

DESPLAZAMIENTO DE LA FORMACIÓN ACADÉMICA EN EL CURRÍCULUM DE LAS MAESTRÍAS EN EDUCACIÓN

DAVID PÉREZ ARENAS

Resumen

La ponencia se deriva de un informe final de investigación denominado “*Formación Académica y Desestructuración de la Identidad Social de las Maestrías en Educación en el Estado de México*” en esta se presentan los principales hallazgos relacionados con una de las tesis del proyecto, el desplazamiento que se ha dado de la formación académica de los planes de estudio de las maestrías en educación, lo que se explica en un primer momento a partir de las nuevas características (expansión, profesionalización, privatización, acreditación y tecnologización) que en los últimos años han empezado no sólo a sustituir la investigación por la profesionalización de los estudios de posgrado, sino a estructurarlos más con base en una lógica de mercado que en una lógica académica, conformando así lo que por ahora tan solo reconozco como un contorno: la comercialización de la educación.

En una segunda parte, la argumentación se sostiene con base en un análisis curricular de 28 programas de maestrías en educación impartidas en el estado de México, entre 1994 y 2004, a partir del análisis de su denominación, estructura curricular, propósitos y asignaturas relacionadas con Filosofía, Teoría e Investigación Educativa, con las que asocio la formación académica, comparadas con las aquellas que tienen una orientación más profesionalizante en sus planes de estudio, para lo cual me apoye en los cuatro campos de conformación de estructuración curricular que propone De Alba (1991): CCEC Teórico Epistemológico, el Crítico Social, el Práctico Profesional y el Científico Tecnológico.

Palabras clave: posgrado, análisis curricular, maestrías en educación, formación académica y filosofía y teoría educativa

El trabajo que se presenta es parte de un informe final de investigación, cuyo problema inicial surgió del reconocimiento de que los estudios de posgrado, a partir de la década de los noventa empezaron no solo a incrementar sus programas y matrícula, sino a experimentar cambios curriculares sustantivos en relación con sus fines, orientaciones y estrategias de formación; lo que ha incidido en el lugar que ha adquirido en los últimos años la formación académica en las maestrías en educación.

En este estudio asocio la formación académica con los elementos teóricos disciplinarios que posibilitan a los profesionales, desarrollar una curiosidad y competencia intelectual, que les permite no sólo estar al tanto de los contenidos y la evolución de las disciplinas propias de su campo, sino sustentar en éstas su postura, autoridad y práctica

profesional; por lo que su propia legitimación profesional, debe estar estrechamente ligada a la densidad de su caudal intelectual, (Gilardi, 1993:136) relacionada con la promoción del conocimiento o enseñanza especializada, que en el campo de las maestrías en educación relaciono con la filosofía, la teoría y la investigación educativa. (FTeIE)

En este sentido uno de los planteamientos centrales de la investigación era saber: ¿Cuál es el carácter que adquiere la formación académica en las maestrías en educación ofrecidas al magisterio en el estado de México?, lo que implicó conocer primero ¿Cuál es la situación actual de los estudios de posgrado? y ¿cómo podemos explicarla?

La perspectiva teórico metodológica se sustentó en el análisis curricular cuantitativo cualitativo, tomando como referentes datos estadísticos, las políticas educativas y los planes de estudio de las maestrías; apoyado en algunas categorías provenientes del análisis político de discurso: identidades sociales, puntos nodales, dislocación... (Laclau y Mouffe, 1987 y Buenfil, 2000) y del análisis del discurso educativo: rasgos, contorno, crisis estructural generalizado... (De Alba, 2003). El trabajo se conformó por tres etapas, una relacionada con los estudios de posgrado, desde donde sostengo la hipótesis de que la identidad social de este tipo de estudios se encuentra en proceso de dislocación o desestructuración, la segunda enfocada al análisis de la profesionalización del magisterio en este proceso, y finalmente una orientada al análisis de los planes de estudio de las maestrías en educación.

La ponencia se deriva de la tercera etapa, a partir del análisis curricular de los programas de maestría que se ofrecieron en el estado de México, entre 1994 y 2004, con el propósito de mostrar cómo es que se ha dado un desplazamiento de la formación académica relacionada con la FTeIE.

Dar cuenta de la problemática anterior fue una tarea compleja, no sólo por el crecimiento que han tenido las maestrías en los últimos años, sino por los cambios que han experimentado, derivados del nuevo contexto en que se inscriben los estudios de posgrado.

Por lo que la importancia de FTeIE en los programas radica no sólo en el número, tipo de asignaturas y lugar que ocupen dentro de la estructura curricular, sino que es necesario reconocer como este tipo de formación ha sido *sobredeterminada* por la política educativa modernizadora y su inscripción en un contexto social amplio, que a inicios de un nuevo milenio ha originado un proceso de desestructuración de la identidad social de los estudios de posgrado, a partir de un conjunto de rasgos o características (expansión,

privatización, acreditación, profesionalización y tecnologización) que conforman lo que por ahora tan sólo puedo nombrar como su contorno: la comercialización de la educación (Cruz, 2004).

Todo esto inscrito dentro de un contexto de crisis estructural generalizada, (De Alba, 2003) que permite ubicar a los estudios de posgrado en una etapa de transición, entre lo que hasta hace algunos años se reconocía como su identidad social, y las nuevas características que han empezado a adquirir y podrían llegar a conformar su nueva identidad, donde la filosofía, la teoría y la investigación educativa, pierden importancia, desplazándose o subordinándose a fines y orientaciones de formación diferentes a los que respondían hace apenas algunos años.

Todos estos cambios si bien se estructuran con base en lo que he denominado como una lógica de mercado, ésta no se configura sólo desde el exterior de los programas de posgrado, ni mucho menos actúa en una sola dirección; sino que se constituye también desde los diversos intereses y demandas que las instituciones y los sujetos ponen en juego en la oferta y demanda de las maestrías; al mismo tiempo que las diversas relaciones que se van dando entre todos estos factores y elementos, generan una diversidad de sentidos en relación con los nuevos propósitos y orientaciones de formación.

En las maestrías en educación que se ofrecen en el estado de México, resulta imprescindible incorporar por ejemplo el análisis de las nuevas políticas educativas orientadas a la profesionalización del magisterio (Ibarrola, 2003) de las demandas de formación, actualización y superación profesional de este gremio, de las condiciones laborales y salariales en que desarrollan su práctica profesional, así como de las nuevas instituciones que participan en estos procesos de formación.

De manera que cuando sostengo que la formación académica de las maestrías en educación, relacionada con FTeIE está perdiendo importancia o se está reconfigurando; no quiero decir que tendría que seguir manteniendo el mismo lugar y sentido que tuvo hace veinte años, mucho menos que debería responder a un fin esencial y único; lo que quiero advertir, es un desacuerdo con las tendencias que está adquiriendo en los nuevos programas, al mismo tiempo que reconozco la necesidad de su adecuación a los nuevos tiempos y condiciones que vivimos en la actualidad.

Lo anterior no debe impedir posicionarnos en el problema y reconocer algunos de los riesgos que implican los cambios que se están dando en la reconfiguración de los estudios de posgrado, uno de los más graves, la menor importancia que se otorga a la formación académica, en particular a la formación teórica epistemológica y a la formación intelectual (Díaz Barriga, 2002) con las que he asociado la derivada de FTIE; sobre todo en las maestrías en educación dirigidas al magisterio, gremio al que tradicionalmente se le ha criticado por no sustentar su práctica profesional en una formación académica sólida que le permita reconocerse como sujetos sociales que participen no sólo como instrumentadores del currículum, sino como sujetos que en su práctica profesional tienen la necesidad de elegir y tomar decisiones. Una vez precisado lo anterior, daré cuenta de algunos de los resultados obtenidos en el análisis de los programas de maestrías en educación.

En primer lugar, confirmó la hipótesis de que la formación académica y con ello la relacionada con FTyCE a partir de la década de los noventa empezó a ser desplazada, no sólo como espacio curricular o de las asignaturas, sino como propósito y estrategia de formación promovido desde la política educativa modernizadora, que incidió en la modificación de las razones, tanto de las instituciones para ofrecer estudios de posgrado, como en las de los sujetos para realizarlos; destacando en las primeras ya no sólo intereses políticos y económicos como ya se daba en otro tiempo, sino de lucro (Barrow), mientras que en los sujetos, la necesidad de ingresar a estos programas obedece más al valor de cambio que este tipo de estudios les representa para mejorar sus condiciones laborales y salariales, que a un genuino interés académico.

En el estado de México, llama la atención que de cinco instituciones que ofrecían no más de 6 programas en la década de los ochenta, todas ellas públicas, a partir de los noventa y en lo que va del 2000 empiecen a aparecer cada vez más instituciones y programas de dependencia particular, cuya organización y promoción empieza a poner más atención a captar el mayor número de alumnos, que al tipo de formación que ofrecen; es decir, empiezan a regirse más por la lógica del mercado que por una lógica académica, sobre todo a partir del reconocimiento de la entidad como uno de los estados con mayor demanda por este tipo de estudios.

Uno de los argumentos que más se han utilizado para justificar los cambios o aperturas de nuevas maestrías en educación dirigidos al magisterio, es el que los creados en

la década de los ochenta al orientarse más a la formación de investigadores, no respondían a las necesidades de formación de los profesores, centradas en la resolución de problemas de su práctica profesional, ante lo cual empieza a promoverse más una orientación profesionalizante, en detrimento no sólo de la de investigación, sino de la formación académica.

Si bien había cierta razón en estos argumentos, el problema es que se ha hecho una polarización entre la formación académica vinculada con la FTeIE y la formación profesionalizante que ofrecen los programas, al considerar a la primera más como un problema que dificulta o poco ayuda al ejercicio de la práctica profesional del magisterio, calificándola como teoricista y academicista; lo que denota una concepción errónea del sentido e importancia de este tipo de formación. (Buenfil, 2002).

Perdiendo de vista que esta formación, es la que permite precisamente la conformación de miradas o esquemas de pensamiento críticos, tanto para el posicionamiento de los sujetos, como para la toma de decisiones y ejercicio de una práctica profesional más conciente.

De manera que si bien en una primer etapa los programas que daban mayor importancia a la formación académica, se asociaban con las maestrías generales: pedagogía, ciencias de la educación o educación; esto no es una condición necesaria para que este tipo de formación se considere o no relevante dentro de un programa, en tanto ésta tendría que seguir considerándose con ese carácter en los particulares o con una orientación más profesionalizante.

Las Instituciones pioneras en ofrecer maestrías en educación en el estado de México, fueron el ISCEEM, la ENEP-Aragón ahora FES-A de la UNAM, la FaCiCo de la UAEM y la ENSEM; estas instituciones desde principios de los ochenta hasta mediados de los noventa, concentraban los programas ofrecidos; que en general otorgaban un peso importante a la investigación educativa, aún los reconocidos con una orientación más profesionalizante, como los de la ENSEM, aunque en algunas maestrías de esta institución, la formación relacionada con la filosofía y la teoría educativa empezaba a perder importancia.

A partir de estos años surgen nuevas maestrías, en su mayor parte promovidas y certificadas por instituciones particulares, al mismo tiempo que se empieza a modificar la

orientación de los programas, más hacia la profesionalización, incluyendo los promovidos por las instituciones públicas.

En un primer momento las instituciones privadas que incursionaron en la formación del magisterio a través de los estudios de posgrado, pertenecían a las denominadas consolidadas y con cierto reconocimiento en el sistema educativo nacional, como La Salle, el ITESEM, la UVM; posteriormente empezaron a aparecer nuevas instituciones con alcance más regional o local, como el CEPCM, el INACE, el CESE, entre otros.

Es importante señalar que el lugar que ocuparon e importancia que adquirieron estas instituciones para la formación del magisterio obedeció en parte al apoyo que el estado a través de las instancias gubernamentales y sindicales les otorgó, al mismo tiempo que empezó a disminuir su apoyo a las públicas.

De manera que hasta antes de 1993 se impartían no más de 10 maestrías en educación al magisterio, dependientes en instituciones públicas, pero entre ese año y el 2004 se incrementaron a 28, con las que realice el análisis curricular a partir de categorías como: filosofía, teoría educativa, investigación y metodología; algunos de los **hallazgos** más sobresalientes fueron los siguientes:

En cuanto a su denominación y objeto de estudio, se transita de los denominados programas generales a los específicos por nivel y a los relacionados con algún campo, área o tarea de la práctica profesional, por lo que empieza a sustituirse la orientación hacia la investigación, por la profesionalizante, docencia, administración, orientación y evaluación educativa, entre otras.

Dentro de sus propósitos, objetivos y perfiles de egreso es muy claro el desplazamiento de la formación para la investigación y relacionada con la filosofía, epistemología y teoría educativa, por una formación más instrumental orientada a la resolución de problemas derivados de la práctica profesional, sobre todo en las maestrías de más reciente creación promovidas por las instituciones particulares, aunque también empezó a darse en instituciones públicas, pero más matizado, promoviendo una mayor articulación entre la investigación y la profesionalización.

Lo anterior se puede identificar en la incorporación de una línea, área o campo relacionado con filosofía y teoría educativa, en 13 de las estructuras curriculares de los programas analizados, 10 dependientes de instituciones públicas, aunque sólo en 8 se

describe explícitamente la importancia de éste tipo de formación para los egresados de estos programas, en algunos casos vinculándolo de manera directa con la construcción de saberes pedagógicos e intervención profesional (FES-A), a la conformación de esquemas de pensamiento (ISCEEM), a la producción del conocimiento filosófico, científico y educativo (UAEM) o al conocimiento y enseñanza de las ciencias sociales (ENSEM).

Para mostrar el lugar e importancia que ha tenido el área de FTeIE en las estructuras curriculares de las maestrías a través de las asignaturas que las integran, me apoye en la categoría de *Conformación de Campos de Estructuración Curricular* (CCEC) propuesta por De Alba (1991), lo que permitió reconocer que porcentaje de materias pertenecían a los *CCEC Teórico Epistemológico* y al *CCEC Teórico Metodológico*, con los que se estableció una equivalencia con FTeIE, y tener un mayor número de elementos para sostener cómo este tipo de formación se empieza a desplazar en los nuevos programas.

Pues aunque en términos globales el porcentaje de asignaturas relacionadas con el *CCEC Práctica Profesional*, y los que equivalen al área de FTeIE son muy similares, 44.6 y 45.2 %, respectivamente; al analizar cada uno de los programas, encontré una relación proporcionalmente inversa, es decir en las primeras maestrías las materias relacionadas con FTeIE ocupaban entre un 75 y 94 %, frente a la formación relacionada con el *CCEC Práctica Profesional* que lo más que alcanzaba era el 20 %, habiendo casos que incluso era del 0 %.

Mientras que en los programas que se han ofrecido en los últimos años, encontramos que la formación relacionada con FTeIE apenas alcanza un 20 o 30 %, mientras que la vinculada con la práctica profesional ocupa en promedio un 60 %; en este rango ubicamos la mitad de las maestrías analizadas (13).

Dentro de este mismo análisis, llama la atención que la formación relacionada de manera directa con *Filosofía, Epistemología Educativa, Teoría Pedagógica, Pedagogía o Ciencias de la Educación*, muy pocas maestrías le otorgan entre un 15 y 42 % (FES-A, UAEM e ISCEEM), otras le otorgan un porcentaje entre 13 % y 5 %, aunque un gran número (11) no incorporan ninguna asignatura relacionada con este tipo de formación.

Bibliografía

- BUENFIL, Rosa Nidia BUENFIL, Rosa Nidia (2000) Globalización y políticas educativas en México, 1988-1994. Encuentro entre lo universal y lo particular. Revista del CEE (en prensa) Méx.
- CRUZ Limón, Carlos (2004) *Inversión extranjera en educación privada con fines de lucro*, ponencia presentada en Comercialización de la Educación, ANUIES, 17 febrero 2004.
- DE ALBA, Alicia. (2003) (coordinadora) *Filosofía, Teoría y Campo de la Educación, perspectivas nacionales y regionales*, La investigación educativa en México, COMIE-UNAM-CESU, 671 pp.
- DE ALBA, Alicia (1991) *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. México, CESU-UNAM, 106 PP.
- DIAZ BARRIGA, Ángel (2002) “El problema de la formación intelectual en los posgrados en educación”, en *La universidad hoy y mañana II, El posgrado latinoamericano*, Méx., CESU-UNAM.
- LACLAU, Ernesto y Chantal Mouffe, (1987) *Hegemonía y Estrategia Socialista*. Méx., Siglo XXI.