de coyuntura que han definido la profesionalización modernizadora de los docentes, lo que lleva a comprender que las maestrías no representan un fenómeno que se haya derivado de manera casuística.

El **Capítulo II. Las Maestrías en Educación Básica desde la mediación de las instituciones. Ámbitos: político administrativo, curricular y de gestión directiva**, constituye una mirada a la apropiación y construcción de las políticas nacionales, lo que considera las condiciones que propician la apertura y el desarrollo de posgrados profesionalizantes en contextos concretos. Este capítulo supera la idea de que los actores son meros instrumentos receptores y operadores de las políticas. Las instituciones en el ámbito político representan espacios de controversia y disputa que pese a su dependencia e interacción en el sistema de



formación, actualización y superación profesional tienen cierta autonomía en el proceso de las políticas.

El Capítulo III. Expectativas y creencias de los profesores estudiantes sobre los posgrados, analiza los referentes que poseen los profesores al incorporarse a los posgrados que les permite interactuar en el mundo externo de las instituciones definiendo los procesos políticos y académicos en estos programas. En esta lógica, se pretende resaltar la aparición del sujeto en la esfera de la acción pública, hasta ahora desdibujado por la intención homogeneizadora de las políticas, creencia muy anclada en las instancias centrales que definen el rumbo de la profesionalización del magisterio.

El desarrollo de estos capítulos se encuentran interrelacionados y muestran que las políticas no son disposiciones que se encuentran en los programas, leyes y otras normatividades, se recrean cotidianamente en el juego y las interacciones de consenso y negociación que establecen los sujetos, analizar desde este ángulo la profesionalización, representa contribuir al debate de la *cuestión docente* la cual asume características de "alto voltaje político" como lo señala Aguerro (2003), lo que constituye un permanente desafío en la toma de decisiones.

Por último se exponen algunas **conclusiones** que de manera formal cierran este trabajo, pero que a su vez proporcionan nuevas interrogantes que incitan a pensar de manera crítica y multireferencial la complejidad de la profesión docente.



El análisis de políticas –como la dialéctica- contribuye a la deliberación pública mediante la crítica, la defensa y la educación. Un buen análisis de políticas es algo más que mero el examen de datos o un ejercicio de modelación; también provee normas para la argumentación y una estructura intelectual para el discurso público.

***Giandomenico Majone
1997***



INTRODUCCIÓN

EL PROBLEMA Y SU PERSPECTIVA TEÓRICA METODOLÓGICA

El problema de investigación se trabaja, se incuba, se acaricia, se construye en un largo y complejo proceso (...)

*Ricardo Sánchez Puente
1995*



1. Los primeros acercamientos y las interrogantes

En el marco de las políticas de la modernización educativa la profesionalización que implica la revalorización, la autonomía y el protagonismo de los profesores es la estrategia que la mayoría de los países están llevando a cabo para resolver “el problema docente” (Torres, 2000). En este contexto los sistemas educativos impulsan los incrementos y mejoras salariales, la formación en servicio, la evaluación del desempeño docente y los mecanismos horizontales que contribuyan a la calidad de la educación básica.

Ante estas medidas los posgrados en educación dejan de ser exclusivos para los profesionistas universitarios e irrumpen en las perspectivas profesionales del magisterio. Los docentes encuentran en estos programas el reconocimiento que habían demandado históricamente, en cuanto a su identidad como profesionales de la educación y sus posibilidades de superación académica y salarial.

Los escenarios académicos y políticos de las instituciones tradicionalmente formadoras de maestros como las escuelas normales son reconfigurados al ofrecer especializaciones, maestrías y doctorados. El crecimiento de estos posgrados contribuyen a la diversificación y segmentación del sistema de formación, actualización y superación profesional que menciona la Ley General de Educación (LGE)

Con base en esto, los propósitos de este trabajo se orientan a lo siguiente:

- **Analizar las relaciones entre las políticas de profesionalización y los posgrados a partir de la construcción que realizan las instituciones formadoras de docentes y los profesores que asisten a estos programas.**



- **Analizar la problemática de los posgrados considerando las condiciones políticas y administrativas que han propiciado su existencia y evolución, así como los rasgos académicos y de gestión que presentan estos programas en las instituciones que los imparten.**

- **Reconocer cómo es que las políticas de profesionalización se resignifican en las instituciones a los cuales van dirigidas, a través de las expectativas y creencias que los profesores tienen al estudiar posgrados.**

El interés por incursionar en la relación de las políticas de profesionalización y los posgrados tiene su base en las experiencias que se obtuvieron como Subdirectora de Formación Continua en la Dirección General de Normatividad (DGN) de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal (SEByN) de la Secretaría de Educación Pública (SEP) de 1995 al 2000 en lo concerniente a la autorización de estos programas¹. Lo significativo de esta experiencia fue observar como el

¹ La SEByN surgió con la reorganización que la SEP llevó a cabo en el marco de la federalización educativa que estableció el ANMEB en 1992. Esta dependencia tuvo como antecedente la Coordinación General de Educación Básica en la que la SEP delegó las facultades normativas que venían desempeñando la Subsecretaría de Educación Elemental y la Subsecretaría de Educación Media. (SEP, Acuerdo núm. 161, 1992). En esta reorganización también surgió la Coordinación General de Servicios Educativos para el Distrito Federal. Posteriormente ambas coordinaciones se convirtieron en subsecretarías con sus respectivas direcciones generales, a la SEByN le correspondió la DGN, la Dirección General de Materiales y Métodos Educativos, la Dirección General de Investigación Educativa, la Dirección General de Educación Indígena y la Unidad de Normatividad y Desarrollo para la Actualización, Capacitación y Superación Profesional de Maestros. Mientras a la Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal (SSEDF) le correspondieron las direcciones generales de Planeación y Programación en el Distrito Federal, de Operación de Servicios Educativos en el Distrito Federal, de Educación Normal y Actualización del Magisterio en el Distrito Federal y de Educación Física en el Distrito Federal. (SEP, Acuerdo núm.196, 1994).

Las atribuciones que la SEP le confirió a la DGN se referían a proponer y actualizar las normas pedagógicas, contenidos, planes y programas de estudio, métodos, materiales y auxiliares didácticos e instrumentos para la evaluación del aprendizaje de la educación inicial, especial y básica (preescolar, primaria y secundaria), así como de la educación normal. Otras de las atribuciones de esta dependencia fue la de verificar, con la participación de las autoridades locales, que las normas propuestas se cumplieran en los planteles de la educación inicial, especial, básica y normal, así como incorporar a los planes y programas de estudio para la formación de docentes y a los programas de capacitación y actualización de los mismos, las innovaciones que se hayan



crecimiento de los mencionados posgrados obtuvieron su punto culminante en la segunda mitad de la década de los noventa, y los intentos que realizó la SEP para regular un problema que se hacía cada vez más complejo.

La comunicación que se sostuvo durante la estancia en la DGN con los diferentes actores involucrados en estos programas (autoridades estatales, coordinadores de posgrados, profesores, estudiantes, representantes sindicales, entre otros) permitió detectar las tensiones y dificultades que existen entre la federación y las entidades para aplicar la normatividad referente a la autorización y validez de estudios en lo que se refiere a los posgrados orientados a los docentes de educación básica y de las escuelas normales. En este sentido fue posible percatarnos que su creación y desarrollo se debían más a las tramas de poder y negociación que establecían los sujetos involucrados, que a las condiciones académicas y de superación profesional que expresaban los documentos que llegaban a esta dirección general para solicitar su creación y puesta en marcha.

Asimismo, tener la oportunidad de ser profesora de algunas de las maestrías², nos hizo constatar las condiciones institucionales en que se desarrollan dichos programas, y sobre todo el percibir cómo los estudiantes que asisten (profesores de educación básica y normal) los construyen de manera particular en situaciones diferentes y adversas al lenguaje que la profesionalización y las reformas proponen.

incluido en los planes y programas de estudio de la educación inicial, especial, básica y normal. (Diario Oficial de la Federación, Reglamento Interior de la SEP, marzo de 1994)

² Maestría en Educación Básica de la UPV; Maestría en Educación con Especialidad de la Benemérita y Centenarias Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, Maestría en Educación del Instituto de Posgrados en Chiapas, Maestría en Educación del Centro de Altos Estudios Pedagógicos (CAEPE) en San Luis Potosí, Maestría en Investigación Educativa de la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA), Maestría en Educación Básica Interplanteles de la DGENAM y de las escuelas normales públicas del DF.



1.1. Antecedentes investigativos y las interrogantes

Por otra parte, las investigaciones que analizan las políticas educativas y en específico aquellas relacionadas con la profesionalización de los docentes de la educación básica, hizo reconocer que constituyen esfuerzos incipientes para profundizar en una realidad compleja y de múltiples aristas. De manera concreta los estudios que analizan la magnitud y el alcance de los programas de posgrados orientados al magisterio, aun son escasos y no revelan con profundidad las implicaciones que los caracterizan.

En esta búsqueda y con la finalidad de encontrar hallazgos y vacíos relacionados con el tema de nuestro interés para ubicar su trascendencia en la profesionalización del magisterio, se organizaron los antecedentes investigativos de la siguiente manera:

En el primer grupo se sistematizaron los trabajos que abordan los posgrados que imparten las instituciones de educación superior en diferentes áreas del conocimiento. Las causas y propuestas para su mejoramiento se encuentran principalmente en ensayos, ponencias y artículos que reflexionan acerca del desarrollo anárquico que los ha caracterizado, de su calidad y pertinencia con la producción y la competitividad, entre otros elementos que ofrecen panoramas disímboles y preocupantes como resultado de las políticas implementadas.

Entre los núcleos problemáticos que se destacan en estos trabajos se encuentran los que se refieren a la falta de planeación con los que fueron creados, las condiciones y políticas que han que han orientado sus orígenes, su crecimiento y expansión. La heterogeneidad de sus propósitos, contenidos y niveles de formación, así como sus tendencias y perspectivas. (Latapí, 1976; ANUIES, 1988; Arredondo y Santoyo, 1985; Arredondo, 1989; Reséndiz y Barnés, 1987; Sánchez Puente, *et.al.* 1995; Valenti y Moya, 1996)



En este grupo se localizan diagnósticos y evaluaciones que dan cuenta de la magnitud del problema y proponen estrategias para su fortalecimiento y orientación (Garritz, Arredondo y Valenzuela, 1989; Hicks, 1990; Rodríguez, 1990; Reynaga, 2002)

Existen ensayos que analizan la problemática de los posgrados en México y las cuestiones relacionadas con las tendencias económicas y de globalización (Chavero, 1997; Marum, 1990) así como las exigencias que demandan estos estudios en la tercera revolución Industrial (Abreu y Medina, 1990). En este marco se localizan trabajos que cuestionan la vinculación de los posgrados con la calidad y la innovación, con base en las políticas que condicionan estos programas a su financiamiento (Mendiola, 2002).

Resaltan aquellos estudios que revisan la vinculación que adquieren los posgrados con el aparato productivo, su pertinencia social y académica en los contextos actuales, así como los retos que deben enfrentar para la calidad de la educación (Guerrero, 1998; Sánchez y Arredondo, 1998; Sosa 1999; Ruiz, Gutiérrez, *et.al*, 2002). Para la consolidación de los posgrados destaca el trabajo de Valenti (1990) al proponer la constitución del *ethos* académico a través de cuatro tipo de interacciones entre los estudiantes y la academia (la cognitiva, la creativo-generativa, la adaptativa y la valorativa).

Por otra parte también se localizaron ensayos que abordan la dimensión histórica de estos programas, ello permite comprender su génesis, función y sentido social, las prácticas y procesos que los caracterizan, las condiciones institucionales que presentan así como las tendencias y perspectivas. El trabajo de Arredondo es representativo (1998)



De manera más cercana a la investigación, se observan trabajos que dan cuenta de la relación entre posgrados y las políticas de la educación superior en América Latina a través de estudios comparativos. Uno de ellos corresponde a Lucio (1997) quien analiza el crecimiento de estos programas en México junto con Colombia al señalar que son los países donde tienden a incrementarse, a diferencia de Chile y Brasil que debido a su dinámica educativa presentan una evolución menor y estable en el desarrollo de estos programas. En este sentido los trabajos que coordina Esquivel (2002) hacen referencia a los casos de México, Argentina, Brasil, Chile, Colombia y Estados Unidos considerando la relación de los posgrados con las políticas en los contextos globales y sus perspectivas.

En este conjunto de investigaciones encontramos reflexiones que abordan de manera más puntual lo relativo a la eficiencia terminal y su relación con la vida académica en especial el posgrado de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), (Sánchez y Arredondo, et.al., 2000). Lo relevante de este estudio es la interacción de los actores en la formación del posgrado concebido éste como un proceso dinámico y complejo, elementos que dieron pauta a la fase que seleccionamos para entrevistar a los profesores estudiantes de las maestrías y que damos cuenta en este documento.

Como se observa en este grupo la literatura al respecto es abundante y extensa lo que representa el interés que han tenido los especialistas en explicar la expansión y situación de estos programas por más de dos décadas. Estos trabajos nos acercaron a reconocer la magnitud el problema en el nivel superior y a preguntarnos que sucedía con la anarquía y diversificación que presentaban los posgrados orientados al magisterio.

En el segundo grupo se sitúan los trabajos que se refieren a los posgrados en educación. Los elementos de análisis que proporcionan se refieren a las tendencias y rasgos que los caracterizan, a su génesis y evolución, a la relevancia



con la investigación educativa, a las orientaciones curriculares y a su relación con la profesionalización, así como a la formación de los profesores principalmente de las universidades (Aguirre, 1991).

En esta búsqueda, cabe resaltar la investigación de Ezpeleta y Sánchez (1982) quienes proporcionan un panorama de las maestrías en educación que impartieron diferentes instituciones durante la década de los setenta articuladas a la profesionalización de los docentes del nivel superior. Su importancia para esta tesis radica en la problematización de un campo que presenta diversos matices y problemas poco reflexionados tales como la heterogeneidad política, curricular e institucional que implican estos programas, además de los retos y consecuencias en la educación superior y la profesionalización de los académicos.

Por otra parte se subraya en este grupo los resultados de las evaluaciones de los posgrados que imparte la UAA, los cuales hacen referencia a las condiciones en que se han desarrollado, la problemática que los caracteriza, así como los alcances y desafíos que deberán alcanzar en cuanto su consolidación en la educación superior (Martínez Rizo, 1995).

En este grupo se localizan los trabajos de la Universidad Autónoma del Carmen (2000) que plantean en un sentido prospectivo el desarrollo y la consolidación en este tipo de programas. Sobresalen en estos estudios el de Moreno (2000) quien cuestiona la relación de los posgrados en educación y la formación docente desde una perspectiva cualitativa.

Entre las reflexiones que hace esta autora, se destacan las que hacen referencia a los posgrados y la profesionalización de la docencia que se realiza en las universidades al mencionar que tienen como propósito “facilitar el tránsito de ser profesionista que complementa su actividad laboral con la docencia y desarrolla la tarea docente por intuición e imitación, a ser profesional de la docencia (...) que le hacen de alguna manera, experto en la docencia de su disciplina de origen”.



(2000). Situación que problematiza en torno a la diversidad de historias de formación y de los intereses de quienes se incorporan a este tipo de posgrados, entre otros aspectos.

El Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) por su parte reflexiona acerca de la problemática de la formación de investigadores y su relación con los posgrados al señalar que "la presión por mayores niveles de calificación y prestigio ha llevado a un crecimiento acelerado de los programas de posgrados en educación" (2003, p.10).

Este conjunto de programas llevó a darnos cuenta de la cantidad de posgrados que surgían como una necesidad de profesionalización de los docentes en la educación superior y la formación que ofrecían para impulsar la investigación educativa. Situación que hizo problematizar en relación a las necesidades de profesionalización de los docentes de las escuelas normales y su incorporación a estos programas ante los cambios que se sucedieron en 1984 cuando la carrera de profesor se elevó al nivel superior.

El tercer grupo se refiere a la problemática de los posgrados en educación orientados a los docentes de la educación básica. En particular los programas que la Universidad Pedagógica Nacional ha impartido. Al respecto Miranda (2001) señala que esta institución es un espacio social y campo de fuerza donde los posgrados se han rearticulado en su estructura política y académica, al señalar que "La Pedagógica tuvo en los estudios de posgrado (...) un nuevo campo de articulación y de legitimidad educativa frente a la calidad de la enseñanza, y el acceso a los mercados académicos" (p. 225)

En este grupo se ubican los trabajos que investigadores y especialistas han elaborado para la DGN de la SEByN con respecto a los programas de posgrado en educación. El trabajo de Mercado (1997) se refiere a las reflexiones que realizó para el *Encuentro Internacional sobre Formación de Profesores de Educación Básica: para una Educación con Calidad y Equidad* que organizó esta



dependencia en la Ciudad de México (1997). Este ensayo es pionero en virtud que presenta una panorámica del crecimiento, diversidad y problemática de los posgrados en las unidades de la UPN y en las escuelas normales.

Asimismo, en el marco *Hacia una política integral para la formación y desarrollo profesional de los maestros de educación básica* que esta subsecretaría organizó, se destacan las reflexiones de Moreno (2003) quien problematiza acerca de las condiciones de apertura de estos posgrados, su relación con la formación para la investigación, los efectos perversos en cuanto a la preparación de los profesores y propone algunas líneas en la consolidación de algunos programas.

En este mismo tenor las reflexiones de Pérez, Guadarrama y Nájera (2003) ofrecen un panorama de las tendencias y rasgos que presentan este tipo de posgrados, de la problemática en la eficiencia terminal, de las instituciones que los imparten y de los usuarios de estos programas en relación con los docentes de educación básica y normal.

Estos estudios elaborados para la SEByN se caracterizan por presentar un acercamiento descriptivo de las condiciones y la magnitud de problema. Su perspectiva se limita a analizar lo que sucede a nivel nacional con la expansión de posgrados. No son motivo de su análisis las relaciones e implicaciones que se han producido entre la federación y las entidades, cuando la normatividad de la SEP se aplica en las entidades para regular de manera administrativa y académica este tipo de estudios y las dificultades que se han generado al respecto.

De manera más puntual se encontraron en esta búsqueda investigaciones que refieren a casos concretos en las entidades del país, el trabajo de Durán es representativo puesto que analiza las creencias de los profesores egresados de la Maestría en Educación que se imparte en Sinaloa (2001). Este estudio fue base en nuestra investigación, debido a que permitió profundizar en la noción de



creencias en el mundo subjetivo de los sujetos y recuperarla en las expectativas que tienen los profesores al incorporarse a los posgrados.

Otro estudio que permitió conversar acerca de la formación que adquieren los docentes en los posgrados, es el de Villalpando quien desde una perspectiva hermenéutica analiza este proceso en algunas maestrías que se imparten en Jalisco y las relaciones con la profesionalidad docente (2002).

Por su parte Sosa Shaman y Uc Mas en la investigación que presentan en relación al impacto de la Maestría en Educación en los docentes de educación básica en su trayectoria laboral y práctica educativa en el estado de Guanajuato (2004), permitió discutir la relación de los posgrados con la profesionalización docente, las motivaciones e intencionalidades que tienen los profesores en cuanto a las maestrías y la reestructuración de su campo laboral. Este trabajo es representativo para esta tesis, en cuanto a que aborda de manera local la problemática que tratamos desde los ámbitos nacional y estatal en cuanto a las políticas y el estudio de los profesores en las maestrías.

Es importante resaltar el interés de los académicos de la DGENAM³ por estudiar los posgrados orientados al magisterio en las escuelas normales del DF. Destacan los trabajos de Almaguer (2005) quien problematiza en relación a los procesos de formación de los estudiantes de una maestría que impartió la Escuela Normal Superior de México (ENSM), así como el seguimiento de egresados de la Maestría en Educación que ofreció la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM) realizado por Ávalos (2005). Ambos estudios son relevantes, debido a que proporcionaron elementos que enriquecieron los antecedentes de la Maestría en Educación Básica Interplanteles (MEBI) que se analiza en esta tesis.

³ Esta dependencia forma parte de la Administración Federal de Servicios Educativos en el DF (AFSEDF) que debido a la reestructuración que la SEP realizó en 2005 pasó a ser únicamente DGENAM. (Diario Oficial, Reglamento Interior de la SEP; 2005). Anterior a éste, se le reconocía como la DGENAMDF perteneciente a la Subsecretaría de Servicios Educativos en el DF.



El trabajo más reciente que se incorpora a esta investigación es el artículo de Sandoval (2006) quien aborda la creación de la MEBI en el contexto de la profesionalización docente en el DF. La autora sostiene que la política educativa ha ignorado la demanda creciente de posgrados por parte de los profesores “y pugna por evitar que las escuelas normales (...) atiendan dicha demanda”. Ante ello propone “transformar esa visión polarizada”, por lo que da cuenta de la maestría que la DGENAM y las normales públicas del DF pusieron en marcha enfatizado la articulación con la formación inicial y la educación básica. El intercambio que se estableció con esta autora, permitió enriquecer y precisar de manera más puntual los acontecimientos de esta maestría y la vida institucional en que se ha desarrollado.

En este grupo se consideraron algunas ponencias derivadas de eventos académicos que las entidades han realizado con el propósito de acercarse a la problemática de estos posgrados en contextos e instituciones específicas. Son los académicos y los estudiantes quienes reflexionan acerca de las condiciones y su trascendencia de estos programas en la formación y profesionalización de los profesores.⁴ Cabe aclarar que posterior al 2000 este tipo de eventos se observan con más frecuencia en las entidades del país, en el caso concreto del DF así lo constatamos en la DGENAM y las escuelas normales, las cuales han organizado espacios para la reflexión y el análisis sobre los posgrados que imparten.⁵

Como se observa, en esta década aparece una tendencia creciente por analizar los posgrados en las instituciones formadoras de docentes y su relación con la

⁴ De Jalisco en 1999 encontramos los estudios de Moreno Bayardo que refiere a las estrategias de formación para la investigación en los posgrados en educación en la entidad mencionada. De Sandoval Aragonés se encuentra el trabajo que considera como estudio de caso una maestría para analizar formas de dominación en los estudiantes profesores y la de Sañudo Guerra y Vergara Fregoso quienes realizan una investigación evaluativa acerca de la producción de significados culturales en la formación de los posgrados en Jalisco. En Sinaloa se realizó en 1997 el Foro *Evaluación del posgrado en las IFAD de Sinaloa* donde los estudiantes de la entidad reflexionan acerca de la investigación en el posgrado, en la profesionalización del magisterio, en la formación que reciben de los posgrados, entre otros temas.

⁵ En el DF se realizó el Primer Coloquio. *La MEBI hoy: avances, retos y perspectivas de un posgrado profesionalizante*, Memoria, México: SEP, DGENAM (2005).



profesionalización docente, en el cual esta tesis desde la perspectiva del análisis de las políticas educativas pretende articular varios ángulos de esta problemática.

El cuarto grupo se refiere a las investigaciones que se han realizado acerca de las políticas de profesionalización del magisterio. Los trabajos que se revisaron abordan este campo a partir de la problemática de la profesión docente, la formación inicial y la actualización (Noriega, 1995; Sandoval, 2000; Díaz e Inclán 2001; Rosas, 2003). Respecto a los posgrados como parte de la superación profesional algunos autores los relacionan con el perfeccionamiento o el desarrollo profesional y la formación continua, pero no se profundiza al respecto.

El interés de los especialistas y estudiantes de posgrados por indagar acerca de la formación de los maestros en el marco de la profesionalización, se hace más evidente a partir de la reforma a las escuelas normales de 1997.

Recupero para esta tesis el estado de conocimiento que el COMIE presentó en el 2003, en cuanto al trabajo de Ibarrola y Silva (1995) quienes cuestionan la profesionalización desde la formación, el salario, la promoción y el estímulo profesional. Entre las debilidades que señalan estos autores para avanzar en la profesionalización destacan la promoción y el estímulo real de los maestros. (Zorrilla, Maya y Alanís, 2003).

En este mismo documento se analizan los trabajos de Arnaut (1996, 1998) los cuales han sido base para esta tesis. Desde una perspectiva histórica el autor da cuenta de las reconfiguraciones de la profesión docente del nivel primaria y señala que dicha profesión es "una serie de procesos de continuidades, cambios, rupturas, incertidumbres y búsquedas" que se relacionan con las políticas de formación y los actores" (1998)



El trabajo que realizó Tenti (2005) en Argentina, Brasil, Perú y Uruguay da cuenta de algunas dimensiones de la profesionalización docente y la agenda política. Lo relevante para esta tesis son las reflexiones que hace el autor en torno a las representaciones de los docentes como un componente en la elaboración de políticas.

Por otra parte el Estado de Conocimiento que el COMIE publicó en 2005 en cuanto a los procesos de formación, destaca la relación de las políticas de profesionalización en el marco de la globalización y la apertura de mercados. Los trabajos analizados "dan cuenta del contexto, diseño, la implementación y, en ocasiones, de los resultados de las estrategias políticas" (Cruz y Ducoing, 2005). Para ambos estados de conocimiento, la ausencia principal de este campo, es la falta de información en la toma de decisiones (2003, p. 93; 2005, p. 553).

La investigación de Perales Mejía (2005) aborda la reconfiguración del *habitus* de los profesores de educación básica y superior en dos posgrados que imparten las universidades de la región lagunera. Este trabajo pretende articular lo macrosocial a partir de las directrices de la política educativa en cuanto a la profesionalización con el micronivel a través de la perspectiva etnográfica, lo que permitió discutir acerca del análisis de la políticas como un proceso contradictorio y complejo que rebasa los determinismos contextuales.

El habernos adentrado a los diferentes estudios que reflexionan y problematizan acerca de los posgrados y las políticas de profesionalización del magisterio, llevaron a identificar que la mayoría de ellos centran su atención en la expansión acelerada, poco regulada y desarticulada de los programas, en la diversidad de enfoques, orientaciones y contenidos, así como en su poca pertinencia y calidad académica. El abordaje de los profesores como destinatarios y actores fundamentales en el proceso de las políticas educativas, representa para esta tesis abrir una veta en la discusión.



Estos acercamientos son valiosos en cuanto al reconocimiento y exploración del campo, pero las investigaciones que abordan la profesionalización a partir de la superación académica de los profesores y desde el análisis de las políticas, aun no son visibles. Hace falta la generación de conocimiento que permita nutrir políticas más adecuadas en este ámbito. Por lo anterior y con el propósito de enriquecer dicho ámbito, se plantean las interrogantes que orientan el desarrollo de esta tesis:

En cuanto a las políticas de profesionalización del magisterio:

¿Qué factores (políticos y administrativos), explican la existencia y desarrollo de los programas de posgrado dirigidos al magisterio y cuáles son las relaciones que existen con las políticas de profesionalización docente?

En cuanto a las instituciones:

¿Qué estrategias desarrollan las instituciones formadoras de docentes al impartir programas de posgrado dirigidos al magisterio y cuáles son las relaciones que establecen con las políticas de profesionalización?

En cuanto a los profesores estudiantes:

¿Cuáles son las expectativas y creencias de los profesores de educación básica que tienen al iniciar los estudios de posgrado y cómo las vinculan con su profesionalización?



1.2. Supuestos básicos

Los supuestos que sirvieron de arranque para responder las preguntas de investigación, son los siguientes:

La educación pública como bien simbólico le ha dado sustento y razón de ser al estado educador. Sin embargo, en la actualidad se encuentra vulnerable a las reconversiones ideológicas que derivan de los contextos globalizadores que apuntan a convertirse en un bien económico y de mercado. Las reformas educativas que sostienen y promueven las políticas de modernización pronuncian e impulsan la profesionalización de los profesores como pieza clave en el mejoramiento educativo y es una respuesta a mejorar la profesión docente, la cual es cuestionada desde diferentes lugares.⁶ Esto da lugar a que los maestros de la escuela pública, se encuentren sometidos a una serie de presiones y mutaciones que les exigen una mayor superación académica para desempeñarse con “calidad y eficiencia” en los cambios que dichas reformas proponen.

Los posgrados son parte de esta vorágine de profesionalización que modifican sustancialmente la carrera docente, haciéndola más extensa en años de estudio, y que la hacen más endeble en la competencia mercantil de grados académicos. La carrera magisterial que deriva de los compromisos que establece el ANMEB de 1992, ha impulsado en gran medida el crecimiento desregulado de estos programas que ante el propósito de articular la preparación académica con las condiciones salariales han contribuido a su expansión y diversificación. La lógica formal y credencialista al parecer se impone ante los propósitos de una auténtica formación profesional.

⁶ Al respecto Tedesco señala “Las reformas de la década de los años noventa y el revolucionario proceso de desarrollo de las nuevas tecnologías de la información dieron lugar a nuevos discursos críticos y desestabilizadores, donde el papel del docente y de la propia escuela son amenazados en su rol educativo tradicional o sujetos a profundas modificaciones” (Tedesco en Tenti, 2005, p. 11).



Los posgrados dirigidos al magisterio forman parte de una compleja red de representaciones y procesos que los hace diferentes de otros programas en educación que se manifiestan en dos sentidos: En primer lugar, su origen y desarrollo en contextos de demandas históricas de los maestros y de políticas modernizadoras hacen que se conviertan en una estrategia de profesionalización que se realiza en las instituciones tradicionalmente formadoras de docentes. En otro sentido, los posgrados significan para los maestros una oportunidad de superación profesional y salarial al vislumbrar mejores oportunidades laborales en los niveles y puestos del sistema educativo, de aquí su demanda y creciente oferta. Así mismo, las maestrías principalmente representan a los docentes la posibilidad de incorporarse a la educación superior e igualarse a otros profesionistas del nivel universitario con la posibilidad de conseguir mayor reconocimiento académico y social.

De acuerdo con ello, las actuales políticas de profesionalización del magisterio se caracterizan por enfatizar los cambios en el currículo, la evaluación de la carrera docente, los materiales educativos, la gestión siendo los principales componentes para lograr la innovación. Sin embargo, las condiciones subjetivas de los maestros, en cuanto a las percepciones, expectativas y creencias de significativos sentidos que definen la profesionalización en el magisterio, no son relevantes para la construcción de estas políticas.

De ser así, el cambio que promueven estas políticas son más bien “epidérmicos”, puesto que no afectan las condiciones estructurales del sistema y las prácticas de los actores involucrados, por lo que las innovaciones que pretenden se encuentran muy lejos de lograrse.



2. Perspectiva teórica y metodológica

2.1. Conceptualización

Con la finalidad de construir el marco de análisis de esta tesis, se recuperan algunas herramientas conceptuales de la sociología (de las organizaciones, del conocimiento), de las teorías de la acción, del análisis de las instituciones y del análisis de las políticas públicas⁷ que permiten responder de manera fundamentada las preguntas de investigación.

Con este propósito **la profesionalización docente** es el concepto central que se considera para este trabajo, del cual se desprenden las siguientes categorías analíticas: *políticas de profesionalización; superación profesional y programas de posgrados, profesionalización e instituciones formadoras de docentes; y profesionalización y profesores.*

2.1.1 Profesionalización docente

Desde el punto de vista del Diccionario de las Ciencias de la Educación, la profesionalización se relaciona con las ocupaciones y la considera "un proceso de racionalización y hasta de formalización de las actividades existentes y, por otro, les suministra una envoltura institucional que conlleva asimismo un carácter de legitimación" (1983, p.1153). Esta definición apunta al carácter profesional de las ocupaciones en las sociedades modernas en cuanto a una persona preparada y especializada para ejercerla.

⁷ Si bien en Estados Unidos, el análisis de las políticas públicas tiene un desarrollo teórico que se realiza desde los años cincuenta del siglo pasado, en nuestro país es de reciente aparición en la década de los ochenta y se observa con mayor fuerza en los noventa, con la finalidad de sustentar las propuestas y decisiones del gobierno que dieran lugar a los cambios democráticos y a superar las consecuencias de las crisis económicas. Así mismo ha representado una posibilidad para que la ciudadanía se incorpore y construya de manera informada procesos de diálogo y participación pública en la toma de decisiones. Constituye a la vez una herramienta para transformar los estilos de gobierno al "pretender penetrar en la fábrica de la decisión, para describirla, clasificarla, entenderla, explicarla era una misión imposible en la práctica" (Aguilar, 2004)



Sin embargo, en el contexto del magisterio la profesionalización no ha sido un concepto homogéneo y perdurable, en la actualidad su significado está vinculado a las políticas que pretenden articular la función de los profesores a la calidad y a la equidad en el marco de los escenarios globales. La profesionalización de los docentes es definida por los replanteamientos que se refieren a las ocupaciones y su flexibilidad,⁸ en un contexto que para algunos autores se trata de "la nueva dirección del sector público" (Hood, 1991; Flynn, 1993, en Lawn y Ozga, 2004, p. 117).

Esta dirección considera:

- a) Dirección práctica, que no se deja a la discreción oficial
- b) Uso de estándares explícitos en la medición del rendimiento
- c) Mayor control a través de la mediación del *output*
- d) Unidades más pequeñas y manejables dentro del conjunto
- e) Aumenta la competencia
- f) Estilos de dirección propios del sector privado
- g) Una mayor disciplina en el uso de recursos"

En este contexto la profesionalización, según las abundantes fuentes revisadas apuntan a la idea que los docentes deben reivindicar, emerger, evolucionar, innovar y transformar la semiprofesión a la que históricamente pertenecen. Varios autores coinciden en que los profesores forman parte de los grupos más representativos de las semiprofesiones (Etzioni, 1969; Torres, 1997; Enguita y Ortega 1990, en Barquin, 1999, p. 404). La autonomía y la responsabilidad que logren a través de la profesionalización son los rasgos principales para que este grupo sea reconocido socialmente y obtenga el derecho a decidir sobre su propio

⁸ La noción de "flexibilidad" es un rasgo de los discursos educativos enmarcados en la globalización. No es el mismo sentido que se le atribuía a esta noción en décadas anteriores. En el contexto actual se refiere a la búsqueda, de excelencia impuesta por agencias privadas que buscan la formación de cuadros empresariales efímeros (Romo y Matute, 2000) y que generan nuevos criterios en las prácticas profesionales.



ejercicio. Esto supone que contribuirá a su revaloración como profesionales de la educación.

Desde esta perspectiva y con la finalidad de establecer el marco de análisis de este trabajo, se describen algunas tendencias que abordan este concepto:

Tendencia instrumental. Aborda la profesionalización considerando la tradición del enseñante como técnico. Desde una postura funcionalista, la profesionalización según Parsons citado por Labaree "es (...) el acompañamiento natural de la modernización que beneficia tanto a los que ejercen la profesión como a la sociedad en general" (1999,p.20). Se trata de una cuestión de estatus cuya preocupación es la eficacia y la eficiencia del logro.

En la actualidad esta tendencia prioriza el desarrollo de competencias para un *saber hacer* orientada al dominio técnico, a través de una serie de destrezas encaminadas a lograr resultados previstos. Esto supone que el docente adquiera la autonomía y la responsabilidad profesional tendiente a mejorar la calidad del servicio. Según Contreras, esta autonomía es ilusoria porque depende de las directrices técnicas que los expertos establecen y ello conlleva a una "insensibilidad para los dilemas, incapacidad de respuesta creativa para la incertidumbre" (1999, p.146)

En esta tendencia, lo que predomina es "una noción de la responsabilidad individual y del incentivo de la recompensa, legitimada por la idea de servicio eficiente e incentivo al rendimiento" (Lawn y Ozga, 2004, p. 101). Ello explica el porqué los profesores deben elevar su formación académica y ceñirse a criterios de certificación profesional, capacitación y evaluación del desempeño docente a través de mecanismos de diferenciación salarial.



Tendencia reflexiva. Es la relación de la profesionalización y la práctica reflexiva. En esta tendencia ubicamos las reflexiones de Fernández Pérez que sostienen que la profesionalización se logra con el perfeccionamiento permanente, la investigación en el aula y el análisis sistemático de la práctica (1995). De acuerdo con esta idea, la reflexión crítica es un componente importante para lograr la autonomía de los docentes que se "traduce en la intervención pedagógica renovada sistemáticamente". Es un compromiso que implica "el proceso educativo del profesor" (1995, p. 183).

Otro de los autores representativos que consideramos en esta tendencia es Perrenound quien relaciona la reflexión con la profesionalización, al considerarla como un ejercicio cotidiano del oficio de los profesores. (2004, p. 12). Es un factor necesario para lograr la autonomía puesto que le permitirá al docente enfrentar "condiciones de incertidumbre y tensión, a veces en soledad, a veces en la confrontación con los iguales (...)" (ídem. p. 52).

Esta tendencia se caracteriza por promover la potencialidad activa del sujeto al señalar que los profesores pueden ser "actores de su formación [al aceptar] formas de implicación, de incertidumbre, de riesgo y de complejidad que comprensiblemente pueden asustar a aquellos que se refugian en el saber" (ídem. p. 18). Siguiendo con este autor la dimensión reflexiva, es parte de las competencias profesionales que modifica el *habitus* de los profesores. La profesionalización implica procesos de interiorización puesto que "(...) se concibe en la mente de los [profesores] y en el mensaje que envía a los otros" (ídem p. 52).

Tendencia crítica política. Esta tendencia se relaciona con la tradición que se adopta para los profesores en cuanto a intelectuales críticos. Desde la perspectiva de los anglosajones, la profesionalización es un movimiento que se identifica por "el reconocimiento de la competencia de los profesores como una autoridad y la



reorganización de los centros escolares alrededor de la autonomía" (Labaree, 2004, p. 21).

Para algunos autores este movimiento de los docentes representa el *empowerment* para una relación activa y autónoma en el mundo (Hargreaves y Hopkins, 1991) que les permita hacer frente a la complejidad. Es el "poder de los enseñantes sobre su trabajo y su organización, un poder que no se ha obtenido para favorecer la opacidad de las prácticas, sino que se asumen abiertamente con sus responsabilidades correspondientes" (p. 210). Es la capacidad que pueden adquirir los docentes para negociar y transformar.

En esta línea Fullan y Hargreaves proponen el *profesionalismo interactivo* como un proceso incluyente que implica "redefinir el rol de los docentes y las condiciones en que trabajan" que incluye además de los docentes, a los directores y al sistema escolar en su conjunto. La finalidad de su propuesta está orientada a promover el cambio a través de acciones concertadas de estos actores "lo que se necesita es que los docentes y sus directores muestren el coraje y el compromiso de encender esas chispas indispensables y de producir los cambios personales que pondrán en movimiento y alimentarán el cambio institucional" (2001, p.182).

Sin embargo, algunos críticos de esta postura refieren que no es diferente de otros movimientos anteriores que pretendieron reestructurar el control del trabajo de los docentes mediante la redefinición de la profesionalización. Se trata de la cooptación de los docentes, mediante la estrategia de métodos de trabajo participativos y de colaboración, "que no les oferta un escaso control sobre los aspectos de implementación de la enseñanza en un contexto de prescripciones y directrices educativas rígidamente centralizadas." (Smyth, 1999, p.73).

Para otros autores la profesionalización está relacionada con las posibilidades de democratización de la escuela pública, Imen así lo considera al señalar que "(...) está asociada a una lucha de carácter colectivo. Tal ejercicio profesional implica la



participación de los docentes en la definición de los objetivos y métodos de trabajo; un efectivo control de la producción (esto es, resultados y procedimientos de trabajo) estableciendo una base de conocimientos que legitime la autonomía profesional" (1999, p. 6).

En este mismo sentido Zeichner señala que los esfuerzos para profesionalizar a los docentes intensifican el trabajo en las escuelas y los desvían de su misión académica, además de contribuir a las divisiones entre la escuela y la comunidad. (1999, p. 79) y defiende que "(...) ningún nivel de autonomía en la toma de decisiones para los profesores o comunidad será, por sí mismo, suficiente para enfrentarse a las desigualdades estructurales e institucionales de nuestra sociedad que se ocultan tras los problemas educativos de la escuelas" (Ídem, p. 93). El sólo hecho de otorgar más poder a los profesores, o bien las reformas educativas por sí mismas, no son suficientes para "los proyectos educativos democráticos" (ídem).

La autonomía profesional en esta tendencia, se distingue por la liberación profesional y la conciencia crítica para la transformación de las condiciones institucionales, a partir de la justicia y la igualdad como valores éticos.

Otro autor representativo de esta tendencia es Imbernón, para éste la profesionalización docente es un proceso que se construye a partir de la formación y el desarrollo profesional. A partir de la articulación de estos conceptos, propone crear una nueva cultura profesional encaminada a promover "espacios de reflexión individual y colectiva, sobre las condiciones de la actividad laboral y sobre cómo se selecciona y produce el conocimiento en los centros educativos y en las aulas, ganando democracia, control y autonomía" (1998, p.20).

En esta propuesta la profesionalización, implica un proceso socializador de adquisición de las características y capacidades específicas de la profesión docente, es el desarrollo de una cultura profesional que tiene que ver con: las



concepciones y visiones de la función docente, los procesos de la formación inicial, el acceso a la profesión, el estatus, las condiciones de trabajo, la formación permanente, la carrera docente, las políticas educativas, el currículo, el sistema escolar, las innovaciones y las tendencias de cambio actuales (1998, p.19)

Siguiendo con este autor, la profesionalización es parte de la formación permanente, la cual considera el desarrollo profesional de los docentes noveles y el desarrollo de los profesores experimentados. Los primeros se encuentran en la etapa de socialización o inducción de la profesión, mientras los segundos se caracterizan por las líneas de actualización como la reflexión, comprensión e intervención de sus propias prácticas; el intercambio de experiencias, la actualización y el desarrollo profesional mediante el trabajo colaborativo (1998, p.57)

Como se observa a través de estas tendencias, la profesionalización docente se explica a partir de las nociones de competencia profesional, autonomía, responsabilidad, formación, cultura profesional, acción colectiva y cambio. La profesionalización apuesta por la acción de los sujetos y su potencialidad para enfrentar la época actual, su complejidad y las incertidumbres que la acompañan.

Las reflexiones que los especialistas ofrecen en esta materia, apuntan hacia una ruptura en la concepción del oficio de enseñar como se trazó desde su origen en el siglo XIX referente a "una práctica normalizada que se ejerce en el seno de una configuración institucional burocrática y jerarquizada" (Mintezberg, 1990 citado por Braslavsky, 1999, p.106). Estos referentes perfilan un nuevo concepto de profesión y función en tanto actividad laboral permanente, actividad pública y actividad compartida, como los señala Imbernón (1998, p. 22).

El conocimiento hasta ahora construido en relación a la profesionalización nutre las reformas educativas recientes al proponer nuevas formas para valorar, certificar y regular las prácticas de los maestros, a quienes se reclaman mayores



competencias profesionales y mejor desempeño. Las identidades, imágenes y tradiciones que los profesores han conformado en su trayectoria por la escuela pública, adquieren nuevos sentidos que las políticas educativas incorporan y promueven a fin de lograr la calidad y la equidad. Conceptos estelares a decir de Carrizales (1987) que identifican el lenguaje de las políticas de modernización.

2.1.2. Políticas de profesionalización

Para este trabajo, las políticas de profesionalización son políticas públicas,⁹ son construcciones sociales que mantienen su propia lógica y especificidad. Las políticas públicas y entre éstas, las educativas, se refieren a cursos de acción que la esfera gubernamental propone en la agenda para la resolución de problemas específicos. Las políticas más que discursos y producciones inalterables, son procesos,¹⁰ son la síntesis de continuidades, rupturas y rasgos persistentes que desarrollan los actores en los espacios públicos.

Desde esta perspectiva, las políticas públicas en tanto procesos implican a los gobernantes y a los gobernados, fluctúan en el espacio público,¹¹ no tienen un lugar fijo en su origen y no están predeterminadas. Se encuentran en todas partes y no se limitan exclusivamente a los discursos y a los funcionarios, "se extienden a cualquier área de la vida" (Landau, 1992 en González Madrid, 1999) e involucra a la ciudadanía. Con base en ello Lindblom citado por Aguilar las explica a través

⁹ En el campo del análisis de las políticas públicas aún falta mucho por precisar. En el debate teórico es preciso señalar las distinciones entre *politics* y *policy*. que en español es difícil traducirlo en su manera literal. **Política** "refiere genéricamente a poder, intereses, competencia, conflicto, representación ...", **políticas** "refiere a decisiones o cursos de acción respecto a problemas determinados o." (Cox, 1993). En esta referencia semántica la POLÍTICA comprende esta doble connotación *policy* y *politics*. La política es la práctica de los actores sociales "en medio de una constelación de intereses (...), que privilegia lo colectivo" (González Madrid, 1999).

¹⁰ La noción que Noriega trabaja al respecto, permite comprender que las políticas educativas se desarrollan en dinámicas complejas y contradictorias a diferentes escalas. La autora lo señala como "los movimientos y las transformaciones sucesivas que en la esfera económica y social ocurren en lapsos o momentos determinados, ya sea en el ámbito internacional, en el nacional o local" (Noriega, 2000, pp. 13-14)

¹¹ El espacio público es parte constitutiva del Estado, "y hace referencia a asuntos de éste, a los temas de la vida en común estructurada por las leyes y poderes generales del Estado" (Aguilar Villanueva, 2004)



de la *policy-making process*, "en el sentido politizado de describir y explicar el proceso mediante el cual las fuerzas políticas se arreglan y, al hacerlo, confeccionan de hecho la política" (2000).

Esta postura de concebir las políticas públicas rebasa los enfoques iniciales de la Ciencia Política que privilegiaron en otro momento el estudio de la producción y los resultados de las mismas, más que las razones, intenciones y contextos en que surgen y desarrollan. Por otra parte se supera la idea que las políticas tienen un orden lógico, racional y articulado, al respecto Aguilar Villanueva declara citando a Lindblom que se trata de "un proceso desaliñado, desordenado (*untidy process*), en el que se mezclan y sobreponen sin cuidado y claridad varios problemas y respuestas, varios actores, la decisión y la imposición, la actividad intencional y la inercia" (2000, p.17).

El debate actual también considera a las políticas públicas como un sistema (*policy system*), o campo de acción pública, lo que implican correlaciones de fuerza o distribución y reparto de actores en la dinámica de confrontaciones y negociaciones. Por ello las políticas públicas son parte de la acción pública que Crozier y Friedberg (1996) desarrollan, al señalar que existe una interacción compleja entre el sistema y los actores. En esta interacción, las políticas públicas son un **sistema de acción pública** que de acuerdo Menry y Thoening¹² son los siguientes:

- "Una distribución diversificada y variable de actores en la correlación de fuerzas, lo que implica conflictos, intereses y negociaciones.

¹² De acuerdo con González Madrid, señala que el enfoque *top down* (desde arriba) a sido superado por la perspectiva pluralista *bottom up* (desde abajo), que David Easton propone con su modelo de insumo-producto con el que explica el sistema político. Si bien ha sido una aportación al campo, aún prevalece una mirada unilineal, fija y predeterminada que no ayuda a comprender los procesos que las políticas construyen. En este sentido los estudios de Thoening intentan una concepción más amplia de este terreno. (González Madrid, 1999)



- Una red de acciones visibles y no visibles que pueden ser registradas textual o simbólicamente.
- Una orientación al cambio pero no necesariamente innovadores. “Los cambios paradójicamente, pueden llevar una alta carga conservadora”

Al considerar a las políticas públicas en el contexto de la acción, también hacemos referencia a la conformación de redes que conforman y se desarrollan en escenarios amplios, diversos, contradictorios que implican “relaciones de poder, coaliciones, procesos de intercambio, influencias contextuales, múltiples reglas del juego, interdependencia de metas y valores” (Evans, 1998 en González Madrid, 1999).

En estos enfoques el papel de los actores es fundamental, por lo que en el análisis de las políticas públicas es relevante al considerar **la toma de decisiones** y **las estrategias** como partes constitutivas. Múltiples actores interactúan en el juego político desde sus intereses, motivaciones y expectativas, es decir, desde sus condiciones simbólicas, lo que implica una serie de reposicionamientos en la dinámica institucional y connotan elecciones permanentes de decisiones mediadas por las coyunturas y normatividades. Esto significa que la toma de decisiones es un entrecruzamiento complejo y contradictorio, entre lo colectivo y lo individual, entre las condiciones objetivas y subjetivas.

De acuerdo con ello, la **noción de estrategia** es clave para comprender la puesta en marcha de las políticas desde una perspectiva sociológica entre los actores y el sistema, son las mediaciones que surgen en espacios institucionalizados influidos permanentemente por juegos de lucha y de poder. Las estrategias son las formas de intervención, las posiciones, las redes y los dispositivos con que los actores se manifiestan en la acción pública.



Lo anterior nos lleva a afirmar que la toma de decisiones, la acción y la estrategia son los componentes sustanciales en las políticas. Tomar decisiones y llevarlas a cabo en las políticas de profesionalización, no es un acto aislado y neutral, constituye un proceso complejo que se vive y se resignifica en las arenas reales del poder, en los consensos, las negociaciones y los conflictos que se producen en las instituciones en que se llevan a cabo.

Desde la perspectiva señalada, las políticas educativas no pueden estudiarse con modelos prefijados. En los debates actuales, la acción de los actores es la piedra de toque para comprender los flujos que despliegan las políticas y las potencialidades que se despliegan en los procesos. Los órdenes establecidos cada vez se sustituyen por "el campo de la acción estratégica" donde las posibilidades son infinitas en oportunidades, riesgos e incertidumbres (Touraine, 1999 y Morin, 1999).

Con el propósito de continuar delimitando el marco de análisis de esta tesis, se considera a las reformas educativas como uno de los instrumentos a través del cual se concretan las políticas educativas. Las **reformas educativas** en sí guardan un problema semántico como alude Gimeno Sacristán, debido a que adquieren diferentes significados, dependiendo de la arena política, administrativa y pedagógica en que se muevan (1997, pp.25-39). Sin embargo, cualquiera que sea su significado, las reformas proyectan el cambio y la resolución a problemas, por lo que se requieren de tiempos duraderos para observar sus consecuencias e impactos.

Se espera que estos cambios afecten las esferas de gobierno, de administración y de financiamiento de los sistemas educativos y de las escuelas, del currículum y los profesores lo que supondría que las políticas deberán de trascender en las prácticas de los actores. Empero, las reformas desarrollan una complejidad creciente en la medida en que son elaboradas y puestas en marcha. Los contextos y los actores definen sus continuidades, rupturas, avances y retrocesos.



Los referentes hasta aquí desarrollados nos llevan a considerar que las políticas de profesionalización, son un proceso que conlleva la toma de decisiones deliberadas y las acciones de quienes participan en su diseño y puesta en marcha en el sistema educativo. Representan “el diseño de una acción colectiva intencional, (...) el curso que efectivamente toma la acción como resultado de las muchas decisiones e interacciones que comporta y, en consecuencia, (...) los hechos reales que la acción colectiva produce” (Aguilar, 1996, p.26).

2.1.3. Superación profesional y programas de posgrado

La profesionalización en el marco de las políticas de modernización educativa se han implementado en nuestro país junto con la descentralización, la gestión y los cambios curriculares, con la pretensión de promover la mejora continua de la escuela y del sistema educativo tomando como base las orientaciones que los organismos internacionales han realizado en varias regiones del mundo.

Entre estas orientaciones se destacan las que surgieron en la Reunión de Kingston, Jamaica, en 1996, las cuales proclaman a la profesionalización en un sentido amplio y de significativas implicaciones ligada a las necesidades de aprendizaje,¹³ lo que representa para los países un desafío que deben enfrentar en la resolución de los problemas educativos:

La profesionalización del docente implica la capacidad de atender las necesidades de aprendizaje específico de cada alumno y asumir la responsabilidad por los resultados. Éste es un desafío que debe ser enfrentado en las difíciles condiciones en que viven y laboran la mayor parte de ellos en la región. Requiere, por lo tanto, de un proceso que tiene dimensiones político-normativas, técnicas, financieras y administrativas. Es también un proceso de dimensiones sociales y culturales que demanda políticas públicas, la participación de los actores de la sociedad civil y el protagonismo de los propios

¹³ Cabe señalar que según el Balance del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, la profesionalización docente ha presentado varios énfasis en las recomendaciones y orientaciones que se han proporcionado a durante dos décadas. Así tenemos que anterior a la Reunión de Kingston, Jamaica, la profesionalización ha sido una estrategia para mejorar la calidad de la educación vinculada al protagonismo docente con la participación de la comunidad educativa y esta relacionada con un docente reflexivo (1991). En 1993, la profesionalización se amplía con la dimensión institucional y pedagógica. (UNESCO, 2001)



educadores, la valorización del docente se logrará reforzando su saber profesional específico para que su autoridad se base en su capacidad para resolver los problemas educativos de la población. (SEP, 1997)

Estas orientaciones han sido base para que en nuestro país las políticas educativas propongan un conjunto de medidas encaminadas a la profesionalización del magisterio. Anterior a estas orientaciones, el Acuerdo Nacional de Modernización de la Educación Básica (ANMEB) de 1992 ¹⁴ señaló entre sus compromisos, la revaloración del magisterio a partir de los siguientes aspectos: la formación del maestro, la actualización, capacitación y superación del magisterio en ejercicio, salario profesional; vivienda y un sistema de escalafón horizontal, denominado carrera magisterial.¹⁵

Con base en este documento se crea la LGE en 1993 que entre otros aspectos establece las facultades entre la federación, las entidades y los municipios.¹⁶ En materia de profesionalización del magisterio señala que la SEP es la responsable de “regular un sistema nacional de formación, actualización, capacitación y superación profesional para maestros de educación básica” (Artículo 12, fracción VI), mientras que a las entidades les corresponde en su ámbito de competencia operar las disposiciones centrales. Asimismo, esta ley establece la creación del Sistema Nacional de Formación (en dos sentidos inicial y continua), Actualización

¹⁴ Firmado por el Secretario de Educación Pública, el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y los gobernadores de cada entidad federativa.

¹⁵ Ibarrola y Silva analizan que este tipo de salario representa modificaciones sustanciales a la remuneración de los maestros en dos sentidos: Uno que se refiere a que los incrementos se manejan por la vía del salario profesional, “que en cantidades y porcentajes resultan significativamente superiores al simple salario mínimo, con el que se tasaba la remuneración magisterial hasta entonces, al igual que la de la de cualquier trabajador no calificado”. El segundo se refiere a las diferenciaciones salariales entre maestros, definidas por los resultados de la evaluación al desempeño y del conocimiento profesional de los maestros (1995)

¹⁶ Esta ley deroga a la Ley Federal de Educación de 1973 y de acuerdo al análisis de las jerarquías de las normas que define la Teoría del Derecho, la ley vigente se le denomina *General* debido a que jerárquicamente se encuentra por encima de cualquier disposición de las leyes federales, estatales y municipales. Para Díaz Estrada “la LGE es una prolongación de la Constitución que tiende a concretar y particularizar sus preceptos”. En este sentido la exposición de motivos de esta ley sigue diciendo este jurista “conserva su carácter de ley reglamentaria del artículo tercero” y enseguida precisa que “cualquier disposición en materia educativa (...) deberá estar subordinada y no contradecir a la ley mencionada” (1995)



y Superación profesional del magisterio y compromete al estado a otorgar el salario profesional.

Para esta tesis es conveniente definir cada uno de los procesos formativos que la LGE menciona para la profesionalización del magisterio,¹⁷ con la finalidad de ubicar los programas de posgrado en la superación profesional de los docentes:

- La formación inicial tiene como propósito la capacitación de los futuros docentes de la educación básica en sus niveles y modalidades conforme a los planes y programas que la SEP establece. Las escuelas normales federales,¹⁸ federalizadas,¹⁹ estatales²⁰ y particulares son las responsables de ofrecer las licenciaturas en educación preescolar, primaria, secundaria, física, especial e indígena.

Para la formación continua, se considera:

- La actualización la cual está dirigida a los profesores en servicio, con el propósito de fortalecer sus capacidades de la enseñanza y la conducción

¹⁷ La Nivelación y la Capacitación son procesos formativos que la LGE no los considera de manera explícita en este sistema, sin embargo es importante su acotación porque en los hechos las instituciones formadoras y actualizadoras de docentes los llevan a cabo. La nivelación tiene como propósito que los profesores en servicio obtengan el grado de licenciatura debido a que cuando egresaron de la escuela normal, no se ofrecía este nivel. Asimismo atiende a profesores que se incorporaron al servicio con niveles escolares inferiores. La UPN y los Centros de Actualización del Magisterio (como ejemplo se encuentra la Licenciatura en Educación Tecnológica que ofrece el CAMDF) son las instituciones que ofrecen esta formación. La Capacitación está orientada a la formación de docentes en servicio que no cuentan con los referentes propios de la profesión debido a que provienen de otras carreras. Los Centros de Actualización del Magisterio se dedican a ello.

¹⁸ Se refiere a las que se ubican en el DF que al no concretarse la federalización en la capital del país, por su situación jurídica y política dependen aun de la SEP, concretamente de la Administración de Servicios Educativos en el DF, a través de la DGENAM. Las normales federales de sostenimiento público son: Benemérita Escuela Nacional de Maestros, Escuela Nacional de Maestras de Jardines de Niños, Escuela Normal Superior de México, Escuela Normal de Especialización y Escuela Superior de Educación Física. También en el DF se ubican las normales federales de sostenimiento particular. (Maya, 2005, p. 140)

¹⁹ Anterior a la federalización estaban identificadas como centros regionales de educación normal, normales rurales y normales experimentales. (Maya, 2005, p. 141)

²⁰ Aquellas que por su origen y tradición han estado estrechamente vinculadas a las entidades federativas. (Ibid.)



de los procesos educativos en cuanto a los cambios de la educación básica y la formación de maestros. La imparten preferentemente los Centros de Maestros²¹ y los Centros de Actualización del Magisterio²². Cabe aclarar que la UPN también desarrolla esta función a través de cursos y diplomados de manera independiente de los programas que la SEP realiza.

- La superación profesional se refiere a la formación de especialistas a través de la obtención de grados superiores a la licenciatura. Las especializaciones, maestrías y doctorados se imparten en las escuelas normales, los Centros de Actualización del Magisterio, la UPN, así como instituciones estatales y particulares que se han creado para este propósito.

Esta tesis enfoca su atención en la superación profesional, al tener como objeto de estudio los programas académicos de posgrados, los cuales defino a partir de los señalamientos que el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) propone en el Programa para el Fortalecimiento del Posgrado Nacional en México (2001):

Este documento establece para estos programas dos campos de orientación:

- Orientación profesional, que ofrecen los niveles de especialidad o de maestría
- Orientación a la Investigación, que ofrecen los niveles de maestría o de doctorado.

Según el campo de orientación, los niveles académicos son:

²¹ Instituciones que la SEP crea en 1995 en el marco del Programa Nacional para la actualización Permanente de los Maestros de la Educación Básica en Servicio (PRONAP) para la asesoría y consulta de los cursos y talleres que desarrolla.

²² El origen de estas instituciones corresponden al Instituto Federal de Capacitación al Magisterio (IFCM), anterior a la federalización dependían de la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio y se les denominaba Centros Regionales de Mejoramiento Profesional (Maya, 2005,p. 144).



Programas de Especialidad. Orientados a capacitar para el trabajo profesional en uno o varios temas específicos. Comprende acciones “para el adiestramiento en la solución de problemas concretos que se presentan en el espacio ocupacional específico. (...) será necesario demostrar la capacidad de proponer soluciones a problemas concretos a través de un proyecto terminal de carácter profesional”.

Programas de Maestría. Tienen como propósito “ampliar los conocimientos en una especialidad, campo o disciplina y, según sea el caso, a habilitar al estudiante para iniciar trabajos de investigación o bien para la aplicación innovadora del conocimiento científico o técnico. (...) El alumno participará en actividades de investigación conducida por los profesores del posgrado cuando el programa esté orientado a la investigación o proyectos terminales de carácter profesional, docente o empresarial en el caso de programas con orientación profesional”

Cabe señalar que las maestrías de carácter profesional que son parte de esta tesis, se analizan a partir de esta definición, considerando los referentes que proponen en cuanto a la reflexión y la innovación de la práctica docente del magisterio.

Programas de Doctorado. Orientados a la preparación para “la generación de conocimientos y para su aplicación innovadora”. El trabajo de investigación es prioritario en estos programas y ello “requiere de la existencia de programas de asesoría que garanticen la atención personalizada del estudiante”.



2.1.4. Profesionalización e instituciones formadoras de docentes

Las **instituciones** representan el corazón de la vida política, los diversos enfoques del institucionalismo²³ coinciden en que "los valores, normas, incentivos y patrones de interacción entre los individuos explican las decisiones que los gobiernos toman" (Peters, 2003, p. 218). Las instituciones, significan algo más que entidades formales y estructurales, el entrecruzamiento de las políticas y los actores las determinan como campos de interacciones relativos, que conllevan a encuentros y desencuentros, equilibrios y desequilibrios, alianzas y conflictos.

En razón que este trabajo implica el análisis de las políticas de profesionalización hemos de referirnos a la administración pública como la responsable de poner en marchas estas políticas, la cual se caracteriza por "una serie de niveles organizativos, poderes bien establecidos y tradiciones en la forma de concebir lo que tiene que hacerse en materia educativa. En este niveles se encuentran los directivos, niveles burocráticos intermedios, inspectores y directores escolares. El sindicato magisterial también puede ubicarse en este nivel" (Camacho, 1994, p.59).

Como parte del eje de análisis de esta investigación, las instituciones que conforman esta administración se refieren a esos espacios complejos y dinámicos que se construyen cotidianamente en medio de tensiones entre las normatividades, las prácticas de los actores y las propias estructuras del sistema educativo. Para este trabajo se recupera de Zorrilla la noción de sistema educativo como el "conjunto de políticas, instituciones, [normas], procesos, sujetos y actores cuyo propósito es ofrecer un servicio que garantice el derecho de toda persona a la educación (...)" (2002, p. 225)

²³ B.Guy Peters considera que el nuevo institucionalismo lo representan el institucionalismo normativo, la teoría de la elección racional, el institucionalismo histórico, el empírico, el sociológico, el de representación de intereses y el internacional (2003)



Nuestro sistema educativo deriva de los ideales y planteamientos de los estados republicanos donde la educación ha representado el garante simbólico de la instrucción pública. El estado encomendó a la escuela y a las instituciones educativas en general, la preparación de los nuevos ciudadanos que contribuyeran a la construcción del país como nación. Con esta base toda institución, es parte del territorio social que conlleva un mandato social que la identifica y le da sentido.

Como parte de esa conformación, las normas y reglamentos en las instituciones educativas son los dispositivos que regulan sus funciones específicas que social e históricamente les han sido asignadas “de modo que no pueden existir instituciones fuera del campo social, ni instituciones sin individuos que las conformen y les den cuerpo. Tampoco pueden existir sujetos fuera de las instituciones; en este sentido estamos “sujetados a ellas” (Frigerio, Poggi y Tiramonti, 1992, p.18)

El “estar sujetos” refiere a las normatividades que establecen los límites y las posibilidades de las instituciones y penetran en el marco de referencia de los actores. Las normas estructuran las interacciones, definen los valores en el actuar institucional y el control en el comportamiento de los integrantes. Es la formalización de la legitimidad institucional.

Con base en lo expuesto, las políticas educativas y en ellas las que corresponden a las de profesionalización adquieren sentido en un marco institucional, es decir, en un conjunto de reglas, normas y prácticas que definen su orientación y puesta en marcha en un tiempo determinado. Sin embargo y de acuerdo con Crozier y Friedberg, la sobredeterminación de las instituciones en el actuar de los integrantes no es posible, estos autores afirman que “no existen sistemas sociales completamente regulados o controlados” (1996, p. 25)



Los actores interactúan en ellas, comparten concepciones, crean identidades y enfrentan múltiples conflictos que confrontan de manera permanente. Son quienes, "dentro de las restricciones, a veces muy pesadas que le impone el *sistema*, disponen de un margen de libertad que emplean de manera estratégica en sus interacciones con los otros" (ídem). Me refiero a las mediaciones que se construyen entre la institución y los actores en las arenas del conflicto, la incertidumbre y sus continuos reposicionamientos.

Para esta tesis analizar los posgrados y su relación con la profesionalización implica "referirse inevitablemente a los espacios institucionales que organiza, estructuran y determinan los procesos de formación y la vida académica" (Inclán y Marín, 2005, p.336) de una larga tradición en la educación pública.

Las instituciones formadoras de docentes que imparten los programas de posgrado, son parte de la arquitectura institucional del sistema educativo. Las escuelas normales, en primera instancia han tenido la misión histórica de formar a los profesores responsables de llevar a la población los primeros elementos culturales, de socialización y de ciudadanía. Conforme fue evolucionando el sistema educativo, nuevas y diversas instituciones han aparecido en el terreno de la preparación docente haciendo de esta profesión un fenómeno complejo y diferenciado.

En este sentido las instituciones formadoras de docentes construyen mediaciones una vez que la SEP pone en marcha las políticas de profesionalización. Lo relevante de esta perspectiva es cómo estos espacios se piensan en sus relaciones de determinación mutua, en la medida que las acciones de los sujetos se encuentran en su contexto social,"insertas en una estructura de relaciones que es, a un tiempo, reproducida y transformada continuamente por esas mismas acciones" (Issa y Reygadas, 2001,10). Ni todo el peso y la determinación de las



instituciones como Althusser proponía,²⁴ ni el accionar absoluto de los sujetos.²⁵ De acuerdo a lo planteado la perspectiva de esta tesis no apunta hacia una dicotomía entre estructuras y acciones, lo que nos interesa para el análisis de las políticas educativas es el nexo complejo entre el sistema, las instituciones y los actores.

2.1.5. Profesionalización y profesores

Los **actores o los sujetos** como parte del marco de análisis de esta investigación, son parte constitutiva en el diseño y puesta en marcha de las políticas, representan el referente dinámico de la acción colectiva que posibilita el consenso y la toma de decisiones en un marco de relativa autonomía.

Para los propósitos de este trabajo, hablar de actor es hacer referencia a la posibilidad de construcción social objetiva y subjetiva de quienes comparten los espacios institucionales y las estructuras que las conforman. Es recuperar a la vez la centralidad del sujeto y del individuo que "le permitan ser actor de su propia historia", en el sentido que Touraine analiza (1999, p.65)

Este mismo autor considera que esta compleja y paradójica construcción del sujeto en actor a partir de su deseo como individuo, la subjetividad se convierte en el lugar donde la experiencia y la historia personal se comparten y se reconocen a los otros, como sujetos. Los actores deciden, participan, transforman de manera deliberada su actuar individual y social. Entonces el individuo se apropia de las normas institucionales, las asume y las construye desde sus propios referentes de vida.

²⁴ En el estructuralismo de los años setenta del siglo pasado, Althusser en una marcada deshistorización señalaba que los sujetos no son artífices de la historia, son meramente agentes de las producciones y soportes de las relaciones objetivas. Las estructuras sociales para este autor son objetivas, independientemente de la conciencia y la voluntad de los hombres.

²⁵ Como en su momento propuso Durkheim al poner en juego a un individuo socialmente determinante.



El concepto los actores o sujetos en este trabajo, se alude a los implicados en los posgrados y las políticas de profesionalización del magisterio. Nos referimos a quienes deciden, ponen en marcha e incorporan estas políticas, en este caso a las autoridades educativas en sus diferentes niveles, el SNTE, los gobiernos federales y estatales, así como el magisterio conforman este concepto.

El **magisterio** se considera un actor colectivo y heterogéneo, social e históricamente construido en el modelo universal de la escuela pública y permeado por las orientaciones y decisiones políticas del estado mexicano. Se reestructura en el peso de la tradición, en sus luchas y demandas, así como en las propuestas modernizadoras. Es un actor vulnerable a las transformaciones y tendencias actuales de la globalización, el mercado y las incertidumbres. En este sentido, este actor participa y se integra a las mutaciones de la época a partir de sus experiencias, saberes, trayectorias y biografías personales.

Este actor es diverso en cuanto a que se encuentra conformado principalmente por profesores, directores y supervisores de los diferentes niveles de la educación básica que se encuentran en la permanente búsqueda de su identidad profesional, por lo que se reconoce y se constituye en la relación cotidiana con otros actores que participan en los ámbitos sociales, políticos y culturales de nuestra sociedad.

Para este trabajo **los profesores-estudiantes** como parte constitutiva del magisterio son los sujetos situados e interactuantes en contextos concretos, atravesados por relaciones de poder y procesos de construcción de significados a los cuales se dirigen las políticas de profesionalización, y son quienes participan de manera directa en los procesos formativos de los posgrados.²⁶

²⁶ En este sentido no hablamos del *sujeto universal* y desencarnado que los enfoques cartesianos han promovido como signo de la modernidad.



Los componentes subjetivos de estos profesores estudiantes se expresan en demandas, creencias, expectativas y sentimientos que definen la elección y la vivencia en los posgrados. Este universo subjetivo del sujeto, es lo que le permite concretar en el mundo objetivo los sentidos y significados a través de sus acciones. Son saberes socialmente construidos y disponibles para pensar e interpretar la realidad cotidiana que se manifiesta de varias formas: "actividad cognoscitiva de orden social, producción de significados por parte del sujeto, forma de discurso, práctica social donde se reflejan las instituciones sociales y determinante que refleja las estructuras sociales en las que el sujeto se desenvuelve" (Peña y Osmar, 2001,p.332)

Para adentrarnos a las apreciaciones que tienen estos profesores al estudiar un posgrado, la noción de creencias nos permite hallar las razones que explican las decisiones, las razones y las acciones que realiza y, en su caso, los motivos que puedan estar en la base de esas razones como lo señala Sola Fernández (1999, p. 680)

Siguiendo a este autor, las creencias significan "en el lenguaje cotidiano, considerar que aquello en lo que se cree es un hecho, contar con su existencia en el mundo, de tal modo que las relaciones que establece el sujeto que cree en el mundo que le rodea están reguladas por ciertas expectativas derivadas de las creencias que mantiene. Esas expectativas constituyen la explicación de acciones que serían incoherentes sin la existencia de la creencia subyacente. El mero hecho de creer en algo, y el aceptar, por tanto, que ese algo forma parte del mundo real, constituye la disposición del sujeto a actuar de manera coherente con la existencia real de lo que ha creído" . Sin embargo aclara "que toda creencia va acompañada de la disposición a actuar de manera coherente con ella si fuera preciso o posible emprender alguna acción al respecto." (ídem, p. 665)



A partir de los elementos expuestos y con el propósito de analizar la profesionalización del magisterio a través de los posgrados, nos hacen reconocer en este proceso el sentido de lo heterogéneo, el conflicto, la alteración, el tiempo y la historia con que los profesores participan y construyen las políticas educativas.

2.2. Proceder metodológico

Esta investigación se inscribe en la perspectiva metodológica cualitativa e interpretativa. La construcción del objeto de estudio se basó principalmente en una trayectoria flexible, de construcción y confrontación simultánea de los referentes empíricos y teóricos, del diálogo y la reflexión permanente con varios interlocutores y consigo misma, así como de significativas dosis de intuición que nos dieron pistas en este camino.

A continuación se describen las estrategias que se realizaron para la obtención de datos de esta investigación, enseguida se explica el proceso de análisis e interpretación de datos, así como la manera en que se estructuró el eje de análisis de esta tesis.

2.2.1 ¿Cómo se obtuvieron los datos?

La información que se recabó en primera instancia fue durante la estancia en la DGN, sin tener claridad acerca del futuro profesional inmediato²⁷. Pero sí con la convicción de que se tenían que hacer algunas reflexiones de esta experiencia y de socializarlas con los profesores y los formadores de docentes. Más en el compromiso de pensar de manera colectiva acerca de los aprendizajes

²⁷ Nos referimos a documentos (normatividades, estadísticas, tesis, circulares, opiniones técnicas) que tienen valor en las condiciones políticas, institucionales, nacionales y locales de donde emergieron. El criterio que prevalecían en este momento se encontraba más bien en el nivel de la intuición: *Esto puede servir*. Posteriormente en el proceso de investigación esta información y su trascendencia se encuentra en la reconstrucción y en la interpretación de los hechos, así como en la trama de significados que representan para el objeto de estudio.



institucionales adquiridos y de realizar propuestas acordes a las realidades que vivimos como profesionales de la educación.

Lo relevante de esta estancia, ha sido el conjunto de experiencias que se obtuvieron al estar inmersa como actor participante en los procesos de profesionalización en los niveles centrales, y vivir de alguna manera su impacto en las entidades federativas. Observar las múltiples lecturas y propuestas que hacen los actores involucrados acerca de las políticas, las reformas y la normatividad para operarlas en sus contextos locales, nos acercaron a la complejidad del fenómeno.

Por otra parte la adscripción a la DGENAM también contribuyó a obtener información para esta indagación, a través de la participación del trabajo académico de una de las maestrías seleccionadas que se mencionan en este estudio. Estas experiencias han sido reconstruidas y analizadas de manera pausada y fundamentada durante el desarrollo de este proceso investigativo. Al tiempo y a la distancia las lecturas y la interlocución con especialistas, administradores, estudiantes entre otros actores relacionados con la profesionalización del magisterio, nos colocaron en otro horizonte de interpelación y comprensión de las políticas educativas.

La investigación cualitativa requiere de los hechos *in situ*, de estar atento a la realidad que se pretende analizar, de dejar que fluya en su dinámica y de “atrapar” los sentidos que puedan dar cuenta de lo acontecido. Se consideró que la sensibilidad y empatía del investigador, la comprensión hacia los otros y las condiciones en que interactúan, son componentes claves en la reconstrucción e interpretación científica de los fenómenos educativos. Por esto, se decidió acceder al campo, al lugar mismo donde se encuentran los actores que definen y reconfiguran las políticas de profesionalización, a fin de obtener información para responder las preguntas de investigación.



En este sentido se seleccionaron algunos informantes que intervinieron en la toma de decisiones y en la puesta en marcha de estas políticas. El criterio fundamental en esta elección fueron aquellos responsables que estuvieron en los niveles central, estatal y local de la definición y aplicación de las políticas de profesionalización además de aquellos profesores que hubieran tenido un papel relevante en la creación y puesta en marcha de algunos de los programas de posgrado que este trabajo considera. El propósito fue recabar información empírica, que permitiera encontrar y analizar los múltiples sentidos que construyen los sujetos, desde el ámbito en que participan de las políticas de profesionalización.²⁸

Se utilizaron entrevistas semiestructuradas y no estructuradas como una manera de penetrar en los puntos de vista de los informantes,²⁹ lo que permitió ampliar, complementar y enriquecer la comprensión del fenómeno. Las entrevistas se aplicaron a ex funcionarios de la SEP que participaron en el diseño y dirección de las políticas de profesionalización del magisterio, en la creación y puesta en marcha de posgrados a escala nacional y estatal, así como algunos coordinadores responsables de estos programas y egresados de algunas maestrías, para ello se utilizaron las guías de entrevista que se pueden apreciar en la sección de anexos de este documento.³⁰

²⁸ Los informantes de este trabajo fueron: Profr. Olac Fuentes Molinar (exsubsecretario de educación básica y normal), Mtro. Gustavo Salvador Trujillo (excoordinador de la Maestría en Educación Básica (MEB) de la UPV), Mtra. Aurea Elena Hoyos (Coordinadora actual de la MEB en la UPV), Mtra. Yadira Fajardo (Coordinadora de la MEB de la UPV en la sede de Tuxpan), Profr. Rodolfo Méndez Balderas (Jefe del área de posgrado de la DGENAM), Dr. Luis Gámez (fundador de la Maestría en Pedagogía de Nayarit), Mtro. Ismael Vidales Delgado (Egresado de la Maestría en Educación Media de la Escuela de Graduados de la Escuela Normal Superior de Nuevo León "Porfr. Moisés Sáenz Garza")

²⁹ Desde lo cualitativo, la entrevista es una técnica que "proporciona una lectura de lo social de la reconstrucción del lenguaje, en el cual los entrevistados expresan los pensamientos, deseos y el mismo inconsciente (...)" (Vela en Tarrés, 2001, p. 68)

³⁰ Para su formulación consideramos lo que Taylor y Bogdan señalan al respecto: "La guía de entrevista no es un protocolo estructurado. Se trata de una lista de áreas generales que deben cubrirse en cada informante. En la situación de entrevista el investigador decide cómo enunciar las preguntas y cuándo formularlas. La guía de la entrevista sirve solamente para recordar que se deben hacer preguntas sobre ciertos temas" (1987, p.119)



En esta búsqueda también se recibieron negativas de aquellos funcionarios de instituciones que tienen que ver directamente con la autorización y validación de los programas como la Dirección General de Profesiones (DGP) de la SEP. Se pretendía entrevistarlos con la intención de escuchar sus puntos de vista acerca de la puesta en marcha de los posgrados que funcionan sin el reconocimiento de validez oficial. Sin embargo, no representó un obstáculo mayor para validar la información, los estudios de caso que se llevaron a cabo y el panorama obtenido da cuenta de lo que sucede con estos programas.

La información se continuó complementando en nuestro caminar por los diferentes posgrados. Escuchar, observar, sentir, e interactuar en los ambientes de cómo los profesores estudiantes le dan sentido a sus proyectos personales y los enlazan con las expectativas y creencias que tienen al ingresar a los posgrados, proporcionaron una riqueza de datos ampliamente significativa para comprender las estructuras y los significados que se producen en los procesos de la profesionalización.

Para esta tesis y con la finalidad de analizar los factores y condiciones locales en que se desarrollan los posgrados profesionalizantes a partir de las políticas centrales, se tomaron en cuenta dos instituciones formadoras de docentes públicas que imparten maestrías en educación básica y que han representado estrechos vínculos de identidad con el magisterio, a través de su conformación histórica. Con base en criterios de orden **académico, institucional y político administrativo** se eligió a la UPV que ofrece la Maestría en Educación Básica (MEB) y a la DGENAMDF con las normales públicas que imparten la Maestría en Educación Básica Interplanteles (MEBI).³¹

³¹ Contamos con la autorización de los coordinadores y autoridades de ambos posgrados quienes proporcionaron el apoyo y las facilidades para esta tarea.



Cabe aclarar que por sí mismos el estudio de estas instituciones y programas, no son unidades muestrales que interesan a universos de inferencia estadística, por lo que no se esperaba establecer generalizaciones a escala nacional. Su conocimiento llevan a comprender y analizar el efecto de las políticas derivadas del ámbito central en contextos particulares, donde a partir de las mediaciones que realizan se pueden encontrar continuidades y rupturas, desde la perspectiva de análisis que se ha mencionado.

Los profesores estudiantes de estas maestrías son los sujetos de estudio de esta tesis, debido a que es a ellos a quienes van dirigidas las políticas de profesionalización que el sistema les propone. Por supuesto que otros sujetos intervienen en este proceso, pero reconocer a estos estudiantes, es aproximarse a realidades concretas de las políticas. Son ellos quienes desde sus contextos y procesos individuales las asumen, las adaptan y las dotan de múltiples sentidos.

Como profesora de algunos posgrados para el magisterio, se seleccionaron a los profesores estudiantes de la MEB de la UPV de la cuarta generación (2002-2004) cuando se impartió en Tuxpan el curso de *Políticas de la Educación Básica* correspondiente al primer semestre en 2003. En cuanto a la MEBI en el DF se procedió de la misma manera con los profesores estudiantes de la primera generación, al coordinar en el mismo año el curso de *Políticas y Reformas de la Educación Básica* del primer semestre que señala el plan de estudios. No hubieron criterios específicos en la selección de los estudiantes, la mayoría fueron entrevistados y sus respuestas constituyeron valiosos referentes en la riqueza y profundidad en la comprensión del fenómeno.

En estas circunstancias como docente e investigadora, se decidió explorar a través de entrevistas semiestructuradas las expectativas que tienen los profesores al comenzar el posgrado, con el propósito de averiguar las creencias que definen su incorporación a la maestría que estudian. (Ver anexos 5 y 6). Del total de estudiantes de ambas maestrías (48), se entrevistaron 33 (18 de la MEB y 15 de la



MEBI). Dichas entrevistas se grabaron en tiempos fuera de clase de manera individual y anónima.

Con la finalidad de introducir a los entrevistados en esta actividad, solicitamos su intervención libre en la consecución de los propósitos de este trabajo e invitamos a su colaboración. Los profesores no se sintieron presionados y las entrevistas se convirtieron en la mayoría de las veces en conversaciones amplias que permitieron dibujar las diferentes creencias que los condujeron a estudiar estos y lo que esperaban de ellos.

Cabe señalar que las entrevistas que se realizaron a los profesores-estudiantes de ambas maestrías se realizaron en la etapa de **incorporación** que Sánchez Puente y varios autores analizan como parte de los procesos de formación que los estudiantes atraviesan en los programas de posgrado de la UNAM. Siendo éstos: 1) los procesos de incorporación; 2) los procesos de socialidad y de grupo; 3) la tutoría y 4) la graduación (2004, p. 14)

El proceso de incorporación de los estudiantes es parte de la selección y la inscripción que realizan las instituciones al impartir posgrados conforme a los requisitos que establecen para ello. Esta etapa refiere a la integración que los estudiantes van logrando en el conjunto de interacciones formales e informales para permanecer o abandonar el programa esto depende "del ajuste y articulación entre las necesidades, los intereses y las preferencias de los actores del posgrado y los de la institución" (Pontón y Jasso, 2000, pp. 55- 77).

Si bien el objeto es construido por el investigador con sus miradas, estrategias y recursos, también creemos que el objeto atrapa a quien lo elabora. Así que en esta sincronidad que se estableció con nuestro propio objeto (no libre de



conflictos), el análisis de diferentes autores, el uso del diario³² y el acceso al campo fueron tomando forma a través de las reflexiones que se realizaron de manera simultánea en los seminarios, cursos y eventos académicos en que se participó durante este tiempo. Todo ello contribuyó al continuo cuestionamiento del problema y a su delimitación.

2.2.2 Análisis e interpretación

El análisis es un tema de debate entre los investigadores cualitativos, Tesch (1990, en Coffey y Atkinson, 2003) recupera los rasgos en que coinciden, y señala que es un proceso reflexivo que se encuentra a lo largo de la investigación. Para este trabajo, se consideraron las aportaciones de Rodríguez, Gil y García cuando mencionan que el análisis y la interpretación tienen como propósito derivar significados relevantes en relación al problema de investigación, a partir del conjunto de manipulaciones, transformaciones, reflexiones y comprobaciones que se hacen de los datos (1996, p.200).

En este sentido se coincide que es un proceso metódico y de rigor intelectual, pero que desde nuestro punto de vista incluye imaginación, sagacidad y creatividad, no sólo para sistematizar los datos, sino para jugar con ellos de manera permanente. La finalidad de este trabajo ha consistido en armar un rompecabezas que implica construir una estructura con cimientos sólidos acerca de una parte de la realidad educativa. Para esta tesis, esto se tradujo en un conjunto de ejercicios de sistematización que llevaron a organizar y codificar los datos, así como una serie de escritos que se fueron modificando en el trayecto y que de manera gradual nos encaminaron a responder las preguntas de investigación.

³² Varios cuadernos fueron terminados a lo largo del proceso con notas, reflexiones, registros, comentarios y sugerencias que surgieron en el trabajo individual y conjunto. En su interpretación se leyeron en varias ocasiones y se establecieron algunos códigos para su sistematización.



El desarrollo de esta etapa de la indagación se basa en la propuesta que Huberman y Miles hacen de los datos cualitativos. (1994, citado por Coffey y Atkinson, 2003) al considerar tres subprocesos interrelacionados: 1) reducción de datos en términos de selección y condensación de los mismos; 2) exposición de datos; 3) obtención de conclusiones. Es importante señalar que estos subprocesos no se siguieron de manera lineal, prescriptiva y rígida, por el contrario significaron un ir y venir de la información empírica y teórica, además que cada uno se encuentra implicado entre sí. La teoría ha representado para este proceso una orientación y un mapeo que se generó a lo largo del proceso.

1) Reducción de datos en términos de selección y condensación de los mismos. Esta acción se realizó al codificar los datos "en bruto", es decir, el agrupar y crear las primeras categorías que se derivaron al revisar la información de los programas de posgrado³³, así como de las transcripciones de las entrevistas, de los registros de las observaciones y de las notas que se elaboraron durante el proceso de indagación. Los conceptos teóricos que se iban obteniendo a través de los textos de diferentes autores permitió la construcción de nuevas explicaciones del fenómeno. Nos dimos cuenta que el crecimiento de posgrados derivado de las decisiones políticas y las respuestas de los profesores guardaban distancias profundas en la profesionalización del magisterio.

Esto representó identificar y reordenar los datos de manera permanente para pensarlos de modos nuevos y diferentes, lo que condujo a formular nuevas preguntas y niveles de interpretación. Esto significó una constante descontextualización y recontextualización de la información que se obtuvo en diferentes fuentes, sin perder de vista los propósitos de esta investigación y los

³³ Con propósitos de sistematización se elaboró un documento de trabajo acerca de los **Programas de Posgrado en Educación**, el cual fue base para el análisis del primer capítulo, puesto que presentaba un acercamiento nacional y estatal de estos posgrados. Este documento señala los programas de especialidad, maestría y doctorado que se ofrecen en cada entidad federativa. La información se agrupó considerando el nombre del programa, la institución que lo proporciona, el tipo de sostenimiento, el año de inicio, la modalidad de estudio y la autorización estatal y federal. Su análisis condujo a proponer las oleadas que se analizan en el capítulo mencionado.



referentes básicos que se nutrieron con los textos de diferentes autores, así como de la interlocución que se estableció con el comité tutorial.

2) Exposición de datos, se refiere a describir las formas de cómo los datos reducidos se despliegan en formas visuales, por medio de diagramas o de cuadros, a fin de mostrar lo que implican y encontrar sus relaciones. Es el “ensamblaje organizado y comprimido de información que permita sacar conclusiones o actuar” (Coffey y Atkinson, 2003). En este subproceso se recuperaron las categorías iniciales, las cuales algunas de ellas se sustituyeron, otras se precisaron y otras más surgieron. Esto condujo a establecer aproximaciones conceptuales que permitieron encontrar las relaciones del objeto y realizar algunas publicaciones que alimentaron este proceso.³⁴

3) El tercer subproceso que se desarrolló es el que se refiere a la obtención de conclusiones, lo que nos condujo a niveles de interpretación más significativos y a establecer la estructura de este documento. Cabe señalar que este subproceso implicó de manera cada vez más aproximada encontrar las relaciones del objeto, así como su explicación y análisis cada vez más fundamentados.

A partir de estos subprocesos se estructuró el eje de análisis de esta tesis **políticas, instituciones y sujetos** que de manera transversal articula la estructura de este documento y que permite dar respuestas a las preguntas de investigación. Este eje abarca el contexto y la puesta en marcha de las políticas a través de los posgrados a nivel nacional, así como los procesos que construyen

³⁴ En el caso de las respuestas de los profesores estudiantes surgieron varias categorías para organizar la información. En algún momento del proceso pensamos que la categoría de las representaciones sociales podía orientar el análisis, sin embargo, no se siguió adelante porque implicaba otro objeto de estudio de mayor profundidad, el cual no se articulaba al análisis de las políticas de profesionalización de este trabajo. Se decidió reflexionar acerca de las expectativas y creencias como parte de la dimensión subjetiva de los actores en la puesta en marcha de las políticas.

El análisis y la interpretación de esta información consideró la codificación *axial* y *selectiva* que Strauss y Corbien en Colin y Knobel (2000) proponen al ensayar varias conexiones entre las categorías que surgieron con el propósito de seleccionar algunas de ellas, a fin de encontrar las categorías clave que permitieron estructurar los ámbitos que se abordan en el capítulo III.



los sujetos al adoptar, recuperar y reacomodar dichas políticas en espacios institucionales concretos.

Políticas como primera parte de este eje analítico tiene el propósito de ofrecer un panorama del desarrollo de los posgrados para el magisterio. La temporalidad que se establece para su estudio es de 1977 a 2000, la cual abarca los primeros posgrados que aparecieron en el terreno del magisterio, hasta concluir el gobierno de Ernesto Zedillo, momento crucial en la vida política del país.

El desarrollo que han tenido los programas de posgrado, principalmente las maestrías que ofrecen las instituciones formadoras de docentes en el periodo señalado, lleva a relacionar momentos de coyuntura política y académica en la profesionalización del magisterio, lo que acerca a construir su racionalidad histórica teniendo como telón de fondo las políticas de modernización educativa.³⁵

Los datos que se obtuvieron en el conjunto de maestrías, de las instituciones que las ofrecen, de los años en que fueron creadas, así como de su orientación formativa que señalan sus planes de estudio, permitió obtener información cuantitativa básica centrada en frecuencias y porcentajes que no se contraponen a la perspectiva cualitativa de esta investigación, por el contrario ha significado herramientas útiles que enriquecen el objeto de estudio.

Con esta base informativa y con el propósito de hacer comprensible esta parte del objeto, se decidió emplear la metáfora como una forma heurística de representación que llevan a la aprehensión de nuevos significados. Es una manera de teorizar, como señala Jiménez García en razón "que conforma ciertos modos particulares de *mirar-escuchando* los acontecimientos sociales y de ofrecer reflexiones (...)" (2006, pp.227).

³⁵ Recuperamos de Valencia García la noción de periodo como el fruto de coyunturas pasadas – aunque interpretadas desde el presente-, cuya sedimentación temporal las ha vuelto parte de la larga historia. El periodo otorga un sentido coyuntural a un conjunto de acontecimientos, en la medida en la que, en su interrelación, lograr interponerse momentáneamente, en el devenir del tiempo. (1999)



Las oleadas que se analizan en el capítulo correspondiente, tienen como propósito el acercamiento histórico de esta parte de la profesionalización al considerar la evolución de los posgrados y su incorporación en las estructuras existentes en la formación del magisterio. En este aspecto también se incluyeron algunos casos representativos de maestrías que dejan testimonio de las estrategias que desarrollaron los actores en su apertura, de las negociaciones que establecieron, así como de la participación de la SEP y del SNTE en este proceso.

Instituciones como parte del eje de análisis refiere a la selección de dos casos de estudio que tienen como propósito analizar las mediaciones que se suceden en las instituciones formadoras de docentes poner en marcha las políticas centrales, a través de los ámbitos: ***político administrativo, curricular y de gestión directiva***. No fue propósito de este aspecto hacer un estudio profundo de gestión institucional, la idea es dejar testimonio de algunas instituciones de cómo construyen la apropiación de las políticas de profesionalización del magisterio, desde su trayectoria y contexto en particular.

La UPV y la DGENAM y las escuelas normales públicas son espacios institucionales que corresponden a lógicas diferentes en su origen y puesta en marcha para la formación del magisterio. Sin embargo, ambas tienen como rasgo en común el impartir maestrías de tipo profesionalizante las cuales fueron seleccionadas para los propósitos de esta tesis. Adentrarnos a ellas a través de las mediaciones que construyen, es obtener un acercamiento a la federalización educativa en cuanto a la problemática que se genera a nivel central, estatal e institucional en el desarrollo de los programas de posgrado.

Profesores como el otro componente del eje de análisis hace referencia a los estudiantes que participan en las maestrías seleccionadas. En este trabajo sus expectativas y creencias han sido fundamentales para reconocer que las políticas van más allá de los lenguajes oficiales que se expresan en las reformas



educativas. Dichas apreciaciones se analizan a partir de tres ámbitos: 1) en relación al saber docente, 2) en la obtención de recompensas materiales y simbólicas, 3) las maestrías como parte del proyecto de vida.

Estos ámbitos proporcionan un panorama particular y concreto de cómo los posgrados se perciben desde los múltiples referentes de los sujetos en relación a la apropiación de las políticas y reformas que determinan su práctica educativa. Ello permite reflexionar que la profesionalización es un ingrediente sobresaliente en la recomposición actual de la profesión docente.

Cabe aclarar que las expectativas y creencias de los profesores estudiantes se trabajaron con la finalidad de explorar sus percepciones que tenían al ingresar y vivir los primeros cursos de la maestría. No fue propósito de esta investigación dar cuenta de quiénes son los sujetos que asisten a estos posgrados, ni de definir sus características personales.



CAPÍTULO I

LOS POSGRADOS ORIENTADOS AL MAGISTERIO

Acercamiento histórico a las políticas de profesionalización

Es importante procurar que los posgrados funcionen desde el principio con exigencias y rigor académico con el objeto de que se conviertan en factor real de la superación del magisterio y no en mecanismos para obtener puntos escalafonarios (...). Los posgrados pueden ser diversos y responder a las necesidades del desarrollo del sistema educativo, no hay que perder de vista su vinculación con el aspecto docente, ya que uno de los propósitos fundamentales debe ser la formación de mejores maestros que el país requiere (...)

*V Congreso de Educación Normal
1987*



Con el propósito de analizar la génesis y desarrollo de los posgrados y de responder a las preguntas de investigación, se propone en este capítulo dar cuenta de la aparición y crecimiento de las maestrías orientadas al magisterio en el periodo que abarca desde 1977 con la creación de estos programas en las normales superiores, al 2000 donde se observa una expansión desordenada y heterogénea como rasgo relevante de las políticas de profesionalización.³⁶

En este periodo la relevancia que los posgrados adquirieron se derivó del impulso que los objetivos sectoriales propiciaron a la formación especializada de alto nivel de los recursos humanos, a fin de estrechar la vinculación de la educación superior con la productividad para la globalización y la competitividad del mercado. Asimismo en este tiempo se destaca la continuidad de los gobiernos sexenales anteriores a la alternancia del cambio y en donde se propiciaron las condiciones para el modelo de desarrollo educativo con tendencias neoliberales que en la actualidad persiste (Noriega, 2005).

En este escenario las especializaciones, las maestrías y los doctorados son parte de la formación continua en lo que corresponde a la superación profesional de los docentes y constituyen la alternativa para que “refuercen sus competencias profesionales y los capaciten como buenos usuarios de la información y de los avances en la producción científica sobre temas educativos” (SEP, Licenciatura en Educación Primaria, 1997, p.24) ello supone contribuir al mejoramiento de la carrera docente de la educación básica conforme a los propósitos reformistas que el estado ha puesto en marcha en los últimos años.

Esta investigación recupera los programas que Justa Ezpeleta y María Elena Sánchez no consideraron en la delimitación de su estudio, respecto a las

³⁶ Hasta entonces, el único posgrado orientado al magisterio fue el doctorado en pedagogía de la ENSM creado en 1952 por acuerdo 7470. Este doctorado se ofertó entre 1959 y 1976. En 1977 se formó una comisión técnica para su revisión y orientación en la formación de investigadores para la docencia en educación media y superior. En 1983 dejó de emitirse la convocatoria para nuevas generaciones. (Almaguer, 2005)



maestrías en educación orientadas a la formación de investigadores e impartidas por universidades y otros centros enfocados a este propósito. Así lo declaran estas especialistas:

...quedaron excluidos los programas que (...) dependían de la SEP y de las direcciones de educación de los estados, a través de Mejoramiento Profesional del Magisterio y de las escuelas normales superiores (...). Por sus particularidades y magnitud merece un estudio en sí mismo. (1982, p. 20)

Desde la perspectiva cualitativa este capítulo analiza la evolución de estos programas, los factores que han promovido su apertura y desarrollo, la orientación formativa que los caracteriza y su situación administrativa ante la SEP en cuanto a su reconocimiento y validez oficial. Cabe aclarar que no se presenta información estadística relacionada con alumnos y maestros que asisten a estos posgrados, debido a que no se encuentran datos de manera confiable y consistente. Al respecto se puede decir que es un vacío que caracteriza a este fenómeno, las estadísticas que ofrece la SEP³⁷ y algunos investigadores como Moreno (2003) que se refieren a estimaciones derivadas de varias fuentes relacionadas con los posgrados en educación en general.

La información que se obtuvo para estructurar este capítulo se derivaron de los Catálogos de Posgrados de la Asociación Nacional de Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (1999) y de los Anuarios Estadísticos (2000-2002) de esta misma institución y de varias fuentes que reportaron datos básicos de la SEP durante el periodo señalado (1977-2000),³⁸ con estos datos como base se realizó un trabajo de reconstrucción permanente que se enriqueció a partir de la comunicación directa que se llevó a cabo con algunas instituciones y sujetos involucrados en los posgrados motivo de este trabajo.

³⁷ Principalmente los documentos referidos a los *Programas de Posgrado en Educación 1997-2001* y *Posgrado. Instituciones que imparten programas de posgrado para maestros de educación básica*. (2002)

³⁸ Una de las fuentes que permitieron obtener estos datos básicos es el *Catálogo de Instituciones Formadoras de Docentes con reconocimiento para incorporación a los niveles "B" o "C" de Carrera Magisterial*, el cual se elaboró de manera conjunta en 1995 por la Comisión de Carrera magisterial y la SEByN, ante la falta de información que ambas instituciones tenían acerca de los posgrados orientados al magisterio. Cabe aclarar que este catálogo fue un instrumento que permitió la toma de decisiones para autorizar los posgrados hasta 1998, año que entraron en vigor los *Lineamientos Generales de Carrera Magisterial* que firmó la comisión SEP-SNTE.



La información obtenida nos llevó a detectar en un primer momento y en el periodo establecido un total de 719 programas en educación que se imparten a nivel nacional, de los cuales el 19% corresponden a las especializaciones (134), el 72% a las maestrías (520) y el 9 % a los doctorados (65), mismos que se ofrecen en distintas instituciones públicas y particulares y donde asisten profesionistas de la educación de varias instituciones, entre ellos el magisterio. Obsérvese el cuadro 1 que aparece en la sección de anexos. Cabe señalar que algunos programas han sido cancelados por la misma institución que los imparten, muchas veces sin dar cuenta de las causas y su situación actual, lo cual constituye un obstáculo para precisar de manera más puntual su crecimiento.

Referente a los programas de posgrados orientados al magisterio nos centramos en el estudio de las maestrías debido a que han sido los programas de mayor impacto en las preferencias, intereses y expectativas profesionales de los docentes, así como aquellas que han sido proporcionadas por las instituciones formadoras de docentes, nos referimos a las escuelas normales públicas y privadas, la UPN, los Centros de Actualización del Magisterio, y otras instituciones que se crearon para tal efecto, todas ellas dependientes de las secretarías de educación en las entidades.

Al organizar la información referente a estas maestrías, se identificaron un conjunto de tendencias de formación para el magisterio, las cuales se derivaron de las orientaciones que expresan las intencionalidades curriculares de estos programas (obtenidas de los planes de estudio), por lo que desde una concepción de construcción, se decidió denominarlas **oleadas** con la finalidad de expresar de manera metafórica como estos posgrados se han anclado en la profesionalización de los docentes. Dichas oleadas no implican una cronología, más bien, es una manera de explicar la dinámica del fenómeno entre lo que *ya existía*, la llegada de *lo nuevo* y que da lugar a *lo que es*.



Por el comportamiento que siguen estas maestrías en su evolución, se observaron en cada oleada tres momentos: inicio, aceleración y desvanecimiento lo que da cuenta de la dinámica del fenómeno. Es una manera de expresar la historicidad del fenómeno en cuanto a sus múltiples tiempos, espacios y ritmos en la construcción de las políticas de profesionalización comprendidas como procesos.

Así mismo estas oleadas dejan ver las imbricaciones de las políticas de la educación superior con las profesionalización del magisterio, las cuales han contribuido en muchas ocasiones a que las redes universitarias y normalistas encuentren puntos de convergencia en la preparación del magisterio, un caso representativo ha sido la conformación de académicos en la UPN.

El total de maestrías identificadas en estas oleadas representan un poco más de la cuarta parte del total de programas en educación (719) identificadas anteriormente, es decir, un 26% (191) como se aprecia en el cuadro 2 que aparece en los anexos.

Cabe aclarar que estas oleadas no anulan los traslapes que se suceden al interior de cada una de ellas, dicho traslape se manifiesta en algunas maestrías que por su indefinición pueden pertenecer a varias de ellas, por lo que fue necesario profundizar en la información de algunos programas en cuanto al currículo que proponen para obtener mayores elementos de reflexión que permitiera decidir su ubicación. A continuación se presentan los rasgos generales que identifican a cada una de ellas:

Primera oleada. Maestrías con orientación disciplinaria (1977-1997)

Esta oleada se refiere a los primeros programas dirigidos al magisterio los cuales surgieron en las normales superiores estatales en el marco de la Ley Federal de Educación de 1973. La orientación formativa que proponían estos posgrados estaba encaminada a la especialización de algún campo disciplinario de la



enseñanza semejante al modelo que tenían estas normales para preparar a los profesores del nivel medio anterior al esquema de la educación básica.

Segunda oleada. Maestrías con orientación generalizada en Educación, Pedagogía y Ciencias de la Educación (1980-2000)

Esta oleada se desarrolló como respuesta al conjunto de posgrados que existían en los años ochenta en las instituciones de educación superior en donde predominaba el debate, aun no resuelto, entre la Pedagogía y las Ciencias de la Educación, por lo que los currícula de estas maestrías estaban orientadas a los campos disciplinarios que trataban de sustentar de manera científica e integral (sociología, filosofía, psicología de la educación, principalmente) el fenómeno educativo.

Tercera oleada. Maestrías con orientación en la Investigación Educativa (1992-1999)

El conjunto de programas de maestría que se desarrollan durante esta oleada, expresan la influencia que tuvo la figura del *docente investigador* a partir de la creación de la licenciatura en 1984, la cual elevó a nivel superior la carrera, y momento de coyuntura en la formación inicial de profesores debido a las necesidades profesionales que generó; de ahí que muchas maestrías en las instituciones formadoras de docentes, establecieron entre sus propósitos centrales la formación de investigadores.

Cuarta oleada. Maestrías profesionalizantes y campos emergentes (1980-2000)

Esta oleada refiere al conjunto de maestrías orientadas a especializar a los profesores en su campo laboral debido principalmente al replanteamiento de la profesión docente que las reformas de la educación básica y de la formación de maestros han propuesto a partir de los enfoques, propósitos y contenidos. Así mismo, la presencia de nuevos actores en la toma de decisiones en este campo,



como los investigadores y académicos provenientes de otros centros ajenos a las escuelas normales ha sido posiblemente algunas de las determinantes que propiciaron la existencia de este tipo de posgrados.

De acuerdo a la información obtenida en esta oleada se identificaron algunos campos emergentes que condujeron a agrupar las maestrías de este tipo al expresar un conjunto de rasgos semejantes que se articulan entre sí y que definen su orientación formativa. En la construcción de estos campos emergentes, nos basamos en algunos elementos de la noción de campo intelectual o simbólico que el COMIE propone en la organización y desarrollo de los estados de conocimiento.³⁹

Estos elementos como la temporalidad, las relaciones entre factores, instituciones, actores, producción e intercambio que dan lugar a un sistema dinámico, nos llevaron a proponer en esta oleada los siguientes campos emergentes: Maestrías en Educación Básica en algunos de sus niveles (preescolar y secundaria), asignaturas, modalidades (principalmente de la educación especial). Maestrías relacionadas con los procesos institucionales (planeación, administración, evaluación y la gestión educativas). Maestrías en formación de maestros, Maestrías para el desarrollo, innovación e intervención educativas y Maestrías que se basan en el desarrollo de las tecnologías e informática.

A continuación se analiza el comportamiento de cada una de estas oleadas a partir de los factores que favorecieron su desarrollo en los tres momentos

³⁹ Al respecto se menciona “Un campo intelectual o simbólico se constituye de manera relacional en condiciones específicas de producción y a partir de ciertos sujetos, productores, actores o agentes. Esto es, se conforma por un sistema o configuración de elementos de distinta índole, como lo son los espacios sociales e institucionales, los sujetos y actores sociales y las redes de interrelación, lucha, fuerza, poder, producción, legitimación e intercambio, en torno a un objeto tema; en función de las demandas que se expresan a través de los proyectos políticos, sociales, culturales, educativos, (...) .Además de las luchas, posicionamientos, producciones de reglas y lenguaje (...) que en el proceso mismo de constitución y sedimentación del campo se producen” (De Alba, 2004, p. 38)



mencionados (inicio, aceleramiento y desvanecimiento) y su relación con las políticas de profesionalización.

1. Factores que estimulan y condicionan la creación y el desarrollo de los posgrados orientados al magisterio (1977-2000)

Las políticas de profesionalización orientadas al magisterio se encuentran relacionadas con la calidad, la eficiencia y la equidad de la educación básica. Estas políticas parten del supuesto que los docentes han de estar mejor preparados para enfrentar los desafíos que la escuela demanda actualmente en la formación de una ciudadanía acorde con las exigencias de un mundo globalizado.

La orientación de estas políticas surge en el marco de las recomendaciones internacionales que proponen a los países un mayor compromiso en la universalización de la educación básica. En México, estas recomendaciones se expresan en las políticas de modernización educativa que desde la administración del presidente José López Portillo (1976-1982) se perfilaban en el *Programa de Primaria para Todos los Niños* y que entre sus objetivos mencionaba llevar la educación básica a toda la población del país.⁴⁰

Estas políticas surgieron en el contexto del agotamiento estructural del sistema educativo lo que generó a su vez, la reconversión paradigmática de la concepción educativa como factor de desarrollo. Este agotamiento ponían en tela de duda la

⁴⁰ Los antecedentes de estas políticas las podemos observar en el *Proyecto Principal de Educación* que definió objetivos, estrategias y enfoques en las agendas de políticas educativas de América Latina y el Caribe. Comprende tres etapas de donde se derivan recomendaciones y orientaciones en relación al compromiso que debían de asumir los gobiernos para ofrecer políticas educativas integrales. La primera etapa corresponde al momento fundacional del proyecto de México 1979 a México 1989; la segunda de Bogotá 1987 a Quito 1991 y la tercera de Santiago de 1993 a Kingston 1996. Los objetivos que señaló este proyecto para cumplirse en la región se orientaban a: Asegurar la escolarización antes de 1999 a todos los niños en edad escolar y ofrecerles una educación general mínima de 8 a 10 años. Eliminar el analfabetismo antes del fin de siglo y desarrollar y ampliar los servicios educativos para los adultos. Mejorar la calidad y la eficiencia de los sistemas educativos a través de la realización de las reformas necesarias. En este último objetivo, la profesión y la formación docente se encuentran ligadas a los procesos de cambio educativo. (UNESCO, 2001)



función de la escuela y la puesta en marcha de las políticas de expansión que definieron al estado educador del siglo XX, en este contexto, los profesores también eran cuestionados.

El estatus profesional de los docentes, estaba en entredicho debido a la expansión de la educación superior que hizo visible que sus estudios no correspondieran a este nivel, a pesar de que Ley Federal de Educación de 1973 señalaba lo contrario. (Arnaut, 2004, pp14-15). Según este autor, las medidas que la SEP estableció con el propósito de ampliar los horizontes profesionales del magisterio se concretaron en que los egresados de las normales obtuvieran a la vez el título de profesores y el certificado de bachillerato. Así mismo se crearon para los profesores en servicio las licenciaturas en educación preescolar y primaria. Estas medidas posibilitaron regularizar la situación profesional de los docentes y continuar su carrera a nivel superior con estudios de posgrado como la ley federal lo suscribía. (idem)

Estas acciones y las disputas de la SEP y el SNTE propiciaron en 1978 la creación de la UPN, institución rectora en ofrecer licenciaturas y posgrados en educación al magisterio. Con la apertura de esta universidad y el creciente número de escuelas normales que se observó en los años setenta, el sistema de formación se caracterizó por su diversificación, masificación y significativo deterioro en la preparación de los docentes, la cual no cumplía con las pretensiones de llevar a cabo una educación básica de calidad que las políticas de este sector anunciaban.

Durante las primeras etapas de las políticas de modernización del país,⁴¹ en 1984 se creó la licenciatura en educación que propició que la carrera de maestro se

⁴¹ La modernización del país consistió en una serie de medidas que cambiaron el modelo proteccionista estatal, debido a las exigencias del nuevo orden mundial que trajo consigo la globalización. En este sentido "modernizar" en nuestro país, ha significado, en un primer momento, "superar la crisis y entrar al mundo económico mediante la consolidación de un nuevo modelo económico y social" (Concheiro, 1996). En este contexto las políticas de modernización se tradujeron en estrategias en torno a la descentralización administrativa y la el cambio de la función reguladora por parte del estado en la esfera económica y social. (Maya, 2000)



elevara a nivel superior. Sin embargo en momentos de crisis económicas y ajustes estructurales en el país, esta medida no logró que las escuelas normales salieran de su deterioro, por el contrario, la restricción de la matrícula y las condiciones precarias (académicas y financieras) en que se realizó la puesta en marcha del nuevo plan de estudios, contribuyeron a que la formación de los futuros docentes no impactaran en el mejoramiento de los niveles básicos.

Junto a esto, la escasa capacidad del sistema en ofrecer el mercado ocupacional a los egresados de las normales se hacía más evidente, la deserción de los profesores en servicio y su incorporación a otras ocupaciones ajenas a la docencia derivado de las crisis económicas, fueron factores que contribuyeron a que en la carrera docente se observaran varias paradojas. Una de ellas, es que los nuevos licenciados no encontraban empleo y su preparación no respondía a la complejidad y los retos que presenta el trabajo en las escuelas.

Esta problemática de los recién egresados y la necesidad de que las escuelas normales se consolidaran instituciones del nivel superior, dieron lugar a que los estudios de posgrado se convirtieron en una nueva demanda en la preparación del magisterio. El V Congreso de Educación Normal que se realizó en el DF en 1987 en el centenario de la Escuela Nacional de Maestros, dejaba testimonio al señalar la creación de especializaciones, maestrías y doctorados.⁴²

Durante los noventa México al igual que otras regiones del mundo pone en marcha políticas que tienen como eje la calidad y la equidad de la educación, a través de reformas curriculares, la preparación de los docentes, la gestión del sistema educativo y los sistemas nacionales de evaluación. La finalidad ha sido promover el conocimiento que favorezca la competitividad y el crecimiento en

⁴² Entre estas ponencias se destacan la de los Profrs. Arturo de la Rosa Rosas y Ramiro Reyes Esparza quienes presentaban las siguientes propuestas: “Que se establezca el nivel de posgrado en las distintas instituciones formadoras de docentes, en base a un proyecto nacional. Que se revisen y reubiquen los estudios de posgrado anteriores a la creación del Programa de Posgrado para la Formación de Maestros. Que se establezcan posgrados de tiempo completo y de tiempo parcial, con el propósito de propiciar la incorporación de amplios sectores del magisterio” (1987)



contextos de significativas mutaciones económicas, políticas y sociales. Desde el discurso, la escuela y los docentes son los garantes de este desarrollo, lo que ha llevado a un replanteamiento relevante en la manera de ofrecer y apoyar los servicios educativos.

En 1992, la firma del ANMEB sustentó las bases en la instrumentación de las políticas de modernización educativa. Las líneas estratégicas que promueve este acuerdo,⁴³ dieron lugar a que se modificara el artículo tercero de la constitución y surgiera la LGN (1993) lo cual permitió la reforma de la educación básica, la actualización del magisterio en servicio, a través del Programa Nacional de Actualización Permanente de los Maestros en Educación Básica en Servicio (PRONAP) y la superación profesional que establece los estudios de posgrado.

En este marco, el salario profesional y las políticas de estímulo al desempeño profesional del magisterio que se implementaron con el esquema de carrera magisterial, así como la reforma a la formación inicial de los maestros que se realizó en 1997 con el Programa de Transformación y Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales (PTFAEN) han constituido las estrategias que la SEP ha impulsado en la profesionalización docente, lo que han contribuido en la apertura y desarrollo de programas de posgrados sobre todo en las escuelas normales, como se verá en las oleadas correspondientes.

La federalización que promovió el ANMEB trajo consigo nuevas formas de relación en la toma de decisiones de la educación básica y la profesionalización del magisterio entre los niveles central y estatal. En este contexto la SEP llevó a cabo la reorganización de sus dependencias y en 1994 creó la SEByN,

⁴³ Estas líneas se refieren a la reorganización del sistema educativo, basada en el federalismo y la nueva participación social. La reformulación de los contenidos y materiales educativos. La revaloración de la función magisterial a través de la formación del maestro, su actualización, salario profesional, vivienda, carrera magisterial y el precio social por su trabajo (ANMEB, 1992)



responsable de las funciones normativas conforme al artículo 12 de la LGE.⁴⁴ De esta manera quedaba ratificada la facultad central de la administración para decidir en materia educativa lo que se debía poner en marcha en las entidades del país.

A partir de esta organización la gestión nacional y estatal en la formación de maestros, se vuelve más compleja. Diversidad de instituciones y servicios que componen este sistema quedan bajo la responsabilidad de las administraciones estatales, “lo que plantea la necesidad de fortalecer la articulación (comunicación, coordinación y cooperación) entre la SEP y las administraciones educativas estatales” (Arnaut, 2004, p.23).

En esta necesaria articulación entre los ámbitos normativo y operativo que plantea este autor, la apertura de posgrados orientados al magisterio debían cumplir con ciertos criterios y requisitos para su autorización y validez oficial,⁴⁵ la SEByN fue la responsable de regular esta tarea a través de los lineamientos correspondientes. En este proceso y conforme a los artículos 7, 12, 13 y 20 de la LGE⁴⁶ también han intervenido la Dirección General de Profesiones (DGP) la cual otorgaba el reconocimiento de validez oficial de estudios de tipo superior (REVOE).

Las autoridades educativas locales que decidían abrir programas de posgrado solicitaban a la DGN dependiente de la SEByN el reconocimiento oficial, después de haber obtenido la autorización a nivel estatal. Esta dirección general analizaba

⁴⁴ Esta subsecretaría se crea en 1994 y deslinda sus responsabilidades en la formación de maestros hasta el 2004 cuando las funciones normativas se trasladan a la Subsecretaría de Educación Superior a través de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) con base en el reglamento interior de la SEP (2005).

⁴⁵ Anterior a la federalización el Consejo Nacional de Educación Normal (CONACEN) tenía la responsabilidad de autorizar los estudios de posgrado que se ofrecían al magisterio.

⁴⁶ El artículo 7 refiere a los fines que tendrá la educación que imparte el Estado, sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios. Los artículos 12 y 13 se relacionan con las funciones exclusivas de las autoridades educativas federales y locales en cuanto a sus ámbitos de competencia en el sistema nacional de formación, actualización, capacitación y superación profesional para maestros de la educación básica. El artículo 20 señala la constitución y las finalidades de dicho sistema y de manera concreta lo relacionado con el desarrollo de especializaciones, maestrías y doctorados.



los planes de estudio del posgrado, los motivos de su creación, así como las condiciones de su desarrollo, conforme a los lineamientos establecidos y si el programa los cumplía, otorgaba el oficio de autorización, el cual posteriormente se remitía a la DGP a fin de concluir el proceso administrativo con la obtención del REVOE.

De acuerdo con este procedimiento la apertura de los programas de posgrado ha quedado en el ámbito federal, al centralizar las decisiones en cuanto a su autorización y reconocimiento. Sin embargo en las entidades la diversidad institucional que caracteriza el sistema de formación de profesores y los múltiples intereses de los actores que intervienen en la creación de posgrados (autoridades educativas, SNTE, particulares, coordinadores de posgrados, profesores estudiantes, principalmente) hacen más complejo este proceso en cuanto a su permanencia y consolidación, situación que ha rebasado de manera significativa el control que la SEP ha pretendido en la superación profesional del magisterio.

2. Primera oleada. Maestrías orientadas a la formación disciplinaria de los profesores (1977-1997)

2.1. Algunas condiciones que favorecieron su desarrollo

Este conjunto de maestrías surgen en momentos en que el sistema educativo mostraba signos de agotamiento e ineficiencia respecto a las políticas de cobertura que habían formado parte del desarrollo económico estabilizador o del llamado “milagro económico mexicano” que posibilitó la cobertura y la expansión del sistema educativo, la burocratización y centralización administrativa, la masificación de las instituciones educativas, la formación de profesores (Noriega, 1985; Aguirre, 1991; Ornelas, 1995; Martínez Boom; 2004) entre otros rasgos que han caracterizado a la educación pública

En este contexto, la capacidad de la SEP para responder a las demandas profesionales y laborales de los maestros se encontraba cada vez más limitada



por la burocracia creciente que sostenía al magisterio, Arnaut explica metafóricamente que esta “pirámide [...] no sólo se había achatado sino además tendía a disminuir la circulación dentro y fuera de ella” (1996)

Este achatamiento propició que el SNTE y la SEP vislumbraran en los posgrados una alternativa de profesionalización que atendiera la demanda histórica que los maestros habían presentado en diferentes foros,⁴⁷ y con ello oxigenar la pirámide desde la cúspide para no entrar en franca estrangulación magisterial, lo que significaría perder su control y reposicionamiento corporativo.

Un elemento legal que contribuyó a propiciar condiciones en el surgimiento de las maestrías orientadas al magisterio, es el referido a la Ley Federal de Educación, la cual en su artículo 18 incorporaba a la educación normal a nivel superior, aunque en los hechos seguía manteniéndose como subprofesión debido al vacío que existía en los estudios de educación media superior en tanto requisito previo en los estudios profesionales, lo que trajo consigo una serie de presiones por parte del magisterio para que la SEP cumpliera con lo dispuesto en esta ley.

Asimismo, los resolutivos que emanaron de la Asamblea Plenaria del CONALTE que se realizó en Chetumal en 1974 dieron la pauta para que las perspectivas profesionales de los maestros se pudieran concretar de manera semejante con las instituciones de educación superior. Al respecto decía:

Establecer en la educación normal superior como nivel mínimo la licenciatura y reglamentar el artículo 18 de la Ley Federal de educación para autorizar previamente y controlar [los estudios] **de licenciatura, maestría y doctorado en las instituciones de educación normal.**

⁴⁷ Entre estos foros se destaca el V Congreso de Educación Normal realizado en el marco del centenario de la Escuela Nacional de Maestros en 1987. El foro más reciente del periodo estudiado es el relacionado con la consulta popular que se desarrolló para el *Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000*. El correspondiente a la Formación, Nivelación, Actualización y Superación profesional de Maestros de Educación Básica que se realizó en Guadalajara, Jalisco, destacó las escasas oportunidades de superación académica para los profesores de educación básica, señaló la problemática general de los posgrados y la necesidad de regular con criterios de “alta calidad” aquellos que estuvieran dirigidos a este sector (SEP, Memoria, 1995)



Organizar en la educación normal superior estudios que combinen la **enseñanza directa con las modalidades de enseñanza abierta para obtener la licenciatura, la maestría y el doctorado*** (Arnaut, 1996)

Con esta base la SEP creó la licenciatura en educación preescolar y primaria dependiente de la Dirección General de Normal (1975), lo que dio lugar a que los profesores continuaran estudios de posgrado, considerando las políticas del sector educativo que anunciaban entre sus objetivos *eleva la calidad de la educación*, a fin de “capacitar y mejorar profesionalmente al magisterio en servicio”,⁴⁸ lo que ha significado que el docente sea considerado elemento “crucial para la calidad de la educación” (Solana, 1982)

Desde esta perspectiva, la profesionalización de los docentes ha sido eje en los procesos de reforma de las políticas modernizadoras que se encuentran vigentes. Sin embargo, a pesar de estas propuestas, la preparación de los maestros y las escuelas normales se encontraban severamente cuestionadas en cuanto a su calidad académica y su relación con la efectividad en los niveles educativos elementales y de enseñanza media (Solana 1982; Arnaut 1996, 2004; Meneses, 1998). La incongruencia de los hechos con lo establecido en la Ley Federal de Educación (Artículo 18) contribuía al detrimento de la formación profesional de los maestros.

Las implicaciones de esta incongruencia fue la contratación de un número elevado de docentes que no cumplían con el grado de escolaridad requerido y que aspiraban a una mayor movilidad profesional y salarial, pero que a la vez el sistema educativo no generaba respuestas contundentes en la solución a ello. Una acción que pretendió resolver esta problemática fue la creación de la UPN en 1978 en medio de grandes tensiones entre la SEP y el SNTE y que fue parte de la expansión y diversificación del sistema de educación superior que se generó en estos años.

* Subrayado nuestro

⁴⁸ Plan Nacional de Educación impulsado por los secretarios del ramo Porfirio Muñoz Ledo y Fernando Solana Morales (Meneses, 1998)



En este contexto se observa la aparición de las primeras maestrías dirigidas al magisterio proporcionadas por las escuelas normales superiores de Nuevo León, Coahuila, Durango, Tamaulipas y Yucatán, las cuales consideraron el modelo de formación para maestros de segunda enseñanza que ha caracterizado históricamente a este tipo de instituciones. Este conjunto de maestrías se distinguió por ofrecer en la formación una base general de aspectos educativos y un conjunto específico de conocimientos propios del campo disciplinario, como se observa en el cuadro 3 de los anexos.

El modelo de formación de maestros por especialidades, a través de disciplinas funcionó en las normales superiores con el plan 1959 y ha coexistido con la programación por áreas que señala el plan 1976. Cabe recordar que anterior al esquema de la educación básica que se establece en nuestro país en 1992, a partir de la firma del ANMEB el nivel de secundarias fue considerado propedéutico en la educación media superior, por lo que las disciplinas han sido la base de los aprendizajes para que los alumnos estuvieran en condiciones de acceder al bachillerato. Ante esta orientación, se requería de profesores que estuvieran preparados en los contenidos y metodologías que lograran este propósito.

La tradición histórica de las normales superiores en ofrecer posgrados⁴⁹, constituye un elemento de origen para que estas instituciones justificaran la creación de maestrías y se salvaguardaran de las medidas que la SEP había puesto en marcha en las normales básicas al disminuir su matrícula como

⁴⁹ Las escuelas normales superiores desde su nacimiento han sido las instituciones en proporcionar este tipo de formación y en haber desarrollado estudios de alto nivel para la formación de especialistas en educación. Origen que se remonta al seno de la Universidad Nacional con la creación de la Escuela Nacional de Altos Estudios en 1910 que tenía como propósito los estudios más elevados, siendo éstos los grados de profesor académico, profesor universitario, maestro y doctor y la Escuela Normal Superior responsable de formar a los profesores de secundaria, preparatoria y profesional. En 1929 como parte de la autonomía universitaria la ENS se independizó y llevó a cabo un proyecto académico que encabezó Rafael Ramírez a favor de la escuela rural. En este marco, esta institución ofreció el grado de maestro en Ciencias de la Educación antecedente de la Maestría en Pedagogía que la UNAM viene ofreciendo desde 1995. (Aguirre, 1991)



respuesta a la considerable masificación que presentaban a finales de los años setenta. Significaba también una manera de revivir la vieja pugna entre “universitarios y normalistas” respecto a la recién creada UPN que la identificaban como una institución amenazante puesto que temían que abarcara en su totalidad la profesionalización de los maestros, y con ello contribuir a la desaparición de estas normales.

Otro factor que favoreció que las normales superiores empezaran ofrecer posgrados, se refiere a la política flexible que impulsó la SEP durante los años setenta en cuanto a la autorización y reconocimiento de estudios de estas instituciones tanto estatales, particulares y universidades públicas, lo que trajo consigo un incremento de matrícula en los cursos a distancia y semiescolarizados (Arnaut, 1996), al ya de por sí existente en las normales básicas lo que a su vez contribuyó a la expansión del subsistema de educación normal.

Después de estos rasgos representativos de preparación para los profesores, tanto por el número de maestrías que se crearon (de 1977 a 1980 existían 21 maestrías de este tipo) como por la posibilidad de ampliar las opciones para la formación continua, esta oleada mantuvo cierta estabilidad de crecimiento bajo durante los años posteriores a su creación, debido quizá a las restricciones presupuestales que obedecieron a las crisis económicas de los años ochenta y que impactaron en las escuelas normales. (Noriega, 1992)

Esta oleada muestra síntomas de desvanecimiento al no abrirse más maestrías de este tipo, debido quizá al reacomodamiento estructural del subsistema de formación de maestros provocado por la fundación de la UPN, la creación de la licenciatura en 1984 y la desconcentración de los cursos intensivos de la ENSM. (Noriega, 1992)

En este sentido, otro factor que consideramos que contribuyó al desvanecimiento de estos posgrados fue la orientación formativa que proponían puesto que no eran



congruentes con los planteamientos de las reformas de la educación básica y la formación de maestros que se dieron durante los años noventa, mismas que impulsan el desarrollo de competencias profesionales a partir de aspectos integrales e interdisciplinarias de los contenidos de aprendizaje.

2.2. Casos representativos

Algunas de los posgrados representativos de esta oleada es el caso de las Maestrías en Educación Media (con especialidad en Ciencias Biológicas, Ciencias Sociales, Física y Química, Idiomas, Lengua y Literatura Españolas, Matemáticas, Pedagogía, Psicología y Orientación Vocacional) de la Escuela de Graduados de la Escuela Normal Superior de Nuevo León “Profr. Moisés Sáenz Garza” (cuadro 3) que según datos encontrados para este trabajo, es la primera institución que desde 1977 imparte estos programas con este tipo de orientación formativa. En el acuerdo de creación señala entre sus objetivos: “[lograr] una ampliación y profundización de su especialidad, capacitándolos científica, pedagógica y culturalmente” (1978) así como “diseñar nuevas alternativas en la educación media básica y media superior que faciliten la solución de problemas dentro de cada una de las especialidades” (ídem)

Esta formación disciplinaria ampliada que ofrecía esta normal superior a través de los posgrados, la ratificaba con la investigación educativa como una función que aunada a la docencia y a la extensión pretendía consolidarse en la educación superior y con ello concretar en los hechos lo establecido por el artículo 18 de la Ley Federal de Educación. En este sentido la Escuela de Graduados dependiente de la normal superior de Nuevo León creó el Centro de Investigación Educativa orientado a la formación de profesores investigadores “preparados científica y pedagógicamente (...)” para “racionalizar la participación del maestro en problemas educativos (...) y difundir la tecnología educativa propia y adecuada las necesidades del país” (Escuela Normal Superior de Nuevo León, Centro de Investigación Educativa, 1982)



Con estos propósitos asistieron a estos posgrados maestros invitados, investigadores de la UNAM y de otras instituciones del nivel superior que le imprimieron un sentido académico y reconocimiento en la región norte del país. De esta manera lo relata un profesor egresado de esta maestría:

En un principio fue una institución de mucho nivel, soy de la primera generación, y entre mis maestros cuento a Graciela Hierro (...), Adriana Puigrós, Libertad Menéndez, Enrique Moreno de los Arcos (...), como egresé de la Complutense, la verdad fue mejor la maestría de Monterrey.

El sentido académico que la institución propició para estas maestrías hizo que la demanda creciera significativamente por lo que se abrieron sedes en diferentes estados de la región norte del país como Tamaulipas (Ciudad Victoria y Reynosa), Durango (Gómez Palacio) y Zacatecas. Sin embargo este rasgo académico no fue el determinante en la apertura de estos posgrados, los acuerdos y negociaciones con la parte sindical del grupo que tomó la iniciativa de hacerlo, fue quizá uno de los factores que propició de manera decidida su creación, así lo declara en entrevista un reconocido maestro egresado de esta institución:

(...) en el ala sindical participaron activamente por el Sindicato de Trabajadores de la Escuela Normal Superior del Estado (STENSE) Francisco Cantú García, Arturo Delgado Moya y Juan Francisco Pérez Ontiveros, y por la dirección de la escuela Germán Cisneros Farías quien fue el artífice del Acuerdo y la demás sustentación legal en el Estado y en la Dirección General de Profesiones para que la escuela tuviera sólido sostén (...). Como puede observarse, es un grupo político que alterna en puestos sindicales y de estructura, son gente con ideas y muy grillos. Efectivos en sus tareas y en general bien intencionados y con prestigio académico.

A partir de esta intervención sindical, la escuela normal aseguró la estructura jurídica necesaria en la apertura de estas maestrías lo que dio lugar a que el gobernador de la entidad Dr. Pedro G. Zorrilla firmara el acuerdo de creación el 5 de mayo de 1978, documento que respaldó y avaló la autorización estatal para impartir estudios de posgrado, base fundamental en el reconocimiento y validez ante la SEP.



Con esta base jurídica estos estudios han tenido valor en el escalafón vertical (oficio 8865 de la SEP del 21 de junio de 1979) y posteriormente en el escalafón de carrera magisterial. Con esta legitimación legal y laboral, las maestrías de la Escuela de Graduados continuaban impartándose hasta el 2000 y mantenían una significativa preferencia entre el magisterio de la región, aunque el enfoque disciplinario que las caracterizó en su origen se encuentra en contradicción con la tendencia curricular que propone la educación básica en la escuela secundaria, la cual establece una visión articulada de las ciencias y centrada más en el aprendizaje de los estudiantes contraria al enciclopedismo que ha propiciado la enseñanza de las asignaturas.

En este contexto y ante la carrera meritocrática que ha generado de manera significativa el crecimiento de posgrados, la Escuela de Graduados puso en marcha en el 2003 el doctorado en educación, a pesar que la SEP a través de la SEByN prohibió su apertura. Así lo relata en entrevista el informante clave:

- 'De alguna forma, creo que Germán Cisneros [quien fuera Director de la Escuela Normal Superior del Estado de Nuevo León en 1979 y Director General de Educación Normal], les apoyó jurídicamente, para que el Gobernador Canales Clariond (actual Secretario de Comercio) emitiera el Decreto que dio nacimiento a este emplasto, disque en coordinación con la Universidad Autónoma de Barcelona (así lo señala el documento de creación).
- La primera inscripción obviamente estuvo formada por los directivos de la Escuela Normal Superior del Estado de Nuevo León y al parecer esta administración [refiriéndose a la de 2000-2006] los ha presionado para que cierren, o ya no inscriban'.

Con las reformas actuales de la educación básica y la formación de maestros, estos posgrados han dejado de ser congruentes con los planteamientos de la calidad de la enseñanza que propagan una visión integral de los contenidos de enseñanza, sin embargo la normal superior señalada sigue siendo líder en la entidad entre otras instituciones que ofrecen posgrados, como la Escuela de Ciencias de la Educación, la UPN Monterrey y la UPN de Guadalupe.



Otro caso representativo que ilustra esta primera oleada de posgrados con finalidades semejantes a la institución anterior, es la que corresponde a la Escuela Normal Superior de Coahuila que en 1980 crea la División de Estudios de Posgrado con el propósito de impartir este tipo de estudios con orientación disciplinaria y considerando a la investigación educativa, así lo señala el documento normativo de creación: “la superación académica de nuestros maestros de enseñanza media, básica y superior así como en la formación de investigadores de la educación, que permitan mantener y superar el avance logrado en los distintos campos de actividades” (Secretaría de Educación del Estado de Coahuila, 1996)

Con la publicación del Acuerdo en el diario oficial en 1980, esta normal ha puesto en marcha las maestrías en la especialidad en Pedagogía, Historia, Letras Hispanoamericanas, Matemáticas las cuales continúan impartándose con algunas modificaciones en sus planes y programas de estudio, sin perder la concepción disciplinaria con la cual fueron creadas.

Por lo que se observa, estas maestrías estaban orientadas a profundizar en el estudio de los campos disciplinarios como rasgo característico de los primeros posgrados, ya que estaban orientadas a que el estudiante debía “estar preparado en el desarrollo de actividades académicas de alto nivel o para la alta especialización según las orientaciones de la maestría”(ídem). En estas maestrías las modalidades de estudio en que la normal las ha llevado a cabo, (la escolarizada y la semi-abierta, cuyos planes de estudios se realizan en tres fases: trabajo a distancia, curso directo y trabajo terminal) son semejantes a las que aplicó la Escuela Normal Superior de México cuando la SEP desconcentró los cursos intensivos de verano a las diferentes sedes del país.⁵⁰

⁵⁰ Esta medida fue adoptada por el gobierno en turno para “dispersar a la población magisterial que proveniente de todos los Estados, encontraban en la ENSM una gran actividad política encauzada por la CNTE” (Noriega, 1992, p. 76). Con base en ello se publica el Acuerdo 101 de 1983 el cual da lugar a las sedes en que se impartieron estos cursos en Aguascalientes, Ags, Santa Ana, Son,



Dichas modalidades de estudio fueron impulsadas por la SEP en esta desconcentración a fin de asegurar la continuidad de los semestres durante el año escolar y las vacaciones de verano. Estas formas de trabajo han sido adoptadas por varias instituciones que imparten posgrados para que se realicen preferentemente sábados y domingos, debido a la situación laboral que presentan los profesores durante los días hábiles de la semana.

Estas modalidades de estudio han sido fuertemente cuestionados por algunos investigadores, especialistas y autoridades educativas que consideran van en detrimento de la calidad educativa de la formación que se debe adquirir en un posgrado (Mercado, 1997, Moreno, 2003)) pero que la misma SEP lo ha propiciado en diferentes momentos de la profesionalización del magisterio obedeciendo más a un sentido político y laboral, que académico. Al parecer el mensaje subyacente en las propuestas del sector orientado al desarrollo profesional es *si quieres prepararte, puedes hacerlo, pero sin abandonar tus labores escolares*. Situación que de alguna manera pervierte y deteriora la calidad formativa de los docentes como se profundizará en el capítulo tres de este trabajo.

Referente a la situación de reconocimiento y validez oficial de la SEP, estas maestrías lo obtuvieron en su momento y han sido incorporadas al Catálogo de Carrera Magisterial por lo que en este sentido han cumplido conforme a la normatividad establecida (1995). Estas maestrías se han mantenido en la historia de la profesionalización del magisterio y que hasta el 2000 continuaban impartándose.

Querétaro Qro, Veracruz, Ver. Después en 1984 se crearon dos sedes más: Campeche, Camp y Morelia, Mich.



3. Segunda oleada. Maestrías con orientación generalizada en Educación, Pedagogía y Ciencias de la Educación (1980- 2000)

3.1. Algunas condiciones que favorecieron su desarrollo

El desplazamiento que generó las Ciencias de la Educación hacia la Pedagogía con el propósito de analizar la problemática educativa ganaba terreno en el debate académico de las instituciones de educación superior (De Ibarrola y Silva, 1995), lo que propició que los posgrados en educación de las universidades públicas y privadas pronto se incorporaran al crecimiento vertiginoso y credencialista para ofrecer especialidades y maestrías, principalmente a los profesores de todos los niveles educativos, incluyendo el de la educación básica. De manera quizá un tanto paradójica a las políticas de racionalización que el gobierno había impuesto con al finalidad de subsanar la crisis económica que el país atravesaba en aquellos momentos.⁵¹

En el caso particular de esta oleada, las maestrías para los profesores se caracterizaron por ofrecer una orientación generalizada en Educación, Pedagogía y Ciencias de la Educación que ofrecían referentes explicativos con la intención de abordar desde una visión de conjunto las condiciones del sistema educativo en cuanto a la “masificación”, la “heterogeneidad”, el “empobrecimiento” entre otros aspectos. (De Ibarrola y Silva, 1995)

La dinámica de esta oleada no fue relevante en cuanto a su crecimiento, por el contrario se detecta cierto control en su evolución debido quizá a que fue el momento en que la SEByN intentó regular los posgrados, a través de los lineamientos en la apertura y desarrollo de estos programas (entre 1995 y 1997), por lo que la orientación que ofrecían estas maestrías no correspondían a lo establecido por esta dependencia.

⁵¹ Para la formación de maestros estas políticas impactaron en la desconcentración de los cursos intensivos de la ENSM como se señaló anteriormente, en el cierre del turno vespertino de la Escuela Nacional de Maestros al crearse la Licenciatura en Educación (1984), así como en el cierre de la Escuela Nacional de Maestros para la Educación Técnica Industrial y de Capacitación en 1985 (Noriega, 1992)



Sin embargo, ante la manera de abordar los problemas educativos a partir de una panorámica acumulativa y fragmentada de la información disciplinaria que ofrecían, coincidimos con Ibarrola y Silva que este tipo de posgrados lograron disminuir el sustrato de conocimiento profesional, al no proporcionar los referentes didácticos y pedagógicos que promovieran la reflexión y la innovación del trabajo docente (1995). Esta oleada corresponde al cuadro 4 que se encuentra en los anexos.

3.2. Casos representativos

En esta oleada es representativa la Maestría en Pedagogía de la Escuela Normal Superior de Nayarit la cual fue abierta por un grupo de profesores vinculados a la élite burocrática de la SEP y al SNTE en la formación de docentes, tal es el caso del Dr. Luis Gámez quien en su trayectoria como funcionario fue director del Centro de Actualización del Magisterio de Nayarit y director de la Normal Superior de la misma entidad en 1970, situación que se considera trascendente en el surgimiento de esta maestría. En entrevista así lo narra:

- ‘El gobernador del estado tiene a bien asignarme ser el director de la ENS de Nayarit, lo que me hace ponerme en contacto con un amplio espectro del magisterio nacional. A esta normal acudían cerca de cinco mil maestros de todo el país en cursos intensivos. En esa época hice muy buena relación con Víctor Gutiérrez Pérez director de la ENS de Oaxaca y con Lucas Ortiz de la ENS de Michoacán’.

La red de relaciones entre directores de algunas normales superiores conformó un frente que estaba en desacuerdo con las políticas de formación del magisterio que se establecieron en ese momento con respecto a las normales. Para estas instituciones los posgrados significaban la alternativa profesionalización y una manera de reposicionarse de un amplio sector de maestros. El Dr. Gámez así lo explicó en entrevista:

- ‘Esta relación con los directivos de las escuelas normales, nos hace ver que contrario a la política del gobierno de la república, en aquel entonces siendo secretario de educación Don Víctor Bravo Ahuja. Ellos tenían la pretensión de limitar el incremento de la matrícula en las escuelas normales. Nosotros pensábamos que ese no era el



camino. El camino era impulsar las normales superiores para preparar a los cuadros que pudieran atender la educación secundaria’.

En este contexto, la investigación educativa fue considerada por este grupo de directores la estrategia prioritaria para sustentar de manera académica la creación de estos posgrados y con ello impulsar las propuestas innovadoras. La Maestría en Pedagogía así lo expresaba en sus propósitos:

- Su objetivo es formar profesionales (...) mediante la investigación que participen en el análisis, evaluación e interpretación de la realidad educativa y en el ámbito de su desempeño, capaces de planificar, diseñar y operar propuestas pedagógicas innovadoras que contribuyan a superar permanentemente su labor educativa (Escuela Normal Superior de Nayarit, s/f)

La Maestría en Pedagogía de esta institución ha constituido un programa emblemático en la formación de los maestros, su modalidad por cursos intensivos propició que una gran cantidad de profesores ampliaran su nivel de profesionalización en momentos que los posgrados no formaban parte del sector magisterial.

Sin embargo en 1996 cuando la DGN mantenía una relación estrecha con la Coordinación General de Carrera Magisterial para tratar de regular los posgrados que se habían abierto hasta ese momento, este programa fue cancelado por no cumplir con los requerimientos establecidos por esta dependencia. Posiblemente esto obedeció a que este posgrado por la orientación formativa que lo caracterizaba, no estaba en consonancia con los planteamientos de formación docente que esta subsecretaría comenzaba a difundir con la reforma de las escuelas normales.

Los responsables de este maestría no les fue posible sostenerlo con las autoridades educativas de la SEP como en otros momentos acostumbraba, debido a que acordaban de manera local con el sindicato y los funcionarios estatales para que no hubiera problemas en la autorización, pero las relaciones y los



interlocutores que la federalización definió entre las autoridades federales y estatales habían cambiado las condiciones de negociación.

Otros casos que se destacan en esta oleada son el conjunto de instituciones creadas en las entidades federativas específicamente para impartir posgrados, las cuales se han articulado a la compleja red de planteles orientados a la formación de maestros, tal es el caso del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM),⁵² el Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación “José Ma. Morelos”, el Instituto Central de Ciencias Pedagógicas de Guanajuato, el Instituto de Posgrados en Educación Chiapas y el Centro de Investigaciones Pedagógicas y Sociales de Jalisco que junto con las normales superiores incrementaron de manera significativa la cantidad de instituciones y de posgrados orientados al magisterio y que en la actualidad algunas se han consolidado en la superación profesional de los docentes.

En este conjunto de instituciones, la Maestría en Educación del ISCEEM inició en 1984 y ha sido el antecedente de la Maestría en Ciencias de la Educación que se imparte desde 1986, la cual ha sido modificada en diferentes momentos para consolidarse como un posgrado orientado al magisterio en la entidad. Este posgrado por su reconocimiento y validez fue incorporado al Catálogo de Carrera Magisterial. (1995)

Esta oleada también es representativa por la aparición de instituciones privadas (Centro Universitario Tijuana en Baja California, Instituto de Ciencias y Estudios Superiores de Tamaulipas, A.C, El Colegio de Puebla A.C., por mencionar algunas) que han atraído un significativo número de profesores debido principalmente a las facilidades que otorgan para hacer los estudios y contar con el título correspondiente, pero que en su mayoría y al finalizar el 2000 no contaban

⁵² Surgió en 1979 e inaugurado de manera oficial en 1981 “con el propósito de cumplir con las políticas educativas establecidas por el Gobierno del estado de México, orientadas a la ampliación de la cobertura de servicios educativos para satisfacer la demanda e superación profesional del magisterio de nivel posgrado” (ISCEEM, 1996)



con el reconocimiento y validez de la SEP lo que ha profundizado el fenómeno del *fraude académico*.

Otro rasgo distintivo de esta oleada es el que se refiere a las maestrías que la República de Cuba impartió en nuestro país, a partir de la relación que estableció el SNTE con el Ministerio de Educación y varias instituciones de educación superior (Instituto Pedagógico Latinoamericano y del Caribe (IPLAC) Instituto Central de Ciencias Pedagógicas y Centro Referencial Latinoamericano para la Educación Superior) durante los Congresos de Pedagogía que este país organiza.

Con el respaldo del SNTE las autoridades educativas cubanas procedieron a impartir maestrías en diferentes entidades del país, sin la autorización de la SEP situación que contravenía a lo establecido en la LGE en lo referente a la federalización educativa y los lineamientos establecidos por la SEByN. En este sentido, la Maestría en Educación del IPLAC realizó convenios con el SNTE y asociaciones civiles a fin de impartirse en diferentes partes del país. Por ejemplo en Quintana Roo lo hizo con la Coordinadora Técnica Pedagógica de la Sección V del SNTE, en Campeche y Chiapas con el Instituto Peninsular de Estudios Superiores AC, en Guerrero y Morelos con el Instituto de Análisis y Estudios Sociales AC, en Puebla con la Asociación Civil Kukulcán, en Veracruz con el Centro Internacional de Desarrollo Profesional del Estado. (SEP, Programas de Posgrados Cubanos en México, 1998)

Después de largos y tensos acuerdos con las autoridades cubanas la SEP decidió únicamente aprobar esta maestría en 1998 con carácter de programa en liquidación en aquellas entidades que el ministerio cubano había mantenido cierta relación con las secretarías de educación locales, no así con el SNTE y las asociaciones civiles. Esta aprobación fue condicionada a que las autoridades educativas cubanas tenían que realizar las adecuaciones curriculares pertinentes al desarrollo profesional de los maestros mexicanos y se ajustaran a la normatividad educativa vigente.



4. Tercera oleada. Maestrías orientadas a la Investigación Educativa (1992-1999)

4. 1. Algunas condiciones que favorecieron su desarrollo

Con la creación de la licenciatura en educación en las escuelas normales que proponían la formación del docente investigador en 1984, además de la presencia significativa de maestrías en educación en la formación de investigadores de las instituciones de la educación superior, es notoria la aparición de este tipo de posgrados dirigidos al magisterio. En estos programas la investigación educativa se justifica de manera directa y explícita en su apertura, más allá de considerarla una estrategia dirigida a la formación de cuerpos especializados en algún campo de la educación como se expresaba en los planes de estudio de las maestrías de las oleadas anteriores.

En este sentido, otro factor que quizá influyó en la aparición de este tipo de maestrías fue "el tránsito de algunos investigadores educativos a puestos de decisión de la política educativa nacional y estatal (...), así como su participación en asesorías" (COMIE, 2003) en lo que se refiere a la educación básica y la formación de docentes. Con este fenómeno, la investigación abre otras posibilidades académicas a los profesores, lo que impulsa su entrada a los posgrados que ofrecen este tipo de formación.

Durante los años noventa estas maestrías mostraba un crecimiento significativo en diferentes partes del país, debido quizá a la coyuntura que se derivó de la reorganización que la SEP realizaba durante el proceso de federalización y a la regulación que la SEByN pretendía llevar a cabo con estos programas. Ante esta coyuntura, las autoridades educativas estatales, no se encontraban lo suficientemente informadas acerca del procedimiento y los canales oficiales que tenían que seguir en la autorización y reconocimiento oficiales. Varios posgrados



surgieron únicamente con la autorización estatal, que de acuerdo a los lineamientos que esta subsecretaría estableció, no es suficiente para quedar legal y administrativamente reconocido.

En plena atmósfera de reformas de la educación básica y la formación de maestros que sustentan que la función de docente ha de estar centrada en la reflexión de su quehacer pedagógico, a través de una relación integral entre la teoría y la práctica, estas maestrías presentaban de manera paradójica una tendencia teoricista alejada del oficio de investigar y de las necesidades profesionales de los educadores. La declaración de un estudiante de estos posgrados lo expresa de la siguiente manera:

- ‘...Nos hemos dedicado a consumir sus productos (...) si nos revisamos en nuestro trayecto de formación en el posgrado, resulta que nos estamos formando como eruditos (...) y no como sujetos capaces de problematizar nuestra realidad educativa’.

Esta opinión coincide con los cuestionamientos que algunos investigadores hacen en cuanto a esta tendencia, en cuanto a que no proporciona los referentes críticos y fundamentados que permitan reflexionar acerca de la problemática docente. (Noriega, 1987; Pasillas y Serrano, 1987; Sandoval, 1996; Mercado, 1997; Moreno, 2000)

Sin embargo, también consideramos que los posgrados que caracterizan esta oleada han sido parte de un problema más amplio que se ha presentado en otras Instituciones de Educación Superior (IES) al no existir una política clara de formación de investigadores que propusiera orientaciones definidas en su realización. Para 1999, esta oleada mostró un franco desvanecimiento ante la débil respuesta en la satisfacción de las nuevas necesidades profesionales de los docentes, las cuales se hacían cada vez más explícitas y específicas como parte de los enfoques, propósitos y contenidos que anunciaba la educación básica.



4. 2. Casos representativos

Sobresalen en este conjunto de maestrías, las que el SNTE promovió con las autoridades educativas cubanas para ofrecerlas a los profesores de nuestro país y de las que ya se daba cuenta en la oleada anterior. La Maestría en Investigación Educativa que impartió el Instituto Central de Ciencias Pedagógicas de Cuba tuvo una presencia amplia en diferentes entidades federativas donde estableció convenios fuera de la normatividad que señala la LGE (Cuadro 5). En el D.F esta institución lo hizo a través del Instituto de Análisis y Estudios Sociales A.C. filial de la Sección IX del SNTE., mientras que en Guerrero se realizó a través de la Centenaria Escuela Normal del estado y del Instituto Nacional de Estudios Superiores. (SEP, Programas de Posgrados Cubanos en México, 1998)

La orientación que tenían estos posgrados se planteaba desde una perspectiva experimental y disciplinaria alejada de los procesos reales del trabajo docente, por lo que la DGN recomendó a las autoridades educativas cubanas una serie de adecuaciones y condicionó su autorización de manera limitada conforme a los lineamientos establecidos.

5. Cuarta oleada. Maestrías profesionalizantes y campos emergentes (1980-2000)

5.1. Algunas condiciones para su desarrollo

Esta oleada es la más representativa en cuanto al desarrollo acelerado de maestrías y su trascendencia en la profesionalización del magisterio. La aparición de esta oleada, según nuestro rastreo, surgió en los años ochenta y presentó su punto culminante después de 1995. El crecimiento vigoroso de esta oleada se desarrolló en un contexto de tensiones y controversias para el trabajo de los profesores, el cual ha sido cuestionado por investigadores, especialistas y administradores de la educación que han puesto en entredicho los modelos de enseñanza y la función del docente. En este sentido las políticas de profesionalización del magisterio han sido las propuestas que pretenden resolver estos cuestionamientos.



Este tipo de posgrados surgen en el escenario del *Programa de la Modernización Educativa 1988- 1994* como parte de las políticas modernizadoras tendientes a reestructurar la vida pública del país. En lo correspondiente a la formación y actualización de docentes este programa expresaba que la UPN debía ofrecer posgrados y consolidarse la institución líder en el subsistema de formación y actualización y superación profesional de los docentes.⁵³

Con base en esto, esta universidad impulsó la creación de posgrados con el propósito de atender las necesidades profesionales del magisterio, particularmente a través de las especializaciones en Administración Escolar y Planeación Educativa. Sin embargo ante las demandas educativas y laborales que se estaban perfilando con los cambios reformistas en el magisterio, esta institución propuso el desarrollo de las *maestrías en educación, campo en....* caracterizado por un esquema curricular de formación general y específico orientado a que los docentes adquirieran aspectos concretos de la práctica educativa. Esquema que ha sido adoptado por varias instituciones que imparten posgrados al magisterio y en los que se han incorporado varios egresados de estos programas.

Posteriormente con la LGE y en el marco de la federalización, los posgrados son reconocidos como parte del sistema de formación, actualización y superación profesional de maestros (artículo 20), por lo que el *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000* en el apartado de superación profesional enfatizaba lo siguiente: “existe un gran interés de los maestros por prepararse para tareas más complejas y elevar su competencia profesional, mediante la obtención de grados académicos y especializaciones posteriores a la licenciatura. Para que esta legítima aspiración sea atendida, el gobierno federal promoverá la adopción de

⁵³ Este documento así lo señalaba: “La Universidad Pedagógica Nacional se constituirá en la institución de excelencia del normalismo nacional a efecto de formar en ella a los cuadros académicos del subsistema de formación y actualización de docentes (...) Se continuarán desarrollando los programas de licenciatura, maestría doctorado en la Unidad Ajusco” (Poder Ejecutivo Federal, 1989, p. 69)



mecanismos de evaluación y normas académicas que regulen la creación y el funcionamiento de los centros que ofrecen este tipo de estudios” (SEP; 1995)

Con este sustento y con base a sus atribuciones, el subsecretario de educación básica y normal envía a los secretarios de educación de las entidades en mayo de 1995, un oficio el cual establecía los requisitos y los procedimientos para solicitar a la SEP la autorización y validez de estos estudios en las instituciones formadoras de docentes (escuelas normales, instituciones afines y centros de actualización del magisterio). Cabe aclarar que la UPN como institución desconcentrada de la SEP, ha regulado sus propios posgrados a través de la DGP, por lo que no estaba señalada en el marco de competencia de esta subsecretaría.

El oficio de mayo de 1995 representó en el contexto de la federalización el primer esfuerzo que la SEP realizó en la regulación de posgrados orientados al magisterio puesto que estableció “las normas mínimas” para las especializaciones, maestrías y doctorados con base en el *Programa Nacional Indicativo de Posgrado 1989-1994*, documento rector en la regulación de este tipo de estudios en otras instituciones de educación superior. En este sentido se destaca la relación que este oficio estableció entre los posgrados y la investigación, al mencionar en su propósito:

- ‘Formar profesionales mediante la investigación para participar en el análisis, evaluación e intervención de la realidad educativa, así como para indagar, sistematizar y utilizar productos de la investigación científica, humanística y tecnológica en la construcción de respuestas a los problemas en el ámbito de la educación (SEByN 1995)’.

Esta relación condicionó la apertura de estos posgrados a la realización de proyectos de investigación,⁵⁴ lo cual posiblemente alentó el crecimiento de estos

⁵⁴ Este oficio señalaba que los proyectos de investigación, debían de considerar las siguientes condiciones mínimas: Estar claramente definidos y plantear la obtención de productos publicables y subproductos tangibles en plazos previsible. Deben ser compatibles con los plazos de los planes de estudio. Contemplar fuentes primarias de datos. Explicitar los productos antecedentes que originaron la problemática del proyecto. El responsable del proyecto deberá tener experiencia



programas que tenían como objetivos la formación de investigadores, sin que mantuvieran estrecha vinculación con el trabajo docente, y sin tener las condiciones mínimas que permitieran un óptimo desarrollo como se observó en las oleadas anteriores. Sin embargo la necesidad de esta dependencia para reorientar las maestrías con orientación profesionalizante y su expansión que se observó después de 1995, dejó sin vigencia de manera temprana esta normatividad.

La debilidad y su rápida inoperancia de los requisitos señalados por la SEByN dieron lugar a que en el gobierno de Ernesto Zedillo (1994-2000) se observara un crecimiento desmedido de maestrías de dudosa calidad en la formación de los profesores, así como el incremento de instituciones particulares que no contaban con la incorporación ante la SEP; que ante el lema de quienes abrían posgrados *más vale pedir perdón que pedir permiso*, varios programas se pusieron en marcha únicamente con la autorización estatal y sin la validez oficial, situación que los colocó de manera irregular ante esta dependencia.

Ante esta problemática el subsecretario de educación básica y normal intentó interrumpir la autorización de estos programas en julio de 1996, a través de un oficio que giró nuevamente a los secretarios de educación de las entidades, señalando lo siguiente:

- 'Con el propósito de garantizar la calidad de los servicios de posgrado, la Subsecretaría a mi cargo **recomienda la suspensión de manera temporal, de las autorizaciones de nuevos programas de especialización, maestría y doctorado*** (...), en tanto se toman las decisiones pertinentes para orientar dichos programas dentro del proceso de transformación y fortalecimiento académico de la educación normal'.

Esa suspensión fue otro momento de coyuntura en el intento de regular el crecimiento de estos programas, el cual fue aprovechado por el SNTE, los particulares y funcionarios de las secretarías de educación para continuar abriendo

previa demostrable, en los procedimientos del manejo de fuentes primarias. Explicitar el acceso a fuentes documentales actualizadas, ligadas a la problemática del mismo. Los proyectos deberán tener un carácter interinstitucional, preferentemente. (SEByN 8 de mayo de 1995, SEP)

* Subrayado nuestro



posgrados solamente con la autorización estatal en el mejor de los casos. Sin embargo, ante lo poco logrado, la SEByN decidió en 1997 elaborar y difundir entre las autoridades educativas estatales un documento denominado *Lineamientos generales para la autorización de programas de especialización, maestría y doctorados dirigidos a los profesores de educación básica en servicio y a los formadores de docentes*, el cual establece de manera puntual y formal (que los oficios de 1995 y 1996) los propósitos y requisitos que debían de cumplir los programas de posgrado orientados al magisterio.

Estos *Lineamientos...* pretendían estar en consonancia con los enfoques y propósitos de formación continua y la educación básica que la SEByN impulsaba, por lo que los requisitos y procedimientos que señalaban en la apertura de posgrados estaban orientados a un carácter profesionalizante. La difusión de estos *Lineamientos...*, se realizaba justamente en el contexto de reforma de la formación inicial que esta subsecretaría puso en marcha con el Programa de Transformación y Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales (PTFAEN) por lo que su titular el Profr. Olac Fuentes hacia hincapié en la calidad de la superación académica de los profesores. De manera concreta, así opinaba de los posgrados en el evento de la consulta de la Reforma de las Escuelas Normales:

- ‘No inventemos maestrías y doctorados cuando no tenemos las condiciones para que sean, desde el punto de vista formativo, se encuentren por arriba del nivel básico de seriedad; (...) hay otras muchas maneras de lograr un mejoramiento de competencia real que el simple grado. Existe un fetichismo enorme acerca de los posgrados, hay instituciones que los ofrecen en barata y ustedes lo saben perfectamente, se validan en escalafones, pero fuera de eso nadie cree en ellos (...), hay que abrir estos programas cuando se creen las condiciones mínimas (...). Es muy fácil ponerse de acuerdo qué constituye una maestría y qué constituye un doctorado, cómo va haber un doctorado en el que los maestros no sean doctores, por preguntar la cosa más obvia. Por ahí, hay una normal de verano que ofrece un posgrado y cuando uno lo revisa, digo “aquí los requisitos son: inscribirse, pagar las colegiaturas y no morir en dos años”. Entonces tenemos que pelearnos con la seguridad también intelectual de que los grados por sí solos, no dan nada (...) tenemos que dar una pelea contra el credencialismo y darla con mucha seguridad (...) ofrecer realmente posibilidades de oxigenación intelectual, de consolidación del oficio, de respeto al oficio (...). (1996)’.

La visión del titular de la SEByN respecto al nivel académico de los posgrados, consideraba como referente inmediato a la Maestría en Ciencias con especialidad



en Investigaciones Educativas que el Departamento de Investigación Educativa (DIE) imparte desde 1975, por lo que ningún posgrado que no se encontrara a la altura de este programa, estaría en condiciones de cubrir sus expectativas, así lo expresaba:

- ‘Esta cuestión es de respeto, para que sean respetables (...), le preciso lo del respeto. Yo tuve una experiencia previa importante para mí en el mundo académico y particularmente en el DIE donde una parte de mi tarea y la tarea de todos, fue obtener una maestría muy exigente. El trato nacional e internacional con colegas me dejó una idea a la mejor muy rígida, de la que yo estoy convencido. Sustancialmente, las maestrías implican un sólido dominio del campo y de los instrumentos para lograrlo, mientras que el doctorado implica capacidad de investigación original. Con esa certidumbre lo que había afuera, era una inmensa ola que demandaba títulos y grados, como tales. Entonces la posición nuestra, es no ceder a eso, pero la ley general tiene un área de ambigüedad y una imprecisión que no le da a la SEP facultades ejecutivas exclusivas. La proliferación de la oferta ya empezaba en instituciones como las normales y que necesitaba una puntilla, un puntillazo, yo se lo di’.

En efecto, la federalización educativa estableció los vasos comunicantes entre las entidades y la federación para ofrecer los servicios de la educación básica y la formación de maestros, con base en ello los *Lineamientos* señalaban como primer paso en la autorización y reconocimiento de la SEP que “las instituciones superiores pedagógicas interesadas, de sostenimiento público o privado, deberán presentar una solicitud a la autoridad educativa de la entidad en la que se llevarán a cabo los estudios (...)” (SEP, 1997) en conformidad con en el artículo 13 de la LGE.⁵⁵

Sin embargo lo que predominaba en este proceso eran las negociaciones que los actores involucrados (autoridades educativas, SNTE, particulares) realizaban en la apertura de posgrados, las cuales estaban centradas en los intereses de índole político, que en los criterios académicos que pudieran orientar y definir la calidad de este tipo de estudios, así lo reconoce el Profr. Fuentes Molinar en entrevista:

- ‘Surgieron y siguieron surgiendo [se refiere a los posgrados] no hay la posibilidad de controlar eso desde la SEP porque se dá por las entidades. Lo concurrente, no nos

⁵⁵ Este artículo señala: Corresponden de manera exclusiva a las autoridades educativas locales, en sus respectivas competencias, las atribuciones siguientes: IV. Prestar los servicios de formación, actualización, capacitación y superación profesional para los maestros de educación básica, de conformidad con las disposiciones generales que la Secretaría determine;



funcionó porque no había una normatividad precisa (...) muchas fueron las autorizaciones estatales dadas con cualquier criterio, con cualquier influencia’.

Este problema reconocido por la misma SEP, ha sido un factor que ha contribuido a la expansión sin control de estos programas, debido a que la federalización no ha favorecido la autonomía necesaria en las entidades, para que obtengan oportunidades de crecimiento académico y de gestión institucional en la profesionalización del magisterio, si bien la federalización ha propiciado nuevos retos en este campo, también se observa la recomposición de viejas prácticas de negociación política que han perjudicado notablemente los procesos de mejora continua que proponen las políticas actuales. Estas prácticas han impactado en el crecimiento de los programas de posgrado, alcanzando su punto culminante entre 1995 y 1998 para después mostrar cierto desvanecimiento ante los tiempos electorales que anunciaban el término del sexenio de Ernesto Zedillo. (Maya, 2005)

Pese a los esfuerzos de la SEByN en la regulación administrativa y académicamente de los estudios de posgrado, quedaba claro que la superación profesional no era prioritaria en la agenda política. Las acciones de reforma que impulsaba esta subsecretaría como parte de las políticas de modernización (las correspondientes a la educación básica, la formación docente inicial y de actualización de los maestros en servicio) concentraban la atención y energía del extitular en la toma de decisiones, así lo declaraba refiriéndose a la reforma de las escuelas normales:

- ‘A mi me absorbió intelectualmente, me absorbió mi tiempo y me absorbió diría emocionalmente porque conforme grupos de profesores, de no pocas escuelas empezaron a involucrarse, el peso personal de compromiso se intensificó mucho para mí’.

Lo que lleva a pensar que el contexto parece rebasar la capacidad racional de la autoridad educativa, decidir y actuar no es un proceso meramente abstracto y libre de tensiones, la conexión entre dos grandes mundos: el mundo subjetivo y el



mundo objetivo como lo subraya González Madrid (2002) se encuentran presentes en las políticas. Sin embargo, ante la falta de contundencia que mostró el ex subsecretario contribuyó a que el problema se profundizara y se manifestara en magnitudes considerables en la calidad y pertinencia de posgrados en la profesionalización docente. El cuadro 6 muestra la evolución de esta oleada.

5. 2 Casos representativos a partir de campos emergentes

La visión de conocimiento que tenía el exsubsecretario posiblemente contribuyó de manera significativa en la orientación de la apertura de posgrados con carácter profesionalizante. Fuentes Molinar hace énfasis en “la capacidad analítica de reflexión, de logro de conocimiento actuante (...) tenía y tengo la impresión de mucho de lo que aparece en los currículos en la formación de educadores de cualquier nivel, es inerte (...) que el vehículo para lograr esa información reflexiva, es la vinculación permanente, cada vez más fuerte entre trabajo y aprendizaje en la escuela y en contacto con la práctica”

La noción de *conocimiento actuante* que el ex subsecretario planteaba quizá constituyó un componente importante para que la SEByN reorientara los posgrados con el propósito de que respondieran a las necesidades profesionales de los docentes, lo cual se concreta en los propósitos de los *Lineamientos...*, cuando señala que es importante:

- ‘Garantizar que los programas de posgrado respondan efectivamente a las necesidades de desarrollo profesional de los maestros, para quienes desean especializar sus tareas o alcanzar un nivel más alto de competencia (SEP, 1997).’

A partir de esta perspectiva la SEByN autorizaba preferentemente aquellos programas que tuvieran entre sus propósitos la reflexión de la práctica docente y las propuestas de innovación que propiciaran la construcción del *conocimiento actuante* como lo proponía su titular y que también se expresa en los enfoques, propósitos y contenidos de la educación básica y la formación docente inicial.



De manera simultánea las exigencias de estas reformas se hacían más complejas y colocaban a los profesores en la necesidad de estar actualizados e informados de las propuestas que inciden en su trabajo docente. Ello contribuyó posiblemente a que en el escenario de la profesionalización aparecieron maestrías enfocadas a la reflexión del trabajo docente bajo la concepción del conocimiento actuante que se ha señalado.

En esta oleada sigue siendo tema de discusión de algunas maestrías la figura del *docente investigador* pero en el contexto de una práctica reflexiva y propositiva que mejore la labor del profesor. En este sentido se percibe con mayor claridad como las maestrías con orientación profesionalizante delimitan la especificidad de cada actividad y la complementariedad de ambas. Martínez Rizo afirma que "las funciones de docencia e investigación son igualmente importantes e igualmente complejas, pero diferentes. Resulta obvio la conveniencia de que los especialistas en las dos se mantengan en contacto y colaboren para la realización de actividades que eleven la calidad de la educación, pero la especificidad de ambas funciones no debe olvidarse". (1995)

Desde esta perspectiva la investigación que en las oleadas anteriores fue propósito central en la formación de especialistas en esta materia, en esta cuarta oleada la investigación, es considerada una estrategia en el análisis de los problemas y los retos que enfrenta el docente en la vida cotidiana escolar.

Esta delimitación entre la docencia y la investigación ha sido un factor de peso para que las maestrías profesionalizantes abrieran un horizonte de posibilidades en los profesores, puesto que se han incorporado a ellas con el propósito de resolver sus situaciones y necesidades más cercanas al trabajo en las escuelas, lo que contribuyó a que este tipo de programas se diversificaran en campos diversos, los cuales hemos denominado emergentes debido a su surgimiento y especificidad conforme a los planteamientos reformistas y a las necesidades profesionales del magisterio. A continuación presentamos algunos de ellos:



5.2.1 Maestrías en Educación Básica

Este campo tiene relevancia en la superación profesional de los docentes debido a que recupera los propósitos, enfoques y contenidos de la educación básica que la SEP ha impulsado en los últimos años y que han contribuido a crear nuevas necesidades profesionales. Necesidades y dudas que los profesores requieren tener respuestas para cumplir con la calidad y equidad que las políticas les demandan.

Este tipo de maestrías es el que más se vincula con el magisterio puesto que según sus propósitos, proporcionan elementos de reflexión para que los profesores profundicen en la problemática de su práctica y realicen innovaciones que conduzcan a lograr la calidad educativa. De manera paradójica, este campo surge en la UAA en 1995 con la Maestría en Educación Básica, institución no considerada como formadora de docentes.

Esta maestría desde su creación perfiló la delimitación entre docencia e investigación al “apoyar las necesidades de actualización del magisterio [de Aguascalientes] para el mejor desempeño de su función docente, así como de las de otras funciones como las de dirección y supervisión” (Martínez Rizo, 1995). En consecuencia el objetivo general de este programa ha pretendido “contribuir a elevar la calidad (...) mediante la superación profesional de docentes, directores, supervisores y, eventualmente, responsables de otras funciones educativas especializadas, que alcancen altos niveles de competencia profesional (...), que se refleje en un excelente desempeño, y que tengan gran capacidad de trabajo en equipo “ (Ídem, p. 181)

Con esta delimitación, este programa al centrar sus propósitos en la profesionalización no consideró solamente a los docentes en servicio, sino que incorporó a otros actores directamente involucrados en el trabajo escolar como los supervisores y directores a quienes las propuestas de superación profesional de



ese momento, no habían llegado. Situación que sentó bases en el desarrollo de este campo.

A partir de esta maestría aparecieron otras semejantes en las instituciones formadoras de docentes, tal es el caso de la escuela normal particular “Cuauhtémoc” creada a iniciativa de un grupo de maestros dirigido por el Prof. Humberto Jerez Talavera el cual como director de la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio (DGCMPM) mantuvo una estrecha relación con el SNTE, situación que le favoreció en cuanto a las relaciones políticas y al saber adquirido en la administración pública que aplicó para obtener ante la SEByN, sin mayor conflicto la autorización oficial de este posgrado conforme a los lineamientos que se proponían. Ya sabía como hacerle.

Asimismo la Maestría en Educación Básica de la UPV también ha sido significativa en este campo por los procesos académico e institucional que ha generado, los cuales han sido punto de apoyo de otros programas similares como se analiza en el capítulo dos de este trabajo.

Como se observa en el cuadro 7, este campo ha sido preocupación en varias instituciones del país en cuanto a la autorización y reconocimiento ante la SEP, lo cual significa que cuentan con el elemento mínimo de credibilidad para que los profesores puedan acceder a estudiar alguna maestría sin ningún problema de tipo administrativo.

5.2.2 Maestrías en Educación Básica referidas algunos de sus niveles

Una variante en este conjunto de maestrías es aquella que se refiere algunos niveles específicos de la educación básica, así encontramos maestrías que tienen como ejes de análisis la educación preescolar y secundaria quizá como una respuesta a las exigencias de la obligatoriedad que la LGE señala. Como se observa en el cuadro 8 estas maestrías también han sido impartidas por las instituciones cubanas que aprovecharon el momento de flexibilización normativa



que la SEByN promovió, sin que por ello quiera decir que fueran adecuadas a las necesidades profesionales de los docentes mexicanos. En este sentido estos programas también fueron cancelados por la SEP en los mismos términos que las maestrías presentadas en las oleadas anteriores.

5. 2.3 Maestrías en Educación Básica referidas algunas de las asignaturas

Se observa en este campo maestrías relacionadas con algunas de las asignaturas de la educación básica entre éstas la educación física, la educación artística, la historia, las matemáticas, las ciencias naturales, la educación ambiental, principalmente. (Cuadro 9). En general los propósitos de estos posgrados han estado centrados en la reflexión de sus contenidos, enfoques, prácticas y modelos de intervención que tendientes a que los profesores mejoren la enseñanza de estas asignaturas.

5.2.4 Maestrías en Educación Básica relacionadas con la Educación Especial

En este campo las maestrías en Educación Especial son las que representan más antigüedad en la evolución de estos programas (1982) anterior a las políticas de Integración Educativa que la SEP ha impulsado con el propósito de alcanzar la calidad y la equidad⁵⁶, debido quizá a la escasa formación de docentes para atender los problemas cotidianos del aula en este aspecto.

Estas políticas han propiciado una serie de necesidades profesionales entre los docentes en la atención de niños y jóvenes con necesidades especiales en las escuelas regulares, situación que los ha impulsado a buscar preparación al respecto. Varias instituciones oficiales y particulares nacionales y extranjeras se han abocado a ello, algunas con trayectoria y conocimiento en el campo, y otras aprovechando el momento coyuntural para ofrecer programas aislados de las

⁵⁶ Cfr. el *Informe final de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*. Salamanca, España, 1994 y la *Declaración de la Conferencia Nacional Atención Educativa a Menores con Necesidades Educativas Especiales*. Equidad para la Diversidad de Huatulco, México, 1997



necesidades reales de los docentes como se observa en el cuadro 10. El desarrollo de estas políticas ha favorecido que estos programas sean de los más representativos en la profesionalización del magisterio

5. 2.5 Maestrías en procesos institucionales

Otro campo representativo de esta cuarta oleada es el que se refiere a la planeación, evaluación, administración y gestión educativas, el cual se integra en un principio por un conjunto de maestrías relacionadas con la funcionalidad, eficiencia y eficacia de las instituciones educativas.

En el cuadro 11 se observa la presencia relevante de posgrados que pretenden la formación y especialización de los docentes para mejorar los procesos institucionales a partir de la planeación, la evaluación y la administración. Sin embargo la influencia de los enfoques actuales que promueven a la escuela como unidad de cambio, es decir “como una institución con metas y tareas centrales, alrededor de las cuales se organizan las actividades de los directivos, los maestros y los alumnos, y no como un espacio en el que se reúnen distintos grupos escolares con sus propios maestros” (SEP, Licenciatura en Educación Primaria, 1997) han centrado la orientación de estas maestrías en lo correspondiente a la gestión escolar.

La tendencia de estos posgrados es mirar hacia los enfoques de gestión que promuevan en las instituciones escolares la participación autónoma y horizontal de los actores involucrados en la solución de los problemas educativos, considerando como base el trabajo colectivo. Es un campo relativamente nuevo al final del periodo de estudio de este trabajo y en donde la asistencia de directores y supervisores escolares se observa con mayor frecuencia.



5.2.6 Maestrías en formación docente

Este campo ha sido impulsado sobre todo por la UPN como se observa en el cuadro 12 teniendo en sus objetivos curriculares la especialización de los formadores de las escuelas normales, el cual ha sido un tema de atención en las reformas de los profesores al considerar que éstos son piezas clave en la consecución de sus propósitos.

Las maestrías relacionadas con la formación de profesores han posibilitado que las prácticas y la problemática de las escuelas normales sean parte del debate académico y se vinculen a los ámbitos de la investigación, cuando dichas instituciones no lo habían propiciado debido a la endogamia que históricamente las ha caracterizado. El impacto de estos posgrados se ha observado en sus egresados a quienes les ha permitido incorporarse con cierta facilidad a los programas y proyectos que el sistema educativo ha generado. A pesar de ello, también se observa que dichos posgrados, no han trascendido con mayor fuerza en las prácticas educativas de los formadores y actualizadores de docentes.

5. 2.7 Maestrías para el desarrollo, innovación e intervención educativa

Otro campo emergente que identificamos en esta oleada es el que se refiere a las maestrías que tienen como eje principal la de reflexión la práctica educativa y las acciones fundamentadas en la resolución de problemas identificados. En este sentido, estas maestrías pretenden que los estudiantes adquieran herramientas de análisis, indagación y propuestas metodológicas que les permita desempeñarse con calidad en el trabajo docente y de su posibilidad de acción e intervención a través de propuestas fundamentadas. Cuadro 13.

5.2.8 Maestrías que se apoyan con la tecnología e informática

Otro campo emergente que surge a principios de la década de los noventa propiciada por el Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa (ILCE) es



el que se refiere a las maestrías que se imparten con el apoyo tecnológico para la educación. El posgrado que esta institución ofreció no fue difundida ampliamente entre los profesores de los niveles básicos quizá porque en el momento que se realizó otras eran las necesidades que había que atender, sin embargo este posgrado ha sido una base para que la UPN proporcionara la Maestría en Desarrollo Educativo vía medios electrónicos en áreas de especialización como Gestión y Dirección escolar, Educación y nuevas tecnologías, procesos curriculares.

Este posgrado se caracteriza por la infraestructura tecnológica que propicia el desarrollo de modelos educativos no convencionales y que ello contribuye a la formación de competencias de los estudiantes. El establecimiento de redes virtuales para el enlace y la comunicación permite la apertura de nuevas posibilidades tendientes, a "desarrollar capacidades innovadoras y formación sistemática en métodos de investigación y formas de intervención que contribuyan a mejorar el desempeño profesional del personal que labora en el sistema educativo" (UPN; Jalisco, 1998)

Con menor crecimiento en las instituciones formadoras de docentes, aparecen impartiendo este tipo de maestrías durante los noventa y con tendencia a fortalecerse a fin de desarrollar las competencias en los docentes que les permita desarrollar modelos pedagógicos no convencionales. (Ver Cuadro 14)

Aunque no es parte de este delimitación de posgrados, cabe señalar la influencia que ha tenido en el magisterio, el Instituto Tecnológico de Monterrey y otras universidades que en varias entidades federativas ofrecen este tipo de maestrías con modalidades a distancia, hecho que contribuye a la recomposición del sistema de formación, actualización y superación profesional del magisterio en cuanto a su historia, tradiciones, rasgos de identidad y propósitos institucionales.



Con la aparición de las maestrías profesionalizantes que caracterizan esta oleada, los posgrados orientados al magisterio han replanteado sus enfoques y propósitos en relación al trabajo docente. El carácter profesionalizante no es una definición homogénea y acabada, por el contrario, es un tema de debate en las dependencias responsables de la formación y superación profesional de los docentes de las entidades federativas, en las instituciones formadoras de docentes que imparten este tipo de posgrados, así como de los académicos y profesores estudiantes que participan en estos programas.

La tendencia de este tipo de posgrados que se han presentado en esta oleada, es la de continuar creciendo con esta orientación a fin de atender de manera especializada las necesidades profesionales de los docentes. Como ejemplo mencionamos que la DGESE en fechas recientes⁵⁷ ha anunciado que ofrecerá a las entidades un posgrado en línea con apoyo del ILCE, justificando su apertura a través del uso de las tecnologías e informática que se requiere en la educación básica y ante las cuales los docentes no se encuentran lo suficientemente preparados.

6. Reflexiones para cerrar el capítulo

Durante este recorrido acerca de la génesis y evolución de los posgrados al magisterio, hemos identificado cuatro oleadas que históricamente son parte de la profesionalización de los docentes en el contexto de las políticas modernizadoras que la SEP ha impulsado a través de las reformas de la educación básica y la formación de maestros.

A través de este acercamiento hemos observado que los posgrados en el desarrollo profesional, no es un problema que responda al conjunto de disposiciones técnicas gubernamentales que atiende de manera adaptativa una demanda del magisterio y que se realice únicamente desde “arriba” (top down).

⁵⁷ Esta dependencia organizó el **Encuentro Nacional de Posgrado para Profesionales de la Educación: Socialización de Experiencias Exitosas**, México, noviembre de 2006



En la construcción de las políticas de profesionalización, se trata de una relación compleja entre la SEP, el SNTE; las autoridades educativas estatales y las instituciones formadoras de docentes públicas y privadas, quienes en el marco de la federalización, han representado diferentes arenas de negociación política, donde se enfrentan o se excluyen intereses que han contribuido al crecimiento desmesurado de maestrías orientadas a los docentes, alejadas muchas de las veces de sus necesidades profesionales.

En este capítulo hemos destacado varios factores que han incidido en este crecimiento y expansión, entre éstos: la influencia de las políticas de profesionalización que han propiciado la apertura para el desarrollo de este tipo de programas, la falta de una definición formativa clara del tipo de maestrías más cercanas a la problemática de los profesores, la aparición de necesidades profesionales de los docentes que exigen respuestas fundamentadas, la recomposición de prácticas de negociación política entre las autoridades educativas estatales con la federación, con el SNTE (para que este organismo no pierda espacios de control) y con los particulares, la ambigüedad en los marcos regulatorios que la SEP establece para los posgrados que se encuentran en su ámbito de competencia, así como la falta de contundencia por parte de las autoridades educativas en el ordenamiento de estos programas.

Asimismo, la regulación que la SEP ha llevado a cabo en las entidades en cuanto a la apertura y desarrollo de posgrados, confirman una descentralización centralizada en cuanto a la formación de maestros. Esta dependencia mantiene un control férreo en la profesionalización de los docentes, ello ha contribuido de alguna manera a obstaculizar la autonomía y desarrollo profesional que pretenden los discursos de las políticas modernizadoras.

En este marco, la presencia de grupos de profesores que han sido parte en la toma de decisiones en la formación de maestros en algunos momentos de la SEP han cumplido una función importante en la creación de las maestrías. Los saberes que adquirieron de cómo proceder en la institución, es decir de su capacidad de gestión,



acuerdo y negociación con diferentes actores de la burocracia educativa y con el SNTE, además de la visión que tuvieron les permitió sentar las bases de lo que posteriormente sería la superación profesional de los docentes, además de la formación inicial y la actualización.

Estos factores han propiciado que las instituciones formadoras de docentes como las escuelas normales, los centros de actualización del magisterio y las unidades de la UPN así como la presencia de instituciones estatales y privadas durante el periodo estudiando, se constituyeran espacios de conflictos para reposicionarse en la profesionalización del magisterio que poco contribuyen a la integración del sistema de formación, actualización y superación profesional como lo plantea la LGE y que ha sido propósito de las últimas administraciones gubernamentales. Por el contrario, con la aparición de posgrados este sistema se vuelve cada vez más fragmentado, desintegrado y complejo por la heterogeneidad y diversidad de instituciones, así como de los propósitos formativos que persiguen.

No fue propósito de este capítulo adentrarse a las políticas regionales y locales que hacen suponer relaciones de poder entre los actores, lo que explican con mayor profundidad y relevancia la aparición de este tipo de maestrías orientadas al magisterio en las entidades del país. Sin embargo, la historicidad que se revela en este capítulo, apunta a un modo de darle sentido a la realidad pasada y presente que permita mirar de otra manera la profesionalización del magisterio. No se trata de “posgrados viejos” que surgieron por cuestiones naturales y que por su condición no se deban tomar en cuenta como una manera de negar el pasado, por el contrario, a través de las *oleadas* como principios organizadores hemos dado cuenta de nuestra comprensión del fenómeno y de la pluralidad de tiempos y espacios que condensa cada maestría en particular. Esta forma de abordar la problemática de los posgrados para los profesores, invita a capitalizar las experiencias y abrir un debate en el análisis de las políticas.



CAPÍTULO II

LAS MAESTRÍAS EN EDUCACIÓN BÁSICA DESDE LA MEDIACIÓN DE LAS INSTITUCIONES

**Ámbitos: político administrativo, curricular y de
gestión directiva**

*Las instituciones son (...) una forma de penetrar en la
explicación política. No son la explicación política*

*J. Antonio Rivas Leone
2003*



1. Criterios para la selección de los estudios de caso

En el capítulo anterior, a través de las oleadas se dio cuenta de la génesis y el crecimiento de los posgrados impartidos en las instituciones formadoras de docentes en el periodo comprendido de 1977 a 2000. Durante estos años la evolución de las maestrías ha presentado un panorama diversificado y heterogéneo en cuanto a sus orientaciones formativas, propósitos, situación administrativa ante la SEP, modalidades de estudio, entre otros aspectos que le han proporcionado a este fenómeno un carácter dinámico y complejo.

Estas oleadas han representado la superposición de contextos, la sedimentación de prácticas, negociaciones y estrategias que se van recuperando una a la otra en diferentes momentos de la profesionalización, en las cuales las instituciones formadoras de docentes han desarrollado un papel relevante en la construcción de las políticas educativas.

En este capítulo se propone analizar a las instituciones formadoras de docentes y la relación que guardan con las políticas, desde una mirada que atiende la singularidad y la heterogeneidad, a través de las mediaciones que construyen como espacios complejos de decisión y acción en donde dichas políticas adquieren múltiples sentidos.

Si se considera que las instituciones son un dispositivo en el análisis de las políticas como lo afirma Rivas Leone (2003) entonces es posible comprender que el conjunto de negociaciones,⁵⁸ estrategias e intervenciones que los sujetos realizan en el espacio institucional representan las mediaciones que implica la manera de apropiarse de dichas políticas. Representan las arenas, como lo enfatizan Arellano y Cabrero "donde los recursos se movilizan, (...) donde las

⁵⁸ De Frigerio, Poggi y Tiramonti retomo la noción de negociación como la capacidad de resolver conflictos para encontrar beneficios y acuerdos satisfactorios entre las distintas partes involucradas (1992, p. 49)



reglas, leyes y normas operan en la práctica. Donde los marcos de interacción y de regulación dan sentido y cierto nivel de incertidumbre para la interpretación de las personas" (2000, p.7).

En este análisis las instituciones formadoras de docentes al no tratarse de actores racionales unificados y estáticos, son representativas desde su particularidad a fin de adentrarse a sus propias lógicas de acción en los contextos en que se encuentran. Considerarlas así, es evocar lo que Sánchez Puentes señala como "un eventual encuentro fecundo entre la acción y el análisis, una estrategia basada en la diferenciación de casos es más eficaz y prometedora que la basada en los abordajes generalizados. El estudio de casos, en efecto, no es impreciso y, como su nombre lo indica, versa sobre singulares" (2000)

Con esta base y en relación a los propósitos de este trabajo se analizan las mediaciones que estas instituciones construyen al impartir posgrados considerando los siguientes ámbitos:

- **Político administrativo** se orienta a las condiciones políticas y académicas que promueven la apertura y desarrollo del posgrado. En este ámbito se identifican el conjunto de estrategias que los sujetos desarrollan en el diseño y puesta en marcha del programa, así como las negociaciones que realizan principalmente con las autoridades educativas de la entidad y de la federación para obtener el reconocimiento de validez de la SEP entre otros actores que hacen posible la realización de la maestría.
- **Curricular** se refiere desde una perspectiva prescriptiva al reflexionar acerca de las estrategias que los sujetos responsables del posgrado realizan en el diseño y puesta en marcha del plan y programas de estudio. En este ámbito el currículo es considerado un "organizador institucional que será moldeado por los actores (...)" (Frigerio, Poggi y Tiramonti 1992, p. 59)



- **De gestión directiva** se encuentra orientado analizar los estilos de dirección que los responsables del posgrado ponen en marcha al resolver "los problemas de la gestión de un modo específico" (Pastrana Flores, 1994). Este ámbito refiere de manera concreta a los coordinadores generales como ejes de la gestión de la institución en que se imparte el posgrado considerando los aspectos político, administrativo y académico que de manera interconectada definen los estilos de trabajo.

Para este análisis se seleccionaron dos instituciones formadoras de docentes que imparten maestrías profesionalizantes con el propósito de comprender las estrategias que desarrollan los sujetos involucrados en relación a los posgrados y su relación con la profesionalización, siendo éstas: la UPV que imparte la MEB desde 1996, y las escuelas normales públicas del DF de manera conjunta con la DGENAM proporcionan la MEBI, desde 2003.

Los criterios que se aplicaron para seleccionar la **MEB** de la UPV fueron los siguientes:

De orden académico

- Es un programa que corresponde al campo emergente de las maestrías de educación básica de la cuarta oleada que se caracterizan por su orientación profesionalizante. Este posgrado ha sido pionero a nivel nacional en el contexto de las instituciones formadoras de docentes en el interior del país y mantiene como propósito vincular el desarrollo profesional de docentes, supervisores y directores con los propósitos, enfoques y contenidos de la educación básica conforme a los planteamientos de la reforma vigente.
- La maestría es parte de la trayectoria educativa de Veracruz, entidad que se ha distinguido históricamente por sus aportaciones a la educación básica y a la formación de maestros las cuales han sido base para las políticas recientes.



- La planta docente en su mayoría ha sido conformada por académicos de la SEByN quienes han participado de manera cercana al desarrollo de las reformas de la educación básica y la formación docente (diseño de planes y programas de estudio, elaboración de materiales educativos y actualización del magisterio) lo que de alguna manera ha sido un factor de legitimación del posgrado entre los profesores de la entidad.

De orden institucional

- Es un posgrado que se desarrolla en cinco sedes seleccionadas de manera estratégica por el grupo que diseñó este programa, siendo éstas Coahuila de Zaragoza, Orizaba, Tlaxcala, Veracruz y Xalapa con el propósito de acercar este programa a los profesores en la entidad. Esta estrategia ha implicado una gestión central en Xalapa la cual ha establecido los criterios y estrategias en el desarrollo de la maestría en las sedes restantes.

De orden político administrativo

- Es un programa que surgió a iniciativa de un grupo de académicos con capacidad política y educativa de la entidad, lo que contribuyó a que en sus primeras etapas esta maestría contara con el apoyo de las autoridades de gobierno y de educación de la entidad, lo que facilitó los procesos políticos, administrativos y académicos para la permanencia del posgrado.
- Es una maestría que obtuvo la autorización y el reconocimiento de validez de la SEP a partir de los acercamientos y acuerdos entre la DGN y el grupo académico que lo impulsó, lo que marcó pautas para que la SEByN estableciera estrategias de negociación política y académica en la apertura de este tipo de posgrados en otras partes del país. Esta maestría constituyó una especie de laboratorio político y académico de esta subsecretaría.



Los criterios para seleccionar la **MEBI** que se imparte en el DF por las normales públicas y la DGENAM fueron los siguientes:

De orden académico

- Es un programa que también corresponde a la cuarta oleada de los posgrados profesionalizantes que no está considerada en el periodo estudiado en el primer capítulo de este trabajo, pero por los rasgos académicos e institucionales en que se desarrolla es representativa en la profesionalización de los docentes. El diseño curricular fue coordinado por una académica de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen" a convocatoria de la directora de la DGNENAMDF. Esta especialista participó en el diseño del PTFAEN lo que permite identificar la circulación de los saberes académicos a partir de las redes de interacción entre los sujetos.
- Es una maestría que constituye para la SEByN y sus lineamientos en la apertura de posgrados, un acercamiento de lo que debe contemplar un posgrado profesionalizante dirigido a los docentes. El currículo se encuentra estructurado por líneas de formación y campos de intervención que tienen como propósito que los estudiantes realicen proyectos que incidan en los problemas de la educación básica en el DF, a fin de obtener el grado académico correspondiente. Con ello, esta maestría pretende lograr la eficiencia terminal que la educación superior pretende en su conclusión.

De orden institucional

- Es una maestría que recupera la experiencia y problemática de los posgrados que las normales pusieron en marcha con las especializaciones en 1997, las cinco maestrías que se impartieron en cada una de las normales públicas desde 1999, así como del Doctorado en Pedagogía que



la ENSM impartió desde los años cincuenta y que duró más de veinte años en esta institución. Para las autoridades educativas del DF la MEBI representa un programa orientado a lograr la calidad de la educación básica y la profesionalización del magisterio en la entidad.

- Es una maestría que tiene como estrategia de gestión la interinstitucionalidad (desde los planteamientos oficiales se le denomina *interplanteles*) lo que representa el desarrollo de un programa único a través de las normales públicas del DF en coordinación con la DGENAMDF. Esta estrategia de gestión según las autoridades de este posgrado pretende fortalecer los esfuerzos institucionales y superar la endogamia que ha caracterizado a las escuelas normales.

De orden político administrativo

- Esta maestría se ubica en la continuidad de las acciones del PTFAEN a través del desarrollo del Programa de mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas (PROMIN) lo que permite analizar la vinculación de la formación docente inicial y la superación de los docentes en servicio como parte del proceso de la profesionalización.
- Es un posgrado que se encuentra articulado al programa de desarrollo institucional que la DGENAMDF puso en marcha de manera conjunta con las normales del DF lo que representa que estas instituciones se involucren a los procesos de planeación estratégica que las políticas de la educación superior han impulsado en la actualidad.
- Es un posgrado que surge de manera diferenciada al resto de las entidades del país, debido a que la federalización en el DF no ha avanzado como en el resto de las entidades, por lo que el proceso de autorización y reconocimiento de validez oficial de la SEP se realizó entre la SSDF la DGENAMDF y la DGN dependiente de la SEByN.



2. La MEB de la UPV

2.1. Ámbito político administrativo

Esta maestría con orientación profesionalizante surgió en 1996 en el periodo de gobierno del Lic. Patricio Chirinos (1992-1998) como una respuesta al magisterio de la entidad que solicitaba estudios superiores cerca de sus lugares de trabajo debido a las nuevas demandas que planteaba el esquema horizontal de Carrera Magisterial y la reforma de la educación básica. Los cursos del PRONAP que fueron impulsados por la SEP, no habían sido satisfactorios para cumplir con las expectativas profesionales y laborales de los docentes, por lo que sus demandas estaban orientadas a posgrados vinculados con los problemas del trabajo escolar.

En este sentido, el Secretario de Educación y Cultura de Veracruz Dr. Bravo Garzón aprovechó esta situación y lo hizo de su interés político al promover esta maestría en la UPV.⁵⁹ El apoyo que le fue proporcionado a este programa, le significó a este funcionario fortalecer su posición ante el magisterio, el SNTE y el gobierno estatal. Cabe aclarar que fue un proyecto *totalmente financiado con recursos del gobierno estatal (...) en todo momento se apoyó para la dotación de equipo y materiales, así como para el pago de viáticos y la contratación de maestros que impartirían los curso* según opinión de la coordinadora general actual de la MEB.

Según el documento base,⁶⁰ esta maestría fue perfilada “como un espacio de perfeccionamiento académico que posibilite la aproximación de los docentes a las

⁵⁹ Esta institución es un órgano desconcentrado que surge en el gobierno del Lic. Rafael Hernández Ochoa y crea su propia normatividad, según el Decreto de creación de 1980. Este hecho significó para “el abolengo pedagógico” que Veracruz se constituyera en la primera entidad que contara con este tipo de institución y que actualmente depende de la Secretaría de Educación y Cultura del Gobierno del Estado de Veracruz. En su nacimiento estableció ocho Centros Regionales de Estudio para ofrecer sus servicios. (Boletín informativo de la UPV, 2002)

⁶⁰ Se le denomina **documento base** a la propuesta de posgrado que fue elaborada por los responsables del mismo en la entidad conforme a los *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* que estableció la SEByN en 1997 en la



producciones científico-tecnológicas y culturales que le permitan mejorar su desempeño profesional” (SEC; Maestría en Educación Básica, 1996) lo que significó que los profesores atendieran a la convocatoria *porque respondían a sus necesidades e intereses de formación y que además sus estudios tenían impacto inmediato en su práctica docente* señala la coordinadora actual de esta maestría. Desde su inicio esta maestría ha gozado de un alto consenso y aceptación del magisterio veracruzano. Los egresados se han convertido en los agentes más confiables al difundir entre los colegas la relevancia y la pertinencia de la maestría en su profesionalización.

Otras de las estrategias de orden político administrativa que facilitaron el desarrollo de este posgrado, se refiere al documento base el cual fue elaborado por el equipo de asesores del titular de educación.⁶¹ Este equipo por su función estaba al tanto de las tendencias educativas actuales, lo que le permitió fundamentar esta maestría conforme al discurso de la profesionalización y articularla dicho programa a las necesidades profesionales del magisterio.

Cabe señalar que este equipo en el diseño de esta maestría consultó a los responsables de la Maestría en Educación Básica de la UAA,⁶² con la finalidad de obtener referentes en la elaboración del currículo, así como en las características e implicaciones de un posgrado profesionalizante relativo a los niveles básicos. Esta manera de diseñar el currículo significó para este equipo mantener una comunicación permanente con las autoridades y académicos de la DGN en la adecuación del plan de estudios conforme a los criterios y requisitos que la SEByN establece en la autorización oficial. En este sentido el currículo de esta maestría a

autorización de programas dirigidos al magisterio. Este documento base contiene el diagnóstico que justifica la creación del posgrado, los planteamientos curriculares, institucionales y administrativos para ponerlo en marcha. Este documento es enviado a la SEByN por las autoridades estatales para su revisión, y autorización del posgrado o en su caso, para su modificación conforme a las recomendaciones proporcionadas por esta subsecretaría.

⁶¹Gustavo Salvador Trujillo, Raúl Trujillo, Rogelio Álvarez y Guillermo Trujillo (actual responsable del Departamento de Educación Normal en el estado) Áurea E Hoyos Hernández (coordinadora actual de la MEB).

⁶² Entre ellos el coordinador Felipe Martínez Rizo



partir de su proceso de elaboración no solamente representó aspectos técnicos, sino también políticos por la legitimidad que iba logrando el equipo responsable ante las autoridades federales.

Este intercambio un tanto político académico le representó al equipo responsable de la MEB la autorización del posgrado en 1996 y el acercamiento permanente a la SEByN a través de la Mtra. Lucila Galván Mora quien formaba parte del equipo de especialistas de esta dependencia y que provenía de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”, para invitar a los especialistas de esta subsecretaría a participar como docentes de los diferentes cursos que señala el plan de estudios de este programa. Dichos especialistas han contribuido en buena parte a las reformas de la educación básica y normal que la SEP puso en marcha desde los años noventa.⁶³ Esta estrategia contribuyó a la legitimación del posgrado en el magisterio de la entidad.

Para la UPV esta maestría le permitió diversificar su oferta de posgrados para consolidarse como institución superior formadora de docentes en la entidad.⁶⁴ El surgimiento de este posgrado con estas características y bajo estas condiciones provocó ciertos recelos y conflictos con los responsables de otros programas por el apoyo político de las autoridades estatales y nacionales⁶⁵ que mantuvieron en sus primeros momentos de creación.

La modalidad en que se imparte la MEB es semiescolarizada durante los sábados y algunos cursos del plan de estudios que se realizan durante el verano, ésta se

⁶³ Es importante resaltar que también fueron invitados a participar académicos de otras instituciones como la UPN, la BENM, la Universidad Iberoamericana (UIA), entre otras, pero en su mayoría han sido de la SEByN.

⁶⁴ Posterior a esta maestría surgieron otros programas de posgrado, como la Maestría en Formación de Profesores de la Educación Básica (1998), la Maestría en Educación Preescolar, la Maestría en Educación Física (posterior al 2000)

⁶⁵ Para la DGN este programa por su orientación profesionalizante fue punto de partida en la autorización de otros posgrados con esta línea, además del trabajo de cabildeo y acercamiento que mantuvo el equipo responsable de la maestría con esta dependencia de la SEP.



lleva a cabo en cinco sedes estratégicas de la entidad: Xalapa, Veracruz, Tuxpan, Orizaba y Coatzacoalcos.

Los docentes egresados de esta maestría reconocen que esta modalidad y acercamiento a los lugares más alejados de la ciudad capital ha sido una de sus fortalezas para hacer llegar una oferta de profesionalización. Así lo expresa una profesora de la sede Tuxpan:

- ‘...Otro de los aciertos de la MEB es tenerla cerca porque debo estar al pendiente de mis tres hijos, al pendiente de mi esposo, como ama de casa (...), estar al pendiente de la formación de mis muchachos que es lo que me mueve para continuar actualizándome (...). El hecho de que la maestría se encuentre en el CREN es una escuela que tiene todos los servicios incluyendo los cursos de actualización porque también funciona el Centro Regional de Actualización del Magisterio, entonces como que tenemos todo’.

Actualmente la MEB casi a punto de cerrarse por la falta de apoyo financiero de parte de las autoridades estatales, cuenta con cinco generaciones de las cuales han ingresado 760 profesores de las diferentes sedes en que se imparte. Esto quiere decir que este posgrado ha atendido un pequeño sector del magisterio estatal apenas un .97% del total de profesores (77 825).⁶⁶

Del total de estos profesores han egresado 495 (de la primera a la cuarta generación), es decir un 65% del total de alumnos matriculados, de los cuales y se han titulado 26 docentes hasta el 2006, lo que representa una eficiencia terminal baja expresada en el 5.25 % del total de los alumnos atendidos. Esto implica que esta maestría a pesar de que mantiene una fuerte aceptación entre el magisterio veracruzano aun es restringida en la mayoría de los docentes de la entidad, por lo que se encuentra muy lejos de contribuir con mayor representatividad a la superación profesional que pretenden sus objetivos.

⁶⁶ Dato obtenido en los Resultados de Evaluación Educativa 2004 del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) el cual contempla a los profesores de educación preescolar, primaria y secundaria de inicio del ciclo escolar 2003-2004 y que no incluye a los docentes de las secundarias para trabajadores y comunitarias indígenas. (La calidad de la educación básica en México, 2004)



Pese a ello se ha observado que sus egresados pronto se han incorporado a diferentes funciones académicas y administrativas en el sistema educativo estatal por lo que han emigrado del aula. Quizá por ello, este posgrado representa en estos profesores altas expectativas para mejorar la calidad de su desempeño en las escuelas y de movilidad laboral como se analiza en el capítulo tres de este trabajo.

2.2. **Ámbito curricular**

El currículo a nivel prescriptivo (plan y programas de estudio) fue elaborado por el equipo de asesores del secretario de educación, del que dimos cuenta en páginas anteriores. Este equipo consideró en el diseño los planteamientos de la reforma de la educación básica lo que favoreció que dicho currículo estableciera una estrecha vinculación con las necesidades profesionales que los docentes han manifestado debido a los cambios que enfrentan en sus escuelas. Se puede afirmar que esta vinculación ha sido en esta maestría una de sus fortalezas que ha impactado en el magisterio de la entidad.

La vinculación de la maestría con los principios y orientaciones de la educación básica se expresa en los siguientes aspectos:

La educación básica propone para lograr sus propósitos con calidad la reflexión *en* y *para* la acción, es decir considera como eje de la mejora a la práctica docente que se realiza de manera cotidiana en las escuelas. La maestría recupera este principio y promueve en su plan de estudios lo que significa *ser maestro* señalando lo siguiente: "El currículum tiene como punto de partida las necesidades y los problemas que confronta el magisterio veracruzano en su trabajo cotidiano y pretende proporcionarle los elementos teórico-metodológicos que le permitan mejorar la calidad de su ejercicio docente, a partir de la reflexión-acción sobre su propia práctica" (SEC, Maestría en Educación Básica, 1996). Ello supone una



postura diferente del docente en tanto parte activa de este proceso, y no como sujeto receptivo y estático de su propio quehacer.

De acuerdo a lo anterior la maestría que analizamos toma distancia de aquellos posgrados que habían privilegiado la formación del docente investigador haciendo énfasis en la adquisición de la teoría y su posterior aplicación al trabajo en las escuelas. La teoría en la maestría de la UPV es referida a un conjunto de referentes de varias disciplinas que le permitan al estudiante comprender y explicar la complejidad de la práctica docente.

Otro aspecto que da cuenta de la estrecha vinculación entre la MEB y la educación básica es lo referente al conocimiento que los docentes deben tener acerca de los enfoques, propósitos y contenidos de los niveles que la comprende, así como de la necesidad de elaborar y desarrollar estrategias de enseñanza a partir de los referentes del constructivismo.

Para ello, la maestría considera en el plan de estudios en la *Línea de consolidación de la práctica docente de calidad* una serie de cursos enfocados a desarrollar competencias para la docencia “a partir de la incorporación de los avances científicos y tecnológicos a la educación, los elementos y recursos metodológicos que busquen mejorar su práctica docente, buscar nuevas estrategias de trabajo, así como incursionar en el campo de la innovación educativa” (SEC, Maestría en Educación Básica, 1996). En esta línea se destacan cursos como: *Práctica Docente y Calidad de la educación básica*, *Currículum de la educación básica y los Laboratorios de metodología de la educación básica I, II, III y IV (Español, Matemáticas, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales)* y *Evaluación de los procesos de Enseñanza y aprendizaje*.

Los *Laboratorios*.... pretenden que el docente cuente “con elementos que le permitan aplicar y/o construir propuestas pedagógicas innovadoras” (ídem), esto conlleva a que la maestría no pierda de vista su carácter de actualización en los



enfoques que la reforma de la educación básica ha promovido. Este aspecto formal y estructurado de la maestría les ha permitido a los profesores profundizar en estos enfoques, y por consiguiente preferir este posgrado en lugar de los cursos del PRONAP que según su opinión no cumplen con sus necesidades para incorporarse al cambio de *conocer lo nuevo*.

Los propósitos de estos cursos que señala la maestría se refieren a que los profesores estudiantes pongan en marcha propuestas de intervención en su campo laboral, lo que los coloca en condiciones de reflexionar acerca de los problemas concretos que se presentan en el trabajo docente y darles solución.

Un aspecto más de esta vinculación, es lo que concierne a las cuestiones de la gestión escolar y los procesos institucionales. La educación básica ha puesto al proyecto escolar como el dispositivo central para la gestión colectiva y participativa de los directivos y los profesores en el logro de la calidad de los servicios. En este sentido la maestría considera en su plan de estudios los cursos de *Gestión y administración en educación básica, Planeación y evaluación de la educación básica y Proyecto Escolar*. Ello supone que los profesores reflexionen acerca de su participación colectiva en la organización de la escuela y apoyen en la dirección y supervisión educativas.

La vinculación también se expresa en los temas relacionados con la equidad en lo que se refiere al reconocimiento de la diversidad cultural, los derechos humanos y la educación en valores. Temas que el plan de estudios del posgrado recupera en los cursos de *Diversidad cultural y equidad de la educación básica y Derechos humanos y educación valoral*. La maestría apuesta a través de estos cursos para que los docentes adecuen su trabajo desde la perspectiva multicultural a las condiciones socioculturales que la entidad presenta, y que propicien “la convivencia, el respeto propiciando una educación para la democracia, la libertad, la pluralidad y la tolerancia” (*ídem*)



Un elemento más de vinculación entre la maestría y la educación básica está relacionado para que los estudiantes comprendan el contexto político, psicológico, pedagógico que les permita explicar y fundamentar a la educación básica. Los cursos que abordan estos aspectos son los que se refieren a: *Teorías y saberes que fundamentan la educación básica*, *Aspectos psicológicos de los procesos de enseñanza y aprendizaje* y *Política de la Educación Básica* de esta manera el plan de estudios pretende que la maestría sea “un espacio de profesionalización académica” que se oriente a una “formación especializada para la docencia” (*ídem*) a través del desarrollo de las competencias profesionales acordes a las exigencias de las reformas actuales.

Otro aspecto de vinculación que se observa es aquel que se refiere a que “el docente debe aprender a estudiar para que pueda enseñar a estudiar” (*ídem*), en este sentido el primer curso que aparece en el plan de estudios es el relacionado con el *Desarrollo de habilidades básicas para el estudio*.

Este curso pretende propiciar “ el manejo adecuado de estrategias de estudio, les faciliten su trabajo académico, y (...) les permita desarrollar dichas habilidades en sus alumnos de educación básica” (*ídem*). Sin embargo, lo que se ha observado de este curso es su situación compensatoria en el desarrollo de habilidades que no tienen los estudiantes en cuanto a la lectura de comprensión y la redacción de textos que son fundamentales para los siguientes cursos. Por experiencia propia se ha percibido que el curso como tal no es suficiente debido a que una de las grandes dificultades que enfrentan los estudiantes durante la maestría es precisamente la apropiación reflexiva de los textos, así como la elaboración de ideas coherentes y argumentadas.

Por otra parte es importante destacar el proceso de titulación que sugiere este plan de estudios a partir de los *Seminarios de apoyo a la titulación I, II y III* que presenta desde el segundo semestre, así como las opciones que los estudiantes tienen en la obtención del grado. En los primeros años de vida de esta maestría



las propuestas de titulación se orientaban a un trabajo de tesis a través de las siguientes opciones: Reporte de investigación aplicada, Reporte de una propuesta de innovación educativa desarrollada y Reporte de un proyecto escolar aplicado de acuerdo a los lineamientos establecidos por la MEB para la obtención del grado.

Sin embargo estas opciones fueron reconsideradas por el coordinador de la maestría y el comité académico para proponer alternativas que estuvieran más relacionados con el trabajo de los docentes. Esta decisión consideró el bajo índice de eficiencia terminal que presentaba la maestría y las opciones que tenían mayor éxito en la presentación final de los documentos recepcionales. Entre estas opciones se encuentran las de innovación y el proyecto escolar, las cuales los docentes seleccionan con mayor fuerza debido a que están más cercanas a sus referentes y desempeño laboral, no así la opción referente a la investigación aplicada debido a que les representa una serie de obstáculos académicos, profesionales y personales en su realización.

A partir de 2005 las modalidades que la MEB propone en la elaboración del documento recepcional son: Intervención didáctica, Análisis de la práctica educativa, Gestión educativa para la solución de problemas escolares, Evaluación de políticas, planes, programas proyectos o materiales educativos, Tesina y Propuesta educativa. Con estas modalidades la maestría pretende abrir un abanico de posibilidades para que los alumnos se interesen por obtener el grado a partir de la reflexión de acciones estrechamente relacionadas con el trabajo cotidiano de las escuelas y redunde en elevar los índices de eficiencia terminal.

Cabe señalar que la pretensión de elevar los índices de eficiencia terminal de este programa se encuentra relacionada con las políticas de financiamiento que en la actualidad rigen a las IES, por lo que la UPV debe cumplir con este aspecto en relación a los posgrados que ofrece para mantener su presupuesto asignado.



Los rasgos curriculares aquí presentados, se pueden apreciar en el cuadro 15.

2.3. Ámbito de gestión directiva

En páginas anteriores se ha señalado que el currículo es un organizador institucional, en este sentido para la MEB ha sido la base en la gestión que los responsables del programa han llevado a cabo en la UPV. En la organización de este posgrado el coordinador general se encuentra en la sede de Xalapa y es quien cumple con las funciones de representación y de comunicación con las autoridades de la institución, de la entidad y de la federación principalmente.

Este coordinador se apoya en el responsable académico y administrativo, así como en los coordinadores de cada una de las sedes (Tuxpan, Coatzacoalcos, Orizaba y Veracruz) quienes realizan las acciones operativas y de enlace con los docentes y estudiantes. Cabe aclarar que a diez años de vida de este programa (1996-2006) ha tenido tres coordinadores generales, siendo el primero que se mantuvo por ocho años y en el cual se enfoca el análisis de este ámbito.

La gestión del coordinador general del posgrado⁶⁷ se caracterizó por la centralidad de las acciones académicas y administrativas, así como por su capacidad de negociación política con diferentes actores involucrados en la maestría lo que le favoreció al inicio del programa significativos apoyos para lograr el control y gozar de cierta autonomía al interior de la UPV. Sin embargo ello generó que la MEB no mantuviera un contacto más estrecho con los demás posgrados de esta institución.

⁶⁷ Formó parte del grupo que diseñó la maestría y del cual se dio cuenta en páginas anteriores. También fue coordinador y conductor de uno de los cursos que propone el plan de estudios



Este estilo de gestión implicó que entre los coordinadores de las maestrías de esta universidad existieran acuerdos tácitos para no estrechar lazos interinstitucionales que promovieran el intercambio de recursos y lograr acciones conjuntas en la calidad de los posgrados. Cada maestría se ha desarrollado de acuerdo a sus posibilidades y fortalezas. Esta independencia relativa de cada posgrado que la UPV imparte ha sido entendida de manera coloquial como *la maestría de X*, es decir, la maestría perteneciente al nombre del coordinador general en turno, lo que significa que cada posgrado ha representado un espacio de control de quien la dirige en su momento.

Destaca en la gestión del coordinador de la MEB que especialistas directamente involucrados en la elaboración de las reformas de la educación básica y normal impartieran los cursos de la maestría. Para ello el entrar en contacto con la SEByN y lograr la autorización y reconocimiento de validez oficial de la MEB, le permitió a este coordinador convocar a una serie de académicos en el diseño de los programas de estudio, las antologías y desarrollo de los cursos que establece el plan de estudios en las diferentes sedes en que se lleva a cabo este posgrado.

Cabe aclarar que esta estrategia fue justificada en el documento base al señalar “que en este momento la Universidad Pedagógica Veracruzana no cuenta con suficientes recursos humanos con el perfil descrito, se recurrirá a la contratación de especialistas de reconocido prestigio de instituciones estrechamente vinculadas con la educación básica y/o con la formación de docentes, tanto estatales como de otras entidades” (SEC, Maestría en Educación Básica, 1998)

Esta estrategia estableció las pautas para que la mayoría de los cursos del plan de estudios estuvieran bajo la coordinación y supervisión de especialistas de la SEByN, no sin antes unificar los criterios del diseño y puesta en marcha de los programas correspondientes en reuniones de planeación que se realizaban en la sede principal y bajo la dirección del coordinador general del posgrado quien de manera un tanto persuasiva no permitía modificaciones radicales al currículo de



este posgrado. Las discusiones se centraban en aspectos instrumentales y operativos para que un mismo curso presentara condiciones similares en las diferentes sedes.

En dichas reuniones estaban presentes aparte del responsable de la maestría y sus apoyos académico y administrativo, el coordinador del curso y los docentes que estarían en las sedes correspondientes. Esta manera de planear cada curso le ha representado a la maestría reconocimiento académico por parte de los estudiantes y de la planta docente que ha colaborado en ella. Una vez que los cursos se ponían en marcha el coordinador general estaba al tanto de ellos y de los problemas que se llegaban a suceder a través de los coordinadores de sede, estudiantes y maestros. Con frecuencia también visitaba las diferentes sedes para palpar el ánimo de los estudiantes.

Esta estrategia también contribuyó de manera política a tener un acercamiento significativo entre el posgrado y los especialistas de la SEByN, lo que le permitió al coordinador general estar actualizado de lo que se generaba en la educación básica y normal. Situación que fue relevante en la obtención de información de primera mano y aprovecharla en sus márgenes de maniobra en la gestión que realizaba.

Sin embargo, después del término del curso no había una reunión similar para evaluar lo sucedido en las sedes, solamente a través de un instrumento que la MEB aplicaba a los alumnos. De esta manera el coordinador general obtenía información de primera mano y solamente la compartía con su personal más allegado. Realizar una segunda reunión con propósitos evaluativos generaba recursos que la UPV no disponía, así lo señalaba el coordinador general del posgrado.



La maestría ha contado con recursos propios a través de las inscripciones de los alumnos en cuanto al pago de cada uno de los cursos, las antologías y los libros, además de un apoyo por parte de la institución. El manejo de los mismos fue un tanto autónoma del responsable en coordinación con la universidad, sin embargo al entrar el gobierno estatal actual (2004-2010) los criterios y procedimientos del financiamiento se han modificado, lo que ha generado que en el posgrado se retracen los recursos, se desgasten las relaciones entre los responsables de la maestría con la SEC y de seguir así, es posible que se tome la decisión de cerrar el posgrado. Situación que contribuyó entre otros aspectos personales a la renuncia del coordinador general del programa.

Cabe señalar que uno de los aspectos que también han influido para restar apoyo a la MEB ha sido los propósitos del proyecto de educativo estatal actual los cuales están enfocados a priorizar los posgrados que toman como base la tecnología y la informática. A pesar de ello la maestría analizada continúa desarrollándose en el marco de la profesionalización docente, lo que le ha valido su reconocimiento en la entidad y en la federación. De manera ausente se encuentran los procesos de evaluación institucional interna y externa que le propicie a este programa su consolidación en los contextos políticos y educativos actuales.

3. La MEBI en el DF

3.1. Ámbito político administrativo

Para analizar a la MEBI y su relevancia en la profesionalización del magisterio del DF, se consideran algunos antecedentes que dieron su lugar a su creación y puesta en marcha durante las políticas del gobierno 2000-2006

Algunos de estos antecedentes se refieren a las especializaciones que las normales públicas del DF ofrecieron a los docentes de educación básica del DF desde 1997 y que se continúan desarrollando algunas de ellas en estos



planteles⁶⁸. Con esta experiencia y ante la atmósfera de posgrados que prevalecía en otras instituciones formadoras de docentes en el país, las normales públicas del DF en 1999 decidieron crear programas de maestría a partir de sus tradiciones en la formación docente inicial. Así tenemos que la ENMJN impartió la Maestría en Educación Preescolar (Opción en Intervención Educativa), la BENM la Maestría en Educación, la ENSM la Maestría en Educación. Campo Educación Secundaria y la ESEF la Maestría en Educación Física. (DGENAMDF, 1999)

Estas maestrías surgieron en momentos en que estas instituciones se sentían desplazadas por la SEByN al no haberlas considerado en lo concerniente a la reforma de las escuelas normales a pesar de contar con la experiencia histórica que tienen en este terreno. Quizá este desplazamiento se debió a las formas de negociación que esta subsecretaría estableció para poner en marcha el PTF AEN en las normales que se encuentran en el país (Maya, 2005). Si bien las normales del DF cuentan con un capital histórico en la formación docente inicial este no fue determinante para realizar las acciones de reforma que emprendió esta subsecretaría, de aquí el rechazo de estos planteles a las primeras acciones de reforma que emprendió esta dependencia.

Esta percepción que tenían las normales del DF respecto a las acciones de la SEByN contribuyeron en buena medida a incursionar en la superación académica de los profesores apoyados por la DGENAMDF que en su estructura orgánica

⁶⁸ Según *Documentación, Antecedente y Observaciones a los Programas de Especialización que ofrecen las Escuelas Normales en el DF, conforme a la solicitud de 1998*, SEP (2000) las especializaciones dirigidas al personal de escuelas normales y que fueron dictaminadas para su autorización por la SEByN por generaciones son: Docencia Superior que impartió la ENSM, la BENM, Docencia Superior en entrenamiento deportivo por la Escuela Nacional de Entrenadores Deportivos (ENED), Docencia Superior en el campo de la Educación Física por la ESEF, Intervención psicopedagógica para la atención de la diversidad educativa por la ENE e Investigación educativa para la docencia superior por la ENMJN. Para los profesores de la educación básica las especializaciones que se identifican se refieren a: La construcción de conocimiento en la escuela primaria y La matemática y su enseñanza en la escuela primaria por la BENM, Educación Matemática y estrategias docentes aplicadas a los problemas de aprendizaje por la ENSM, El ser, saber y el quehacer docente en la educación preescolar por la ENMJN, Los problemas del lenguaje, prevención y atención en el aula escolar por la ENE, Práctica docente en el campo de la educación física por la ESEF.



contemplaba una instancia para impulsar el desarrollo de posgrados en las escuelas normales públicas que están bajo su jurisdicción, lo que contribuyó a la institucionalización de posgrados en estos planteles.

Las maestrías que estas normales desarrollaron según los planteamientos que señalaban para lograr su autorización ante la SEByN estaban fundamentadas en el *Programa de Desarrollo Educativo 1994-2000* y en las necesidades que los profesores de educación básica del DF presentaban ante los cambios curriculares de 1993. Sin embargo, esta subsecretaría no concedió la autorización de estas maestrías de manera definitiva, debido a las deficiencias que tenían en su planteamiento y estructura: no contaban con la pertinencia y viabilidad requerida para la superación profesional de los docentes de la educación básica. (SEP, Observaciones generales sobre los programas de maestría que ofrecen las escuelas normales en el DF, 1999).

La autorización de estas maestrías por parte de la SEByN fue por generación debido a la insistencia política que ejercía el Subsecretario de Servicios Educativos del DF Benjamín González Roaro a los funcionarios de esta subsecretaría. Situación desigual en el resto del país, puesto que para las instituciones que solicitaban dicha autorización de sus posgrados, tenían que ceñirse a los lineamientos y procedimientos establecidos por la SEByN, mientras la DGENAMDF lo hacía de manera oficial pero en el telón de los acuerdos políticos estaba la presión de este subsecretario.

La realización de estas maestrías representó para las escuelas normales públicas del DF incursionar en procesos institucionales y académicos diferentes a la formación docente inicial que tradicionalmente les ha correspondido realizar, pero a la vez generó sobrecarga de trabajo a los profesores normales que poco ha contribuido a la calidad de la formación y superación profesional de los docentes, situación que se hizo más evidente con la creación de la MEBI que exigía de estos



mayores requerimientos para cumplir con sus objetivos, como se verá más adelante.

Para las autoridades de esta dirección general durante la administración 2000-2006 “los primeros posgrados en el DF se desarrollaron más en la improvisación y con muchos vacíos”, percepción coincidente con lo expresado por la SEByN. Esto se afirmaba porque estos posgrados surgieron sin articulación en la planeación institucional, la preocupación principal de quienes lo impulsaron estaba en la elaboración y aplicación del plan de estudios sin considerar las condiciones académicas, administrativas y de infraestructura mínimas que pudieran apoyar la totalidad del proceso hasta la titulación. En este sentido la eficiencia terminal ha sido escasa por lo que la DGENAMDF se ha visto en la necesidad de proponer medidas compensatorias que permitan resolver este problema.

Empero, después de las recomendaciones que hizo esta subsecretaría a la DGENAMDF con el propósito de modificar los enfoques de las maestrías y acordar concluir las para fortalecer la superación académica conforme a los lineamientos establecidos, dichas maestrías fueron autorizadas en forma definitiva en 2002.

La realización de estas maestrías, la continuidad de la reforma en las escuelas normales y la política educativa del sexenio 2000-2006 la cual hace énfasis en la integración en la formación y desarrollo profesional de los docentes de la educación básica, así como el propósito de las autoridades de la DGENAMDF para “renovar el liderazgo académico de oficinas centrales vinculándose a los planteles a través de un trabajo interinstitucional de apoyo (...)” (SEP, Maestría en Educación Básica. Programa Interplanteles, 2003, p.17), fueron algunos de los factores que llevaron a esta institución hacer un replanteamiento en torno a los posgrados “como un servicio que requiere ser congruente con los enfoques actuales de formación de docentes y con la perspectiva de responder a nuevos retos y necesidades” (SEP, El posgrado que queremos, 2001). Pero quizá el factor más representativo para este replanteamiento haya sido la intención de regular el



crecimiento de posgrados que las normales propusieron y que le implicaba a esta dirección general dificultades políticas para su autorización.

En este sentido y con base en su proyecto académico esta dirección⁶⁹ desarrolla conjuntamente con las escuelas normales públicas del DF el Programa de Posgrado para la Profesionalización de los Docentes, el cual tiene entre sus propósitos formar maestros especialistas en la detección y resolución de problemas relacionados con la enseñanza y el desarrollo de la docencia en educación básica, que asuman el reto de generar innovaciones e investigaciones en temáticas prioritarias para la docencia en el DF (SEP, La Maestría en Educación Básica Interplanteles. Un camino en construcción, 2005). En este contexto esta dirección general y las normales valoraron sus fortalezas y debilidades como instituciones formadoras de docentes en el país para la creación de la MEBI.

La DGENAMDF decidió que se ofreciera un solo posgrado con carácter interplanteles lo que llevó a las autoridades de esta dirección unir esfuerzos con los directores de las normales públicas del DF en momentos en que las delegaciones sindicales de esta institución impugnaba a la directora general debido a las medidas laborales que llevaba a cabo y que lesionaban intereses de esta organización gremial. Plantear un posgrado desde la DGENAMDF representaba en momentos de tensión formar un frente con los directores de las escuelas normales y tener como punta de lanza el trabajo académico que permitiera construir un liderazgo en esta materia.

Para las autoridades de esta dirección general el propósito fundamental del nuevo posgrado debería de tener una orientación explícitamente profesionalizante. En

⁶⁹ El *Programa de Desarrollo Educativo para el Distrito Federal 2001-2006* señala como ejes de acción Escuelas de Calidad y la Administración al servicio de las escuelas. Entre las líneas de acción prioritarias que se vinculan con el desarrollo de los posgrados se destacan la formación integral de los profesores y el fortalecimiento académico de las escuelas formadoras y actualizadoras de docentes. (SEP, 2003)



este sentido declaraban “atender a una formación especializada en la docencia que conduzca al perfeccionamiento docente entendido en un ámbito de profesionalización, lo que implica profundizar y considerar las (...) dimensiones que encierra la práctica docente” (SEP, El posgrado que queremos, 2001). Esto constituyó la idea rectora para el diseño y puesta en marcha de este posgrado.

Con esta base y con el propósito de construir el sentido de interinstitucionalidad como participación de las normales en un solo posgrado, las autoridades de la DGENAMDF convocaron a un representante de cada plantel que tenían la tarea de elaborar el documento base y el currículo de la maestría para su posterior autorización en la SEByN.

Sin embargo, el no poder concretar un plan de estudios que cumpliera los señalamientos de la DGENAMDF y por consiguiente los lineamientos de la DGN para su autorización⁷⁰, dieron lugar a que la directora general tomara la decisión de cambiar a los coordinadores de este grupo por una reconocida académica de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rebsamen” que a su vez es parte de la red de especialistas que se ha conformado en el campo de la investigación educativa, así como de las reformas educativas que se han impulsado en el país. Esta especialista participó en el diseño del PTFAEN y de otros programas de posgrado, por lo que de acuerdo a su experiencia profesional orientó el enfoque y la estructura de la MEBI como se encuentra actualmente.

La apuesta a este posgrado por parte de las autoridades de la dirección general radicó en la fuerza del diseño curricular para obtener la autorización y el reconocimiento de validez oficial de la SEP a través de la DGN de la SEByN. Varias estrategias puso en juego la directora general para lograr este propósito.

⁷⁰ Cfr. DGENAMDF, Diseño Maestría Interplanteles (Documento a discusión) México, 2002



Una vez que se obtuvo el currículo de la maestría la directora general recurrió a la comunidad de investigadores educativos⁷¹ para obtener los dictámenes académicos que fortalecieran la propuesta de este posgrado. Uno de estos investigadores fue el Lic. Martínez Rizo lo que le representó legitimidad a la MEBI antes de ponerla en marcha y que significó también un aval académico para que la SEByN llevara a cabo su autorización.

Otra estrategia que siguió la directora general para obtener la autorización y el reconocimiento de la SEP para esta maestría fue el permanente acercamiento que mantuvo con la Dra. Sylvia Ortega Salazar Subsecretaria de los Servicios Educativos para el DF quien le proporcionó el apoyo institucional, así como con el Lic. Francisco Deceano, Director General de Normatividad de la SEByN, quien orientó en los ajustes que se tenían que hacer al documento base. Ello contribuyó a agilizar la puesta en marcha e iniciar en el año escolar 2003-2004.

En la primera generación se inscribieron 73 profesores en su mayoría docentes frente a grupo de los diferentes niveles y modalidades de la educación básica. De éstos egresaron 59 en 2005 y 7 se han titulado. Actualmente la MEBI atiende la segunda generación (2005-2007) con 68 estudiantes. El total de alumnos atendidos en ambas generaciones es de 127, menos del uno por ciento del total de profesores en el DF, que según el INEE es de 82 599 maestros (2004). En virtud que es un posgrado reciente, aun es prematuro señalar el alcance en el mismo, en cuanto a su cobertura, calidad y permanencia en la profesionalización docente del DF.

⁷¹ La Dra. Etelvina Sandoval Flores es investigadora educativa de la UPN y pertenece al COMIE. El arribo de esta funcionaria significó para la DGENAMDF un hecho sobresaliente en cuanto a la trayectoria de directores generales que habían pertenecido al ámbito político y burocrático en la formación de docentes. La gestión de esta directora (2001-2005) mantuvo como prioridad desarrollar un trabajo más académico que administrativo en la formación de maestros en el DF a pesar de los conflictos y desavenencias que mantuvo con las delegaciones sindicales de esta institución.



3.2 Ámbito curricular

El plan de estudios elaborado por el grupo interinstitucional de las escuelas normales públicas del DF y coordinado por la Mtra. Lucila Galván de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen” señala su vinculación con los enfoques, propósitos y contenidos de la educación básica, con las necesidades profesionales del magisterio en el DF y con los planteamientos para la profesionalización del magisterio, así como con la oferta de posgrados en la entidad. Al respecto el documento base así lo expresa: “(...) ningún programa (...) está orientado al contenido de campos problemáticos de la educación básica, a la atención de problemas detectados en el diagnóstico de la región, a la formación profesional para la docencia de la educación básica y a la atención de los proyectos de intervención específicos vinculados al fortalecimiento de la profesionalización de los docentes” (SEP, Maestría en educación Básica. Programa Interplanteles, 2003, p. 24)

Estas consideraciones le valió a esta maestría su autorización en la SEByN y señalarse a su vez “un programa novedoso [que] lo distinguen de otras propuestas de superación profesional para maestros en servicio” (ídem). Según el documento mencionado esta maestría es diferente por considerar: la educación básica como objeto de estudio, la profesionalización de los docentes de la educación básica, la intervención educativa como proceso pedagógico y de gestión, la autonomía, los compromisos colectivos y el trabajo colegiado. (ídem)

La vinculación de esta maestría con la educación básica se reconoce en los siguientes aspectos:

La educación básica considera que el docente actual debe de replantear su función en relación a las condiciones reales del aula y de la escuela para adecuar las estrategias de enseñanza y lograr aprendizajes significativos en los alumnos. La maestría a través del *Área II Institución escolar y Práctica Docente* y los



seminarios que comprende (Alumnos, Identidad y Contextos Estudiantiles, Educación Intercultural, Cultura Institucional y Gestión Escolar, Aprendizaje y Conocimiento Escolar, Desarrollo Curricular e Innovación Educativa, Retos y Condiciones de la Docencia Reflexiva) pretende que los profesores estudiantes construyan miradas a través de la reflexión “sobre la escuela como institución históricamente construida (...) con posibilidades de transformación (...) [para] un cambio en la cultura institucional (...)”.(ídem)

En este sentido, “la práctica docente se plantea como un problema de reconocimiento de la realidad” (ídem). El estudio que realicen los profesores acerca de los alumnos de la educación básica en cuanto a sus intereses, necesidades, diferencias y expectativas contribuirán “a la construcción de una mirada global de ellos para armonizarla con sus necesidades de formación, estrategias de enseñanza y procesos de intervención” (ídem). Asimismo desde una perspectiva sociocultural este plan de estudios promueve “los procesos de atención a la diversidad de los alumnos” (ídem)

Por otra parte el plan de estudios promueve a través del *Área I. Educación, Sociedad y Política* el acercamiento que los estudiantes deberán tener en relación a los contextos políticos, las condiciones sociales e históricas así como los discursos y debates que actualmente fundamentan a la educación básica. Con ello se pretende que los alumnos reflexionen acerca de las funciones que adquiere la escuela “ante los nuevos desafíos que la sociedad demanda y el reto del docente como actor principal en las transformaciones educativas” (ídem). Los seminarios que integran esta área son; Políticas y Reformas de la Educación Básica, Debates Filosóficos en Educación y Desafíos de la Educación en la Sociedad Contemporánea.

Un elemento más de vinculación con la educación básica se reconoce en el proceso de titulación que propone esta maestría en el *Área III Campos Educativos y de Intervención* para que los estudiantes se articulen a los campos que propone



el currículo de acuerdo a su trayectoria y experiencias profesionales para que diseñen, apliquen y evalúen proyectos de intervención que les permita elaborar el documento recepcional y obtener el grado académico correspondiente.

Los campos que propone el plan de estudios fueron seleccionados de acuerdo “a las fortalezas de cada escuela normal” (ídem) en cuanto a la experiencia histórica que han tenido en la formación docente inicial. Con esta base el campo *Prácticas de Enseñanza* lo imparte la ENMJN, BENM y ENSM en los distintos niveles educativos preescolar, primaria y secundaria respectivamente. El campo *Gestión Escolar* lo ofrece la ENSM, el campo *Diversidad y Equidad Educativas* lo desarrolla la ENE y el que se refiere a *Cuerpo, Salud y Movimiento* la ESEF es responsable. Así que mientras los estudiantes asisten a los seminarios comunes de las áreas señaladas anteriormente en la ENMJN o en la BENM, un día a la semana se desplazan a la normal donde se desarrolla el campo de intervención que les corresponde.

El plan de estudios expresa que los estudiantes deben reconocer el campo de educativo a través de la problematización y realicen “un recorte de la realidad educativa que será objeto de estudio y de intervención” (ídem). La intervención es considerada en este currículo como “una estrategia de formación docente y una forma de mejorar la calidad de la educación, es (...) el desarrollo y consolidación de las competencias especializadas, (...) aunado a un proceso de modificación colectiva de las prácticas educativas (...)” (ídem).

Estos conceptos dan lugar a que esta área se integre por cuatro talleres: Taller I. Conocimiento y problematización del campo (semestre I), Taller II. Bases teóricas y metodológicas de la Intervención (semestre II), Taller III. Análisis de las experiencias de Intervención (semestre III), Taller IV. Análisis y Desarrollo de la Propuesta de Intervención (semestre IV). En este último los alumnos no llevan seminarios de las áreas anteriores con el propósito de que sistematicen la información e integren el documento recepcional.



Cabe señalar que mientras los alumnos asisten a estos talleres también son acompañados por tutores para orientar la realización del proyecto de intervención y el documento recepcional. Los tutores son asignados por las escuelas normales desde el primer semestre y no son los conductores de los talleres señalados, lo que ha ocasionado una serie de problemas como se analizará en el siguiente ámbito.

Otro elemento de vinculación de esta maestría con la educación básica es lo relacionado con los ejes transversales que señala el plan de estudios a través de *Identidad profesional y ética* e *Interculturalidad* que al igual que la educación básica y la formación docente inicial, no son espacios curriculares propiamente dicho, sino que se encuentran presentes en los propósitos y contenidos del currículo puesto que “representan concepciones, valores y actitudes (...) no se expresan sólo como contenidos en los programas específicos de estudio sino como espacios de trabajo, formas de organización académica y estilos de gestión institucional que sostienen los procesos formativos” (ídem)

Estos ejes promueven los valores de convivencia en un mundo globalizado y de diferencias culturales que destaque que el “ejercicio profesional se rige bajo principios éticos” (ídem). En este sentido la responsabilidad profesional que los docentes deben de adquirir en los contextos actuales “implica la autonomía profesional (...) constituyen una vía democrática (...)” (ídem). El eje transversal de la interculturalidad pugna por la aceptación de las diferencias y del entendimiento compartido para lograr la equidad.

Por otra parte un rasgo que caracteriza a este currículo es la toma de distancia que establece respecto a la investigación educativa al reconocerla para la formación del docente, pero a la vez al delimitarla para el desarrollo de “capacidades indagatorias, explicatorias y propositivas (...)” (ídem), es decir, para que los estudiantes obtengan una capacidad crítica de saberes derivados de este



campo y no para que se conviertan en investigadores educativos como lo han propuesto otros posgrados para el magisterio. De aquí que el papel de la intervención en los contextos escolares sea relevante en esta maestría.

Los rasgos curriculares aquí presentados se pueden apreciar en el cuadro 15.

3.3 Ámbito de Gestión Directiva

Como ya se mencionó anteriormente, para este ámbito la gestión el currículo es un organizador institucional sobre el cual se desarrollan acciones para ponerlo en marcha y cumplir sus propósitos. En el caso de la MEBI, la coordinación general y académica se encuentra en la DGENAMDF ⁷² y tienen entre sus funciones establecer los lineamientos para la operación académica y administrativa del posgrado, así como la supervisión y la evaluación del mismo. Estas coordinaciones establecen comunicación con las subsecretarías relacionadas con la formación de docentes y de educación básica, además de vincularse con los directores de cada una de las escuelas normales para establecer acuerdos y operar la maestría.

En la elaboración de los programas de estudio de los seminarios y los talleres que señala el plan de estudios, estas coordinaciones organizaron equipos conformados por profesores de la DGENAMDF y las escuelas normales los que a su vez han sido los conductores de los mismos. Es un rasgo similar a la MEB de la UPV en cuanto a la planeación de los espacios curriculares, sin embargo la ausencia de criterios sólidos por parte de la coordinación académica para orientarlos de acuerdo a los propósitos del posgrado, provocó en los profesores estudiantes de la primera generación desarticulación de los contenidos y confusión en el enfoque que promueve esta maestría.

⁷² Constituida por la directora general y la directora de operación del servicio durante la primera generación.



El propósito de la coordinación académica estaba centrada en fortalecer los aspectos curriculares de la maestría, el trabajo colegiado y la articulación entre los seminarios y los talleres, sin embargo las exigencias operativas del posgrado en las escuelas normales desdibujaron este propósito en la primera generación.

Esta situación también afectó el desarrollo de las tutorías, puesto que al no haber unificación de criterios entre los conductores de los talleres y los tutores las orientaciones teóricas y metodológicas poco contribuyeron a centrar a los estudiantes en su proyecto de intervención. La tendencia del docente investigador del plan 1984 de la licenciatura en educación aun presente en las concepciones y prácticas de los tutores (profesores de las escuelas normales) causó incongruencias y contradicciones puesto que fue el referente principal para abordar los planteamientos que la MEBI propone en cuanto a la reflexión de la práctica educativa.

Asimismo con la finalidad de contribuir a una cultura de la evaluación institucional, las coordinaciones general y académica convocaron a *Reuniones Colegiadas de Maestros* al término de los seminarios y talleres a fin de reflexionar acerca de los alcances y dificultades en éstos. Sin embargo este propósito también se diluyó debido a que las reuniones se caracterizaron por la ausencia de los actores involucrados y la dinámica instrumentalista que prevaleció. La falta de coordinación académica para integrar las nuevas experiencias que surgían en las normales con el posgrado dieron lugar a que la planeación y evaluación no cumplieran sus propósitos de orientar y articular los aspectos académicos y administrativos de la maestría.

En este contexto el seguimiento de esta maestría en la primera generación, se caracterizó por la aplicación de instrumentos que se basaron principalmente en aspectos formales y no en la apropiación y relevancia de los seminarios y talleres para los profesores estudiantes que contribuyeran a fortalecer de manera académica e institucional el desarrollo de la misma. Algunas de las conclusiones



así lo señalaban *con el tiempo se fue perdiendo interés por estos resultados y solo se entregó un informe escrito a cada representante de escuela* (SEP, Maestría en Educación Básica. Interplanteles. Seguimiento, 2005).

Este seguimiento que la DGENAMDF ha realizado desde el principio de la maestría, evidenció el problema que generaba la falta de profesores de las escuelas normales para atender este posgrado en cuanto a la realización del trabajo colegiado, la elaboración de programas de estudio, la conducción de los seminarios y los talleres y la realización de las tutorías. Según documentación obtenida declara que “se observó que de 92 maestros participantes, 36.9% tenía el grado, y el 63.03% contaba solo con el 100% de estudios.” (ídem). Ello confirma que estas instituciones han incursionado en la superación profesional sin contar con los requerimientos necesarios que aseguren la calidad de la superación académica. Ante esto, la DGENAMDF y las normales decidieron apoyar aquellos profesores en la conclusión de sus estudios y en la obtención del grado, pero el problema persiste.

Otro de las dificultades que ha tenido que enfrentar la coordinación de la MEBI ha sido lo relativo al sistema de control escolar, al no contar con los lineamientos y procedimientos administrativos propios, además de la falta de comunicación entre las normales participantes con la dirección general. Esto ocasionó retrasos en la entrega de actas de calificaciones y en los certificados. Situación que la DGENAMDF trató de resolverse al iniciar la elaboración de la normatividad casi al concluir la primera generación.

Otra de las dificultades detectadas que involucra a esta gestión ha sido lo relativo a la falta de apoyo de las escuelas normales para la realización de la maestría en cuanto a los recursos educativos y la infraestructura, puesto que el posgrado se realiza por las tardes y en ocasiones no se encuentra el personal administrativo para auxiliar a los conductores en el desarrollo de los cursos. El origen de este contratiempo se debe a que la maestría no cuenta con recursos propios, ésta



funciona con los que tienen las licenciaturas y depende de cada director de las escuelas normales resolver esta situación.

Por otra parte el propósito de esta maestría es realizarla de manera interinstitucional, para ello se requiere de la participación decidida y articulada de los directores de las normales involucradas. Sin embargo se detectó durante las primeras etapas de esta maestría a seguir las instrucciones de la coordinación general, en establecer acuerdos administrativos y en solucionar los problemas operativos que se iban presentando. En las cuestiones académicas los directores trataban de comprender y difundir el enfoque de la MEBI, pero este aspecto lo delegaron en los coordinadores de posgrado.

Estos coordinadores son los responsables de poner en marcha la MEBI en las escuelas normales y mantienen vinculación permanente con la coordinación general en la DGENAMDF para las acciones académicas y administrativas, además de participar en la elaboración de la normatividad. Sin embargo a estos coordinadores les genera mayor carga de trabajo porque en muchas ocasiones no cuentan con tiempos laborales completos y aparte de atender la maestría también tienen responsabilidades en las licenciaturas.

En su mayoría las direcciones de los planteles les resta cargas de trabajo para que se dediquen a los posgrados, pero no es suficiente. Esta situación ha provocado una significativa movilidad de responsables, lo que ocasionó que se interrumpiera la continuidad de las acciones y que los estilos de gestión no se consolidaran para beneficio de la maestría.

Como se observa durante la primera generación de la MEBI en el ámbito de gestión directiva predominaron las tareas administrativas y burocráticas, imponiéndose estilos de gestión centralistas y jerárquicos pese al discurso de la participación y el acuerdo colectivo que pretendían la coordinación general de este posgrado.



4. Reflexiones para cerrar el capítulo

Este capítulo se ha referido a la relación que existe entre políticas e instituciones en cuanto a la profesionalización del magisterio. Para ello se analizaron dos instituciones formadoras que imparten maestrías con orientación profesionalizante que si bien no representan la generalidad de los posgrados que se imparten en el país, se obtiene un acercamiento al cómo las políticas centralistas se resignifican en espacios locales a partir de su apropiación y mediaciones que construyen los actores.

Estas mediaciones se analizaron en este capítulo a través de los ámbitos político administrativo, curricular y de gestión directiva, lo que permitió identificar algunas lógicas de acción y redes de interacción que los sujetos involucrados desarrollan en las instituciones formadoras de docentes al impartir posgrados y su relación con la profesionalización del magisterio.

En cuanto al ámbito político administrativo observamos que las maestrías seleccionadas surgen a partir del capital político y académico de quienes las promueven. Esto lo justifican de manera oficial a partir de las reformas de la educación básica y la formación docente inicial, las necesidades profesionales que genera en el magisterio, así como las demandas históricas de profesionalización de este gremio, principalmente. En esta apertura se conjugan propósitos de liderazgo y de legitimación de los responsables del posgrado y de las instituciones que las ofrecen.

En relación al ámbito curricular derivamos del análisis que los planes de estudio de ambas maestrías mantienen congruencia estrecha con los planteamientos de la educación básica puesto que recuperan las tendencias que se refieren al cambio cualitativo en cuanto a la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje,



la escuela como unidad de cambio y la formación de docentes reflexivos y autónomos.

A partir de estos planteamientos, el currículo de las maestrías profesionalizantes estudiadas considera como base de su discurso la propuesta del profesional reflexivo y crítico. Lo que cabe destacar en este currículo es el profesor como sujeto interviniente de la problemática educativa, lo que marca una significativa distancia con las propuestas curriculares que desde la racionalidad técnica han permeado la formación (Rosas, 2003) y la superación docente.

La MEBI es más explícita en cuanto a la reflexión como estrategia de formación de los profesores estudiantes puesto que enfatiza el reconocimiento de los problemas y dilemas de la práctica educativa como base para su intervención. Pese a estas consideraciones, se observó en ambas maestrías el papel preponderante de los expertos en la elaboración del currículo para su posterior aplicación a los profesores estudiantes, los cuales se han limitado a la apropiación de los enfoques y contenidos ya establecidos.

Esto lleva a detectar un fractura entre las tendencias que proponen las reformas actuales en relación a un currículo abierto y flexible y las prácticas de su diseño y puesta en marcha, puesto que manifiestan la separación entre quienes elaboran el plan de estudios y los ejecutores que se limitan a seguirlo, sin ofrecer posibilidades para decidir lo que realmente es necesario para el trabajo docente. Se reitera la contradicción que existe entre el lenguaje oficial y las prácticas concretas.

El contrapeso de estas prácticas de *cómo hacer currículo* quizá se encuentre al interior de cada uno de los cursos de los planes de estudio, al llevar a cabo estrategias de formación reflexivas, comprensivas y críticas como lo señalan los documentos base. De lo contrario los posgrados estudiados estarían contribuyendo a la desprofesionalización como lo menciona Torres (1997), a la



proletarización como plantea Perrenoud (2004) o a la apofesionalización a la manera de Imbernón, al reiterar prácticas encorsetadas que lesionan el protagonismo docente (1997)

Siguiendo en este ámbito, las vinculaciones presentadas en este capítulo entre las maestrías y la educación básica confirman que se trata de posgrados diseñados para que los profesores independientemente del nivel en que trabajen se acerquen a la problemática de la educación básica desde varias dimensiones, a fin de que obtengan una visión de conjunto y comprendan la función docente. Ello implica una aportación a la profesionalización para superar la fragmentación de los niveles y grados que siguen caracterizando a la educación básica. La especialización del docente en los niveles básicos como lo reiteran las maestrías seleccionadas, se perfila como la tendencia a consolidarse en estos programas.

En cuanto al ámbito de gestión directiva centrada en las coordinaciones generales, se detectó en ambas maestrías que los estilos independientemente del discurso abierto, plural y colectivo, en los hechos predomina el centralismo para operar los posgrados a través de una estructura jerárquica que se han conformado en torno a ellos, donde unos acuerdan y otros operan las instrucciones con escasos márgenes en la toma de decisiones.

Por lo analizado en este capítulo es posible decir que la gestión de la MEB ha generado credibilidad y lugar importante en la profesionalización del magisterio de Veracruz. Su consolidación, sería la siguiente etapa en la profesionalización del magisterio a partir de la evaluación interna y externa que tendría que llevar a cabo. En el caso de la MEBI durante las etapas de inicio, la gestión se centró en el *cómo* dejando de lado el *qué* y el *para qué* de sus planteamientos como posgrado profesionalizante. La noción interplanteles es un proceso en ciernes que requiere de gestión horizontal, colectiva y reflexiva a fin de articular las acciones de las normales, sin perder la identidad de cada plantel.



A través de los casos presentados, las mediaciones de las instituciones son las formas en que se articulan a las políticas que se establecen a nivel nacional.

Estas mediaciones no reproducen de manera mecánica estos ordenamientos y sí representan la dinámica de los actores en los procesos de profesionalización de los docentes. Comprender sus alcances y limitaciones permite establecer la relación entre la acción estatal y la acción colectiva de las políticas educativas en contextos de permanente tensión, confrontación y negociación.



CAPÍTULO III

EXPECTATIVAS Y CREENCIAS DE LOS PROFESORES ESTUDIANTES SOBRE LOS POSGRADOS

No basta con elevar el nivel de formación académica para que se desarrolle la profesionalización del oficio de enseñante. Lo esencial nos conduce hasta la relación con el saber, la acción, la opinión, la libertad, el riesgo y la responsabilidad

*Perrenoud
2004*



Después de haber analizado las mediaciones en las instituciones formadoras de docentes a través de los ámbitos político administrativo, curricular y de gestión directiva, este capítulo tiene como propósito abordar las expectativas y creencias que tienen los profesores en relación a los posgrados en la etapa correspondiente a su incorporación, como otras maneras de apropiación y de intermediación de las políticas de profesionalización.

Este capítulo da cuenta que los posgrados no son únicamente la materialización de las políticas de profesionalización del magisterio, ni las apreciaciones de los profesores estudiantes son exclusivamente cognitivas o mentales, sino que existe una composición y condensación de referentes afectivos y existenciales que actúan como búsquedas y certezas para que estos sujetos en tanto individuos organicen y vivan con diferentes matices el proceso formativo que les implica un posgrado.

Las expectativas representan en este análisis, lo que los profesores esperan y desean lograr con la maestría a través de un conjunto de creencias que construyen alrededor de un posgrado articulado a su proyecto profesional y de vida. En estas expectativas, el deseo se presenta como el factor que moviliza a la elección y permanencia en el posgrado, es el "flujo de energía" en donde "se encuentra la creatividad y la espontaneidad que conecta emocional y sensualmente (en el sentido literal de "sentir") a los profesores con sus niños, sus colegas y su trabajo" (Hargreaves, 1999, p.41). Esta energía es un factor que influye para que los profesores se incluyan en las políticas de profesionalización, desde los posgrados.

En este sentido, el deseo como un factor intrínseco de *ser mejor maestro* impulsa a los profesores a buscar en las maestrías caminos y elementos que enriquezcan y complementen sus saberes adquiridos en su trayectoria profesional, más allá de los ordenamientos y demandas del campo laboral.



Con esta base y para la interpretación de la información obtenida por los profesores estudiantes se consideraron los siguientes referentes: los saberes profesionales desde los planteamientos de Tardif; la perspectiva del cambio desde Hargreaves y Fullan, la docencia como práctica reflexiva que plantean Perrenoud, Shön, y Lichstener; la condición y profesión docente desde las aportaciones de Bourdieu, principalmente. A partir de esta información, las expectativas y creencias de los profesores entrevistados⁷³ se analizan a partir de los siguientes ámbitos:

Primer ámbito. En relación al saber docente

Son las expectativas que tienen los docentes en relación a profundizar y ampliar sus saberes, como condición esencial para enfrentar lo mejor posible los cambios que han promovido las políticas y reformas que pretenden la calidad y equidad en la educación básica. Los aspectos que componen este ámbito, son: *estar mejor preparados, desarrollar competencias profesionales y enfrentar los cambios.*

Segundo ámbito: en relación a las recompensas materiales y simbólicas

Este ámbito comprende las expectativas que pretenden lograr los profesores una vez que concluyan sus estudios, en cuanto a la movilidad laboral, salarial y profesional, además de las retribuciones de renombre que les otorgue un lugar excepcional y diferenciado del resto del magisterio, entre éstas se refieren a las recompensas simbólicas de la profesión como el prestigio, el reconocimiento y la distinción.

⁷³ Las declaraciones de los profesores entrevistados se encuentran señaladas en relación a las maestrías seleccionadas en el capítulo II de este trabajo. Las iniciales MEB corresponden a la Maestría en Educación Básica de la UPV y MEBI se refiere a la Maestría en Educación Básica Interplanteles que la DGENAM y las escuelas normales ofrecen. Así mismo se destaca en los fragmentos de entrevista el sexo, F femenino, M masculino.



Tercer ámbito: en relación al proyecto de vida

Este ámbito analiza las expectativas que tienen los profesores estudiantes más allá de los logros profesionales que pretenden obtener al estudiar la maestría. Para estos docentes, el posgrado es prioritario en función de otros proyectos de vida personal, situación que la perciben de manera compleja y angustiante ante la falta de tiempo que les impide atender de manera adecuada y satisfactoria los roles adquiridos en el campo profesional y familiar. Los aspectos que integran este ámbito se refieren a: *Compromiso y responsabilidad*, la intensificación del trabajo docente y al presupuesto familiar (*falta de tiempo para atender la función escolar, falta de tiempo para atender la familia y estudiar la maestría genera un gasto extra*); los posgrados *...., fe en el estudio que rebasa cualquier proyecto*.

El análisis aquí realizado no puede generalizarse a la totalidad de profesores que incursionan en los programas de posgrados, pero si pretende dar cuenta de algunos docentes que desde su particular existencia viven, piensan, sienten y recrean una profesionalización dictada desde esferas muy distantes para ellos.

1. Primer ámbito: en relación al saber docente

Este ámbito se caracteriza por las expectativas que los profesores estudiantes tienen de las maestrías en cuanto a mejorar su trabajo como docentes. El deseo que manifiestan estos estudiantes para "desempeñarse con calidad" se vincula con el saber que esperan seguir construyendo a su paso por las maestrías. El saber docente es constitutivo al trabajo mismo como lo plantea Tardif, ya que según este autor el saber se encuentra "relacionado con sus personas y sus identidades, con su experiencia de la vida y su historia profesional, con sus relaciones con los alumnos en el aula y con los demás actores escolares (...)" (2004, p. 10)

Tardif también afirma que este saber especializado se compone y deriva de fuentes diversas como son los saberes curriculares, disciplinarios profesionales y



experienciales adquiridos en la formación inicial, en el trabajo cotidiano y en las múltiples interrelaciones que realiza el profesor. Estos saberes se asocian y se manifiestan en diferentes intensidades durante el trabajo docente, por lo que este saber es dinámico, heterogéneo e histórico, en tanto que también condensa las tradiciones del magisterio. En este sentido los profesores entrevistados buscan en las maestrías más y mejores conocimientos para desempeñarse con calidad ante los cambios que las políticas y reformas les plantean.

Este ámbito comprende los siguientes aspectos:

1.1 *Estar mejor preparados*

Los conocimientos son el núcleo sobre el que gira la enseñanza razón por la cual los profesores se encuentran en constante preocupación por su actualización y superación profesional, en oposición a las creencias de sentido común que indican que no se preparan o que manifiestan resistencia para ello. Muchos docentes se actualizan de acuerdo a sus posibilidades y circunstancias buscando sus propias estrategias, pero quienes decidieron optar por una maestría, como lo hicieron los profesores analizados, esperan mejorar su actuar educativo y con ello conseguir la calidad educativa.

En este trabajo aparece de manera reiterada en las respuestas de los profesores las expectativas de mejorar su trabajo con eficacia y eficiencia, tal como lo consigna el discurso de las políticas y las tendencias de la calidad educativa. Los entrevistados, así lo manifiestan:

- ‘Haber tomado la decisión de estudiar, es con el fin de llegar a una formación más profunda para que pueda dar un servicio de mejor calidad y desempeñar mejor mis funciones como educador (MEB, M)’.
- ‘Espero tener una mejor preparación profesional que me permitirá realizar mi función docente con mayor eficacia y eficiencia que se reflejará en el desempeño de mis alumnos (MEB, M)’.
- ‘Como docente debo buscar una preparación constante, de tal manera que se pueda estar mejor ilustrado respecto al trabajo diario, lo que traería en consecuencia buenos resultados académicos con los niños (MEB, M)’.



- ‘A veces digo para que me metí en esto, pero académicamente representa estar mejor preparada para enfrentar las problemáticas que se presentan en mi escuela y en mi comunidad y brindar una educación de calidad (MEB, F)’.

La maestría constituye en estos profesores una posibilidad para enfrentar retos, satisfacer necesidades profesionales y superar deficiencias que les impiden desarrollar su trabajo con calidad, por lo que expresan:

- ‘Es una preocupación estar actualizado y preparado en las nuevas exigencias de nuestro sistema educativo, estudiar una maestría representa tener una mejor formación académica para enfrentarme de la mejor manera a dichas exigencias (MEB, M)’.
- ‘En mi situación de docente con doble plaza por la mañana frente a grupo y por la tarde en el Centro de Maestros surgió la necesidad académica para afrontar los retos personales e institucionales, sentí un vacío en mi formación como docente que debo atender, por eso estoy en la maestría (MEB, M)’.
- ‘El interés de estudiar la maestría se registra a partir de una necesidad de mejorar mi práctica docente, debido a que me siento con muchas deficiencias en mi labor docente (MEB, M)’.

Lograr la calidad en estos profesores, se refiere también a resolver sus carencias ante los cambios y presiones que les generan las reformas de la educación básica. Ellos se sienten rebasados e incompetentes, y por lo mismo no pueden enfrentar las exigencias como lo plantean las políticas de la modernización educativa. Al respecto así lo manifestaron:

- ‘Mis conocimientos teórico- prácticos han sido rebasados y me he llegado a sentir incompetente en algunas ocasiones en mi labor docente. Este ha sido uno de los motivos que me llevaron a estudiar esta maestría (MEBI, M)’.
- ‘Estudio esta maestría porque considero que me siento rebasada y necesito mayor bagaje de conocimientos que me permitan dar alternativas a mi práctica docente (MEBI, F)’.
- ‘Las expectativas académicas que tengo de esta maestría, son muchas, ya que estoy llena de dudas y de insatisfacciones respecto a las respuestas educativas que tengo que dar. Por eso espero de este posgrado me responda muchas de ellas (MEBI, F)’.



Como se puede observar en estas declaraciones, los profesores estudiantes manifiestan preocupaciones significativas en alcanzar la calidad educativa a través de un óptimo desempeño. En este sentido, esperan que la maestría les proporcione los conocimientos que requieren para enfrentar la complejidad del *ser maestro* y enriquecer sus saberes profesionales. Las expectativas de estos docentes, se encuentran en el sentido de lo práctico de la profesión al buscar en la maestría una preparación especializada que les permita resolver de la mejor manera los problemas que enfrentan en las escuelas.

1.2. Desarrollar competencias profesionales

De acuerdo a lo anterior, existe una expectativa muy alta de estos profesores para satisfacer las necesidades profesionales. Expectativa estrechamente vinculada a las reformas educativas que promueven el protagonismo y la autonomía de su nueva función docente. Esta función se debe concretar en propiciar ambientes de aprendizaje, recrear el currículo de acuerdo a la detección de las necesidades básica de aprendizaje de los estudiantes, de explicar la problemática educativa e intervenir en ella de manera fundamentada, además de colaborar en grupos de trabajo y de convertirse en un profesional reflexivo de su propia práctica.

Estas nuevas necesidades profesionales, hacen que los profesores entrevistados expresen sensaciones de carencia, vacíos e insatisfacciones que les impiden enfrentar la función que las reformas educativas le imponen y que confronta el modelo convencional de la enseñanza. Este modelo como lo refiere Torres ha sido predominantemente individualista, aislado, instrumental, vertical, autoritario, enciclopédico, memorístico y transmisivo a partir de la creencia que los grupos son homogéneos. (1997) Sin embargo, este modelo es cuestionado por las tendencias que se orientan a una educación básica fincada en la diversidad, la tolerancia, la construcción de conocimientos, en el cual el docente deja de ser transmisor y aplicador de contenidos.



Esta nueva función consiste en ser mediador de situaciones de aprendizaje, perspectiva que cambia radicalmente las prácticas y saberes construidos en las trayectorias profesionales y personales (Melero en Rivas Flores, 2000). Ante estos cambios existen profesores que deciden insertarse a las maestrías de tipo profesionalizante porque esperan que les apoyen en el desarrollo de las competencias conforme a las tendencias señaladas. Así lo expresan varios profesores al declarar que estudian la maestría, para:

- ‘Fortalecer mis competencias básicas y mejorar mi desempeño en la actividad docente (MEB, M)’.
- ‘Que me dote de aquellas habilidades, conocimientos y competencias que me permitirán un mejor desempeño en mi actividad dentro del aula (MEB, M)’.
- ‘Lograr una mayor preparación que me lleve a desempeñar mi labor con una mejor calidad. Requiero de herramientas para orientar, acompañar y fortalecer mi práctica en los jardines de niños a mi cargo (MEBI, F)’.

Estas aseveraciones manifiestan que la expectativa se encuentra orientada al *saber hacer*, los profesores piensan que desarrollando una serie de competencias les permitirá tener un mejor desempeño en el trabajo docente. Esta creencia probablemente se encuentre asociada a la cercanía que tienen con los currícula oficiales de la educación básica y la formación inicial de maestros ⁷⁴ que enfatizan el desarrollo de las competencias en los estudiantes.

La noción de competencias y el satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje han significado ejes de análisis en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos que se realizó en Jomtein Tailandia en 1990, lo que hace más complejo el trabajo del docente, puesto que exigen *un movimiento de la profesión*. (Perrenoud, 2004, p.10)

⁷⁴ Cfr. Reforma Integral de la Educación Secundaria (2002), Programa de Educación Preescolar (2004), Programa Integral de Formación Cívica y Ética para la Educación Primaria (2005), Plan y programas de la Licenciatura en Educación Preescolar (1999), Primaria (1997), Secundaria (1999) Educación Física (2002) y Educación Especial (2004)



Este movimiento constante que se encuentra en situaciones diversas y específicas del aula colocan al docente en una desestabilización de sus creencias para realizar su tarea en la escuela. Desestabilización que implica “una concepción de la cultura, el saber y de la acción, lo que pasa por un cambio de identidad, de nuevas representaciones, de nuevas calificaciones profesionales” (Perrenoud, 2004). De ahí que este autor proponga un conjunto de competencias profesionales en el desarrollo de un nuevo perfil en la enseñanza.⁷⁵

Esta propuesta tiene como intención movilizar el pensamiento de los docentes y cuestionar sus saberes profesionales históricamente contruidos, por lo que este movimiento derivado de varias fuentes⁷⁶ los incita a encontrar respuestas plausibles en los posgrados. Las expectativas de los profesores de estas maestrías radican en no quedarse al margen de las nuevas circunstancias y demandas, ellos buscan soluciones a problemas concretos, como lo expresan algunos de ellos:

- ‘Espero desarrollar liderazgo académico y tener capacidad de hacer propuestas en mi zona escolar, así como asesorar docentes y cumplir con eficiencia mi función como apoyo técnico (MEB, M)’.
- ‘Atiendo una escuela multigrado, siento que el trabajo es difícil y quisiera de la maestría tener más herramientas para lograr mayores resultados en mi enseñanza (MEB, F)’.
- ‘A partir de la reorientación de la educación especial hemos tenido muchos problemas para operativizar el modelo debido a las prácticas homogéneas y los hábitos de la escuela regular. Esto ha provocado grandes dudas al respecto a si la línea de trabajo y el enfoque actual de la educación especial son los adecuados. El interés de estudiar la maestría se deriva de la problemática mencionada, pretendo hacer una búsqueda formal que me dé mayores elementos para comprender el enfoque actual y encontrar estrategias diferentes a las que ya realizamos en USAER y así obtener mayores

⁷⁵Estas familias a su vez incluyen un conjunto de competencias que replantean el trabajo del maestro. Dichas familias están orientadas a: Organizar y animar situaciones de aprendizaje. Gestionar la progresión de aprendizajes. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación. Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y trabajo. Trabajar en equipo. Participar en la gestión de la escuela. Informar e implicar a los padres. Utilizar las nuevas tecnologías. Enfrentar los deberes y dilemas éticos de la profesión. Organizar la propia formación continua. (Perrenoud, 2004)

⁷⁶ Discursos reformistas, currícula tendencias educativas, investigaciones educativas que ponen en escrutinio al docente, resultados de los índices de aprovechamiento escolar, críticas al sistema educativo, entre otras.



satisfacciones y respuestas efectivas hacia los alumnos con necesidades educativas especiales (MEBI, F)'.

El desarrollo de competencias es una perspectiva asociada a la profesionalización de los docentes, que implica autonomía y responsabilidad, siendo la *práctica reflexiva* el eje de formación del profesional de la enseñanza. (Perrenoud, 2004, p.23). Al respecto, las expectativas de los profesores estudiantes incluyen el *saber pensar*, a través de la crítica y reflexión de su práctica con el propósito de intervenir en ella de manera innovadora, como se puede observar en las siguientes declaraciones:

- 'Espero poder desenvolverme con seguridad con mejores herramientas en mi trabajo y mantener un pensamiento crítico (...), no pretendo descubrir el hilo negro, pero si la luz para localizar la punta de la madeja (MEB, F)'.
- 'La MEB es la mejor opción para superarme en todos los aspectos, esto me permitirá un acercamiento a los problemas del nivel educativo en el que me encuentro lo que me llevará a reflexionar y actuar en las medidas de mis posibilidades (MEB, F)'.
- 'Creo que nosotros los docentes tenemos que conocer más sobre nuestro propio quehacer desde distintos ámbitos pedagógico, político, histórico, etc. La maestría me ayudará a realizar propuestas didácticas en mi aula (MEBI, F)'.
- 'Esta maestría me está llevando a tener una postura reflexiva para entender, analizar y si es posible transformar lo que realizo con mis alumnos (MEBI, F)'.

Los profesores estudiantes no sólo valoran la necesidad de comprender la realidad en que trabajan, sino que de acuerdo a sus declaraciones están conscientes de su papel como mediadores e interventores de la misma que los lleve a plantear innovaciones y cambios desde las situaciones escolares en que se encuentran. Estos docentes esperan de la maestría desarrollar sus competencias profesionales, a través de un *saber hacer* y un *saber pensar* que implica la articulación de su pensamiento y acción. Los entrevistados apuestan a la formación de un pensamiento crítico que los lleve a confrontar sus creencias y sus marcos de acción del trabajo docente a través de la reflexión y la innovación.

La conformación de un pensamiento crítico es un proceso complejo en virtud que el modelo predominante de enseñanza que se ha reproducido en las tradiciones



magisteriales no da cabida a la reflexión. En este sentido, las apreciaciones de los profesores entrevistados pueden interpretarse como un discurso atractivo que adquieren a partir de los primeros encuentros con la maestría, sin modificar sustancialmente sus concepciones y prácticas docentes.

Sin embargo, el que los profesores se den cuenta de esta condición para desarrollar y promover prácticas innovadoras, se convierte en una expectativa representativa de las maestrías estudiadas.

1.3 Enfrentar los cambios

El replanteamiento de la función docente es parte del movimiento de cambios que las políticas y reformas han generado en la educación básica y la formación de maestros, los profesores estudiantes, así lo manifiestan:

- ‘La maestría representa tener una mejor formación académica para enfrentarme a los nuevos cambios que exige mi trabajo (MEB, M)’.
- ‘Como docentes nos sentimos tensionados ante tanto cambio y bombardeo de programas y políticas innovadoras, lo que en general nos está llevando, creo yo a recurrir a la actualización y a estar mejor informados (MEB, M)’.
- ‘Con la maestría cabe la posibilidad de contribuir con eficiencia a la formación de mis alumnos (...), las exigencias de la educación cada vez son mayores y requiere docentes mejores preparados para enfrentar esos cambios, por lo que deseo contribuir a que los niños de los grupos que atiendo reciban una educación de calidad (MEB, M)’.

En estas declaraciones, se presenta la necesidad de cambiar como una situación obligada que los docentes tienen que aceptar ante las nuevas exigencias que los presionan, pero no de manera pasiva y adaptativa. Las resistencias y dudas mezcladas con cierta añoranza del pasado demuestran una posición activa ante estos cambios, así lo expresa una profesora:

- ‘La situación actual del campo educativo en el que encuentro tanto primaria como secundaria me ha obligado a buscar un cambio en mi quehacer docente. Debo aceptar que hay cambios y que tengo que participar en ellos, pero sobre todo debo conocer en que consisten de manera más sistemática y profunda, porque no los he aceptado. Sigo pensando que el tiempo pasado fue mejor. Estoy consciente que los alumnos son diferentes, que existen nuevas corrientes ideológicas, nuevas tecnologías (...) y que los profesores somos la clave principal para estos cambios, pero en la medida que yo me



apropie de esos cambios los podré conducir acertadamente, sin miedo a estar equivocada. Realmente pretendo estar convencida de lo que estoy haciendo con bases y fundamentos para no ir a la deriva (...). En concreto estoy en esta maestría porque me han surgido muchas dudas ¿continúo así o debo de cambiar?, ¿podré hacerlo?, ¿será benéfico para mis alumnos? (MEBI, F)'.

En este fragmento, es posible percibir como los profesores estudiantes de los posgrados en cuestión manifiestan de manera explícita e implícita temores, dudas y resistencias ante el movimiento de cambio que las reformas y tendencias educativas han generado.⁷⁷ Reconocer estos estados de ansiedad por lo que atraviesan los profesores es darnos cuenta que son aprendices sociales y no aprendices técnicos, como lo sostiene Hargreaves. Mirar a los docentes desde esta perspectiva, es entender que no únicamente "prestemos atención a su capacidad para cambiar, sino también a sus deseos de hacerlo" (1999, p.39).

En este sentido comprender a los profesores en los factores intrínsecos (la ansiedad, las dificultades y el temor a lo desconocido) que les provoca la complejidad del cambio como lo describe Fullan (2002), es comprender las maneras en que se enfrentan a las propuestas educativas y los deseos que tienen para articularse a ellas. Reflexionar sobre la idea del cambio y sus implicaciones, en ideas de Hargreaves representa "una valiosa perspectiva desde las raíces de la profesión (...) respecto a *cómo* puede efectuarse más eficazmente el cambio, así como sobre *qué* debemos cambiar y *qué* debemos conservar" (1999, p.39).

En este primer ámbito las expectativas y creencias relevantes que tienen los profesores entrevistados respecto al posgrado, están vinculadas al apoyo que esperan obtener a las múltiples inquietudes que les genera el proceso de cambio en que se encuentran inmersos, al encontrar nuevos sentidos y explicaciones a su

⁷⁷ Casasús analiza dos tipos de cambios. Uno se refiere al plano organizacional que está dirigido "al entorno, o al contexto, en el cual funcionan el sistema educativo y las escuelas". En este plano podemos señalar los actuales enfoques de la gestión educativa que conciben a la escuela como unidad de cambio. El segundo cambio que refiere este analista es con relación al plano cognitivo "este se sitúa en el nivel de los aprendizajes, del currículo y de la evaluación (...) estamos pasando de una matriz disciplinar denominada conductista a otra denominada constructivista". Ambos cambios representan visiones estructurales que cuestionan los estilos, saberes e identidades de los profesores por lo que les genera estados de angustia y tensión para enfrentar tales exigencias. (2002)



profesión y al desarrollo de sus competencias, por lo que la maestría se constituye un espacio de socialización, apropiación y construcción de los saberes profesionales.

2. Segundo ámbito. Recompensas materiales y simbólicas

Estudiar las maestrías lleva consigo la legítima aspiración de los profesores para acceder a mejores niveles profesionales, salariales y de calidad de vida. Al respecto y según las respuestas de los profesores estudiantes, ellos deciden cursar una maestría porque esperan obtener recompensas materiales relacionadas con el escalafón horizontal de Carrera Magisterial, en el acceder a mejores puestos en la educación básica y la formación docente inicial, así como ocupar algunos cargos en el SNTE, además de continuar con la superación profesional. Otras expectativas de estos profesores se encuentran vinculadas a la obtención de recompensas simbólicas trazadas por el prestigio, reconocimiento y estatus profesional, lo que supondría la conformación de una élite al interior del magisterio.

2.1 Recompensas materiales

2.1.1 Movilidad salarial y profesional

Los profesores estudiantes esperan obtener movilidad salarial a través de Carrera Magisterial, sin que esto represente una creencia exclusiva y determinante para estudiar un posgrado, sin embargo, se encuentra presente en el conjunto de aspiraciones que los incita a optar por un posgrado. Así lo expresan los entrevistados:

- ‘Otro aspecto que consideré para estudiar la maestría fueron los lineamientos de carrera magisterial que determinan cierto puntaje para quienes han hecho estudios en alguna maestría o especialización (MEB, M)’.
- ‘Estudio la MEB para tener un mejoramiento económico con la carrera magisterial (MEB, M)’.
- ‘Redituará en un beneficio económico al proveerme de los puntos para carrera magisterial (MEB, F)’.



A partir de estas respuestas, se percibe como los profesores estudiantes pretenden lograr los puntajes que marca la normatividad de Carrera Magisterial en cuanto al factor Grado Académico (15 puntos). (SEP-SNTE, 1998). Este propósito es legítimo entre los docentes que estudian las maestrías. Las políticas de profesionalización del magisterio han promovido este esquema para la revalorización profesional del docente y con ello elevar la calidad de la educación que ha decir de Oropeza Sandoval, es una racionalidad que interpela a los profesores a "diversificar sus acciones reivindicativas, de tal manera que la lucha por aumentos salariales se combinan con la asistencia a cursos y programas que les permita mejorar sus condiciones de vida".(1999)

En esta reivindicación los posgrados son un camino que ofrece mínimas posibilidades de promoción en este escalafón porque el factor *Acreditación a los Cursos de Actualización y Superación Profesional*, otorga 17 puntos (SEP-SNTE,1998). Lo que significa que los cursos del PRONAP desde esta normatividad tienen mayor validez que los posgrados, empero en las preferencias de los profesores asistentes a las maestrías, esto es a la inversa. Para muchos docentes los cursos de actualización los sienten obligados por los exámenes nacionales que exige este programa para acceder a carrera magisterial, además perciben que su funcionamiento e impacto formativo se encuentran demasiado alejados de sus necesidades profesionales. (Maya, 2005, p.163)

Con la normatividad que estableció la Comisión nacional SEP-SNTE en 1993 para Carrera Magisterial, solamente eran aceptados "maestrías y doctorados otorgados por instituciones formadoras de docentes con reconocimiento oficial" (SEP-SNTE,1996), lo que de alguna manera contribuyó a que creciera la oferta de posgrados en las escuelas normales, en la UPN y en algunos establecimientos que se crearon para tal finalidad que aprovecharon esta coyuntura.



Con esta normatividad el puntaje estaba distribuido para que un pasante de maestría obtuviera de 12 puntos del total señalado, mientras que el profesor que contara con el título de maestría podía acceder a 13 puntos. Los profesores como candidatos a doctor podían contar con 14 puntos, en cambio los titulados lograban el total de la puntuación establecida, 15 puntos. Durante la vigencia de esta normatividad, algunas de las instituciones que ofrecían posgrados diseñaron estrategias de titulación a fin de garantizar la obtención del grado, sin que se lograra este propósito ampliamente.

Sin embargo con los cambios que la Comisión Nacional SEP-SNTE realizó en 1998, se mantuvieron los mismos 15 puntos para este factor, pero se eliminó la titulación como elemento de diferenciación en la obtención del puntaje total, así que actualmente estos lineamientos otorgan 12 puntos en los estudios terminados de maestría, mientras que en los estudios terminados de doctorado se estipulan 15 puntos. Este señalamiento ya no se limita exclusivamente aceptar a las instituciones formadoras de docentes, en la actualidad también incorpora a “las Universidades e Instituciones de Educación Superior, con reconocimiento oficial e incluidas en el Registro Nacional de instituciones pertenecientes al Sistema Educativo Nacional” (1998)

Estos cambios han contribuido de alguna manera al crecimiento desmedido de posgrados como lo han declarado las mismas autoridades educativas, en los cuales muchos docentes han sido atrapados, sin importar la calidad educativa que ofrecen. El propósito es acumular el mayor número de puntos para el factor Grado Académico que les permita acceder a las diferentes niveles que establece carrera magisterial. De acuerdo con esto, lo que importa a los profesores, en primer término es concluir los estudios sin obtener el grado correspondiente, además que las instituciones que los ofrecen descuidan en gran medida los procesos de titulación, lo que ha traído como consecuencia que estos posgrados se distinguan



por su escasa eficiencia terminal, problemática reconocida por la SEP y los responsables de estos programas.⁷⁸

En el caso de los profesores cuando se les entrevistó, al parecer no tenían una idea clara del proceso que significa la titulación como parte del proceso formativo de la maestría. Sin embargo lo que dejan ver en sus declaraciones, es su preocupación inmediata para cumplir con la reglamentación de carrera magisterial, más apegados al estímulo material, que a “las nociones de un contrato profesional de derechos y obligaciones “como lo afirma Ornelas (2002, p. 157) que garantice elevar la calidad de la educación.

En las expectativas de los profesores estudiantes de las maestrías en cuestión, no sólo pretenden acceder a mejores niveles del escalafón horizontal, sino que a la vez tienen el deseo de escalar a puestos de mayor jerarquía en la educación básica (directores y supervisores principalmente) lo que implica precisamente abandonar la docencia, como puede apreciarse en las siguientes respuestas:

- ‘A largo plazo, buscaré desempeñar alguna otra función dentro del magisterio, ya sea como apoyo técnico o supervisor escolar. A corto plazo (...) incrementar mi salario aprovechando el conocimiento y el puntaje que obtenga concluir la MEB para ingresar a carrera magisterial (MEB, M)’.
- ‘Y si algún día me decido después de la MEB, también trabajaré en el nivel de secundarias (..), quien cuenta con una maestría tiene mayores oportunidades de ascenso (...) al continuar estudiando mi escalafón tiende ir más arriba que el de mis colegas, por consecuencia la puntuación de carrera magisterial aumenta y mis ingresos se ven favorecidos. En dos años se jubila mi director y aunque es sabido que a mi me corresponde ese lugar por méritos y antigüedad, no quiero dar cabida a la duda y prefiero asegurarme con el estudio (MEB, F)’.
- ‘Quiero propiciar un cambio de función, sobre todo para desempeñarme en la que corresponde a la supervisión y escalar en carrera magisterial (MEBI, F)’.

⁷⁸ En el *Encuentro Nacional de Posgrado para profesionales de la Educación: Socialización de Experiencias Exitosas* organizado por la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación de la Subsecretaría de Educación Superior en 2006, fue uno de los temas que generó mayor discusión y en donde los representantes estatales dieron a conocer algunas de las estrategias que llevan a cabo para resolver este problema.



Con estas expectativas, nos damos cuenta que a pesar de los propósitos de las políticas por arraigar en el nivel educativo a los docentes a través de la carrera profesional horizontal, para muchos estudiantes de las maestrías esto no es significativo. Sus pretensiones están orientadas a acceder a la movilidad vertical que ha imperado como tradición en el magisterio y que a la vez ha sido condicionante en la organización de su trabajo.

De acuerdo a las declaraciones de estos docentes, convertirse en directores y/o supervisores les sigue representando la mejor opción laboral para ascender a la escala jerárquica del sistema educativo; y las maestrías pueden ser una estrategia en este propósito ante el agotamiento de la movilidad ascendente de los profesores en servicio que se manifestó desde décadas atrás, como consecuencia de “la esclerosis de la pirámide profesional del magisterio” que analiza Arnaut (1996). Situación un tanto perversa porque aleja del trabajo del aula a los docentes que supuestamente estarían mejor preparados con la maestría, y podrían enfrentar con mejores saberes y competencias profesionales la problemática educativa.

2.1.2 Otras opciones profesionales

Para los profesores estudiantes de las maestrías en cuestión, la formación docente inicial, es el nivel educativo de preferencia al cual pretenden acceder después de haber concluido el posgrado:

- ‘Espero que con el grado académico que obtenga, pueda acceder a impartir alguna cátedra en la escuela normal donde estudié (MEB, M)’.
- ‘Pretendo otras oportunidades de empleo, cambiar el nivel de primaria posiblemente a una escuela normal (MEB, M)’.
- ‘La oportunidad de incursionar en otras áreas de la educación como es el trabajar a nivel licenciatura o normal (MEBI, M)’.



Trabajar en las escuelas normales después de haber concluido la maestría, representa para estos profesores acceder al nivel superior y con ello pertenecer a un sistema homologado, lo que les haría diferente al resto del sector magisterial al que pertenecen actualmente. Cabe aclarar que con este sistema, estos profesores tendrían derecho a escalar mejores niveles salariales y profesionales a través de las categorías de profesores investigadores, que a decir de Arnaut serían parte de los “grupos diferenciados” (1996) debido a que sus condiciones de trabajo y sus sueldos han recibido un tratamiento distinto al resto del personal docente de la SEP y distinto a la mayoría de los miembros del SNTE.

2.1.3 Superación profesional

La obtención de otros grados académicos es otra expectativa que tienen los profesores entrevistados al estudiar una maestría:

- ‘Espero aprender mucho y tener bases sólidas que me ayuden a fundamentar mi desempeño docente y por qué no tal vez pueda yo realizar otros grados más de estudio (MEB, M)’.
- ‘Pretendo estudiar el doctorado en educación básica al concluir la maestría (MEB, F)’.

Sin embargo el continuar estudiando después de la maestría en estos profesores se encuentra aun muy lejano, en virtud de las implicaciones y dificultades que el posgrado ya evidenciaba.

2.1.4 Expectativas políticas

En las apreciaciones de los profesores estudiantes también aparecen sus aspiraciones políticas, puesto que una vez que concluyan la maestría, tienen la expectativa de incorporarse a la organización sindical como se observa en los siguientes fragmentos:

- ‘Tal vez pueda me pueda ubicar en un lugar de trabajo, ya sea sindical o alguna supervisión debido al grado que obtenga de la maestría (MEB, M)’.
- ‘Dentro de mis planes está trabajar en las oficinas de mi sindicato y al terminar la MEB, la entrada al mismo sería más fácil, o bien trabajar en una normal preferentemente donde yo estudié (el CREN de Tuxpan) (MEB, M)’.



En estas aspiraciones, las maestrías constituyen un componente novedoso para acceder a la carrera política burocrática la cual ha sido una tradición en el magisterio, sobre todo en los profesores del estado de Veracruz, misma que se ha conseguido a través de las prácticas, prebendas y complicidades que han caracterizado la vida política de las estructuras sindicales.

Sin embargo, en algunos de estos profesores acceder al SNTE a pesar de que éste ha funcionado más como factor de inhibición que de renovación profesional, se debe en parte a que consideran que dentro de esta organización pueden mejorar sus condiciones laborales y salariales y que la maestría les proporciona mayores posibilidades de hacerlo. Pero al igual que aquellos que esperan escalar en la dirección y la supervisión escolar, estos profesores también coinciden en salir de las aulas.

2.2. Recompensas simbólicas de la profesión: prestigio, reconocimiento y distinción

La serie de limitantes que ha impuesto el modelo educativo tradicional como lo analiza Torres (1997) han contribuido a la desprofesionalización debido a que es un modelo que genera desconfianza hacia los profesores, por lo que éstos se sientan cada vez más excluidos de los procesos de reforma que exaltan su participación.

En este modelo, el prestigio, el reconocimiento social y profesional que han sido componentes simbólicos en el *ser maestro*, se desvanecen ante los cuestionamientos y los nuevos roles que las políticas pretenden asignarle a los docentes hoy en día. La precariedad salarial y material han contribuido a la imagen deteriorada de la profesión que padecen los docentes de estos tiempos, misma que se manifiesta en lo que varios investigadores han denominado *malestar docente* (Esteve, 1987; Martínez, 1992; Torres, 1997; Valles, 1999; Tenti



2005) lo que ha traído como consecuencia que estos sujetos se perciban excluidos y nulificados de sus propias prácticas profesionales.

En este contexto, los posgrados representan para quienes lo estudian la posibilidad de recuperar ese prestigio y reconocimiento social y profesional. Estudiar la maestría les significa a los profesores estudiantes una distinción al formar parte de la élite magisterial que se ha conformado con la aparición de posgrados. Así lo demuestran las siguientes declaraciones:

- 'Después de varios trámites y de haber respondido los requisitos necesarios, fui aceptado en este selecto grupo de profesores (MEB, M)'.
- 'Representa un status un poco mejor que el resto de mis compañeros que no cuentan con la maestría, así como un reconocimiento a la capacidad y dedicación que se le da al estudio (MEB, M)'.
- 'Porque pienso que la diferencia entre lo ordinario y el extraordinario, es ese pequeño extra, y yo quiero estar dentro del grupo de los extra (MEB, F)'.
- 'Mis compañeros de escuela apuestan por mí, ninguno de los veintiocho que allí laboramos tiene una maestría (...) quiero ser la punta de lanza en mi centro de trabajo (MEB, F)'.
- 'El estudiar el posgrado me ha dado cierto estatus aunque mis compañeros de la escuela no lo aceptan abiertamente, siendo incluso, motivo de críticas y de burlas disfrazadas. Sin embargo estudiar esta maestría lo realizo por superación profesional y por una dignificación del docente (MEBI, M)'.

El estudiar un posgrado coloca a estos profesores en una situación diferente en relación al resto de los demás docentes, puesto que ellos consideran que el contar con una maestría les abrirá a un mundo de posibilidades profesionales en el contexto educativo, pero que además los alejará de la base magisterial para conformar *un grupo selecto* o pertenecer al *grupo de los extra*.

Esta búsqueda de diferenciación y de distinción que persiguen los profesores encuestados, nos hace reflexionar acerca de que pretenden una situación privilegiada que los "une y separa" como señala Bourdieu (Capital cultural, escuela y espacio social 2002)



En este caso los profesores que estudian la MEB en la UPV se encuentran unidos e identificados por un posgrado y por una institución que han adquirido prestigio entre el magisterio veracruzano, igual pasa con los profesores que estudian la MEBI en el DF ya que las instituciones que la ofrecen han sido baluartes del normalismo mexicano. Para ambos posgrados su legitimación se refuerza al contar con la autorización y reconocimiento de validez oficial que otorga la SEP, ello aporta de manera simbólica a los atributos de privilegio y distinción entre el conjunto de posgrados que se ofrecen para el magisterio que muchos de ellos no cuentan con esta validez oficial.

Sin embargo, también existe una separación de estos profesores con aquellos que han estudiado otros posgrados, o bien, con aquellos que no lo han hecho. Dicha separación lo viven a través de indiferencia, prepotencia, ironía y agresión de sus colegas en los centros de trabajo, o bien de encomendarles más tareas de las que tienen por parte de sus autoridades.

El desafío se encuentra en que el *grupo de los extra* se convierta en "la clase ilustrada del magisterio" o en la *nobleza del Estado* como lo analiza Bourdieu (1989),⁷⁹ alejándolos de las condiciones y necesidades reales de los demás profesores, al encerrarse en una torre de marfil y profundizar las diferencias y las desigualdades entre ellos, o bien, el que se conviertan en una posibilidad de reflexión e innovación en los contextos escolares en que trabajan y que puedan ser *puntas de lanza* como lo afirma uno de los entrevistados. De esta forma, la dinámica de unión y separación que sesga a quienes estudian estos posgrados contribuyen a la composición histórica del magisterio en tanto universo complejo y heterogéneo, puesto que estos profesores se articulan a éste de manera contradictoria

⁷⁹ "El nuevo capital cultural, introducción a la una lectura japonesa de la *nobleza de estado*". Conferencia pronunciada en la Universidad de Todai, Japón en 1989, en Bourdieu (Capital cultural, escuela y espacio social, 2002)



Lo analizado en este segundo ámbito muestra que los profesores que estudian las maestrías en cuestión, se encuentra presente el mérito o la recompensa que las políticas educativas han impulsado para la revalorización docente desde 1992 con el ANMEB. A esta aspiración meritocrática se suman aquellas que el sistema educativo ha ofrecido al magisterio históricamente en cuanto a su movilidad laboral como son las posibilidades de convertirse en directores y supervisores, cobijadas por el corporativismo sindical que continúa existiendo.

En los contextos actuales, los posgrados condensan las propuestas actuales de las políticas con las tradiciones del magisterio, al ser valorados por los profesores como la estrategia profesional que les permitirá acceder el mérito y al puesto jerárquico. Se ha observado en estas dos entidades federativas que quienes estudian las maestrías analizadas han aprobado con mayor facilidad los exámenes de carrera magisterial, aunque coincidimos con Schmelkes citada por Ornelas (2002) que aun se ignora si esto reditúa en el mejor aprovechamiento escolar de los alumnos.

En este ámbito también se deja ver la tendencia de estos profesores en alejarse o abandonar las aulas del nivel educativo en que se encontraban en el momento de entrevistarlos. Lo que significa que las maestrías de manera paradójica contribuyen a profundizar el deterioro de la educación básica, al no "apelar [de manera convincente] a los derechos, las responsabilidades y a la ética de los docentes" (Ornelas, 2002, p.138) para que en las aulas se arraiguen los más preparados.

En este sentido los posgrados entran al juego de la credencialización como parte de la misma moneda en cuanto al premio y castigo que explica Kohn y que retoma Ornelas al explicar el proceso de Carrera Magisterial, en cuanto a que "los bonos tienen un efecto punitivo porque al igual que los castigos son manipuladores. No hay mucha diferencia entre "cumple con los lineamientos y entrarás a carrera" o "si no lo haces atente a las consecuencias". (2002, p. 156) Situación que envilece



aquellas decisiones de los profesores que estudian posgrados por convicción y deseo de estar mejor preparados como se analizó en el ámbito anterior. El juego de la credencialización ignora estos atributos profesionales (Ornelas, 2002)

3. Tercer ámbito. En relación al proyecto de vida

Para los profesores entrevistados estudiar la maestría, es apostar a la cultura escolar que define Bourdieu a través de la obtención de grados académicos. En ello el compromiso y la responsabilidad en la superación profesional, es alto, por lo que invierten parte de su tiempo y energía en un periodo que los aleja y los absorbe de situaciones vitales como son la atención a sus familias, y de ellos mismos en tanto sujetos. En este sentido las maestrías representan cuestiones asociadas a su escala de valores, al tiempo que invierten en sus roles y funciones, y a las decisiones que van más allá del terreno profesional.

Ante esto, las declaraciones que hacen los profesores de estas maestrías nos permite dar cuenta que las viven de una manera deteriorada en cuanto a su calidad de vida íntima y profesional, asumiendo de manera complicada el costo de la calidad que las políticas y las tendencias educativas proponen en cuanto a la profesionalización docente en estos tiempos.

3.1 Compromiso y responsabilidad

Estudiar una maestría les implica a los profesores un alto grado de compromiso y de responsabilidad, por lo que para ellos vale la pena realizar múltiples esfuerzos a fin de mejorar y cumplir con los retos que el posgrado les representa. En este sentido, así se expresan:

- ‘La calidad está ligada con el compromiso y yo me los voy haciendo a corto plazo, primero pretendo terminar este semestre, voy como el salmón persistente contracorriente, descansando de cuando en cuando para llegar a mi destino final que es concluir la maestría (MEB, M)’.
- ‘La responsabilidad por tratar de llegar de la manera más satisfactoria al término de la maestría, seguido de un compromiso personal por desarrollar un sentido crítico y



reflexivo de mi pensamiento derivado de los contenidos teórico-práctico que el currículo propone (MEBI, M)’.

- ‘Es un gusto por afrontar nuevos conocimientos y experiencias Es también un reto porque no es nada fácil. Implica muchas horas fuera de clase, tiempo para leer, investigar, meditar, reflexionar, escribir. Es una responsabilidad porque soy el único responsable de mis actos, de los compromiso escolares y del aprendizaje, así como de la organización de los tiempos (MEBI, F)’.
- ‘Me implica antes que nada responsabilidad para poder cumplir con mis tareas (...) siento que tengo o estoy adquiriendo cada vez un compromiso mayor con mi desempeño docente, me preocupa lo que es el proceso educativo y estoy tratando de corregir prácticas que son erradas (MEB, F)’.

Para los estudiantes de ambas maestrías el compromiso y la responsabilidad son parte de la ética magisterial que condensa de alguna manera los orígenes del apostolado, la vocación y del servicio público, pero que al igual que los saberes profesionales se encuentran en reestructuración ante las exigencias de las políticas que sitúan al docente como factor clave de la calidad educativa.

Junto a estos componentes valorales el *deber ser*, el modelo, el ejemplo a seguir, forma parte de la conformación de dicha ética, se encuentra presente de manera significativa en algunas profesoras de estas maestrías con el propósito de obtener autoridad moral:

- ‘Creo que la autoridad moral se gana con el conocimiento y el ejemplo de hacer las cosas bien, por eso hago el esfuerzo de estudiar esta maestría (MEB, F)’.
- ‘También quiero ser ejemplo para mis hijos y motivo de orgullo para mis padres (MEB, F)’.
- ‘Es brindarle un ejemplo a mi hija, es motivarla para que siga adelante en la vida (MEBI, F)’.

En estas entrevistas también se percibe un compromiso significativo que implica estudiar la maestría, en cuanto a la tradición magisterial que vincula a la familia y el mandato que tiene de ésta para continuarla, preservarla y ampliarla. Así se manifiesta en la siguiente declaración:

- ‘Estudiar la maestría es para mí una superación profesional y personal, además por el gran compromiso que tengo con mis padres que son maestros de primaria y secundaria actualmente jubilados y que hace 32 años fundaron una escuela particular. La cual requiere de personas muy bien preparadas para llevarla adelante y más que se



tiene en ella cuatro niveles preescolar, primaria, secundaria y bachillerato. Una de las metas que se tiene en la escuela de mis padres es que se abran cursos de normal superior, por lo cual el compromiso se multiplica (MEB, M)'.

Como es posible apreciar en estas declaraciones, los componentes valorales referidos al compromiso y la responsabilidad se encuentran asociados con las expectativas de superación profesional de estos docentes para: *ser mejor, participar de manera activa en los cambios, el mejor manejo de los contenidos, la vinculación estrecha de la práctica docente, ser más crítico, el propio aprendizaje,* entre otras.

Situación diferente a otros momentos históricos del magisterio relacionados con su rol y función social, el compromiso y la responsabilidad estaban encauzados a la justicia y la igualdad como elementos que permearon el discurso posrevolucionario del siglo pasado. En la actualidad este compromiso y responsabilidad adquieren otros sentidos un tanto más individuales y de logro personal, al menos para los profesores entrevistados, al no contemplar un cambio de mayor envergadura en los sectores de la población que trascienda la acción de la escuela.

La imagen docente que sugiere el agente del cambio social que imperó en los discursos progresistas de otros tiempos y que significó un elemento emblemático para la educación pública, se ve diluida con la fuerza que van ganando las tendencias que fomentan el individualismo, antes que la articulación a un proyecto educativo de construcción colectiva que considere el diálogo, el compromiso político, la concertación y la responsabilidad de contribuir a la formación de ciudadanos plenos.

Estas tendencias se han infiltrado en la reconceptualización valoral del magisterio que define una perspectiva de corto alcance, al limitar los cambios al terreno del logro individual e inmediatista que lleven a una buena actuación docente exclusivamente para la escuela. Pero también es posible que estos "compromisos



profesionales y vocacionales" no siempre obedezcan a exigencias externas como analiza Hargreaves quizá lo deban a "su dedicación, a la realización de buen trabajo y a proporcionar una atención efectiva en un contexto laboral vagamente definido y sin criterios claros de ejecución concreta" (1999, p. 153) situación que los profesores viven a partir de tensiones entre esa dedicación y las exigencias concretas de su entorno.

Sin embargo, en dicha reconceptualización, también encontramos en las expresiones de los profesores estudiantes sedimentos del compromiso y responsabilidad que han sido parte del magisterio, en cuanto a la conformación del arquetipo del *buen maestro* que con su ejemplo y esfuerzo logran superarse y adquirir autoridad moral a través del estudio y del conocimiento, por ello quizá los docentes continúan apostando a los posgrados.

En estas tensiones, la autoridad moral entra en contradicción al reconfigurarse en *una moral altamente competitiva* (Cullen, 2004) lista para el triunfo, la excelencia, y la calidad educativa, en un sentido más individualista y competitivo que de bien común en la búsqueda de una sociedad más justa y digna. A partir de ello, los docentes se comprometen a estudiar un posgrado con altos costos en su vida personal y familiar, como lo veremos enseguida.

3.2 La maestría, un factor adicional a la intensificación del trabajo docente y al presupuesto familiar

3.2.1 Falta de tiempo para atender la función escolar

Estudiar un posgrado como una vía para la profesionalización, les representa a los profesores entrevistados una tarea que se suma a la ya de por sí, intensificación del trabajo escolar que Hargreaves analiza en los procesos de cambio que caracterizan el rol de los docentes (1996). Intensificación que afecta la calidad de vida y la calidad del trabajo de los profesores por la dependencia a las múltiples acciones que las reformas promueven. Acciones en relación a la gestión (participación en el proyecto educativo y el trabajo colegiado), a los aspectos



pedagógicos (planeación, organización, desarrollo y evaluación de intervenciones cada vez más estructuradas para la enseñanza y el aprendizaje), a la actualización y profesionalización (asistencia a los cursos del PRONAP, carrera magisterial), entre otras tareas que hacen más complejo el trabajo docente en las escuelas.

Para estos profesores estudiar el posgrado les incrementa sus cargas de trabajo y según sus declaraciones los llevan a desatender con suficiencia y relevancia sus funciones pedagógicas y directivas, según sea el caso. La falta de tiempo, el exceso de trabajo y el grado de responsabilidad que asumen estos docentes en la maestría se ven reflejados en la disminución de su salud física y mental como lo afirman cuando se les pregunta qué les implica la maestría en relación al trabajo que desarrollan durante la semana:

- ‘El dedicar tiempo extra a las ocupaciones de tipo escolar pues se trata de leer en las noches o a veces en la madrugada. Sacrificar un día de los que habitualmente se ocupan para descansar o atender pendientes, implica también descuidar un poco los grupos que atiendo (MEB, M)’.
- ‘Implica desgaste económico y físico, además de aprender a vivir bajo presión (...), la presión del trabajo docente y la transición de volver a ser estudiante después de un periodo largo de haber dejado los estudios (MEB,M)’.
- ‘Repercute en mi trabajo, ya que la reducción del tiempo libre impide poder regresar a la escuela por las tardes y trabajar con los alumnos en momentos necesarios, o con los que presentan algunos retrasos de contenidos (MEB, M)’.
- ‘El tiempo, como soy director comisionado, tengo la responsabilidad de una escuela a mi cargo y el tiempo que se le tiene que dedicar a la carga administrativa representa un especie que se le podía realizar al estudio (MEB, M)’.
- ‘El desvelo, cansancio, trabajo extra, etc. también son implicaciones que al momento se me complican y me pone en apuros, todo esto sin contar que tengo que viajar cada ocho días del lugar donde vivo a la sede donde se imparte la maestría (MEB, M)’.

En cuanto a las profesoras entrevistadas estudiar una maestría es complejo debido al elevado grado de exigencia que se imponen como retos profesionales, aunado a las tareas que realizan dentro y fuera de la escuela, además de los roles de género que desempeñan, así lo manifiestan:



- ‘La maestría también me implica carga de trabajo, soy asesora técnico pedagógico, el trabajo administrativo en la semana es muy fuerte, aunado a esto las asesorías que me brindan en las escuelas, los cursos me toma mucho tiempo del que debería dedicar a la maestría, pero aun sí trato de hacerlo de la mejor manera posible, dentro de mis posibilidades, que espero no sean escasas y tampoco defrauden a mis maestros (MEB, F)’.
- ‘Al ser directora tengo el compromiso del llegar temprano a la escuela y eso implica levantarme diariamente a las 5.00 de la mañana, tomar el primer camión a las 5.20, el segundo a las 6.00 y el último a las 7.10 para poder llegar a tiempo, con la aclaración de que el lugar no está muy lejos, sino que el problema es transbordar de un camión a otro. Por otro lado, si tomo otra corrida, no llego. De no tomar el segundo camión, el siguiente pasa a las 7. 00 y ya no llego a tiempo. Se complican las cosas porque vivo en Coyutla, Ver., trabajo en Chumantlán, Ver., y la supervisión escolar se encuentra en otro lugar llamado Espinal aclarando que los tres lugares son cabecera municipal (...) y no me quedo por la sencilla razón de que existe una temporada grande donde no hay agua (MEB, F)’.
- ‘Realizar una doble jornada en el trabajo en un solo tiempo. El que estudie la maestría no me exenta de que tenga que hacer de comer para mi esposo y mi hijo lavar, planchar, preparar la ropa, el quehacer de la casa. Además de que el poco tiempo que estamos juntos tratar de aprovechar al máximo esa convivencia por el bien del matrimonio. Tener que dormir poco, ya que por lo regular me acuesto a la media noche y desvelarme para hacer mis lecturas. Tengo que aprovechar las horas de la madrugada entre una y cinco de la mañana, porque en otro momento tengo obligaciones que cumplir y me impide dormir un poco más .Sin embargo yo siempre mostrando buena cara a mi familia (MEBI, F)’.
- ‘En ocasiones la sobrecarga de trabajo generan que no dé el cien por ciento en mi práctica docente o en el trabajo realizado en la maestría, considero que hubiera tenido mejores resultados el que nos pudiéramos dedicar sólo a estudiar la maestría, ya que sobre todo en preescolar frecuentemente necesitamos preparar materiales para el trabajo cotidiano, lo cual implica mucho tiempo (...) podría llegar a generar una práctica monótona con la carga de trabajo (MEBI, F)’.

Estas declaraciones llevan a reflexionar acerca de las condiciones de trabajo (distancias que deben de recorrer para llegar a las escuelas, riesgos sociales, insalubridad de los edificios escolares, contaminación, falta de cuidados en la salud física, mental y emocional, etc.) que padecen los profesores en cualquiera de los contextos en que laboran. Condiciones que dificultan su situación laboral y profesional a pesar de las finalidades que expresan las políticas educativas para mejorar su trabajo. Las reformas señalan que el docente actual ha de ocuparse en lograr la calidad de la enseñanza, pero la realidad apuntada por varios investigadores dejan ver el deterioro cada vez más agudo de la profesión (Torres, 1997; Martínez, 1998) por dedicarse cada vez más a tareas de tipo administrativo y asistencial, que por consecuencia afectan al aprendizaje de los estudiantes de la educación básica.



Esta situación referida como enajenación (Zapata y Aguilar, 1988), desprofesionalización (Imbernón, 1997; Torres, 1997), descualificación (Hargreaves, 1996) o proletarización (Torres, 1997; Martínez, 1998) del trabajo docente develan contradicciones y tensiones que los profesores viven cotidianamente en relación a sus aspiraciones de superación, como es el caso de los estudiantes de las maestrías en cuestión. Es un sector del magisterio que el tiempo los agobia y no tienen el control al respecto, viven de manera limitada el trabajo escolar y la profesionalización. El tiempo, señalan, es el mayor obstáculo, por lo que sus esfuerzos siempre son insuficientes, intentan cumplir con las responsabilidades que adquieren, pero en el ánimo nunca están satisfechos.

Las becas comisión que les otorgan la SEP son de medio tiempo (por requisito de los posgrados seleccionados deben estar en grupo o en funciones directivas) y según estos profesores, no son suficientes porque no hay descargas sobresalientes en su trabajo. El *aprender a vivir bajo presión* como lo expresa un profesor, es justamente la tónica para ofrecer respuestas más o menos bien y rápidas al trabajo escolar, a la vida personal y al posgrado.

En esta última, la calidad del trabajo que muestran los estudiantes sobre todo en los primeros cursos de las maestrías en cuestión, se manifiesta en el "fichaje supersónico" de las lecturas que se marcan en los programas de estudio, es decir, en la falta de competencias de estudio para la profundidad en la comprensión de textos, aunado a la escasa pertinencia y fundamentación de las participaciones que tienen durante las sesiones, así como a la débil estructuración de documentos escritos.

Este conjunto de problemas pone al descubierto no sólo el deterioro externo, sino también el deterioro interno que padecen muchos docentes, sus autoexigencias que se imponen como una manera de responder a los mandatos de fuera también provienen de ellos mismos "son ellos quienes se impulsan, con un entusiasmo y un compromiso casi despiadados, para tratar de conseguir unos niveles



prácticamente inalcanzables de perfección pedagógica que ellos mismos se fijan” (Hargreaves, 1996, p. 151) lo que agudiza los estados de ansiedad, tensión y desgaste físico mental y emocional. Algunas declaraciones lo expresan de la siguiente manera:

- ‘Creo que mis ojos me andan fallando ya que tengo dificultades para leer por largos periodos y mi visión no es buena al recorrer los renglones, pienso que tendré que visitar al oculista lo más pronto posible (MEB, M)’.
- ‘Implica un riesgo para mi salud, ya que me acaban de operar de apendicitis (a punto de ser peritonitis), y anteriormente jamás me había enfermado, y lo que tengo que hacer es tranquilizarme y ver hacia delante (MEB, M)’.
- ‘La maestría ha sustituido la costumbre de caminar con mi esposa por las tardes, en múltiples ocasiones me he sentido físicamente disminuido por lo que esta actividad se ha interrumpido muchas veces (MEB, M)’.

Habría que preguntarse, si estos docentes deteriorados externa e internamente con altas dosis de insatisfacción, son los costos que deben pagar en relación a la calidad y la excelencia que promueven las reformas actuales para responder de manera eficiente a los contextos vertiginosos y de incertidumbre. Este deterioro interno se profundiza cuando los profesores estudiantes señalan que *les falta tiempo para atender a sus familias*, como se analiza en el siguiente apartado:

3.2.2 Falta de tiempo para atender a la familia

Los profesores encuestados consideran que estudiar la maestría es un factor que les reduce de manera significativa tiempo y atención para ellos mismos, sus familiares y amistades, por lo que su proceso de profesionalización en el posgrado lo viven de manera angustiante al percibir distanciamiento, abandono, reclamo y ruptura con padres, hijos y pareja . Sin embargo, estudiar les representa en ese momento, un proyecto prioritario por el que vale la pena sus esfuerzos y sacrificios al obtener *una mejor formación*, por lo que las declaraciones se orientan en los siguientes sentidos:

- ‘La MEB ha reducido tiempo para disfrutar mi relación como pareja que apenas tengo tres años de casado, teníamos pensado realizar algunos viajes pero se han pospuesto, por falta de tiempo (MEB, M)’.



- ‘Implica alejarme un poco de la familia, puesto que el tiempo que se le tiene que invertir, es tiempo que en otras circunstancias se le dedicaría a ella, sobre todo en mi caso que nació mi primer bebé en el mes de noviembre, poco tiempo antes de ingresar a la maestría; además de poca o nula relación con las amistades por el mismo motivo. Es verdad que como dice el dicho “todo cabe en un jarrito sabiéndolo acomodar”, pero implica mayor esfuerzo (MEB, M)’.
- ‘Dedicar muy pocas horas a mi esposo (que sólo está los fines de semana conmigo porque trabaja lejos), presión en el trabajo, menor tiempo de convivencia con mi familia, cero convivencia con mis amigos , y ni se diga de diversiones, ya no salgo a pasear ni a compromisos sociales que regularmente son los viernes (cuando termino mi tarea) o los sábados que estoy en la escuela (MEB, F)’.

Asimismo, aparece el esfuerzo y el sacrificio de quienes hacen un posgrado con el apoyo de la pareja, pero que conforme los estudios van siendo más absorbentes aparecen los reclamos por la ausencia y la falta de atención. Los sentimientos de abandono y culpa entran en contradicción con los propósitos de la profesionalización:

- ‘Implica un gran esfuerzo, ya que mi carga de trabajo es grande, tres turnos, y las demandas de atención en mi familia son más. Trabajo 19 horas al día, incluyendo los trabajos que se tienen que preparar para la maestría, mi esposa me apoya, aunque el abandono en el que cae por parte de mí sale a relucir en ocasiones, desatender a mis hijos y no darles el tiempo necesario en estos momentos en que están formando su carácter, es muy delicado. Trato de estar con ellos el poco tiempo que tengo, pero siento que los estoy sacrificando. Espero que cuando termine mi posgrado no sea muy tarde para que pueda y quieran compartir su tiempo conmigo. El papel de padre se ve afectado (MEB,M)’.
- ‘El tiempo destinado a la familia se reduce considerablemente (desde mi niñez, siempre reclamé la presencia de mis padres en situaciones que consideraba de suma importancia, pero por sus dobles plazas, ambos, no tenían tiempo).Por esta experiencia, en varias ocasiones el estudiar la maestría representa tensiones familiares y conflictos internos hacia mi persona (MEB,M)’.

En estas declaraciones, también aparecen los conflictos que tienen los profesores estudiantes con sus parejas, lo que se agrava en las mujeres al no estar apoyadas en su proyecto de profesionalización. Las demandas y el chantaje lo viven cotidianamente agudizando en muchas ocasiones sus crisis matrimoniales. En la MEB de la UPV se ha sabido de varias profesoras que han padecido el desacuerdo de sus esposos y de los familiares de éstos para estudiar la maestría, situación que para algunas las obligó a desertar del posgrado. Los siguientes fragmentos son un ejemplo de esta situación:



- 'Estudiar la maestría implica también serios problemas familiares (distanciamiento con mi pareja), al inicio me apoyó con mi decisión. Posteriormente al ver la carga de tareas empezó a demandar mi tiempo y atención (a esto hay que agregarle que es realmente poco el tiempo que me queda porque trabajo tiempo completo). Siempre que me ve hacer tarea en la computadora planea una salida con los niños a comer al rancho o a las albercas y tengo que acompañarlos, si no lo hago los chicos regresan llorando porque yo no les hago caso, o dicen que ya no los quiero. Chantaje del clásico macho mexicano, así que tengo que hacer las tareas cuando ya todos duermen, esto implica desvelo, desasosiego y desorganización familiar (MEB, F)'.
- 'Me implica andar muy escasa de tiempo, mi vida ha cambiado radicalmente desde que entré a esta maestría. También estar más atenta a mi hogar, soy casada, soy una mujer infértil y tengo 9 años de casada, lo que implica superar todas las dificultades para mantener un matrimonio en esas condiciones, es muy difícil y además mantenerlo con el escaso tiempo que le dedico (...) Alejarme un poco de mi familia, cada vez la frecuento menos. También me he retirado de las diversiones y casi no me queda tiempo, ni para escuchar música o ver TV. (MEB, F)'.
- 'La falta de tiempo, no estoy siendo apoyada por mi esposo, que es quien yo considero mi primordial apoyo moral, él está en desacuerdo e incluso hemos estado separados durante algunas semanas a consecuencia de éste cambio. Esto me desconcierta un poco sobre si continuar o abandonar mi objetivo. Además de que ello me provoca mayor esfuerzo para dedicarlo a mi familia (esposo). El mismo negocio y esa mala relación me reducen el tiempo para poderlo dedicado con calidad a la maestría (MEB, F)'.

Los sentimiento de dolor y culpa de estos profesoras se profundizan cuando perciben que sus hijos son los más afectados ante la insuficiencia del tiempo y la falta de atención que les provoca la maestría. Estos sentimientos se agudizan cuando se los atribuyen así mismas como *desorganizadas y por no saber estudiar*, así se aprecia en los siguientes fragmentos:

- 'La situación familiar es la que más me duele por desorganizada y no saber estudiar, pierdo mucho tiempo valioso tanto para pasarlo con mis hijos como para realizar tareas (MEB, F)'.
- 'Muchas situaciones han cambiado, entre las más importantes se encuentra el tiempo destinado a la familia, particularmente el sacrificio más fuerte es el tiempo destinado a mi hijo, ya que por las tardes estudio y hago la tarea (...), así que mi hijo ve tele o es encargado con sus abuelos. Además de situaciones como fiestas familiares que no comprenden el hecho de no poder faltar por los compromisos adquiridos con la maestría (MEB, F)'.
- 'He tenido que limitar la atención a mis hijas y acortar el tiempo de visita a mis padres, de acortar mis descansos y horas de diversión (principalmente nocturnas), así como de excluirme un tanto de las relaciones con mis amistades (MEBI, F)'.



Para estos profesores la falta de tiempo es la constante que genera que la profesionalización y la familia sean mundos contradictorios. El dilema del tiempo al igual que en otros contextos “es un problema en todas las escuelas y uno de los más complejos y desafiantes que los maestros enfrentan cada día” señala De Ibarrola (1996) por lo que los profesores estudiantes de los posgrados “tienen que aceptar nuevas demandas temporales sin reestructurar el tiempo. No es de sorprender que la frustración y el agotamiento sean los compañeros usuales de muchas de las reformas escolares” (ibid)

Una vez que estos profesores ingresan y se incorporan con más dedicación a la maestría con el propósito de cumplir con los niveles de exigencia que implica su tiempo se ve entrampado para atender otras facetas de su vida personal encontrándose en muchas ocasiones en la encrucijada de continuar estudiando o retirarse. Desde esta perspectiva la multiplicidad de tareas que los profesores en la actualidad asumen en el trabajo escolar y en su profesionalización hacen que se debiliten sus lazos tradicionales de parentesco y sus relaciones con la familia padeciendo reiteradas crisis que cuestionan sus roles y concepciones de vida mientras estudian la maestría.

Estudiar un posgrado modifica sustancialmente el control cotidiano entre la escuela y la familia que pudieran haber tenido antes de incorporarse a éste, por lo que la inestabilidad emocional que les genera, inhibe en muchas ocasiones reestructurar su tiempo, atender prioridades y tratar de encontrar equilibrios relativos entre la profesionalización y su vida personal. Situación que se agudiza con las preocupaciones económicas que generan el costo de la maestría, como se analiza en el siguiente apartado:

3.2.3 Estudiar la maestría genera un gasto extra

Estudiar un posgrado representa un conjunto de esfuerzos e inversiones que definen su capital como bien simbólico. El costo económico que implica en un



profesor de educación básica es mucho más complejo que en otros estudiantes porque carecen de los programas y apoyos institucionales en este aspecto. La mayoría de los posgrados orientados al magisterio no pertenecen a ningún padrón de excelencia, son autofinanciables, es decir, que las instituciones que los ofrecen no tienen suficiente presupuesto para ofrecerlo y deciden solicitar a los docentes el pago de inscripciones, reinscripciones y materiales educativos (antologías) principalmente. Aunado a ello los docentes de estas maestrías tienen que solventar gastos en relación a los cursos en específico: materiales, fotocopias, etc. Así lo expresan los estudiantes entrevistados:

- 'Siempre mis padres me apoyan para que estudie y me prepare, actualmente son ellos los que me solventan la inscripción inicial a cada semestre y yo me financio los módulos ((MEB, M)'.
'El factor económico, ya que solo cuento con el sueldo base y no tengo ningún tipo de beca, lo cual pone en peligro la próxima inscripción (MEB, M)'.
'La situación económica podría en último caso resultar en el abandono de los estudios que estoy realizando, espero que en lo que resta del periodo de estudio no suceda ningún motivo de fuerza mayor y pueda concluir la maestría (MEB, M)'.
'Ha sido muy complicado porque también he tenido que sacrificar muchas cosas para sufragar los gastos de la maestría (inscripción, materiales, fotocopias, pasajes y lo que se vaya requiriendo durante los cursos) ya que mi sueldo como docente es muy poco, además que el sueldo de mi esposo no es alto (MEBI, F)

Para los estudiantes de la UPV, la cuestión económica se observa más difícil por los gastos que generan los traslados (transportación, comida y hospedaje) de su lugar de residencia a Tuxpan, una de las sedes en que se imparte la maestría.

- 'Todo esto sin contar que tengo que viajar cada ocho días y que me ocasiona también desgaste económico que se conjuga con los gastos de materiales, antologías y aranceles de inscripción (MEB, M)'.
'El estudiar la maestría representa privarse de muchas cosas, esto debido a que mi sueldo, es el sueldo base y no poseo beca porque no cumplo con el requisito de ser titulado en la licenciatura (a pesar de comprobar que se encuentra en trámite, porque no tengo acta de examen profesional, aunque poseo el dictamen de acreditación del CENEVAL donde se me autoriza los trámites de titulación). Aunado a esto soy estudiante foráneo y cada semana realizo un gasto en el traslado hacia esta sede (MEB, M)'.



A pesar de estas preocupaciones y temores que demuestran los profesores estudiantes, cursar la maestría les representa en ese momento una situación vital por lo que postergan aspectos relacionados en su desarrollo profesional, personal y material. Así lo observamos en el siguiente apartado:

3.2.4. Fe en el estudio que rebasa cualquier proyecto

Estudiar la maestría les ha implicado a los profesores entrevistados tener entre sus prioridades de vida un lugar preferencial, les ha representado postergar entre algunos aspectos, la construcción y adquisición de bienes materiales que ya tenían en marcha o que pensaban comprar, al respecto se destacan las siguientes opiniones:

- ‘Sacrifico algunos proyectos importantes, uno de ellos es hacerles una casita más digna a mis padres, pues pese a todo, hemos sobrevivido juntos. También pospongo la terminación de una pequeña casita propia para mi familia (esposa e hijos), otro proyecto que pasa a segundo término es cambiar la carcacha que tengo. Otro más, tenía la intención de armar un pequeño negocio de venta de abarrotes pero todo ello implica inversión económica y tiempo para atenderlo (MEB, M)’.
- ‘He aplazado construir una casa propia en la ciudad donde vivo, ya que actualmente estoy habitando en la casa de mis padres (...) y por último tengo un pequeño negocio en mi ciudad y era mi intención ampliarlo mediante una inversión importante, pero por el momento no puedo hacerlo (MEB, M)’.
- ‘Tengo una sociedad con mi esposo, una tienda de abarrotes en mayoreo y menudeo, siento que no le estoy dedicando el tiempo que requiere y por lo tanto debo considerarlo como pérdidas para el mismo. Me gusta todo lo que sea de comercio y siento que soy buena para eso, pero no le estoy enfocando toda mi capacidad por falta de tiempo. Le dedico menor tiempo a mi desempeño docente (...) tenía planes para instalar otro negocio, poner una sucursal y una papelería, pero ahora tendré que esperar (MEB, M)’.

Para algunos profesores, estudiar la maestría es preferencial en relación a otros proyectos y acciones profesionales:

- ‘He dejado los cursos de actualización docente que se dan los sábados, perdiendo los puntajes que podrían darme movilidad en carrera magisterial pero todo esto no me preocupa, ya que aquí en la maestría estoy aprendiendo muchas cosas que superan esos cursos y a otros más (MEB, M)’.
- ‘Dejé una coordinación dentro de la iglesia (que asisto continuamente), ya que las actividades que antes realizaba ya no las hago por falta de tiempo (...) en el plano académico he dejado mis estudios de computación (MEB, M)’.



- ‘He pospuesto el proyecto de fundación de una escuela primaria (MEB, M)’.
- ‘Pospuse la carrera de psicología social en la UNAM (MEBI, M)’.

El posgrado también aplaza situaciones de índole personal que de alguna manera les genera conflictos en los diferentes roles que cumplen:

- ‘Tengo planes de hacerme una inseminación artificial pero ahora sólo es un proyecto, pues mis posibilidades de salir son pocas, casi no puedo perder tiempo y mi factor económico no me permite costear ese gasto (MEB, M)’.
- ‘Otra de las situaciones es que mantengo una relación sentimental con mi novia desde que estudiábamos en la escuela normal, y tenemos planeado casarnos cuando concluya la MEB (MEB, M)’.
- ‘Creo que el más importante es ser madre, era uno de nuestros planes y ha tenido que esperar, algunas salidas familiares se han pospuesto porque regularmente abarcan una semana (MEB, F)’.

La salud física, mental y emocional también se encuentra postergada en el momento de iniciar la maestría:

- ‘Cada año con mi familia programamos dos viajes al interior de la república, ahora con la MEB se han reducido a uno al interior del estado (MEB, M)’.
- ‘He dejado de hacer deporte, dejar de leer libros que tengo pendientes, dedicarle tiempo a mi novia (MEBI, M)’.
- ‘Pertenezco a un grupo de aventura donde salimos cada fin de semana algún lugar de la república a acampar, en este caso para estudiar el posgrado tomé un receso, así como las actividades de cine y teatro que asistía cada viernes, ahora es esporádica mi asistencia. También he reducido las horas de convivencia cercana y larga con mi pareja, así como los tiempos de atención a la familia (MEBI, F)’.

Los trabajos extras que redundan en cierta mejoría económica, también se encuentran desplazados por el estudio del posgrado:

- ‘El dejar de percibir un ingreso monetario por las tardes. El tener que desatender el oficio de electricista. Mi otro compañero o compañera es la computadora, la cual le dedico el tiempo que tengo (MEBI, M)’.
- ‘He dejado las consultas y terapias de aprendizaje que proporciono (MEBI, M)’.
- ‘He dejado mis estudios de inglés por la incompatibilidad de horarios, así mismo tuve que dejar un interinato limitado por las tardes, lo cual implica reducción en el sueldo. Se sacrifica familia, diversión, descanso (MEBI, M)’.



Como se puede observar estudiar la maestría les implica a estos profesores dejar de lado aspectos de su vida personal, material y económica. En ese momento de su proyecto de vida, la maestría ocupa un lugar privilegiado, tienen la creencia que esta decisión es temporal y que amerita su atención y energía. Es un hecho que para estos profesores la maestría, *vale la pena*.

4. Reflexiones para cerrar el capítulo

Se ha visto en el desarrollo de este capítulo que los profesores manifiestan una serie de percepciones y sentimientos que definen su estancia en las primeras etapas de la maestría. A través de las expectativas y creencias declaradas por los entrevistados se detecta que al inicio del posgrado se sienten satisfechos de haber sido aceptados por instituciones reconocidas y legitimadas en el ámbito magisterial. En este sentido se aprecia entusiasmo, energía y deseo renovados para enfrentar el reto que se han impuesto como parte de su trayectoria profesional.

A pesar de estas satisfacciones y entusiasmo, estos profesores también manifiestan preocupaciones debido a la intensificación del trabajo que la maestría les genera, lo que les obliga a modificar su trabajo educativo, su vida personal y familiar. Esto representa momentos de adaptación que viven con angustia y remordimiento. La disminución de su salario debido a los gastos que implica el posgrado, es otra de sus preocupaciones. Sin embargo, estos profesores declaran estar convencidos que estudiar la maestría es una inversión para su futuro y que vale la pena realizarlo.

En este capítulo queda el testimonio que los profesores se perciben débiles e inestables ante los vientos reformistas, pero tienen la expectativa que estudiar un posgrado les proporcionará las herramientas que los lleve a mejorar su vida profesional y personal. En esta tónica los profesores estudiantes apuestan a los posgrados para modificar, enriquecer y perfeccionar sus saberes construidos y



acumulados en su trayectoria profesional, lo que confirma un rasgo sobresaliente en la vida del magisterio en cuanto a la constante preparación que buscan los docentes en su actualización.

Como parte de estos rasgos, los profesores deciden estudiar una maestría que les permita obtener mejores niveles laborales y salariales, aspecto legítimo de cualquier profesión. Sin embargo las alternativas que ofrece el mismo sistema en este propósito, no cumplen con sus expectativas. Quien estudia un posgrado es posible que mejore su trabajo educativo, pero las recompensas de este tipo generalmente son precarias para lo que esto representa. La profesionalización del magisterio, en este sentido queda cuestionada.

Asimismo la búsqueda de prestigio, reconocimiento y distinción aparecen en las expectativas de estos profesores lo que también es legítimo en cualquier profesión. Sin embargo en relación al trabajo educativo puede limitarse a un grupo minoritario que no impacte en la resolución de la problemática que prevalece.

A través de este capítulo se ha visto que los profesores que estudian las maestrías se convierten en *docentes multiprocesadores* que viven conflictos internos permanentes entre el deseo y la aspiración de reposicionarse en su campo como profesionales exitosos, competitivos y con calidad. Sin muchos apoyos económicos, laborales, y a veces familiares estos profesores emprenden un proceso de profesionalización que incorporan a la serie de actividades que realizan en las escuelas y de otros aspectos de su vida personal, en este sentido se puede afirmar que estudiar un posgrado, es un fenómeno complejo que rebasa las cuestiones escolares, laborales y profesionales.

A través de lo planteado en este capítulo queda testimonio de cómo los profesores son sujetos de intermediación de las políticas y reformas que se han llevado a cabo en los últimos años, lo que significa que es un proceso político que no concluye con el discurso oficial. Se reconoce que las políticas de



profesionalización del magisterio en sus procesos constituyen componentes subjetivos que se encuentran en el mundo particular de los sujetos, componentes que muchas veces no se consideran por quienes proponen y elaboran la agenda política. Poner de manifiesto y ante el escrutinio público estos componentes, representan una oportunidad para explicar y comprender que dicha profesionalización tiene que trazarse desde la heterogeneidad de quienes son partícipes directos de ella.



CONCLUSIONES FINALES

Existen una serie de razones para creer que el camino hacia la profesionalización de los docentes se encuentra lleno de cráteres y arenas movedizas

*David. F. Labaree
1999*



A través de los capítulos desarrollados se analizó la relación de las políticas de profesionalización y los posgrados para el magisterio, desde una perspectiva que considera el nexo entre el sistema, la mediación y los actores como parte de los debates actuales en el estudio de las políticas públicas.

A partir de estos elementos y con el propósito de responder a las preguntas de investigación se estableció como eje de análisis la relación entre las políticas, las instituciones y los profesores, el cual se llevó a cabo a través de una metodología cualitativa. Las conclusiones a las que se arribaron después de este recorrido, son las siguientes:

Las políticas de profesionalización del magisterio se realizan a través de la formación inicial y la formación continua. Los posgrados corresponden a la superación profesional como parte de esta formación. En esta tesis se han analizado las condiciones políticas y administrativas que han propiciado el origen y el desarrollo de estos programas, principalmente de las maestrías que se imparten en las instituciones formadoras de docentes.

Entre las condiciones que han generado la aparición y desarrollo de las maestrías para el magisterio se encuentran:

- Las políticas de reclutamiento que la SEP impuso para los profesores desde finales de los setenta cuando pretendió la regulación de la oferta y la demanda en la formación, debido al agotamiento del sistema en cuanto a la movilidad ascendente a la que podían aspirar los docentes. Los posgrados han contribuido a extender la formación de manera escolarizada y a contener las demandas laborales del magisterio.



- El reposicionamiento que las escuelas normales superiores estatales adquirieron ante las políticas de restricción de la matrícula que la SEP impuso en los años setenta para las escuelas normales, y ante el temor que la recién creada UPN abarcara lo relativo a la formación de maestros. Con base en la Ley Federal de Educación de 1973 que propone el desarrollo de posgrados en la formación docente, estas instituciones dieron apertura a las maestrías para al magisterio, con la finalidad de ofrecer una preparación especializada en el trabajo docente a través de la investigación educativa. Esta tesis deja testimonio que desde 1977 aparecen estos posgrados en las entidades federativas del país.
- La elevación de la carrera docente al nivel superior en 1984 ha sido una determinante en la creación de los posgrados, a pesar de que se extendieron los años de escolarización y que el estado dispuso la disminución de las plazas automáticas lo que propició cierto desencanto para estudiarla. La situación que esta carrera adquiere con la licenciatura, se encuentra en las mismas condiciones de cualquier profesión universitaria, a fin de que los docentes continúen su profesionalización a través de programas de posgrados.
- Lo referente al salario profesional que el ANMEB de 1992 propone para la revaloración de la profesión docente a través de carrera magisterial, ha sido un factor relevante en la creación y desarrollo de posgrados. Asimismo las reformas a la educación básica y la formación docente inicial, son factores que han influido en el crecimiento de los posgrados orientados al magisterio. Como se puede apreciar en esta tesis, la culminación de estos programas se aprecia entre 1995 y 1998.



- El desarrollo de posgrados que ha mantenido la UPN como institución híbrida en cuanto a su función en la educación superior y formadora de docentes, ha propiciado que muchas maestrías orientadas al magisterio adopten el modelo de formación que esta universidad ha impulsado a través de los programas que imparte.
- El desarrollo de la investigación educativa y de los posgrados han sido factores de legitimación académica de las instituciones de educación superior, debido a las políticas de calidad que el estado impulsa actualmente. Este desarrollo ha contribuido de manera indirecta a la expansión de posgrados para el magisterio.
- La jerarquía que les otorga a los profesores estudiar posgrados y su posibilidad de incursionar en los grupos de apoyo técnico pedagógico de las secretarías de educación en las entidades o en los programas institucionales que promueven estas dependencias, constituyen elementos adicionales que propician el crecimiento de estos programas.

Estas condiciones han propiciado que los posgrados se hayan fortalecido e incrementado la oferta de profesionalización del magisterio, contraria a la tradición que se venía desarrollando anterior a las políticas de modernización educativa donde la preparación de los maestros después de la normal elemental, se desarrollaba en las normales superiores y en la UPN. De esta manera han correspondido a la atención de una demanda que se convirtió a nivel superior desde 1984 y que requiere para su profesionalización mayores estudios académicos. Por otra parte esta demanda exige de mejores niveles de desempeño laboral, ante la influencia de las reformas modernizadoras que plantean que el docente es clave en el éxito de la calidad educativa.



Estas condiciones crearon la atmósfera propicia para que las instituciones formadoras de docentes públicas y particulares puedan ofrecer maestrías principalmente. Sin una regulación contundente por parte de la SEP varios programas han desvirtuado la razón de ser de la profesión docente y han cumplido una función credencialista, sólo de consumo para la movilidad escalafonaria.

A través de cuatro oleadas esta tesis da cuenta de la expansión y diversificación que los programas de posgrado han adquirido, desde su aparición en las normales superiores estatales y en el contexto de la profesionalización docente, considerando la orientación formativa que los currícula de las maestrías detectadas exponen a través de sus propósitos.

Con base en estos propósitos, fue posible analizar la dinámica que estas oleadas presentaron en cuanto a las tendencias formativas que las ha caracterizado, se observa en los primeros posgrados un acercamiento al trabajo docente a través del esquema de la especialización de los conocimientos. Posteriormente se detectan programas que contribuyeron a un desfase del profesor de su trabajo educativo, debido a que adoptaron tendencias que las universidades han implementado en cuanto a las Ciencias de la Educación, la Pedagogía y la Investigación Educativa. Sin embargo, ante los planteamientos que la reforma de la educación básica señala en cuanto a la preparación de un docente que contribuya a la calidad y la equidad, han aparecido maestrías con rasgos profesionalizantes.

Las maestrías de carácter profesionalizante apuntan a la especialización de los docentes, al propiciarles referentes que les apoya en la resolución de problemas de la práctica educativa en los contextos actuales. Estas maestrías se han manifestado en campos emergentes que pretenden responder a la heterogeneidad de las necesidades que actualmente presentan los profesores de la educación básica. La tendencia que se observa en este análisis, es la progresiva



especialización que seguirán teniendo estos programas, lo que de alguna forma acrecienta la diversificación del sistema de formación, actualización y superación profesional.

Como hemos observado en esta tesis, las oleadas que han sido analizadas se han configurado en las tradiciones y prácticas de gestión política, de prácticas educativas y de concepciones acerca de la formación docente que las diferentes instituciones han conformado históricamente. Estas oleadas se han establecido en sedimentos estructurales que hacen que las maestrías que las componen se distingan por rasgos disruptivos que ponen de manifiesto la composición contradictoria de elementos anteriores y nuevos como lo señala Alicia de Alba (2004, p. 38). En esta disrupción, se considera que las maestrías para el magisterio han cumplido las siguientes funciones en relación a la profesionalización:

- **Política** en cuanto a que la apertura de posgrados han sido justificados a través del discurso oficial, a fin de ubicar a la profesión docente como parte de la educación superior y de considerar a estos programas como una alternativa de solución en el deterioro de la calidad de la educación básica. Se ha observado que estas maestrías han obedecido a cuestiones e intencionalidades políticas que posibilitan el reposicionamiento de grupos de la SEP, del SNTE y de las instituciones formadoras de docentes, así como de otros actores involucrados. La profesionalización del magisterio a través de los posgrados ha representado para estos actores, un terreno de disputa y confrontación política.

Los posgrados como parte del contexto de la profesionalización han contribuido a la fragmentación y diversificación del sistema de formación, actualización y superación profesional del magisterio, y han sido un factor que hace más compleja la integración de este sistema como lo establece la LGE.



- **Potenciadora** puesto que ha revitalizado a la vida académica de las escuelas normales, después del deterioro que sufrieron como parte de las políticas de racionalización que impuso el estado. La apertura de posgrados ha reconfigurado los procesos institucionales, y ofrecen otras perspectivas para el trabajo académico en la formación del magisterio.

Por otra parte estos programas, han acercado a los profesores que las estudian a la complejidad del fenómeno educativo y en la necesidad de comprender, explicar e intervenir de manera fundamentada en el trabajo docente. Función que ha contribuido a que este sector del magisterio se relacione con la producción de la investigación educativa y de las Ciencias Sociales. Sin embargo no se deja de reconocer que este acercamiento también ha sido débil y poco relevante para la calidad de su formación profesional.

Los posgrados como procesos de formación han apoyado la reflexión de los profesores acerca de su trabajo en las escuelas, sin embargo falta saber como impactan en las prácticas educativas innovadoras, en procesos de gestión colectiva y en lograr la autonomía profesional como lo proponen los planteamientos de la profesionalización docente.

- **Simbólica** puesto que las maestrías responden de cierta forma a la demanda histórica del magisterio, al tratar de igualar su estatus profesional en relación a los profesionistas universitarios. Función que se desfasa con las condiciones salariales y laborales en que los profesores desempeñan su trabajo en las escuelas.
- **Endógena.** Estas maestrías contribuyen a que sus estudiantes se especialicen en la educación básica y que solamente obtengan movilidad laboral en los diferentes niveles y modalidades que la integran. Es excepcional que dichos estudiantes se incorporen a otros subsistemas



como pueden ser la educación universitaria y tecnológica, ya que éstos cuentan con sus propias redes de posgrados.

La temporalidad establecida en esta tesis para el estudio de las maestrías, permitió construir su racionalidad histórica desde su origen y las razones del porqué se multiplicaron, así como a relacionar momentos de coyuntura política y académica en la profesionalización docente. La apertura, extensión y diversificación de los posgrados para el magisterio ha sido un fenómeno dinámico y multifactorial.

A través de dos instituciones formadoras de docentes seleccionadas en esta investigación que imparten maestrías profesionalizantes, fue posible reflexionar que la profesionalización a través de los posgrados adquieren dinámicas y procesos particulares en los espacios institucionales a través de las mediaciones políticas administrativas, curriculares y de gestión que los sujetos realizan.

Este acercamiento nos permitió analizar que estas instituciones que imparten maestrías en educación básica, construyen las políticas desde sus referentes en contextos históricos, sociales y profesionales concretos. Las políticas se crean y se recrean en las instituciones que se encuentran en los niveles operativos del sistema educativo, pero no por ello llevan a cabo de manera lineal y uniforme las disposiciones centrales.

En esta tesis se analizó que en ambos casos las redes políticas, administrativas y profesionales que establecen los sujetos han permitido la conformación de grupos académicos con respaldo político institucional de las autoridades educativas, lo que ha representado un factor que contribuye a que estas maestrías cuenten con el apoyo oficial y que se encuentren en consonancia con las políticas de la profesionalización docente.



En los casos estudiados, se observaron prácticas de gestión institucional que se han caracterizado por ser centralistas y jerárquicas, pese al lenguaje que manejan las autoridades responsables de estos posgrados, en cuanto a que se trata de un trabajo colectivo, participativo y en permanente construcción.

Un hecho representativo de este tipo de gestión ha sido la elaboración de los planes de estudio de estos posgrados, referente a que prevalecieron formas de la racionalidad técnica. Un grupo de expertos fue el responsable del diseño de estos planes de estudio y una vez aprobados por las autoridades de la SEP se aplicaron a los profesores estudiantes: Sin embargo, cabe decir que ambas instituciones han desarrollado estrategias en la elaboración de los programas de estudio, lo que les ha permitido conformar grupos de especialistas de varias instituciones que discuten y unifican las orientaciones, propósitos y contenidos.

Estas formas de gestión es posible entenderse si consideramos que en las instituciones predomina la tendencia centralista que mantienen viejos esquemas de intermediación y control, difíciles de cambiar de manera inmediata. En estos casos se observó que a pesar de las pretensiones abiertas de las autoridades de los posgrados analizados, las estructuras no están diseñadas para ello, ni los actores se encuentran orientados hacia esa lógica. Sin embargo, analizar el cómo las instituciones resignifican las políticas de profesionalización del magisterio, propicia reflexiones que pueden contrarrestar su carácter endógeno.

En cuanto a los profesores a los cuales van dirigidas las políticas de profesionalización, esta investigación lleva a comprender que la movilidad salarial y laboral es importante para ellos, y quizá lo consideren un medio para acceder a nuevas oportunidades culturales y profesionales, pero no es un factor determinante, ni es la única condición en su decisión de estudiar alguna maestría.



Entre las expectativas que los profesores tienen al estudiar un posgrado se encuentran la búsqueda por mejorar el trabajo educativo que realizan en términos de la calidad y la eficiencia. Lo que lleva a suponer como el discurso de la ingeniería social que asume la figura del mercado donde la eficiencia es la medida del desempeño ha penetrado en el pensamiento de estos docentes. Desde esta mirada los docentes entrevistados estructuran sus expectativas profesionales y laborales al estudiar un posgrado, con la finalidad de encontrar herramientas que les ayude a cumplir los propósitos que les señalan las reformas de la educación básica.

Esto hace suponer que las políticas de modernización educativa reiteran en el magisterio la necesidad de su profesionalización desde ámbitos despersonalizados, abstractos y homogéneos como un todo monolítico, sin fisuras, ni contradicciones, empero que no se cumple de manera cabal y lineal. Como hemos visto en esta tesis, los profesores en las primeras etapas de las maestrías seleccionadas con sus expectativas, creencias, preocupaciones y disposiciones para la superación profesional cuestionan el sentido unívoco de estas políticas. Rescatar las apreciaciones de los profesores, es considerar la dimensión subjetiva en el análisis de las políticas educativas.

Con base en lo anterior es posible señalar que los posgrados para el magisterio se encuentran en permanente tensión entre la lógica burocrática de las instituciones que conforman el sistema de formación, actualización y superación profesional, y la lógica académica que estos estudios de nivel superior reclaman. Estas tensiones son sordas, pero se hacen evidentes en las dinámicas institucionales de las maestrías seleccionadas. Las tensiones a las que nos referimos son:



- Entre el saber pedagógico de los profesores y las políticas que promueven la meritocracia y el credencialismo. El saber pedagógico y el desarrollo profesional como parte de la vida del magisterio son aspiraciones legítimas de este sector. Sin embargo, han sido cooptadas por los intereses de la SEP, el SNTE y otros actores como los particulares para la negociación política. Los profesores que aspiran a los posgrados se encuentran entre el deseo de estar mejor preparados y los puntajes que pretenden obtener para carrera magisterial. Ello ha favorecido el juego perverso entre la oferta y la demanda,
- Entre la profesionalización como vía para el cambio innovador y la desprofesionalización. Ante el doble discurso de las políticas actuales que por un lado promueven la reflexión y el cambio, pero por otro favorecen los contextos de pobreza cultural y social de los profesores. Los posgrados se afianzan como un paliativo de contención profesional. El favorecer y ampliar su oferta sin modificar las condiciones de los docentes contribuye a su efecto contrario: la desprofesionalización.

Pese a la enorme oferta que ha crecido de manera irregular los posgrados han contribuido a la profesionalización selectiva (se confirma con los pocos maestros que asisten a estos estudios). Estos programas cada vez son más inviables ante la continuación de los ajustes estructurales de las políticas sociales, debido al persistente deterioro de las condiciones salariales y de trabajo de los profesores.

Recuperar la combinación y la complejidad de mejoras formales de profesionalización *versus* el empobrecimiento social, económico y emocional de los profesores, es el referente para replantear la profesionalización del magisterio en la realidad actual. En este replanteamiento se requiere de la intervención de los docentes como sujetos de la vida pública, esenciales para el cambio democrático.



Queda para la agenda investigativa estudiar con mayor profundidad los procesos institucionales de las maestrías, así como de las especializaciones y doctorados, además de continuar en su construcción histórica en el marco de las políticas de profesionalización del magisterio. Es necesario ampliar las indagaciones respecto a los académicos como actores fundamentales en el desarrollo de estos programas, así como dar cuenta de los procesos formativos de los docentes y su impacto en la calidad de la educación básica.

En cuanto a la agenda política, se espera que los hallazgos de esta investigación sean una contribución en la toma de decisiones de las autoridades, académicos y demás miembros de la comunidad magisterial que favorezcan el desarrollo de políticas acordes a los contextos actuales.



BIBLIOGRAFÍA

- ABREU**, Luis Felipe y Sara Medina. (1990) "La tercera revolución industrial y las nuevas exigencias del posgrado" en *Revista OMNIA*, No.18 México
- ALBA**, De Alicia. (2004) "Introducción", en *Filosofía, teoría y campo de la educación*. Perspectiva nacional y regionales. La investigación educativa en México 1992-2002, México: COMIE
- AGUERRONDO**, Inés. (2003) *Formación docente: desafíos de la política educativa*. Cuadernos de discusión 8, México: SEByN
- AGUILAR** Villanueva, Luis F. (1996) *La hechura de las políticas*, Segunda Antología México: Miguel Ángel Porrúa, (Colección de Antologías de Políticas Públicas)
- AGUILAR** Villanueva, Luis F. (1996) *Problemas públicos y agenda de gobierno*, Tercera Antología México: Miguel Ángel Porrúa, (Colección de Antologías de Políticas Públicas)
- AGUILAR** Villanueva, Luis F. (1996) *La implementación de las políticas*, Cuarta Antología México: Miguel Ángel Porrúa, (Colección de Antologías de Políticas Públicas)
- AGUILAR** Villanueva, Luis F. (2000) "Estudio Introductorio", en Problemas públicos y agenda de gobierno, México: Manuel Porrúa, pp. 15-72
- AGUILAR** Villanueva, Luis F. (2004) "Recepción y desarrollo de la disciplina de Política Pública en México. Un estudio introductorio", en *Revista Sociológica*, año 19, Núm. 54, México: UAM
- AGUIRRE** Lora, María Esther. (1991) "Los posgrados en educación. Una lectura desde la formación de profesores" en Bravo Mercado, Ma. Teresa *Estudios en torno a la formación de profesores*. Cuadernos del CESU 24, México: UNAM
- ALMAGUER** Loo, Adriana Verónica. (2005) "Procesos de formación y trayectorias académicas en un programa de maestría en educación normal", en Medina Melgarejo, Patricia (coord.) *Voces emergentes de la docencia*. Horizontes, trayectorias y formación profesional, México: UPN, Porrúa
- ANUIES** (1988) *El desarrollo del posgrado en la educación superior*, México: SEP
- ANUIES** (1992) *Acuerdos de Tepic*, México, en <http://www.anui.es/revsup/res004/txt6.htm>
- ANUIES** (1999) *Catálogo de posgrado 1999*, México



- ANUIES** (2000) *Anuario estadístico 1999*, México
- ANUIES** (2002) *Anuario estadístico 2001*, Población Escolar de Posgrado, México
- ARELLANO** David, Enrique Cabrero y Arturo del Castillo. (2000) (Coordinadores), *Reformando el gobierno*. Una visión organizacional del cambio gubernamental. México: CIDE, Miguel Ángel Porrúa
- ARNAUT** Salgado, Alberto. (1996) *Historia de una profesión*. Los maestros de educación primaria en México 1887-1994, México: CIDE
- ARNAUT** Salgado, Alberto. (1998) "Los maestros de educación primaria en el siglo XX", en Latapí, Pablo (coordinador) *Un siglo de la educación en México II*. Biblioteca Mexicana, México: Fondo de Estudios e Investigaciones Ricardo J. Zevada, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Fondo de Cultura Económica, pp. 195-229
- ARNAUT** Salgado, Alberto. (2004) *El sistema de formación de maestros en México*. Continuidad, reforma y cambio. Cuadernos de discusión 17, México: SEByN
- ARNAUT** Salgado, Alberto. (2006) "Origen, evolución y situación actual de la profesión docente en México". Versión corregida y aumentada de la ponencia presentada en el seminario *La renovación del oficio del docente: Vocación, Trabajo y profesión en el siglo XXI*, Buenos Aires: IIPE-UNESCO
- ARREDONDO**, Martiniano G. y Rafael Santoyo. (1985) *Desarrollo y perspectivas del posgrado de México*, México: UNAM
- ARREDONDO** Galván, Víctor (1989) "Evaluación y Acreditación de los Programas de Posgrado", en *Revista de Educación Superior*, Núm.71, México: ANUIES
- ARREDONDO** Galván, Víctor (1998) "La educación superior: el posgrado", en Latapí, Pablo (coordinador) *Un siglo de la educación en México II*. Biblioteca Mexicana, México: Fondo de Estudios e Investigaciones Ricardo J. Zevada, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, FCE
- ÁVALOS** Lozano, Ma. Dolores (2005) *Seguimiento de Egresados de la Maestría en Educación. Generación 2000-2002 de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros*. Producto final del año sabático 2004-2005, México: SEP-DGENAM
- BALL** J. Stephen, Gustavo Fischman and Silvina Gvirtz. (2003) *Crisis and hope. The Educational Hopscotch of Latin America*. Routledge Falmer, New York and London



- BARQUÍN** Ruiz, Javier. (1999) "La investigación sobre el profesorado: estado de la cuestión en España", en Pérez Gómez, Á, J. Barquín y J.F. Angulo (editores) *Desarrollo profesional del docente. Política, Investigación y Práctica*, Madrid: Akal
- BERGER** L. Peter y Thomas Luckmann. (2001) *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires: Amorrortu
- BOURDIEU**, Pierre. (2002) *Capital cultural, escuela y espacio social*, México: Siglo XXI
- BOURDIEU**, Pierre. (2002) *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*, México, Taurus
- BRASLAVSKY**, Cecilia. (1999) *Re-haciendo nuestras escuelas*, Buenos Aires: Santillana
- BRASLAVSKY**, Cecilia y Felicitas Acosta. (2001) (organizadoras) *El estado de la enseñanza de la formación en gestión y política educativa en América latina*, Buenos Aires: UNESCO:IIPE
- CABRERO** Mendoza, Enrique. (2000) "Usos y costumbres en al hechura de las políticas públicas en México. Límites de las policy sciences en contextos cultura y políticamente diferentes", en *Gestión y Política Pública*, segundo semestre, año/vol.IX, no.12, México: CIDE, pp. 180-229
- CAMACHO** Sandoval, Salvador (1994) *Modernización educativa en México, 1982-1998. El caso de Aguascalientes*, México: UAA
- CASSASUS**, Juan (2002) "Cambios paradigmáticos en educación", en *Revista Brasileña de Educación*, No. 20, Brasil
- CARRIZALES** Retamoza, César. (1987) "Los conceptos estelares en la formación" en *Colección Pedagógica Universitaria 16*, México: UV
- COFFEY**, Amanda y Paul Atkinson. (2003) *Encontrar el sentido de los datos cualitativos*. Antioquia: Universidad de Antioquia (Trad. Eva Zimmerman)
- COLIN** Lankshear y Michel Knobel. (2000) "Problemas asociados con la metodología de la investigación cualitativa", en *Revista Perfiles Educativos*, Núm. 87, México: UNAM
- COMIE** (2003) *La investigación educativa en México: usos y coordinación*. Reporte para el Center for Educational Research and Innovation (CERI). Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), México
- CONACYT** (2001) *Programa para el Fortalecimiento del Posgrado Nacional*, México



- CONCHEIRO** Bohórquez, Elvira. (1996) *El gran Acuerdo. Gobierno y empresarios en la modernización salinista*, México: UNAM-Era
- CONTRERAS** Domingo, José. (1999) *La autonomía del profesorado*, Madrid: Morata
- COX**, Cristian. (1993) "Políticas de Educación Superior" en Courard, H (ed) *Políticas Comparadas de Educación Superior en América Latina*, Santiago: FLACSO
- CROZIER**, Michel y Erhard Friedberg. (1996), *El actor y el sistema*, México: Alianza Editorial Mexicana
- CRUZ**, Pineda Ofelia y Patricia Ducoing (2005) "Formación Docente y política Educativa, en Ducoing Patricia (coordinadora) *Sujetos, actores y procesos de formación. La investigación Educativa en México, 1992-2002*, México: IPN, COMIE
- CULLEN**, Carlos. (2004) *Perfiles ético-políticos de la educación*, Buenos Aires: Paidós
- CHAVERO** González, Adrián, Marina Chávez y María Luisa Rodríguez (1997) *Vinculación de la Universidad, Estado, Producción. El caso de los posgrados en México*, México: ANUIES, UNAM, Siglo XXI
- DAVINI**, María Cristina. (1995) *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, Buenos Aires: Paidós Cuestiones de Educación
- DE IBARROLA**, María (1996) "¡Es cuestión de Tiempo!". Extractos y traducción. Reporte del Centro Nacional para la Innovación de la Asociación Nacional de Educación, National Education Association, NEA, Estados Unidos, 1994, en *Básica. Revista de la Escuela y del Maestro, Condiciones del Trabajo Docente No.10*, México: Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, pp. 43-52
- DE LA ROSA** Rosas, Arturo y Ramiro Reyes (1987) "Posibilidades de Integración del sistema de educación normal". Ponencia que se presentó en el *V Congreso Nacional de Educación Normal*. México
- DE REIMERS**, Alain (2001) "Elección racional, cultura y estructura: tres enfoques para el análisis político", en *Revista Mexicana de Sociología*. Instituto de Investigaciones Sociales 1/2001. Año LXII.Núm.1, México: UNAM
- DGENAMDF** (1999) *Oficio que dirige el director general a la SEByN donde solicita autorización*, México
- DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN** (1994) *Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública*, México
- DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN** (2005) *Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública*, México



- DÍAZ** Estrada, Jorge (1995) "Estructura y disposiciones generales de la Ley", en *Comentarios a la Ley General de Educación*, México: Centro de Estudios Educativos
- DÍAZ** Barriga, Ángel (1990) *Investigación educativa y formación de profesores. Contradicciones de una articulación*, Cuadernos del CESU, México: UNAM
- DÍAZ**, Barriga Ángel y Catalina Inclán (2001) "Formación inicial de profesores", en *Cuadernos Educación Comparada 5. La formación de profesores para el sistema escolar de Iberoamérica*, Madrid: OEI
- DICCIONARIO** de las Ciencias de la Educación (1983) Vol. I, Madrid: Santillana
- DUCOING** Watty, Patricia. (coordinadora) (2005) *Sujetos, actores y procesos de formación II. Formación de docentes (normal y universidad) y de profesionales de la educación. Formación profesional. La investigación sobre alumnos en México: recuento de una década (1992-2002). La Investigación Educativa en México 1992-2002*, 8 México: COMIE, SEP, CESU-UNAM
- DURÁN** Pizaña, Eustolia. (2001) "Creencias de los egresados de posgrado sobre su práctica docente", en Hirsch, Adler Ana (compiladora) *Educación y Valores*, Tomo I, México: Gernika, pp.339-362
- EASTON**, David. (1996) *Esquema para el análisis político*, Buenos Aires: Amorrortu
- ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE NAYARIT** (s/f) *Maestría en Pedagogía*, México
- ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE OAXACA** (1981) *Doctorado*, Centro de Estudios Superiores, México
- ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE NUEVO LEÓN** (1982) "Centro de Investigación Educativa", en *Maestría en Educación Media*. Escuela de Graduados, México, Monterrey
- ESQUIVEL** Arredondo, Juan Eduardo. (2002) *La Universidad hoy y mañana II. El posgrado latinoamericano*, México: CESU, UNAM, Plaza y Valdés Editores. Colección Educación Superior Contemporánea
- EZPELETA**, Justa y María Elena Sánchez. (1982) *En busca de la realidad educativa. Maestrías de la educación en México*. México: DIE, Centro de Investigación y Estudios Avanzados del IPN
- FERNÁNDEZ** Pérez, Miguel. (1995) *La profesionalización docente. Perfeccionamiento. Investigación en el aula*. Análisis de la práctica, Madrid: Siglo XXI



- FERNÁNDEZ Sola, Miguel.** (1999) "El análisis de las creencias del profesorado como requisito del desarrollo profesional" en Pérez Gómez, Á, J. Barquín y J.F. Angulo (editores) *Desarrollo profesional del docente. Política, Investigación y Práctica*, Madrid: Akal, Textos, pp.661-683
- FLACSO**, Fundación Concretar, Fundación Ford, Orealc/UNESCO (1995) *¿Es posible concertar las políticas educativas?*, Buenos Aires: Miño y Dávila Editores
- FRANSESC**, Pedro e Irene Puig. (1998) *Las reformas educativas. Una perspectiva política y comparada*, Buenos Aires: Paidós
- FRIGERIO**, Graciela, Margarita Poggi y Mario Giannoni. (1997), (comps.) *Políticas, instituciones y actores en educación*, Buenos Aires: Centro de Estudios Multidisciplinarios y Ediciones Novedades Educativas, (Colección Reflexión y Debate)
- FRIGERIO**, Graciela, *et. al.* (1992) *Las instituciones educativas. Cara y Ceca*. Elementos para su gestión, Buenos Aires: Troquel Educación (Serie FLACSO Acción)
- FUENTES**, Molinar Olac. (1996) *Versión estenográfica durante el evento de la consulta de la Reforma de las Escuelas Normales*. Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales, México: SEByN, DGN
- FULLAN**, Michael. (2002) *Las fuerzas del cambio*. Explorando las profundidades de la reforma educativa, Madrid: Akal
- FULLAN**, Michel y Andy Hargreaves. (2001) *La escuela que queremos*. Los objetivos por los que vale la pena luchar. México: SEP, Biblioteca para la actualización del maestro
- GARRITZ** Ruiz, Andoni, Daniel Arredondo y Alejandro Valenzuela. (1989) "Hacia la evaluación del posgrado en la UNAM", en *Revista Universidad Futura*. Vol.1, Núm. 3, México, UAM- Azcapotzalco
- GIMENO**, Sacristán José. (1997), *Docencia y Cultura Escolar*. Reformas y modelo educativo, Buenos Aires: Lugar Editorial, Instituto de Estudios y Acción Social
- GOBIERNO CONSTITUCIONAL DEL ESTADO LIBRE Y SOBERANO DE NUEVO LEÓN** (1978) *Periódico Oficial*. Acuerdo que establece la creación de la Escuela de Graduados, México, Monterrey
- GONZÁLEZ**, Madrid Miguel. (1999) "¿A qué llamamos políticas públicas?" en *Revista Iztapalapa* 46 Políticas Públicas para el siglos XXI, México: UAM



- GONZÁLEZ** Madrid, Miguel. (2002) "Las coordenadas básicas de la decisión racional. Entre la libertad del actor y el determinismo contextual", en Martinelli, José María *Políticas Públicas en el nuevo sexenio*, México: UAM
- GUERRERO**, Teresa. (1998) "El posgrado, retos para el 2005", en Axel Didriksson (coordinador) (1998), *Escenarios de la Educación Superior al 2005*. Memorias del CESU, México: UNAM
- GUY**, Peters B. (2003), *El nuevo institucionalismo*. Teoría institucional en ciencia política (Ciencia Política. Nuevas corrientes en teoría política), Barcelona: Gedisa
- HARGREAVES**, Andy. (1999) *Profesorado, cultura y posmodernidad* (Cambian los tiempos, cambia el profesorado), Madrid: Morata, (Colección Pedagogía, manuales)
- HICKS** Gómez, Eva. (1990) "Del diagnóstico hacia la evaluación del posgrado nacional: una estrategia alternativa" en *OMNIA*,. *Revista de posgrado*, Núm.18, México
- HONORÉ**, Bernard. (1992) *Vers l'oeuvre de formation*, París: Harmattan
- IBARROLA** María de y Gilberto Silva. (1995) *Políticas públicas de profesionalización del magisterio*, Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, A.C., Brasil
- IMBERNÓN**, Francisco. (1997) "La formación permanente del profesorado", en el *Encuentro Internacional sobre formación de profesores de Educación Básica para una Educación de Calidad*, México: Organización de Estados Americanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, SEP
- IMBERNÓN**, Francisco (1998) *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Hacia una nueva cultura profesional, Barcelona, Graó
- IMEN**, Pablo. (1999) *En torno a la profesionalización docente y las instituciones educativas: apuntes para el debate*, en <http://www.escuelamarinavitte.org.ar>
- INEE** (2004) *La Calidad de la Educación Básica en México*. Resultados de Evaluación Educativa 2004, México
- ISCEEM** (1996) *Plan de Estudios de la Maestría en Ciencias de la Educación*, México
- ISSA**, Jorge y Luis Reinadas. (2001) "Presentación. Trizas y trazas del sujeto" en *Revista Iztapalapa* 50, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades, México: UAM
- JIMÉNEZ** García, Marco Antonio (2006) *Los usos de la teoría en la investigación*, México: Plaza y Valdés, Editores



- KENT**, Rollin. (1997), (compilador), *Los temas críticos de la educación superior en América Latina*. Vol. 2. Los años 90. Expansión privada, evaluación y posgrado, México: FLACSO, Chile, UAA, FCE
- LABAREE**, F. David. (1999) "Poder, conocimiento y racionalización de la enseñanza. Genealogía del movimiento por la profesionalidad docente", en Pérez Gómez, A, J. Barquín y J.F. Ángulo (editores) *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*, Madrid: Akal textos, pp.16-51
- LATAPÍ**, Pablo. (1976) "Planificar el posgrado", en *Política Educativa y valores nacionales*, México: Nueva Imagen
- LAVAL**, Christian. (2004) *La escuela no es una empresa*. El ataque neoliberal a la enseñanza pública, Barcelona: Paidós
- LAW**, Martín y Jenny Ozga. (2004) *La nueva formación docente. Identidad, profesionalismo y trabajo en la enseñanza*, México: Pomares
- LUCIO**, Ricardo (1997) "Políticas de posgrado en América Latina", en Kent, Rollin (compilador), *Los temas críticos de la educación superior en América Latina*. Vol. 2. Los años 90. Expansión privada, evaluación y posgrado, México: FLACSO, Chile, UAA, FCE, pp. 165-214
- MAJONE**, Giandomenico (2000) *Evidencia, argumentación y persuasión en la formulación de políticas*, Colegio Nacional de Ciencias Políticas y Administración Pública, A.C, FCE (Serie de obras de Administración Pública)
- MARCH**, G. James y Johan P.Olson. (1997) *El redescubrimiento de las instituciones*. La base organizativa de la política, México: Colegio Nacional de Ciencias Políticas y administración Pública, A.C. FCE (serie Nuevas Lecturas de Política y Gobierno) (trad. Jorge Ferreiro Santana)
- MARTÍNEZ**, Deolidia (1992) *El riesgo de enseñar*, México: Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano
- MARTÍNEZ Boom**, Alberto (2004) *De la escuela expansiva a la escuela competitiva*. Dos modos de modernización en América Latina, Barcelona: Anthropos, Repensar la educación desde la actualidad
- MARTÍNEZ Bonafé**, Jaume (1998) *Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI*, Madrid: Miño y Dávila editores
- MARTÍNEZ Rizo**, Felipe, et. al. (1995) *Los posgrados en educación de la UAA. Diversidad y México: Universidad Autónoma de Aguascalientes*. Programa Interinstitucional de Investigaciones sobre Educación Superior, México: UAA



- MARUM** Espinosa, Elia (1990), "Globalización e Integración Económica. Nuevas Premisas para el posgrado", en *Reforma y Utopía*, No.8 México: UAA
- MAYA** Alfaro, Catalina Olga (1998) "La calidad en los programas de posgrado para profesores de educación básica y formadores de docentes", en *Revista Pizarra*. No.4, Nuevo León, México
- MAYA** Alfaro, Catalina Olga (2000) *Un caso de gestión institucional: La Unidad de Servicios Educativos en Iztapalapa DF*. Tesis de maestría en Educación. Campo Formación Docente. México: UPN
- MAYA** Alfaro, Catalina Olga y Ernesto Zenteno (2002) "Las escuelas normales. Espacios de tensión y controversia", en Guadalupe Teresina Bertussi y Roberto González Villarreal (coordinadores) *Anuario Educativo Mexicano: Visión Retrospectiva*. Tomo I, México: UPN, La Jornada Ediciones
- MAYA** Alfaro, Catalina Olga (2005) "Las Políticas de Profesionalización del Magisterio" en Noriega, Margarita (coord.) *Cultura política y política educativa en el sexenio de Ernesto Zedillo*, México: UPN, Plaza y Valdés editores, pp. 138-173
- MENDIOLA** Álvarez, Germán (2002) "La calidad y la innovación en los posgrados", en *Revista de la Educación Superior*, vol. XXXI (4), Núm.124, México: ANUIES
- MENESES** Morales, Ernesto (1998) *Tendencias Educativas Oficiales 1976-1988*, México: CEE, UIA
- MENY**, Ives y Jean –Claude Thoning (1992) *Las políticas públicas*, Barcelona: Ariel
- MERCADO**, Ruth (1997) "Bases académicas para el establecimiento de estudios de posgrado en educación", Ponencia presentada en el *Encuentro Internacional sobre Formación de Profesores de Educación Básica: para una educación con calidad y equidad*, México: SEP, OEI, SEByN
- MESSINA**, Graciela (1995) *La formación inicial de los maestros: oportunidades y procesos*. Seminario Regional de formación Inicial de Docentes para la Educación Básica, UNESCO/Santiago
- MIRANDA** López, Francisco (2001) *Las universidades como organizaciones del conocimiento*. El caso de la Universidad Pedagógica Nacional, México: El Colegio de México, UPN
- MORENO** Bayardo, María Guadalupe (2000) "Los posgrados en educación como alternativa de formación docente", en Matute, Esmeralda y Rosa Martha Romo Beltrán (coordinadoras) *Diversas perspectivas sobre la formación docente*, México: Universidad de Guadalajara



- MORENO** Bayardo, María Guadalupe (2000) "Los procesos de formación de programas de posgrado", en Universidad Autónoma del Carmen *et.al.* (2000) *Problemática de los Posgrados en Educación en México*. Hacia la consolidación el siglo XXI. Cuadernos de Investigación 5, México, pp.57-81, en
- MORENO** Bayardo, María Guadalupe (2003) *El posgrado para profesores de educación básica*, Cuadernos de Discusión 5 Hacia una política integral para la formación y desarrollo profesional de los maestros de educación básica, México: SEP, SEByN
- MORIN** Edgar (1999) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, París: UNESCO
- NORIEGA** Chávez, Margarita (1985) *La política educativa a través de la política del financiamiento*, México: UAS
- NORIEGA** Chávez, Margarita (1987) "La investigación y la Docencia en las escuelas normales", en *Colección Pedagógica Universitaria 16*, México: UV
- NORIEGA** Chávez, Margarita (1992) *Crisis y descentralización educativa, 1981-1988*. Informe de Investigación Educativa, 2, México: UPN
- NORIEGA** Chávez, Margarita (1995) "La reforma educativa mexicana y su impacto en el sistema de formación docente", en Moreno, Prudenciano (coord.) *Simposio Internacional Formación docente, modernización y globalización*. Memoria, tomo II, México: UPN-SEP
- NORIEGA** Chávez, Margarita (2000), *Las reformas educativas y su financiamiento en el contexto de la globalización: El caso de México 1982-1994*, México: UPN y Plaza y Valdés Editores
- NORIEGA** Chávez, Margarita (2000) *Los posgrados para maestros de educación básica y la investigación educativa*, México, mimeo
- NORIEGA** Chávez, Margarita (2005) (coord.) *Cultura política y política educativa en el sexenio de Ernesto Zedillo*, México: UPN, Plaza y Valdés editores
- OECD** (2001) *Promoting quality teaching and learning: progress report and work proposals*. Scope and Operating Procedures, Paris
- ORNELAS**, Carlos (1995) *El sistema educativo mexicano*. La transición de fin de siglo, México: CIDE, NAFINSA y FCE
- ORNELAS**, Carlos (2002) "Incentivos a los maestros: La paradoja mexicana, en Carlos Ornelas (compilador) *Valores, Calidad y educación*. Memoria del primer Encuentro Internacional de Educación, México: Santillana (Aula XXI)



- OROPEZA** Sandoval, Luciano (2000) "El caso de las maestrías en educación en Jalisco", en Revista *La Tarea*, No. 13/14, Jalisco, México
- PASTRANA** Flores, Leonor E. (1996), *Organización, dirección y gestión en la escuela primaria: Un estudio de caso desde la perspectiva etnográfica*, Tesis DIE 24 México: Departamento de Investigaciones educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN
- PASILLAS** V. Miguel A, y Alfredo J.Furlán (1987) "El Docente Investigador de su propia práctica" en *Colección Pedagógica Universitaria 16*, México: UV
- PEÑA** Zepeda, Jorge y Osmar González "La representación social. Teoría, método y técnica", en Tarrés, María Luisa (coordinadora) (2001) *Observar, escuchar y comprender la tradición cualitativa en la investigación social*, México: Miguel Ángel Porrúa, CM, FLACSO (Las Ciencias Sociales), pp. 327-372
- PÉREZ** Jiménez, Jesús Ariel *et.al.* (2003) *El desafío de la calidad en el posgrado para educadores* Cuadernos de Discusión 11. Hacia una política integral para la formación y desarrollo profesional de los maestros de educación básica, México: SEP, SEByN
- PERALES** Mejía, Felipe de Jesús (2005) *La profesionalización de los docentes y las estrategias de formación*. Dos estudios de caso en los posgrados en México, Málaga: Universidad de Málaga
- PERRENOUD**, Philippe (2004) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Profesionalización y razón pedagógica, Barcelona, Graó (Crítica y fundamentos 1)
- PODER EJECUTIVO FEDERAL** (1989) *Programa para la Modernización Educativa 1989-1994*, México: SEP
- PONTÓN** Ramos, Claudia Beatriz y Elizabeth Jasso (2000) "El proceso de incorporación de los estudiantes en las instancias de posgrado de Ciencias Sociales y Humanidades de la UNAM", en Sánchez Puente, Ricardo y Martiniano Arredondo (coordinadores) *Posgrado de Ciencias Sociales y Humanidades*. Vida Académica y eficiencia terminal, México: CESU, Plaza y Valdés, UNAM, pp. 55-77
- POPKEWITZ** S. Thomas (1994), *Sociología política de las reformas educativas*, Madrid: Morata
- QUIVY** Raymond et Luc Van Campenhoudt (1995), *Manuel de Recherche en Sciences Sociales*, París: Dunod
- RESÉNDIZ**, Daniel y Dorotea Barnés (1987) "La educación de posgrado: naturaleza, funciones, requisitos y métodos, en *Ciencia y desarrollo*, México



- REYNAGA** Obregón, Sonia (2002) "Los posgrados: una mirada valorativa", en *Revista de la Educación Superior*, vol. XXXI (4), Núm.124, México: ANUIES
- RIVAS** Flores, José Ignacio (coordinador) (2000) *Profesorado y reforma: ¿Un cambio en las prácticas de los docentes?*, Málaga: Ediciones Aljibe
- RIVAS** Leone, José Antonio (2003) "EL neoinstitucionalismo y la revalorización de las instituciones" en *Reflexión Política* No. 9 Colombia: Universidad Autónoma de Bucaramanga, pp. 37-46
- RODRÍGUEZ** López, Alfonso (1990), "Estrategias para el fortalecimiento del posgrado nacional", en *Revista OMNIA*, Núm.18, México
- RODRÍGUEZ** Gómez, Gregorio, Javier Gil y Eduardo García (1996), *Metodología de la investigación cualitativa*, Málaga: Ediciones Aljibe
- ROMERO** Rodríguez, Leticia del Carmen (2005) *Profesionalización de la Docencia Universitaria: transformación y crisis. Impacto de la evaluación al desempeño académicos*, México: Plaza y Valdés Editores
- ROSAS** Carrasco, Lesvia Oliva (2003) *Aprender a ser Maestro Rural. Un análisis de su formación y concepción pedagógica*, México: CEE: Fundación para la Cultura del Maestro, SNTE
- RUIZ** Gutiérrez, Rosaura *et.al* (2002) "Posgrado: actualidad y perspectivas" en *Revista de la Educación Superior* 124, vol. XXXI (4), Núm. 124, México: ANUIES
- SÁNCHEZ** Flores, María del Carmen Francisca (2005) *El vínculo escuela-municipio en el Proyecto de federalización: expectativas y relaciones de poder. El caso de Temoaya y Jiquipilco, Edo. de México (1997-2000)*. Tesis para obtener el grado de Doctora en Educación, México: UPN
- SÁNCHEZ** Puentes, Ricardo (1995) *Enseñar a investigar*, Una didáctica nueva de la Investigación Científica en Ciencias Sociales y Humanas, México: CESU, UNAM, ANUIES
- SÁNCHEZ** Puentes, Ricardo (compilador) (1995) *El posgrado en Ciencias Sociales y Humanidades en la UNAM* (Memoria del seminario académico realizado en la Unidad de Seminarios Ignacio Chávez de la UNAM, México: UNAM
- SÁNCHEZ** Puentes, Ricardo y Martiniano Arredondo (1998) "Pertinencia Social y Académica del Posgrado. Panorama y perspectivas del posgrado en México", en Alcántara, Rosas y Torres (coords) *Educación, Democracia y Desarrollo en el fin de siglo*, México: Siglo XXI



- SÁNCHEZ** Puentes, Ricardo y Martiniano Arredondo Galván (Coordinadores) (2000), *Posgrado en Ciencias sociales y Humanidades. Vida académica y eficiencia terminal*, México: CESU, Plaza y Valdés, Editores, UNAM
- SANDOVAL** Flores, Etelvina (1996) "Límites y posibilidades de la investigación educativa en las escuelas normales" en *Revista Huaxyácatl*, septiembre-diciembre, Oaxaca, México
- SANDOVAL** Flores, Etelvina (2001) "La formación de maestros en México, un debate necesario en *La educación básica en el nuevo milenio*. Memoria, Vol, 1, México: Comisión de Educación de la Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, UPN
- SANDOVAL** Flores, Etelvina (2006) "Uniando fuerzas. La experiencia de una maestría interplanteles para maestros de educación básica" en Etelvina Sandoval (coordinadora) *Fortalecer las escuelas normales*. Camino de una gestión en el DF, México: SEP-AFSEDF-OEI
- SEByN** (1995) Oficio dirigido a los Secretarios de Educación de las entidades federativas, México
- SEByN** (1996) Oficio dirigido a los Secretarios de Educación de las entidades federativas, México
- SEP** (1973) *Ley Federal de Educación*, México
- SEP** (1982) *Programa de Primaria para Todos los Niños*. Memoria 1976-1979, México
- SEP** (1984) *La profesionalización de la educación normal*. Documentos 1944-1994, México: Cuadernos/SEP
- SEP** (1991) *Programa Nacional del Posgrado*. Educación Superior, 6 Modernización Educativa, 1989- 1994, México
- SEP** (1992) *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal*, México: CONALTE
- SEP** (1992) *Acuerdo Núm. 161* México
- SEP** (1993) *Artículo 3º. Constitucional y Ley General de Educación*, México
- SEP –SNTE** (1993) *Lineamientos Generales para el establecimiento del programa de carrera magisterial*, Comisión Nacional SEP-SNTE de Carrera Magisterial, México
- SEP** (1994) *Programa Nacional de Posgrado 1989-1995*, México



- SEP** (1994) *Acuerdo Núm. 196 México*
- SEP** (1995) *Programa de Desarrollo Educativo 1995- 2000*, México, DF
- SEP** (1995) *Formación, Nivelación, Actualización y superación profesional de Maestros de Educación Básica*. Foro de consulta popular sobre Educación Básica para la elaboración del Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000. Memoria, México
- SEP** (1995) *Catálogo de Instituciones formadoras de docentes con reconocimiento para incorporación a los niveles "B" o "C" de Carrera Magisterial*, México: SEByN, DGN, Comisión de Carrera Magisterial
- SEP** (1997) *Declaración de la Conferencia Nacional Atención Educativa a Menores con Necesidades Educativas Especiales*. Equidad para la Diversidad, Huatulco, México
- SEP** (1997) *Recomendaciones de la Reunión de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe*, UNESCO, Kingston Jamaica, México: Cuadernos para la Actualización del Maestro
- SEP** (1997) *Licenciatura en Educación Primaria*, Plan de Estudios, México: SEByN
- SEP** (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: SEByN, DGN
- SEP** (1998) *Programas de Posgrados Cubanos en México*, México: SEByN, DGN
- SEP** (1998) *Tercera reunión de trabajo con representantes de las instituciones educativas de la República de Cuba que ofrecen en México programas de maestría para maestros de educación básica y normal*, México: SEByN, DGN
- SEP –SNTE** (1998) *Lineamientos Generales de Carrera Magisterial*, Comisión Nacional SEP-SNTE de Carrera Magisterial, México
- SEP** (1999) *Observaciones generales sobre los programas de maestría que ofrecen las escuelas normales en el DF*, México: SEByN, DGN
- SEP** (1999) *Licenciatura en Educación Preescolar*, Plan de Estudios, México: SEByN
- SEP** (1999) *Licenciatura en Educación Secundaria*, Plan de Estudios, México: SEByN
- SEP** (2000) *Programas de Posgrado dirigidos a los profesores de educación básica y formadores de docentes*. Informe, México: SEByN, DGN



- SEP** (2000) *Documentación, Antecedentes y Observaciones a los programas de Especializaciones que ofrecen las Escuelas Normales en el DF, conforme a solicitud, 1998*, México: SEByN, DGN
- SEP** (2001) *Programa Nacional de Educación, 2001-2006*, México
- SEP** (2001) *El posgrado que queremos*. Documento de trabajo, México: SSEDF, DGENAMDF
- SEP** (2002) *Reforma Integral de la Educación Secundaria*. Documento base. México: SEByN
- SEP** (2002) *Licenciatura en Educación Física*, Plan de Estudios, México: SEByN
- SEP** (2002) *Programas de posgrado que ofrecen las escuelas normales*. Ciclo escolar 2001-2002, México: SEByN, DGN, PTFAEN
- SEP** (2002) *POSGRADO*. Instituciones que imparten programas de posgrado para maestros de educación básica, México: SEByN, DGN,
- SEP** (2002) *Programas de Posgrado en Educación, 1997-2001*, México: SEByN, DGN. Programa de Mejoramiento del Profesorado
- SEP** (2003) *Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica*. Documento base, Cuadernos de discusión 1, México: SEByN
- SEP** (2003) *La reorganización del trabajo en la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio en el Distrito Federal*, México: SSEDF, DGENAMDF
- SEP** (2003) *Programa de Desarrollo Educativo para el Distrito Federal 2001-2006*, México: SSEDF
- SEP** (2003) *Maestría en Educación Básica. Programa Interplanteles*, México: SSEDF, DGENAMDF
- SEP** (2003) *Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica*. Situación actual de los servicios de formación y desarrollo profesional de los maestros de educación básica en el Distrito Federal, Comité Técnico Estatal, México: SSEDF
- SEP** (2004) *Evaluación del diseño curricular de la Maestría en Educación Básica*, México: DGENAMDF
- SEP** (2004) *Acercamiento a la situación actual del posgrado en las escuelas normales*, México: DGENAMDF



- SEP** (2004) *Autoevaluación diagnóstica de desarrollo curricular de la maestría en educación básica interplanteles*, México: SSDF, DGENAMDF
- SEP** (2004) *Informe de la operación de la Maestría en Educación Básica. Programa Interplanteles. Ciclo escolar 2003-2004*, México. DGNEMADF
- SEP** (2004) *Licenciatura en Educación Especial*, Plan de Estudios, México: SEByN
- SEP** (2004) *Programa de Educación Preescolar (2004)*, México
- SEP (2005)** *La Maestría en Educación Básica Interplanteles. Un camino en construcción. Primera generación*, México: DGENAMDF
- SEP** (2005) *Maestría en Educación Básica Interplanteles. Seguimiento*, México: DGENAMDF
- SEP** (2005) *La MEBI hoy: avances, retos y perspectivas de un posgrado profesionalizante. Primero Coloquio. Memoria*, México: DGNAM
- SEP** (2005) *Especialización en Formación de docentes en la educación normal*, México: AFSEDF y DGENAM
- SEP** (2005) *Programa Integral de Formación Cívica y Ética para la Educación primaria*, México, versión preliminar
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL ESTADO DE COAHUILA** (1996) *Antecedentes, desarrollo y prospectiva de la división de estudios de posgrado (1980-1996)* Escuela Normal Superior, México
- SEC** (1996) *Maestría en Educación Básica. Proyecto*. México: UPV
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL ESTADO DE NUEVO LEÓN** (1997) *La transformación y el fortalecimiento académicos de las escuelas normales*. Línea: actualización y formación continua. Posgrados. Documento Nuevo León, Subsecretaría de desarrollo Académico e Investigación, México
- SMYTH**, John "Perspectivas internacionales sobre la colegialidad docente: Un enfoque crítico basado en el concepto de "trabajo de los docentes", en Pérez Gómez, A, J. Barquín y J.F. Ángulo (editores) *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*, Madrid: Akal textos, pp.52-77



- SOLÁ** Fernández, Miguel (1999) "El análisis de las creencias del profesorado como requisito de desarrollo profesional", en Pérez Gómez, A, J. Barquín y J.F. Ángulo (editores) *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*, Madrid: Akal textos
- SOLANA**, Fernando (1982) *Tan lejos como llegue la educación*, México: FCE
- SOSA** Álvarez, Ignacio (1999), *Las tendencias del posgrado mexicano: modelo para armar*, México: Editorial PRAXIS, UNAM, Colección Ensayos
- SOSA** Shaman, Carlos y Lázaro Uc Más (2004) *Impacto de los Estudios de Maestría en Educación en la Trayectoria Laboral y en la Práctica Educativa de los Docentes de Educación Básica en el Estado de Guanajuato*. Informe de Investigación. México: Instituto Superior de Estudios Pedagógicos del Estado de Guanajuato. Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial de Guanajuato
- TARDIF**, Maurice (2004) *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*, Madrid: Narcea
- TARRÉS**, María Luisa (coordinadora) (2001) *Observar, escuchar y comprender la tradición cualitativa en la investigación social*, México: Miguel Ángel Porrúa, CM, FLACSO (Las Ciencias Sociales)
- TAYLOR** S.J. y R. Bogdan (1987) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Barcelona: Paidós Básica
- TEDESCO**, Juan Carlos (2005) *Prólogo* en Tenti Fanfani, Emilio *La condición docente: análisis comparado de Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*, Buenos Aires: Fundación OSDE, IPE, UNESCO, Siglo XXI
- TENTI** Fanfani, Emilio (2005) *La condición docente: análisis comparado de Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*, Buenos Aires: Fundación OSDE; UNESCO, Siglo XXI
- TOURAINÉ**, Alain (1999) *¿Podremos vivir juntos?. La discusión pendiente: El destino del Hombre en la Aldea Global*, México: Fondo de Cultura Económica
- TORRES**, Rosa María (1995) *Teacher education: from rhetoric to action*. Paper presented at the International Conference on "Partnerships in Teacher Development for a New Asia", New York: UNESCO.UNICEF
- TORRES**, Rosa María (1997) *La responsabilidad social de impulsar, propiciar y defender las políticas de profesionalización plena de los maestros* en Confederación de Educadores Americanos CEA, Cuadernos de Trabajo 8, Cumbre Internacional de Educación, México: UNESCO, Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano



- TORRES**, Rosa María (2000) "De agente de la reforma a sujetos del cambio: la encrucijada docente en América Latina", en Revista *Perspectivas*, vol. XXX, Núm. 2, UNESCO
- UNESCO** (1994) *Informe Final. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*. Salamanca, España
- UNESCO** (2001) *Balance de los 20 años del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, Santiago :Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe
- UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL CARMEN et.al.** (2000) *Problemática de los Posgrados en Educación en México*. Hacia la consolidación el siglo XXI. Cuadernos de Investigación 5, México
- UPN** (1998) *Maestría en Desarrollo Educativo*, Jalisco, México
- UPV** (2002) Boletín informativo de la Universidad Pedagógica Veracruzana, No. 3, México
- VALENCIA** García, Guadalupe (1999) *La temporalidad como problema metodológico: acerca de la reconstrucción de la historicidad*. Seminario sobre Metodología de las Ciencias Sociales, México: UNAM/ Colegio de México/UAM
- VALENTI** Nigrini, Giovanna (1990) "Ethos académico y calidad de formación del posgrado", en Pozas Horcacitas, Ricardo (coordinador) *Universidad Nacional y Sociedad*, México: UNAM
- VALENTI**, Giovanna y Luis Antonio Moya Fonseca (1996) "Posgrado" en Aurora Loyo y Jorge Padua (cordinadores) en *Economía y políticas en la educación*. La investigación educativa en los ochenta. Perspectiva para los noventa, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa
- VALLES**. Iris (1999) "Malestar docente. La dimensión social de un síntoma y un posicionamiento ético en la trama social", en *Ensayos y experiencias. Malestar docente*. Análisis y propuestas de acción, No.30, Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, pp. 15-21
- VELA** Peón, Fortino (2001) "Un acto metodológico básico de la investigación social: la Entrevista cualitativa", en Tarrés, María Luisa (coordinadora) (2001) *Observar, escuchar y comprender la tradición cualitativa en la investigación social*, México: Miguel Ángel Porrúa, CM, FLACSO (Las Ciencias Sociales), pp. 65-95
- VILLALPANDO** Aguilar, Mayela Eugenia (2002) *La formación en posgrado y la profesionalidad docente*, www.comie.org.mx



YAPU, Mario (2003) *Escuelas primarias y formación docente en tiempos de reforma educativa. Estudios de dos centros de formación docente*, Tomo I y II, La Paz: Fundación Programa de Investigación Estratégica en Bolivia

ZAPATA, Adalberto y Margarita Aguilar (1986) "La tarea docente: una práctica enajenada" en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol XVI, Nos. 3 y 4, pp. 177-200a

ZEICHNER M, Kenneth (1999) "Contradicciones y tensiones en la profesionalización docente y en la democratización de las escuelas", en Pérez Gómez, A, J. Barquín y J.F. Ángulo (editores) *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*, Madrid: Akal textos

ZORRILLA, Margarita (2002) "Dificultades del diseño y ejecución de las políticas educativas" en Ornelas, Carlos (compilador) *Valores, calidad y Educación*. Memoria del primer encuentro Internacional de Educación, México: Aula XXI, Santillana

ZORRILLA Margarita, Olga Maya y Claudia Alaníz (2003), "Educación Básica. Parte I" en Zorrilla y Villa Lever (coords.) *Políticas Educativas. La Investigación educativa en México 1992-2002*, 9, México: COMIE, SEP, CESU-UNAM

Materiales hemerográficos

- "Exagerado, el centralismo de posgrado en el país", La Jornada, 9 de enero 2002
- "Los posgrados amenazan con tornarse un factor de exclusión", La Jornada, 30 de diciembre 2003
- "El sistema de educación superior, dominado por las escuelas patito", La Jornada, 25 de abril de 2006
- "Los posgrados y la formación de recursos humanos", La Jornada, 26 de julio de 2006



"Los Posgrados en la Profesionalización del Magisterio: Políticas, Instituciones y Profesores"
Catalina Olga Maya Alfaro

ANEXOS



ANEXOS 1

(CUADROS)



Cuadro 1
Panorama Nacional de Posgrados en Educación

1977-2000

ENTIDAD	ESPECIALIZACIONES	MAESTRÍAS	DOCTORADOS	TOTAL
Aguascalientes	7	9	1	17
Baja California	2	19	4	25
Baja California Sur	0	4	0	4
Campeche	3	9	2	14
Chiapas	2	15	0	17
Chihuahua	0	15	0	15
Coahuila	2	16	2	20
Colima	3	3	0	6
Distrito Federal	37	71	11	119
Durango	1	13	14	28
Guanajuato	6	20	3	29
Guerrero	2	7	0	9
Hidalgo	6	15	0	21
Jalisco	4	25	2	31
México	6	23	2	31
Michoacán	7	12	2	21
Morelos	4	13	5	22
Nayarit	1	2	0	3
Nuevo León	6	31	2	39
Oaxaca	1	7	1	9
Puebla	1	29	0	30
Querétaro	3	11	1	15
Quintana Roo	0	4	0	4
San Luis Potosí	3	10	0	13
Sinaloa	4	19	2	25
Sonora	3	14	0	17
Tabasco	2	3	0	5
Tamaulipas	6	44	8	58
Tlaxcala	1	9	1	11
Veracruz	6	22	1	29
Yucatán	4	14	1	19
Zacatecas	1	12	0	13
TOTAL	134	520	65	719

Fuentes: Datos Básicos de la SEP (1997-2000), México. Catálogos de posgrados 1999, México: ANUIES y Anuarios Estadísticos 1999 y 2001, México: ANUIES



Cuadro 2
Distribución de los programas de maestrías en las diferentes oleadas
(1977-2000)

OLEADAS	NÚMERO DE MAESTRÍAS	%
1ª. Maestrías con orientación disciplinaria (1977-1997)	30	16
2ª. Maestrías con orientación generalizada en Educación, Pedagogía y Ciencias de la Educación (1980-2000)	25	13
3ª. Maestrías con orientación en la Investigación Educativa (1992-1999)	14	7
4ª. Maestrías profesionalizantes. Campos emergentes (1980-2000)	122	64
TOTAL	191	100

Fuentes: Datos Básicos de la SEP (1997-2000), México. Catálogos de posgrados 1999, México: ANUIES y Anuarios Estadísticos 1999 y 2001, México: ANUIES



Cuadro 3
Primera oleada. Maestrías con orientación disciplinaria
(1977-1997)

1977

ENTIDAD FEDERATIVA	NOMBRE DEL PROGRAMA	INSTITUCIÓN
Nuevo León	Maestría en Educación Media con la especialidad de Ciencias Biológicas	▪ Escuela de Graduados de la Escuela Normal Superior "Profr. Moisés Sáenz Garza"
Nuevo León	Maestría en Educación Media con la especialidad de Ciencias Sociales	▪ Escuela de Graduados de la Escuela Normal Superior "Profr. Moisés Sáenz Garza"
Nuevo León	Maestría en Educación Media con la especialidad de Física y Química	▪ Escuela de Graduados de la Escuela Normal Superior "Profr. Moisés Sáenz Garza"
Nuevo León	Maestría en Educación Media con la especialidad de Idiomas	▪ Escuela de Graduados de la Escuela Normal Superior "Profr. Moisés Sáenz Garza"
Nuevo León	Maestría en Educación Media con la especialidad de Lengua y Literatura Españolas	▪ Escuela de Graduados de la Escuela Normal Superior "Profr. Moisés Sáenz Garza"
Nuevo León	Maestría en Educación Media con la especialidad de Matemáticas	▪ Escuela de Graduados de la Escuela Normal Superior "Profr. Moisés Sáenz Garza"
Nuevo León	Maestría en Educación Media con la especialidad de Pedagogía	▪ Escuela de Graduados de la Escuela Normal Superior "Profr. Moisés Sáenz Garza"
Nuevo León	Maestría en Educación Media con la especialidad de Psicología y Orientación Vocacional	▪ Escuela de Graduados de la Escuela Normal Superior "Profr. Moisés Sáenz Garza"

1979

ENTIDAD FEDERATIVA	NOMBRE DEL PROGRAMA	INSTITUCIÓN
Tamaulipas	Maestría en Educación con especialidad en Ciencias Sociales	▪ Escuela Normal Superior del Estado
Tamaulipas	Maestría en Educación con especialidad en Física y Química	▪ Escuela Normal Superior del Estado
Tamaulipas	Maestría en Educación con especialidad en Idiomas	▪ Escuela Normal Superior del Estado
Tamaulipas	Maestría en Educación con especialidad en Ciencias Biológicas	▪ Escuela Normal Superior del Estado
Tamaulipas	Maestría en Educación con especialidad en Español	▪ Escuela Normal Superior del Estado
Tamaulipas	Maestría en Educación con especialidad en Matemáticas	▪ Escuela Normal Superior del Estado
Tamaulipas	Maestría en Educación con especialidad en Pedagogía	▪ Escuela Normal Superior del Estado
Tamaulipas	Maestría en Educación con especialidad en Psicología y Orientación Educativa	▪ Escuela Normal Superior del Estado
Tamaulipas	Maestría en Educación con especialidad en Educación Especial	▪ Escuela Normal Superior del Estado



Cuadro 3
Primera oleada. Maestrías con orientación disciplinaria
(1977-1997)

1980

ENTIDAD FEDERATIVA	NOMBRE DEL PROGRAMA	INSTITUCIÓN
Coahuila	Maestría en Pedagogía	▪ Escuela Normal Superior del Estado
Coahuila	Maestría en Historia	▪ Escuela Normal Superior del Estado
Coahuila	Maestría en Letras Hispanoamericanas	▪ Escuela Normal Superior del Estado
Durango	Maestría en la Educación Media en la rama pedagógica	▪ Escuela Normal Superior del a Laguna (programa cancelado desde 1987)

1982

ENTIDAD FEDERATIVA	NOMBRE DEL PROGRAMA	INSTITUCIÓN
Yucatán	Maestría en Matemáticas	▪ Escuela Normal Superior de Yucatán
Yucatán	Maestría en Ciencias Sociales	▪ Escuela Normal Superior de Yucatán
Yucatán	Maestría en Psicología y Orientación Vocacional	▪ Escuela Normal Superior de Yucatán

1983

ENTIDAD FEDERATIVA	NOMBRE DEL PROGRAMA	INSTITUCIÓN
Coahuila	Maestría en Matemáticas	▪ Escuela Normal Superior del Estado

1985

ENTIDAD FEDERATIVA	NOMBRE DEL PROGRAMA	INSTITUCIÓN
Coahuila	Maestría en Ciencias Naturales	▪ Escuela Normal Superior del Estado

1988

ENTIDAD FEDERATIVA	NOMBRE DEL PROGRAMA	INSTITUCIÓN
México	Maestría en Educación Matemáticas	▪ Escuela Normal Superior del Estado de México ▪ Sedes: Toluca, Jilotepec

1989

ENTIDAD FEDERATIVA	NOMBRE DEL PROGRAMA	INSTITUCIÓN
México	Maestría en Orientación Educativa y Asesoría Profesional	▪ Escuela Normal Superior del Estado de México. ▪ Sedes: Toluca, Jilotepec

1990

ENTIDAD FEDERATIVA	NOMBRE DEL PROGRAMA	INSTITUCIÓN
Coahuila	Maestría en Psicología Educativa y Orientación Vocacional	▪ Escuela Normal Superior del Estado

1997

ENTIDAD FEDERATIVA	NOMBRE DEL PROGRAMA	INSTITUCIÓN
México	Maestría en la Enseñanza del las Ciencias. Especialidad: Física, Química, Biología	▪ Escuela Normal Superior del Estado de México ▪ Sedes: Toluca, Jilotepec

Fuentes: Datos Básicos de la SEP (1997-2000), México. Catálogos de posgrados 1999, México: ANUIES y Anuarios Estadísticos 1999 y 2001, México: ANUIES



Cuadro 4
Segunda oleada. Maestrías con orientación generalizada en Educación, Pedagogía y Ciencias de la Educación

(1980-2000)

1980

ENTIDAD FEDERATIVA	NOMBRE DEL PROGRAMA	INSTITUCIÓN
Nayarit	Maestría en Pedagogía	▪ Escuela Normal Superior del Estado
Coahuila	Maestría en Pedagogía	▪ Escuela Normal Superior del Estado

1982

ENTIDAD FEDERATIVA	NOMBRE DEL PROGRAMA	INSTITUCIÓN
Yucatán	Maestría en Pedagogía	▪ Escuela Normal Superior del Estado

1985

ENTIDAD FEDERATIVA	NOMBRE DEL PROGRAMA	INSTITUCIÓN
Baja california Sur	Maestría en Ciencias de la Educación	▪ Escuela Normal Superior del Estado
Puebla	Maestría en estudios de la educación	▪ El Colegio de Puebla A.C. ▪ Particular

1986

ENTIDAD FEDERATIVA	NOMBRE DEL PROGRAMA	INSTITUCIÓN
Zacatecas	Maestría en Educación	▪ Escuela Normal Superior "Manuel Ávila Camacho"
México	Maestría en Ciencias de la Educación	▪ Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México ▪ Sedes: Toluca, Valle de México
Nuevo León	Maestría en Psicopedagogía	▪ Escuela de Ciencias de la Educación

1987

ENTIDAD FEDERATIVA	NOMBRE DEL PROGRAMA	INSTITUCIÓN
Guanajuato	Maestría en Ciencias de la Educación	▪ Instituto Pedagógico de Estudios de Posgrado
Campeche	Maestría en Pedagogía	▪ Instituto Campechano

1990

ENTIDAD FEDERATIVA	NOMBRE DEL PROGRAMA	INSTITUCIÓN
Jalisco	Maestría en Ciencias de la Educación	▪ Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio

1991

ENTIDAD FEDERATIVA	NOMBRE DEL PROGRAMA	INSTITUCIÓN
D.F.	Maestría en Pedagogía	▪ Universidad Pedagógica Nacional

1993

ENTIDAD FEDERATIVA	NOMBRE DEL PROGRAMA	INSTITUCIÓN
Chiapas	Maestría en Educación	▪ Instituto de Posgrados en Educación en Chiapas
Veracruz	Maestría en Educación	▪ Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño IPLAC ▪ Sedes: ▪ Cosamaloapan, Minatitlán, Coatzacoalcos, Veracruz, Orizaba, Xalapa



Cuadro 4
Segunda oleada. Maestrías con orientación generalizada en Educación, Pedagogía y Ciencias de la Educación

(1980-2000)

1994

ENTIDAD FEDERATIVA	NOMBRE DEL PROGRAMA	INSTITUCIÓN
Chihuahua	Maestría en educación	▪ Centro de Investigación y Docencia

1995

ENTIDAD FEDERATIVA	NOMBRE DEL PROGRAMA	INSTITUCIÓN
Baja California	Maestría en Educación	▪ Centro Universitario Tijuana ▪ Sedes: Ensenada, Mexicali
Puebla	Maestría en Educación	▪ Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño IPLAC ▪ República de Cuba ▪ Teziutlán

1996

ENTIDAD FEDERATIVA	NOMBRE DEL PROGRAMA	INSTITUCIÓN
Guerrero	Maestría en Ciencias de la Educación	▪ Escuela Normal "Justo Sierra" ▪ Particular
Michoacán	Maestría en Pedagogía	▪ Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación "José ma. Morelos"
Quintana Roo	Maestría en Educación	▪ Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño IPLAC ▪ República de Cuba

1997

ENTIDAD FEDERATIVA	NOMBRE DEL PROGRAMA	INSTITUCIÓN
Guanajuato	Maestría en Pedagogía	Escuela Normal Superior Oficial
Guanajuato	Maestría en Pedagogía	▪ Centro Universitario y Pedagógico. Instituto Americano ▪ Sedes: León, Acámbaro, San Luis de la Paz ▪ Particular
Oaxaca	Maestría en Educación	▪ Instituto Pedagógico Latinoamericano y caribeño IPLAC ▪ República de Cuba ▪ Sede: Tuxtepec

1998

ENTIDAD FEDERATIVA	NOMBRE DEL PROGRAMA	INSTITUCIÓN
Guanajuato	Maestría en Pedagogía	▪ Complejo educativo "Ignacio Allende" A.C. ▪ Particular

2000

ENTIDAD FEDERATIVA	NOMBRE DEL PROGRAMA	INSTITUCIÓN
D.F.	Maestría en Educación	▪ Benemérita Escuela Nacional de Maestros

Fuentes: Datos Básicos de la SEP (1997-2000), México. Catálogos de posgrados 1999, México: ANUIES y Anuarios Estadísticos 1999 y 2001, México: ANUIES



Cuadro 5
Tercera oleada. Maestrías con orientación en la Investigación Educativa
(1992-1995)

1992

ENTIDAD FEDERATIVA	NOMBRE DEL PROGRAMA	INSTITUCIÓN
Jalisco	Maestría en Investigación Educativa	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Centro de Investigaciones Pedagógicas y Sociales

1993

ENTIDAD FEDERATIVA	NOMBRE DEL PROGRAMA	INSTITUCIÓN
Morelos	Maestría en Investigación Educativa	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Instituto Central de Ciencias Pedagógicas ICCP ▪ República de Cuba ▪ Sedes: Cuernavaca y Cuautla
Oaxaca	Maestría en Investigación Educativa	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Instituto Central de Ciencias Pedagógicas ICCP, República de Cuba ▪ Con el instituto Estatal de Educación Pública en el Estado de Oaxaca

1994

ENTIDAD FEDERATIVA	NOMBRE DEL PROGRAMA	INSTITUCIÓN
Durango	Maestría en Investigación Educativa	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Instituto Central de Ciencias Pedagógicas ICCP, República de Cuba ▪ Con la Secretaría de Educación, Cultura y Deporte de la Entidad
Guerrero	Maestría en Investigación Educativa	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Instituto Central de Ciencias Pedagógicas ICCP, República de Cuba ▪ Con la Secretaría de Educación, Cultura y Deporte de la Entidad ▪ Sedes: Chilpancingo, Iguala
México	Maestría en Investigación Educativa	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Instituto Central de Ciencias Pedagógicas ICCP, República de Cuba ▪ Sedes: Nezahualcóyotl, Ecatepec, Huehuetoca, Amecameca, Jilotepec, Tequixquiac, Toluca, Izcalli



Cuadro 5
Tercera oleada. Maestrías con orientación en la Investigación Educativa
(1992-1995)

1995

ENTIDAD FEDERATIVA	NOMBRE DEL PROGRAMA	INSTITUCIÓN
Baja California Sur	Maestría en Ciencias de la Educación con terminal en Investigación Educativa	▪ Escuela Normal Superior del Estado
D.F.	Maestría en Investigación Educativa	▪ Instituto Central de Ciencias Pedagógicas ICCP
Hidalgo	Maestría en Pedagogía con especialidad en Investigación Educativa	▪ Escuela Normal Superior del Estado de Hidalgo ▪ Particular
Veracruz	Maestría en Investigación Educativa	▪ Instituto Central de Ciencias Pedagógicas ICCP

1997

ENTIDAD FEDERATIVA	NOMBRE DEL PROGRAMA	INSTITUCIÓN
Michoacán	Maestría en Ciencias de la Educación con terminal en Investigación Educativa	▪ Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación "José Ma. Morelos" IMCED
Puebla	Maestría en Investigación Educativa	▪ Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, República de Cuba ▪ Secretaría de Educación Pública del estado de Puebla
Zacatecas	Maestría en Investigación Educativa	▪ Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, República de Cuba ▪ Escuela Normal Experimental "Rafael Ramírez Castañeda"

1999

ENTIDAD FEDERATIVA	NOMBRE DEL PROGRAMA	INSTITUCIÓN
Puebla	Maestría en Investigación para la acción educativa	▪ Escuela Normal Superior de Puebla

Fuentes: Datos Básicos de la SEP (1997-2000), México. Catálogos de posgrados 1999, México: ANUIES y Anuarios Estadísticos 1999 y 2001, México: ANUIES



Cuadro 6
Cuarta oleada. Maestrías profesionalizantes. Campos emergentes
(1980-2000)

1980

ENTIDAD FEDERATIVA	NOMBRE DEL PROGRAMA	INSTITUCIÓN
Coahuila	Maestría en Planeación y Administración Educativas	▪ Escuela Normal Superior del Estado

1987

ENTIDAD FEDERATIVA	NOMBRE DEL PROGRAMA	INSTITUCIÓN
Coahuila	Maestría en Educación Especial	▪ Escuela Normal Regional de Especialización

1989

ENTIDAD FEDERATIVA	NOMBRE DEL PROGRAMA	INSTITUCIÓN
México	Maestría en Administración de la Educación	▪ Escuela Normal Superior del Estado de México. ▪ Sedes: Toluca, Atlacomulco

1989

ENTIDAD FEDERATIVA	NOMBRE DEL PROGRAMA	INSTITUCIÓN
Michoacán	Maestría en Ciencias de la Educación con terminal en Administración de la Educación	▪ Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación "José Ma. Morelos" IMCED

1991

ENTIDAD FEDERATIVA	NOMBRE DEL PROGRAMA	INSTITUCIÓN
Baja California	Maestría en Educación. Campo Formación Docente	▪ Universidad Pedagógica Nacional
Baja California	Maestría en Educación. Campo Práctica Docente e Integración Cultural	▪ Universidad Pedagógica Nacional
Distrito Federal	Maestría en Educación. Campo Formación Docente	▪ Universidad Pedagógica Nacional
Distrito Federal	Maestría en Educación. Campo Desarrollo Curricular	▪ Universidad Pedagógica Nacional
Distrito Federal	Maestría en Educación Indígena	▪ Universidad Pedagógica Nacional
Distrito Federal	Maestría en Lenguaje y Educación	▪ Universidad Pedagógica Nacional
Distrito Federal	Maestría en Educación Matemática	▪ Universidad Pedagógica Nacional
Distrito Federal	Maestría en Educación, Comunicación y Cultura	▪ Universidad Pedagógica Nacional
Distrito Federal	Maestría en Comunicación y Tecnología Educativa	▪ Universidad Pedagógica Nacional
Tlaxcala	Maestría en Tecnología Educativa	▪ Centro de Estudios Superiores de Comunicación en Tlaxcala CESCET
Nuevo León	Maestría en Educación. Campo Formación Docente	▪ Universidad Pedagógica Nacional
Nuevo León	Maestría en Educación. Campo en Historia de la Educación Regional	▪ Universidad Pedagógica Nacional
Yucatán	Maestría en Educación. Campo Desarrollo Curricular	▪ Universidad Pedagógica Nacional

1992

ENTIDAD FEDERATIVA	NOMBRE DEL PROGRAMA	INSTITUCIÓN
Chihuahua	Maestría en Desarrollo Educativo	▪ Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado, con apoyo del SNTE. ▪ Particular



Cuadro 6
Cuarta oleada. Maestrías profesionalizantes. Campos emergentes
(1980-2000)

1992

ENTIDAD FEDERATIVA	NOMBRE DEL PROGRAMA	INSTITUCIÓN
Durango	Maestría en Planeación y Desarrollo Educativo	▪ Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango
Puebla	Maestría en Educación. Campo Formación Docente en el ámbito regional	▪ Universidad Pedagógica Nacional
San Luis Potosí	Maestría en Educación. Campo Formación de docentes y Práctica Profesional	▪ Universidad Pedagógica Nacional
Sinaloa	Maestría en Educación. Campo de la Intervención pedagógica y el Aprendizaje Escolar	▪ Universidad Pedagógica Nacional
Tlaxcala	Maestría en Educación. Campo Formación Docente en el ámbito regional	▪ Universidad Pedagógica Nacional
Zacatecas	Maestría en Educación. Campo Formación Docente	▪ Universidad Pedagógica Nacional

1993

ENTIDAD FEDERATIVA	NOMBRE DEL PROGRAMA	INSTITUCIÓN
Baja California	Maestría en Educación. Campo Educación Ambiental	▪ Universidad Pedagógica Nacional
Chiapas	Maestría en Educación. Campo Desarrollo Educativo	▪ Instituto de Posgrados en Educación en Chiapas
Chihuahua	Maestría en Educación y Diseño Curricular	▪ Escuela Normal de Regularización y Especialización "Profr. José E. Medrano" con apoyo de la Universidad de Arizona
Distrito Federal	Maestría en Educación. Campo Educación Ambiental	▪ Universidad Pedagógica Nacional
Guanajuato	Maestría en Educación, Práctica Educativa	▪ Instituto Superior de Estudios Pedagógicos del Estado de Guanajuato ▪ Sedes: Salvatierra, Abasolo, San Fco. del Rincón, Celaya, Yuriria, Irapuato, Guanajuato, Dolores Hidalgo, San José Iturbe, León, Acámbaro
Michoacán	Maestría en Docencia de Ciencias Sociales	▪ Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación "José Ma. Morelos" IMCED

1994

ENTIDAD FEDERATIVA	NOMBRE DEL PROGRAMA	INSTITUCIÓN
Chihuahua	Maestría en Educación. Campo Práctica Docente e Integración Cultural	▪ Universidad Pedagógica Nacional
Chihuahua	Maestría en Educación. Campo Práctica Docente	▪ Universidad Pedagógica Nacional
Coahuila	Maestría en Educación. Campo Innovación Educativa	▪ Universidad Pedagógica Nacional
Durango	Maestría en Educación. Campo Práctica Educativa	▪ Universidad Pedagógica Nacional
Durango	Maestría en Desarrollo Educativo en Procesos Curriculares en la Formación de Docentes	▪ Universidad Pedagógica Nacional
Durango	Maestría en Educación. Campo Currículum e Innovación Educativa	▪ Instituto de Estudios Superiores "Gral. Lázaro Cárdenas del Río"
Durango	Maestría en Educación Preescolar	▪ Instituto Central de Ciencias Pedagógicas ▪ República de Cuba ▪ Secretaría de Educación, Cultura y Deporte del Estado de Durango



Cuadro 6
Cuarta oleada. Maestrías profesionalizantes. Campos emergentes
(1980-2000)

1994

ENTIDAD FEDERATIVA	NOMBRE DEL PROGRAMA	INSTITUCIÓN
Jalisco	Maestría en Educación con Intervención Educativa	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Centro de Estudios de Posgrado ▪ Sedes: Coltlá, Cd. Guzmán, Lagos de Moreno, San Antonio Matute, Tlaquepaque, Zapopan
Jalisco	Maestría en Educación Especial	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Escuela Normal Superior de Especialidades
Tabasco	Maestría en Educación Especial	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Centro de Actualización del Magisterio
Tamaulipas	Maestría en Educación Campo Formación Docente	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Universidad Pedagógica Nacional

1995

ENTIDAD FEDERATIVA	NOMBRE DEL PROGRAMA	INSTITUCIÓN
Baja California	Maestría en Desarrollo Educativo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Facultad Internacional de Ciencias de la Educación ▪ Sedes: Ensenada, Mexicali, Tijuana
Baja California	Maestría en Educación Especial	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Centro Universitario de Tijuana Particular
Baja California	Maestría en Enseñanza de la Historia	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Centro Universitario de Tijuana Particular
Baja California	Maestría en Enseñanza de la Literatura	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Centro Universitario de Tijuana Particular
Campeche	Maestría en Educación Especial	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Especial ▪ República de Cuba
Chiapas	Maestría en Educación Especial	Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Especial República de Cuba
Chihuahua	Maestría en Educación. Campo Planificación y Administración Educativa	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Centro de Investigación y Docencia
Guerrero	Maestría de Educación Básica	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Escuela Normal Particular "Emperador Cuauhtémoc"
Hidalgo	Maestría en Educación con especialidades en: Evaluación Educativa Administración Educativa	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Escuela Normal Superior del estado de Hidalgo ▪ Particular
Hidalgo	Maestría en Metodología de la Enseñanza de la Historia	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Instituto Hidalguense de Educación Particular
Jalisco	Maestría en Educación Física	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Escuela Superior de Educación Física de Jalisco
México	Maestría en Educación Especial	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Especial ▪ República de Cuba ▪ Sedes: Nezahualcoyótl, Huehuetoca, Amecameca, Izcalli, Toluca
México	Maestría en Educación Preescolar	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Instituto central de Ciencias Pedagógicas ICCP ▪ República de Cuba
Morelos	Maestría en Educación. Campo Formación de Docentes	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Universidad Pedagógica Nacional
Morelos	Maestría en Educación. Campo Desarrollo e Innovación Educativa	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Universidad Pedagógica Nacional
Nuevo León	Maestría en Educación Preescolar	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño IPLAC ▪ República de Cuba



Cuadro 6
Cuarta oleada. Maestrías profesionalizantes. Campos emergentes
(1980-2000)

1995

ENTIDAD FEDERATIVA	NOMBRE DEL PROGRAMA	INSTITUCIÓN
Oaxaca	Maestría en Educación Especial	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Especial ▪ República de Cuba ▪ Instituto Estatal de Educación Pública en el Estado de Oaxaca
Oaxaca	Maestría en Educación Preescolar	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Especial ▪ República de Cuba ▪ Instituto Estatal de Educación Pública en el Estado de Oaxaca
San Luis Potosí	Maestría en Educación con Especialidad en Docencia	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Centro de Altos Estudios Pedagógicos y Educativos de SLP
Sinaloa	Maestría en Educación Básica	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Escuela Normal de Sinaloa ▪ Sedes: Culiacán, Los Mochis, Mazatlán
Veracruz	Maestría en Educación Especial	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Centro de Referencia Latinoamericana para la Educación Especial ▪ República de Cuba
Yucatán	Maestría en Educación Especial	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Centro de Referencia Latinoamericana para la Educación Especial ▪ República de Cuba

1996

ENTIDAD FEDERATIVA	NOMBRE DEL PROGRAMA	INSTITUCIÓN
Aguascalientes	Maestría en Educación. Práctica Docente	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Escuela Normal Superior Federal de Aguascalientes "Profr. José Santos Valdés"
Michoacán	Maestría en Educación. Campo Práctica Docente	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Universidad Pedagógica Nacional ▪ Sedes: Zamora, Zitácuaro
Michoacán	Maestría en Educación. Campo Desarrollo Curricular	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Universidad Pedagógica Nacional
Michoacán	Maestría en Educación Básica y Media	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Escuela Normal Superior del Estado de Michoacán
San Luis Potosí	Maestría en Educación con especialidad en Desarrollo de Habilidades del Pensamiento	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado ▪ Posgrado concluido
Sinaloa	Maestría en Educación. Campo Formación Docente	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Universidad Pedagógica Nacional ▪ Sedes: Los Mochis, Culiacán, Mazatlán
Sinaloa	Maestría en Educación. Campo Formación Docente	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Universidad Pedagógica Nacional
Sinaloa	Maestría en Educación. Campo de la Práctica Docente	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Universidad Pedagógica Nacional
Sinaloa	Maestría en Educación Especial	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Escuela Normal de Especialización del estado de Sinaloa
Sinaloa	Maestría en Administración Educativa	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Escuela Normal de Sinaloa
Sonora	Maestría en Educación. Campo Formación Docente	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Universidad Pedagógica Nacional



Cuadro 6
Cuarta oleada. Maestrías profesionalizantes. Campos emergentes
(1980-2000)

1996

ENTIDAD FEDERATIVA	NOMBRE DEL PROGRAMA	INSTITUCIÓN
Veracruz	Maestría en Educación Básica	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Universidad Pedagógica Veracruzana ▪ Sedes: Xalapa, Orizaba, Veracruz, Tuxpan, Coatzacoalcos
Veracruz	Maestría en Educación Preescolar	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Instituto Central de Ciencias Pedagógicas ICCP ▪ Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño ▪ IPLAC ▪ República de Cuba
Veracruz	Maestría en Necesidades Educativas Especiales	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Centro de Estudios Superiores A.C.

1997

ENTIDAD FEDERATIVA	NOMBRE DEL PROGRAMA	INSTITUCIÓN
Aguascalientes	Maestría en Educación. Campo Práctica Docente	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Universidad Pedagógica Nacional
Baja California	Maestría en Educación Especial	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Escuela Normal Urbana Nocturna del Estado
Chiapas	Maestría en Planeación Educativa	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Instituto de Posgrados en Educación en Chiapas
Chiapas	Maestría en Educación Ambiental	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Instituto de Posgrados en Educación en Chiapas
Coahuila	Maestría en Educación. Campo Desarrollo Curricular	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Universidad Pedagógica Nacional
Distrito Federal	Maestría en Desarrollo Educativo. Línea de trabajo Didáctica de la Lengua	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Universidad Pedagógica Nacional
Distrito Federal	Maestría en Desarrollo Educativo. Línea de trabajo Diversidad Sociocultural y Lingüística	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Universidad Pedagógica Nacional
Distrito Federal	Maestría en Desarrollo Educativo. Línea de trabajo Educación Artística	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Universidad Pedagógica Nacional
Distrito Federal	Maestría en Desarrollo Educativo. Línea de trabajo La Historia y su Docencia	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Universidad Pedagógica Nacional
Distrito Federal	Maestría en Desarrollo Educativo. Línea de trabajo Política Educativa y formación de Docentes	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Universidad Pedagógica Nacional
Distrito Federal	Maestría en Desarrollo Educativo. Línea de trabajo Prácticas Curriculares en la Formación Docente	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Universidad Pedagógica Nacional
Distrito Federal	Maestría en Desarrollo Educativo. Línea de trabajo Enseñanza de las Ciencias Naturales	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Universidad Pedagógica Nacional
Distrito Federal	Maestría en Desarrollo Educativo Línea de Trabajo Educación e Informática	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Universidad Pedagógica Nacional
Hidalgo	Maestría en Educación Tecnológica	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Instituto Hidalguense de Educación Particular
Sinaloa	Maestría en Informática Educativa	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Escuela Normal de Sinaloa

1998

ENTIDAD FEDERATIVA	NOMBRE DEL PROGRAMA	INSTITUCIÓN
Chiapas	Maestría en Educación Ambiental	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Instituto de Posgrados en Educación en Chiapas
Distrito Federal	Maestría en Desarrollo Educativa, vía medios electrónicos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Universidad Pedagógica Nacional



Cuadro 6
Cuarta oleada. Maestrías profesionalizantes. Campos emergentes
(1980-2000)

1998

ENTIDAD FEDERATIVA	NOMBRE DEL PROGRAMA	INSTITUCIÓN
Guanajuato	Maestría en Educación. Práctica Educativa	Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato
Guerrero	Maestría en Educación Física	Escuela Normal Particular "Jaime Torres Bodet"
Hidalgo	Maestría en Educación Básica	Instituto Hidalguense de Educación Particular
Puebla	Maestría en Educación Básica	Instituto Multidisciplinario de Especialización en Puebla A.C. Particular
San Luis Potosí	Maestría en Desarrollo Educativa, vía medios electrónicos	Universidad Pedagógica Nacional
Sonora	Maestría en Educación Especial	Escuela Normal Superior de Hermosillo Sedes: Hermosillo, Cd. Obregón
Tlaxcala	Maestría en Educación Física	Escuela de Educación Física "Revolución Mexicana"
Veracruz	Maestría en la Formación de Profesores de la Educación Básica	Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen" Posteriormente la UPV es la responsable del programa
Yucatán	Maestría en Desarrollo Educativa, vía medios electrónicos	Universidad Pedagógica Nacional
Zacatecas	Maestría en Desarrollo Educativa, vía medios electrónicos	Universidad Pedagógica Nacional

1999

ENTIDAD FEDERATIVA	NOMBRE DEL PROGRAMA	INSTITUCIÓN
Baja California Sur	Maestría en Ciencias de la Educación con terminales en: Gestión Educativa Docencia de la Educación Básica	Escuela Normal Superior del Estado
Guanajuato	Maestría en Innovación en la escuela	Universidad Pedagógica Nacional
Guanajuato	Maestría en Ciencias de la Actividad Física	Instituto de Educación Superior "José Vasconcelos" Particular
San Luis Potosí	Maestría en Educación con especialidad en Preescolar, Primaria o Especial	Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado
San Luis Potosí	Maestría en Educación Básica	Secretaría de Educación del gobierno del Estado Sedes: SLP, Matehuala, Río Verde, Tamazunchale
Zacatecas	Maestría en Intervención para el Desarrollo Educativo	Centro de Actualización del Magisterio Sedes: San Marcos, Juchipila, Nieves, Zacatecas
Zacatecas	Maestría en Educación Campo Práctica Educativa	Instituto de Estudios y Servicios Educativos A.C. Escuela Superior de Pedagogía Particular



Cuadro 6
Cuarta oleada. Maestrías profesionalizantes. Campos emergentes
(1980-2000)

2000

ENTIDAD FEDERATIVA	NOMBRE DEL PROGRAMA	INSTITUCIÓN
Distrito Federal	Maestría en Educación. Campo Educación Secundaria	▪ Escuela Normal Superior de México
Distrito Federal	Maestría en Educación Preescolar. Opción en Intervención Educativa	▪ Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños
Distrito Federal	Maestría en Educación Especial	▪ Escuela Normal de Especialización
Distrito Federal	Maestría en Educación Física	▪ Escuela Superior de Educación Física
Guanajuato	Maestría en Gestión y Administración de Procesos Educativos	▪ Instituto Superior de estudios Pedagógicos del Estado de Guanajuato ▪ Sedes: Salamanca, San Luis de la Paz, León
Guanajuato	Maestría en Administración Organizacional y Desarrollo educativo	▪ Instituto Pedagógico de Estudios de Posgrado
Morelos	Maestría en Educación con especialidad en Administración Educativa	▪ Escuela Particular Normal Superior "Lic. Benito Juárez"
Tabasco	Maestría en Docencia	▪ Centro de Actualización del Magisterio
Zacatecas	Maestría en Didácticas de la Educación Básica	▪ Escuela Normal "Manuel Ávila Camacho"

Fuentes: Datos Básicos de la SEP (1997-2000), México. Catálogos de posgrados 1999, México: ANUIES y Anuarios Estadísticos 1999 y 2001, México: ANUIES



Cuadro 7
Maestrías en Educación Básica

Nombre del Programa	Año de inicio	Entidad Federativa	Institución	Situación administrativa ante la SEP
Maestría en Educación Básica	1995	Guerrero	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Escuela Normal Particular “Emperador Cuauhtémoc” 	La DGN autorizó para la primera generación en 1995
Maestría en Educación Básica	1995	Sinaloa	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Escuela Normal de Sinaloa ▪ Sedes: Culiacán, Los Mochis, Mazatlán 	La DGN autorizó en 1998
Maestría en Educación Básica y Media	1996	Michoacán	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Escuela Normal Superior del estado de Michoacán 	La DGN autorizó para dos generaciones en 1999
Maestría en Educación Básica	1996	Veracruz	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Universidad Pedagógica Veracruzana ▪ Sedes: Tuxpan, Xalapa, Orizaba, Coatzacoalcos, Veracruz 	La DGN autorizó para dos generaciones en 1999
Maestría en Educación Básica	1998	Hidalgo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Instituto Hidalguense en Educación Particular 	Sin autorización hasta 2000
Maestría en Educación Básica	1998	Puebla	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Instituto Multidisciplinario de Especialización en Puebla A.C. Particular 	Sin autorización hasta 2000
Maestría en Ciencias de la Educación. Terminal en Docencia de la Educación Básica	1999	Baja California Sur	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Escuela Normal Superior del Estado 	Autorizada en 1991
Maestría en Educación Básica	1999	San Luis Potosí	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Secretaría de Educación del gobierno del Estado ▪ Sedes: SLP, Matehuala, Ciudad Valles, Río Verde, Tamazunchale 	Sin autorización hasta 2000
Maestría en Didácticas de la Educación Básica	2000	Zacatecas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho” 	La DGN autorizó por única vez en 2000

Fuentes: Datos Básicos de la SEP (1997-2000), México. Catálogos de posgrados 1999, México: ANUIES y Anuarios Estadísticos 1999 y 2001, México: ANUIES



Cuadro 8

Maestrías en Educación Básica referidas algunos de sus niveles

Nombre del Programa	Año de inicio	Entidad Federativa	Institución	Autorización Federal
Maestría en Educación Preescolar	1994	Durango	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Secretaría de Educación, Cultura y deporte del Estado de Durango ▪ Instituto Central de Ciencias Pedagógicas ▪ República de Cuba 	La DGN autorizó por única vez en 1998
Maestría en Educación Preescolar	1995	Estado de México	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Instituto Central de Ciencias Pedagógicas ▪ República de Cuba 	Sin autorización hasta 2000
Maestría en Educación Preescolar	1995	Nuevo León	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Instituto Central de Ciencias Pedagógicas ▪ República de Cuba 	Sin autorización hasta 2000
Maestría en Educación Preescolar	1995	Oaxaca	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Instituto Estatal de Educación Pública en el Estado de Oaxaca ▪ Instituto Central de Ciencias Pedagógicas ▪ República de Cuba 	La DGN autorizó en 1998 por única vez
Maestría en Educación Preescolar	1996	Veracruz	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Instituto Central de Ciencias Pedagógicas ▪ República de Cuba ▪ Cosamaloapan ▪ Xalapa 	Sin autorización hasta 2000
Maestría en Educación Preescolar	2000	DF	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños 	La DGN autorizó en 2002
Maestría en Educación. Campo Educación Secundaria	2000	DF	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Escuela Normal Superior de México 	La DGN autorizó en 2002

Fuentes: Datos Básicos de la SEP (1997-2000), México. Catálogos de posgrados 1999, México: ANUIES y Anuarios Estadísticos 1999 y 2001, México: ANUIES



Cuadro 9

Maestrías referidas algunos de las asignaturas de la educación básica

Nombre del Programa	Año de inicio	Entidad Federativa	Institución	Autorización Federal
Maestría en Educación Física	1995	Jalisco	▪ Escuela Superior de Educación Física	Sin autorización hasta 2000
Maestría en Desarrollo Educativo en Línea de trabajo: Historia y su docencia	1997	DF	Universidad Pedagógica Nacional	Autorizada
Maestría en Desarrollo Educativo en Línea de trabajo: Educación Artística	1997	DF	▪ Universidad Pedagógica Nacional	Autorizada
Maestría en Desarrollo Educativo en Línea de trabajo: Enseñanza de las Ciencias Naturales	1997	DF	▪ Universidad Pedagógica Nacional	Autorizada
Maestría en Educación Física	1998	Tlaxcala	▪ Escuela de educación Física “Revolución Educativa”	Sin autorización hasta 2000
Maestría en Educación Ambiental	1998	Chiapas	▪ Instituto de posgrados en Educación en Chiapas	Sin autorización hasta 2000
Maestría en Educación Física	1999	Guerrero	▪ “Escuela Normal Particular “Jaime Torres Bodet”	Sin autorización hasta 2000
Maestría en Educación Física	2000	DF	▪ Escuela Superior de Educación Física	La DGN la autorizó en el 2002

Fuentes: Datos Básicos de la SEP (1997-2000), México. Catálogos de posgrados 1999, México: ANUIES y Anuarios Estadísticos 1999 y 2001, México: ANUIES



Cuadro 10
Maestrías en Educación Especial

Nombre del Programa	Año de inicio	Entidad Federativa	Institución	Autorización Federal
Maestría en Educación Especial	1982	Yucatán	▪ Escuela Normal Superior de Yucatán	Autorizada en 1992
Maestría en Educación Especial	1987	Coahuila	▪ Escuela Normal Regional de Especialización	La DGN la autorizó en 1997
Maestría en Educación Especial	1994	Tabasco	▪ Centro de Actualización del Magisterio	La DGN autorizó en 1995, 1996, 1997
Maestría en Educación Especial	1995	Campeche	▪ Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Especial ▪ República de Cuba	No autorizada
Maestría en Educación Especial	1995	Chiapas	▪ Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Especial ▪ República de Cuba	No autorizada
Maestría en Educación Especial	1995	México	▪ Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Especial ▪ República de Cuba ▪ Sedes: Nezahualcoyótl, Huehuetoca, Amecameca, Izcalli, Toluca	No autorizada
Maestría en Educación Especial	1995	Oaxaca	▪ Instituto Estatal de Educación Pública en el Estado de Oaxaca ▪ Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Especial ▪ República de Cuba	La DGN autorizó en 1998, por única vez
Maestría en Educación Especial	1995	Chiapas	▪ Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Especial ▪ República de Cuba	No autorizada
Maestría en Educación Especial	1995	Veracruz	▪ Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Especial ▪ República de Cuba	No autorizada
Maestría en Educación Especial	1995	Yucatán	▪ Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Especial ▪ República de Cuba	No autorizada
Maestría en Educación Especial	1996	Jalisco	▪ Escuela Normal Superior de Especialidades	No autorizada
Maestría en Educación Especial	1996	Sinaloa	▪ Escuela Normal de Especialización del Estado de Sinaloa	La DGN autorizó en 1998
Maestría en Educación Especial	1997	Baja California	▪ Escuela Normal Urbana Nocturna del estado	No autorizada hasta 2000
Maestría en Educación Especial	1997	Baja California	▪ Centro Universitario de Tijuana ▪ Particular	No autorizada hasta 2000
Maestría en Educación Especial	1998	Sonora	▪ Escuela Normal Superior de Hermosillo	La DGN autorizó única vez en 1999
Maestría en Educación con esp. Preescolar, Primaria o Especial	1999	San Luis Potosí	▪ Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Estado	No autorizada hasta 2000
Maestría en Educación Especial	2000	DF	▪ Escuela Normal de Especialización	La DGN autorizó en 2002

Fuentes: Datos Básicos de la SEP (1997-2000), México. Catálogos de posgrados 1999, México: ANUIES y Anuarios Estadísticos 1999 y 2001, México: ANUIES



Cuadro 11

Maestrías en procesos institucionales

Nombre del Programa	Año de inicio	Entidad Federativa	Institución	Autorización Federal
Maestría en Planeación y Admo. Educativas	1980	Coahuila	Escuela Normal del Superior estado	No autorizada hasta el 2000
Maestría en Administración de la Educación	1989	México	Escuela Normal del estado de México.Sedes: Toluca, Atlacomulco	Autorizada en 1992
Maestría en Ciencias de la Educación con terminal en Admo de la Educación	1989	Michoacán	Instituto Michoacano de Ciencia de la Educación "José Ma. Morelos" IMCED	No se tiene información
Maestría en Planeación en Desarrollo Educativo	1992	Durango	Benemérita y Centenaria escuela Normal del estado de Durango	Autorizada en 1992
Maestría en Educación. Campo Planificación y Administración	1995	Chihuahua	Centro de Investigación y Docencia	Autorizada por única ocasión por la DGN en 1995
Maestría en Educación con Especialidades en:Evaluación Educativa y Administración Educativa	1995	Hidalgo	Escuela Normal del Estado de Hidalgo. Particular	Autorizada en 1990
Maestría en Administración Educativa	1996	Sinaloa	Escuela Normal de Sinaloa	La DGN autorizó en 1998
Maestría en Planeación Educativa	1997	Chiapas	Instituto de Posgrados en educación en Chiapas	La DGN autorizó en 1997
Maestría en Ciencias de la Educación, con terminal en Gestión Educativa	1999	Baja California Sur	Escuela Normal del Superior del Estado	Autorizada en 1991 solamente como Maestría en Ciencias de la Educación
Maestría en Gestión y Administración de Procesos Educativos	2000	Guanajuato	Instituto Superior de Estudios Pedagógicos del Estado de Gto. Sedes: Salamanca, San Luis de la Paz, León	No autorizada hasta 2000
Maestría en Administración Organizacional y Desarrollo Educativo	2000	Guanajuato	Instituto Pedagógico de Estudios de Posgrado	No autorizada hasta 2000
Maestría en Educación con especialidad en Administración Educativa	2000	Morelos	Escuela Particular Normal Superior "Lic. Benito Juárez"	No autorizada hasta 2000

Fuentes: Datos Básicos de la SEP (1997-2000), México. Catálogos de posgrados 1999, México: ANUIES y Anuarios Estadísticos 1999 y 2001, México: ANUIES



Cuadro 12
Maestrías en Formación Docente

Nombre del Programa	Año de inicio	Entidad Federativa	Institución	Autorización Federal
Maestría en Educación.Campo Formación Docente	1991	Baja California	▪ Universidad Pedagógica Nacional	Autorizada
Maestría en Educación.Campo Formación Docente	1991	DF	▪ Universidad Pedagógica Nacional	Autorizada
Maestría en Educación.Campo Formación Docente	1991	Nuevo León	▪ Universidad Pedagógica Nacional	Autorizada
Maestría en Educación.Campo Formación Docente en el ámbito regional	1992	Puebla	▪ Universidad Pedagógica Nacional	Autorizada
Maestría en Educación.Campo formación docente en el ámbito regional	1992	Tlaxcala	▪ Universidad Pedagógica Nacional	Autorizada
Maestría en Educación.Campo Formación Docente y práctica profesional	1992	San Luis Potosí	▪ Universidad Pedagógica Nacional	Autorizada
Maestría en Educación.Campo formación docente	1994	Tamaulipas	▪ Universidad Pedagógica Nacional	Autorizada
Maestría en Educación.Campo Formación Docente	1995	Morelos	▪ Universidad Pedagógica Nacional	Autorizada
Maestría en Educación.Campo Formación Docente en el nivel superior	1995	Sinaloa	▪ Escuela Normal de Sinaloa	La DGN la autorizó en 1998
Maestría en Educación.Campo Formación Docente	1996	Sinaloa	▪ Universidad Pedagógica Nacional	Autorizada
Maestría en Educación.Campo formación docente	1996	Sonora	▪ Universidad Pedagógica Nacional	Autorizada
Maestría en Desarrollo educativo, Línea de Política Educativa y Formación de Docentes	1997	DF	▪ Universidad Pedagógica Nacional	Autorizada
Maestría en la Formación de profesores de la Educación Básica	1998	Veracruz	▪ Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique Rébsamen” C.	Autorizada

Fuentes: Datos Básicos de la SEP (1997-2000), México. Catálogos de posgrados 1999, México: ANUIES y Anuarios Estadísticos 1999 y 2001, México: ANUIES



Cuadro 13
Maestrías para el desarrollo, la innovación y la intervención educativa

Nombre del Programa	Año de inicio	Entidad Federativa	Institución	Autorización Federal
Maestría en Desarrollo Educativo	1992	Chihuahua	▪ Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado	La DGN autorizó en 1995
Maestría en Educación. Campo de la Intervención Pedagógica y del Aprendizaje escolar	1992	Sinaloa	▪ Universidad Pedagógica Nacional	Autorizada
Maestría en Educación. Campo Desarrollo Educativo	1993	Chiapas	▪ Instituto de Posgrados en Educación en Chiapas	No autorizada por la DGN
Maestría en Educación con Intervención Educativa	1994	Jalisco	▪ Centro de Estudios de Posgrado. Sedes: Colotlán, Cd. Guzmán, Lagos de Moreno, San Antonio Matute, Tlaquepaque, Zapopan	Autorizada por la DGN
Maestría en Educación. Campo Innovación Educativa	1994	Coahuila	▪ Universidad Pedagógica Nacional	Autorizada
Maestría en Educación. Campo: Desarrollo e Intervención Educativa	1995	Morelos	▪ Universidad Pedagógica Nacional	Autorizada
Maestría en Desarrollo Educativo	1995	Baja California	▪ Facultad Internacional en Ciencias de la Educación. Sedes: Ensenada, Mexicali y Tijuana	No autorizada por la DGN
Maestría en Innovación en la escuela	1999	Guanajuato	▪ Universidad Pedagógica Nacional	Autorizada
Maestría en Intervención para el Desarrollo Educativo	1999	Zacatecas	▪ Centro de Actualización del Magisterio. Sedes: San Marcos, Juchipila, Nieves y Zacatecas	Sin autorización

Fuentes: Datos Básicos de la SEP (1997-2000), México. Catálogos de posgrados 1999, México: ANUIES y Anuarios Estadísticos 1999 y 2001, México: ANUIES



Cuadro 14
Maestrías que se apoyan con la tecnología e informática

Nombre del Programa	Año de inicio	Entidad Federativa	Institución	Autorización Federal
Maestría en Desarrollo Educativo. Línea de Trabajo Educación e Informática	1997	Distrito Federal	▪ Universidad Pedagógica Nacional	Autorizada
Maestría en Informática Educativa	1997	Sinaloa	▪ Escuela Normal Superior	La DGN autorizó en 1998
Maestría en Desarrollo Educativo Vía Medios	1998	Distrito Federal	▪ Universidad Pedagógica Nacional	Autorizada
Maestría en Desarrollo Educativo Vía Medios	1998	San Luis Potosí	▪ Universidad Pedagógica Nacional	Autorizada
Maestría en Desarrollo Educativo Vía Medios	1998	Yucatán	▪ Universidad Pedagógica Nacional	Autorizada
Maestría en Desarrollo Educativo Vía Medios	1998	Zacatecas	▪ Universidad Pedagógica Nacional	Autorizada

Fuentes: Datos Básicos de la SEP (1997-2000), México. Catálogos de posgrados 1999, México: ANUIES y Anuarios Estadísticos 1999 y 2001, México: ANUIES



Cuadro 15

Elementos curriculares de las Maestrías en Educación Básica seleccionadas

Elementos de análisis	MEB Universidad Pedagógica Veracruzana	MEBI Escuelas normales públicas-DGENAMDF
Año de inicio	1996	2003
Objetivos de la maestría	Espacio de profesionalización académica para mejorar la calidad Aproximar a los docentes a las producciones científico-culturales y tecnológicas para mejorar su desempeño profesional Formación especializada para la docencia Formar profesionales de la educación básica para las escuelas, los consejos técnicos y los cuerpos de asesoría técnica	Contribuir a mejorar la calidad y la equidad en las prácticas de enseñanza y de gestión escolar que se desarrollan en las escuelas de educación básica en el DF Fortalecer la formación especializada de maestros, a partir del estudio sistemático de campos educativos y de intervención relevantes para el desarrollo de la educación básica Promover la innovación y la intervención educativa para la atención sistemática de problemas prioritarios de la educación básica



Cuadro 15

Elementos curriculares de las Maestrías en Educación Básica seleccionadas

Elementos de análisis	MEB Universidad Pedagógica Veracruzana	MEBI Escuelas normales públicas-DGENAMDF
Perfil de egreso	El egresado será un profesional de la educación con los conocimientos, habilidades y actitudes que le permitan ejercer la docencia eficaz y eficientemente, además de estar capacitado para desarrollar proyectos para el mejoramiento docente, de la planeación, la evaluación, la gestión y la administración escolares.	Los egresados tendrán una sólida formación para reconocer los fundamentos de la educación básica, así como los propósitos y principios formativos, su articulación y continuidad Desarrollar la capacidad creativa e innovadora a partir de la especialización en un campo educativo específico y en el desarrollo de proyectos de intervención Consolidar las competencias docentes para detectar y solucionar los problemas educativos Contribuir al desarrollo de una cultura escolar basada en el trabajo colectivo y la responsabilidad compartida siguiendo principios de tolerancia, solidaridad y respeto Valorar los aportes de la investigación educativa, confrontarlos con la realidad del aula y desarrollar la capacidad para la indagación científica



Cuadro 15

Elementos curriculares de las Maestrías en Educación Básica seleccionadas

Elementos de análisis	MEB Universidad Pedagógica Veracruzana	MEBI Escuelas normales públicas-DGENAMDF
<p>Enfoque y Estructura curricular</p>	<p>Parte de las necesidades y problemas que confronta el magisterio de la entidad en el trabajo cotidiano.</p> <p>Pretende ir más allá de una capacitación instrumentalista a través de la unidad, coherencia y pertinencia metodológicas que sustente la práctica docente como eje de análisis en relación a la educación básica.</p> <p>Considera tres líneas en la organización:</p> <p>Línea de instrumentación teórico- práctica para analizar las dimensiones y los elementos que conforman la práctica docente y sustentar las propuestas orientadas a la calidad de los servicios. La integran ocho cursos</p> <p>Línea de consolidación de la práctica docente de calidad, considerada como línea de integración del posgrado porque ofrece elementos y recursos metodológicos para mejorar su práctica docente, buscar nuevas estrategias de trabajo e incursionar en la innovación. La componen nueve cursos, entre éstos los laboratorios de metodología de las diferentes asignaturas</p> <p>Línea de apoyo a la titulación etapa final compuesta por tres seminarios</p>	<p>La maestría se inscribe en la perspectiva de profesionalización considerada “como una profunda conciencia de la necesidad de cambio educativo (...)” relacionada con la visión ampliada de la educación básica como lo plantea la <i>Declaración Mundial sobre Educación para Todos: la satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje</i> (1990) y <i>Educación para Todos: cumplimiento de nuestros compromisos colectivos</i> (2000)</p> <p>Señala la congruencia con los planteamientos de la formación inicial como “el reconocimiento del terreno de trabajo como espacio formativo donde se desarrollan las competencias y las habilidades docentes “</p> <p>La organización escolar considera tres áreas de formación:</p> <p>Área I. Educación sociedad y política. Comprende 3 seminarios</p> <p>Área II. Institución escolar y práctica docente. Comprende 6 seminarios</p> <p>Ambas áreas desarrollan seminarios comunes y obligatorios del 1er al 3er semestres</p> <p>Área III. Campos educativos y de intervención. Se desarrolla través de cuatro talleres orientados al diseño, puesta en marcha y evaluación de un proyecto de intervención que le permita al estudiante elaborar el documento recepcional y obtener el grado.</p> <p>Taller I. Conocimiento y problematización del campo. Tutoría. Taller II. Bases teóricas y metodologías de la intervención y Tutoría. Taller III. Análisis de experiencias de intervención Tutoría. Taller IV Análisis y desarrollo de la propuesta de Intervención.</p> <p>Los campos de intervención son: Prácticas de Enseñanza, (ENMJN, BENM y ENSM) Gestión Escolar (ENSM) Diversidad y equidad educativas (ENE) Cuerpo, salud y movimiento (ESEF)</p> <p>Asimismo el plan de estudios considera como ejes transversales la identidad profesional y ética, así como la interculturalidad para promover actitudes y valores en los profesores estudiantes</p>



Cuadro 15

Elementos curriculares de las Maestrías en Educación Básica seleccionadas

Elementos de análisis	MEB Universidad Pedagógica Veracruzana	MEBI Escuelas normales públicas-DGENAMDF
Semestres, Horas y créditos	Duración cuatro semestres Comprende 810 horas/clase, total 124 créditos.	Duración cuatro semestres Tiene un total de 102 créditos distribuidos de la siguiente manera: Seminarios 36 créditos, Talleres 38 créditos, tutorías 8 créditos y tesis 20 créditos
Modalidad	Semiescolarizada. Los alumnos asisten los sábados con 9 horas de trabajo. En los recesos de verano se realizan cursos intensivos	Escolarizada. Los alumnos asisten dos veces a la semana a los seminarios (6 hrs. Semanales). Asisten una vez a la semana a los talleres
Docencia Reflexiva	Proporcionar los elementos teóricos y metodológicos para la calidad del ejercicio docente, a partir de la reflexión-acción sobre la práctica Análisis de la práctica docente como eje de la formación y del perfeccionamiento profesional para el pensamiento reflexivo, crítico y creador	La acción consecuente como un ejercicio de vida; preguntarse y maravillarse para reconvertir la mirada sobre nosotros mismos y los demás (...) para reinventar una docencia pensante que problematice la relación entre reflexión y acción. Hacer de la escuela de ese campo de intervención, un espacio de vivencia cultural
Docente	Considerado como sujeto social como profesional de la educación, como miembro de una familia y de un agrupación sindical. Como sujeto incompleto	Actor autónomo en la toma de decisiones pedagógicas Elemento central en la dinámica del cambio educativo que identifica las características y necesidades particulares de sus alumnos y actúa en conformidad, que conjunta esfuerzos con los diversos
Gestión escolar	Diseño y operación de programas en equipo que busquen el mejoramiento de la gestión escolar Diseñar y desarrollar proyectos de gestión escolar	Se reconoce a la institución escolar desde las políticas educativas y su relación con el aprendizaje colectivo, recupera la cultura escolar como referentes que rebasen la visión administrativa y burocrática. Se enfatiza la relevancia del proyecto escolar como herramienta de organización institucional
Enseñanza	Manejo de los contenidos y de las metodologías de la enseñanza de las disciplinas de la educación básica	Se analiza desde la docencia reflexiva como un proceso que conjuga experiencias, saberes y competencias que construye el profesor de acuerdo a las condiciones reales de los alumnos y sus entornos para la apropiación de los contenidos escolares conforme a los enfoques y propósitos de la educación básica.
Investigación e intervención educativa	Diseñar y desarrollar proyectos de investigación e de innovación educativa Intervenir para transformar la práctica docente y mejorar la calidad	Prioriza a la intervención educativa como un proceso que problematiza la realidad social, se toma conciencia de situaciones específicas y se diseñan alternativas para superar problemas. Promueve un rol docente y de autonomía profesional como la capacidad que deberá tener el docente para diseñar, aplicar y evaluar proyectos de intervención. La investigación educativa se propone como el desarrollo de capacidades indagatorias, explicatorias y propositivas y capacidad crítica, así como en la aceptación de los demás saberes sobre todo los derivados de la investigación.



Cuadro 15

Elementos curriculares de las Maestrías en Educación Básica seleccionadas

Elementos de análisis	MEB Universidad Pedagógica Veracruzana	MEBI Escuelas normales públicas-DGENAMDF
Diversidad y equidad	Conocimiento de la diversidad cultural, étnica y social , regional y nacional para adaptar la práctica docente a las condiciones particulares del contexto sociocultural	La fomenta a través de los ejes transversales: Identidad profesional y ética e Interculturalidad
Educación en valores	La maestría propone lograr en los estudiantes una actitud clara sobre la importancia de los valores como fuente de conducta para sí mismo y de los grupos de aprendizaje	Se fomentan a través de los ejes transversales como ambientes de trabajo, formas de organización académica y estilos de gestión institucional para los seminarios y talleres. Identidad profesional y ética promueve los valores y responsabilidad profesionales. Interculturalidad promueve la capacidad de reconocer diferencias e identidad propia para la mejor convivencia
Sustentos filosóficos y políticos de la educación básica	Conocimiento de la legislación, políticas internacionales, nacionales y estatales para explicar a la educación básica	A través de los cursos <i>Políticas y Reformas de la Educación Básica</i> y <i>Debates Filosóficos de la Educación</i> , la maestría ofrece referentes del contexto, de las políticas y los discursos actuales que fundamentan la educación básica y el papel del docente actual.
Relación entre teoría y práctica educativa	La teoría para fundamentar los planes y programas de la educación básica, así como la planeación, administración y evaluación de la práctica docente Apertura a los diferentes enfoques teóricos que fundamenten la educación básica para abordar las necesidades y problemas que los profesores enfrentan cotidianamente en las aulas	Por el enfoque que promueve la maestría, la teoría es el conjunto de referentes que se utilizan para reflexionar, fundamentar e intervenir en la problemática de la práctica docente.
Propuestas para la titulación	Elaboración de tesis a través de las siguientes opciones. Propuesta de Intervención didáctica Análisis crítico de la práctica educativa Gestión educativa para la solución de problemas escolares Evaluación de políticas, planes, programas, proyectos o materiales educativos Tesina Propuesta educativa	A través del Área III. Campos Educativos y de Intervención se propone que el estudiante diseñe, aplique y evalúe un proyecto de intervención en el aula o escuela donde trabajo atendiendo a los campos educativos que propone el plan de estudios. Con base en este proyecto, el estudiante elabora el documento recepcional que presenta para réplica en la obtención del grado.

Fuentes: SEC (1998), Maestría en Educación Básica, México: UPV SEP (2003), Maestría en Educación Básica Programa Interplanteles, México: DGENAMDF



“Los Posgrados en la Profesionalización del Magisterio: Políticas, Instituciones y Profesores”
Catalina Olga Maya Alfaro

ANEXOS 2

(GUÍAS)



Anexo 1

Guía de entrevista al Dr. Luis Gámez

1. ¿En qué posgrados participó?
2. ¿Dónde y cuándo se pusieron en marcha?
3. ¿Cuáles fueron los propósitos y/o intereses de crear posgrados en ese tiempo cuando no cabía la posibilidad de que los profesores tenían otras oportunidades de movilidad profesional?
4. ¿Quiénes participaron en el diseño?
5. ¿Cuánto duraba el posgrado?
6. ¿Con qué enfoques y contenidos se propusieron?
7. ¿Cuáles eran los requisitos de ingreso?
8. ¿Pagaban los maestros? ¿Cuánto?
9. ¿Quiénes fueron los profesores que impartían los cursos?
10. ¿Ante quién y qué mecanismo se siguieron para su autorización y registro?
11. ¿Hubo titulados? ¿Quiénes los titulaban?
12. ¿Cuántos alumnos llegaron a tener?
13. ¿De qué entidades recibían?
14. ¿Cómo fue la participación del SNTE en la apertura y desarrollo de los posgrados?
15. ¿Cómo evolucionaron dichos posgrados? ¿Se consolidaron? ¿Se cerraron?
16. ¿Bajo que modalidades se trabajaban?
17. ¿Qué problemas políticos, académicos, curriculares, administrativos y otros enfrentaron?
18. ¿Tenían contacto con otras instituciones?
19. ¿Asistían profesores invitados?
20. ¿Qué eventos académicos se desarrollaron?
21. ¿Cuáles fueron sus publicaciones?
22. ¿Se realizó alguna evaluación del posgrado?



23. ¿Cuál es su punto de vista del doctorado de la ENSM?
24. ¿Cuál es su punto de vista de los posgrados existentes para profesionalizar al magisterio?
25. ¿A qué se debe su expansión?
26. ¿Cuál es su perspectiva al respecto?



Anexo 2

Guía de entrevista al Profr. Olac Fuentes Molinar

1. ¿Cuál fue el sentido que Ud. le quiso imprimir a las políticas de profesionalización del magisterio?
2. ¿Cómo percibe las demandas de los maestros para profesionalizarse? ¿Es únicamente el interés por la carrera magisterial?
3. ¿Cuáles fueron las tensiones más significativas que puede comentar durante su gestión?
4. ¿Cómo fue la relación con el SNTE para llevar a cabo las acciones de profesionalización? ¿En qué estrecharon esfuerzos? ¿En dónde se manifestaron los desacuerdos?
5. ¿Qué es para Ud. la profesionalización del magisterio?
6. ¿Cuáles son los nudos problemáticos que considera Ud. para integrar el sistema de formación, actualización y superación profesional de los maestros?

Acerca de los programas de posgrado:

7. ¿Cuál es la percepción del problema?
8. ¿Por qué considera que crecieron de manera vertiginosa?
9. ¿Qué tensiones se presentaron entre los estados y la federación para la autorización de programas de posgrado?



Anexo 3

Guía de entrevista a la Coordinadora de la MEB en Tuxpan, Veracruz

1. ¿Qué estudios tiene?
2. ¿De qué normal egresó?
3. ¿Cuándo realizó la maestría?
4. ¿Por qué seleccionó este posgrado y no otro?
5. ¿Qué le ha representado para su profesión el haber estudiado la maestría?
6. ¿Cómo ha impactado en su desempeño laboral, en el aspecto económico y en su vida personal y familiar el haber estudiado la maestría?
7. ¿A los maestros de la región cómo les impacta estudiar esta maestría?
8. ¿Cuánto ha invertido económicamente en la maestría desde que la inició hasta la titulación?
9. ¿Cuáles son los aciertos y los vacíos de esta maestría?
10. ¿Por qué considera que los profesores no se titulan en esta maestría?
11. ¿Cómo llega y desde cuándo se desempeñas en esta coordinación?
12. ¿Qué funciones desempeña en la coordinación?
13. ¿Qué problemas enfrenta como coordinadora?



Anexo 4

Guía de entrevista para los profesores estudiantes de la MEB y de la MEBI

1. ¿Por qué decidió estudiar la maestría en que se encuentra inscrito (a)?
2. ¿Qué le implica estudiar esta maestría?
 - Aspectos profesionales
 - Aspectos económicos
 - Aspectos sociales,
 - Aspectos familiares
 - Otros
3. ¿Qué expectativas académicas y laborales le representa estudiar este posgrado?
4. ¿Qué otros proyectos y situaciones personales y familiares han sido sustituido por estudiar este posgrado?
5. ¿Qué limitantes considera tiene para que ud. realice este posgrado conforme a sus metas profesionales?



Anexo 5

Datos generales y escolaridad de los profesores estudiantes de la MEB de la UPV

Tuxpan, Veracruz

Caso	Sexo	Edad	Estado Civil	Escolaridad
1.	F	42	Casada	Profra. en educ. preescolar Lic. en Educ. Especial
2.	F	41	Viuda	Lic. en Educación. Plan 94
3.	F	38	Soltera	Lic. en Educ. Básica
4.	F	37	Soltera	Lic. en Educ. Primaria
5.	F	35	Soltera	Lic. en Educ. Primaria
6.	F	35	Casada	Lic. en Educ. Primaria para el Medio indígena
7.	F	32	Casada	Lic. en Educ. Primaria
8.	F	31	Soltera	Lic. en Educ. Primaria
9.	F	30	Soltera	Lic. en Educ. Primaria
10.	F	29	Soltera	Lic. en Educación. Plan 94
11.	F	27	Soltera	Lic. en Educ. Primaria
12.	F	26	Casada	Lic. en Educ. Primaria
13.	M	42	Casado	Lic. en Educ. Primaria
14.	M	41	Casado	Lic. en Educ. Básica
15.	M	39	Casado	Lic. en Educ. Primaria
16.	M	38	Casado	Lic. en Educ. Primaria
17.	M	38	Casado	Lic. en Educ. Básica
18.	M	36	Casado	Lic. en Educ. Primaria
19.	M	36	Casado	Lic. en Educ. Primaria
20.	M	35	Casado	Lic. en Educ. Primaria
21.	M	33	Casado	Lic. en Educ. Plan 94
22.	M	33	Casado	Lic. en Educ. Primaria
23.	M	32	Soltero	Lic. en Educ. Primaria
24.	M	32	Casado	Lic. en Educ. Primaria
25.	M	30	Soltero	Lic. en Educ. Primaria
26.	M	29	Soltero	Lic. en Educ. Primaria
27.	M	27	Soltero	Lic. en Educ. Primaria
28.	M	25	Soltero	Lic. en Educ. Primaria
29.	M	25	Casado	Lic. en Educ. Primaria



Anexo 6

Datos generales y escolaridad de los profesores estudiantes de la MEBI DF

Caso	Sexo	Edad	Estado Civil	Escolaridad
1.	F	45	Casada	Lic. en Educ. Preescolar
2.	F	44	Casada	Lic. en Educ. Especial
3.	F	42	Casada	Lic. en Educ. Media. Matemáticas
4.	F	40	Divorciada	Lic. en Educ. Primaria
5.	F	36	Casada	Lic. en Educ. Preescolar
6.	F	35	Casada	Lic. en Psicología
7.	F	34	Soltera	Lic. en Educ. Especial
8.	F	34	Soltera	Lic. en Educ. Media. Matemáticas
9.	F	31	Soltera	Dra. Cirujano Dentista
10.	F	31	Divorciada	Lic. en Educ. Primaria
11.	F	28	Soltera	Lic. en Educ. Preescolar
12.	F	27	Soltera	Lic. en Educ. Media Pedagogía
13.	M	43	Casado	Lic. en Educ. Plan 94
14.	M	39	-	Lic. en Educ. Especial
15.	M	38	Casado	Lic. en Educ. Media. Inglés
16.	M	37	Casado	Lic. en Educ. Física
17.	M	33	Casado	Lic. en Educ. Física
18.	M	31	Soltero	Lic. en Educ. Física
19.	M	26	Soltero	Lic. en Educ. Primaria