
DESPLAZAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN EN LAS MAESTRÍAS EN EDUCACIÓN EN EL ESTADO DE MÉXICO

DAVID PÉREZ ARENAS

RESUMEN:

Hasta hace algunos años, la formación para la investigación orientada hacia la producción del conocimiento y desarrollo de un pensamiento crítico, tenía un lugar relevante en las maestrías en educación, a inicios del nuevo milenio y en un contexto de crisis estructural generalizado, el lugar e importancia que ha tenido este tipo de formación ha empezado a perder importancia, como resultado de las nuevas características (expansión, privatización, profesionalización, acreditación y tecnologización), las cuales han empezado no solo a sustituir a la investigación por la profesionalización, sino a estructurar los currícula más con base en una lógica de mercado que en una lógica académica. En este trabajo se argumenta y muestra cómo se están dando estos cambios, con base en el análisis curricular de 28 programas de maestría en educación impartidos en el Estado de México entre 1982 y 2004, a partir de su denominación, estructura curricular, propósitos y asignaturas relacionadas con lo que he denominado Filosofía, Teoría e Investigación Educativa, con las que asocio la formación académica. El análisis se hace con el apoyo de algunas categorías provenientes del análisis político de discurso, como desestructuración, identidades sociales, puntos nodales, desplazamiento, contorno, crisis estructural generalizada, entre otras.

PALABRAS CLAVE: formación investigación, maestrías, identidades sociales, análisis curricular y comercialización educación.

INTRODUCCIÓN

La ponencia se deriva de un proyecto de investigación doctoral concluido, cuyo título es “Desestructuración de la Identidad Social de las Maestrías en Educación: Desplazamiento de la Formación Académica” (Pérez , 2008), en el que uno de sus planteamientos es el siguiente: ¿Cuál es el lugar e importancia que tiene y ha tenido la formación para la investigación educativa en las

maestrías en educación que se ofrecen en el Estado de México, a partir de los últimos años y cómo podemos explicarla?

Una de las hipótesis que orientó el desarrollo de esta investigación fue el siguiente: la formación para la investigación educativa empezó a perder importancia en los programas de maestrías en educación, como resultado de los cambios que se han dado en los últimos años en los estudios de posgrado. Expansión, privatización, profesionalización, acreditación y tecnologización, derivados de una política educativa modernizadora, inscrita dentro de un orden social más amplio (globalización, neoliberalismo, desarrollo científico y tecnológico).

Para lo cual hice un análisis curricular (De Alba, 1991b: 134) de los programas de maestrías en educación que se ofrecieron en el Estado de México, en el período comprendido entre 1982 y 2004, desde una dimensión social amplia y desde un plano estructural formal; apoyándome en algunas categorías provenientes del análisis político de discurso, como las de identidades sociales, dislocación, puntos nodales, sobredeterminación y desplazamiento (Laclau, Buenfil y De Alba); tomando como referentes empíricos las políticas educativas del posgrado, datos estadísticos sobre las maestrías y 28 programas de maestría impartidos entre 1982 y 2004 en el Estado de México, dependientes de instituciones públicas y privadas; considerando sus propósitos, estructura curricular y las 394 asignaturas que integraron cada uno de los cuatro campos de conformación estructural curricular propuestos por De Alba (1991a).

COMERCIALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN: NUEVO CONTORNO DE LOS ESTUDIOS DE POSGRADO

Para dar cuenta de la importancia que se otorga a la formación para la investigación en los programas de maestría, no es suficiente con analizar tan sólo en el número y tipo de materias que se incorporen en los programas, sino que es necesario reconocer como este tipo de formación ha sido sobredeterminada tanto por el lugar que ocupa este tipo de materias dentro de

toda la estructura curricular, como por su inscripción dentro de un contexto social amplio y una política educativa que a inicios de un nuevo milenio se caracteriza por un proceso de desestructuración de la identidad social de los estudios de posgrado, así como por un conjunto de características (expansión, privatización, acreditación, profesionalización y tecnologización) que conforman lo que por ahora tan sólo podemos nombrar como un nuevo contorno de los estudios de posgrado, la comercialización de la educación (Levidov, 2003).

Todo esto inscrito dentro de lo que se ha denominado como un contexto de crisis estructural generalizada, en el que la globalización, el neoliberalismo y el desarrollo científico y tecnológico que vivimos se debaten entre lo que para algunos representa el agotamiento y para otros la agudización de una estructura histórica: la Modernidad, por ahora es difícil reconocer la dirección final de todo este proceso.

En este contexto ubico a los estudios de posgrado, en una etapa de transición entre lo que hasta hace algunos años se había reconocido como su identidad social, y las nuevas características que han empezado a adquirir y podrían llegar a conformar su nueva identidad, donde no sólo la investigación, sino también la filosofía y la teoría educativa, pierden importancia, desplazándose o subordinándose a fines y orientaciones de formación diferentes a los que respondían hasta hace apenas algunos años.

Sin embargo, es importante reconocer que todos estos cambios si bien se estructuran con base en lo que he reconocido como una lógica de mercado (Laval, 2004), ésta no se configura sólo desde el exterior de los programas de posgrado, ni mucho menos actúa en una sola dirección; sino que se conforma también desde los diversos intereses y demandas que las instituciones y los sujetos ponen en juego en la oferta y demanda de las maestrías; al 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 separar por ejemplo el análisis de las nuevas políticas educativas orientadas a la profesionalización del magisterio, de las demandas de formación, actualización y superación profesional de este gremio, de las condiciones laborales y salariales en que desarrollan su práctica profesional, así como de las nuevas instituciones que participan en estos procesos de formación.

De manera que cuando sostengo que los estudios de posgrado, y en particular las maestrías en educación, se encuentran en proceso de desestructuración de su identidad social, en el que la formación para la investigación está perdiendo importancia o se está reconfigurando; no quiero decir que tendría que seguir manteniendo el mismo lugar y sentido que tuvo hace veinte años, mucho menos que debería responder a un fin esencial y único; lo que quiero advertir, es un desacuerdo con las tendencias que está adquiriendo este tipo de formación en los nuevos programas, al tiempo que reconozco la necesidad de una adecuación de la misma, a los nuevos tiempos y condiciones que vivimos en la actualidad.

Lo anterior no debe impedir posicionarnos en el problema y reconocer algunos de los riesgos que implican los cambios que se están dando en la reconfiguración de los estudios de posgrado, uno de los más graves es la mínima importancia que se otorga a la formación para la investigación, sobre todo en las maestrías en educación dirigidas al magisterio. Por lo que debemos reconocer este proceso de desestructuración o dislocación de la identidad social de los estudios de posgrado, no sólo como un problema, sino como detonador de lo que podría llegar a ser el punto de partida de grandes cambios, aunque por ahora identifiquemos sus características más como la agudización del viejo orden social.

FORMACIÓN PARA LA INVESTIGACIÓN EN LAS MAESTRÍAS EN EDUCACIÓN

Una vez precisado lo anterior, daré cuenta de algunos de los resultados obtenidos en el análisis de los programas de maestrías en educación ofrecidos

en el Estado de México, en el período seleccionado, tomando como referente el lugar e importancia que ha tenido la formación para la investigación educativa; llama la atención que de cinco instituciones que ofrecían no más de seis programas en la década de los ochenta, todas ellas públicas, a partir de los noventa y en lo que va de 2000 aparecen cada vez más instituciones y programas de dependencia particular, cuya organización y promoción pone más atención en captar el mayor número de alumnos, que al tipo de formación que ofrecen; es decir, empiezan a regirse más por la lógica del mercado que por una lógica académica, sobre todo a partir del reconocimiento de la entidad como uno de los estados con mayor demanda por este tipo de estudios.

Uno de los argumentos que más se han utilizado para justificar los cambios o aperturas de nuevas maestrías en educación dirigidos al magisterio, es que los creados en la década de los ochenta al orientarse más a la formación de investigadores, no respondían a las necesidades de formación de los profesores, centradas en la resolución de problemas de su práctica profesional, ante lo cual empieza a promoverse más una orientación profesionalizante, en detrimento no sólo de la de investigación, sino en general de la formación académica.

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

Las instituciones pioneras en ofrecer maestrías en educación en el estado de México fueron el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM), la FES-Aragón de la UNAM, la Facultad de Ciencias de la Conducta de la UAEM y la Escuela Normal Superior del Estado de México (ENSEM); estas cuatro instituciones concentraban prácticamente todos los programas ofrecidos desde principios de los ochenta hasta mediados de los

noventa, los que en general otorgaban un peso importante a la investigación educativa, aun los reconocidos con una orientación más profesionalizante, como los de la ENSEM.

A partir de estos años surgen nuevas maestrías, promovidas y certificadas por instituciones particulares, al tiempo que se empieza a modificar la orientación de los programas hacia la profesionalización, incluso en los promovidos por las instituciones públicas. En un primer momento las instituciones privadas que incursionaron en la formación del magisterio a través de los estudios de posgrado, fueron aquellas que pertenecían a las denominadas “consolidadas” y con cierto reconocimiento en el sistema educativo nacional, como La Salle, el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de México (ITESM), la Universidad del Valle de México (UVM); posteriormente empiezan a aparecer nuevas instituciones con alcance más regional o local, como el Colegio de Estudios de posgrado de la Ciudad de México (CEPCM), el Instituto Nacional Académico de Actualización y Capacitación Educativa (INACE), entre otros.

De manera que hasta antes de 1993 se impartían al magisterio no más de 10 maestrías en educación, dependientes de instituciones públicas, entre ese año y 2004 este número se incrementa a 28 programas impartidos, sobre los que se realizó el análisis curricular para dar cuenta del lugar e importancia que adquirió la formación académica, dentro de la que se considero a la investigación; algunos de los hallazgos más sobresalientes fueron los siguientes:

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

Dentro de sus propósitos, objetivos y perfiles de egreso es muy claro el desplazamiento de la formación para la investigación y relacionada con la filosofía, epistemología y teoría educativa, a la que denominamos, por una formación más instrumental orientada a la resolución de problemas derivados

de la práctica profesional, sobre todo en las maestrías de más reciente creación promovidas por las instituciones particulares, aunque también identificamos este proceso, pero matizado, en las promovidas por instituciones públicas, es decir procurando una mayor articulación entre la investigación y la profesionalización.

Para el reconocimiento del lugar e importancia que ha tenido la investigación en las estructuras curriculares de las maestrías, a través de las materias que las integran, fue de particular importancia la categoría de Conformación de Campos de Estructuración Curricular (CCEC) propuesta por Alicia de Alba, la que permitió reconocer que porcentaje de materias que pertenecían a los CCEC Teórico Epistemológico y al CCEC Teórico Metodológico, con los que se relaciona a la investigación, este análisis fue el que me permitió tener un mayor número de elementos para sostener como es que este tipo de formación se empieza a desplazar en los nuevos programas.

Pues aunque en términos globales el porcentaje de asignaturas relacionadas con el CCEC Práctica Profesional, y los que equivalen a los campos Teórico epistemológico y teórico metodológico son muy similares (44.6 y 45.2%, respectivamente) al hacer el análisis de cada uno de los programas, encontramos una relación proporcionalmente inversa, es decir en las primeras maestrías las materias relacionadas con estos dos campos, ocupaban entre 75 y 94%, frente a la formación relacionada con el CCEC Práctica Profesional que lo más que alcanzaba era 20%, habiendo casos que incluso era del cero por ciento.

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

Por otro lado podemos identificar no sólo la importancia que adquiere la formación relacionada la investigación, sino el sentido que ésta adquiere a partir de cómo son nombradas las materias que integran sus planes de estudio,

-el acto de nombrar- (Orozco, 2003), lo que implicó una concentración de todas éstas, para su clasificación con base en los CCEC Teórico Epistemológico y Teórico Metodológico, del que se derivaron tres subcategorías, la primera relacionada con Filosofía y Epistemología de la Educación (FEE) que agrupó 17.7% de materias, la de Teorías como Postura Conceptual, Multidisciplinaria y Educación (TPCME) con 31% y Metodología e Investigación Educativa (MIE) con 51 por ciento.

En cuanto a las asignaturas relacionadas de manera directa con metodología e investigación educativa, se agrupan a su vez en seminarios, talleres y desarrollo de proyectos de investigación; seminarios de tesis, metodología de la investigación educativa, e investigación y otros tópicos, como son nombradas en muchos casos, aunque también se identifican aquellas que lo hacen de manera más específica como metodología de las ciencias sociales, de investigación cuantitativa o cualitativa, tendencias actuales o paradigmas de investigación educativa, entre otras.

Es importante señalar que en los programas más recientes, independientemente de la denominación que éstas adquieran, este grupo de materias está cambiando su sentido hacia una orientación más profesionalizante, donde los objetos de estudio se derivan más de los problemas relacionados con la práctica profesional, al mismo tiempo que las temáticas relacionadas con la formación académica no sólo empiezan a perder importancia, sino que la teoría es recuperada más con un carácter pragmático, en detrimento de los estudios teóricos disciplinarios orientados a conformar esquemas de pensamiento crítico y un trabajo intelectual que oriente el quehacer profesional y el desarrollo de la investigación educativa.

CONCLUSIONES

El que la formación para la investigación pierda importancia, ocupe un lugar marginal y/o cambie su sentido (desplazamiento) en las maestrías en educación en el Estado de México, es resultado de la sobredeterminación de una lógica de

mercado que excluye o deja fuera no sólo a este tipo de formación, sino en general a la formación relacionada con la filosofía y teoría educativa, es decir la formación académica.

El desplazamiento de la formación académica en las maestrías en educación obedece al proceso de desestructuración de la identidad social que se empezó a dar hace algunos años en los estudios de posgrado, en un contexto de crisis estructural generalizada, por lo que no es posible definir cuál o cómo se va a conformar la nueva identidad de este tipo de estudios, lo más que podemos hacer a partir de sus nuevas características (expansión, privatización, profesionalización, acreditación y tecnologización) es reconocer lo que por ahora tan sólo he denominado como su Contorno: la *comercialización de la educación*.

BIBLIOGRAFÍA

- Altbach, Philip (coordinador) (2002). *Educación Superior Privada*, México, CESU-UNAM, Miguel Ángel Porrúa.
- Cazés Menache, Daniel (2003). "Mercantilización y privatización de la educación superior", en *Educación Superior cifras hechos*, Boletín del Centro de Investigaciones Interdisciplinarias y Humanidades de la UNAM, Año 3, núms. 14-15, mayo-agosto.
- De Alba, Alicia (2003) (coordinadora). *Filosofía, Teoría y Campo de la Educación, perspectivas nacionales y regionales*, La investigación educativa en México, COMIE-UNAM-CESU.
- De Alba, Alicia (1991a). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. México, CESU-UNAM.
- De Alba, Alicia (1991b). *Evaluación curricular, conformación conceptual del campo*. México, CESU-UNAM.
- García de Fanelli, Ana M., et al. (2001) *Entre la academia y el mercado, Posgrados en ciencias sociales y políticas públicas en Argentina y México*. México, ANUIES.
- Gibbons, Michael, et al. (1994), *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*, Barcelona, Pomares-Corredor.
- González Rubí, Mario (2004), "Las políticas para la ciencia (1984-2000): nueva legitimidad y nuevos actores", en *La investigación académica en el fin del siglo: tres*

experiencias en establecimientos no metropolitanos en el campo de las ciencias sociales, tesis de doctorado, DIE CINVESTAV-IPN, Méx., pp. 60-93.

Laval, Chritian (2004), *La escuela no es una empresa*, España, Paidós.

Knobel, Michele y Colin Lankshear (2003). *Maneras de saber: tres enfoques para la investigación educativa*, México, UPN Morelia Michoacán.

Laclau, Ernesto (1998). *Primera Conferencia*, Universidad ARCIS, Santiago de Chile, www.philosophia.cl / Escuela de Filosofía Universidad ARCIS

Laclau, Ernesto y Mouffe Chantal (1994). "Post-marxismo sin pedido de disculpas", en *Reflexiones sobre las revoluciones de nuestro tiempo*, Argentina, Nueva Imagen. 111-145

Levidow, Les (2003). "Mercantilizando la educación superior: estrategias neoliberales y contra-estrategias", en *Educación Superior cifras hechos*, Boletín del Centro de Investigaciones Interdisciplinarias y Humanidades de la UNAM, México, Año 3, núms. 14-15, mayo-agosto pp. 4-11.

Moreno Bayardo, María Guadalupe (2004), "Retos y perspectivas de los posgrados en educación", en *Revista Red de Posgrados en Educación*, Núm. 1, México, RED, pp. 23-32

Orozco, Bertha (2003), "Uso de la teoría en la producción del conocimiento" y "programas curriculares y formación en filosofía, teoría y campo de la educación" en *Filosofía, teoría y campo de la educación. Perspectivas nacional y regionales*, La investigación educativa en México, 1992-2002, 11, Méx., COMIE-CESU-SEP, pp. 103-125 y 419-524.

Pérez Arenas, David (2005). *Desestructuración de la Identidad Social de las Maestrías en Educación: Desplazamiento de la Formación Académica*, tesis de doctorado en Pedagogía, Méx., FFyL-UNAM.

Pérez Arenas, David (2007). *Filosofía, Teoría e Investigación en las Maestrías en Educación, un campo sobredeterminado*, Méx., IISUE-UNAM, UAG, UASLP, Plaza y Valdés.

Yurén Camarena, Teresa (1994). "Principios para el posgrado en educación o la crítica de la excelencia", conferencia magistral en el *IX Encuentro Nacional de Investigación Educativa*, IMCED, Morelia, 18 noviembre.