



LOS POSGRADOS EN EDUCACIÓN EN PUEBLA:

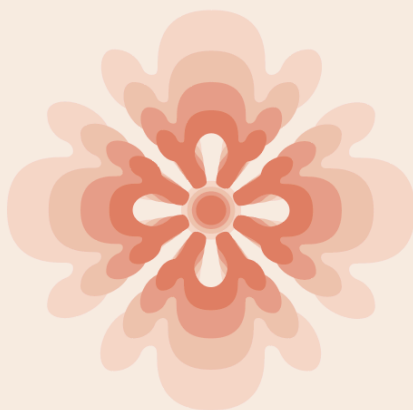
TRAYECTORIA Y PROSPECTIVA

MARTHA LETICIA GAETA GONZÁLEZ

OFELIA PIEDAD CRUZ PINEDA

LAURA HELENA PORRAS HERNÁNDEZ

Coordinadoras



Gobierno de Puebla
Hacer historia. Hacer futuro



**Secretaría
de Educación**
Gobierno de Puebla

CONCYTEP
Consejo de Ciencia
y Tecnología del Estado
de Puebla



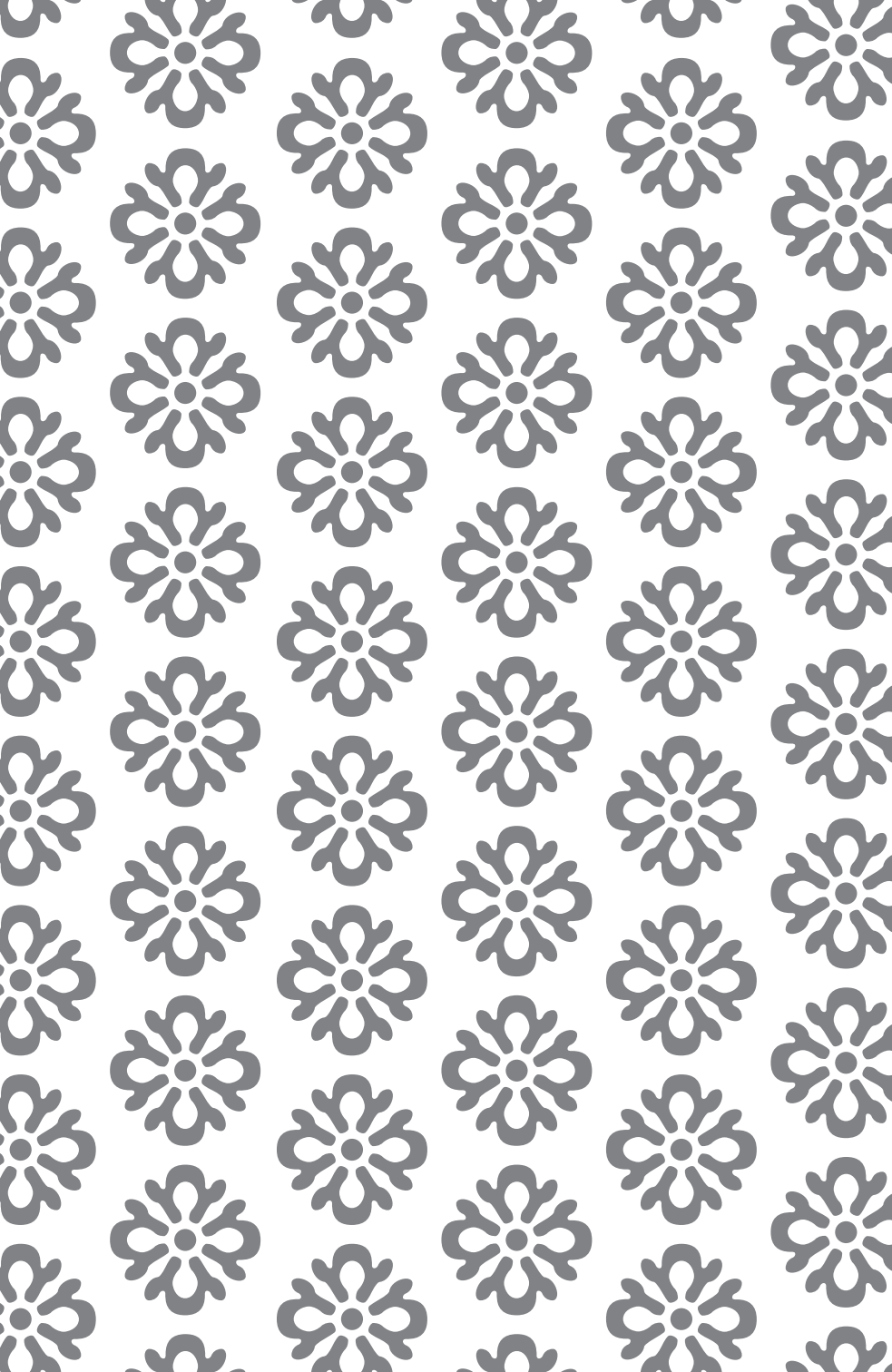
Red Interuniversitaria
de Investigación
Educativa, Puebla

**UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA
NACIONAL**
UNIDAD 211 EN PUEBLA

U UPAEP

UDLAP®

BUAP.



**LOS POSGRADOS
EN EDUCACIÓN
EN PUEBLA:**
TRAYECTORIA Y PROSPECTIVA



LOS POSGRADOS EN EDUCACIÓN EN PUEBLA: TRAYECTORIA Y PROSPECTIVA

MARTHA LETICIA GAETA GONZÁLEZ
OFELIA PIEDAD CRUZ PINEDA
LAURA HELENA PORRAS HERNÁNDEZ
Coordinadoras



Gobierno de Puebla
Hacer historia. Hacer futuro.



Secretaría
de Educación
Gobierno de Puebla

CONCYTEP
Consejo de Ciencia
y Tecnología del Estado
de Puebla



Red Interuniversitaria
de Investigación
Educativa, Puebla



UDLAP®


**UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA
NACIONAL**
UNIDAD 211 EN PUEBLA

BUAP®

Lic. Luis Miguel Barbosa Huerta
GOBERNADOR CONSTITUCIONAL DEL ESTADO DE PUEBLA

Ing. David Méndez Márquez
SECRETARIO DE GOBERNACIÓN DEL ESTADO DE PUEBLA

Dr. Melitón Lozano Pérez
SECRETARIO DE EDUCACIÓN DEL ESTADO DE PUEBLA

Lic. Gabriel Juan Manuel Biestro Medinilla
PRESIDENTE DE LA JUNTA DE GOBIERNO Y COORDINACIÓN POLÍTICA DEL H. CONGRESO DEL ESTADO LIBRE Y SOBERANO DE PUEBLA

Mtro. Victoriano Gabriel Covarrubias Salvatori
DIRECTOR GENERAL DEL CONSEJO DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA DEL ESTADO DE PUEBLA

Primera edición, mayo, 2020

Publicado por el Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Puebla (CONCYTEP)
Priv. B Poniente de La 16 de Sept. No. 4511,
Col. Huexotitla, C.P. 72534.
Puebla, Pue.

ISBN: 978-607-98236-5-8

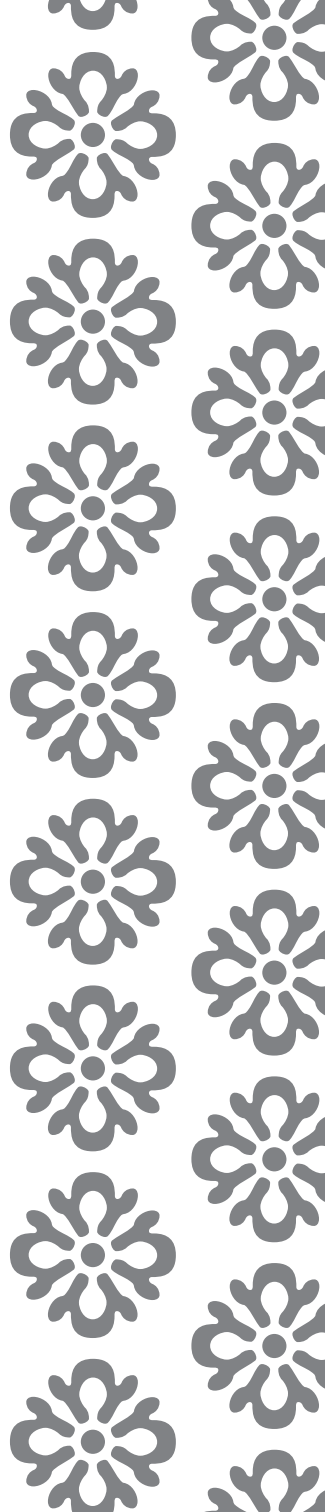
Miguel Campos Ramos
EDICIÓN Y CORRECCIÓN

Lorena Juárez Liceaga
CUIDADO Y DISEÑO EDITORIAL

**La reproducción parcial o total de este material ya
sea documental o digital, es completamente libre.**

Impreso y hecho en México





DICTAMINADORES

DR. WIETSE BEREND DE VRIES MEIJER

Profesor-investigador del Centro de Desarrollo Estratégico del
Instituto de Ciencias de Gobierno y Desarrollo Estratégico,
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel II



DR. JUAN MARTÍN LÓPEZ CALVA

Decano de Posgrados en Artes y Humanidades,
Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla
Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel I



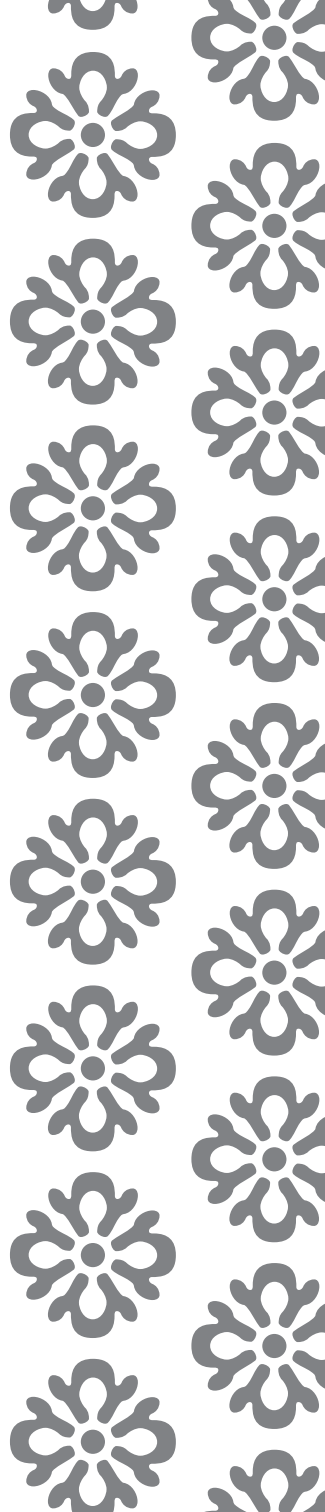
DRA. LYA SAÑUDO GUERRA

Investigadora en la Coordinación de Formación y Actualización Docente,
Secretaría de Educación de Jalisco
Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel I



CONTENIDO

- 11 PRÓLOGO**
JESÚS MÁRQUEZ CARRILLO
- 17 INTRODUCCIÓN**
EL ENTORNO ACTUAL DE LOS POSGRADOS EN EDUCACIÓN
EN PUEBLA
MARTHA LETICIA GAETA GONZÁLEZ
OFELIA PIEDAD CRUZ PINEDA
- 40 Capítulo 1**
RECORRIDO HISTÓRICO DE LOS POSGRADOS EN EDUCACIÓN
EN EL ESTADO DE PUEBLA
LAURA HELENA PORRAS HERNÁNDEZ
- 74 Capítulo 2**
PROCESOS DE FORMACIÓN DE INVESTIGADORES EDUCATIVOS
EN PROGRAMAS DE POSGRADO EN EDUCACIÓN: UNA APROXI-
MACIÓN TEÓRICO METODOLÓGICA
GABRIELA CRODA BORGES
LAURA HELENA PORRAS HERNÁNDEZ
- 100 Capítulo 3**
POSGRADOS DE PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE EN PUEBLA:
CARACTERÍSTICAS, RETOS Y PERSPECTIVAS
RODOLFO CRUZ VADILLO
- 125 Capítulo 4**
LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR: LAS
EXPERIENCIAS DE LOS POSGRADOS EN EDUCACIÓN EN PUEBLA
MARÍA PATRICIA MORENO ROSANO
EDGAR GÓMEZ BONILLA
- 153 CONCLUSIONES**
LOS DESAFÍOS DE LA FORMACIÓN ACADÉMICA EN LOS
POSGRADOS EN EDUCACIÓN EN PUEBLA
MARTHA LETICIA GAETA GONZÁLEZ
OFELIA PIEDAD CRUZ PINEDA
- 169 ANEXOS**



PRÓLOGO

Refiere Enrique Cordero y Torres que Luis Cabrera Lobato, el político e intelectual zacateco, escribió: “Malos prólogos son aquellos que se proponen hacer un juicio crítico del libro que aún no se ha leído [...] Peores son aquellos que pretenden resumir... las ideas desarrolladas por el autor... pues ocurre con frecuencia que quien ojea el prólogo ya ni siquiera hojea el libro. [...] El objeto esencial de todo prólogo es recomendar la lectura del libro” en cuestión (Cordero y Torres, 1947, p. 9). Ciñéndome a esta pauta, en las siguientes líneas me interesa formular, en primer término, un marco general de referencia para comprender los orígenes y el devenir de los posgrados de educación en Puebla; y en segundo término, me propongo despertar en los futuros lectores curiosidad e interés por esta obra, señalando, desde mi perspectiva, sus virtudes en cuanto a su estructura y sus principales aportes en el campo de la investigación educativa.

Ésta experimentó durante los dos primeros tercios del siglo xx un nuevo empuje en contextos institucionales diversos y en función de una compleja y heterogénea vinculación, no únicamente en el campo del saber académico de las ciencias sociales y las humanidades, sino también en el terreno de los saberes técnico-burocráticos y de las prácticas pedagógicas. Hoy sabemos que a diferencia de los campos de conocimiento que surgieron y se institucionalizaron en las universidades como disciplinas científicas o académicas, la

investigación educativa se desarrolló históricamente entre dos esferas institucionales: los organismos centrales de administración y gobierno de los sistemas educativos, por un lado, y las universidades y las instituciones de educación superior, por el otro.

Este bosquejo nos lleva a comprender la dinámica de la investigación educativa en México y en Puebla, aun antes de su despliegue como tarea sustantiva. En este libro, el recorrido histórico de Laura Helena Porras nos permite ver el surgimiento contextual de la investigación educativa en Puebla y su relación con los orígenes y el desarrollo inicial de los posgrados en educación en instituciones públicas y privadas. Puebla fue en la época colonial y durante el siglo xix una ciudad letrada. Particularmente, desde el régimen porfirista se convirtió en el principal centro académico del sureste mexicano; en ella residirían estudiantes de diversos estados, sobre todo de Guerrero, Oaxaca, Veracruz y Chiapas. El acierto de este capítulo es señalar tal característica histórica como parte constitutiva de la ciudad. Puebla fue, es y seguirá siendo una ciudad educadora, con un amplio espectro de acción fuera del estado. Actualmente es la tercera entidad federativa en el país con mayor número de alumnos de posgrado, superada sólo por la Ciudad de México y el Estado de México.

Por otra parte, en el ocaso del siglo xx las políticas modernizadoras del gobierno federal impactaron en la proliferación de los posgrados en educación, cuyo propósito central no fue necesariamente la formación de recursos humanos para la investigación educativa, sino la necesidad de las instituciones públicas y privadas por tener entre su planta académica a un elevado número de maestros y doctores para conseguir su acreditación. Baste decir que en noviembre de 1996, con el fin de mejorar el nivel de habilitación del personal académico de tiempo completo en las universidades públicas, la SEP se comprometió a destinar recursos federales para la ejecución de los planes, proyectos y acciones prioritarias del Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP). Así, en

diez años (1997-2007) se otorgaron 6,213 becas a nivel nacional, para cursar estudios de maestría y doctorado dentro y fuera de la República Mexicana.

Y es que a partir de los años noventa, en medio de una profunda crisis económica, gradualmente se introdujo en nuestro país una política neoliberal de resultados, en cuya base estuvo la evaluación institucional y de los académicos. La consecuencia para la planta docente fue la deshomologación salarial, que se empezó a implementar sistemáticamente en las universidades públicas en los años de 1992-1993. En este contexto, los posgrados en educación en Puebla adquirieron una mayor relevancia como recurso de promoción escalafonaria o como medio de permanencia institucional, toda vez que se exigía elevar la calidad de las instituciones de educación superior mediante la evaluación del trabajo académico, donde la obtención de grados tenía un peso significativo.

Pero además, junto con esta política federal, el establecimiento en 1993 del examen de admisión para ingresar a la BUAP trajo consigo la propagación de instituciones privadas de educación superior de masas, que de manera directa o indirecta demandaron de su personal docente estudios de posgrado en educación. Al respecto, las cifras son elocuentes. Si en 1970 había en el estado de Puebla tres instituciones de Educación superior, para 1990 eran 25, número que se incrementó a 90 en 1999, y que llegó a 281 diez años más tarde; para entonces, 218 de las 281 eran universidades privadas y se concentraban en la zona metropolitana. Ante tanta demanda y en un mercado muy competido, la profesión docente adquirió nuevos perfiles para atender nuevas necesidades.

Una suma considerable de egresados universitarios, hombres y mujeres, escogieron la docencia como opción de trabajo y carrera de vida, tendiendo a su profesionalización por voluntad propia o en vista de las circunstancias, pues para impartir clases el grado de licenciatura paulatinamente se convirtió en obsoleto, no sólo porque las nuevas instituciones de educación superior se propusieran

la actualización de conocimientos didácticos y pedagógicos para enfrentar distintos retos en un contexto globalizado, sino también —y de manera fundamental— para que las y los profesores pudiesen sobrevivir en un medio cada vez más precario. De ahí que la inmensa mayoría de los programas en Puebla se orientaran de suyo a la formación docente, y muy pocos a la formación de investigadores.

El libro *Los posgrados en educación en Puebla* proporciona elementos históricos, teóricos, metodológicos y contextuales para comprender esta vasta problemática en sus orígenes, diversidad y complejidad actuales. El universo general de estudio comprende 40 IES con programas de posgrado en educación, 32 en la zona metropolitana: 36 son privadas y sólo cuatro son públicas. Aquí nada se compara con el “crecimiento desordenado” de las maestrías en educación del país, que entre 1970 y 1976 alcanzaron la sobresaliente cifra de 21. En 1995 Puebla ofrecía 11 programas en educación, diez en instituciones privadas y uno en la universidad pública, la BUAP: la Maestría en Educación Superior.

Esta obra nos ofrece un amplio panorama sobre los principios y el desarrollo de los programas de posgrado en educación en Puebla, con el fin de dar cuenta de sus objetivos iniciales, sus cambios y sus tendencias, además de sus retos y perspectivas en un mundo globalizado, donde la internacionalización se plantea como la forma en que la universidad y los gobiernos, a partir de políticas y programas concretos, dan respuesta a las demandas globales.

La bien meditada arquitectura de este volumen nos revela un ingente trabajo colectivo de diálogo, debate y reflexión en el campo educativo. A diferencia de obras que suelen aparecer en nuestro medio, *Los posgrados en educación en Puebla* no es una deshilvanada suma de capítulos, articulados de algún modo; le apuesta en serio a la tarea de pensar su objeto de estudio desde distintas miradas, estilos y enfoques; tiene brújula propia y carta de creencias. Aquí se rezuman y enlazan las añejas convicciones y afinidades intelectuales de un grupo interuniversitario, consolidado

y con un compromiso entrañable en el trabajo académico. Adscrito a la Red Interuniversitaria de Investigación Educativa de Puebla (REDIIEP), su vasta experiencia y versatilidad se refleja en la manera de plantear y abordar cada problema, cada parcela del saber con sus referentes contextuales, teóricos y/o metodológicos precisos, pero también en los resultados que cada capítulo desgana. Para tener una idea global de los posgrados en educación en Puebla es necesario leer todo el libro, porque cada capítulo, cada trazo, es sólo un rastro y rostro del conjunto, una pieza dentro de un rompecabezas, o un fragmento de un amplio tapiz árabe.

Cual *matrioshkas*, los cuatro capítulos (junto con la Introducción y las Conclusiones) se contienen y transitan desde el marco contextual para comprender el objeto de estudio, hasta los desafíos de la formación académica en los posgrados, y en ese recorrido se abordan gradual y jerárquicamente otros aspectos: un balance histórico sobre los orígenes de la investigación educativa y el nacimiento de los primeros posgrados en docencia y educación; la situación actual de los posgrados en educación; los procesos de formación de investigadores educativos en los programas de posgrado en educación; las características, retos y perspectivas de los posgrados de profesionalización docente; la internacionalización de la educación superior; y las experiencias de los posgrados en educación. Como podemos ver, nada de lo fundamental escapa a su mirada; es un libro bien planeado, artesanal y de largo alcance.

Como ejercicio intelectual y realización práctica, *Los posgrados en educación en Puebla* es un producto redondo, y es, desde ya, un referente en la investigación educativa de México. Los trabajos de Felipe Martínez Rizo sobre *Los posgrados en educación de la Universidad Autónoma de Aguascalientes* (1995), María de Ibarrola, Lya Sañudo, María Guadalupe Moreno y María Elena Barrera (coords.) sobre *Los profesionales de la educación con formación de posgrado que México requiere* (2012), y el más reciente de Ángel Díaz Barriga y Alicia Colina Escalante (coords.), la *Formación de*

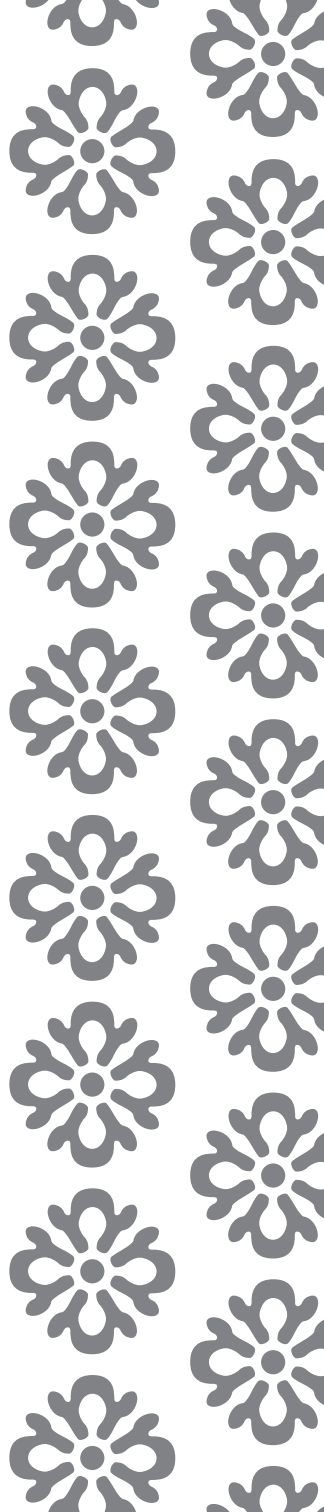
investigadores. Una tarea de los Posgrados en Educación en México (2019), parten de otras inquietudes y tienen propósitos claros para responder a determinados fines. En cambio, aquí, en esta obra, podemos destacar que entre sus varias virtudes quizá la más notable sea que por primera vez se ofrece una visión completa de los posgrados en educación en Puebla, integrando distintas dimensiones conceptuales y analíticas. Gracias a la cooperación de diversos especialistas, el texto mantiene su rigor académico y coherencia interna en todas y cada una de sus partes, y se convierte en una suerte de viaje con itinerarios propios, pero con arribo a puerto seguro. Quienes integramos y compartimos el interés por la investigación educativa estamos de plácemes.

Ahora que los estudios de posgrado se han convertido en un prerrequisito básico para el ejercicio docente en la educación media y superior, es necesario pensar hacia dónde deben dirigir sus energías los posgrados en educación para la mejora de su calidad. Este libro es, entonces, también un diagnóstico y una evaluación de los mismos en Puebla. Sirvan sus estudios y recomendaciones para establecer nuevos objetivos e impulsar metas incumplidas. Una asignatura pendiente de los posgrados en educación en Puebla es mejorar su calidad y fortalecer la investigación educativa, principalmente en sus programas doctorales. Este libro abona —y mucho— en propuestas y análisis al respecto. Mis felicitaciones a las autoras y autores por tal logro. El nacimiento de un libro es siempre un hecho digno de celebración, más si éste es fruto de un trabajo invariablemente colectivo, donde se entrecruzan el amor por el oficio y la sabiduría de largas tardes (o mañanas) compartidas.

JESÚS MÁRQUEZ CARRILLO



INTRODUCCIÓN



EL ENTORNO ACTUAL DE LOS POSGRADOS EN EDUCACIÓN EN PUEBLA

MARTHA LETICIA GAETA GONZÁLEZ
Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla

OFELIA PIEDAD CRUZ PINEDA
Universidad Pedagógica Nacional, Puebla

Pensar en investigación educativa y en hacer investigación educativa remite necesariamente a las instituciones de educación superior (IES), y particularmente a los posgrados en educación, como instrumento para el desarrollo del país, exigencia cada vez más significativa a partir de las tendencias nacionales e internacionales de expansión y difusión del conocimiento y de aprendizaje continuo y permanente. Uno de los propósitos que animan la integración de este libro es comprender el significado del desarrollo del posgrado en educación en Puebla, así como conocer sus propósitos, desenvolvimiento, y vislumbrar su futuro en la entidad.

A modo de preámbulo, intentaremos proporcionar algunas ideas en torno a los cambios que se han suscitado en la misión y en la intencionalidad de los posgrados en México en las últimas dos décadas, centrando la atención en la conformación de los posgrados en educación, para dar paso a la descripción del panorama actual de los posgrados en Puebla. Esto con el propósito de dar un contexto inicial que permita profundizar en los capítulos subsiguientes tres

dimensiones o ejes de análisis: la evolución histórica de los posgrados en educación en la entidad; la orientación -investigativa o profesionalizante- de los posgrados; y la internacionalización de los posgrados. Todo ello esperando que la reflexión y el diálogo que surjan de su lectura contribuyan a dar respuesta a los requerimientos y demandas sociales en la entidad y en el país.

La misión y el papel del posgrado

Las transformaciones económicas, políticas, sociales y culturales en el mundo obligan a reflexionar sobre la misión y el papel de la educación superior en general y del posgrado en particular. Sobre todo, la crisis económica global tiene importantes repercusiones en el desarrollo de las Instituciones de Educación Superior (IES), a partir de la reducción de presupuestos y del incremento del costo de la matrícula, principalmente en países en vías de desarrollo. En México la educación superior presenta a su vez problemáticas de diferente índole, asociadas por ejemplo con los contenidos de enseñanza; con las estrategias pedagógicas; con la preparación de los docentes (en su conocimiento disciplinario y en su formación pedagógica); con los aprendizajes, los saberes y las competencias previas de los estudiantes; con los mecanismos de evaluación a los alumnos; con la vinculación docencia e investigación; y con la planeación y evaluación institucional, incluido el tema del financiamiento.

Algunas de estas situaciones no son exclusivas del nivel superior; otros niveles del sistema educativo en México enfrentan escenarios semejantes. A causa de ello, en las IES en ocasiones se importan los problemas educativos e institucionales no resueltos en etapas escolares previas, que pueden provocar cierta polarización social, cuyo síntoma, entre otros, es la expansión de las instituciones privadas. En el caso de la educación superior, como argumenta Varela (2003), es necesario examinar este fenómeno

desde una mirada amplia del sistema educativo y no desde una visión exclusivamente competitiva. Si bien algunas universidades privadas atienden la demanda de ciertos grupos que buscan generar ambientes exclusivos en la educación, no menos que en otros aspectos de la vida social, es ineludible también reflexionar que un gran sector de la matrícula de educación superior privada se compone de estudiantes con un perfil muy similar al público de las instituciones públicas y, por tanto, su preferencia expresa tácitamente algunas críticas a la gestión de la educación superior pública necesarias de ser analizadas.

Sin duda la educación superior es un componente central para el desarrollo de las sociedades, económica y culturalmente diferenciadas, y por tanto con necesidades de conocimiento muy diversas.

En el ámbito de la educación superior, durante la segunda mitad del siglo xx, América Latina vive un creciente aumento de la matrícula y una importante diversificación del sistema, no sólo en relación con los tipos de institución y los perfiles académicos, sino también en cuanto a su régimen público, privado o mixto (Villa-Lever, 2003, p. 207).

Al respecto, conviene señalar que la separación de lo público y lo privado no debe significar, como sostiene Rodríguez (2003), una confrontación destructiva entre ambos sectores, ni tampoco debe llevar a la minimización de uno con respecto del otro, como si se tratase de respetar el turno de dominación, ahora por lo privado, dado el supuesto debilitamiento del sector público.

Es factible, como destaca Varela (2003), que el crecimiento de la educación superior privada, con un papel que escasamente cumplía antes como la absorción de una gran parte de la demanda social incrementada en los últimos años, tiene que ver, por ejemplo, con tres factores: 1) conflictos políticos (sea con el gobierno o al interior de las instituciones); 2) calidad de la enseñanza; y 3) financiamiento. Dadas estas circunstancias, en México el sector

privado percibió la coyuntura y avanzó significativamente, situación que permitió atender parcialmente o de manera conjunta la demanda educativa de educación superior, puesto que la política oficial y de las instituciones públicas no lograron solucionar de manera sustantiva el problema.

Por otra parte, una de las tareas centrales de las IES es la generación y producción de conocimiento a través de la investigación científica. Si bien tanto el conocimiento como la tecnología han sido necesarios, en nuestra vida contemporánea se vuelven fundamentales. Así, la educación y la ciencia son la razón de ser. “Un país que no cuenta con su propia ciencia está destinado a incrementar la brecha entre el desarrollo y el subdesarrollo” (Ahumada, 2003, p. 271).

La Educación Superior en México, al igual que en muchos países, ha enfrentado, desde la década de los noventa, importantes transformaciones institucionales. Estos cambios responden, por un parte, a la expansión y difusión del conocimiento que exigió redefinir y replantear los escenarios de las IES; por otra, a las nuevas peticiones formativas que el orden económico y el mercado laboral demandaron desde los años ochenta. Ante estas condicionantes fue necesario diseñar nuevas formas innovadoras de organización institucional, tanto para la formación de recursos humanos, como para la producción de conocimiento.

En este sentido, hemos transitado hacia una época diferente con prácticas educativas y procesos institucionales distintos que deberemos enfrentar cada día, advirtiéndolo: por un lado, que la sociedad del conocimiento y los desarrollos tecnológicos avanzan rápidamente; y por otro, que la relación entre el Estado, el mercado y la ciencia es un componente que orienta a la educación superior. En este contexto, el tema de la educación superior es y continúa siendo un gran desafío para contribuir en los aspectos formativos de las nuevas generaciones, y para atender las demandas sociales y políticas.

En el marco de la educación superior, el posgrado tiene la tarea de establecer nuevos vínculos entre los diversos entornos y el conocimiento, convirtiendo a este último en un [...] motor del crecimiento económico y de cohesión social, por medio del aliento de nuevos proyectos de investigación interdisciplinarios y transdisciplinarios, académicamente relevantes y socialmente pertinentes (Bokser, 2003, p. 485).

Así, estudiar el desarrollo y la configuración del posgrado es de notable importancia, ya que, como señalan Bokser, Antal y Waldman (2001, p. 145), éste “debe garantizar que en su seno se generen nuevas interpretaciones teóricas y metodológicas para el análisis y la comprensión de las profundas transformaciones que experimentamos hoy en el mundo”.

Aproximarnos a describir el posgrado en el estado de Puebla, en particular, es interesante por su crecimiento *sui generis*, al ocupar uno de los primeros lugares en IES en el país (323 en 2016) y ofrecer posgrados específicamente en educación en la región (40 IES ofertan posgrados en educación en la entidad). Si bien solo cuatro IES son públicas: la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, la Universidad Pedagógica Nacional, el Benemérito Instituto Normal del Estado de Puebla Juan Crisóstomo Bonilla (BINE) y el Instituto de estudios Superiores del Estado, las de carácter privado tienen un papel significativo y relevante en la entidad, donde más de tres cuartas partes de los programas de posgrado (79%) pertenecen a instituciones privadas (COMEPO, 2019). Entre las IES de mayor tradición y arraigo en la entidad destacan la Universidad de las Américas, Puebla (UDLAP), la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP) y la Universidad Iberoamericana Puebla. Asimismo, tienen un lugar importante en el estado la Universidad la Salle y la Universidad Anáhuac, entre otras que cuentan con oferta educativa en el campo de la educación.

La intencionalidad del posgrado

El posgrado en el sistema educativo mexicano es de tres tipos: especialización, maestría y doctorado (Moreno Bayardo, 2016), y pudiera ser, como apunta Yanes (2003, p. 533), “un aporte sustancial al desarrollo del pensamiento crítico y creativo”. Cabe señalar que generar conocimiento en las diferentes áreas disciplinarias exige sin duda personal académico calificado, con líneas de investigación definidas y una sistemática y rigurosa producción del conocimiento, así como tener en algunos casos saberes en el campo pedagógico para mejorar su enseñanza en educación superior. A su vez, el desempeño docente puede contribuir en la formación del alumnado, para que éste aprehenda, desarrolle, genere y construya “redes epistémicas, con su directa participación o su incorporación a otras existentes y propiciar la elaboración de proyectos de investigación de largo aliento, con calidades y alcances que les permita acceder a recursos” (Yanes, 2003, p. 533).

En este sentido, los programas de posgrado han enfrentado cambios desde la dimensión normativa, la estructural y los currículos, así como desde la modalidad de operación, entre otras transformaciones. La concepción tradicional del significado de los posgrados se modificó a través del tiempo. Sin embargo, continúa siendo reconocida como “un espacio de convergencia y articulación entre la docencia y la investigación, y la consecuente posibilidad de hallar nuevas síntesis entre ambos momentos para acceder a mayores traslapes disciplinarios, sin renunciar a la especialización teórica, metodológica y sustantiva del saber” (Bokser, 2003, p. 478).

En México “el crecimiento del posgrado correspondió más a las exigencias, pautas y modelos de desarrollo de la formación de profesionales que a la necesidad de impulsar una cultura científica

de carácter nacional” (Pacheco y Díaz-Barriga, 2009, p. 10)¹. Los estudios de posgrado han sido considerados como mecanismos para una mejor inserción, permanencia y movilidad ascendente en distintos empleos, así como medios de avance social y académico para aquellos que desarrollan una trayectoria profesional en el ámbito educativo (Jiménez-Vásquez, 2011)².

Un aspecto que ha configurado la oferta de los posgrados en educación son los programas con orientación profesionalizante que tienen como principal propósito la realización de proyectos terminales de carácter profesional para la mejora de las prácticas educativas. Sin embargo, “esta tendencia [en ocasiones] fracciona los aprendizajes y sus respectivos objetos de conocimiento, más que fijar los puntos de articulación que los definen como productos de experiencias innovadoras” (Pacheco y Díaz-Barriga, 2009, p. 11).

Sin duda, según señalamos en párrafos previos y tal como advierten distintos organismos internacionales, entre otros la OCDE, la OIE y la UNESCO, al igual que especialistas en el campo (Brunner, 2016), en una sociedad globalizada como la actual, las IES requieren tomar medidas en cuanto a la gestión institucional

1. Es importante destacar que el CONACYT propuso desde 1991 un Padrón de Programas de Posgrado de Excelencia con el fin de registrar los programas y entregar recursos de becas e infraestructura a las instituciones que cumplieran con los requisitos solicitados; posteriormente se denominó Padrón Nacional de Posgrado de Calidad (PNPC), que integra el Padrón Nacional de Posgrado (PNP) con los Programas Consolidados, y el Programa de Fomento a la Calidad (PFC) con los niveles de Programas en Consolidación y Programas de Reciente Creación. En 1996 la SEP promovió el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), después Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP), con el propósito de contribuir a la consolidación de los profesores de tiempo completo, a partir de vincular la docencia y la investigación. En suma, en los últimos 30 años el CONACYT y la SEP han orientado la dinámica del posgrado en nuestro país, sobre todo, a partir del Programa de Fortalecimiento del Posgrado Nacional (PFPN) de 2001.

2. Lo ideal es asociar la carrera docente a la realización de estudios progresivos por parte del profesor, hasta llegar a obtener el grado de doctor o un posdoctorado, práctica que debería ser común para quienes siguen una profesión docente de largo plazo. Sin embargo, en México la extensión del posgrado, especialmente de doctorado, es reducida. (Varela, 2003: 383)

y a la participación de los docentes y su desempeño, con el fin de garantizar una formación integral de los estudiantes que les permita desenvolverse en su entorno actual y adaptarse a las distintas circunstancias. Ello permitirá a los distintos agentes educativos responder de una mejor manera a los retos futuros, sobre todo lograr articular la formación profesional y la generación de conocimiento, aspecto que ha sido trastocado, entre otros factores por el énfasis en la profesionalización a nivel de posgrado, situación que muchas veces ha ocasionado la fragmentación y segmentación de objetos de estudio.

Con base en estos planteamientos podemos decir lo siguiente: si bien, por un lado, la oferta profesionalizante alienta una respuesta de las IES para satisfacer una demanda específica de estudios de posgrado y favorecer un crecimiento de las propias instituciones, puesto que incrementa su matrícula resultado de su capacidad de gestión y administración, por el otro, la tarea innovadora de la investigación en ocasiones ha sido la menos favorecida en este escenario. De ahí la necesidad de entender que el posgrado es el espacio a través del cual es posible lograr la movilidad social, pero también permitir potenciar el desarrollo científico, armonizando la formación y la generación de nuevos conocimientos.

Aun cuando en las ciencias [...] la innovación de conocimiento se produce como resultado de una combinación de especialidades situada en la intersección de varias disciplinas, en las ciencias sociales y en la educación, dicha innovación guarda la singularidad de no restringir su propósito de conocimiento a ordenar o unificar el saber previo acumulado sobre la sociedad, ya que esta última -que es su objeto de estudio- se mantiene en permanente [...] transformación (Pacheco, 2009, p. 22).

Los posgrados, en general y los destinados a la educación, son espacios a través de los cuales se puede incursionar de manera más sistemática y rigurosa en los debates teóricos que permitan

comprender el fenómeno educativo y reconocer la pluralidad disciplinaria del estudio del campo de la educación. Es decir, advertir la complejidad de lo educativo como objeto de estudio que demanda investigaciones de carácter multi-referencial. Si bien esta intención está más dirigida a programas que se definen de investigación, el asunto de la profesionalización también exige una formación cuidadosa que contribuya a la reflexión y problematización de la educación. El posgrado debe formar recursos humanos que atiendan las exigencias del conocimiento y diseñen soluciones a la problemática educativa que enfrentamos hoy en día en el país y en el estado de Puebla.

El panorama del posgrado en educación en Puebla

En Puebla, la distribución de la oferta educativa a nivel superior, y con ello el posgrado, ha crecido de manera desigual, ya que ésta se encuentra sumamente centralizada. Si bien en la entidad se cuenta con un alto número de instituciones educativas que ofrecen estudios a nivel superior, llegando a un total de 323 en 2016 (sumados los institutos y las escuelas, tanto en la modalidad escolarizada como en la no escolarizada), Puebla capital y el municipio conurbado de San Andrés Cholula concentran la oferta de este tipo de educación.

En ese año, en ambos municipios se ubicaban 256 Instituciones de Educación Superior (IES), que representan el 79.3%, comparado con 69 planteles (20.7%) distribuidos en el resto de la entidad. Algo similar sucedía en relación con la atención a los alumnos: en la zona metropolitana de Puebla se atendía a un total de 18,618 estudiantes, lo que equivale al 86.9% del total de la matrícula, contra sólo el 13.1% de la población atendida por instituciones ubicadas en el interior del estado.

Al analizar la distribución estudiantil en la entidad por tipo de posgrado en el período 2018-2019, según reporte de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación

Superior (ANUIES, 2019), se observan los siguientes datos: de un total de 29,357 alumnos matriculados, 3,112 (10.60%) se encontraban cursando estudios de Especialidad, 23,263 (79.24%) estaban matriculados a nivel Maestría, y 2,982 (10.16%) en estudios de Doctorado. Con relación a los posgrados en el área educativa, la distribución en el ciclo 2018-2019 fue de la siguiente manera: de un total de 6,406 alumnos matriculados, 57 se encontraban en alguna Especialidad, 5,556 en Maestría, y 793 en Doctorado.

En cuanto al desarrollo de la matrícula en los posgrados de educación, se generó un incremento y expansión de éstos en la década de los 80's y 90's, y durante los primeros 20 años del milenio se observa una fluctuación de la matrícula, como puede observarse en la Tabla 1.

Así, es de llamar la atención que al comparar la matrícula total en la primera mitad de la década (2011-2012 vs 2014-2015) se observa un incremento del 12.6%, y durante la segunda mitad de la década (2014-2015 vs 2018-19) existe una disminución del 25.15%. Lo mismo sucede con el número de graduados, que pasa de 1,781 en el ciclo 2011-2012, a 1,900 en el ciclo 2014-2015, y disminuye a 1,769 en el ciclo 2018-2019, lo cual representa un incremento de 6.3% y un decremento de 6.8%, respectivamente.

Tabla 1. Expansión y crecimiento de los posgrados en educación en Puebla.

	2011-2012	2012-2013	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018	2018-2019
Matrícula total	7,604	8,302	7,839	8,559	8,392	7,413	6,820	6,406
Egresados	2,621	2,383	3,469	3,884	3,485	3,231	4,941	2,471
Graduados	1,718	1,674	1,925	1,900	1,805	2,004	3,108	1,769
Crecimiento de matrícula %		9.18	-5.58	9.18	-1.95	-11.67	-8.00	-6.07

Fuente: elaboración propia con datos de los anuarios estadísticos de la anules (2011-2019).

A continuación se presentan algunos datos sobre la situación que guarda la oferta educativa de los posgrados en educación el estado de Puebla; se recurrió a la información aportada por la Dirección General de Educación Superior de la Secretaría de Educación Pública en Puebla (SEP-Pue), sobre las instituciones particulares y programas educativos con Registro de Validez Oficial (RVOE), así como a la proveniente de la ANIUES, la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES), y de las mismas universidades, publicada a través de la página web institucional, conscientes de que en algunas instituciones no existe la información documental suficiente. La caracterización de la oferta educativa en el posgrado contempla varios aspectos: institución que ofrece el posgrado, tipo de institución (pública o privada; con/sin reconocimiento), nombre oficial del posgrado, modalidad (escolarizada, no escolarizada, semi-presencial, mixta), orientación (investigación, profesionalización) y localidad donde se imparte el programa. La información detallada se encuentra en los anexos 1 y 2.

Cabe señalar, en primer lugar, que si bien la oferta educativa de estos posgrados en la entidad ha tenido importantes avances en los últimos años en cuanto a la consolidación de los posgrados e incremento en el número y calidad de los programas ofertados por las IES, con base en la información recuperada se evidencian, además del crecimiento, la diversidad y complejidad de este universo en cuanto a sus propósitos, orientaciones y estrategias formativas; se pudieron, así, registrar 40 universidades poblanas que ofertan programas de posgrado en educación. Al interior de éstas, se observa el surgimiento de un número considerable de programas de educación ofertados, principalmente a nivel maestría. En total se ofrecen 119 programas que se encuentran distribuidos de la siguiente manera: 104 son maestrías, y 15 son doctorados.

En cuanto a la orientación de los programas en educación, se observa la existencia de dos tipos de posgrado: los que están

orientados a la formación de investigadores, y los programas enfocados a la formación de personal docente. Cabe señalar que, si bien los posgrados en educación en sus inicios tuvieron la intención de generar y producir el conocimiento del campo de la educación, en los últimos años se ha dirigido hacia la profesionalización docente; inicialmente, de los profesores de educación básica, y posteriormente de otros profesionistas que no proceden del ámbito educativo pero que desempeñan funciones especialmente de docencia en algún nivel del Sistema Educativo Mexicano, por ejemplo, Educación Media Superior. Así, los programas de maestría con orientación a la investigación son los más escasamente representados, ya que del total de los programas analizados sólo tres establecen en sus propósitos la formación de investigadores. Tal es el caso de la IBERO-Puebla, de la Universidad La Salle Benavente y de la UPAEP.

De esta forma, se observa cómo al 2019 la profesionalización docente ha ganado terreno frente a la investigación, con una amplia variedad de denominaciones (Tabla 2) y propósitos de los programas, lo que requiere de un análisis más detallado. Lo anterior obedece principalmente a una demanda cada vez mayor de programas de estudios ofertados al magisterio de educación básica; en algunos casos, con calidad académica; pero en otros se establece una lógica que privilegia la sola obtención del grado (Moreno Bayardo, 2016), muchas veces asociado con pensar en el mejoramiento de condiciones laborales y salariales cuando se demanda este tipo de estudios.

Tabla 2. Tipología de programas de Maestría en educación en el estado de Puebla.

No.	Tipo de programas	No. de programas
1	Generales: Ciencias de la Educación, Pedagogía y Educación	18
2	Relacionados con la Administración y/o Gestión Educativa	15
3	Enseñanza de alguna disciplina (Matemáticas)	3
4	Nivel Educativo Particular (Básico, Medio Superior, Superior)	13
5	Ámbito Educativo Particular (Educación especial, tutoría, currículum)	7
6	Psicopedagogía	5
7	Formación Docente, Docencia, Procesos Educativos	30
8	Tecnología Educativa	10
9	Investigación Educativa	3

Fuente: Elaboración propia a partir de la página web de las IES poblanas.

La oferta educativa a nivel doctoral está constituida por doce doctorados con distintas denominaciones (Tabla 3), que establecen de manera explícita una orientación de sus programas hacia la investigación, y de ellos únicamente tres (BUAP, IBERO-Puebla y UPAEP) se encuentran dentro del Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC). Si se considera que desde la convocatoria 2014-1 del CONACYT se contempló la posibilidad de incorporar doctorados con orientación profesional al PNPC, parecería lógico que algunos doctorados se orienten en este sentido en la entidad. A su vez, como afirma Moreno Bayardo (2016), incluso previamente al 2014 algunos de estos programas doctorales ya se enfocaban a formar expertos de la práctica educativa, mediante la incorporación de elementos teóricos y metodológicos propios de la investigación educativa.

Tabla 3. Programas de Doctorado en educación en el estado de Puebla.

Nombre del programa	No. de programas
Doctorado en Educación	5
Doctorado en Ciencias de la Educación	2
Doctorado en Educación Permanente	1
Doctorado en Investigación e Innovación Educativa	1
Doctorado en Investigación e Intervención Educativa	1
Doctorado en Tecnología e Innovación en la Educación	1
Doctorado Investigación Educativa	1
Doctorado en Innovación y Desarrollo de la Educación	1
Doctorado en Evaluación para la Calidad Educativa	1
Doctorado en Excelencia Docente	1

Fuente: Elaboración propia a partir de la página web de las IES poblanas.

En lo que respecta a la modalidad de los programas, se observa una variedad en la forma que éstos son ofertados. A nivel maestría, el esquema que domina es el escolarizado, contando con 63 programas ofertados en esta modalidad, seguido por 21 programas no escolarizados, y sólo 19 programas mixtos, y uno semi-presencial. En cuanto a los programas a nivel doctoral, 11 son escolarizados, 3 son no escolarizados, y uno es semi-presencial.

En el tipo de sostenimiento de los programas, se observa que la privatización es una dinámica generalizada en la entidad. Del total de instituciones analizadas, 36 son privadas y sólo cuatro son públicas. Paralelamente, se establece un sentido muy diverso y desigual a la privatización. Como se puede constatar, del total de instituciones privadas únicamente el 32.5% (n=13) cuentan con reconocimiento por parte de organismos acreditadores de carácter académico (ANUIES o FIMPES), por lo que existen más de dos decenas de instituciones (n=23) cuyo principal atractivo es el bajo costo por los estudios que ofrecen, muchas veces asociado a la rápida obtención del grado.

De manera específica, entre las instituciones públicas se encuentran la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), el Benemérito Instituto Normal del Estado de Puebla Juan Crisóstomo Bonilla (BINE) y el Instituto de estudios Superiores del Estado. Por su parte, entre las IES privadas, únicamente cinco están reconocidas por la ANUIES, a partir de su calidad educativa: la Universidad de las Américas, Puebla (UDLAP), la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP), la Universidad Iberoamericana Puebla, La Universidad de Oriente y la Universidad de La Sierra (plantel Huauchinango).

En cuanto a la localización de las IES que ofertan este tipo de programas, como hemos señalado en párrafos anteriores, Puebla capital y el municipio conurbado de San Andrés Cholula concentran la mayor oferta educativa. Con base en el diagnóstico realizado, se encontró que de las 40 IES que ofertan posgrados en educación en la entidad, sólo 6 se ubican en el interior, 4 se localizan en San Andrés Cholula, y 30 se encuentran en la capital. De estas últimas, 5 cuentan además con diversas sedes ubicadas en el interior. Los municipios en los que se ofertan posgrados en educación, fuera de la capital y la zona conurbada, son: Atlixco, Izúcar de Matamoros, Pahuatlán, San Martín Texmelucan, Tehuacán, Teziutlán, Tlatlauquitepec y Zacatlán.

La generación de conocimiento, y con ello la formación de investigadores educativos, se considera una actividad sustantiva en las IES, de manera específica el posgrado; a través de tal actividad se pueden estudiar problemáticas socio-educativas concretas, mediante la producción del conocimiento científico en continua construcción y con el fin de realizar acciones que contribuyan a transformar la realidad estudiada. Sin embargo, la implementación de nuevos programas de posgrado en ocasiones está asociada con tensiones y contradicciones de las propias IES, en la lógica de responder a las demandas de la sociedad, ya que a veces las nuevas ofertas no van de la mano con la producción, circulación y consumo

de los productos científicos que permitan consolidar una cultura de investigación, ni tampoco dan lugar a construir una relación significativa entre la producción del conocimiento educativo y la toma de decisiones de política institucional y educativa en general.

En este contexto, la Secretaría de Educación Pública (SEP) en los estados ha orientado fuertemente a los profesionales de la educación e incluso de otras áreas, a la obtención de grados académicos de posgrado (maestrías y doctorados) para cumplir con la exigencia de un grado académico, como respuesta a las demandas de evaluación o como requisito para la consolidación de cuerpos académicos al interior de las IES, pero es necesario que el incremento del nivel de escolaridad de los profesores y académicos esté acompañado de una política institucional dirigida al desarrollo de la investigación educativa, por ejemplo estrategias de financiamiento, cuyos resultados tengan un impacto social en el sistema educativo de la entidad.

Este libro, *Los Posgrados en Educación en Puebla: Trayectoria y Prospectiva*, da cuenta de los antecedentes que dieron paso a la constitución de los posgrados en educación en la entidad, para comprender de mejor manera el presente y vislumbrar los posibles escenarios futuros del posgrado en la entidad.

Esta obra constituye el producto derivado del esfuerzo de construcción conjunta de conocimiento por parte de varios académicos de diferentes universidades del estado de Puebla, miembros de la *Red Interuniversitaria de Investigación Educativa*, Puebla (REDIIEP), motivados por la necesidad y la riqueza de conjuntar esfuerzos y generar objetivos comunes en la línea de la investigación educativa que define a nuestra red, particularmente la que se lleva a cabo en el posgrado en este estado.

Es importante precisar que, si bien la REDIIEP fue creada en marzo de 2019, la colaboración de académicos de varias instituciones se ha venido desarrollando desde hace aproximadamente siete años y ha dado lugar al estado del conocimiento 2001-2011

en Puebla, realizado para el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). A partir de ello decidimos generar un proyecto más amplio que convocara a más colegas y nos permitiera, desde una visión conjunta, ampliar el horizonte sobre la investigación educativa en el estado; uno de los productos derivados de estos esfuerzos es este libro.

El propósito del presente texto es ofrecer una perspectiva sobre el desarrollo de los Programas de Posgrado en Educación en Puebla, con el fin de dar cuenta de los objetivos iniciales, los cambios que ha presentado el posgrado en la región y la tendencia en la formación de investigadores educativos y hacia la internacionalización, a través de los posgrados en educación en la entidad.

Así, es de nuestro interés mostrar tres ejes de análisis o dimensiones bajo los cuales cada uno de los cuatro capítulos abona a la estructura general del libro: El primero expone los antecedentes históricos que dieron forma al posgrado en educación en la entidad; el segundo y el tercero analizan el desarrollo del posgrado en dos importantes vertientes, por un lado, la formación para la investigación educativa, y, por el otro, la profesionalización de la práctica educativa; y el cuarto describe las tendencias de internacionalización del posgrado en la entidad. A modo de conclusión, se presentan algunos de los retos que enfrentan las IES poblanas para la formación académica en los posgrados en educación.

Se trata de un esfuerzo colectivo que esperamos sienta las bases para trabajos futuros y que a la vez permita un mayor conocimiento y reflexión a otros académicos del campo educativo, a profesores, estudiantes de posgrado y a todos aquellos interesados en el enorme y necesario reto de fortalecer la investigación educativa en el estado, para que contribuya, a través de la educación, a la mejora de la calidad de vida de la población, en escenarios de desigualdad, violencia, impunidad, carencias laborales, etc.

Desde una mirada incluyente, el libro aglutina trabajos de investigación, individuales y colectivos, algunos de ellos de reflexión

teórica, y otros de investigación aplicada, a partir de la revisión de catálogos de programas de posgrado, de testimonios personales y de entrevistas realizadas a algunos de los investigadores y docentes de diversas instituciones. Nuestra preocupación es dar cuenta de la trayectoria de los posgrados en educación y ubicar los desafíos que enfrentan las IES en el estado de Puebla respecto a la formación académica en los posgrados en educación.

Consideramos que estamos viviendo un momento fundamental para la formación académica en los posgrados en educación en Puebla. La diversidad de políticas, recursos y propuestas formativas presentan varios retos y posibilidades, por lo que esperamos que este trabajo, fruto de la construcción compartida y colaborativa, sobre el desarrollo de la investigación educativa en el posgrado en la entidad, aporte elementos ricos y sugerentes que permitan proponer líneas de acción para la progresiva transformación y el bienestar de las personas a través de la educación.

Finalmente, con esta publicación queremos hacer una aportación al campo de la investigación educativa en el estado a partir de la información y datos a los que se tuvo acceso.

Agradecemos de manera especial el apoyo del Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Puebla (CONCYTEP) para la publicación de la obra. ❀

Referencias

- Ahumada, R. (2003). Los fines de la educación superior. En J. Bokser (Coord.). *Las ciencias sociales, universidad y sociedad. Temas para una agenda de posgrado* (pp. 269-292). México: UNAM.
- ANUIES (2019). Recuperado de <http://www.anui.es.mx/anui.es/instituciones-de-educacion-superior/>
- Benemérito Instituto Normal del Estado General Juan Crisóstomo Bonilla (BINE). Recuperado de <http://www.bine.mx/#>
- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Recuperado de http://www.viep.buap.mx/posgrado/posgrados-informacion.php?id_prog=00043
- Bokser, J. (2003). Lugar del posgrado en el desarrollo de las ciencias sociales: interacciones disciplinarias, conocimiento y realidad social. En J. Bokser (Coord.). *Las ciencias sociales, universidad y sociedad. Temas para una agenda de posgrado* (pp. 469-490). México: UNAM.
- Bokser, J., Antal, E. y Waldman, G. (2001). Desafíos del posgrado en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. En R. Sánchez Puentes y M. Arredondo Galván (coords.) *Pensar el posgrado. La eficiencia terminal en ciencias sociales y humanidades de la UNAM*. México: UNAM, pp. 147-166
- Brunner, J. (2016). *Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2016*. Santiago de Chile: CINDA.
- COMPEO (2019). *Diagnóstico del Posgrado en México. Región Centro Sur*. México: CONACYT; UPAEP.
- FIMPES. Recuperado de <https://www.fimpes.org.mx/index.php/instituciones/instituciones>
- Jiménez-Vásquez, M. S. (2011). Movilidad y trayectorias profesionales de egresados de las maestrías del Posgrado en Educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala. *Universia*, 2(3). Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/ries/v2n3/v2n3a4.pdf>

- Moreno Bayardo, M. G. (2016). La formación de nuevos investigadores educativos: diálogos y debates. *Revista de la Educación Superior*, 45(77), 171-175. Recuperado de <http://2011.www.redalyc.org/articulo.oa?id=60445151008>
- Pacheco, T. (2009). La transformación de la universidad y la formación para la investigación. El posgrado en educación. En T. Pacheco y Á. Díaz-Barriga (Coord.). *El posgrado en educación en México* (pp. 17-44). México: UNAM-IISUE.
- Pacheco, T. y Díaz-Barriga, Á. (Coord.). (2009). *El posgrado en educación en México*. México: UNAM-IISUE
- Rodríguez, N. (2003). Cambio organizacional para la gestión universitaria. En J. Bokser (Coord.). *Las ciencias sociales, universidad y sociedad. Temas para una agenda de posgrado* (pp. 423-450). México: UNAM.
- Secretaría de Educación Pública de Puebla. Recuperado de <http://sep.puebla.gob.mx/>
- Universidad Anáhuac de Puebla. Recuperado de <https://www.anahuac.mx/puebla/posgrado/maestria-educacion>
- Universidad Iberoamericana Puebla. Recuperado de <https://www.ibero-puebla.mx/oferta-academica/posgrados>
- Universidad de Oriente, Puebla. Recuperado de <https://www.uo.edu.mx/posgrados/desarrollo-pedag%C3%B3gico-en-puebla>
- Universidad del Valle de Puebla. Recuperado de <https://www.uvp.mx/posgrados-3/>
- Universidad La Salle Benavente. Recuperado de <http://www.universidadlasallebenavente.edu.mx/oferta-academica/maestria-en-administracion-educativa.php>
- Universidad Pedagógica Nacional. Unidad 211 Puebla. Recuperado de <https://upn211.edu.mx/mems.html>
- Universidad Pedagógica Nacional. Unidad 212 Teziutlán, Puebla. Recuperado de <http://upn212teziutlan.edu.mx/?fmt=Texto&ref=MTI0NA==>
- Universidad Pedagógica Nacional. Unidad 213, Tehuacán, Puebla. Recuperado de <http://upn213.edu.mx/>
- Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP). Recuperado de <https://www.upaep.mx/maestrias>

- Varela, G. (2003). La agenda de la educación superior. En J. Bokser (Coord.). *Las ciencias sociales, universidad y sociedad. Temas para una agenda de posgrado* (pp. 379-394). México: UNAM.
- Villa-Lever, L. (2003). La educación superior en México entre el Estado y el mercado. En J. Bokser (Coord.). *Las ciencias sociales, universidad y sociedad. Temas para una agenda de posgrado* (pp. 205-214). México: UNAM.
- Yanes, H. (2003). Papel del posgrado en el desarrollo de un pensamiento crítico y creativo. En J. Bokser (Coord.). *Las ciencias sociales, universidad y sociedad. Temas para una agenda de posgrado* (pp. 529-534). México: UNAM.

Capítulo 1

RECORRIDO HISTÓRICO DE LOS POSGRADOS EN EDUCACIÓN EN EL ESTADO DE PUEBLA

LAURA HELENA PORRAS HERNÁNDEZ
Universidad de las Américas Puebla

En el estado de Puebla los posgrados en el campo de la educación surgen en los años 70 del siglo xx, así que gran parte de sus antecedentes, más allá de los documentos, están todavía vivos en los recuerdos de quienes han jugado un papel fundamental en su creación y desarrollo. Lejos de ser este un capítulo escrito por historiadores, es el producto del interés de investigadores educativos en Puebla por recuperar parte de esa historia, para comprender mejor nuestro presente y vislumbrar futuros posibles.

La pregunta principal que da origen a este estudio es: ¿cómo surgen los posgrados en nuestra entidad? De ésta se derivan otras más específicas que pretenden conocer los antecedentes, las necesidades sociales y condiciones institucionales que les dan sentido y determinan su orientación; las características de los académicos y de los estudiantes, así como los recursos que apoyan las actividades de aprendizaje e investigación. La búsqueda de información inició con la revisión de fuentes secundarias para el periodo que

comprende desde la época colonial hasta el siglo XIX; para los siglos XX y XXI se recurrió a catálogos de programas de posgrado, testimonios personales, y en gran medida, a entrevistas realizadas a algunos investigadores y docentes de diversas instituciones quienes, con su visión, entusiasmo y trabajo, construyeron opciones destinadas a la formación de recursos humanos de alto nivel en nuestro estado para el servicio de la educación.

Remontándonos en el tiempo. La época colonial

La vocación educativa de la zona tiene sus raíces siglos antes y se encuentra íntimamente vinculada a las condiciones socio-históricas prevalentes. Tal como lo señala Yurén Camarena (2013) todo proyecto educativo surge en las relaciones con la sociedad. Las condiciones socio-políticas, económicas, e incluso las geográficas, dan lugar a ciertas necesidades que requieren ser atendidas por instituciones educativas, se convierten en su razón de ser, les dan sentido y, combinándose con la visión y filosofía de los principales propulsores, se traducen en los fines educativos. Por ello, para realizar un análisis histórico de la evolución de los posgrados en el campo de la educación en Puebla, hace falta iniciar por las características y retos de la sociedad en cada momento que se revisa. Con la intención de comprender la vocación educativa del territorio que hoy ocupa el estado de Puebla, nos remontaremos a los antecedentes en la época posterior a la conquista de Tenochtitlan.

Conviene recordar que durante la época colonial, en el mundo no existían programas de posgrado con estructuras curriculares precisas. En las universidades medievales del viejo continente se otorgaba el grado de maestro o doctor a quien, teniendo amplios conocimientos y experiencia, era aceptado por el claustro de profesores de una institución de educación superior para impartir alguna cátedra. “Estos dos grados significaban: calificado para enseñar” (Good, 1960, p. 105). Siguiendo las mismas tradiciones

que en las universidades europeas, el otorgamiento de tales grados en nuestras tierras también estuvo vinculado a labores educativas de nivel superior (UNAM, 2015). El título de bachiller se otorgaba a los pasantes que habían completado sus estudios, pudiendo cursar sus cátedras en distintas instituciones de educación superior. Quienes deseaban continuar laborando en la academia tenían que impartir clases durante tres o cuatro años, defender una tesis y realizar pagos monetarios y en especie para conseguir el título de licenciado y maestro. El grado de doctor no requería la defensa de alguna tesis adicional, sino que se conseguía por el prestigio ganado y el pago de obsequios, propinas y festejos para los miembros del claustro (Gozalbo Aizpuru, 2010).

Durante toda la época colonial, la Real y Pontificia Universidad de México mantuvo la hegemonía para el otorgamiento de grados, impidiendo la fundación de universidades en otras ciudades del virreinato, dejándoles solo la posibilidad de crear colegios de educación superior de pregrado en donde se podían cursar ciertas cátedras. Fue únicamente el proyecto de la Universidad de Guadalajara el que llegó a concretarse en 1791 (Larroyo, 1986).

La contribución de Puebla a la educación superior a través de los colegios se perfiló desde los inicios de esa época y mantuvo el tinte humanista de los primeros religiosos que llegaron a nuestro continente. Aun así, cada proyecto educativo tuvo su propia intención particular, y las disputas de poder no estuvieron ausentes; por un lado, visionarios con liderazgo favorecerían el desarrollo educativo, pero, por otro, tales avances generaban competencias entre grupos, que lo limitaban.

Para ubicarnos en el contexto de la época, recordemos que la ciudad de Puebla surgió como un experimento social utópico que pretendía lograr la convivencia armónica entre españoles y pobladores originarios. Se buscaba evitar, al mismo tiempo, las invasiones de españoles a territorios ocupados por indígenas y los ataques de estos últimos a los españoles, que eran provocados por

las injusticias de las que eran objeto. Fray Julián Garcés, dominico formado en la Sorbona, con una visión profundamente humanista y nombrado primer obispo de Tlaxcala, se convirtió en el principal propulsor de la propuesta, aunque originalmente sugería ubicar el asentamiento de españoles en Tlaxcala. Esta primera idea se fortaleció con las observaciones del franciscano Fray Toribio de Benavente, conocido como Motolinia, quien proponía lograr un asentamiento de españoles que supieran cultivar las tierras para que enseñaran a los indígenas las técnicas europeas y así lograr una interacción organizada, conveniente y productiva para ambas partes (Hirshberg, 1978).

La Real Audiencia de México autorizó un establecimiento español entre Tlaxcala y Cholula en el valle de Cuertlaxcoapan, que significa lugar donde las víboras cambian de piel (Municipio de Puebla, 2017). A las razones de su ubicación se añadió que la nueva población española estuviese rodeada por poblaciones indígenas para proveer de los bienes y servicios necesarios, así como contar con un lugar seguro de descanso en el trayecto entre Veracruz y la ciudad de México. El 16 de abril de 1531 se fundó la ciudad con sus primeros 33 habitantes (De la Torre Villar, 1988).

A los visionarios sociales mencionados se unieron otros personajes que influyeron en la fundación de instituciones educativas en la ciudad. En el nivel superior destacó Luis de León Romano, corregidor de la ciudad de 1554 a 1557, quien aportó las rentas de su hacienda para establecer en la ciudad un colegio de estudios superiores. Dicho proyecto se concretó bajo la dirección de los dominicos en el Colegio de San Luis Rey de Francia, ubicado atrás del convento de Santo Domingo, y autorizado entre 1557 y 1558. El Colegio abrió sus puertas en 1585 y tuvo que enfrentar los obstáculos del Virrey, antes de tener autorización, por bula papal en 1619, para otorgar grados académicos y obtener el pase regio en 1624, convirtiéndose así en el Real y Pontificio Colegio del Señor San Luis del Orden de Predicadores de la Santa Provincia

de San Miguel y Santos Ángeles. La oposición del Virrey se debía a que no quería entrar en conflicto con la Universidad de México permitiendo que otras instituciones otorgaran grados. El Colegio alcanzó gran fama por la formación de destacados egresados con puestos importantes en el clero (De la Torre Villar, 1988).

Apoyos y obstáculos similares tuvieron que enfrentar los jesuitas, quienes fueron invitados por vecinos de la zona para contribuir a la educación y abrieron las puertas del Colegio del Espíritu Santo bajo la protección de San Gerónimo en 1578, dirigidos por el Padre Pedro Morales (Herrera Feria, Torres Domínguez, y Mondragón Aguilera, 2017). En 1584 recibieron apoyo de Don Melchor de Covarrubias, lo que les permitió separar el Colegio del Espíritu Santo, reconociéndole como fundador. En 1624 este colegio obtuvo autorización papal para que los estudios ahí realizados fueran reconocidos como válidos, y los aspirantes pudiesen presentar examen en la Real y Pontificia Universidad de México, obteniendo así el grado académico (De la Torre Villar, 1988). Los vaivenes políticos tuvieron gran influencia en esta institución; al ser expulsados los jesuitas se convirtió en el Real Colegio Carolino, y cambió su nombre en reiteradas ocasiones, entre ellos: Colegio del Estado, Universidad Autónoma de Puebla, y en 1987, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Diversos proyectos educativos encontraron cabida en una ciudad creada por españoles que contaba con la presencia de varias órdenes religiosas deseosas de cumplir con el encargo de los propios reyes de España de propagar la fe, proteger y salvar las almas de los nuevos vasallos. De igual manera, los diocesanos que fueron llegando a la ciudad fortalecieron la vocación educativa de ésta. Destaca el papel de Don Juan de Palafox y Mendoza, quien fundó el Seminario de San Pedro y creó la primera biblioteca pública del continente al prestar sus libros a los alumnos que tenían sed de conocimiento. Conociendo el gran valor que tenía para la educación el tener acceso a las fuentes de conocimiento en diversas

disciplinas, dejó como un legado, en escritura pública fechada el 5 de septiembre de 1646, aproximadamente cinco mil volúmenes. En el mismo documento se especificaban las instrucciones para el mantenimiento y uso de la biblioteca. En 1649 Palafox partió a España por solicitud del rey, donde permaneció hasta su muerte (De La Torre Villar, 2007). Esos libros constituyen la base para la colección que hoy se conserva en la Biblioteca Palafoxiana, y en su momento fueron recursos fundamentales para la actividad académica de alumnos, maestros y doctores de los distintos seminarios y colegios superiores. La colección fue enriquecida a lo largo del tiempo por donaciones de obispos posteriores y por la incorporación de las bibliotecas de los colegios jesuitas, que también habían logrado reunir sus propios recursos de consulta. La riqueza del acervo bibliográfico, así como su estado de conservación, fueron los principales argumentos para que en 2005 esta biblioteca fuese declarada Memoria del Mundo por la UNESCO (UNESCO, 2017).

De entre los colegios mayores diocesanos de Puebla, tuvieron gran prestigio los colegios Seminarios de San Juan y San Pedro y el de Durango (Larroyo, 1986). La disponibilidad y acceso a recursos para aprender, la concentración de académicos maestros y doctores en diversas disciplinas, así como la fundación de colegios por distintas órdenes, además de los diocesanos, definitivamente fortalecieron la formación en altos estudios en esta región. Los colegios de esta ciudad tenían una gran fama en las cátedras de filosofía, teología y gramática, al grado de que empezaron a considerarse mejores que las de la Universidad de México, por lo que fue necesario establecer reglas para que se siguieran cursando algunas de ellas en la ciudad de México, pues los estudiantes preferían Puebla para realizar sus estudios (De la Torre Villar, 1988).

En Puebla prosiguieron los colegios con algunas transformaciones por las rencillas políticas y económicas entre distintas órdenes y los diocesanos. Así, después de la expulsión de los jesuitas, en

1772 reabrieron sus puertas los colegios de San Ignacio y San Jerónimo, que en 1790 fueron fusionados para dar paso al Real Colegio Carolino, con sede en el antiguo edificio del Espíritu Santo. Éste mantuvo mucho de la filosofía religiosa que le había dado origen (Herrera Feria *et al.*, 2017). De acuerdo con las investigaciones de Márquez Carrillo (1999) sobre una nómina de 142 letrados activos en Puebla, entre 1750 y 1800, los que contaban con grado de maestría o doctorado sumaban un total de 36 poblanos y 16 no poblanos. De los primeros, cuatro lo habían obtenido en universidades de España, y el resto en la Universidad de México. De los no poblanos, todos habían obtenido el grado en España, y siete lo habían obtenido, de forma adicional, en la Universidad de México.

Siglo XIX. Cuestionamientos a la Educación Superior

En el viejo mundo un gran número de universidades fueron cerradas después de la Revolución Francesa debido a su concentración en conocimientos poco aplicables. De las 143 universidades que existían en Europa en 1789, para 1815 habían desaparecido 60 (Rüegg, 2005). La universidad como institución de educación superior se habría extinguido en el siglo XIX, de no ser por la modernización surgida de la visión de Wilhelm von Humboldt, concretada en 1810 en la Universidad de Berlín. En esta universidad se transformó el quehacer universitario, caracterizándose por la libertad para la indagación profunda y la investigación científica, en lugar de únicamente dedicarse a la reproducción del conocimiento y el dogmatismo religioso a través de la docencia. Se asignaron grandes terrenos a las universidades, se transformaron los métodos filosóficos y se promovieron los laboratorios que seguían métodos empíricos. El modelo alemán, que dio un fuerte impulso a la investigación en todas las áreas, fue seguido por Francia, Inglaterra y los Estados Unidos de América, expandiéndose a los demás países europeos e incrementando la matrícula en todas ellas (Rüegg, 2005).

De manera similar a lo sucedido en Europa, en el México independiente el conservadurismo de la Real y Pontificia Universidad de México fue sumamente cuestionado, tachándole de institución anacrónica. Finalmente, su resistencia a adaptarse a nuevos tiempos condujo a su clausura, dejando únicamente colegios, escuelas y centros de estudios especializados (Garcíadiego, 1996). México mantenía intercambios con Inglaterra, Francia y Estados Unidos, y por ello existía la presión de varios intelectuales por transformar la universidad a una más acorde con las nuevas orientaciones de Europa, en donde surgían nuevas corrientes filosóficas. Durante el siglo XIX la influencia del positivismo se hizo presente en América Latina y en México, no sin algunos opositores, continuando así los enfrentamientos entre intelectuales (Horváth y Szabó, 2005). Fue hasta 1910 cuando se reabrió la universidad como Universidad Nacional de México, con la intención de concretar una educación superior universitaria laica, donde la vida académica se desarrollara en autonomía y libertad (Franco, 2019).

En nuestra entidad, buscando cortar resabios de la época colonial, el Real Colegio Carolino se transformó en Colegio del Estado de Puebla en 1825. Para entender el contexto de ese momento, es necesario considerar que la población de la ciudad era conservadora, a pesar de existir grupos liberales en la provincia. El cambio no representó una modernización profunda, sino que se mantuvo una esencia ligada, después de siglos, a las raíces de su fundación por los jesuitas (Herrera Feria *et al.* 2017). En el Colegio del Estado, la oposición al positivismo que se impulsó en el siglo XIX sucedió sustituyéndolo por el krausismo, una postura introducida por el alemán radicado en Puebla Gustavo P. Mahr (Márquez Carrillo, 1999). Esta corriente filosófica sí se aleja del dogmatismo religioso, no rechaza el método científico, y en sus versiones progresistas “se propone reconciliar la vida cristiana con los avances de la ciencia y el pensamiento político moderno” (Márquez Carrillo, 1999, p. 77). Varios maestros y doctores de

la institución adoptaron esta postura, que no se percibía en la sociedad conservadora como negación de lo religioso y tenía la aceptación de los liberales por su visión de transformación social bajo principios éticos y morales.

El hecho de que durante el siglo XIX en Puebla solamente existieran colegios y no universidad, aunado a la adopción de una postura filosófica que parecía tener ciertas afinidades con los extremos de las ideas político-sociales prevalentes, fue lo que permitió quizá evitar enfrentamientos intelectuales tan radicales como los presentados en la capital del país y continuar en funcionamiento.

Siglo xx. El nacimiento de programas de posgrado en México

Es en el siglo XX cuando surgen los programas de posgrado en la ciudad de México, y posteriormente en el estado de Puebla. La creación de los mismos está vinculada a las tendencias tanto nacionales como internacionales, y se ve impregnada por las tradiciones de instituciones educativas que tienen presencia en el estado de Puebla.

Los primeros programas de posgrado con una planeación curricular surgen en Europa en el siglo XIX, apareciendo primero en Alemania, después en Inglaterra, extendiéndose posteriormente al resto de Europa y el mundo. Estos programas atendían a los cuestionamientos intelectuales y filosóficos con el fin de profundizar en el conocimiento. El primer Ph. D. (abreviatura en inglés de “doctor en filosofía”) otorgado en nuestro continente fue en la Universidad de Yale (Good, 1960), habiendo un paralelismo entre la evolución del posgrado en los Estados Unidos y en México (García, 1995).

En abril de 1910 en la ciudad de México Justo Sierra creó la Escuela Nacional de Altos Estudios (ENAE), la cual respondía a la necesidad de completar o profundizar la formación que había sido obtenida a nivel de la licenciatura o estudios previos. De esta

institución emanarían después la Facultad de Filosofía y Letras, la Normal Superior y la Escuela de Graduados (Arredondo Galván, 1998). No obstante, los autores coinciden en que fue en 1947 cuando los estudios de posgrado como programas fueron formalizados en la Universidad Nacional Autónoma de México (García, 1995; Arredondo Galván, 1998; UNAM, 2015). En estas acciones pioneras, también destacaron instituciones privadas que tendrían presencia posteriormente en el estado de Puebla.

Entre estas instituciones privadas estaba el Mexico City College, que después se convertiría en la Universidad de las Américas. Esta institución fue fundada en 1940 por directivos del Colegio Americano, Dr. Henry L. Cain y el Dr. Paul V. Murray, con la intención de ofrecer estudios de ese nivel a ciudadanos norteamericanos que se encontraban en México. El estallido de la Segunda Guerra Mundial causaba temor en los padres de familia de los jóvenes estadounidenses de que fueran llamados al frente si su país participaba en el conflicto; la única manera de disminuir esas probabilidades era demostrar que estaban cursando estudios superiores (Quinn, 2006; Simmen Tolex, 2009).

Cabe señalar que la Guerra Civil en España y la Primera Guerra Mundial habían propiciado la migración de una gran cantidad de académicos a nuestro continente. Entre estos migrantes estaba el Dr. José Gaos, filósofo español, quien se incorporaría a esta institución y colaboraría con otras instituciones de educación superior en la ciudad de México. En el catálogo 1947-1948 del Mexico City College (1947), se presenta ya la Escuela de Estudios de Posgrado o Centro de Estudios Universitarios, co-dirigido por dos académicos del área de humanidades: el Dr. José Gaos y la Dra. Lorna L. Stafford. Esta última, especialista en literatura latinoamericana. La oferta de posgrados se anunciaba como una respuesta de la institución de ofrecer estudios similares a los que existían en otros países para dar cabida al deseo de muchos estudiantes de poder continuar en México con estudios avanzados

posteriores a la licenciatura. Entre los programas que se incluían en dicho catálogo estaba el Master of Arts in Latin American Studies, en cuyo plan de estudios se contemplaban cursos optativos de posgrado pertenecientes al Departamento de Educación (Mexico City College, 1947). Siguiendo el modelo anglosajón, los programas permitían que el estudiante seleccionara materias entre los grupos de optativas, para atender a sus intereses académicos. Es notorio el énfasis de las materias en los problemas de aprendizaje de inglés por estudiantes latinoamericanos.

El año 1947 fue clave para el inicio en México de estudios de posgrado con un diseño curricular específico. La UNAM, en el sector público, y el Mexico City College, en el privado, fueron las primeras instituciones de educación superior en el país en ofrecer programas completos, construyendo sobre las bases y esfuerzos previos de la Escuela Nacional de Altos Estudios, y las experiencias de universidades norteamericanas y europeas.

En cuanto a otras instituciones que hoy tienen presencia en el estado de Puebla, García (1995) señala que la Universidad Iberoamericana en 1948 abrió sus programas de posgrado, cinco años después de haber sido fundada en México. Entre las primeras ofertas de este nivel se encontraba la Maestría en Filosofía, que hasta la fecha continúa actualizándose (Universidad Iberoamericana, 2019). Las instituciones mencionadas en este apartado, si bien estaban ubicadas en la ciudad de México, tuvieron influencia en el surgimiento de los posgrados en educación en el estado de Puebla.

Los 70. El nacimiento de los programas de posgrados en educación en el Estado de Puebla

La década de los 70 marcó el inicio de los posgrados en el campo educativo en el estado de Puebla. Contrariamente a lo que se pensaría, no surgieron en el sector público, sino en el privado. En esos años, apenas pasado el conflicto de 1968, la sociedad en México

estaba polarizada, y Puebla no era la excepción. La Universidad Autónoma de Puebla vivió enfrentamientos fuertes, incluso sangrientos, entre miembros de su comunidad con posturas filosófico-políticas diferentes, que terminaron por dividir a profesores y alumnos en dos instituciones distintas. En 1973, profesores y alumnos que compartían una identidad católica y no estaban de acuerdo con el rumbo que estaba tomando la institución, crearon una universidad con una visión más acorde a sus principios. Así, se fundó la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP), ubicándose en instalaciones de la Noria (Louvier Calderón, Díaz Cid, y Arrubarena Aragón, 2014).

Entre tanto, el ámbito privado enfrentaba otros retos. El Mexico City College había ido ganando prestigio, que se tradujo en un crecimiento importante, por lo que requirió de instalaciones más amplias, y fue apoyado en 1967 por la Fundación Jenkins para instalarse en la Exhacienda de Santa Catarina Mártir en San Andrés Cholula (University of the Americas, 1969). El traslado implicó algunos cambios, pues al ampliar su oferta académica para incluir carreras de ingeniería, cambió su nombre al de Universidad de las Américas (UDLA) y trajo consigo los programas de posgrado que ofrecía. En las materias optativas del Master of Arts in Latin American Studies de ese año se aprecian más cursos de posgrado de enseñanza del español, a diferencia del programa anterior, que focalizaba la enseñanza del inglés.

De acuerdo con el catálogo de 1973, ya aparecen dos programas de posgrado exclusivamente del campo educativo: el Master of Arts in Teaching y el Master of Arts in Intercultural Education. Este último se originó ante el reconocimiento de los retos que planteaba la migración mexicana a los Estados Unidos. En ese entonces existía un programa en el Estado de California para atender las necesidades de esa población, preparando docentes que pudieran trabajar desde el enfoque intercultural. La población de estudiantes en la UDLA era principalmente de ciudadanos norteamericanos y

pocos mexicanos (Garibay Ávalos, 2019). Entre los mexicanos que se graduaron y se quedaron a trabajar en la institución, destacan el Dr. Juan Manuel Garibay Ávalos y la Mtra. Coral Ibarra Yunes, quienes tendrían gran influencia como parte del personal académico especialista en educación. El primero desde la Dirección de Tecnología Educativa, que después se convertiría en Dirección de Apoyo a la Pedagogía, y la segunda, en la Licenciatura en Ciencias de la Educación, ofrecida por el Departamento de Ciencias de la Educación, y en el Departamento de Lenguas en la enseñanza de inglés como segundo idioma.

Para el año 1978, bajo el rectorado de Fernando Macías Rendón, se manifestó la intención de incidir en la población mexicana. Los catálogos de esa fecha, impresos ya en español, presentan la Maestría en Educación con las siguientes especialidades: Educación Bilingüe, Enseñanza de Inglés como Segundo Idioma, Enseñanza de Español como Segundo Idioma, y Administración Educativa (Universidad de las Américas A.C., 1978). Éste fue el primer programa de posgrado completo en el campo de la educación que se ofreció en Puebla. La población a la que iba dirigido era principalmente de maestros y directivos de instituciones educativas. El foco en los idiomas fue una continuación de los programas anteriores, de la composición del grupo de maestros, y de la propia naturaleza de la universidad, que seguía atendiendo a muchos estudiantes extranjeros, además de los mexicanos.

En el plano nacional, una serie de sucesos tendrían repercusiones para los posgrados en el campo educativo en todo el país. El Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación había solicitado al gobierno la creación de una institución que reuniera a todas aquellas que se dedicaban a actividades vinculadas a la superación del magisterio. Al ser nombrado presidente el Lic. José López Portillo, como parte de su política educativa incorporó la Universidad Pedagógica Nacional, publicándose el decreto de su creación en el Diario oficial de la Federación el 29 de agosto de

1978. Las clases iniciaron en 1979; la planta académica provenía principalmente del Instituto Nacional de Investigación Educativa de la Secretaría de Educación Pública, y la población se conformó principalmente por profesores normalistas que buscaban la nivelación al grado de licenciatura, y egresados de preparatoria que iniciaban sus estudios. A estas acciones se sumó un sistema de educación a distancia con 76 unidades y 208 subsedes en distintas locaciones del país (Universidad Pedagógica Nacional, 2018). Los primeros programas de maestría se impartieron únicamente en la ciudad de México y fueron en Planeación Educativa y en Administración Educativa; se registraron en 1979 e iniciaron la inscripción de alumnos en 1980 (Moreno Moreno, 2007).

La creación de la UPN y su gran área de influencia tendría implicaciones posteriores para el crecimiento en la demanda de programas de posgrado en distintos puntos del país.

La década de los 80. El crecimiento y la vinculación

Los años 80 en el estado presenciaron un interesante desarrollo de los posgrados de educación, aumentando en número y vinculándose más a las necesidades institucionales y locales. En ello habría que destacar también el acercamiento e interés de las autoridades estatales por la educación.

Para el inicio de los años 80, en la Universidad de las Américas (UDLA) se había transformado la composición del profesorado de tiempo completo, siendo en mayor proporción de origen mexicano. El Departamento de Educación quedó a cargo del Dr. Juan José Ramírez, psicólogo de formación. La influencia de su educación profesional se hizo notar, pues a la existente Maestría en Administración Educativa se sumó la Maestría en Orientación y Asesoría Escolar. Estos programas fueron dirigidos a todos los profesionales de la educación y psicólogos interesados en el área educativa (Universidad de las Américas A. C., 1983). Ante

el crecimiento de la Universidad, el Departamento de Lenguas absorbió las Maestrías en Enseñanza de Inglés y de Español como Segundo Idioma, enfocándose en docentes de lenguas.

Los mediados de los 80 serían testigos de una renovación generacional marcada por la llegada a Puebla de académicos mexicanos recién formados en programas de posgrado en el extranjero y otros en la ciudad de México. Ellos inyectarían nuevas energías para la investigación educativa y para el desarrollo de programas de posgrado, no solo en la UDLA, sino también en otras instituciones.

En 1985, debido a diferencias entre los socios, la UDLA se dividió en dos instituciones independientes: la Universidad de las Américas A.C. con sede en la ciudad de México, y la Universidad de las Américas Puebla (UDLAP), ubicada en San Andrés Cholula, Puebla. En ese año se incorporó al Departamento de Educación de la UDLAP León Rafael Garduño Estrada, quien estaba por concluir su doctorado en Evaluación Educativa en la Universidad de California en Los Ángeles, Estados Unidos. Al año siguiente, invitado por Eduardo Fermín Lastra y Pérez Salazar, quien había estado realizando estudios de doctorado en educación en la Universidad de Stanford, se incorporaría el psicólogo educativo con doctorado en estadística José Alejandro Ramírez, proveniente de esa misma universidad. Al mismo tiempo, regresaba de la Universidad de Boston Antonio Santos, con una maestría en Tecnología Educativa, quien un par de años después partiría con una beca Fullbright para estudiar el doctorado en Diseño de Sistemas Instruccionales en la Universidad de Indiana en Bloomington.

En la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla se vivía una transformación por la llegada de un nuevo rector, el Licenciado Alfonso Vélez Pliego. Habiendo conocido en el Primer Congreso Nacional de Investigación Educativa al Dr. Carlos Muñoz Izquierdo, del Centro de Estudios Educativos, solicitó su apoyo y asesoría para crear el Centro de Estudios Universitarios. Su intención era redirigir los ideales del proyecto de universidad democrática popular y

crítica hacia una democracia por participación abierta, popular por la difusión del conocimiento al beneficio de la población, y crítica con su propio quehacer (Márquez Carrillo, 2019). Este centro tenía inicialmente como principal función la de atender la transformación de los programas de educación media superior de dos años, al currículo de tres años, que tenían ya la mayoría de instituciones, así como desarrollar investigación educativa. La creación de este centro resulta relevante, dado que da pie a la contratación de académicos comprometidos con la investigación educativa, entre ellos estaban Ricardo Moreno Botello y Rollin Kent Serna. El primero había realizado una maestría en el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (DIE-CINVESTAV) y acababa de regresar de cursar estudios de doctorado en París, dejando aún pendiente la defensa de tesis. El segundo trabajaba en el DIE-CINVESTAV y estaba realizando estudios doctorales en el mismo departamento. Poco a poco, se incorporarían otros académicos como Héctor Álvarez, Silvia Águila Técuatl y Jesús Márquez Carrillo, quienes fortalecerían esta actividad y terminarían por conformar una planta académica que permitiría dar lugar a los primeros posgrados en educación de esa institución en los años 90 (Márquez Carrillo, 2019).

En 1986, con el apoyo de la Universidad La Salle en México, se abrió en la ya existente Normal Benavente, la Maestría en Educación Superior, al año siguiente la Maestría en Administración Educativa, y en 1988 la Maestría en Investigación Educativa. Estos programas surgieron por la convergencia de una visita de Jorge Muñoz Batista, encargado de los posgrados en Educación en La Salle México, y la intención de la Normal de atender a una población de profesionales de otras disciplinas que impartían clase en las instituciones de nivel superior (Velasco y Arzac, y García Márquez, 2018). A pesar de la resistencia inicial de la Secretaría de Educación Pública, los posgrados se abrieron con el respaldo de La Salle de México y el entusiasmo de su primera

planta docente, conformada por Rita Ferrini, Francisco Leonel de Cervantes, Andrés García Coca, egresado de la maestría de la UDLAP, y Juan Antonio Badillo. Ambos programas colaboraron en la preparación de profesionales de la educación que, en su mayoría, trabajaban ya como docentes en Institutos Normales y en la Secretaría de Educación Pública del Estado de Puebla (SEP); cabe señalar que una parte de su planta docente provenía también de ahí (Velasco y Arzac, y García Márquez, 2018). Ante el decreto que determinaba que para impartir clases a nivel maestría era necesario contar con el grado, la población de estudiantes creció. Asimismo, al incrementarse la necesidad de profesionalizar a los trabajadores de esta secretaría, en 1989 se abrió el Doctorado en Educación, con lo que se daba inicio a la oferta de este nivel en el estado (Velasco y Arzac, y García Márquez, 2018).

En 1983 se había abierto en Puebla el campus Golfo-centro de la Universidad Iberoamericana, como parte de un proyecto de expansión del Sistema Universitario Jesuita en todo el país (Sánchez Aviña, 2019). Para 1989 se abrió posgrado de educación en este plantel, la Maestría en Investigación y Desarrollo de la Educación, y en ese mismo año, la Maestría en Docencia, la primera de la Ibero plantel Golfo-centro en obtener el RVOE. Ambos programas nacerían bajo el cobijo de la Coordinación de Desarrollo Educativo, área creada por el entonces rector, Mtro. Xavier Cacho Vázquez (Sánchez Aviña, 2019). El surgimiento de los programas obedeció en buena medida al interés de egresados y académicos de la propia universidad interesados en continuar su formación y obtener un posgrado (López Calva, 2018). Para una operación de alta calidad académica, fue fundamental el respaldo de la Ibero-CDMX, la cual colaboró con la participación de académicos de esa institución, tales como el Dr. Carlos Muñoz Izquierdo (Sánchez Aviña, 2019).

La década de los ochenta se cerraría con la apertura del primer Doctorado en Educación en el estado de Puebla, ofrecido por la Universidad La Salle—Benavente. El éxito de las maestrías había

despertado el interés de muchos maestros que laboraban ya en el sector educativo por buscar estudios de mayor nivel. Este doctorado permitiría la formación de varios docentes, funcionarios y académicos (Velasco y Arzac, y García Márquez, 2018).

Los años 90. El fortalecimiento y la expansión

Los años noventa se caracterizaron por una ampliación de la oferta en distintas instituciones del estado de Puebla y una adaptación a las necesidades de un entorno que se había vuelto más competitivo para un país que deseaba participar en el concierto mundial, objetivo para el cual la educación se convertía en un instrumento fundamental. El promedio de escolaridad se había incrementado, por lo que había más estudiantes solicitando ingreso, y el mercado laboral demandaba mayor profesionalización. El país se transformaba cediendo a las fuerzas internacionales del libre mercado y la globalización; las tecnologías de información-comunicación evolucionaron de manera acelerada transformando la sociedad hacia lo que Castells (2010) denomina una sociedad en red. En 1994 la Internet dejó de ser solo intercambio de textos escritos para dar paso a la *world wide web*, que traía consigo la posibilidad de comunicación en diversos formatos multimedia; la banda ancha de alta velocidad abría la posibilidad a la comunicación mediada por computadora en modalidades asíncronas (diferida) y síncronas (en tiempo real), incluida la videoconferencia; y el avance en sistemas de administración y docencia a distancia representaba nuevas oportunidades.

Por otro lado, a nivel local la preparación previa había motivado a muchos profesionales con nivel de maestría, egresados de los primeros programas de posgrado, a buscar obtener el doctorado. De igual manera, muchos académicos que ya lo habían obtenido valoraban las aportaciones que la investigación educativa podía hacer, y apoyaban esas demandas. En esta década se incrementó

el número de instituciones de educación superior en el estado de Puebla: de las tres que existían en 1970, en dos décadas habían aumentado a 31, muchas de ellas con problemas de calidad, producto de ese crecimiento acelerado (Moreno Botello, 1993). Esta situación generó una gran brecha en la que, si bien varias instituciones de nueva creación empezaron a ofrecer maestrías en educación, por no requerir de inversiones en laboratorios, el liderazgo de las instituciones con cierto prestigio les llevaba mucha ventaja en términos de profesorado y recursos para ofrecer posgrados de mayor calidad. A continuación nos enfocaremos en los programas de esas instituciones más consolidadas.

En 1991 la UDLAP, que contaba ya con una planta docente de tiempo completo, mayoritariamente con nivel doctoral, formados en universidades de los Estados Unidos, registró el programa de Maestría en Calidad de la Educación, un programa orientado a la investigación educativa para contribuir a la mejora en la calidad de la educación en México (UDLAP, 1991). Los profesores que participaron en su diseño fueron: León R. Garduño, José Alejandro Ramírez, Antonio Santos, Eduardo F. Lastra, y Angélica Valenzuela, esta última egresada de la Maestría en Administración Educativa y profesora de tiempo parcial (López y Maldonado, 2018). En 1991 se incorporaría el Dr. José Antonio López y Maldonado, especialista en Diseño y Desarrollo Curricular por la Universidad de Alabama y en Administración de la Educación Superior por la Universidad de Oregon, y en 1993 la Dra. Bertha Salinas, con doctorado en Tecnología Educativa por la Universidad de Montreal y con líneas de trabajo en educación comunitaria y de adultos.

El programa tuvo cuatro ejes curriculares: procesos de enseñanza-aprendizaje, investigación educativa, habilidades de pensamiento, y calidad de la educación. En ella se formaron algunos académicos que provenían de distintas disciplinas de la propia universidad y de otras instituciones de educación superior, quienes buscaban la profundización en los conocimientos del quehacer educativo, así

como otros que se insertarían posteriormente en instituciones de ese nivel. La actividad en investigación de sus profesores y alumnos le permitiría a este programa, posteriormente, formar parte del Padrón Nacional de Posgrados de Calidad del CONACYT.

Entre tanto, en el mismo año de 1991 las autoridades de la BUAP decidieron que el Centro de Estudios Universitarios (CEU), creado en los años ochenta, se mantuviera independiente de los dos institutos de investigación. La intención detrás de esta decisión era crear un centro de investigaciones educativas con sus propios posgrados, dirigidos a estudiantes de un alto perfil de ingreso (Márquez Carrillo, 2019). Antes de iniciar con una maestría, decidieron ofrecer cursos de especialización en Sociología Educativa, en cuya impartición participaron también académicos del DIE-CINVESTAV y de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM). El éxito de esta iniciativa favoreció que al año siguiente se ofrecieran nuevamente y que se añadiera otro, este en Historia de la Educación. Se esperaba que estas experiencias permitirían preparar y seleccionar dentro del alumnado a quienes podrían ser estudiantes de la maestría (Márquez Carrillo, 2019).

El prestigio ganado por el trabajo académico facilitó que el CEU obtuviera su propio espacio físico, en donde contó con el Centro Universitario de Información y Documentación de Educación Superior (CUIDE). Gracias al esmero de la bibliotecóloga Ana María Amo, el acervo se incrementó sustancialmente. En este centro se podía tener acceso a los más recientes informes y estadísticas de educación superior, y se tenía suscripción a 144 revistas especializadas en educación, además de acceso a bancos de datos. En ese momento las áreas de trabajo eran: Sociología de la Educación, con Héctor Álvarez López, Ricardo Moreno Botello y Silvia Águila Técuatl; Políticas de la Educación, con Rollin Kent Serna, Wietse de Vries Meijer y Yadira Navarro Rangel; Historia de la Educación, con Jesús Márquez Carrillo; Economía de la Educación, con María Eugenia Martínez de Ita y Miguel Ángel

Rodríguez; y Educación Básica, con Alma Cecilia Carrasco Altamirano (Márquez Carrillo, 2019).

Para 1994 el gran aliento que había adquirido el CEU se tradujo en la apertura de la Maestría en Educación Superior, dirigida a analistas de educación superior y a tomadores de decisiones. Este programa ha permanecido con el mismo nombre, a pesar de actualizaciones y nuevas adscripciones. Para ese entonces ya contaba con una planta académica fortalecida; varios de los profesores realizaron sus estudios de doctorado en la Universidad de Aguascalientes. El programa ingresó de inmediato al Padrón de Posgrados de Calidad de CONACYT (Márquez Carrillo, 2019). En 1994 la salida de uno de los directores del centro, el Dr. Ricardo Moreno Botello, provoca una crisis, y las autoridades decidieron formalmente trasladar el centro y el programa de maestría a la Facultad de Filosofía y Letras, en donde continúa hasta la fecha del presente escrito. Esta crisis provocaría la reubicación de sus miembros, algunos de ellos en otras áreas, desde donde han tenido una incidencia importante para el desarrollo de otros posgrados (Márquez Carrillo, 2019).

En 1992 el plantel Golfo-centro de la Universidad Iberoamericana expandió la oferta de la Maestría en Docencia Universitaria a Tehuacán y otros estados del sur de la República (Sánchez Aviña, 2019). Al año siguiente, atendiendo a necesidades expresadas por docentes de educación básica a través de una de las planillas del SNTE, y como parte de un proceso electoral del mismo, se abrieron la Maestría en Investigación Educativa y la Maestría en Desarrollo de la Educación Básica. Sin embargo, al perder la planilla con la que se habían hecho las negociaciones, no llegó a firmarse el acuerdo, lo cual no obstó para extender la oferta de estos programas a Veracruz, Guerrero, Chiapas y Oaxaca (Sánchez Aviña, 2019).

En el mismo 1992 la Universidad Pedagógica Nacional, que tenía presencia en Puebla a través de la unidad 211, emprendió, de manera conjunta con la unidad de Tlaxcala, la Maestría en Educación Campo Formación Docente en el Ámbito Regional.

Después de la primera generación el programa se ofreció por separado. Posteriormente se amplió la oferta a otros programas, como la Maestría en Educación Básica, oferta que se expandiría más tarde a las otras dos unidades presentes en el estado, la 212 en Teziutlán y la 213 en Tehuacán (Cruz Pineda, Ofelia, comunicación electrónica, 9 de noviembre de 2019).

En 1995 la UPAEP, con la intención de profesionalizar a su personal docente, abrió la Maestría en Educación con dos posibles áreas de especialidad: en Educación Superior y en Orientación Educativa (Albarrán, 2018). Esta maestría sufrió revisiones, y en 1998 se transformó en Maestría en Pedagogía. Reyes (2019) refiere que estos programas dieron respuesta a las aspiraciones de docentes y directivos de nivel superior que deseaban conformar cuerpos con niveles más altos, los cuales se insertaron tanto en la propia universidad como en otras instituciones de la región.

Los años 90 también vieron nacer el Doctorado Interinstitucional en Educación en la IberoPuebla, que se ofrece asimismo en otras instituciones del sistema jesuita ITESO: Ibero León, IberoCD-MX, e IberoPuebla. Su creación fue un ejemplo de colaboración. La iniciativa fue de la Dra. Isabel Royo Sorrosal, quien después de obtener su doctorado en España migró a Puebla y para este proyecto unió fuerzas con el Dr. Rafael Reyes, logrando el apoyo del entonces rector Armando Rugarcía, también especialista en educación (López Calva, 2018). Más tarde se sumaría al proyecto el Dr. Eduardo Almeida y se lograría la colaboración con profesores de la ciudad de México, como Mario Rueda, Frida Díaz Barriga, Ángel Díaz Barriga, entre otros (López Calva, 2018).

Al igual que en los ochenta, esta década concluyó con la creación de un programa de posgrado; en esta ocasión sería la Maestría en Administración y Gestión de Instituciones en la BUAP, programa en el que se incorporarían el Dr. Rollin Kent y la Dra. Alma Cecilia Carrasco. Desde este programa han continuado realizando investigación educativa y formando recursos humanos.

Siglo xxi. Nuevas exigencias, nuevos entornos, nuevas herramientas

El nuevo milenio presentó nuevos retos. La difusión del uso de las tecnologías de información y comunicación que habían empezado a incursionar en el campo educativo desde los años 90, abrió la oportunidad de expandir la oferta más allá de las fronteras del estado y atender a un nuevo grupo de estudiantes que no podía dejar de trabajar pero deseaba continuar sus estudios. Varias universidades a nivel mundial estaban aprovechando estas herramientas para ofrecer programas educativos bajo la modalidad a distancia. En nuestro país, desde fines del siglo xx el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey había aprovechado la tecnología por vía satélite para transmitir sus clases a varias sedes, complementando la interacción vía fax y más tarde vía correo electrónico. En Puebla, la BUAP empezó el siglo xxi ofreciendo algunos programas de licenciatura a distancia vía Internet.

Tal como había sucedido al inicio de los posgrados en el estado, la necesidad de profesionales involucrados en actividades educativas, sin necesariamente tener una formación previa en ello, llevó al énfasis en cierto tipo de programas. En este caso fueron maestrías profesionalizantes que se alejaban de las orientadas a la investigación que se habían fomentado en los años 90 en las principales universidades de la entidad; aunque hay que reconocer que ya existían programas con esta orientación en otras instituciones. Por otro lado, la necesidad de formar recursos humanos para realizar investigación seguía vigente, y los egresados de las maestrías creadas previamente se sumaban a las demandas, por lo que los programas de doctorado se incrementaron en número.

Para el inicio del milenio, la Maestría en Calidad de la Educación que ofrecía la UDLAP había sufrido varias renovaciones, y contaba con un prestigio que atrajo a las autoridades educativas del estado, presionadas por mejorar la calidad de la educación básica.

La llegada de Sandra Aguilera a la Dirección de Investigación de la SEP de Puebla, fue fundamental para propiciar la sensibilización de la importancia de fortalecer la investigación educativa si se querían tomar decisiones para la mejora de la educación. Así, en 2005, bajo el rectorado de la Dra. Nora Lustig y estando como Secretario de Educación Pública el Lic. Carlos Alberto Julián y Nácer, se firmó un convenio con la SEP estatal para becar, cada dos años, a cinco aspirantes rigurosamente seleccionados de entre maestros de educación básica, con la intención de formar cuadros calificados para realizar estudios de investigación desde la SEP estatal. Esta convocatoria se mantendría vigente hasta 2009. Debido a los fuertes cuestionamientos a la calidad de la educación a nivel nacional y las críticas de la opinión pública por los permisos comisión de los que varios trabajadores de la educación gozaban, aunque algunos de ellos no eran para realizar estudios, se hizo manifiesta la preferencia por posgrados a distancia.

Desde 1997 en la UDLAP se había empezado a trabajar en un proyecto de educación a distancia. El Dr. José Antonio López y Maldonado estaba concluyendo su periodo como Decano de la Escuela de Ciencias Sociales y estaba ideando incidir en una población que hasta el momento estaba desatendida, así que invitó a Laura Helena Porras, quien se acababa de incorporar al Departamento de Educación después de sus estudios doctorales en Tecnología Educativa, realizados en Canadá, para la construcción del proyecto (López y Maldonado, 2018). El lanzamiento de educación a distancia llevó una preparación cuidadosa con pruebas de cursos impartidos en distintas locaciones de la propia universidad e investigaciones tanto de las plataformas más adecuadas, con mayor prospectiva a futuro, como de estudios de desempeño y variables de procesos afectivos con los estudiantes. Al ver la necesidad de enriquecer la visión del proyecto, se invitó al Dr. Antonio Santos a regresar a la institución y sumarse a esta construcción. La decisión de ofrecer programas de posgrado se basó en los niveles

de autorregulación requeridos en los estudiantes para este tipo de modalidad, y se generó un modelo educativo que apoyara el funcionamiento en entornos virtuales y una administración de cursos apropiada.

En 2004 la UDLAP registró la primera maestría ofrecida totalmente en línea: la Maestría en Administración de Organizaciones Educativas. A ésta, seguiría la Maestría en Docencia, dirigida a personas de distintas disciplinas que ya realizaban o deseaban trabajar en actividades docentes. Al ser la oferta de interés para el entonces Secretario de Educación Pública estatal, el Mtro. Darío Carmona, se diseñó una maestría en Ciencias del Aprendizaje, dirigida a profesores en servicio y a un costo especial más accesible. Las especialidades del programa eran en aprendizaje de las matemáticas, primera lengua y ciencias. Estas fueron aprobadas y registradas en 2006. No obstante, la falta de difusión por parte del área de Educación a Distancia y la exigencia de cumplir con los mismos requisitos de ingreso del resto de programas de posgrado ofrecidos en la institución, fueron factores que impidieron que hubiera inscripción (López y Maldonado, 2018). El titular de la SEP no desistió y se acercó a otras instituciones de educación superior en el estado que empezaron a ofrecer maestrías a distancia y semi-presenciales en los años posteriores.

En 2007 la UPAEP inició un proyecto de cuatro maestrías profesionalizantes de tipo semi-presencial específicamente diseñadas para quienes laboraban en la SEP estatal y a quienes la UPAEP otorgaba una beca del 70%. Los programas fueron en: Psicología Clínica, Pedagogía, Administración, y Educación Matemática. Las sesiones presenciales se programaron los sábados por dos horas y se apoyaron de la plataforma Blackboard para las actividades en línea. Los programas tuvieron tanta demanda, que posteriormente se añadirían las Maestrías en Tecnología Educativa, Orientación y Desarrollo Familiar, y más recientemente la Maestría en Educación y Desarrollo Humano (Águila, 2018).

A la atención de esta población y con un acuerdo similar, se sumaría en 2008 la IberoPuebla con cuatro programas: Maestría en Lectoescritura para la Educación Básica, Maestría en Matemáticas para la Educación Básica, Maestría en Nuevas Tecnologías para el Aprendizaje y Maestría en Aprendizaje Basado en Competencias.

A pesar de esta tendencia hacia los programas profesionalizantes en el nivel de maestría, el de doctorado se siguió manteniendo como un grado orientado a la investigación. La UDLAP, a principios del milenio, ofreció el programa de Doctorado en Educación de las Ciencias, las Ingenierías y las Tecnologías con reconocimiento del PNPC. Este programa nació de un interés de profesores de la Escuela de Ingeniería de la institución por mejorar los procesos de aprendizaje de los alumnos de su área. La iniciativa se gestó en el área de Ingeniería en Alimentos con el Dr. Enrique Palou, en colaboración con el Dr. Aurelio López Malo y apoyados por el Decano de Ingeniería, el Dr. José Francisco Tamborero Arnal. Con la asesoría del Dr. Juan Manuel Garibay Ávalos, se formuló como un doctorado interdepartamental con el Departamento de Ciencias de la Educación de la institución, de modo que en todos los exámenes de grado el sínodo debía contemplar dos co-directores: uno de la Escuela de Ingeniería y otro del Departamento de Ciencias de la Educación.

Aunque en un inicio se pensó que la población estudiantil estaría conformada principalmente por docentes y directivos de educación media superior, la realidad fue que se recibieron docentes de nivel superior que deseaban mejorar su nivel y profundizar en la docencia. Los alumnos provenían de distintos estados de la República Mexicana, enriqueciendo con ello el programa de estudios. La suspensión en 2010 de las convocatorias para este programa se debió a varios factores; por un lado, los problemas para mantenerse en el PNPC dificultaron incrementar la matrícula; por otro, a nivel institucional se decidió optimizar recursos y centrar los esfuerzos en menos programas de doctorado que tuvieran ya cierto nivel de consolidación y posicionamiento.

En 2004, bajo el liderazgo del Dr. José Ángel Pejenaute, entonces Director del Departamento de Humanidades, surgió en la UPAEP el Doctorado en Pedagogía, el cual fue dirigido por la Dra. Ma. de Lourdes Reyes (Reyes, 2019). Con las contribuciones de los académicos de la facultad de Pedagogía, este posgrado fue diseñado por módulos, cada uno impartido por un profesor extranjero, uno nacional y otro de la propia institución. El primer módulo de epistemología, fue impartido por el Dr. Octavi Fullat, de la Universidad de Barcelona. Entre los profesores extranjeros se encontraban consultores de organizaciones internacionales, como el Dr. Leonard Mertens y el Dr. Ivo Steffen, de la Organización Internacional del Trabajo, y académicos de otras instituciones, como el Dr. Valentín Martínez Otero, el Dr. José Ángel López Herrerías y la Dra. Maricarmen González Torres, de la Universidad Complutense de Madrid; asimismo, el Dr. Javier Laspalas, de la Universidad de Navarra, y el Dr. Ricardo Gibu, peruano formado en Roma.

La segunda década del milenio inició con la suma de la UDLAP, en 2013, a la oferta de programas profesionalizantes por acuerdo con la SEP. Bajo el rectorado del Dr. Luis Ernesto Derbez Bautista, se obtuvo la autorización de las autoridades estatales para impartir la Maestría en Educación Básica y la Maestría en Educación Media Superior, cada una con énfasis en habilidades docentes y en dirección de instituciones educativas.

Otros doctorados surgieron en este decenio en la BUAP, a partir de la influencia de los académicos que habían formado parte del Centro de Estudios Universitarios. En 2013 nació el Doctorado en Investigación e Innovación Educativa, en 2014 el de Sistemas y Ambientes Educativos (BUAP, 2019), y en 2014 también el Doctorado en Investigación e Intervención Educativa en la UPN Unidad 211 de Puebla. Este último se trata de un programa regional en el que participan los estados de Guerrero, Hidalgo, Morelos y Puebla (Cruz Pineda, Ofelia comunicación electrónica, 9 de noviembre de 2019).

En las primeras dos décadas del milenio la cantidad de instituciones privadas de educación superior creció con gran rapidez, acelerando el proceso que se planteaba ya en los años 90. Este fenómeno sucedió desordenadamente en Puebla y en otros estados del país. Al inicio de este siglo ya eran más de 300 instituciones de educación superior en toda la entidad, y al término de la segunda década son más de 400. El número de estudiantes atendidos también es digno de consideración, pues en los posgrados del campo educativo se registra el 25% de la matrícula de nivel posgrado de todas las disciplinas de la entidad (SEP, 2018). Un esfuerzo por impedir la creación de instituciones que usaban el nombre de universidad sin serlo, y la creación de programas sin una revisión académica, fue la creación de los Cuerpos Académicos Interinstitucionales que fomentó el Dr. Rodolfo Albicker en 2008, desde la Dirección General de Educación Superior de la Secretaría de Educación Pública de Puebla. Desgraciadamente, hubo obstáculos para poner en marcha esta iniciativa de forma eficiente, empezando por la disponibilidad de evaluadores en todas las disciplinas. Es así como la velocidad y fuerza de las presiones de la sociedad actual parecen estar imponiéndose por encima de la calidad para la formación de recursos humanos dedicados a la investigación.

Conclusión

El estado de Puebla ha tenido una vocación educativa. Su situación geográfica, como importante paso al sureste mexicano y cercanía con Ciudad de México, ha sido atractiva para la ubicación de instituciones de educación superior. Estas últimas, unidas a autoridades gubernamentales, a académicos y a miembros de la sociedad, han jugado un papel importante en la visión, orientaciones y desarrollo de programas de posgrado en la región.

En este recorrido, por épocas primero, y después por décadas, se logran identificar varias etapas. En los años 70, cuando inicia la oferta del primer posgrado en educación en Puebla, la oferta se reduce a una sola institución privada que da continuidad a lo que venía realizando en Ciudad de México, con la intención de atender el interés de estudiantes por profundizar en sus conocimientos. En los años 80 surgen programas de maestría en otras instituciones que se trasladan a Puebla, pero los 90 se caracterizan ya por una expansión de la oferta, la cual toma dos claras vertientes: la investigación, que privilegian las universidades más consolidadas, y la profesionalización, que siguen la gran cantidad de instituciones de nueva creación y que se enfocan a la demanda generada por las presiones para mejorar la calidad de la docencia en todos los niveles bajo esquemas de credencialización. También se ofrece el primer programa de doctorado y se da inicio al uso de las nuevas herramientas tecnológicas para la oferta de programas de maestría en ambientes virtuales. Finalmente, las dos primeras décadas del milenio muestran la aplastante expansión de programas profesionalizantes de maestría sobre los de investigación. La inclinación hacia esta vertiente parece responder a varios factores: la falta de preparación en los niveles previos para esta actividad profesional, la credencialización fomentada por los espacios de trabajo y el propio gobierno, bajo el supuesto de que con ello se mejorará la calidad educativa, y el nicho de mercado que el número de aspirantes representa para las instituciones privadas. Esta tendencia está dejando la preparación en investigación educativa casi exclusivamente reducida a los programas de doctorado, lo que lleva a la pregunta de cómo esto afectará tanto al perfil de ingreso como a la eficiencia terminal y a la calidad de los recursos humanos formados para la investigación en el campo.

El interés y valor que las plantas académicas de las instituciones revisadas otorgan a la investigación educativa para la toma de decisiones y la mejora de la calidad, les han permitido luchar por

la existencia de programas de este tipo, sin dejar de reconocer las necesidades prácticas que existen y que es necesario atender para apoyar el desarrollo de la educación en el país en todos sus niveles. Ambos roles son relevantes en una sociedad que pretende, a través de la educación, mejorar la calidad de vida de sus miembros. No obstante, hasta el momento parece ser que ante las presiones de la sociedad y los cambios en las condiciones de trabajo que no otorgan el tiempo para dedicarse a estos estudios, la oferta de programas de posgrado ha ido relegando la formación para la investigación, que es desde donde se logra transformar la sociedad. Adaptarse a nuevas condiciones es necesario para ser viable, pero también lo es hacer perdurar lo que puede tener implicaciones positivas a largo plazo. Esto lleva a la pregunta de si no estamos en una situación como la enfrentada por las universidades a finales del siglo XVIII y debiéramos hacer un cuestionamiento profundo sobre la contribución que debieran ser los posgrados en educación ofrecidos en las instituciones de educación superior de Puebla. Hoy enfrentamos un reto ético y una oportunidad de reinención. ❀

Referencias

- Águila, J. (5 de septiembre de 2018). *Estudio sobre Posgrados de Educación en el Estado de Puebla*. Entrevistada por M. L. Gaeta González. Puebla, Puebla. Coordinadora de la maestría en Pedagogía. Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla.
- Albarrán, M.G. (4 de septiembre de 2018). *Estudio sobre Posgrados de Educación en el Estado de Puebla*. Entrevistada por M. L. Gaeta González. Puebla, Puebla. Exalumna de la primera generación Maestría en Desarrollo Humano y Educativo. Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla.
- Arredondo Galván, V. M. (1998). La educación superior: el posgrado. En Pablo Latapí Sarre (coord.) *Un siglo de educación en México* (pp. 355-383). México: Fondo de Cultura Económica.
- BUAP (2019). Programas de Posgrado. Vicerrectoría de Investigación y Estudios de Posgrado. Dirección de Estudios de Posgrado. Recuperado de <http://www.viep.buap.mx/posgrado/posgrados-doctorados.php>
- Castells, M. (2010). *The rise of the network society*. Sussex, UK: Wiley & Sons. (2ª ed.)
- Cruz Pineda, O. (9 de noviembre de 2018). Anotaciones sobre UPN unidad 211. Comunicación electrónica dirigida a L. H. Porras Hernández.
- De la Torre Villar, E. (1988). *Historia de la educación en Puebla. Época colonial*. Puebla, México: Universidad Autónoma de Puebla.
- De la Torre Villar, E. (2007). *El Colegio de San Juan. Centro de formación de la cultura poblana*. San Andrés Cholula, México: Universidad de las Américas Puebla.
- Franco, F. (2019). Justo Sierra y las primeras impresiones de autonomía. Un breve repaso por la historia universitaria. *UNAM al día*. 22 de abril de 2019. Recuperado de <http://www.fundacionunam.org.mx/unam-al-dia/justo-sierra-y-las-primeras-impresiones-de-autonomia/>
- García, J. M. (1995). El desarrollo del posgrado en México: el caso de los sectores público y privado. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 20(1), 107-130.
- Garcíadiego, J. (1996). *Rudos contra científicos: la Universidad Nacional durante la Revolución Mexicana*. México, D. F.: El Colegio de México.
- Garibay Ávalos, J.M. (27 de agosto de 2019). *Estudio sobre Posgrados de*

- Educación en el Estado de Puebla*. Entrevistado telefónicamente por L.H. Porras Hernández. Exdirector de la Dirección de Apoyo a la Pedagogía, ex jefe del Departamento de Ciencias de la Educación, Profesor jubilado de la Universidad de las Américas Puebla.
- Gonzalbo Aizpuru, P. (2010). El virreinato y el nuevo orden. En Doroty Tanck de Estrada (coord.) *Historia Mínima. La educación en México* (pp. 36-66). México D. F.: El Colegio de México.
- Good, H. G. (1960). *A history of western education*. New York, U.S.A.: The MacMillan Company
- Herrera Fera, M. de L. Torres Domínguez, R., y Mondragón Aguilera, E. I. (2017). *El Colegio del Estado y sus documentos fundacionales*. Puebla, México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Recuperado de www.lafragua.buap.mx
- Hirshberg, J. (1978). La fundación de Puebla de los Ángeles: mito y realidades. *Historia Mexicana*, 28(2), 185-223. Recuperado de <https://historiamexicana.colmex.mx/index.php/RHM/article/download/2728/2238>
- Horváth, G. y Szabó, S. H. (2005). El positivismo en Brasil y México. Un estudio comparativo. *Tzintzun. Revista de Estudios Históricos*, (42), 9-32. Recuperado de <http://tzintzun.umich.mx/index.php/TZN/article/download/295/295>
- Larroyo, F. (1986). *Historia comparada de la educación en México*. México, D. F.: Editorial Porrúa.
- López Calva, M. (10 de septiembre de 2018). *Estudio sobre Historia de los Posgrados de Educación en el Estado de Puebla*. Entrevistado por M. L. Gaeta. Puebla, Puebla, México. Fundador de los programas de posgrado en Ibero-Puebla.
- López y Maldonado, J. A. (6 de septiembre de 2018). *Estudio sobre Historia de los Posgrados de Educación en el Estado de Puebla*. Entrevistado por L. H. Porras Hernández. San Andrés Cholula, Puebla, México. Exdirector de Servicios Educativos Remotos y profesor jubilado de la Universidad de las Américas Puebla.
- Louvier Calderón, J. A., Díaz Cid, M. A., y Arrubarena Aragón, J. A. (2014). *Autonomía Universitaria. Génesis de la UPAEP*. Puebla, México: Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla.
- Márquez Carrillo, J. (1999). *Educación, historia y sociedad en Puebla*. Cuadernos del Archivo Histórico Universitario. Puebla, México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

- Márquez Carrillo, J. (16 de agosto de 2019). *Estudio sobre Historia de los Posgrados de Educación en el Estado de Puebla*. Entrevistado por L. H. Porras Hernández. Puebla, Puebla, México. Profesor investigador y miembro fundador de la Maestría en Educación Superior de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Mexico City College (1947). Mexico City College Catalogue 1947-1948. México D.F: Mexico City College.
- Moreno Botello, R. (1993). La educación superior pública y privada en Puebla. *Revista de la Universidad de México* (número extraordinario), 47-49. Recuperado de http://www.revistadelauniversidad.unam.mx/ojs_rum/index.php/rum/article/view/13864/15102
- Moreno Moreno, P. (2007). *Proyecto académico y política educativa en la Universidad Pedagógica Nacional. 1978 a 2007. Una visión retrospectiva*. Ciudad de México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Municipio de Puebla (2017). *485 años de historia en el Archivo Municipal de Puebla*. Puebla, Pue., México: Municipio de Puebla. Recuperado de <http://archivo.pueblacapital.gob.mx/images/libro-485.pdf>
- Quinn, J. M. (2006). The Mexico City College Story. The history 1940-1963. Recuperado de <http://www.mexicocitycollege.com/MCCrev/Home.html>
- Reyes, M.L. (2019). Panel: Origen, desarrollo y prospectiva de la formación de investigadores educativos en UPAEP. Presentado el 3 de mayo de 2019 en el marco de los festejos del 15 aniversario del Doctorado UPAEP.
- Rüegg, W. (2005). De la tradición medieval a la modernización liberal: las universidades tienden puentes a través de Europa. En Nuria Sanz y Sjur Bergan (coords.) *Legado y patrimonio de las universidades europeas* (pp. 61-77). México, D.F.: Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior.
- Sánchez Aviña, J. G. (2019). *Maestrías en Educación. Treinta años de esperanza en movimiento*. San Andrés Cholula, Puebla, México: Universidad Iberoamericana Puebla
- SEP (2018). Panorama de la Educación Superior en el Estado de Puebla 2017-2018. Recuperado de https://www.dgesu.ses.sep.gob.mx/Panorama_de_la_educacion_superior.aspx

- Simmen Tolex, E. (27 de junio de 2009). *Historia de la Universidad de las Américas Puebla*. Entrevistado por L. H. Porras Hernández. San Andrés Cholula, Puebla, México. Cronista y profesor emérito de la Universidad de las Américas Puebla.
- UNAM (2015). Historia. Coordinación General de Estudios de Posgrado. Recuperado de <http://www.posgrado.unam.mx/es/historia-posgrado>
- UNESCO (2017). Biblioteca Palafoxiana. *Full list of heritage. Memory of the world*. Recuperado el 20 de octubre de 2019 de <http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/memory-of-the-world/register/full-list-of-registered-heritage/registered-heritage-page-1/biblioteca-palafoxiana/>
- Universidad Iberoamericana (2019). Maestría en Filosofía. Recuperado el 18 de agosto de 2019 de <https://posgrados.ibero.mx/maestriaenfilosofia>
- Universidad de las Américas A.C. (1978). Catálogo. San Andrés Cholula, Universidad de las Américas A.C.
- Universidad de las Américas A.C. (1983). Catálogo 1983-1984 Vol. V. División de Estudios de Posgrado: San Andrés Cholula: Universidad de las Américas, A.C.
- Universidad de las Américas Puebla (1991). Folleto Maestría en Calidad de la Educación. Estudios de Posgrado: San Andrés Cholula: Universidad de las Américas Puebla.
- University of the Americas (1969). General Catalog 1969-1970. Puebla: University of the Americas.
- Universidad Pedagógica Nacional (2018). La UPN pasado, presente y futuro. Documento base para la difusión de la reunión de Guadalupe, N.L. 30 a 31 de agosto de 2018. Recuperado de [http://upn.edu.mx/pdf/La UPN pasado presente y futuro.pdf](http://upn.edu.mx/pdf/La%20UPN%20pasado%20presente%20y%20futuro.pdf)
- Velasco y Arzac, J.J.M., y García Márquez, E. (12 y 19 de septiembre de 2018). *Estudio sobre Posgrados de Educación en el Estado de Puebla*. Entrevistados por M. Sánchez. Puebla, Puebla, México. Rector de la Universidad La Salle Puebla, y Subdirectora de Posgrados de la Universidad La Salle Puebla.
- Yurén Camarena, M. T. (2013). *La filosofía de la educación en México: principios, fines y valores*. México: Editorial Trillas.

Capítulo 2

PROCESOS DE FORMACIÓN DE INVESTIGADORES EDUCATIVOS EN PROGRAMAS DE POSGRADO EN EDUCACIÓN: UNA APROXIMACIÓN TEÓRICO METODOLÓGICA

GABRIELA CRODA BORGES

upaep Universidad

LAURA HELENA PORRAS HERNÁNDEZ

Universidad de las Américas Puebla

Este capítulo analiza los rasgos característicos de los programas para la formación de investigadores de nivel maestría y doctorado en el Estado de Puebla. Se hace necesario recordar que tradicionalmente los programas de posgrado con una formación académica sólida y amplia, como el *Master of Arts* (M.A.) y el *Doctor in Philosophy* (Ph.D.), preparaban a quienes posteriormente se insertarían como profesores e investigadores en instituciones de educación superior o centros de investigación, en las habilidades, conocimientos y actitudes necesarios para la enseñanza a nivel superior y la generación de conocimiento. Sin embargo, a través del tiempo, los cambios en las demandas sociales han propiciado el surgimiento de programas de ese nivel con orientaciones distintas.

En algunos países surgieron programas de posgrado con un énfasis, sí, en investigación, pero que apoyara la toma de decisiones y la transformación de la práctica en profesiones específicas. En 1921 Harvard ofreció el primer doctorado disciplinario en educación, denominando al nuevo grado *Education Doctorate* (Ed.D.), y no fue hasta los años 80 que en el Reino Unido aparecieron los primeros programas profesionalizantes de nivel doctoral (Costley, 2014). Más recientemente, han surgido también los programas de posgrado basados en el trabajo, los cuales son diseñados con la participación de la industria y las organizaciones para atender problemas complejos que enfrenta la humanidad y que requieren generar conocimiento multidisciplinario, en lugar de profundizar en una única disciplina (Costley y Lester, 2012).

Si bien todas las variantes mencionadas de programas de posgrado debieran formar sólidamente en investigación, lo cierto es que existe una gran confusión. En México se ha visto a los programas orientados a la investigación, como si fuesen los únicos donde se generase conocimiento (Patiño, 2017). Esto se ha presentado también en otros países, al grado que Harvard, en 2014, decidió ofrecer únicamente el programa de Ph.D. en educación, sustituyendo el profesionalizante, precisamente “para señalar mejor el énfasis en investigación que ha caracterizado al programa desde su creación en 1921, y fortalecer lazos con otros departamentos de Harvard University” (Harvard Graduate School of Education, 2019, párr. 4).

En México, la década de los setenta inicia una tendencia a la diferenciación del enfoque de los programas del posgrado nacional, situación que sentó las bases para los procesos de evaluación de programas que distinguen en sus indicadores y criterios los enfoques de profesionalización de los formadores de recursos humanos para la investigación. El Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, CONACYT, distingue en la clasificación de programas de posgrado de calidad dos campos de orientación posibles: los

programas con orientación profesional y los programas con orientación a la investigación.

En el caso de los programas con orientación profesional, CONACYT los define como: “un posgrado en el que el campo de estudio es una disciplina profesional y que se diferencia del doctorado con orientación a la investigación por la obtención de un grado relacionado con esa profesión” (UKCGE, citado por CONACYT, 2015, p. 7). Se trata de programas académicos diseñados para responder a las necesidades planteadas por la sociedad, encontrando justificación en la resolución de cuestionamientos de carácter práctico funcional, localizados en contextos específicos.

Con relación a los programas con orientación a la investigación, se trata de aquellos que [...] tienen como finalidad, proporcionar al estudiante una formación amplia y sólida en un campo de conocimiento con una alta capacidad crítica y creativa a través de investigaciones originales. Resulta importante reforzar el carácter interdisciplinar de esta formación en competencias transferibles, fomentando el contacto entre doctorandos de distintas disciplinas, la creatividad y la innovación (CONACYT, 2015, p. 12).

En el caso del estado de Puebla, los programas de orientación a la investigación consideran como campo de desarrollo tanto la investigación científica como la humanística y la tecnológica, y su objetivo central es la generación de conocimiento de calidad, nuevo y con valor para ser aceptado por los pares académicos.

En este capítulo se elabora una aproximación teórico-metodológica sobre los programas académicos orientados a la formación de investigadores educativos que sirva de fundamento y marco para realizar un análisis posterior sobre los procesos de formación de investigadores educativos en el estado de Puebla. Las interrogantes que orientan el marco analítico son: ¿Cómo se conceptualiza la formación para la investigación?, ¿qué procesos y prácticas se desarrollan en la formación de investigadores educativos de los

programas académicos?, y ¿quiénes son los actores y sus roles en los procesos y prácticas de la formación de investigadores educativos?

El capítulo se estructura con un planteamiento inicial sobre la conceptualización de formación para la investigación; posteriormente se analizan los énfasis que caracterizan los programas de formación para la investigación, que orientan la formación en educación en el nivel posgrado, dan sentido y marcan el trayecto formativo. Asimismo, se consideran los procesos a través de los cuales se brinda la formación y los rasgos distintivos de las prácticas de formación de los investigadores educativos.

Un aspecto fundamental que también se analiza, por la relevancia que tiene en todo proceso de formación, son los actores educativos. Los rasgos de los estudiantes, los profesores en sus diferentes roles y sus contribuciones en la formación de los estudiantes de los programas de posgrado en educación, son elementos constitutivos de la aproximación teórica que se realiza y que plantea las bases del marco analítico de los programas académicos para la formación de investigadores educativos en el estado de Puebla.

El capítulo concluye con una aproximación metodológica para el análisis de los programas académicos de posgrado en educación con orientación a la investigación, en el estado de Puebla.

Conceptualización de la formación para la investigación

Un punto de partida es realizar una revisión sobre el concepto de formación. Ducoing (2005), en su texto dedicado a las nociones existentes sobre formación, se ocupa de recoger y analizar los elementos de formación que se han utilizado por los investigadores, principalmente al abordar la problemática de la formación de docentes, bases que representan un aporte al campo de la formación de investigadores educativos.

Ahí Ducoing plantea que la investigación en el campo de la formación se sustenta en elementos reflexivos que aporta la

filosofía y componentes de estudio sistemático que resuelve la pedagogía. Con base en lo anterior, reconoce formas de abordar la noción de formación: desde lo filosófico-educativo, ofreciendo una reflexión sistemática sobre la problemática de la formación, como base al análisis posterior; desde la práctica, sosteniendo la apropiación de su profesión a partir de un ejercicio de reflexión sobre su práctica cotidiana; desde la centralidad del sujeto, con base en categorías de diferentes disciplinas, ubicando al sujeto al centro, en su dimensión psicológica o cultural; y desde el docente intelectual, que ubica al sujeto como intelectual, a partir del desarrollo intelectual y la formación de pensadores.

La noción de formación es polisémica y está sobredeterminada por diversos factores teóricos, sociales y estructurales; constituye un proceso complejo, dinámico y personal que involucra el conjunto de dimensiones de la persona en formación y el desarrollo intelectual asociado a los procesos de investigación.

Como señala Anzaldúa:

La formación es un proceso de subjetivación, en el que el sujeto resignifica lo que ha sido o imagina ser, en relación a lo que imagina será, en las prácticas para las que se está formando, dándole un nuevo sentido a sus deseos, identificaciones y fantasías, con-formando—trans-formando una identidad (2009, p.7).

En el campo de la formación de investigadores educativos, se reconoce que el término formación para la investigación surge en la década de los noventa, ubicándola en los estudios de doctorado; a partir de esta época se han desarrollado estudios en torno a los procesos de formación para la investigación, donde se ha señalado el carácter complejo y multidimensional de la labor académica (De la Cruz, 2012).

Derivado de estos estudios, entre las contribuciones a la conceptualización de la formación para la investigación se reconoce que constituye “un proceso de aprender haciendo, en el cual se

involucra al estudiante para que de manera activa construya su propio conocimiento, a través de la búsqueda de la información, de la reflexión y del análisis de esta” (Ríos, 2014, p. 131)

Otra forma de conceptualizar la formación para la investigación es entendiéndola como:

...conjunto de acciones orientadas a favorecer la apropiación y desarrollo de los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para que estudiantes y profesores puedan desempeñar con éxito actividades productivas asociadas a la investigación científica, el desarrollo tecnológico y la innovación, ya sea en el sector académico o en el productivo (Guerrero, 2007, p.42).

Asimismo, en el marco de los estados de conocimiento elaborados por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa, la formación para la investigación ha sido conceptualizada por Moreno, Sánchez Puentes, Arredondo, Pérez Rivera y Klingler (2003) como:

Proceso que implica prácticas y actores diversos en el que la intervención de los formadores, como mediadores humanos, se concreta en un quehacer académico, consistente en promover y facilitar, de manera sistematizada (no necesariamente escolarizada), el acceso a los conocimientos, el desarrollo de habilidades, hábitos y actitudes, y la internalización de valores que demanda la realización de la práctica denominada investigación (pp.52-53).

Formar en investigación educativa requiere el desarrollo de procesos y prácticas, no necesariamente escolarizados, es decir, no centrados en una enseñanza de aula, sino en todas las acciones que pudieran retribuir en la conformación de esas habilidades, tal como lo señaló Sánchez Puentes (1989) al destacar que enseñar a investigar representa una tarea compleja que:

[...] es mucho más que transmitir un procedimiento o describir un conjunto de técnicas, consiste en: 1) fomentar y

desarrollar una serie de habilidades y actitudes propias de la mentalidad científica; 2) capacitar y entrenar en algunas formas probadas de generar conocimientos, pues el quehacer científico es un *habitus* con una larga tradición que recoge sus especificidades en cada campo científico y se singulariza en los rasgos característicos de la institución que forma; 3) transmitir el oficio de productor de conocimientos (p.125).

Las propuestas conceptuales sobre la formación para la investigación destacan que la formación para la investigación implica un actuar dinamizando las competencias para la investigación en un proceso de apropiación y subjetivación, de desarrollo personal gradual de los conocimientos, habilidades y actitudes en un contexto institucional y social, a través de prácticas de mediación que involucren la participación de diversos actores educativos.

Énfasis en la formación para la investigación educativa

Una tendencia en los programas de posgrado para la formación de investigadores educativos ha sido la propensión a superar los rasgos tradicionales del enfoque profesionalizante y potenciar la articulación entre formación académica y productividad científica, mediante una estructura y normativa que promuevan el desarrollo de la investigación para la obtención del grado.

La articulación de la enseñanza y la investigación constituye un aspecto nodal de los programas de posgrado para la formación en investigación. Entre los énfasis que se reconocen en la formación de investigadores educativos destacan tres perspectivas: por inmersión, por lección, y la vía integradora.

La formación por inmersión se caracteriza por estar basada en una relación de maestro aprendiz, que promueve el aprender haciendo, a manera de un oficio artesanal. En esta postura encontramos a Sánchez Puentes (1989; 2010), quien sostiene que formar investigadores es como enseñar un oficio, es decir, de manera artesanal; en coincidencia, Arredondo (2004) refuerza esta visión

señalando la importancia que tiene el saber práctico, y sostiene que la investigación se aprende haciendo investigación y consumiendo investigación (conociendo su hacer), y relaciona la formación para la investigación con el desarrollo de habilidades en los sujetos en formación, acompañados de un grupo de quienes sepan investigar.

La formación por lección es aquella que considera fundamental asistir a estudios formales de metodología de la investigación, lo cual se equipara a la evolución de la educación superior en el país: en un principio se promovió el acceso a programas de formación del nivel maestría, y actualmente se promueve el ingreso a estudios de doctorado tanto nacionales, como extranjeros. Esta segunda vía ha consolidado una versión integradora al plantear que, si bien se puede acudir a estos programas, no es suficiente, y siempre se hace necesario el integrar el aprender haciendo.

En este sentido, se pueden mencionar los siguientes aportes de Martínez (1999), quien, aun cuando rechaza las posturas excluyentes de las vías fáctica y formal, sostiene que la sistematización de la formación para la investigación educativa no solo es posible sino deseable, una vía formal que combine la práctica en su propuesta. Por su parte, Moreno (2007) fortalece la idea de que los doctorados son ámbito propicio en la formación para la investigación, aun cuando señala que existen problemas en la realidad de su operación. De Ibarrola (en Moreno 2001) coincide en señalar la conveniencia de la vía formal, que combina la teoría y la práctica en la formación para la investigación, y se apoya en el seguimiento continuo y muy cercano (dirección académica) que posibilita la tutoría en el conocer y el hacer.

La formación para la investigación mediante la vía integradora en una perspectiva de complementariedad, que reconoce el aporte de la inmersión y la lección, por lo que plantea el acceso a estudios formales en metodología de investigación, pero ligados estrechamente con una práctica permanente durante el proceso de formación hasta el desempeño como investigador educativo.

Entre los investigadores del tema existe cierto consenso en la necesidad de promover la formación desde la visión integradora, donde se propicia el desarrollo de conocimiento y análisis de contenidos disciplinares, desarrollo de habilidades y actitudes, con una sólida y rigurosa formación metodológica.

La formación para la investigación educativa entendida en un sentido integrador se realiza en diversos escenarios, tanto al interior como fuera de las instituciones, ya sea que se curse un programa académico de nivel doctoral, o bien se desempeñe como asistente de un investigador, al interactuar de manera formal o informal con los investigadores de una institución, o conforme se desarrolla la investigación.

Otro acercamiento a los énfasis de la formación para la investigación educativa se puede realizar desde la clasificación que han realizado de los programas de doctorado la Unión Europea y China (Bao, Kehm, y Ma, 2018), presentes en la primera década del siglo XXI. Estos autores identifican los siguientes:

Doctorado de investigación, con enfoque en una tesis, tiene el propósito de generar nuevos conocimientos; doctorado profesional, cuyo propósito es la solución de problemas complejos en un campo profesional y que generalmente se cursa estudiando medio tiempo en combinación con una ocupación laboral; doctorado “lectivo”, para el que la tesis requiere menos tiempo y se tiene menor expectativa de que genere nuevos conocimientos en comparación con un doctorado en investigación; doctorado acumulativo, también conocido como doctorado por obra publicada, gracias a la cual no requiere un programa por cumplir ni evaluación de proceso para obtener las competencias especificadas o para elaborar la tesis, y en lugar de ello se evalúa si las publicaciones ya disponibles son congruentes con los requisitos de calidad del título; doctorado de ejercicio profesional, que surge en el Reino Unido para certificar un alto nivel de competencia y logros en campos que no tienen a la investigación como propósito final; el doctorado de la “nueva ruta”,

que enfatiza la capacitación respecto a métodos de investigación y materias de estudio específicas, así como en mejorar habilidades clave, restando énfasis a la tesis; el doctorado conjunto (europeo), que se desarrolla mediante un programa conjunto que ofrecen varias universidades en diversos países, ya sea compartiendo recursos para su oferta, o por un acuerdo firmado; el doctorado cooperativo, que surgió en Alemania y en el cual el proceso formativo se lleva a cabo bajo la supervisión tanto de profesores universitarios como de profesores de ciencias aplicadas; y el doctorado industrial, que se realiza bajo la supervisión de profesionales de la industria en áreas de investigación y desarrollo.

No obstante esta amplia variedad, “los diversos tipos de formación doctoral no se vinculan consistentemente con el destino profesional del poseedor del grado” (Teichler en De Ibarrola y Anderson, 2015, p.35), lo cual plantea una veta de análisis sobre el impacto de la formación de investigadores educativos, especialmente en el nivel doctoral, que permita identificar la inserción de los egresados y comprender la incidencia de los énfasis de la formación en el destino profesional de quienes se forman en programas de posgrados de investigación educativa.

Procesos y prácticas en los procesos de formación

En relación con los componentes de la formación de investigadores, su análisis requiere el abordaje de todos aquellos procesos en los que los actores participan como mediadores en la formación para la investigación educativa.

Cada proceso formativo tiene condiciones únicas, de orden individual, colegiado o institucional; o del ámbito de la ciencia en la que se formen. Sin embargo, es necesario considerar que:

Ninguna investigación se realiza a solas, si bien es cierto que quien investiga dedica mucho tiempo a un trabajo

de búsqueda, lectura, reflexión y redacción “a solas”, la retroalimentación que se obtiene a través de las asesorías y coloquios de investigación durante el doctorado es crucial en la dinámica del proceso (De la Cruz, 2012, p. 136).

Actualmente, entre los procesos y prácticas para la formación en la investigación de mayor relevancia destacan los procesos de tutorías y el desarrollo de coloquios. Adicionalmente se reconocen los cursos o seminarios metodológicos, los cuales en su mayoría se desarrollan dentro de los procesos formativos determinados desde las propuestas curriculares.

La tutoría se entiende como la supervisión en una práctica determinada de la formación para la investigación (De la Cruz, 2012). Se trata así de una actividad compleja y con múltiples dimensiones, ya que se basa en la relación que se establece entre el tutor, el tutorado y el conocimiento que media entre ambos, donde la difusión de dicho conocimiento y la gestión se convierten en funciones básicas de dicho proceso. “En el caso particular de la formación doctoral, la tutoría se dirige al desarrollo de una mentalidad científica que favorezca la generación de conocimientos de frontera por la vía de la investigación rigurosa” (De la Cruz, 2012, p. 39). Los intercambios entre tutor y tutorado se consideran una de las interacciones más importantes para la formación de los investigadores (Fernández y Wainerman, 2015), pues el tutor juega un papel fundamental en la formación del *habitus* científico (Silva y Guzmán, 2017).

Es posible que dicha tutoría no sea siempre de uno a uno, y se pueda ejercer desde el establecimiento de un cuerpo colegiado llamado Comité Tutorial, que en su mayoría están conformados por un tutor principal y otros lectores.

Por lo que respecta a los Coloquios de Investigación, en ellos se busca promover el proceso de mediación entre el doctorando y ciertos miembros de la comunidad académica, donde se expone la investigación desarrollada y se recibe la retroalimentación por parte de esa comunidad científica, de modo que la crítica y

la argumentación medida, además de la tolerancia, permiten el desarrollo de la formación para la investigación.

De la Cruz (2012) señala que el coloquio de investigación deberá de ser un espacio en el que medie la interlocución crítica de los miembros de la comunidad de investigadores en beneficio del crecimiento académico, personal y experiencial del doctorando. Asimismo, establece que será necesario que este proceso de mediación innove en el desarrollo de sus dinámicas que le permitan seguir siendo un proceso que retribuya a la formación para la investigación educativa.

A las prácticas anteriores se añade el intercambio entre pares, así como la presentación y publicación de trabajos en actividades académicas y revistas arbitradas del campo, lo que permite la interacción en comunidades académicas que fomentan el desarrollo del sujeto en formación.

Lo anterior pone de manifiesto los procesos de mediación y colaboración que se requieren para el desarrollo de la investigación, particularmente durante la formación como investigador educativo.

El acompañamiento que se requiere mediante la práctica de dirección de tesis y la tutoría, resulta fundamental para que el estudiante en formación desarrolle la competencia investigativa, ya que la sola acreditación de cursos por sí mismos no genera formación. Este proceso requiere un trabajo de articulación (Moreno, 2000) en el que las prácticas formativas se orienten por una intencionalidad.

Actores de los programas de formación en investigación educativa

El acercamiento conceptual a la formación para la investigación requiere considerar a los actores que participan en el desarrollo de los programas académicos, como elemento clave en el análisis de los procesos de formación para la investigación educativa.

Los actores educativos son: estudiantes, coordinadores y profesores que atienden los programas con orientación a la investigación educativa en sus diversos roles, que incluyen: director de tesis, tutor, lector externo, comité tutorial, entre otros. En el caso de los estudiantes:

se trata de personas adultas con una trayectoria de vida, de formación, profesional y laboral, que han estado insertas en las culturas de su entorno que constituyen la base sobre la que esos estudiantes construyen esquemas de asimilación/construcción desde los cuales también aportan a la cultura del programa (Moreno, 2010, p. 5).

Considerando a los estudiantes de acuerdo a su procedencia y aspiraciones, Moreno y De la Cruz (2014) identifican tres tipos de estudiantes: profesionales de distintas disciplinas, que manifiestan interés por formarse como investigadores educativos y realizar investigación relacionada con su profesión de origen; profesionales de la educación que se desempeñan en instituciones educativas primordialmente con inclinación a la docencia o en funciones de gestión educativas que aspiran a realizar investigación educativa; y profesionales que se desempeñan como investigadores en instituciones educativas y cuyo interés fundamental es respaldar su formación con el grado académico que corresponde y fortalecer su trayectoria como investigadores.

Las consideraciones referidas anteriormente ofrecen categorías para el análisis empírico de los estudiantes, como actores clave de los programas de formación para la investigación educativa.

En relación con los profesores, en tanto formadores, se identifican como actores nodales de los programas de formación para la investigación educativa. Como señalan Moreno y De la Cruz (2014), “con el término formador se hace alusión a personas con varios tipos de funciones o niveles de responsabilidad en los procesos de formación para la investigación” (p. 262). En este

sentido, destaca la diversidad de roles que los profesores asumen en el proceso de formación y que pueden incluir las funciones de coordinación académica, docencia, dirección de tesis y tutoría, tanto individual como a través de los comités tutoriales que se conforman a fin de acompañar el proceso de formación para la investigación educativa. A este respecto, los estudios sobre formadores de investigadores educativos han planteado, de acuerdo con Moreno y De la Cruz (2014), tanto las funciones ideales del formador como las funciones asociadas a tareas concretas en el proceso de relación entre el formador y el estudiante.

Programas de posgrado en educación con orientación a la investigación en Puebla

En 2016 la Red Nacional de Posgrados en Educación realizó el levantamiento de datos en los diferentes estados del país, con la intención de construir un diagnóstico de los posgrados y la producción del conocimiento en este campo. En Puebla el estudio fue liderado por la Dra. Martha Leticia Gaeta y el Dr. Salvador Ceja (2016) y, de acuerdo con la base de datos construida para el reporte del estado, se identificaron 15 programas de posgrado con orientación a la investigación, 3 de maestría y 12 de doctorado. Al completar estos datos con cifras actualizadas al 2019 en los registros en ANUIES, FIMPES y el Padrón Nacional de Posgrados de Calidad, se pudo construir la tabla que se presenta a continuación y que permite obtener una primera caracterización de los posgrados con esta orientación.

Tabla 4. Posgrados del campo educativo con orientación declarada hacia investigación en el estado de Puebla en 2019.

	Nombre del Programa	Modalidad	Institución a la cual se autoriza el registro del programa	Tipo de Institución	Localidad
1	Maestría en Innovación y Calidad Educativa	Escolarizada	Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP)	Instituciones privadas reconocidas por ANUIES	Puebla
2	Maestría en Investigación Educativa	Escolarizada	Universidad Iberoamericana Golfo-centro (Ibero-Puebla)	Instituciones privadas reconocidas por ANUIES	Puebla
3	Maestría en Investigación Educativa	Escolarizada	Universidad La Salle Benavente (ULSA-Benavente)	Instituciones privadas reconocidas por FIMPES	Puebla
4	Doctorado en Investigación e Innovación Educativa*	Escolarizada	Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP)	Instituciones de Educación Superior con financiamiento público	Puebla
5	Doctorado en Educación	Escolarizada	Universidad La Salle Benavente (ULSA-Benavente)	Instituciones privadas reconocidas por FIMPES	Puebla
6	Doctorado en Educación	No escolarizada	Instituto de Estudios Universitarios A.C. (IEU)	Instituciones privadas reconocidas por FIMPES	Puebla
7	Doctorado Interinstitucional en Educación*	Escolarizada	Universidad Iberoamericana Puebla (Ibero-Puebla)	Instituciones privadas reconocidas por ANUIES	Puebla, CDMX, Guadalajara y Guanajuato
8	Doctorado en Educación *	Escolarizada	Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP)	Instituciones privadas reconocidas por ANUIES	Puebla

9	Doctorado en Educación	Escolarizada	Universidad Tolteca de Puebla	Instituciones privadas sin reconocimiento por organismos acreditadores	Puebla
10	Doctorado en Ciencias de la Educación	Semi-presencial	Instituto de Estudios Superiores del Estado (IESE)	Instituciones de Educación Superior con financiamiento público	Tehuacán
11	Doctorado en Ciencias de la Educación	Escolarizada	Benemérito Instituto Normal del Estado de Puebla Juan Crisóstomo Bonilla (BINE)	Escuelas normales de financiamiento público.	Puebla
12	Doctorado en Investigación Educativa	Escolarizada	Universidad de Puebla (UniPuebla)	Instituciones privadas	Puebla
13	Doctorado en Innovación y Desarrollo de la Educación	Escolarizada	Universidad Interamericana	Instituciones privadas	Puebla
14	Doctorado Regional en Investigación e Intervención Educativa**	Escolarizada	Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 211	Instituciones de Educación Superior con financiamiento público	Puebla, Acapulco, Pachuca, Cuernavaca
15	Doctorado en Excelencia Docente	Escolarizada	Universidad de los Ángeles	Instituciones privadas	Puebla

Fuente: Elaboración propia a partir de la página web de las IES poblanas.

Llama la atención el hecho de que el número de doctorados supere por mucho al de maestrías con esta orientación; de los 15 programas identificados, solamente tres son de nivel maestría. Al ser esta una imagen estática del año 2019, queda oculto el hecho de que maestrías con esta orientación fueron desapareciendo, y fueron floreciendo tanto programas profesionalizantes para ese nivel, como programas de doctorado con orientación a la investigación.

Estos datos provocan preguntas, tales como: ¿quiénes son los estudiantes de los programas de doctorado actuales?, ¿de dónde provienen, qué formación previa en investigación tienen?, ¿qué puestos y funciones desempeñan al concluir sus estudios?

Destaca también la preferencia por la modalidad presencial en los programas formadores de investigadores. Colina (2009) señala que “el oficio de investigador debe ser de tiempo completo ya que la investigación no es un proceso uniforme o estereotipado sino un proceso estratégico y diverso que requiere un alto grado de organización y sistematización” (p. 5). De los programas identificados solamente uno declara ser semi-presencial. Las razones que tienen las instituciones y los grupos de académicos para inclinarse por la modalidad presencial, necesitarían ser indagadas a través de entrevistas con los coordinadores y planta docente.

En cuanto al tipo de institución que ofrece esta formación, cuatro son de financiamiento público y 11 son privadas. Entre estas últimas la mayoría, pero no todas, tienen algún tipo de reconocimiento de algún organismo acreditador de carácter académico, además del otorgado por la Secretaría de Educación Pública. Sin embargo, solamente tres programas de doctorado están incluidos en el Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del CONACYT, considerándose que cuentan con las condiciones para formar investigadores en este campo: el Doctorado Interinstitucional en Educación que se ofrece en IberoPuebla, el Doctorado en Investigación e Innovación Educativa de la BUAP, y el Doctorado en Educación de la UPAEP. Conociendo las dificultades que enfrentan los programas a nivel nacional para ingresar, y posteriormente mantenerse en el PNPC, estos programas enfrentan el gran reto de mantenerse en el padrón, ya que solamente el primero tiene el nivel de programa consolidado, en tanto que los últimos se clasifican en el nivel de programas de reciente creación. Tal como se comentó en el primer capítulo, el Doctorado que ofrecía la UDLAP tuvo dificultades para mantenerse debido, sobre todo, a problemas para

cumplir la eficiencia terminal. A pesar de los grandes esfuerzos que realizan las instituciones y la planta académica para cubrir los demás requisitos, tales como el número de profesores de tiempo completo miembros del Sistema Nacional de Investigadores y generar suficientes oportunidades para actividades de investigación de calidad, se trata de un tema recurrente. Esta problemática coincide con la reportada por autores como Pérez Arenas, Atilano Morales y Condés Infante (2017), quienes destacan la eficiencia terminal y el personal académico como los obstáculos más desafiantes para mantener la calidad académica y el reconocimiento.

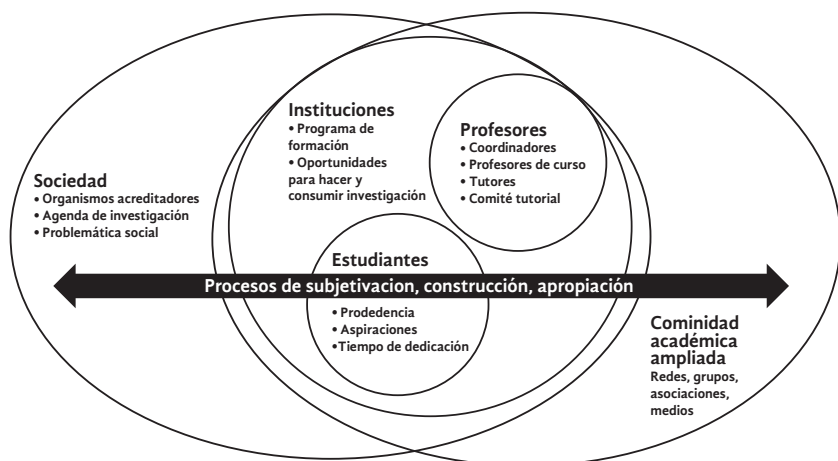
Los datos presentados en esta sección nos hablan poco de los procesos de formación en sí por los que pasan los estudiantes de los programas incluidos. El estudio de los mismos es un campo aún por explorar.

Aproximación al marco metodológico

Para fines de continuidad a los planteamientos desarrollados en este capítulo, se realiza una aproximación al marco metodológico para el proceso de recopilación de evidencia empírica y los ulteriores análisis e interpretaciones sobre los procesos de formación para la investigación educativa de programas de posgrado en el estado de Puebla.

Se propone un enfoque cualitativo de corte interpretativo que permita tener una caracterización de la realidad al identificar posibles focos de indagación y obtener información a partir de los principales actores de estos procesos. A continuación se incluye una representación gráfica, con la intención de orientar dicha búsqueda. Considerando que la formación en investigación es un conjunto de procesos dinámicos de subjetivación, apropiación y construcción que suceden tanto a nivel individual como en interacción con otros elementos, se han utilizado como eje focal justamente estos procesos.

Figura 1. Representación de aproximación metodológica para profundizar en formación de investigadores.



En la figura anterior se representan los principales actores con las categorías que sería necesario indagar para obtener una caracterización de los procesos de formación de investigadores en programas de posgrado en educación. En el centro figuran los procesos de formación que surgen a partir de la interacción de los estudiantes con los demás actores. En cada actor se incluyen aspectos que fueron mencionados en la revisión de la literatura como relevantes para la formación; sin embargo, éstos tienen un carácter orientador, no exhaustivo ni determinista. La indagación emergente podría hacer surgir otros más.

Iniciando con los estudiantes, su procedencia es relevante en términos de su formación previa, sea ésta relacionada con la educación o bien con otras disciplinas profesionales, tanto por los conocimientos, habilidades y actitudes iniciales, como por su posible relación con sus aspiraciones. Estas últimas se vinculan a la intencionalidad de lograr la formación en investigación y su desempeño e incidencia ulterior, por lo que resultan relevantes en términos de la incidencia en investigación, desarrollo e innovación

educativa que se pueda lograr en la sociedad. El tiempo de dedicación, completo o no, y las asociaciones que éste pudiera tener con la calidad de su formación, así como con la eficiencia terminal, sería también interesante de explorar.

En términos de los profesores, en la revisión realizada se recogen los distintos roles que éstos juegan en los procesos de acompañamiento al estudiante durante su formación. Sin embargo, habría que estar abiertos a otros posibles papeles que no hayan sido identificados en la literatura y que surgen en los procesos de formación. De igual manera, en las instituciones, las características y énfasis del programa en sí, así como las oportunidades que ofrecen para hacer y consumir investigación, pueden arrojar una diversidad en la que valdría la pena profundizar. Si bien existen mecanismos formales como la tutoría, el acompañamiento del comité tutorial, los coloquios y los seminarios, ya mencionados, también existen circunstancias que las instituciones generan y que no fueron mencionados, tales como acceso a tecnologías, acervos, apoyos financieros, convenios, entre otros.

Por otro lado, las distintas maneras en que se logran las vinculaciones e interacción con la comunidad de investigadores en educación, más allá de los límites institucionales, permitiría identificar los mecanismos facilitados por los actores previos para propiciar los procesos de formación, el acceso a medios de difusión y consumo de investigación educativa, así como los resultados que esta interacción pueda generar.

Finalmente, sería interesante describir los desafíos y soluciones que se enfrentan durante los procesos de formación en el nivel social. Éste involucra obtener los reconocimientos de organismos acreditadores, así como las acciones para que la investigación educativa tenga relevancia y pertinencia en las agendas de organismos financiadores, políticas públicas y la sociedad.

Esta aproximación constituye una primera propuesta para estudios exploratorios o descriptivos que permitan construir una

caracterización que conduzca a una comprensión más completa de la complejidad de estos procesos, información que actualmente no está sistematizada.

Conclusión

La formación de investigadores educativos se mantiene como un tema relevante que se ha constituido en un campo de estudio en el cual se considera que aún existe escasa producción científica, y como consecuencia, se reconoce la necesidad de continuidad en el estudio de las tendencias y énfasis en la formación de investigadores educativos. Tal como se observó en los datos presentados, en el estado de Puebla se ha producido un desplazamiento en la formación de programas con orientación a la investigación hacia el doctorado, superando en número a las maestrías de este tipo. Sin embargo, la abundancia de programas de nivel doctoral no conlleva, necesariamente, que se estén generando las condiciones para una formación de calidad en todos ellos. Las instituciones enfrentan retos importantes para alcanzar y mantener los niveles requeridos por instancias que otorgan dicho reconocimiento.

Más allá de los reconocimientos que puedan otorgar instancias que acreditan la calidad de los programas de formación, la importancia de identificar las nociones de formación que subyacen en los procesos de formación para la investigación educativa, radica en la posibilidad de generar conocimiento cuyas repercusiones teóricas permitan reflexionar sobre las formas de comprender los procesos de formación para la investigación.

Sobre los énfasis en la formación de investigadores educativos, en la actualidad la visión integradora que goza de mayor consenso es aquella que complementa una formación de tipo artesanal, de aprender haciendo, articulada con una formación de contenidos y metodológica que brinde acompañamiento durante el desarrollo de la investigación.

En relación con los actores que participan en los procesos de formación de investigadores educativos en los programas de posgrado, se reconoce fundamentalmente a los estudiantes y profesores, quienes mediante procesos de mediación participan en acciones formativas. En el caso de los estudiantes, la dimensión personal, su procedencia y aspiraciones son algunas de las categorías que permiten la comprensión de sus experiencias educativas, reconociendo los obstáculos y facilitadores que intervienen en el proceso. En cuanto a los formadores, sus roles y funciones son diversos, tanto de forma unipersonal como colegiada, y representan un actor clave como mediadores en la formación de investigadores, ya en calidad de profesores en seminarios de contenido o metodológicos, ya en roles de tutor, director de tesis o integrante de comité tutorial.

Respecto a los procesos y prácticas de formación de los investigadores educativos, se reconocen la tutoría y la dirección de tesis como los espacios privilegiados para la formación de investigadores educativos, en conjunto con seminarios. Éstos últimos tanto de tipo disciplinar como sobre metodologías de investigación que pueden cursarse en la institución de adscripción; son también espacio curricular para experiencias de movilidad, ya sea nacional o internacional; al igual que los coloquios constituyen el espacio formativo colegiado que dinamiza las competencias investigativas de la formación doctoral. Las ideas desarrolladas en este capítulo sobre los procesos de formación para la investigación educativa son una forma posible para abordar el análisis y reflexión de la situación que guarda el campo de la formación de investigadores educativos en el estado de Puebla y generar un conocimiento de una realidad educativa concreta. El camino recorrido por la investigación sobre la formación de investigadores educativos en México es significativamente valioso, muchos son los esfuerzos que han contribuido a ello. Con este capítulo se pretende aportar algunas ideas para dar continuidad a los estudios que permitan comprender los procesos de formación de investigadores educativos. ❀

Referencias

- ANUIES (2019). Instituciones de Educación Superior. Recuperado de <http://www.anui.es.mx/anui.es/instituciones-de-educacion-superior/>
- Anzaldúa, R. (2009). La formación: una mirada desde el sujeto. *Memoria Electrónica del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*.
- Arredondo Galván, V. (2004). Retos y problemas en la enseñanza y la investigación. Una perspectiva comparativa de los procesos de formación en el posgrado de la UNAM. *Omnia*, 20, 95-107.
- Bao, Y., Kehm, B. M. y Ma, Y. (2018). From product to process. The reform of doctoral education in Europe and China. *Studies in Higher Education*, 43(3), 524—541, <https://doi.org/10.1080/03075079.2016.1182481>
- Colina, A. (2009). En busca de investigadores en educación en México. ¿Dónde están y cuántos son los que el país necesita? xxvii Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. viii Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires. Recuperado de <https://www.aacademica.org/000-062/61>
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (2015, 01 de abril). Marco de referencia para la evaluación y seguimiento de programas de posgrado presenciales. Recuperado de <https://www.conacyt.gob.mx/index.php/becas-y-posgrados/programa-nacional-de-posgrados-de-calidad/convocatorias-avisos-y-resultados-marcos-de-referencia-pnp-c/17214-marco-de-referencia-modalidad-escol/file>
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (2019). Padrón Nacional de Posgrados de Calidad. Recuperado de <http://svrtmp.main.conacyt.mx/ConsultasPNPC/padron-pnpc.php>
- Costley, C. (2014, 17 de junio). Professional doctorates in the U.K. *@adapt Bulletin*. Recuperado de http://adapt.it/english_bulletin_nuovo/wpcontent/uploads/2014/06/Carol_Costley_17_06_2014.pdf
- Costley, C. y Lester, S. (2012). Work-based doctorates: professional extension at the highest levels. *Studies in Higher Education*, 37 (3), 257-269

- De Ibarrola, M. y Anderson, L. (2015). *La formación de nuevos investigadores educativos*. México: ANUIES.
- De la Cruz, J. (2012). *El papel de la tutoría en la formación de habitus científicos en estudiantes de doctorado en educación*. Guadalajara, México: Centro Universitario de Ciencias y Humanidades.
- Ducoing, P. (2005). En torno a las nociones de formación. En Patricia Ducoing (Coord.) *Sujetos, actores y procesos de formación. Tomo 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* (pp. 73-170). Colección La Investigación Educativa en México 1992-2002. México: COMIE.
- Fernández, L. y Wainerman, C. (2015). La dirección de tesis de doctorado: ¿una práctica pedagógica? *Perfiles Educativos*, 37(148). Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=132/13236858010>
- FIMPES (2019). Instituciones acreditadas. Recuperado de <https://www.fimpes.org.mx/index.php/instituciones/instituciones>
- Gaeta González, M. L. y Ceja Oseguera, S. (2016). Base de datos Posgrados en Educación en el Estado de Puebla. Diagnóstico de posgrados y producción del conocimiento, coordinado por la Red Nacional de Posgrados en Educación. Recuperado el 4 de diciembre de 2019 por acceso a través de correo electrónico.
- Guerrero, M. (2007). *Formación para la investigación*. Colombia: Studiositas. Citado por Miyahira Arakaki, J.M. (2009). La investigación formativa y la formación para la investigación en el pregrado. *Revista Médica Herediana*, 20(3), 119-122. Recuperado de <http://www.scielo.org.pe/pdf/rmh/v20n3/v20n3e1.pdf>
- Harvard Graduate School of Education (2019). Doctor of Education. Disponible en <https://www.gse.harvard.edu/doctorate/edd>
- Martínez, F. (1999). ¿Es posible una formación sistemática para la investigación educativa? Algunas reflexiones. *Revista electrónica de Investigación Educativa*, 1 (1), 1-6.
- Moreno, M.G. (2000). Los procesos de formación en los posgrados en educación. En *Problemática de los posgrados en educación en México. Hacia la consolidación en el siglo XXI* (pp 59-81). Colección Cuadernos de investigación, núm. 5, Ciudad del Carmen. Universidad Autónoma del Carmen.
- Moreno, M. G., Sánchez Puentes, R., Arredondo Galván, V. M., Pérez Rivera, G. y Klingler Kaufman, C. (2003). Formación para la investigación. En

Patricia Ducoing (Coord.) *Sujetos, actores y procesos de formación. La investigación educativa en México 1992 - 2002*. Tomo I México: COMIE.

Moreno, M. G. (2005). Potenciar la educación. Un currículum transversal de formación para la investigación. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), 520-540. <http://www.redalyc.org/pdf/551/55130152.pdf>

Moreno, M. G. (2007). Experiencias de formación y formadores en programas de doctorado en educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(33), 561- 580.

Moreno, M. G. (2010). *Historias de formación para la investigación en doctorados en educación*. Guadalajara, México: Plaza y Valdés.

Moreno, M. G., Jiménez, M. y Ortiz, V. (2010). Prácticas y procesos de formación para la investigación educativa en programas doctorales. Un encuentro de culturas. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 1(1). Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=5534/553457070006>

Moreno, M. G. (2011). La formación de Investigadores, elemento para la consolidación de la Investigación en la Universidad. *Revista de la educación superior*, XL (2)(158), 59-78. Recuperado de http://publicaciones.anuiex.mx/pdfs/revista/Revista158_S2A3ES.pdf

Moreno, M. y De la Cruz, J. (2014). La investigación sobre formación de investigadores en el campo de la educación. Tendencias, debates y vacíos de conocimiento. En Sagástegui, D., Palomar, C. y Chavoya, M. (coords.) *Paisajes de lo educativo desde la investigación*. México: Universidad de Guadalajara.

Patiño, J. (2017). Doctorados profesionales: concepciones y debate. Entrevista a Luis Ponce Ramírez. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(4), 1-15. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/1741>

Pérez Arenas, D., Atilano Morales, P. y Condés Infante, F. J. (2017). La eficiencia terminal, un problema de antaño en el ISCEEM y en los posgrados en educación. En D. Pérez Arenas (coord.) *Formación para la investigación en los posgrados en educación. Perfiles, trayectorias, experiencias y saberes*. Toluca, México: Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.

- Ríos, R. (2014). La formación para la investigación en los programas de contaduría: una función del profesor universitario. *Revista Científica General José María Córdova*, 12(14), 129-148. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1900-65862014000200008&lng=en&tlng=es
- Sánchez Puentes, R. (1989). *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas*. México: Centro de Estudios sobre la Universidad, ANUIES y Editorial Plaza y Valdés.
- Sánchez, R. (2010). La conformación del oficio de investigador en el doctorado en Pedagogía de la UNAM. Seminario permanente de investigación y formación sobre Pierre Bourdieu. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 40(1). Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=270/27018883004>
- Silva, F. y Guzmán, T. (2017). El rol del director de tesis en la formación del *habitus* científico. En Martínez, J. y Perales, R. (Coord). *Investigación y formación en los posgrados en educación para el desarrollo social y humano*. México: Red de Posgrados en Educación, A.C. pp. 748 — 756. Recuperado de http://www.redposgrados.org.mx/red_de_posgrados_en_educacion/publicaciones/Investigacion_y_formacion_en_los_posgrados.pdf

Capítulo 3

POSGRADOS DE PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE EN PUEBLA: CARACTERÍSTICAS, RETOS Y PERSPECTIVAS

RODOLFO CRUZ VADILLO

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla

En las últimas décadas la proliferación de reformas educativas muestra la necesidad formativa como proyecto de nación, no solo desde los planes y programas de estudio, los cuales contienen visiones y propósitos en torno a la figura del futuro ciudadano; la mirada también ha sido puesta en aquellos sujetos encargados de materializar los principios dispuestos desde el plano curricular, es decir, los profesores. El énfasis sostenido en la emergencia de la Sociedad del Conocimiento y la Información, ha señalado la dinámica constante de las necesidades sociales y la escasa respuesta que la educación escolarizada ha tenido para responder a los imperativos que parecen reproducirse sin cesar.

La figura del profesor, como formador de la ciudadanía, debe desempeñarse en la realidad cambiante y compleja, y parece ser el punto nodal que posibilita la puesta en marcha de las aspiraciones educativas nacionales. Esta situación ha sido entendida desde los aspectos más generales y normativos de la política educativa como

una necesidad de primer orden, relacionando el aspecto formativo de los profesores con un tema de calidad educativa (Plá, 2018).

La discusión de este trabajo gira en torno al docente y su desarrollo profesional. El propósito es analizar las características formativas de los programas de maestría de áreas educativas en el desarrollo profesional de los profesores. En la actualidad la exigencia de una política de profesionalización es una respuesta a un compromiso y necesidad social. La pregunta general que se pretende responder con este texto es: ¿Qué características formativas tienen los programas de maestría de áreas educativas que están íntimamente relacionadas con la profesionalización de los profesores?

Las políticas educativas, sobre todo las ubicadas en las últimas décadas, han señalado la necesidad de formación profesional para el profesorado de educación básica, relacionando sus competencias docentes con los resultados de aprendizaje obtenidos en pruebas internacionales como la desarrollada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), comúnmente conocida como PISA (por sus siglas en inglés). La centralidad del docente como profesional se ha convertido en una realidad dada, que muchas veces parece incuestionable ante el interés de mejorar el sistema educativo en general.

Hoy se habla de la necesidad de profesionalizar al docente. Esta idea parece ser un signifiante que en su interior no congrega una única forma de entendimiento, es decir, cuando se habla de profesionalizar al profesor, dos formas pueden hacerse visibles. Por un lado, el profesor profesional es aquel que, como dueño de un saber, es capaz no solo de reproducir lo dicho o enunciado desde la política y teoría educativa, sino de recrearlo a partir de su conocimiento contextualizado de la realidad en donde interviene e impacta; en este sentido, podemos hablar de un profesional reflexivo que realiza una *praxis* educativa. Por otro, coexiste otra significación que es más bien técnica, y que si bien se encuentra íntimamente relacionada con la primera, no se ha traducido en esa misma tesis.

El profesor como profesional es aquel que es capaz de llevar a cabo lo dictado por los planes y programas, logrando una comprensión cabal de los mismos, pero sobre todo, es aquel que domina las estrategias, las técnicas, las tecnologías que le posibilitan dar una clase con resultados de aprendizaje suficientes para ser medidos por las pruebas internacionales y nacionales cuyo valor simbólico está cercanamente articulado con una perspectiva individualista bastante próxima a lo que la teoría del capital humano ha desarrollado en torno al valor del conocimiento, eficacia y eficiencia de la labor profesional (Pérez-Ruiz, 2014).

Ambas figuras parecen ser un *continuum* deseable desde un aspecto teórico o como un tipo ideal de profesional; sin embargo, en la práctica, parecen relacionarse muchas veces de forma distinta, bajo lo que muchos denominarían un problema entre un profesor que domina la práctica y otro que es un teórico de lo educativo. Desde una perspectiva formal esta diferencia debería, más bien, representar las partes de un todo. No obstante, la urgencia de resultados de aprendizaje que puedan ser medibles y reconocidos por instrumentos “objetivos”, en los espacios formativos se ha volcado en una relación casi irreconciliable entre la práctica y la teoría.

En el día a día de los profesores es común el distanciamiento entre lo que se cree es más práctico y aquello más teórico. Las preguntas giran en torno a lo que se considera útil y aplicable, y lo que solo es un espacio para el ocio académico, distanciando la posibilidad de articulación y complementariedad entre ambas posturas. Posturas que en este trabajo llamaremos “técnica y praxeica” y que más adelante desarrollaremos.

Profesionalización de los profesores: una mirada desde su complejidad

La profesionalización del profesorado hoy por hoy es una constante en la política educativa. Sin embargo, su significado no

puede darse por sentado de una vez y para siempre, puesto que a lo largo de la historia no ha podido fijarse a una única forma de práctica educativa, y más bien se ha deslizado como respuesta a los cambios y construcciones simbólicas en lo social y las nuevas necesidades políticas y culturales.

Por profesionalización podemos entender una serie de saberes que deben ser adquiridos por el profesor de forma constante, elementos simbólicos que en contacto con determinadas situaciones le permitan dar respuesta a las necesidades del entorno en el cual se desempeña. Sin embargo, cuando hablamos de saberes, no solo se puede dar cuenta de su parte más técnica u objetiva; es decir, la profesionalización del profesor parece ser traducida a un tipo de conocimiento que deba ser aplicado cual lógica instrumental, y ser trasladado tal cual de un componente discursivo a otro. Los saberes que son contruidos por parte de los profesores son saberes desde la experiencia educativa propia y, por tanto, incorporados a un tipo de subjetividad que le da sentido en el mismo momento en que es recreada en una determinada realidad. En otras palabras, la cuestión tiene que ver más con un tinte formativo, el cual reconoce el elemento histórico e identitario que se pone en juego en cualquier práctica educativa.

Las tensiones parecen estar entre una necesidad de primer orden de aplicabilidad de lo normado por el aspecto político, y otra de reconocimiento de la singularidad del ente que traduce la política, los contenidos y la propia cultura. En sentido estricto, dicho distanciamiento no tendría razón de ser. Sin embargo, negar lo político, es decir, los conflictos y las tensiones, no solo ideológicas sino también teóricas, desde el propio ámbito educativo, ha sido un error constante que se ha pagado a un costo formativo elevado.

La profesionalización de los profesores ha tendido a pensarla a partir de una racionalidad del mundo de la empresa, es decir, en clave de capacitación. Preparación que representa la adquisición de métodos y técnicas que puedan ser llevados a cabo tal cual es

dictado por los nuevos principios pedagógicos de la reforma educativa en turno y bajo la premisa de un pensamiento gerencial, es decir técnico. Dicha perspectiva, algunas veces, no ha permitido la comprensión de las problemáticas educativas y, sobre todo, las fijaciones de sentido que deberían constituirse a partir del acto reflexivo de los profesores, acción y práctica que posibilitaría comprender las relaciones entre lo global y lo local, es decir, mirar el hecho educativo desde una perspectiva situada que permita la visibilización de la diversidad ciudadana en un sentido amplio (Didriksson, 2007).

Tenti (2008) menciona que hablar de la docencia como profesión implica ubicar la figura del profesor desde una perspectiva sociohistórica, recuperando mediante un ejercicio dialógico y dialéctico, el ser del docente, que tiene que ver con una forma de vida y la constitución identitaria desde una visión donde la sujeción tenga como centro una racionalidad ocupacional. En este sentido, el reconocimiento de la historicidad del profesor, y con ello las construcciones simbólicas que pueden servir de andamios para esta labor docente y una postura más normativa donde como “técnico” de la educación deba aplicar lo dispuesto a nivel de política educativa, se considera un asunto de primer orden a nivel formativo.

En este trabajo se propone una postura intermedia entre lo técnico y lo teórico, en el entendido de que es necesario el conocimiento técnico que pueda ayudar al profesor a desempeñarse en el día a día; pero dicho conocimiento, sin una postura teórica es una quimera, pues limita la función del profesional a mera aplicación instrumental y pragmática de lo escolar y educativo.

La necesidad de profesionalizar

Con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en México (1992), la formación del profesorado se mantuvo

presente como objetivo nodal que podría articular la eficiencia y eficacia de un sistema educativo como el mexicano (Juárez, 2019).

La idea de modernización educativa y la forma en que ésta podría materializarse se basó, además de la asignación de recursos materiales en general, en la racionalización de la formación de los profesores, intentando separar los conocimientos más débiles, gramaticalmente hablando (conocimientos casi de sentido común y netamente prácticos, del hacer cotidiano del profesor), con aquellos más fuertes que la ciencia de la educación daba cuenta en ese momento. Es decir, la separación señalada respondió a una necesidad de desterritorializar los saberes que, aunque gestados en la experiencia de los propios profesores, no pasaban la prueba de una nueva forma de pensar lo educativo, más científica y basada en la evidencia. Es así como la tecnificación del saber del profesor se reconoce como una de las condiciones necesarias para avanzar hacia la deseada calidad educativa.

La profesionalización entonces se decanta en la necesidad de conformar no solo una comunidad de profesores, sino en un colectivo cuyo saber práctico racionalice sus acciones con arreglo a fines, finalidades que hoy por hoy pueden verse alcanzadas mediante los resultados de aprendizaje, acción que, en palabras de Popkewitz (1994), no solo implicó la instauración de un saber “nuevo” del profesor, sino también un dispositivo que buscaba la regulación de lo que se debía saber y ser en el Sistema Educativo Mexicano. Así, se fueron tejiendo nuevas relaciones entre lo que el Estado solicita como necesidad y lo que la sociedad requiere en su singularidad.

Lo anterior es visible en la Reforma Educativa del 2017, donde la formación de “capital humano” es un imperativo social requerido para hacer frente a las exigencias societales. Prueba de lo anterior es lo señalado en el Artículo 3ro. Constitucional:

La garantía del Estado por la *calidad en la educación* (curriculativas más) haciendo referencia a materiales, métodos,

organización escolar, infraestructura y la idoneidad de docentes y directivos (Párrafo III); relacionándola con el mejoramiento constante y máximo logro educativo. (Fracción II inciso d).

La idea de idoneidad, desde esta política educativa, estuvo fuertemente arraigada a la de profesionalización; el docente idóneo, según la nueva racionalización de la evaluación del profesor, es aquel que puede responder pedagógicamente a las necesidades educativas de su entorno, lo cual fue traducido a un resultado numérico obtenido en una prueba estandarizada, realizada de forma individual y fuera del contexto de acción del profesor. Como resultado de lo anterior, el énfasis fue puesto en esta preparación más técnica que ¿práctica?, dado que el formato evaluativo lejos estaba de considerar las vicisitudes que los docentes viven en el día a día, premiando un conocimiento que respondía a situaciones más ideales que reales.

Estos procesos de evaluación llevaron a los profesores a buscar alternativas “formativas” que les ayudaran a sortear las mediciones tendientes a clasificarlos en idóneos y no idóneos. Una de esas opciones fue la incorporación de un posgrado que les posibilitara la adquisición de esos conocimientos que, en su dinamismo, posiblemente no estuvieran presentes en su actual práctica educativa. Es así que la profesionalización de los profesores, si bien puede estar contenida a partir de cursos y diplomados, ve que una opción bastante socorrida será el posgrado, sobre todo las maestrías, que en el devenir histórico han dejado su aspecto más “investigativo”, lo cual ha sido muchas veces desdeñado por ser “teórico” y por ende lejano a la realidad, para volcarse hacia una mirada “profesionalizante” que tiene como objetivo mejorar las prácticas de los profesores y actualizarlos.

Algunos antecedentes

El debate por lo educativo en la actualidad es visible en los intentos de reconfigurar el campo a partir de algunas transformaciones, principalmente en lo social. El diseño e implementación de nuevas políticas educativas traducidas en reformas, son una apuesta a la atención de una cambiante realidad (Cruz Pineda, 2010), emergencia de nuevas necesidades como respuesta a contingencias culturales, históricas y económicas.

Su proceder y construcción sin duda implican la configuración y disposición de los objetos pedagógicos (contenidos, temas), elementos considerados valiosos como herramientas para pensar lo educativo desde un espacio y campo de configuración de identidades en torno a un ideal de ciudadanía (Yurén, 2013). No obstante, aunque considerados relevantes, estos objetos son de mediano alcance si lo que se busca como propósito último es la construcción de ciudadanía desde una óptica democrática y plural. En este marco sin duda hace falta también la recuperación de nuevas corrientes teóricas y disciplinares que tengan como cometido central replantear nuevos debates en torno a modelos y visiones psicopedagógicas y educativas que den sustento formativo a la constitución identitaria del ciudadano mexicano.

Si bien lo anterior es necesario, también es insuficiente si no se atiende desde una perspectiva sistémica y estructural todo el campo educativo. Es desde esta ¿estructuralidad? donde las perspectivas y subjetividades importan, sobre todo cuando el elemento humano es considerado condición *sine qua non* para implementar las acciones y planes que desde lo político se han fraguado en torno a la configuración de necesidades sociales y educativas.

La profesionalización de los docentes en servicio de todos los niveles educativos en México ha sido atendida en la última década a través de estudios de posgrado en educación. Sin embargo, los estudios que hasta ahora se han publicado apuntan hacia

cuestiones más institucionales, que si bien ilustran a profundidad condiciones específicas de un ser docente en educación básica, han descuidado la relación que guarda la formación continua con su desempeño a mediana escala.

En otras palabras, pocos han sido los estudios que han abordado la cuestión del desempeño docente como resultado de una formación en posgrado, sobre todo en maestrías que como fin último intentan incidir en su profesionalización. Si bien hay estudios elaborados (véase, por ejemplo, Ávalos, 2008, 2009, 2011, 2015, 2016; García, 2015; Martínez, Guevara &Valles, 2016; Navarrete, 2016; Sandoval, 2014) que se han centrado en analizar las relaciones complejas y las huellas que un posgrado ha dejado en la constitución de un ser docente reflexivo desde su práctica, se han quedado en el estudio del caso sin poder tener más elementos para una evaluación de una cantidad mayor de posgrados y de un impacto directo en el desempeño.

En este marco, se identificaron algunos trabajos que han abordado los procesos de formación continua de docentes en servicio en México. Cordero, Luna y Patiño (2011) retoman el desarrollo y profesionalización docentes desde una perspectiva conceptual y teórica y concluyen que la propuesta formativa en México y su calidad son muy desiguales, donde las universidades privadas han predominado en la oferta de programas para la profesionalización de docentes.

Si bien la profesionalización docente en México se ha abordado principalmente a través de programas de posgrado en educación, Casas (2009) encontró en su estudio que los docentes de la licenciatura en educación en la UPN-Ajusco no han mejorado sus prácticas y desempeño como consecuencia de una mayor escolarización.

Los bajos efectos de los programas de formación continua también han sido documentados por Gallegos, Flores y Valdez (2004). Estos autores encontraron, a partir de entrevistas a dieciocho docentes de secundaria que imparten asignaturas de ciencias

naturales, que los cursos nacionales de actualización ofrecidos por la Secretaría de Educación Pública (SEP) en México tienen un impacto escaso en su aplicación en las aulas.

Sandoval (2014) hace un estudio de amplio espectro rescatando en toda Latinoamérica elementos para la reflexión de programas dedicados a la formación docente. En su trabajo esta autora propone que la formación continua es indispensable para el aumento del capital social y por ende un bienestar en la comunidad.

Como se puede ver, son pocas las investigaciones que se han llevado a cabo en México que busquen explicar y comprender a profundidad el impacto que tienen los programas de formación para docentes en servicio; y, de manera particular, se desconocen los efectos que ha tenido una de las estrategias más utilizada en el país en la última década para la profesionalización de docentes de educación básica, que son los programas de posgrado en educación. En este marco, a continuación se presenta un apartado que lo que busca es dar cuenta de las características de dichos posgrados en el estado de Puebla.

Los posgrados de profesionalización docente en Puebla

De forma particular, en las últimas décadas han proliferado en el estado de Puebla los posgrados educativos, sobre todo las maestrías que buscan profesionalizar al profesorado. De acuerdo al documento *Cifras básicas. Educación básica y media superior. Inicio del ciclo escolar 2013-2014*, publicado por el INEE, en el estado de Puebla se tenían 59,984 docentes laborando en el nivel básico en ese ciclo escolar, lo que representa un 4.99% del total de docentes que labora en este nivel en todo el país.

En ese mismo ciclo escolar, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), en coordinación con la Secretaría de Educación Pública (SEP), llevó a cabo el Censo de Escuelas, Maestros y Alumnos de Educación Básica y Especial (CEMABE), el

cual identificó que en el estado de Puebla el 19.4% de los docentes del nivel básico tienen una maestría. Este porcentaje es mayor por aproximadamente siete puntos porcentuales que el promedio nacional de docentes de educación básica con maestría (12.24%) reportado en el documento *Los docentes en México. Informe 2015* (INEE, 2015) y que tuvo como fuente los datos del mismo CEMABE.

Lo anterior da cuenta del papel que juega el estado de Puebla en la profesionalización del magisterio. También permite pensar en la necesidad formativa de forma cuantitativa y de la respuesta de algunas instituciones de educación superior cuyo objetivo se ha decantado hacia esta tarea. A continuación presentamos un análisis de contenido a partir de los propósitos y objetivos, así como de los contenidos curriculares de 29 programas de maestría en educación cuya finalidad profesionalizante es declarada en las mismas estructuras curriculares. Cabe señalar que en el caso de la UPN, las maestrías con el mismo nombre fueron contabilizadas como una sola, aunque se impartan en varias sedes.

La búsqueda realizada responde a una indagación por las páginas web de dichas instituciones y la revisión del contenido de sus propósitos u objetivos.

El criterio de selección de los programas de maestría tuvo que ver precisamente con dicha revisión y análisis. Así, los programas que declaraban su orientación hacia la investigación no fueron tomados en cuenta en esta revisión. Otro criterio de inclusión fue que las instituciones de educación superior seleccionadas estuvieran reconocidas por la ANUIES y por FIMPES, lo anterior debido a la gran cantidad de instituciones que figuran en Puebla y la amplia diversidad de las mismas, donde escasamente se puede reconocer la calidad de la oferta educativa que brindan. A partir de estos criterios, en la Tabla 5 se presentan las instituciones de educación superior seleccionadas y los programas de posgrado que se declaran como “profesionalizantes” en el área educativa.

Tabla 5. Instituciones de educación superior en Puebla con posgrados en el área educativa.

Número	Descripción	Nombre	Maestrías
1	Instituciones de Educación Superior con financiamiento público	Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP)	Maestría en Educación Superior Maestría en Educación Matemática
2	Escuelas normales de financiamiento público	Benemérito Instituto Normal del Estado General Juan Crisóstomo Bonilla (BINE)	Maestría en Gestión Educativa
3	Universidad Pedagógica Nacional	UPN 211 Unidad Puebla. sedes regionales ubicadas en Huachinango, Zacatlán, Acatlán, Atlixco, Izúcar de Matamoros, Zacapoaxtla, San Martín Texmelucan y Cuetzalan.	Maestría en Educación básica Maestría en Educación Media Superior Maestría en educación: campo formación docente
4	Universidad Pedagógica Nacional	UPN 212 Teziutlán	Maestría en Educación básica Maestría en Educación Media Superior Maestría en educación campo: práctica educativa Maestría en Educación campo: intervención pedagógica
5	Universidad Pedagógica Nacional	UPN 213 Tehuacán	Maestría en Educación básica Maestría en Educación Media Superior Maestría en educación campo: práctica educativa Maestría en Educación campo: intervención pedagógica
6	Institutos especiales de educación superior	El Colegio de Puebla	Maestría en Evaluación para la Calidad educativa Maestría en Tecnología e Innovación educativa
7	Instituciones privadas reconocidas por ANUIES	Fundación Universidad de las Américas, Puebla.	Maestría en Educación Básica Maestría en Educación Media Superior
8	Instituciones privadas reconocidas por ANUIES	Universidad de Oriente	Maestría en Desarrollo Pedagógico Maestría en Medios Tecnológicos e Innovadores para la Educación
9	Instituciones privadas reconocidas por ANUIES	Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla	Maestría en Pedagogía Maestría en Tecnología Educativa Maestría en Educación Matemática Liderazgo y Gestión Educativa
10	Instituciones privadas reconocidas por FIMPES	Universidad La Salle Benavente	Maestría en Educación Superior Maestría en Administración Educativa
11	Instituciones privadas reconocidas por FIMPES	Instituto de Estudios Universitarios	Maestría en Administración de Instituciones Educativas Maestría en Ciencias de la Educación Maestría en Educación Especial
12	Instituciones privadas reconocidas por FIMPES	Universidad del Valle de Puebla	Maestría en Innovación Docente Maestría en Tecnología Educativa Maestría en Administración de Instituciones Educativas Maestría en Psicopedagogía

Fuente: Elaboración propia a partir de información obtenida de SEP, ANUIES y FIMPES.

Principales hallazgos

Las maestrías en el área educativa, como puede ser visible a partir de la tabla anterior, representan una importante oferta académica que intenta dar respuesta al imperativo de profesionalización. Dicha oferta intenta abarcar distintas áreas de conocimiento posible para el profesional que desee seguirse formando y por ende profesionalizando.

Tabla 6. Posgrados educativos por área.

Área	Nombre de la maestría
Posgrados genéricos que responden a necesidades por nivel o modalidad educativa	Maestría en Educación Básica Maestría en Educación Media Superior Maestría en Educación Especial Maestría en Educación Superior
Posgrados centrados en lo didáctico- pedagógico- docente	Maestría en educación campo: práctica educativa Maestría en Educación campo: intervención pedagógica Maestría en Evaluación para la Calidad Educativa Maestría en Innovación Docente
Posgrados por didácticas específicas	Maestría en Educación Matemática Maestría en Matemática Educativa
Posgrados centrados en aspectos tecnológicos	Maestría en Tecnología e Innovación educativa Maestría en Medios Tecnológicos e Innovadores para la Educación Maestría en Tecnología Educativa
Posgrados centrados en la gestión y administración escolar	Maestría en Administración de Instituciones Educativas Maestría en Administración Educativa Maestría en Gestión Educativa
Posgrados genéricos centrados en conocimientos pedagógicos	Maestría en Pedagogía Maestría en Ciencias de la Educación Maestría en Psicopedagogía

Fuente: Elaboración propia a partir de páginas web de las instituciones de educación superior.

Como se pudo observar en la tabla anterior, son seis áreas a las que principalmente responden los posgrados educativos de Puebla. Si bien algunos posgrados pueden encontrarse en una misma área o incluso llamarse de la misma forma, no implica que sus objetivos o propósitos estén dirigidos a un mismo fin formativo. Por ejemplo, para el área denominada “Posgrados genéricos que responden a necesidades por nivel o modalidad educativa”, la mayoría de los posgrados son ofrecidos por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), lo cual permite dar cuenta de una determinada cohesión entre los mismos. El énfasis está puesto, por un lado, en la formación y profesionalización de los profesores, entendidas éstas como la posibilidad de comprender las necesidades desde diversos ámbitos en lo social y político. Dichas tareas están relacionadas con la adquisición de un conjunto de competencias tanto genéricas como específicas que todo profesor debe tener para poder ejercer la docencia y la gestión en las instituciones educativas.

Sin embargo, en lo que se refiere a la maestría en Educación Superior, la cual es propuesta por dos instituciones, una pública y una privada, la situación es diferente. En el caso de la Universidad La Salle Benavente, su orientación es más profesionalizante, puesto que el énfasis está puesto en la formación de profesionistas, que, desde un enfoque humanista, diseñen, realicen y evalúen intervenciones educativas, acciones que contribuyan al crecimiento humano. Por su parte, la BUAP se enfoca no solo en una cuestión práctica de intervención que implique planificación y evaluación, sino que además permite el acceso a perspectivas teóricas diversas, dejando abierta la selección de las mismas al plantear una pluralidad de principios filosóficos, epistemológicos y pedagógicos que fundamenten el hecho educativo.

Con base en la lógica analítica anterior, a continuación se presenta un breve análisis de contenidos de los propósitos y objetivos a los que responden los posgrados que buscan la profesionalización de los docentes en Puebla. La organización de los mismos tiene

que ver con dos principios que ya se habían señalado líneas arriba en este documento. Por un lado, los posgrados que dan cuenta de elementos prácticos, es decir, consideran que la profesionalización de los profesores debe estar precedida por la construcción de un *corpus* teórico y analítico que pueda llevar a los profesionales a reflexionar, desde una perspectiva situada, sobre su quehacer, esto desde una perspectiva compleja, donde lo histórico, lo político lo global y local juegan un papel central. Por otro lado, se encuentran los posgrados que solo tocan de forma colateral la formación teórica y se centran mayormente en la enseñanza de estrategias y técnicas que lleven al profesor a desarrollar una intervención eficaz y eficiente en las instituciones educativas donde se desempeñan.

Maestría: perspectiva “técnica”

Las maestrías que fueron consideradas bajo esta perspectiva expresan en sus propósitos u objetivos una centralidad en procesos como la planificación, la evaluación y el diseño, en sentido estricto su mirada es hacia la intervención, acción que debe realizarse con la finalidad de construir una determinada innovación y atender una necesidad. Cabe señalar que lo anterior no implica que no coexista con ese proceder una determinada forma de reflexión teórica; sin embargo, tomando en cuenta lo escrito y explicitado en sus propósitos u objetivos, ésta no se encuentra declarada, lo cual la arroja a un segundo plano. Por otra parte, sólo fueron considerados los programas que han subido la información a sus páginas web; en ese sentido, si bien hay una lista en un inicio de los mismos, los programas analizados responden a la presencia de información accesible en sus páginas. En la siguiente tabla se presenta la clasificación de los posgrados con base en esta característica.

Tabla 7. Posgrados interés técnico.

Posgrados interés “técnico”	Maestría e Institución de Educación Superior
La Maestría en Educación Superior está dirigida a profesionistas interesados en ser educadores de excelencia que desde un enfoque humanista promuevan, diseñen, dirijan, realicen y evalúen intervenciones educativas en diferentes ambientes sociales y culturales, tanto a nivel individual como grupal, y que así contribuyan al crecimiento humano e integral de nuestra sociedad.	Maestría en Educación Superior. Universidad La Salle Benavente
Desarrollar los conocimientos que le permitan analizar y aplicar los medios tecnológicos innovadores gráficos, audiovisuales y digitales en los procesos de enseñanza-aprendizaje, adquiriendo habilidades en el manejo responsable de diversos medios tecnológicos que le permitan generar innovación educativa con calidad y espíritu de servicio ante la sociedad en el ejercicio de su profesión, la que desarrollará con apego a las leyes, normas, principios y valores que se rigen en nuestro país dentro del Sistema Educativo Nacional.	Maestría en Medios Tecnológicos e Innovadores para la Educación. Universidad de Oriente
Será capaz de diseñar software educativo, mediante el uso de programas multimedia, con la finalidad de promover el aprendizaje autónomo del adulto. Tendrá herramientas de autoría y producción de contenidos que faciliten el proceso de enseñanza-aprendizaje. Desarrollará la habilidad de diseñar y manejar técnicas para la evaluación de tutorías en entornos virtuales y a distancia.	Maestría en Innovación y Tecnología Educativa. Instituto de Estudios Universitarios
Formar maestros de la gestión directiva de instituciones educativas, con habilidades y conocimientos para dirigir estratégicamente el desarrollo de sus organizaciones, mediante la operación de modelos de calidad y efectividad institucional, basados en una perspectiva integral que incorpore las dimensiones social, económica, cultural, política y comercial de los servicios educativos.	Maestría en Administración de Instituciones Educativas. Instituto de Estudios Universitarios
Esta maestría forma a profesionales con las herramientas y conocimientos que son necesarios para generar cambios y contribuir en el éxito escolar y en la formación del individuo. Mediante estos estudios, los alumnos se convierten en expertos en dirigir, asesorar, intervenir y diagnosticar los problemas que se presentan en los procesos de enseñanza aprendizaje.	Maestría en Psicopedagogía. Instituto de Estudios Universitarios
Formar maestros en Liderazgo y Gestión Educativa, con sentido ético y humanista, que lideran equipos multidisciplinarios en instituciones educativas, a través de la gestión de procesos organizacionales donde se involucre la visión global, estratégica y tecnológica con la generación de valor agregado, para impulsar y renovar a las organizaciones desde un enfoque de calidad y servicio a la comunidad.	Maestría en Liderazgo y Gestión educativa. UPAEP
Forma maestros en Tecnología Educativa con un enfoque ético y humanista que diseñan, desarrollan e implementan proyectos educativos apoyados de tecnología digital en diferentes entornos educativos, mediante la incorporación de modelos, metodologías y estrategias de enseñanza innovadoras, para generar aprendizajes significativos y desempeños académicos apoyados de recursos tecnológicos.	Maestría en Tecnología Educativa. UPAEP

Fuente: Elaboración propia a partir de páginas web de las instituciones de educación superior.

Como se pudo observar en la tabla anterior, son siete los programas que en sus objetivos señalan como eje central la intervención mediante la construcción, y sobre todo el uso de recursos de diversa índole; sin embargo, como es observable, escasamente se hace referencia a un sustento filosófico, epistémico o teórico, si bien en algunos casos se hace referencia a posturas éticas y visiones de corte humanista. El punto nodal que articula sus planteamientos y fines está basado mayormente en la intervención de la realidad y su transformación mediante el uso de algunas herramientas que pueden considerarse más instrumentales y pragmáticas que teóricas.

Maestrías con perspectiva “práctica”

En el caso de los programas con perspectiva “práctica”, si bien hay un interés por la transformación de la realidad, en sus propósitos u objetivos se declara de forma central la necesidad de una visión filosófica, teórica y de pensamiento que guíe las acciones, es decir, se expresa la no suficiencia del manejo de los recursos técnicos si estos no responden a una reflexión teórica y una mirada analítica por parte del profesional. A continuación se presenta una tabla donde se han colocado algunos programas cuyos objetivos dan cuenta de dicha perspectiva.

Tabla 8. Posgrados interés “práxico”.

Posgrados interés “práxico”	Maestría e Institución de Educación Superior
Tiene como objetivo formar gestores educativos que actúen como líderes del pensamiento y que cuenten con una visión social integradora para el mejoramiento de las instituciones educativas a través de la evaluación institucional y promoción de la calidad académica tanto en instituciones públicas como privadas.	Maestría en Administración Educativa. Universidad La Salle Benavente
Formar profesionales con capacidad para conocer, desarrollar y utilizar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la educación formal a través de un aprendizaje teórico, metodológico y práctico bajo el esquema de aprendizaje autónomo para ser implementado en diferentes ambientes educativos, presenciales y a distancia, mediante la innovación de proyectos educativos.	Maestría en tecnología e innovación educativa. El Colegio de Puebla
Comprendan los principales principios filosóficos, epistemológicos, psicológicos y pedagógicos que fundamentan al fenómeno educativo en general y a la educación superior en particular. Sean capaces de desarrollar investigación educativa aplicando enfoques y estrategias tanto cuantitativas como cualitativas. Comprendan los principales acontecimientos y políticas que caracterizan el pasado cercano, el presente y las tendencias futuras del sistema de educación superior. Desarrollen habilidades para realizar trabajos de planeación, desarrollo y evaluación tanto del sistema en su conjunto, como de las variables que lo constituyen. Incidan en el fortalecimiento de las funciones sustantivas y adjetivas de la educación superior.	Maestría en Educación Superior. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
El objetivo general de la Maestría en Educación Matemática se centra en formar posgraduados del más alto nivel en el campo de la enseñanza de las matemáticas que sean capaces de producir propuestas alternativas que contribuyan a resolver los problemas derivados de la enseñanza y el aprendizaje de la matemática del nivel básico y medio superior que enfrentan las instituciones educativas del estado de Puebla y del país. Eso será posible al fortalecer la capacitación del profesorado que labora en Educación Primaria, Secundaria y Bachillerato para mejorar su ejercicio profesional en la enseñanza de las nociones, ideas y conceptos propios de las matemáticas, reflexionando sobre su práctica docente, los materiales didácticos y recursos tecnológicos de los que dispone y las experiencias que el entorno le ofrece.	Maestría en Matemática Educativa. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
Reflexionar sobre la práctica profesional desde un enfoque por competencias. Realizar una intervención educativa reflexiva y transformadora.	Maestría en Educación Básica. Universidad Pedagógica Nacional
Identificar elementos teórico-metodológicos indispensables para el desarrollo de estrategias de planeación de la enseñanza y/o de la gestión institucional. Reconocer el papel que juegan las NTIC como herramienta de enseñanza y aprendizaje. Construir estrategias para la detección de necesidades formativas de los estudiantes, que respalden el diseño de programas. Elaborar propuestas de intervención que permitan mejorar los procesos de gestión y de formación de los estudiantes dentro de la escuela donde ejercen su práctica.	Maestría en Educación Media Superior. Universidad Pedagógica Nacional
Los objetivos del programa son: el estudio de la formación docente desde el campo de la formación de profesores; y preparar profesionales en el campo de la formación docente que puedan generar propuestas alternativas atendiendo a las necesidades locales y estatales.	Maestría en Educación. Campo formación docente. Universidad Pedagógica Nacional

Formar profesionales de la educación de alto nivel, capaces de reflexionar analítica y propositivamente en el campo de la práctica educativa, en educación básica, media superior, superior y en la formación y actualización de docentes; así como habilidades para conjugar la investigación científica con la práctica docente.	Maestría en Educación. Campo práctica educativa. Universidad Pedagógica Nacional
Contribuir al desarrollo de la capacidad analítica y crítica del docente sobre su función, utilizando para ello las herramientas conceptuales y metodológicas que le permitan fortalecer su papel de guía académico en el aula y permitir el cambio hacia la calidad educativa.	Maestría en Educación. Campo intervención Pedagógica
Forma Maestros en Educación Matemática con una visión ética, humanista y con conocimientos disciplinares y pedagógicos profundos, que promuevan procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación ambiciosos y equitativos, reflexionando sobre la influencia que tiene su práctica docente en el aprendizaje de las matemáticas, para asumirse como agentes de cambio que respondan a las necesidades educativas de los estudiantes en su contexto.	Maestría en Educación Matemática. UPAEP
Forma Maestros en Pedagogía con una visión ética y humanista, fundamentada en bases filosóficas, antropológicas y psicopedagógicas, a través de la reflexión de su práctica docente y de la valoración e inclusión de los principales actores del proceso educativo en todas sus etapas y modalidades, para atender las necesidades educativas del contexto en el que se desenvuelven.	Maestría en Pedagogía. UPAEP

Fuente: Elaboración propia a partir de páginas WEB de las instituciones de educación superior.

Como se pudo observar en la tabla anterior, estos programas expresan un mayor interés por la reflexión de los profesores, acción analítica que definitivamente debe ser mediada por una determinada postura filosófica y teórica que dé cuenta de las realidades desde una perspectiva situada, más que homogénea. Así, encontramos once programas cuyas finalidades parten de un tipo de racionalidad crítica y reflexiva que, si bien también tiene interés por la transformación, no se conforma con el dominio y uso de las herramientas existentes, sino inicia con una interrogación de eso que intenta cambiar.

Conclusión

La necesidad formativa y de profesionalización del profesorado no es una preocupación nueva; se ha asumido como central para lograr la mejora en el ámbito educativo. Sin embargo, el debate ha estado en aquello que debe “saber” el profesor y lo que puede entenderse como la cualidad que lo hace ser un profesional de la

educación. Es desde este punto donde las tensiones y conflictos no se han hecho esperar. Por un lado, la presencia de una perspectiva que ha separado al profesor, su historia, su subjetividad, de los procesos formativos, señalando la necesidad casi técnica de formación, o más bien capacitación, reduciendo la labor docente a una cuestión de método. Por otro, el reconocimiento de su profesionalidad a partir de mirar el acto educativo como una práctica que necesita de un proceso crítico y reflexivo que supera por mucho la aplicación de la técnica, donde, como ya se había mencionado, están presentes cuestiones no solo didácticas, sino políticas (lo político) e ideológicas, visiones en las que es necesario repensar bajo un ejercicio analítico que sea capaz de captar el acto educativo en su complejidad, en sus emergencias históricas, en sus perspectivas situadas y condiciones de posibilidad.

En general, en este trabajo pensamos que ambas posturas son complementarias y necesarias. Sin embargo, no negamos que la división teórica y práctica sigue vigente en la representación de muchos tomadores de decisiones y diseñadores de políticas que, sexenio tras sexenio, reforma tras reforma, miran la labor del profesor y su necesidad de profesionalización entre una postura y otra.

El escrito que se ha presentado en este capítulo pretendió solo caracterizar a los posgrados que declaran su interés por la profesionalización de los profesores, interés que no es ajeno a las tensiones y discusiones políticas, donde el profesor debe dominar una técnica, o más bien debe construir los andamios desde una perspectiva situada y apegada a la realidad en donde vive. Lo anterior pudo ser visible en un análisis de contenido que solo dio cuenta de lo declarado en los propósitos u objetivos de dichos programas. Por tanto, su principal limitación es el desconocimiento de las formas en que sus planes de estudio hoy por hoy están siendo implementados, pues siempre cabe la posibilidad de que un curriculum oculto esté ejerciendo cierta orientación. Así, aquellos programas que exaltan la reflexión desde una determinada

perspectiva teórica, posiblemente no lo hayan logrado del todo, y aquellos que no lo han hecho, tal vez sí lo estén trabajando.

En conclusión, parece ser que los posgrados en educación que se declaran como “profesionalizantes” están intentando responder a las exigencias contextuales que circulan en los espacios académicos y escolares. Dichas exigencias se han materializado en una gran cantidad de opciones formativas, pero a su vez de formas y lógicas de pensar las habilidades y conocimientos que puede desarrollar un profesional de la educación que centralmente se dedica a ejercer la docencia.

Estas visiones se han centrado en dos ámbitos que pueden explicar medianamente las metas y finalidades de dichos programas. Por un lado se pueden señalar espacios formativos donde sigue existiendo una fuerte tradición del “hacer” del profesor, donde un *corpus* de estrategias, metodologías, etc., definirá los conocimientos y habilidades que deben estar presentes en su formación. Por otro, una serie de saberes que le permitan realizar ejercicios de orden reflexivo en donde se realice algo más que la iteración o prescripción de fórmulas pedagógicas o didácticas; en otras palabras, se constituya una práctica educativa que permita la resignificación del propio profesional de manera constante a partir de su cuestionamiento sobre su actuar diario y cotidiano.

Si bien este análisis se ha llevado a cabo en los posgrados del estado de Puebla, y por ende solo puede aplicarse a este contexto, lo encontrado es sociológicamente significativo, puesto que no se descarta que a nivel nacional se hagan presentes ambas perspectivas en un intento de habitar el “alma” en construcción de los profesores que buscan seguirse formando y capacitando por medio de estudios de maestría e incluso doctorado. El reto es hacerlas converger con la finalidad de enriquecer la formación de los profesionales de la educación; esto frente a la necesidad social que vivimos hoy en día a lo largo del país y que está presente también en otras latitudes del planeta.

Referencias

- Ávalos, M. (2008). El concepto de imaginario como horizonte de inteligibilidad en la formación identitaria de los profesores de educación primaria. En O. Cruz y L. Echeverría (Coords.) *Investigación Social. Herramientas teóricas y análisis político de discurso* (175- 187). México: Juan Pablos Ed.
- Ávalos, M. (2009). Procedencia y emergencia del paradigma reflexivo en la formación de profesores. En R. Soriano y M. D. Ávalos (Coords). *Análisis político del discurso. Dispositivos intelectuales en la investigación social* (269-281). México: Juan Pablos editor.
- Ávalos, M. (2011). La reflexión de la práctica docente y la intervención educativa como significantes vacíos en la Maestría en Educación Básica Interplantelos. En R. N. Buenfil y Z. Navarrete (Coords). *Discursos educativos, identidades y formación profesional* (313- 330). México: Plaza y Valdés.
- Ávalos, M. (2015). Política de invisibilidad y prácticas instituidas en la Maestría en educación Básica Interplantelos. En E. Treviño y J. Carbajal (Coords.), *Políticas de la subjetividad e investigación educativa* (95-111). México. Balam, Ed.
- Ávalos. M. (2016). Política educativa y hegemonización de los posgrados dirigidos al magisterio en servicio. En Z. Navarrete y J. Loyola (Coords.) *Formación de sujetos. Reformas, políticas y movimientos sociales* (129-145). Plaza y Valdés.
- Benemérito Instituto Normal del Estado General Juan Crisóstomo Bonilla (BINE). Recuperado de <http://www.bine.mx/#>
- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Recuperado de http://www.viep.buap.mx/posgrado/posgrados-informacion.php?id_prog=00043
- Casas, M. (2009). ¿Académicos: mayor escolaridad igual a mayor profesionalización docente? X Congreso Nacional de Investigación educativa, COMIE, UV, Veracruz
- Cordero, G., Luna, E. y Patiño, N. (2011) La profesionalización de los maestros de educación básica. *Perfiles educativos*. 23(Número Especial), 239-249.

- Cruz- Pineda, O. (2010). Las políticas educativas: Una mirada desde la traducción. En S. Fuentes y O. Cruz, (Coords.) *Identidades políticas y educativas* (93-107). México: UPN.
- Didriksson, A. (2007). El futuro de la educación superior en la perspectiva de un nuevo desarrollo. En J. Calva (Coord.), *Educación, ciencia, tecnología y competitividad* (73-92). México: UNAM.
- El Colegio de Puebla. Recuperado de <http://colpue.edu.mx/oferta-educativa/maestria-en-tecnologia-e-innovacion-educativa-en-linea>
- Gallegos L., Flores, F. y Valdés, S. (2004). Transformación de la enseñanza de la ciencia en profesores de secundaria. Efectos de los cursos nacionales de actualización. *Perfiles Educativos*, 26(103), 7-37.
- García, B., Loredó, J., Luna, E. y Rueda, M. (2008). Modelo de evaluación de competencias docentes para la educación media y superior. *Revista Iberoamericana de evaluación Educativa*. 1(3), 96-108.
- García Herrera, A. (2015). La maestría: una opción de formación docente para Educación Media Superior y Superior en México. *Praxis Educativa*, 19(2), 19-26.
- Instituto de Estudios Universitarios (IEU). Recuperado de <https://ieu.edu.mx/>
- Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (2015). *Los docentes en México. Informe 2015*. México. INEE
- Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (2017) *La educación obligatoria en México. Informe 2017*, México. INEE
- Juárez, O. (2013). Las reformas educativas: El vínculo entre lo político, la política y las políticas. En O. Cruz, y O. Juárez (Coords.). *Políticas educativas. Sujetos y discursos hegemónicos* (27-44). México: Plaza y Valdés.
- Juárez, O. (2019). *¿Quiénes son nuestros maestros? Análisis del bios profesional constituido en las instituciones de formación inicial de maestros (1997-2017)*. México: Plaza y Valdés y UPN.
- Martínez, G., Guevara, A. y Valles, M. (2016). El desempeño docente y la calidad educativa. *Ra Ximhai*, 12(6), 123-134.
- Navarrete, Z. (2016). Investigación sobre formación e identidad profesional de los docentes en México. *Revista de Educación Superior del Sur Global*, 1, 5-26.

- OCDE. (2015). Programa para la Evaluación Integral de Alumnos (PISA) Resultados, Recuperado de <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-Mexico-ESP.pdf>
- Pérez- Ruíz, A. (2014). La profesionalización docente en el marco de la reforma educativa en México: sus implicaciones laborales. *Revista El Cotidiano*, 184, 113-120.
- Poder Ejecutivo Federal (2013). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. México: Poder Ejecutivo Federal.
- Plá, S. (2018). Calidad educativa. *Historia de una política para la desigualdad*. México: Ciudad de México: UNAM
- Popkewitz, T. (1994). Política, conocimiento y poder: algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas. *Revista de Educación*, 305, 103-357. DOI: 10.4438/1988-592X-0034-8082-RE.
- Popkewitz, T. et al. (2007). *El mito de la reforma educativa*. Barcelona: Pomares.
- Sandoval, F. (2014) La formación permanente del docente en Latinoamérica. *Revista Iberoamericana para la investigación y el desarrollo educativo*, 6(11), 1-17.
- Secretaría de Educación Pública. (2017), El Modelo educativo 2017. Recuperado de <https://www.gob.mx/sep/documentos/nuevo-modelo-educativo-99339>
- Tenti, A. (2008). Sociología de la profesionalización. Recuperado de <https://www.ciep.fr/sources/conferences/cd-2008-professionnaliser-les-enseignants-sans-formation-initiale/es/docs/conferences/tenti.pdf>
- Universidad Anáhuac de Puebla. Recuperado de <https://www.anahuac.mx/puebla/posgrado/maestria-educacion>
- Universidad del Valle de Puebla. Recuperado de <https://www.uvp.mx/posgrados-3/>
- Universidad de Oriente, Puebla. Recuperado de <https://www.uo.edu.mx/posgrados/desarrollo-pedag%C3%B3gico-en-puebla>
- Universidad La Salle Benavente. Recuperado de <http://www.universidadlasallebenavente.edu.mx/oferta-academica/maestria-en-administracion-educativa.php>
- Universidad Pedagógica Nacional. Unidad 211 Puebla. Recuperado de <https://upn211.edu.mx/mems.html>

Universidad Pedagógica Nacional. Unidad 212 Teziutlán, Puebla. Recuperado de <http://upn212teziutlan.edu.mx/?fmt=Texto&ref=MTI0NA==>

Universidad Pedagógica Nacional. Unidad 213, Tehuacán, Puebla. Recuperado de <http://upn213.edu.mx/>

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP). Recuperado de <https://www.upaep.mx/maestrias>

Yurén, M. (2013). *Ciudadanía y educación. Ideales, dilemas y posibilidades de la formación ético política*. Ciudad de México: Juan Pablos editor.

Capítulo 4

LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR: LAS EXPERIENCIAS DE LOS POSGRADOS EN EDUCACIÓN EN PUEBLA

MARÍA PATRICIA MORENO ROSANO
ROSENDO EDGAR GÓMEZ BONILLA

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

A lo largo de su historia las Instituciones de Educación Superior (IES) han sido responsables de realizar las funciones primordiales de docencia, investigación y extensión - difusión de la cultura-, referentes del quehacer universitario. Desde la perspectiva de las Relaciones Internacionales las IES, especialmente las universidades, se incluyeron en las actividades de cooperación internacional que toman lugar al amparo de los vínculos entre Estados. Es en los noventa del siglo xx cuando se menciona a la internacionalización de la educación superior como una estrategia que se diseña para responder a demandas que los procesos de globalización suscitan. Los organismos intergubernamentales, como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), exponen

en sus respectivas declaraciones y documentos apoyar y promover la internacionalización y lograr la calidad de las IES.

Si bien un número importante de universidades participaba en programas de cooperación internacional, no se podría decir que estas acciones corresponden a lo que actualmente se denomina internacionalización. Sin embargo, sí se pueden considerar como sus antecedentes. Siguiendo tal idea, para dar cabida a la cooperación internacional las IES integraron a sus organigramas instancias que atendían casos individuales de movilidad estudiantil y académica, o bien, iniciativas de firmas de convenios de una universidad a otra. A diferencia de la cooperación internacional, la internacionalización de las IES es una dimensión que se considera transversal, es un proceso que permite el contacto con el exterior, que insta a pensar y accionar de otra forma las funciones de docencia, investigación y extensión-difusión universitarias. El propósito de este capítulo es destacar los rasgos de internacionalización de algunos posgrados en educación en Puebla. Se organiza en tres partes. Primero, revisar los referentes conceptuales que sustentan la internacionalización de la educación superior; segundo, exponer los elementos que la impulsan y consolidan; tercero, plantear los alcances de la internacionalización a partir de las entrevistas que se realizaron a algunos académicos vinculados a los posgrados en educación de las IES que forman parte de la Red Interuniversitaria de Investigación Educativa de Puebla (REDIIEP).

La Cooperación Internacional como antecedente de la Internacionalización de la Educación Superior

Hablar de cooperación internacional es remontarse a 1945, año en que se firma la Carta de Naciones Unidas, cuyo capítulo IX está dedicado a la cooperación internacional económica y social. ¿Qué se debe entender por cooperación internacional?

La cooperación internacional es la relación que se establece entre dos o más países, organismos u organizaciones de la

sociedad civil con el objetivo de alcanzar metas de desarrollo consensuadas. También se refiere a todas las acciones y actividades que se realizan entre naciones u organizaciones de la sociedad civil tendientes a contribuir con el desarrollo de las sociedades en vías de lograr éste (Agencia de Cooperación Chilena para el Desarrollo, 2019, p.1).

La Agencia Mexicana de Cooperación Internacional para el Desarrollo también hace las mismas consideraciones conceptuales, y hace referencia al desarrollo sostenible, entendiéndose que éste satisface las necesidades presentes sin comprometer las exigencias del futuro. Además, plantea que la cooperación internacional es un poder blando (se vale de recursos culturales e ideológicos) que permite a las naciones ejecutar una diplomacia que tiene como referentes sus demandas internas, una gestión que es eficaz en términos de resultados, la creación de asociaciones, la transparencia y la rendición de cuentas entre socios. Para la Agencia Mexicana existen varios esquemas de cooperación: la cooperación binacional (que tiene como sustento un convenio básico); la cooperación multilateral (que se lleva a cabo entre países y organismos internacionales y/o regionales sustentados por un convenio jurídico o tratado internacional); la cooperación regional (que beneficia a los países de una misma región); y la cooperación triangular (que se realiza entre un socio bilateral en favor de un tercer país con igual o menor desarrollo) (Agencia Mexicana de Cooperación Internacional para el Desarrollo, 2019).

La cooperación internacional atiende a distintas temáticas: salud, educación, medio ambiente, migración, desarrollo tecnológico, etc. Cabe presentar dos ejemplos de cooperación internacional, misma que tomó fuerza en el ámbito educativo de México durante la década de los años noventa, especialmente con Estados Unidos y Canadá, países con los cuales firmaría en 1992 un tratado comercial; dicho instrumento entraría en vigor en 1994.

La experiencia vivida por los tres países que configuran la región de América del Norte, fue la Convención de Wingspread en

Racine, Wisconsin, en 1992. En ese lugar, se expuso la necesidad de trazar un curso de acción. Para dar seguimiento a esta reunión se programó para 1993 otro encuentro, donde se reunirían alrededor de 300 líderes de Canadá, México y Estados Unidos con el propósito de elaborar un programa para mejorar la cooperación en materia de educación superior, investigación y capacitación en América del Norte. Se emitió el Comunicado de Vancouver (Malo, Mallea y Pendergrast, 1999). Tanto la reunión como el Comunicado constituyeron el inicio de una cooperación más estrecha en educación superior. Atendiendo a los estudios de Malo *et al.* (1999), algunos de los propósitos fueron:

- Establecer una Red Norteamericana de Educación a Distancia e Investigación, conocida por sus siglas en inglés NADERN, instrumento que facilitaría el acceso a la información y a la investigación entre instituciones participantes.
- Crear un mecanismo que integrara a empresas y a instituciones educativas con el propósito de analizar aspectos como la movilidad y la certificación de aptitudes, así como los intereses y criterios en cuanto a la educación técnica, aplicada y tradicional.
- Organizar un programa que diera pie al intercambio trilateral intensivo para respaldar la investigación y la formación de estudiantes.
- Malo *et al.* (1999), consideran que en estos encuentros de representantes se sobreestimaron los beneficios, pero no tomaron en cuenta los obstáculos entre los tres países.

Entre los logros impulsados por los gobiernos, las propias universidades y las organizaciones civiles se ubican los siguientes: el Programa de Movilidad Estudiantil en América del Norte (NAMHE), apoyado por los gobiernos federales de cada país en sus dos primeros años; el Programa de Afiliación Universitaria de la Educación en el Extranjero y el Programa de Movilidad Académica (RAMP),

organizado por el Instituto de Educación Internacional (Malo *et al.*, 1999). En cuanto a obstáculos se destacan los siguientes: la Convención de Vancouver coincidió con los procesos de ratificación del Tratado de Libre Comercio para América del Norte (TLCAN), que levantó debates y no se advertían beneficios claros, de ahí que la cooperación trilateral en educación superior fue considerada con escepticismo. Además, antes del Comunicado de Vancouver, la práctica que había prevalecido en la región era de competencia y no tanto de colaboración (Malo *et al.*, 1999).

En aquel momento cada país tenía propósitos diferentes. Para Canadá, la educación y la cultura se vincularon a los objetivos de política exterior, logrando así llevar más de 250 centros educativos canadienses a Asia y América Latina. En Estados Unidos, la Agencia Internacional de los Estados Unidos responsable de la Educación en el Extranjero vio reducido su presupuesto en un 25%. En el caso de México, se tuvo como prioridad poner en marcha el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), además de impulsar el Sistema de Universidades Tecnológicas (Malo *et al.*, 1999). Finalmente, las asimetrías económicas, culturales y políticas ganaron terreno puesto que cada país percibía desde distintas perspectivas la cooperación internacional.

La cooperación internacional tuvo como sustento la movilidad de estudiantes y de académicos con diferentes destinos. La Asociación de Universidades e Instituciones de Educación Superior manifestó que sus encuestas coincidían con las que realizaba el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) a sus estudiantes de posgrado, que eran apoyados con becas en el extranjero, siendo Estados Unidos el primer destino con un 49%, seguido de Reino Unido con 19%, España y Francia con 11%, y Canadá con el 4% (ANUIES, 2000).

La segunda experiencia de cooperación internacional fue entre México y Reino Unido, situación que vinculó al Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) con el Consejo Británico

como intermediario entre el gobierno federal y las IES mexicanas. El propósito de esa vinculación bilateral obedecía a dos razones: la primera, el interés de formar doctores en distintas disciplinas necesarias para el desarrollo de la investigación universitaria; la segunda, cubrir el déficit de este tipo de programas educativos en el país. El proyecto que se diseñó para unir los principios de colaboración de ambos lados del Atlántico fue denominado Linking Arms Project (LAP). Participaron siete universidades británicas y catorce IES mexicanas que cubrieron los requisitos solicitados por PROMEP (Martin, 1999).

Hubo un interés en determinadas disciplinas como cómputo, ingeniería mecánica y electrónica. Para el caso mexicano, el propósito era formar académicos que, una vez graduados, de regreso a sus instituciones de origen pudieran poner en marcha proyectos que después les permitieran organizar redes de colaboración con académicos británicos y así trabajar con más simetría. Los académicos mexicanos participantes no eran tan optimistas en cuanto al apoyo del gobierno federal, sin embargo, el proyecto guardaba seriedad. La gestión fue rápida, pero algunos contratiempos surgieron debido a las expectativas que de uno y otro lado se mantenían. Por ejemplo, pensar que las universidades británicas tendrían listo una especie de menú de posgrados que cubrieran las necesidades de las IES; y no era así. Del lado británico suponer que las IES mexicanas llevaban listas sus propuestas de colaboración. Finalmente, se reconoce que con esta gestión se gana experiencia para actividades posteriores donde el Consejo Británico tendría un papel relevante (Martin, 1999).

Estas experiencias muestran los intereses del país y nuevas formas de conjuntar las interacciones entre los gobiernos, las agencias y los programas concretos. No obstante, en este tipo de cooperación se perciben las condiciones de asimetría de la colaboración. Los pilares serán la movilidad estudiantil y académica. Durante la década de los años noventa, Gacel y Rojas (1999) identificaron

que un 72% de 143 estudiantes extranjeros viajaban a México para estudiar el idioma español, y el resto algunos otros cursos vinculados a Historia de México, Arte, Fotografía; aunque no se tiene un registro específico de estudiantes extranjeros de posgrado, se menciona que apenas el 10% de la matrícula corresponde a ellos. Lo anterior nos muestra las asimetrías de la cooperación internacional.

La Internacionalización de la Educación Superior. ¿Qué hace la diferencia?

Si bien el concepto de internacionalización de la educación superior tuvo cabida en otras partes del mundo, en México la ANUIES editó un texto titulado “*La Internacionalización de las universidades mexicanas. Políticas y estrategias institucionales*”. En dicho texto se expusieron algunas aproximaciones conceptuales. La pregunta obligada fue: ¿Qué es la internacionalización universitaria? Gacel (2000) manifiesta que no puede haber una definición única debido a la importancia que empezaba a tomar el concepto.

En la actualidad, el concepto de internacionalización ya no se refiere a la organización de actividades internacionales, por medio de programas de intercambio académico y estudiantil o la recepción de estudiantes extranjeros. La internacionalización ya no es un simple hecho individual, de un estudiante o un académico, que se concretaba solo en la movilidad de personas y cuyo beneficio era meramente individual. Ahora, el proceso de internacionalización se debe centrar en el interés institucional (Gacel, 2000 p.29).

Sin embargo, aun cuando Gacel (2000) ya explicaba al finalizar el siglo xx que la internacionalización iba más allá de la tradicional experiencia de movilidad de estudiantes y profesores, esto es, considerar a la internacionalización como una dimensión institucional, algunos otros manifestaron que terminada la primera década del siglo xxi aun ocurría lo siguiente:

En la literatura, y en la práctica, todavía es bastante habitual utilizar términos que tan solo tratan una pequeña parte de la internacionalización o enfatizan una base específica para la internacionalización. La mayoría de los términos se utilizan en relación con el plan de estudios (estudios internacionales, estudios globales, enseñanza multicultural, enseñanza de la paz, etc.) o en relación con la movilidad (estudios en el extranjero, enseñanza en el extranjero, movilidad académica, etc.) (De Wit, 2011 p.79).

Asimismo, Gacel (2000), Knight (2005) y De Wit (2011) sugieren que no se debe confundir globalización con internacionalización. La globalización es un proceso que integra una economía mundial cada vez más interrelacionada, tecnologías que posibilitan la comunicación en tiempo real, así como la presencia de redes de conocimiento y el empoderamiento de la lengua inglesa. La internacionalización se plantea como las formas en que la universidad y los gobiernos, a partir de políticas y programas, dan respuesta a las demandas globales (De Wit, 2011). Para Knight (2005 p. 6) “una definición práctica de internacionalización hace referencia al proceso de integrar una dimensión internacional, intercultural o global con el objetivo, las funciones o el ofrecimiento de enseñanza postsecundaria”. Para la misma autora la internacionalización se asocia a movilidad estudiantil y académica, así como a las prácticas de cooperación. Mientras que la globalización se asocia más a la competencia. Cabe señalar que la globalización puede provocar efectos positivos y negativos en la educación.

Se señala la posibilidad de dos tipos de internacionalización, la que toma lugar “*en casa*” y la que ocurre “*en el extranjero*”. En la primera, se apega a actividades vinculadas al programa educativo y el proceso de enseñanza, por ejemplo, contar con asignaturas que sean ofrecidas por profesores nacionales o extranjeros en idiomas diferentes al que por origen tienen los estudiantes de un lugar. Asimismo, llevar a cabo actividades en línea vinculadas con instituciones del exterior. En relación con la segunda, se incluyen

las movilidades de estudiantes, profesores, e incluso ser proveedor de un programa ofrecido en el extranjero (De Wit, 2011). No se trata de ubicar dos tipos de internacionalización que se excluyen, al contrario, éstas se entretajan en el ámbito interno de las IES.

Los organismos internacionales, como la UNESCO, la OCDE y el Banco Mundial (BM), también expresaron los alcances y propósitos que la cooperación internacional o, en todo caso, la internacionalización debería tener. En ese sentido, en la Declaración Mundial de la Educación Superior de París en 1998 se consideró de la siguiente manera:

La calidad requiere también que la enseñanza superior esté caracterizada por su dimensión internacional: el intercambio de conocimientos, la creación de sistemas interactivos, la movilidad de profesores y estudiantes y los proyectos de investigación internacionales, aun cuando se tengan debidamente en cuenta los valores culturales y las situaciones nacionales (UNESCO, 1998, p.11).

Lo anterior deja claro que la dimensión internacional es un elemento que puede agregar rasgos de calidad a la educación superior. Resultado del trabajo en equipo, coordinado por De Wit (2011), para el Banco Mundial, se precisa que es necesaria una definición genérica de internacionalización que pueda ser utilizada para diferentes países y contextos, sin embargo, deberá mantener su relación con la educación y la importancia que ésta tiene. Knight intenta, después de discutir varias definiciones del concepto, una explicación genérica: “Internacionalización a nivel nacional, sectorial e institucional es el proceso de integrar una dimensión internacional, intercultural o global donde el objetivo sean las funciones o el ofrecimiento de enseñanza postsecundaria” (2005 p.12). Considera que la anterior definición es aplicable a todos los contextos y que en cada uno habrá los resultados en atención a las acciones que hayan puesto en marcha.

Factores que orientan la internacionalización de las IES

Las razones que animan a las IES a impulsar la internacionalización obedecen a distintas categorías: si se considera el *ámbito nacional* las principales serían el desarrollo de recursos humanos, alianzas estratégicas, generación de ingresos, construcción de nación e instituciones, así como desarrollo social y cultural, y entendimiento mutuo. En relación con el desarrollo de recursos humanos debe pensarse que cada vez se exigen mayores competencias en el ámbito profesional, sobre todo en los procesos de reclutamiento. Lo anterior conlleva para las instituciones mejorar su enseñanza e investigación pues de ello dependerá la formación de sus estudiantes y las probabilidades de competir en el mercado laboral. Las alianzas están siendo configuradas a partir también de lo cultural, lo que no deja de lado las razones económicas. Dichas alianzas promueven vínculos de tipo bilateral o regional. Los ingresos que ahora no solo se visualizan a partir de los estudiantes extranjeros, sino también a partir de servicios educativos en línea, o bien a partir de franquicias educativas en el extranjero. Algunos países importan servicios educativos, por ejemplo, es el caso de las franquicias que se establecen en territorios donde existen pocas oportunidades educativas en ciertas disciplinas. También la idea es construir ciudadanía y lograr entendimientos con otras culturas, tarea que no resulta sencilla en tiempos donde algunas culturas resultan hegemónicas (De Wit, Jaramillo, Gacel y Knight, 2005).

Las razones institucionales aluden a los siguientes ámbitos: existe un interés por ganar reputación en el ámbito internacional, mejorar la calidad, desarrollar recursos humanos, generar ingresos, hacer alianzas estratégicas e investigar y producir conocimiento. Las IES hoy día perciben a la internacionalización como un medio para llegar a determinados fines; en ese sentido, ganar prestigio implica sobresalir mundialmente para atraer a los mejores perfiles, trátase de estudiantes, profesores o investigadores. La presencia de

personal calificado puede coadyuvar a la mejora de la enseñanza y el aprendizaje. La función de investigación y producción de conocimiento es una actividad que actualmente las IES no realizan aisladamente, de ahí la necesidad de converger en alianzas que permiten tener presencia en otras regiones (De Wit *et al.*, 2005).

En el párrafo anterior se mencionó que es importante para las instituciones ganar reputación. Una vía es la internacionalización, misma que se ha considerado como factor dentro de los rankings internacionales actualmente en tendencia. Por ejemplo, en algunos rankings, como el Times Higher Education World University Ranking, que clasifica a 400 universidades del mundo, entre sus factores, se considera el porcentaje de estudiantes y académicos extranjeros (DGEI-UNAM, 2011).

Ejes para la internacionalización: Políticas, programas y estrategias

Es importante advertir que como resultado de la revisión de literatura pudimos identificar que la internacionalización de las IES respondió, en una época, a políticas y programas de cooperación que desde el ámbito externo marcaban la pauta. Actualmente, las declaraciones y comunicados que la UNESCO ha suscrito son referente para las IES. Algunas de las ideas planteadas por dicho organismo consideran lo siguiente:

Las iniciativas conjuntas de investigación y los intercambios de alumnos y personal docente promueven la cooperación internacional. Los estímulos para lograr una movilidad académica más amplia y equilibrada deberían incorporarse a los mecanismos que garantizan una auténtica colaboración multilateral y multicultural. Asimismo, la mundialización ha puesto de relieve la necesidad de establecer sistemas nacionales de acreditación de estudios y de garantía de calidad, y de promover la creación de redes entre ellos. De igual manera, la prestación transfronteriza de enseñanza

superior puede representar una importante contribución a la educación superior, siempre y cuando ofrezca una enseñanza de calidad, promueva los valores académicos, mantenga su pertinencia y observe los principios básicos del diálogo y la cooperación, el reconocimiento mutuo, el respeto de los derechos humanos, la diversidad y la soberanía nacional (UNESCO, 2009, pp.4-5).

Las consideraciones anteriores manifiestan el interés en tres asuntos. Primero, recordar que en la internacionalización de la educación superior no se debe perder de vista la oportunidad para aprovechar todos los mecanismos existentes entre Estados, relaciones bilaterales, trilaterales o multilaterales, como ocurre, por ejemplo, con la Alianza del Pacífico, misma que ha logrado que Chile, Colombia, México y Perú converjan en el ámbito de la educación superior, desde la movilidad estudiantil y académica hasta la concreción de redes de investigación. Segundo, la internacionalización implica lograr ciertos niveles de calidad, lo que demanda asegurarla, vía los sistemas nacionales de acreditación; es evidente que, a lo largo de las dos primeras décadas de este siglo XXI se han configurado un buen número de organismos acreditadores, algunos de origen completamente gubernamental, y otros, independientes. Y tercero, Knight (2005) sugiere que una de las formas de internacionalización es la existencia de franquicias educativas; se hace un fuerte énfasis por parte de la UNESCO en que estos servicios sean de calidad.

Las políticas nacionales que, en el caso mexicano, generalmente son promovidas por el gobierno federal, se expresan en los Planes de Desarrollo Nacionales. El Plan de Desarrollo 2013-2018 hace alusión al impulso que se le debe dar al posgrado, que “constituye la vía para formar profesionales que puedan responder a las necesidades de las industrias, las empresas, la ciencia, la cultura, el arte, la medicina, entre otros”. Es el nivel cumbre del sistema educativo, el apoyo de la investigación y generación del conocimiento (Gobierno de la República, 2013, p. 65). Como interlocutora de las IES mexicanas frente al gobierno federal, la Asociación

de Universidades e Instituciones de Educación Superior, señala en su Plan de Desarrollo Institucional 2030 el siguiente objetivo:

Contribuir a la mejora continua de la calidad mediante la integración de la dimensión internacional en las instituciones de educación superior. Formulando dos metas: Generar un documento que permita dar cuenta de las características de la Universidad del siglo XXI y del entorno donde se desarrolla. Asimismo, lograr que la totalidad de las instituciones educativas lleven a cabo acciones asociadas a la internacionalización. Las cuatro líneas de acción: promover la inserción de la dimensión internacional e intercultural a las funciones sustantivas de la IES; elaborar un esquema general que oriente la inserción de las dimensiones, fortalecer las acciones de colaboración de la Asociación y desarrollar e implantar un programa para la enseñanza y el aprendizaje del idioma inglés en todas las IES asociadas a la ANUIES (ANUIES, 2016, p. 53).

Los objetivos, metas y acciones que propone la ANUIES expresan, de alguna manera, que aún no se han logrado resultados suficientes de las IES con respecto a la internacionalización. Gacel (2000) y Knight (2005) consideran que para institucionalizar la dimensión se requiere pensar en políticas y sus respectivas estrategias en dos ámbitos: Primero, las de carácter organizacional, que consideran la misión y visión y un adecuado sistema de administración; para De Wit *et al.* (2005) se incluirían políticas y normas de procedimiento en relación con el aseguramiento de la calidad, planeación, financiamiento, personal, desarrollo de profesores, admisión, investigación, plan de estudios, apoyo a estudiantes, contrato y proyectos. Segundo, las estrategias con respecto a los programas académicos se asocian más a las funciones sustantivas de docencia, investigación y extensión-difusión.

La internacionalización de la docencia implica la elaboración de ciertas políticas para impulsarla. Algunas son vinculadas a la planta docente, por ejemplo, apoyar a los profesores para realizar

estudios en el extranjero y considerar mecanismos de reinserción a su regreso; otorgar financiamiento para asistir a conferencias, talleres o seminarios en el ámbito internacional; dar oportunidad a los académicos para configurar cursos con el enfoque internacional; valorar su experiencia internacional en el momento de su contratación (Gacel, 2000). En cuanto a los planes y programas cabe incluir elementos de tipo internacional tanto en el contenido como en el método de enseñanza. La enseñanza de las lenguas es imprescindible en los programas educativos, así como invitar a expertos extranjeros a impartir conferencias y tomar en cuenta el contenido para el curso y los respectivos exámenes (Gacel, 2000). Los responsables de las revisiones curriculares deben procurar integrar la dimensión internacional en las asignaturas que consideren pertinentes, tomando en cuenta las recomendaciones de aquel profesorado cuya experiencia en el extranjero resulte valiosa.

En relación con la función de investigación, las recomendaciones atienden a la presencia de investigadores extranjeros que precisan de realizar estancias cortas o años sabáticos, y resulta conveniente, para quien los recibe, integrarlos a los proyectos que se tienen en curso y esforzarse por la publicación conjunta. También, incentivar la presencia de profesores visitantes en los programas, bien sea de licenciatura o posgrado, donde sean integrados a las actividades próximas a los estudiantes, por ejemplo, codirecciones de tesis, impartición de seminarios o bien orientación en proyectos de investigación locales. Y además, dar fuerza a la participación de los investigadores en redes nacionales o locales de investigación; esto último no debe restar para continuar con el apoyo a la movilidad internacional de los investigadores de forma individual (Gacel, 2000).

Sería recomendable para la internacionalización de la extensión y difusión de la cultura tomar en cuenta las siguientes sugerencias: las IES deberán promover la participación en actividades culturales internacionales, e integrar contenidos internacionales

en programas de radio, televisión y educación continua de la institución. Gacel (2000) aprovecha para mencionar que los académicos visitantes también podrían ofrecer algunas conferencias para públicos más generales.

Las experiencias de internacionalización de los posgrados de la REDIIEP

Este apartado se configura teniendo como referentes cuatro dimensiones elegidas del Marco general para la elaboración de indicadores de internacionalización del Consorcio de Universidades Mexicanas (CUMEX). Solamente se han tomado algunas dimensiones, considerando que no se trata de toda la estructura en cada universidad, solo de los posgrados en Educación. Para la Comisión de Internacionalización de CUMEX los indicadores propuestos no sólo son números, también son hechos o situaciones específicas que permiten reflejar las acciones que realizan las IES en relación con el proceso de internacionalización (Castañón, Olvera y Ramírez, 2011). El propósito es dar cuenta de las experiencias en los ámbitos que a continuación se enlistan: a) currículo, b) fomento de adquisición de competencias, c) colaboración en docencia, investigación y gestión, y d) estándares internacionales (Ver anexo 1). Para ello se recurrió a entrevistar a siete académicos³ de las siguientes instituciones: Universidad La Salle, Puebla (ULSA) (2), Universidad Iberoamericana, Puebla (UIA) (2), Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP) (1), la Universidad de las Américas, Puebla (UDLAP) (1) así como de la Benemérita

3. Agradezco por el tiempo otorgado a la entrevista y por las experiencias compartidas, al Mtro. Manuel Arzac Velasco y a la Mtra. Elizabeth García Márquez, de la Universidad La Salle, Puebla; al Dr. José Guadalupe Sánchez Aviña y a la Dra. Laura Bárcenas Pozos, de la Universidad Iberoamericana, Puebla; a la Dra. Gabriela Croda Borges, de la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla; a la Dra. Laura Helena Porras Hernández, de la Universidad de las Américas, Puebla; y al Dr. Edgar Gómez Bonilla, de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) (1). Los entrevistados son profesores de los posgrados en Educación que ofertan las IES mencionadas. En algunos casos son o han sido coordinadores de los programas, bien sea de maestría o de doctorado.

Currículo

Las tres primeras interrogantes se vinculan al desarrollo del currículo. La primera pregunta: ¿Se imparte enseñanza de algún idioma como parte del programa educativo? (ver anexo 1). Las respuestas son coincidentes pues en ninguno de los posgrados en Educación de estas IES se dan cursos como parte de los programas educativos; sin embargo, en la mayoría de posgrados se solicita como uno de los requisitos la certificación del idioma inglés; en algunos casos es al ingresar y para la titulación, como sucede en la UPAEP (Croda, 2019) y en el programa doctoral de la UIA, Puebla (Bárcenas, 2019). En otras instituciones solo se exige la certificación al ingresar, y de no obtener el puntaje solicitado, entonces serán apoyados con un curso para su nivelación, como ocurre en la BUAP (Gómez, 2019). En otros espacios educativos se solicita al egresar, como ocurre en ULSA, Puebla, donde también se les apoya con un curso (García, 2019). Lo anterior expresa la atención que los posgrados en Educación en Puebla han puesto sobre el dominio de una lengua extranjera, especialmente cuando nos enfrentamos a un proceso de apertura de mercados y a una exposición vertiginosa de transformaciones económicas y sociales. Ser capaces de comprender otras lenguas también permite pensar la educación desde otras expresiones culturales.

La segunda pregunta en relación con el currículo: ¿Alguna asignatura del programa se ofrece en otro idioma? La respuesta de todos los académicos es que esa oportunidad todavía no está planteada en los programas de posgrado. En la UPAEP aprovechan las visitas de profesores extranjeros que se comunican en inglés,

para considerar un seminario y que participen los estudiantes (Croda, 2019). En el caso de la BUAP, se sugiere a los profesores integrar en sus programas de asignatura algunas referencias de lecturas en otros idiomas (Gómez, 2019).

Los estudiosos de los procesos de internacionalización mencionan que ofrecer una o dos materias en los programas educativos en otras lenguas, inciden entre los estudiantes pues practican en otro idioma y, además, es un curso que un estudiante extranjero puede considerar al matricularse. Asimismo, esta práctica muestra las posibilidades de lo que se llama internacionalización en casa.

Tabla 9. Estudiantes de origen extranjero en programas de posgrado en Educación en Puebla.

Institución y matrícula total en posgrados en Educación	ULSA, Puebla (174)	UIA, Puebla (37)	BUAP (54)	UPAEP (1301)
Cuba	M (1)			D (1)
Colombia	M (2)	D (2)	M (2)	M (12)
Alemania	D (1)			
Estados Unidos		D (1)		
Guatemala		D (1)		
Venezuela			M (1)	
Reino Unido				D (1)
Chile				M (1)

Fuente: Elaboración propia con datos de los entrevistados. M= Maestría; D= Doctorado.

En relación con la última pregunta de este bloque: ¿Se incorporan estudiantes internacionales y de cuáles países? En años recientes, estudiantes de origen extranjero han ingresado a algunos de los programas de posgrado mencionados en este capítulo (Ver tabla 9). Para tener una mejor perspectiva de los posgrados que tienen estudiantes extranjeros se ha considerado la matrícula total de

posgrado, es decir, la suma de estudiantes tanto de maestría como de doctorado. En el caso de la BUAP se presenta solo la matrícula de la maestría en Educación Superior.

Se aprecia que son más estudiantes de Colombia, cuya matrícula se expresa en varios posgrados. Cabe señalar que en el caso de la UDLAP se ofrecen dos posgrados dirigidos completamente a profesores de Escuela Básica y Media Superior (con una matrícula de 182 estudiantes) bajo convenios con la SEP, sin embargo, en los programas de maestría y doctorado de su oferta académica anterior, contaron con estudiantes de origen francés ya radicados en Puebla. Asimismo, recibían estudiantes de Estados Unidos en los periodos de verano. En el caso de la BUAP, es a partir de 2016 que se hacen evidentes más acciones para fortalecer los procesos de internacionalización al visibilizar sus convocatorias más allá del ámbito nacional. Lo anterior responde también a los parámetros de vinculación que el CONACYT exige a los posgrados del PNPC.

Fomento de adquisición de competencias

La movilidad de estudiantes y académicos es una característica propia de la cooperación entre países, y más tarde sería el indicador más visible de internacionalización, aunque ya se mencionó que, a la fecha, se consideran también otros. Actualmente un buen número de IES se esfuerzan por establecer políticas de internacionalización y por configurar instancias que fortalezcan su relación con el ámbito internacional, además de firmar convenios que sustenten la movilidad universitaria. La movilidad, sea de estudiantes y/o académicos, depende de algunos factores, entre éstos, los recursos que tienen o apoyos para realizar una estancia en otro país, y en el caso de los estudiantes que trabajan, si cuentan con la posibilidad de ausentarse. Una variable más puede ser los compromisos familiares; en caso de tenerlos, podrían demandar presencia. Las IES de este estudio muestran experiencias significativas en cuanto a

movilidad, aun cuando muchos de sus estudiantes también trabajan, situación que en ocasiones impide los desplazamientos.

En el caso de la Universidad La Salle, Puebla, no hay experiencias de movilidad internacional a nivel de estudiantes de posgrado y, a la fecha, solo un profesor ha realizado movilidad para llevar a cabo sus estudios doctorales (García, 2019; Velasco, 2019). La Universidad Iberoamericana, Puebla, en el nivel de maestría, tampoco tiene registro de experiencias de movilidad de estudiantes. Los profesores suelen realizar estancias cortas para compartir con instituciones pares de la Asociación de Universidades confiadas a la Compañía de Jesús para América Latina (AUSJAL). También para desarrollar cursos vinculados al ámbito educativo. Se menciona, por ejemplo, a la Universidad Rafael Landívar, de Guatemala (Sánchez, 2019). En el programa de doctorado, desde 2010 se tiene registro de movilizaciones de alumnos a Canadá (2 estudiantes), en 2012 a Lituania (1 estudiante), a Chile (1 estudiante); en 2015 a Brasil (1 estudiante), (Bárceñas, 2019). Generalmente dicha movilidad es apoyada por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). El profesorado suscrito al programa doctoral realiza estancias atendiendo a los compromisos y proyectos que mantienen con la AUSJAL.

En relación con la UPAEP, la movilidad de los académicos es apoyada por el área de Desarrollo de Capital Humano y Formación del Profesorado; especialmente, han viajado a Canadá para perfeccionar el idioma. En este caso fueron cuatro profesores. Asimismo, se les apoya para la obtención de otros grados. La UPAEP tiene un programa denominado Faculty Led, que organiza y gestiona la movilidad de estudiantes de todos los niveles. En el caso de Educación, dos han sido los destinos tanto de los estudiantes de maestría como de doctorado: Oklahoma, USA, y Alcalá de Henares, España. Generalmente asisten de uno a dos meses y ello ocurre en el verano. El costo de la movilidad corre por cuenta de los estudiantes; sin embargo, el pago de las asignaturas tiene un costo menor debido a los convenios establecidos. De la maestría

en Innovación y del doctorado en Educación han asistido cinco estudiantes a Alcalá de Henares. Actualmente ya cuentan para los estudiantes de doctorado los apoyos de las becas mixtas que otorga el CONACYT (Croda, 2019), condición que posibilita realizar estancias cortas, sobre todo para llevar a cabo trabajo de campo. Cabe señalar que la UPAEP tiene un convenio con Oklahoma State University (OSU) que permite el doble título: obtener el de licenciatura en UPAEP y el de maestría en OSU. Asimismo, nos fue explicado que tendrán su primer caso dual con una estudiante que podrá obtener el grado doctoral en la UPAEP y en OSU.

La movilidad académica de la BUAP toma fuerza a partir de 2016 y 2017, años en que dos profesores viajan a España. En 2018 seis profesores se vinculan con instituciones de diferentes países, nuevamente de España, además de Argentina, Colombia e Italia. En el transcurso del primer semestre de 2019 cuatro profesores realizaron movilidad a distintos países, entre estos España (1), Chile (1), Perú (1) y Hungría (1). Se puede observar que se han diversificado los destinos de la movilidad y que ésta atiende a proyectos vinculados a las líneas de investigación del profesorado.

En el caso de los estudiantes, entre 2016 y 2019 los destinos de la movilidad internacional han sido diversos: a Cuba (40), a España (11), a Estados Unidos (4), a Colombia (3), a Chile (2), a Argentina (1) y a Perú (1). Los estudiantes tienen como referente su proyecto de investigación para vincularse con profesores de otras instituciones y considerar aportaciones de quienes desarrollan los objetos de estudio de su interés. Los apoyos para llevar a cabo tales movilizaciones los aporta el CONACYT, asimismo, la Vicerrectoría de Investigación y Estudios de Posgrado de la BUAP (Gómez, 2019).

En relación con la UDLAP, la movilidad de profesores ha tenido especialmente como destino Estados Unidos, España y Bélgica. Se hace referencia a que la movilidad de los estudiantes atiende a sus posibilidades como profesores de Educación Básica y Media Superior (Porrás, 2019).

En estos posgrados, los profesores entrevistados coincidieron al hacer referencia de que los empleados de la administración no son considerados para llevar a cabo movilidades con sus pares de otras instituciones. En ese sentido, si se habla de la transversalidad de la internacionalización de la educación superior, existen otros sectores de las IES que deben ser incluidos.

Colaboración en docencia, investigación y gestión

En esta dimensión se consideraron tres preguntas: La primera alude a la inclusión de profesores visitantes en los programas de maestría y doctorado en las instituciones referidas. En la Universidad La Salle-Puebla cada año organizan un coloquio interuniversitario, actividad que les permite invitar a profesores de otros países que generalmente investigan acerca de temas que son de interés para el posgrado. Cabe citar la presencia de Cristóbal Cobo en 2017, Robert J. Sternberg en 2018 y Rafael Bizquerra en 2019. Se subraya que también cuentan con el apoyo del profesor José María Martínez, de Madrid, España, quien imparte un módulo del programa de doctorado (García, 2019; Velasco, 2019).

En la Universidad Iberoamericana, Puebla, los profesores visitantes son parte de la AUSJAL gracias a que conforman redes y existen proyectos institucionales. La AUSJAL está integrada por treinta instituciones de educación superior. Sin embargo, al margen de la AUSJAL también hay presencia de profesores visitantes, como Carlos Cullén, de Argentina, en 2015 (Bárceñas, 2019; Sánchez, 2019).

En la UPAEP el vínculo se ha llevado a cabo principalmente con España. Se hace referencia a las estancias que profesores procedentes de la Universidad Complutense de Madrid han realizado. Se menciona las visitas de profesores como José Vicente Merino Fernández, José Ángel López Herrerías y Valentín Martínez. Las colaboraciones guardan un propósito: configurar lo que será el Centro de Investigación en Educación Humanística. Además,

también ha sido profesor visitante el profesor José Víctor Orón, quien es especialista en educación emocional y que además realiza investigación en el ámbito de las neurociencias. Promueve un programa piloto en relación con el desarrollo de la educación emocional conocido como Uptoyou en España (Croda, 2019).

La UDLAP ha recibido profesores visitantes de Estados Unidos, país con el que mantiene una dinámica relación de movilidad académica. Los estudiantes de su oferta anterior recibían asesoría para sus trabajos de investigación de aquel país. También se incluyen las visitas de profesores que proceden de España, Chile y Japón (Porrás, 2019).

En la BUAP se alude a dos experiencias concretas: la visita del profesor investigador en matemáticas fundamentales Esptiben Rojas Bernilla, de la Universidad de Magallanes, de Chile, quien participó en la Jornada de actualización y profesionalización docente “La Matemática: Historia, Filosofía y Educación”. Así también, la visita de las profesoras Mary Betsy Brenner, Lupe Navarro García y Mavel M. Marina, del departamento de Educación (Santa Bárbara) de la Universidad de California. Su participación fue clave en el Foro Internacional de Educación Superior “Mujeres en la Educación: Liderazgo, investigación e internacionalización” (Gómez, 2019).

La participación en proyectos vinculados por la vía de redes para la Universidad La Salle-Puebla se expresa con dos instancias: con la Red de Investigación Internacional La Salle (RIILSA), integrada por miembros de Costa Rica, Brasil, España, Colombia y México; asimismo, con la Asociación Internacional de Universidades La Salle (IALU/AIUL), integrada por diecisiete países con alcance en los cinco continentes. El desarrollo de proyectos en colaboración en el caso de Puebla, recién toma fuerza (García, 2019; Velasco, 2019).

Para la Universidad Iberoamericana, Puebla, los proyectos de investigación se integran al trabajo en red que realizan con AUSJAL. Entre las redes se puede citar la REDU-Red de Homólogos

de Educación-AUSJAL. Se hace mención de que también existen profesores del programa doctoral que participan en otras redes. Ello ocurre por iniciativa propia, por ejemplo, la Asociación Latinoamericana de Filosofía de la Educación, A.C. (Bárceñas, 2019).

La participación en proyectos para la UPAEP, incorporados en el trabajo con redes, son los referidos a los que se realizan con la profesora Blanca Estela Zardel Jacobo, de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala (UNAM), de la Red Internacional de Investigadores y Participantes en Integración e Inclusión Educativa, además del trabajo que realizan con la Asociación Latinoamericana de Filosofía de la Educación, A.C. (Croda, 2019).

Algunos de los proyectos en los que ha participado la UDLAP, desde sus posgrados en Educación, aluden a la línea de Tecnologías de la Información y la Comunicación, y su vínculo han sido la Universidad de Montreal y la Universidad de Concordia, ambas de Canadá (Porras, 2019).

La BUAP participa como integrante del Convegno Internazionale di Americanistica, en Perugia, Italia; asimismo con la Red Internacional de Educación en Estudios de Humanidades, Sociedad, Cultura y Currículo (RIDEEH). Estas participaciones se fortalecen a partir de 2016 (Gómez, 2019).

Estándares internacionales

Aun cuando parte de los posgrados que integran REDHIEP pertenece al Padrón de Programas del CONACYT, ninguno ha alcanzado el nivel de competencia internacional. En el caso de las acreditaciones internacionales, la única institución que ha logrado este tipo de acreditaciones es la Universidad de las Américas, Puebla, cuyo esfuerzo resulta meritorio en relación con las exigencias que debe cumplir ante la Southern Association of Colleges and Schools, Commission on Colleges (SACSCOC), organismo de los Estados Unidos que acredita la totalidad de una institución. Los procesos ante la SACSCOC,

además de implicar niveles de exigencia, también conllevan costos que no todas las IES podrían solventar. En relación con membresías en organismos o asociaciones internacionales, tampoco se registran experiencias en el ámbito de los posgrados en Educación, como sucede con programas, por ejemplo, del área de ingeniería.

Conclusión

Como fue mencionado al principio de este capítulo, el propósito fue destacar las principales acciones vinculadas a internacionalizar los posgrados en Educación que forman parte de la REDIEP. La tarea no resulta sencilla, son acciones que implican esfuerzos extraordinarios debido a que establecer vínculos externos requiere de una gestión dinámica y la voluntad de muchos actores para que ello ocurra. Además, los procesos de internacionalización también se sustentan en los propósitos que las instituciones tienen en relación con sus tres funciones: docencia, investigación y extensión-difusión de la cultura. Si bien dentro de los planes de estudio no se considera el aprendizaje de una lengua o asignaturas desarrolladas en otros idiomas, en la mayoría de los posgrados se manifiesta la exigencia de la certificación, sea al ingresar o al egresar. Lo anterior revela la importancia que adquiere la comprensión de una segunda lengua. Siguiendo tal idea, se advierte que algunos posgrados consideran varias acciones para fortalecer su docencia, por ejemplo: que los profesores adquieran competencias adicionales, como obtener otros grados en el extranjero o bien dominar otras lenguas, lo cual conlleva a estar en línea con internacionalizar dichos programas. La movilidad estudiantil ya es un hecho, aunque faltaría considerar promoverse en otras geografías. Cabe señalar que la movilidad académica y estudiantil en algunos de estos posgrados se sostiene por los apoyos del CONACYT, situación que favorece lo anterior. Asimismo, se advierte que los posgrados en Educación se han hecho visibles al exterior puesto que se han considerado como

una opción para estudiantes extranjeros. Los mismos estudiantes que participan serán quienes recomienden los atributos de calidad de dichos programas.

La colaboración en proyectos vía redes internacionales se empieza a fortalecer en algunos programas, pero consideramos que es una tarea de mediano plazo que no puede ser retrasada. Resulta necesario aprovechar las condiciones que mantienen algunas instituciones al pertenecer a redes con alcance en otras partes del mundo, como ocurre con IALU, RIILSA, AUSJAL etc.

Finalmente, lograr estándares internacionales, consideramos, no depende de un solo programa, sino de la intención que guarda toda una institución en relación con la internacionalización, aun cuando hay experiencias donde el interés se coloca en la acreditación de un programa por los atributos de calidad que manifiesta, como sucede en el campo de las ingenierías. Siguiendo las recomendaciones en cuanto a estrategias, programas y políticas para lograr la internacionalización en educación superior por parte de autores como Knight (2005), De Wit (2011) y Gacel (2000), los posgrados en Educación se encuentra en una primera etapa, pero todos pueden aprovechar las sinergias que sus instituciones promueven cada vez con más interés para fortalecer la dimensión de internacionalización.❁

Referencias

- Agencia de Cooperación Chilena para el Desarrollo (2019). *¿Qué es la cooperación?* Recuperado de <https://www.agci.cl/que-es-la-cooperacion>.
- Agencia Mexicana de Cooperación Internacional para el Desarrollo (2019). *¿Qué es la cooperación internacional para el desarrollo?* Recuperado de <https://www.gob.mx/amexcid/acciones-y-programas/que-es-la-cooperacion-internacional-para-el-desarrollo-29339>
- ANUIES (2000). *La Educación Superior en el Siglo XXI*. Líneas estratégicas de desarrollo. Una propuesta de la ANUIES. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- ANUIES (2016). *Plan de Desarrollo Institucional. Visión 2030*. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. Recuperado de http://www.anui.es.mx/media/docs/avisos/pdf/PlanDesarrolloVision2030_v2.pdf
- Bárceñas, L.A. (23 abril, 2019). Entrevistada por M. P. Moreno. *Algunos referentes de internacionalización de los posgrados en Educación*. Profesora-Investigadora. Universidad Iberoamericana, Puebla.
- Castañón, G., Olvera, G. y Ramírez, A. (2011). Indicadores de Internacionalización de la Educación Superior. En E. Espinosa y Gabriela A. (Coord.). *Manual de Indicadores de Internacionalización de la Educación Superior. Marco Conceptual y Diagnóstico del Proceso de Internacionalización en las IES del CUMEX* (pp. 75-97). Saltillo, Coahuila: Consorcio de Universidades Mexicanas.
- Croda, G. (27 de mayo, 2019). Entrevistada por M. P. Moreno. *Algunos referentes de internacionalización de los posgrados en Educación*. Profesora-Investigadora. Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla.
- De Wit., H. Jaramillo, I.C., Gacel, J. y Knight, J. (2005). *La Educación Superior en América Latina. La dimensión internacional*. Colombia: Banco Mundial y Mayol Ediciones.
- De Wit, H. (2011). Globalización e internacionalización de la educación superior [introducción a monográfico en línea]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 8(2), 77-84.

- DGEI-UNAM (2011). Los Rankings Internacionales de las Universidades, su impacto, metodología y evolución. Cuaderno de trabajo 7. México, D.F.: Dirección General de Evaluación Institucional de la Universidad Nacional Autónoma de México.
- Gacel, A. (2000). *La Internacionalización de las universidades mexicanas. Políticas y estrategias institucionales*. México, D.F.: ANUIES.
- Gacel, A. y Rojas, R. (1999). Características de los estudiantes extranjeros en México. *Educación Global*, 3, 121-127.
- García, E. (28 de marzo, 2019). Entrevistada por M. P. Moreno. *Algunos referentes de internacionalización de los posgrados en Educación*. Universidad La Salle-Puebla.
- Gobierno de la República (2013). *Plan Nacional de Desarrollo*. Recuperado de www.snieg.mx/contenidos/espanol/normatividad/MarcoJuridico/PND_2013-2018.pdf
- Gómez, R. E. (mayo, 2019). Entrevistado por M. P. Moreno. *Algunos referentes de internacionalización de los posgrados en Educación*. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Knight, J. (2005). Un modelo de internacionalización. Respuesta a nuevas realidades y retos. En De Wit., H. Jaramillo, I.C., Gacel, J., Knight, J. *La Educación Superior en América Latina. La dimensión internacional* (pp.2-38). Colombia: Banco Mundial y Mayol Ediciones.
- Malo, S., Mallea, J. y Pendergast, D. (1999). El Comunicado de Vancouver cinco años después: Una evaluación. *Educación Global*. Asociación Mexicana para la Educación Internacional. No. 3 (89-105).
- Martin, C. (1999). El Programa del Mejoramiento del Profesorado y el Consejo Británico. *Educación Global*. Asociación Mexicana para la Educación Internacional, 3, 61-68.
- Porras, L. (24 de junio, 2019). Entrevistada por M. P. Moreno. *Algunos referentes de internacionalización de los posgrados en Educación*. Universidad de las Américas, Puebla.
- Sánchez, J. G. (abril, 2019). Entrevistado por M. P. Moreno. *Algunos referentes de internacionalización de los posgrados en Educación*. Universidad Iberoamericana, Puebla.
- UNESCO (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000113878_spa/PDF/113878spao.pdf.multi

UNESCO (2009). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior-2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado de http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf

Velasco, M. (marzo, 2019). Entrevistado por M. P. Moreno. *Algunos referentes de internacionalización de los posgrados en Educación*. Universidad La Salle-Puebla.

Anexo 1

Referentes para la entrevista:

Cuáles han sido las acciones más representativas en el proceso de internacionalización del Posgrado en Educación en los siguientes rubros:

Currículo

Se imparte enseñanza de algún idioma como parte del programa académico.

Alguna asignatura del programa se ofrece en otro idioma.

Se incorporan estudiantes internacionales. De qué países.

Fomento de adquisición de competencias

Existe movilidad de estudiantes, académicos y trabajadores administrativos.

Colaboración en docencia, investigación y gestión

Profesores visitantes (Países de procedencia).

Proyectos conjuntos de investigación (Instituciones-Países).

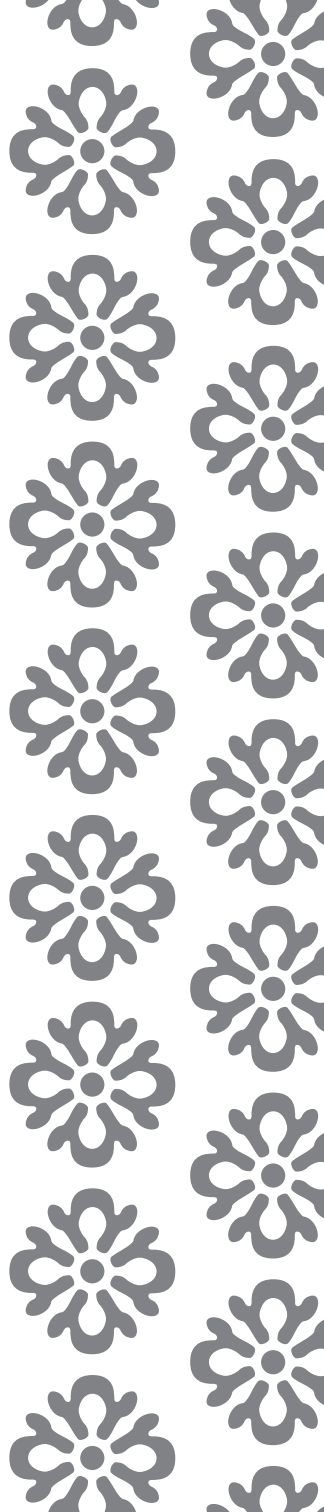
Redes de colaboración internacional (Instituciones-Países).

Estándares internacionales

Acreditaciones internacionales.

Membresías en organismos internacionales.

CONCLUSIONES



LOS DESAFÍOS DE LA FORMACIÓN ACADÉMICA EN LOS POSGRADOS EN EDUCACIÓN EN PUEBLA

MARTHA LETICIA GAETA GONZÁLEZ

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla

OFELIA PIEDAD CRUZ PINEDA

Universidad Pedagógica Nacional Puebla

Puestos en la tarea de dar cuenta de la trayectoria y desarrollo de los programas de posgrado en el ámbito de la educación en Puebla, a partir de las condiciones históricas que contribuyeron a su configuración, desarrollo y situación actual, específicamente en su orientación, estructura, gestión y modalidades de operación, entre otras, el desafío es plantear algunas de las situaciones que enfrentan las Instituciones de Educación Superior (IES) en el estado.

Como el lector habrá podido constatar, los capítulos que conforman esta obra dan cuenta de la problemática que presentan los posgrados en el área educativa en la entidad, principalmente las maestrías, que han tenido el mayor crecimiento en su oferta y demanda educativa, y que además han promovido en mayor medida una orientación profesionalizante, más que de investigación, además de que en la actualidad la matrícula atendida en los posgrados tiene en su mayoría un régimen privado.

En este marco, diversas IES poblanas, igual que en otros estados del país, se han ido consolidando como instituciones que

buscan ofrecer oportunidades de estudio y experiencias formativas de alto nivel en los estudios de posgrado, a nivel maestría y doctorado (ver López y Sandoval, 2018), a través de los cuales enfrentar los retos de entornos sociales complejos, impregnados de incertidumbre y de cambios continuos. Sin embargo, al parecer no se ha tenido un suficiente control sobre el registro y la apertura de nuevos programas en muchas de las IES poblanas. Algunos programas privilegian la calidad académica, pero un gran número de IES en la entidad aún tienen una incipiente integración de su propuesta formativa, y muchos de ellos parecen asumirse sólo como espacios de credencialización sin un impacto significativo para la movilidad laboral y social, sobre todo en la contribución del conocimiento de la educación en el estado, que permita dar respuesta a la problemática educativa que enfrenta la entidad.

Ante este panorama, las IES en Puebla se encuentran en un momento de coyuntura para replantear los escenarios formativos en el nivel de posgrado, que contribuyan a entender y dar respuesta a las exigencias, los requerimientos y las demandas de la sociedad. Si bien los estudios de posgrado se han enfocado tanto a la especialización académica y profesional, como a la competencia investigadora, es decir, programas de profesionalización docente y de investigación educativa, respectivamente, sin duda este viraje es un desafío formativo de gran envergadura institucional: lograr que los estudios de posgrado en educación, independientemente de su orientación, cumplan con su función social y de aporte al conocimiento de la educación en el país, y de la entidad en particular. Asimismo, en una sociedad globalizada como la nuestra, la vinculación vía redes se plantea como una tendencia, pero también como un reto para las IES poblanas.

En los siguientes apartados se exponen cuatro ejes que consideramos importantes a efecto de pensar los grandes desafíos que tienen los posgrados en la formación de recursos humanos para la producción del conocimiento educativo y para dar respuesta

a la problemática social y educativa de la región: 1) el desarrollo científico-tecnológico y el proceso formativo; 2) los perfiles de los jóvenes que demandan estudios de posgrado en el área de la educación; 3) las redes de investigación y los procesos de internacionalización; 4) la contribución del conocimiento de la educación en el estado. Sin duda, un elemento que atraviesa estos cuatro ejes es el tema de los formadores de formadores en el campo de la profesionalización y de la investigación educativa, que tiene que ver con contar con profesores e investigadores de alto nivel competitivo regional, nacional e internacional, así como del tema del financiamiento para la investigación educativa que debe generarse en los distintos tipos de investigación y programas de posgrado.

Desarrollo científico-tecnológico y proceso formativo en el posgrado

La incorporación tecnológica en gran parte de las actividades de las personas ha dado lugar a nuevas formas de interacción social, lo que Levis (2016) caracteriza como “tecnomadismo”, entendido como los modos en que las personas se comunican, se entretienen, estudian y trabajan desde lugares cambiantes, en tiempos variables, utilizando para ello dispositivos digitales conectados a una red telemática inalámbrica. Así, la digitalización ha empezado a ser un requerimiento para ser una persona competente social y profesionalmente (Lluna y Pedreira, 2017). En este sentido, diversos investigadores (Gros y Suárez-Guerrero, 2016; Pérez-Gómez, 2012) han dado cuenta de los replanteamientos educativos, laborales, de producción, de consumo, etc., que conllevan las prácticas sociales de uso de las tecnologías digitales. A partir de ello, se está configurando un escenario culturalmente distinto para el aprendizaje de las personas.

Las nuevas dinámicas sociales asociadas al desarrollo tecnológico propician que las necesidades educativas se multipliquen y den paso a una diversidad mayor de escenarios y agentes de

aprendizaje, que generan a su vez la exigencia de seguir aprendiendo de manera continua y permanente (Onrubia, 2016). Esto contribuye a la configuración de nuevos modelos o tendencias en las IES, a partir de lo que desde estas lógicas se considera relevante; en este marco el conocimiento adquiere un valor práctico y domina el carácter tecnologizante. Todo ello implica la necesidad de resignificar los posgrados en educación con el propósito de que se comprometan con la generación de conocimiento y la formación para la investigación, en vínculo con los nuevos contextos sociales.

Así, para los posgrados en educación, en particular, se abre un abanico de posibilidades en cuanto a herramientas y escenarios de instrucción, que a su vez requiere una visión y acciones distintas que favorezcan los aprendizajes en entornos diferentes a la organización clásica de la educación formal, más allá de las aulas y de las disciplinas tradicionales. De esta forma, los estudiantes deberán aprender a administrar grandes volúmenes de información relacionados con una diversidad de fuentes de información, de acceso multicanal, así como a gestionar diversas herramientas para la investigación. Todo ello plantea la necesidad de cambiar los modos de aprender y trabajar en el posgrado, pero también de diseños instruccionales innovadores que incorporen de manera pertinente las tecnologías en favor del desarrollo científico y tecnológico para el desarrollo de investigación básica y disciplinaria.

Es a partir de estos planteamientos que resulta necesario cuestionarse sobre las funciones sociales y culturales que añaden tecnologías, como las vinculadas a la Internet, a la formación en el posgrado, y sobre los desafíos para las IES, tanto en los propósitos como en las estructuras de los programas y en las prácticas pedagógicas, a partir de las nuevas coordenadas que se acaban de sintetizar. Sobre todo, cuando se trata de innovar y producir nuevo conocimiento, y de formar investigadores que puedan resolver problemas complejos, en una sociedad globalizada, en cambio continuo y que opera tanto en contextos del mundo físico como virtual.

Si bien estos escenarios educativos demandan el apoyo de infraestructura y equipamiento de vanguardia, más allá de la modernización de los recursos tecnológicos es necesario contar con personal académico calificado que desarrolle diseños pedagógicos que promuevan aprendizajes activos, flexibles, dinámicos y proyectos compartidos, que permitan la producción de nuevo conocimiento, su transferencia y utilización, para el desarrollo social, el bienestar y la calidad de vida de la población.

Los perfiles de los jóvenes que demandan estudios de posgrado

Los cambios surgidos en Puebla en los últimos años, en un contexto de globalización y de desarrollo científico y tecnológico, como hemos podido hacer constar a lo largo de esa obra, han afectado la composición de los estudios de posgrado en cuanto a sus propósitos, orientaciones y estrategias de formación, junto con el tipo de población que los demanda, habiendo cada vez más profesionistas que se interesan en cursarlos como una posibilidad de consolidar una carrera académica. Al mismo tiempo, en la actualidad existe un cambio generacional a nivel mundial, el cual se considera ha tenido y tendrá un impacto social y educativo importante (Werth y Werth, 2011).

En un intento por comprender este fenómeno, las personas se han clasificado en diferentes periodos temporales, de acuerdo a distintos desarrollos y cambios sociales, culturales y tecnológicos. En el contexto escolar, en particular, se encuentran representadas cuatro generaciones principales (Koeller, 2012; Olivares y González-Reyes, 2016): la generación baby-boomer (aquellos nacidos entre 1946 y 1964), la generación X (nacidos entre 1965 y 1980), la generación Y o *millennial* (nacidos entre 1981 y 1994) y la generación Z (nacidos entre 1995 y 2010).

Cabe señalar que, más que la descripción de una persona como perteneciente a una generación u otra de acuerdo con su año de nacimiento, resulta relevante visualizar las características de estos grupos de individuos, a fin de comprender las implicaciones para la práctica educativa de una manifestación diferente en cuanto a actitudes, experiencias, aprendizajes y expectativas, en relación con sus aspiraciones personales y profesionales. Es por ello que diversos investigadores (Chirinos, 2009; Olivares y González-Reyes, 2016) han intentado describir a las generaciones más jóvenes que se incorporan al ámbito laboral u otros ambientes educativos.

Así, las personas que se identifican como la generación X comprenderían al grueso de la población económicamente activa. Por su parte, el colectivo que se distingue como generación Y se hallaría ingresando al campo laboral con mayor fuerza (Werth y Werth, 2011), y se cree que en 2025 representarán el 75 % de la fuerza laboral a nivel mundial (Gutiérrez, 2014). La generación Z, mientras tanto, se considera que representa un reto para los posgrados, pues este colectivo actualmente se encuentra cursando desde la educación básica hasta la educación superior.

En este marco, es necesario reconocer el acelerado crecimiento de segmentos de jóvenes del grupo generacional “Y” que demandan estudios de educación superior y, muy probablemente, demandarán estudios de posgrado. Respecto a sus características principales, varios investigadores (Koeller, 2012; Noguera, 2015) consideran a esta generación como estrechamente vinculada con la tecnología, al haber crecido rodeada de ella. Además, destacan por su confianza y optimismo, su alta socialización y comunicación inmediata, así como por percibir a la educación como un bien por consumir. Una de las características más interesantes de este colectivo es su deseo por desempeñar actividades que les den sentido a sus vidas, prefiriendo la práctica a la teoría, y por estar abiertos a buscar nuevas oportunidades en caso de no obtenerlas. Sin embargo, esta dinámica

también plantea el riesgo de contar con un conocimiento más amplio y superficial versus un conocimiento especializado y profundo.

Todo ello implica un enorme reto para los educadores, y nuevas demandas para las IES poblanas, que deben entender las dinámicas de este grupo generacional antes de plantear propuestas educativas en el pregrado y en el posgrado. De modo que las IES en Puebla deben desarrollar programas acordes a sus necesidades, que orienten la formación de estos estudiantes, en sus interacciones con el contexto en el que habitan, el cual, como hemos señalado, tiene un alto componente de interconexión tecnológica pero muchas veces conlleva un rechazo a la teoría.

Las nuevas condiciones de la educación en el posgrado tienen que ver por tanto con la definición de parámetros y requerimientos tanto para la admisión como para la permanencia de los estudiantes que posibilite la definición de estándares internacionales. Así, en la formación en los posgrados en educación se plantearía el desafío de atender a las necesidades, intereses y expectativas de los futuros estudiantes, que les permita el despliegue de sus cualidades y fortalezas, asumiendo sus debilidades. Para ello, es necesario un rediseño estructural del posgrado que considere al aprendizaje como un proceso de indagación, de investigación y de pertinencia social. Lo cual tiene que ver con la promoción en los estudiantes, de oportunidades de su desarrollo, de su autonomía y al mismo tiempo ayudarlos a que gestionen el conocimiento, experimenten, actúen y desarrollen su creatividad que les permita aprender e investigar en entornos complejos y de incertidumbre. Todo ello mediante escenarios intelectuales más estimulantes y contextos de aprendizaje más diversos, abiertos y flexibles.

Redes de investigación y procesos de internacionalización

La comunicación a través de redes implica que los estudiantes, académicos e investigadores de las IES se vinculen entre sí y con

distintos grupos y redes nacionales e internacionales, mediante una colaboración inter y multidisciplinaria, que permitan la coordinación y desarrollo de proyectos de investigación educativa y la formación de nuevos investigadores, a fin de responder a problemáticas concretas que se plantean en escenarios mediados por diversos factores económicos, sociales y culturales. En este sentido, como hemos mencionado en párrafos anteriores, los cambios en las nuevas formas de comunicación e interacción entre los países abren posibilidades a los estudiantes, al igual que a los académicos e investigadores, de movilidad y de integración de redes de investigación que facilitan la interacción, experimentación, colaboración y co-construcción.

Esto plantea el reto de conformar una nueva orientación en el posgrado que afecta su estructura institucional y su organización curricular. De modo que, según señala Pérez-Arenas (2012), los vínculos interinstitucionales se configuran como alianzas estratégicas que deberán sustentar la nueva organización y gestión de los posgrados en educación para la mejora de sus posgrados, así como establecer vínculos y acuerdos con instituciones nacionales e internacionales.

Por ello los posgrados en educación en Puebla tienen el reto de afianzar su función educadora, a través del impulso de planes y programas flexibles basados en enfoques abiertos y en modalidades no convencionales, comprometidos con los aprendizajes y la calidad académica, en ambientes donde el tipo de recursos y mediadores resulte más diverso. Para ello, se plantea la importancia de visualizar dónde se encuentra el cambio educativo en los posgrados. En este sentido, desde una mirada social del aprendizaje, consideramos prioritario entender la transformación cultural que implican estos diversos y más flexibles formatos educativos, en los cuales el desarrollo científico y tecnológico configuran gran parte de estos nuevos modos de aprender, orientados a niveles de calidad internacional y al mismo tiempo con una visión de pertinencia social.

Por otro lado, resulta fundamental aprovechar la oportunidad de potenciar la capacidad de los estudiantes a efecto de gestionar de

manera autónoma sus procesos de aprendizaje para el dominio de nuevas habilidades intelectuales y prácticas, así como para indagar, acceder al conocimiento, y de construcción colaborativa, que permitan un desarrollo personal y comunitario aprovechando las oportunidades que nos ofrecen los grupos y redes de investigación. Ello supone una clara orientación de los posgrados a ayudar a educarse (Gaeta y Quintana, 2019), como propósito y tarea central, para promover el propio desarrollo del alumnado, así como el trabajo colaborativo y la formación de comunidades de aprendizaje.

De esta forma, en los programas de posgrado del ámbito educativo los cursos teóricos, los seminarios metodológicos, así como los coloquios y foros de discusión, se configuran como parte de una estrategia integral de adquisición de capacidades y habilidades de carácter teórico metodológico, en los cuales los contenidos disciplinarios se integran de manera articulada al debate metodológico de los proyectos de investigación para dar respuesta a los problemas de investigación (Rincón, 2004). En esta perspectiva formativa, como hemos señalado, la colaboración de equipos académicos con carácter inter y multidisciplinario, así como de orden interinstitucional a nivel nacional e internacional, es indispensable para la formación de capital humano comprometido con las demandas globales y las necesidades locales.

Los posgrados y su contribución a la problemática educativa

Una de las aspiraciones de los estudios de posgrado en Puebla es que los graduados logren insertarse en la dinámica social, económica y política que experimenta nuestra realidad educativa en la región, con el propósito de generar y distribuir conocimientos que aporten nuevas ideas y nuevas formas de trabajo para el desarrollo de la educación en todos los niveles educativos. Esto es, a través del posgrado se pueden establecer los vínculos entre la educación superior y los distintos niveles y modalidades del sistema educativo,

mediante la formación de especialistas e investigadores. Esta intención exige estimular la cultura científica en nuestra entidad, con alto sentido social, sobre todo, en el ámbito educativo.

El crecimiento de los posgrados en educación responde frecuentemente a lógicas de política gubernamental de carácter regional y nacional, o bien de carácter institucional. Además, todavía se mantiene el espíritu de formar recursos humanos especializados, a través del posgrado; no solo en el saber, sino también en el hacer, para dar respuesta a situaciones educativas adversas, al mismo tiempo que innovar el campo, desde la identificación de problemas educativos específicos y propuestas de solución a la práctica y al quehacer educativo e institucional de cualquier nivel educativo, hasta la producción de conocimiento que permita tomar mejores decisiones en el sistema educativo del estado.

En esta realidad actual, es fundamental re-definir el vínculo entre la investigación educativa y el conocimiento que genera y produce con el entorno social, cada día más complejo y conflictivo, con grandes contrastes económicos y culturales y a la par de rápidos adelantos tecnológicos. Para el logro de esta intención, las IES poblanas deben asumir una posición de liderazgo frente a los desafíos actuales, y en este sentido los posgrados juegan un papel importante. Los estudios de posgrado en educación en Puebla pueden ser los espacios a través de los cuales se discutan y construyan nuevos registros conceptuales o nuevas categorías que permitan reflexionar las problemáticas de la realidad educativa para tener una mejor comprensión de los fenómenos y la posibilidad de participar en la transformación del entorno con un compromiso humano y social.

Una exigencia de los posgrados en educación, con orientación hacia la investigación educativa, consiste en ofrecer elementos epistemológicos para fortalecer el discurso teórico-metodológico que permita atender la problemática contemporánea; ésta es una de las tareas para discutir la formación de recursos humanos y la

producción del conocimiento. En nuestra actualidad, el posgrado continúa siendo la instancia estructurada y ordenada para la formación de investigadores educativos, sin dejar de subrayar la relevancia de articularse con investigadores consolidados, redes y comunidades de investigación.

Aun cuando la orientación de los estudios de posgrado sea hacia la profesionalización docente, sus finalidades y organización requieren definir una política institucional de oferta educativa congruente con la investigación, generación y aplicación de conocimiento innovador en el campo educativo y, en consecuencia, que promueva la formación de profesionistas capaces de poner su conocimiento al servicio de las necesidades y exigencias de desarrollo sostenible que requiere nuestro estado.

Consideramos que los rápidos cambios por los que atraviesa nuestra sociedad en los distintos órdenes hace difícil pensar las sociedades del mañana. Pero en un futuro cercano fijarnos en los retos y desafíos que enfrentan los posgrados en el ámbito educativo en Puebla para el desarrollo humano y profesional de las personas, a partir de una mirada a su desarrollo y trayectoria, que pueda dar respuesta a la problemática social de la región a partir de la investigación, puede ser un punto de partida, ya que, entendiendo estas necesidades, podremos ser capaces de imaginar el tipo de posgrado que será necesario en la región.

Los posgrados en educación constituyen un campo estratégico para cumplir los compromisos que la educación tiene con la sociedad, a través de la gestión y difusión de conocimiento educativo. Por esta razón, los posgrados en educación en Puebla deberán repensar y orientar sus finalidades y organización con una visión de futuro más amplia, que redunde en procesos formativos que dinamicen las capacidades y habilidades de los estudiantes para gestionar su aprendizaje de manera autónoma, crítica, reflexiva y argumentativa. Asimismo, que posibilite el conocimiento y uso de distintos métodos y formas de indagación, así como de manejo de recursos

digitales y de trabajo colaborativo para promover investigación de calidad con pertinencia social, en escenarios complejos e inciertos.

De esta forma, cada una de las unidades de enseñanza y aprendizaje (cursos, seminarios, coloquios, etc.), en sus distintos formatos y entornos instruccionales, deberán estar articulados entre sí, como parte de un proceso integral de formación de recursos humanos de alto nivel, que asocie la formación académica con la formación intelectual. Todo ello contribuirá a la realización de investigación de calidad, más allá de las disciplinas tradicionales, y permitirá identificar y abordar problemáticas de manera situada y presentar propuestas de solución a partir de proyectos de investigación educativa; sobre todo, diseñar estrategias inter-institucionales que permitan un trabajo de acompañamiento en los procesos de formación en el posgrado tanto en la modalidad de profesionalización como de la investigación.

En este marco, sin duda, apuntalará el tema de los recursos humanos y económicos que permitan lograr un mejor uso e impacto social y educativo en la región, sobre todo en un entorno de inestabilidad y crisis estructural por la que atraviesa el país, las cuales se conjugan e intervienen en los procesos educativos a partir de tensiones que se dan entre los distintos elementos que configuran los posgrados en educación.

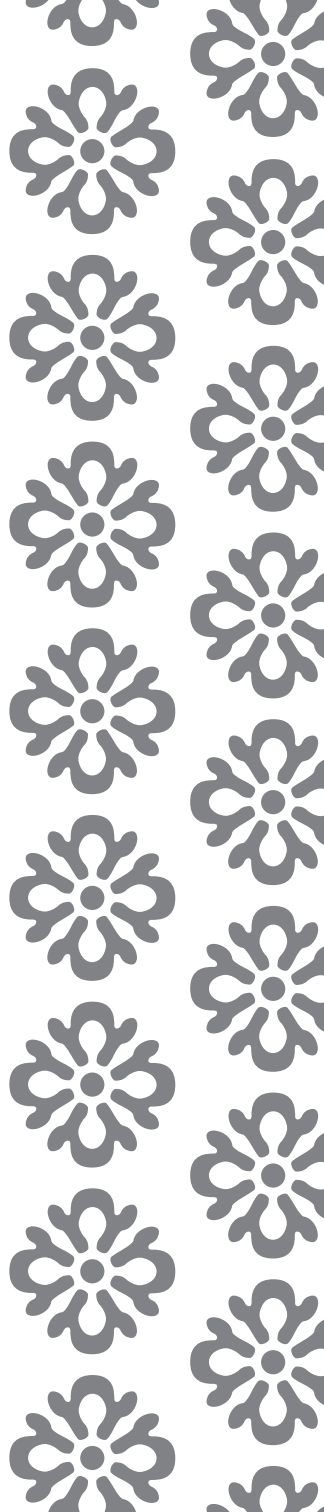
Por su parte, el profesorado de los programas de posgrado deberá participar e incorporar a sus estudiantes a grupos colegiados inter y multidisciplinarios a nivel local, nacional e internacional, que constituyan verdaderas comunidades de aprendizaje, aprovechando las oportunidades que las sociedades interconectadas, de integración mundial y de conocimiento proveen a los profesionales y a las IES para generar investigación centrada en el desarrollo y en el bienestar social. ❀

Referencias

- Chirinos, N. (2009). Características generacionales y los valores. Su impacto en lo laboral. *Observatorio Laboral Revista Venezolana*, 2(4), 133-153.
- Gros, B. y Suárez-Guerrero, C. (eds.) 2016. *Pedagogía Red. Una educación para tiempos de internet*. Barcelona: Octaedro
- Gaeta, M. L. y Quintana, C. (2019). Formación para el aprendizaje auto-regulado en el posgrado: un estudio con alumnos de maestría en educación. En R. Cruz y G. Croda (Coord.). *Formación de profesionales de la educación en el nivel superior. Reflexiones, significaciones, prácticas y perspectivas* (pp. 107-128). México: UPAEP; Ediciones del lirio
- Gutiérrez, A. (2014). 6 rasgos clave de los millennials, los nuevos consumidores. *Forbes México*. Recuperado de <https://www.forbes.com.mx/6-rasgos-clave-de-los-millennials-los-nuevos-consumidores/>
- Koeller, M. (2012). From Baby Boomers to Generation Y Millennials: Ideas on How Professors Might Structure Classes for this Media Conscious Generation. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 12(1), 77-82.
- Levis, D. (2016) ¿Cuándo aprender en red? Espacio-tiempo de la educación en la sociedad de la pantalla. En Gros, B. y Suárez-Guerrero, C. (eds.). *Pedagogía Red. Una educación para tiempos de internet*, pp. 159-189. Barcelona: Octaedro.
- Lluna, S. y Pedreira, J. (2017). *Los nativos digitales no existen. Cómo educar a tus hijos para un mundo digital*. Barcelona: Deusto
- López, Y. y Sandoval, D. (2018). *Diagnósticos estatales de la investigación educativa en México 2002-2012*. México: Colofón
- Noguera, I. (2015). How millennials are changing the way we learn: the state of the art of ICT integration in education. *RIED* 18(1), 45-65.
- Olivares, S. y González-Reyes, J. A. (2016). La generación Z y los retos del docente. En Velasco-Aragón, I. y Páez-Gutiérrez, M. (coords.). *Los retos de la docencia ante las nuevas características de los estudiantes universitarios*, pp. 114-124. Proceedings-T-XI. Vayarit, México:ECORFAN.

- Onrubia, J. (2016) ¿Por qué aprender en red? El debate sobre las finalidades de la educación en la nueva ecología del aprendizaje. En Gros, B. y Suárez-Guerrero, C. (eds.). *Pedagogía Red. Una educación para tiempos de internet*, pp. 13-35. Barcelona: Octaedro.
- Pérez-Arenas, D. (2012). *Valoración y Acreditación de Posgrados en Educación*. Estado de México: Instituto Superior de Ciencias de la Educación.
- Pérez-Gómez, A. (2012). *Educarse en la era digital*. Ciudad de México: Colofón; Morata
- Rincón, C. (2004). La formación de investigadores en educación: retos y perspectivas para América Latina en el Siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación* (34)2. <https://doi.org/10.35362/rie3422993>
- Werth, E. y Werth, L. (2011). Effective Training for Millennial Students. *Adult Learning*. <https://doi.org/10.1177/104515951102200302>

ANEXOS



ANEXO 1

Instituciones que ofrecen maestrías en educación en el estado de Puebla en 2019

	Institución que ofrece el posgrado	Tipo de Institución	Nombre del posgrado	Modalidad	Orientación	Localidad
1	Benemérita Universidad Autónoma del Estado de Puebla	Institución de Educación Superior con financiamiento público	Maestría en Educación Superior	Escolarizada	Profesional	Puebla
			Maestría en Educación Matemática	Escolarizada	Profesional	
2	Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 211	Institución de Educación Superior con financiamiento público	Maestría en Educación Básica	Escolarizada	Profesional	Puebla
			Maestría en Educación Media Superior	Escolarizada	Profesional	
			Maestría en Educación Campo: formación docente	Escolarizada	Profesional	
	Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 212	Institución de Educación Superior con financiamiento público	Maestría en Educación Básica	Escolarizada	Profesional	Teziutlán
			Maestría en Educación Media Superior	Escolarizada	Profesional	
			Maestría en Educación Campo: práctica educativa	Escolarizada	Profesional	
			Maestría en Educación Campo: intervención pedagógica	Escolarizada	Profesional	
	Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 213	Institución de Educación Superior con financiamiento público	Maestría en Educación Básica	Escolarizada	Profesional	Tehuacán
			Maestría en Educación Media Superior	Escolarizada	Profesional	
			Maestría en Educación Campo: práctica educativa	Escolarizada	Profesional	
			Maestría en Educación Campo: intervención pedagógica	Escolarizada	Profesional	
3	Benemérito Instituto Normal del Estado de Puebla Juan Crisóstomo Bonilla	Institución de Educación Superior con financiamiento público	Maestría en Gestión Educativa	Escolarizada	Profesional	Puebla
4	Instituto de Estudios Superiores del Estado	Institución de Educación Superior con financiamiento público	Maestría en Ciencias del Aprendizaje	Escolarizada	Profesional	Tehuacán

	Institución que ofrece el posgrado	Tipo de Institución	Nombre del posgrado	Modalidad	Orientación	Localidad
5	Universidad Iberoamericana, Plantel Golfo Centro	Institución privada reconocida por ANUIES	Maestría en Investigación Educativa	Escolarizada	Investigación	Puebla
6	Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla	Institución privada reconocida por ANUIES	Maestría en Pedagogía	Escolarizada	Profesional	Puebla
			Maestría en Educación Matemática	Escolarizada	Profesional	
			Maestría en Liderazgo y Gestión Educativa	Escolarizada	Profesional	
			Maestría en Tecnología Educativa	Escolarizada	Profesional	
			Maestría en Innovación y Calidad Educativa	Escolarizada	Investigación	
	Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, Plantel Tehuacán	Institución privada reconocida por ANUIES	Maestría en Educación	Escolarizada	Profesional	Tehuacán
7	Universidad La Salle Benavente	Institución privada reconocida por FIMPES	Maestría en Educación Superior	Escolarizada	Profesional	Puebla
			Maestría en Administración Educativa	Escolarizada	Profesional	
			Maestría en Investigación Educativa	Escolarizada	Investigación	
8	Fundación Universidad de Las Américas, Puebla	Institución privada reconocida por ANUIES	Maestría en Educación Básica	No escolarizada	Profesional	Puebla
			Maestría en Educación Media Superior	No escolarizada	Profesional	
9	Instituto de Estudios Universitarios A.C., Plantel Puebla	Institución privada reconocida por FIMPES	Maestría en Ciencias de la Educación	Mixta	Profesional	Puebla
			Maestría en Administración de Instituciones Educativas	Mixta	Profesional	
			Maestría en Educación Especial	Mixta	Profesional	
	Instituto de Estudios Universitarios A.C., Plantel Tehuacán	Institución privada reconocida por FIMPES	Maestría en Ciencias de la Educación	Escolarizada	Profesional	Tehuacán
10	Universidad TEC Milenio Puebla	Institución privada reconocida por FIMPES	Maestría en Educación	No escolarizada	Profesional	Puebla
			Maestría en Educación y Desarrollo con especialidad en Educación Positiva	No escolarizada	Profesional	
11	Universidad de la Sierra A.C.	Institución privada reconocida por ANUIES	Maestría en Docencia	Escolarizada	Profesional	Huachinango
12	Universidad Anáhuac Puebla	Institución privada reconocida por FIMPES	Maestría en didáctica y nuevos ambientes de aprendizaje	No escolarizada	Profesional	San Andrés Cholula
			Maestría en dirección de centros educativos	No escolarizada	Profesional	
			Maestría en Innovación Educativa	No escolarizada	Profesional	

	Institución que ofrece el posgrado	Tipo de Institución	Nombre del posgrado	Modalidad	Orientación	Localidad
13	Universidad del Valle de México	Institución privada reconocida por FIMPES	Maestría en Educación con Orientación en Innovación y Tecnologías Educativas	Mixta	Profesional	San Andrés Cholula
			Maestría en Educación Basada en Competencias	Mixta	Profesional	
			Maestría en Educación con Orientación en Tutoría	Mixta	Profesional	
			Maestría en Administración de Instituciones Educativas	No escolarizada	Profesional	
			Maestría en Educación con Orientación en Dirección y Gestión de Instituciones educativas	Mixta	Profesional	
14	Universidad del Valle de Puebla	Institución privada reconocida por FIMPES	Maestría en Innovación Docente	No escolarizada	Profesional	Puebla
			Maestría en Tecnología Educativa	No escolarizada	Profesional	
			Maestría en Administración de Instituciones Educativas	No escolarizada	Profesional	
			Maestría en Psicopedagogía	Escolarizada	Profesional	
	Universidad del Valle de Puebla, Plantel Tehuacán	Institución privada reconocida por FIMPES	Maestría en Administración de Instituciones Educativas	No escolarizada	Profesional	Tehuacán
			Maestría en Psicopedagogía	Escolarizada	Profesional	
15	Universidad de Oriente, Puebla	Institución privada reconocida por ANUIES	Maestría en Medios Tecnológicos Innovadores para la Educación	Mixta	Profesional	Puebla
			Maestría en Desarrollo Pedagógico	Mixta	Profesional	
			Maestría en Tecnología y Educación a Distancia	Mixta	Profesional	
16	Universidad Interamericana para el Desarrollo, Plantel Atlixco	Institución privada reconocida por FIMPES	Maestría en Educación	Escolarizada	Profesional	Atlixco
	Universidad Interamericana para el Desarrollo, Plantel Tehuacán	Institución privada reconocida por FIMPES	Maestría en Educación	No escolarizada	Profesional	Tehuacán
17	Universidad Tolteca de Puebla	Institución privada	Maestría en Docencia Universitaria	Escolarizada	Profesional	Puebla
			Maestría en Tecnología y Ciencias de la Educación	Escolarizada	Profesional	

	Institución que ofrece el posgrado	Tipo de Institución	Nombre del posgrado	Modalidad	Orientación	Localidad
18	Instituto Universitario de Puebla	Institución privada	Maestría en Tecnología Educativa	Mixta	Profesional	Puebla
			Maestría en Enseñanza de Matemáticas	Mixta	Profesional	
			Maestría en Desarrollo de Competencias Docentes	Mixta	Profesional	
			Maestría en competencias tecnológicas en la educación	Mixta	Profesional	
			Maestría en teoría y práctica curricular	Mixta	Profesional	
			Maestría en Evaluación Educativa	Mixta	Profesional	
			Maestría en Educación por competencias	Mixta	Profesional	
19	Centro Internacional de Prospectiva y Altos Estudios	Institución privada	Maestría en Formación Permanente	Semi-presencial	Profesional	Puebla
20	Universidad Tecnológica Roosevelt	Institución privada	Maestría en Formación Docente	Escolarizada	Profesional	Puebla
21	Universidad Palafoxiana	Institución privada	Maestría en Educación Superior	Escolarizada	Profesional	Puebla
22	Universidad Mexicana del Golfo	Institución Privada	Maestría en Psicopedagogía	Mixta	Profesional	Puebla
23	Universidad Interamericana	Institución privada	Maestría en Educación	Escolarizada	Profesional	San Andrés Cholula
24	Escuela de Posgrados en Educación Integral	Institución privada	Maestría en Docencia Universitaria	Escolarizada	Profesional	Puebla
25	Centro Universitario Tehuacán	Institución privada	Maestría en Docencia Universitaria	Escolarizada	Profesional	Tehuacán
			Maestría en Educación	Escolarizada	Profesional	
26	Colegio Interdisciplinario de Especialización	Institución privada	Maestría en Educación	Escolarizada	Profesional	Puebla
27	Colegio Miguel Hidalgo	Institución privada	Maestría en Necesidades Educativas Especiales	No escolarizada	Profesional	Puebla
			Maestría Innovación en la Educación y Tecnologías para el Aprendizaje	No escolarizada	Profesional	
28	El Colegio de Puebla A.C.	Institución privada	Maestría en Evaluación para la Calidad Educativa	Escolarizada	Profesional	Puebla
			Maestría en Evaluación para la Calidad Educativa	No escolarizada	Profesional	
			Maestría en Tecnología e Innovación Educativa	No escolarizada	Profesional	

	Institución que ofrece el posgrado	Tipo de Institución	Nombre del posgrado	Modalidad	Orientación	Localidad
29	Instituto Multidisciplinario de Especialización en Puebla	Institución privada	Maestría en Dirección de Organizaciones Educativas	Escolarizada	Profesional	Puebla
			Maestría en Educación Básica	Escolarizada	Profesional	
			Maestría en Docencia en el Área de Dirección de Organizaciones	Escolarizada	Profesional	
			Maestría en Educación con Especialidad en Docencia	Escolarizada	Profesional	
30	Instituto Pedagógico María Montessori	Institución privada	Maestría en Ciencias de la Educación	Escolarizada	Profesional	San Martín Texmelucan
31	Universidad Angelópolis	Institución privada	Maestría en Dirección y Gestión Educativa	Escolarizada	Profesional	Puebla
			Habilidades Docentes	Escolarizada	Profesional	
32	Universidad Anglohispano-mexicana A.C.	Institución privada	Maestría en Ciencias de la Educación	Escolarizada	Profesional	Puebla
33	Universidad de los Ángeles	Institución privada	Maestría en Gestión Educativa	Escolarizada	Profesional	Puebla
			Maestría en Ingeniería Educativa	Escolarizada	Profesional	
34	Universidad del Golfo de México	Institución privada	Maestría en Administración y Gestión Educativa	Escolarizada	Profesional	Puebla
			Maestría en Alta Dirección de Servicios Educativos	Escolarizada	Profesional	
			Psicología Educativa	Escolarizada	Profesional	
			Maestría en Ciencias de la Educación	Mixta	Profesional	
35	Universidad Europea	Institución privada	Maestría en Educación	Escolarizada	Profesional	Puebla
36	Instituto Universitario Hispana	Institución privada	Maestría en Psicopedagogía	Escolarizada	Profesional	Teziutlán
			Maestría en Educación	Escolarizada	Profesional	
37	Universidad Mesoamericana, Plantel Puebla	Institución privada	Problemas de aprendizaje	Escolarizada	Profesional	Puebla
38	Instituto Universitario Carl Rogers, Plantel Puebla	Institución privada	Maestría en Pedagogía Humanista	No escolarizada	Profesional	Puebla

	Institución que ofrece el posgrado	Tipo de Institución	Nombre del posgrado	Modalidad	Orientación	Localidad
39	Universidad de Puebla, Plantel Puebla	Institución privada	Maestría en Desarrollo Educativo	Escolarizada	Profesional	Puebla
	Universidad de Puebla, Plantel Izúcar de Matamoros	Institución privada	Maestría en Desarrollo Educativo	Escolarizada	Profesional	Izúcar de Matamoros
	Universidad de Puebla, Plantel Pahuatlán	Institución privada	Maestría en Desarrollo Educativo	Escolarizada	Profesional	Pahuatlán
	Universidad de Puebla, Plantel Tehuacán	Institución privada	Maestría en Desarrollo Educativo	Escolarizada	Profesional	Tehuacán
	Universidad de Puebla, Plantel Tlatlauquitepec	Institución privada	Maestría en Desarrollo Educativo	Escolarizada	Profesional	Tlatlauquitepec
	Universidad de Puebla, Plantel Zacatlán	Institución privada	Maestría en Desarrollo Educativo	Escolarizada	Profesional	Zacatlán
40	ITESM Campus Puebla	Institución privada	Maestría en Tecnología Educativa	No escolarizada	Profesional	San Andrés Cholula
			Maestría en Emprendimiento Educativo	No escolarizada	Profesional	
			Maestría en Educación	No escolarizada	Profesional	

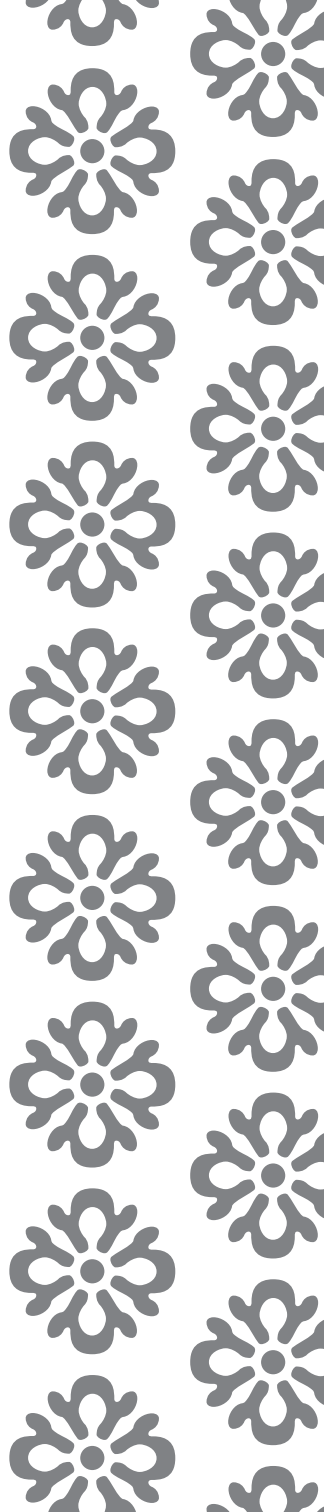
ANEXO 2

Instituciones que ofrecen doctorados en educación en el estado de Puebla en 2019

	Institución que ofrece el posgrado	Tipo de institución	Nombre del posgrado	Modalidad	Orientación	Municipio
1	Benemérita Universidad Autónoma del Estado de Puebla	Institución de Educación Superior con financiamiento público	Doctorado en Investigación e Innovación Educativa	Escolarizada	Investigación	Puebla
2	Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 211	Institución de Educación Superior con financiamiento público	Doctorado en Investigación e Intervención Educativa	Escolarizada	Investigación	Puebla
3	Benemérito Instituto Normal del Estado de Puebla Juan Crisóstomo Bonilla (BINE)	Institución de Educación Superior con financiamiento público	Doctorado en Ciencias de la Educación	Escolarizada	Investigación	Puebla
4	Instituto de Estudios Superiores del Estado	Institución de Educación Superior con financiamiento público	Doctorado en Ciencias de la Educación	Semi-presencial	Investigación	Tehuacán
5	Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla	Institución privada reconocida por ANUIES	Doctorado en Educación	Escolarizada	Investigación	Puebla
6	Universidad La Salle Benavente	Institución privada reconocida por FIMPES	Doctorado en Educación	Escolarizada	Investigación	Puebla
7	Instituto de Estudios Universitarios, A. C.	Institución privada reconocida por FIMPES	Doctorado en Educación	No escolarizada	Investigación	Puebla
8	Universidad Iberoamericana, Plantel Golfo Centro	Institución privada reconocida por ANUIES	Doctorado Interinstitucional en Educación	Escolarizada	Investigación	San Andrés Cholula
9	Centro Internacional de Prospectiva y Altos Estudios	Institución privada	Doctorado en Educación Permanente	No escolarizada		Puebla

	Institución que ofrece el posgrado	Tipo de institución	Nombre del posgrado	Modalidad	Orientación	Municipio
10	Universidad Tolteca de Puebla	Institución Privada	Doctorado en Educación	Escolarizada	Investigación	Puebla
11	Instituto Pedagógico María Montessori	Institución privada	Doctorado en Tecnología e Innovación en la Educación	No escolarizada		San Martín Texmelucan
12	Universidad de Puebla	Institución privada	Doctorado Investigación Educativa	Escolarizada	Investigación	Puebla
13	Universidad Interamericana	Institución privada	Doctorado en Innovación y Desarrollo de la Educación	Escolarizada	Investigación	Puebla
14	El Colegio de Puebla A.C.	Institución privada	Doctorado en Evaluación para la Calidad Educativa	Escolarizada		Puebla
15	Universidad de Los Angeles	Institución privada	Doctorado en Excelencia Docente	Escolarizada	Investigación	Puebla

SOBRE LOS AUTORES



GABRIELA CRODA BORGES es Doctora en Investigación Educativa por la Universidad de Alcalá, España. Actualmente es Directora de la Facultad de Educación en la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP). Participa en el cuerpo académico de Ética y procesos educativos de la misma Universidad y en el grupo de investigación Escuela y sociedad de la Universidad de Alcalá. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores del CONACYT (Nivel candidato), Miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) y de la Red Interuniversitaria de Investigación Educativa de Puebla (REDIIEP). Presidenta de la Mesa directiva 2018-2020 de la Red Nacional de Investigadores de Educación y Valores y (REDUVAL) Sus líneas de investigación son: procesos y prácticas de formación, desarrollo e innovación curricular y formación para la investigación educativa.



OFELIA PIEDAD CRUZ PINEDA es profesora de tiempo completo de la Universidad Pedagógica Nacional Puebla y Profesora de asignatura de nivel de posgrado en la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla. Obtuvo el grado de doctor en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Integrante del Programa de Análisis Político de Discurso e Investigación con sede en el DIE-CINVESTAV, del Cuerpo Académico Políticas, identidades y formación profesional con sede en la UPN del estado de México, de la Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso y de la Red Interuniversitaria de Investigación Educativa de Puebla (REDIIEP).



RODOLFO CRUZ VADILLO es Doctor en Investigación Educativa por la Universidad Veracruzana. Realizó estudios de posdoctorado en la Unidad Interdisciplinaria de Ciencias de la Salud y Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Actualmente es Profesor-investigador en la UPAEP. Es miembro de dos cuerpos académicos, uno sobre Ética y autorregulación y otro sobre Profesionalización docente. Es editor y miembro del comité científico de la Revista Pasajes de la UNAM. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI nivel 1), de la Red de participantes e investigadores sobre integración e inclusión educativa (RIIE), del cual es representante estatal, del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), de la Red sobre Convivencia, disciplina y violencia, y de la Red Interuniversitaria de Investigación Educativa de Puebla (REDIIEP). Sus líneas de investigación son las políticas educativas sobre inclusión educativa y discapacidad.



MARTHA LETICIA GAETA GONZÁLEZ es profesora de tiempo completo de la Facultad de Educación en la UPAEP. Obtuvo el grado de doctor en Psicología y Aprendizaje por la Universidad de Zaragoza, España. Es miembro del Sistema Nacional de investigadores (SNI nivel 1), del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), de la Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa (REDMIIE) y de la Red Nacional de Investigadores en Educación y Valores (REDUVAL). Coordina la Red Interuniversitaria de Investigación Educativa de Puebla (REDIIEP) y participa en el Cuerpo Académico Ética y Procesos Educativos de la UPAEP. Su investigación se centra en el desarrollo y promoción de competencias cognitivas y socio-afectivas para un aprendizaje autónomo y eficiente, en las diferentes etapas educativas y en la formación de investigadores.



EDGAR GÓMEZ BONILLA es egresado de la Licenciatura en Historia, de la Facultad de Filosofía y Letras (FFYL) en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP). Es maestro en Educación Superior (BUAP) y doctor en Enseñanza superior por el Centro de Investigación y Docencia en Humanidades del Estado de Morelos (CIDHEM). Es coordinador de la Maestría en Educación superior (FFYL-BUAP). Es miembro de la Red Interuniversitaria de Investigación Educativa de Puebla (REDIIEP). Sus líneas de investigación son: Docencia universitaria y Planeación y evaluación de la educación. Es integrante del Sistema Nacional de Investigadores Nivel 1, Perfil PRODEP y del Padrón de investigadores de la Vicerrectoría de Investigación y Estudios de Posgrado (VIEP).



MARÍA PATRICIA MORENO ROSANO es Doctora en Educación por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Maestra en investigación Educativa por la Universidad Iberoamericana-Puebla. Licenciada en Relaciones Internacionales por la Universidad de las Américas-Puebla. Se desempeña como profesora-investigadora (tiempo completo) en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. También es profesora colaboradora en el posgrado de Educación Superior en la Facultad de Filosofía y Letras de la misma institución. Es miembro de la Red Interuniversitaria de Investigación Educativa de Puebla (REDIIEP). Sus líneas de investigación son: Evaluación en Educación Superior (sujetos, procesos e instituciones) e Internacionalización de la Educación Superior. Mantiene el nombramiento de Perfil PRODEF. Pertenecce al Padrón de Investigadores de la Vicerrectoría de Investigación y Estudios de Posgrado (VIEP).



LAURA HELENA PORRAS HERNÁNDEZ es profesora de tiempo completo en la Universidad de las Américas Puebla (UD-LAP). Obtuvo el grado de Doctor en Filosofía en el campo de Tecnología Educativa por Concordia University, de Montreal Canadá, con especialidades en investigación y desarrollo sobre medios y en desarrollo de recursos humanos. Es miembro de la Red Interuniversitaria de Investigación Educativa de Puebla (REDIIEP). Sus líneas de investigación se centran en los procesos cognitivos y afectivos de aprendizaje mediante nuevas tecnologías de información y comunicación, ambientes de aprendizaje colaborativo y la formación y el desarrollo de docentes. Estuvo involucrada en la creación de los primeros programas de posgrado a distancia que se ofrecieron en Puebla.

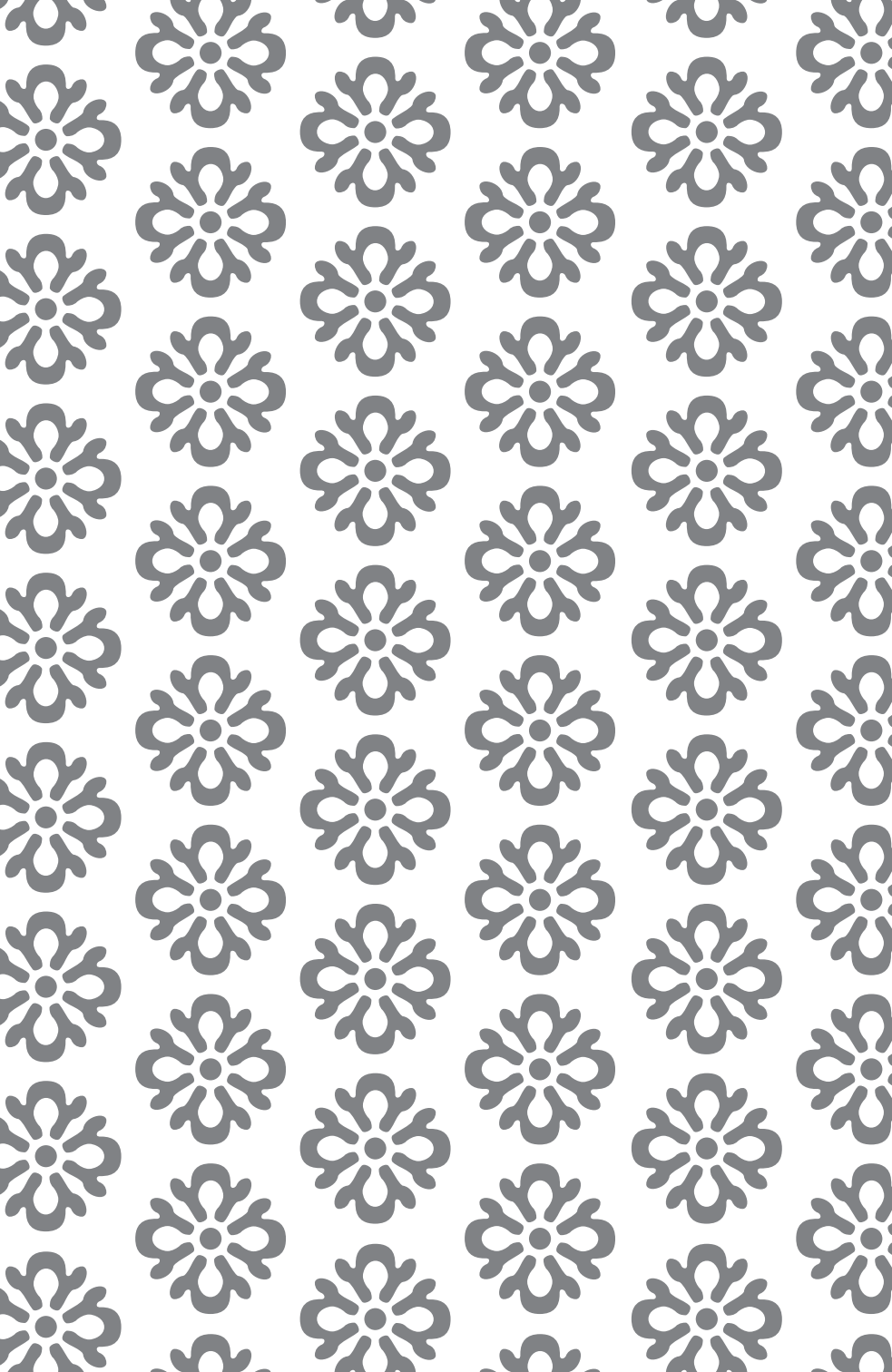




Los posgrados en educación en Puebla:
Trayectoria y prospectiva se terminó de imprimir
en septiembre de 2020 por Tii de México.



La edición consta de 1000 ejemplares



Esta obra nos ofrece un amplio panorama sobre los principios y el desarrollo de los programas de posgrado en educación en Puebla, con el fin de dar cuenta de sus objetivos iniciales, sus cambios y sus tendencias, además de sus retos y perspectivas en un mundo globalizado, donde la internacionalización se plantea como las formas en que la universidad y los gobiernos, a partir de políticas y programas concretos, dan respuesta a las demandas globales.

A diferencia de obras que suelen aparecer en nuestro medio, *Los posgrados en educación en Puebla* no es una deshilvanada suma de capítulos, articulados de algún modo; le apuesta en serio a la tarea de pensar su objeto de estudio desde distintas miradas, estilos y enfoques; tiene brújula propia y carta de creencias. Aquí se rezuman y enlazan las añejas convicciones y afinidades intelectuales de un grupo interuniversitario, consolidado y con un compromiso entrañable en el trabajo académico.

Adscrito a la Red Interuniversitaria de Investigación Educativa de Puebla (REDIIEP), su vasta experiencia y versatilidad se refleja en la manera de plantear y abordar cada problema, cada parcela del saber con sus referentes contextuales, teóricos y/o metodológicos precisos, pero también en los resultados que cada capítulo desgrana. Para tener una idea global de *Los posgrados en educación en Puebla* es necesario leer todo el libro, porque cada capítulo, cada trazo, es sólo un rastro y rostro del conjunto, una pieza dentro de un rompecabezas o un fragmento de un amplio tapiz árabe. Nada de lo fundamental escapa a su mirada; es un libro bien planeado, artesanal y de largo alcance.

JESÚS MÁRQUEZ CARRILLO

