



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS



FACULTAD DE HUMANIDADES
CAMPUS VI

COORDINACIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO

Oficio No. CIP/0070/2011
Febrero 09 de 2011.

C. KARINA GONZALEZ PEREZ
EGRESADO (A) DE LA MAESTRÍA EN
EDUCACION SUPERIOR.
4ª PROMOCIÓN
MATRÍCULA: 96061008
TUXTLA GUTIÉRREZ, CHIAPAS.
PRESENTE.

Con base en el Reglamento General de Investigación y Posgrado de la Universidad Autónoma de Chiapas, le informo que una vez recibido los votos aprobatorios de sus revisores titulares y suplentes de su tesis denominada: "MITOS Y REALIDADES EN TORNO A LA FORMACION DE ESPECIALISTAS EN EL AREA EDUCATIVA EL CASO DE LA MAESTRIA EN DOCENCIA DEL INSTITUTO DE ESTUDIOS DE POSGRADO GRUPO "C" , se le autoriza la impresión de seis ejemplares impresos de su tesis de grado y uno electrónico (disco compacto), de los cuales deberá entregar uno impreso y el disco compacto a la Dirección de Desarrollo Bibliotecario de la Universidad Autónoma de Chiapas, y un (disco compacto) a la biblioteca de la Facultad y cinco a la Coordinación para ser entregados a los sinodales titulares y suplentes.

ATENTAMENTE
" POR LA CONCIENCIA DE LA NECESIDAD DE SERVIR "



MTRA. ROSARIO GUADALUPE CHÁVEZ MOGUEL
PRESIDENTE DEL COMITÉ DE
INVESTIGACIÓN Y POSGRADO.

VO. BO.
DRA. LETICIA PONS BONALS
COORDINADORA.

C.c.p.-Expediente/minutario.
RGCM/LPB/mcmd*



AGRADECIMIENTOS

A mis padres: Rito y Etelevina

Por su amor y entrega, ejemplo admirable de trabajo.

A mis hermanos: José Luis, Gerardo R., Ernesto A., Joaquín, Ángel F. y Alfredo

Por su amor y su entrañable compañía en todos estos años de mi vida.

A mis cuñadas: Marbella, Rosalba, Ma. Elena, Guadalupe y Elizabeth

Como reconocimiento a su entrega y dedicación.

A mis hijos-sobrinos: Dennise G., Jonathan de J., Josué, Ernesto, Jessica, Emmanuel, Gerardo, Abraham, Yadira, Uriel y Valeria

Por su cariño sincero y su gran paciencia.

A Chanty:

Por lo que algún día llegarás a ser.

A mi Director de Tesis y Maestro: Dr. J. Luis Madrigal Frías

Por sus conocimientos, experiencia y filosofía de vida.

A mi gran amigo: Mtro. Pedro Pérez Cruz

*Por su gran cariño y apoyo incondicional,
siempre tan presente en cada momento.*

A los colegas del Grupo Técnico Académico de ayer, hoy y siempre

Por contribuir en mi formación personal y profesional.

Al Dr. Roger Adán Ramírez Liévano

Por su calidez humana y espíritu de servicio.

Al Personal de la Coordinación de Investigación y Posgrado

Por el valioso trabajo que realizan, en especial a la Dra. Leticia Ponds Bonals y al Dr. Juan Carlos Cabrera Fuentes, por su dedicación y profesionalismo.

A los Amigos del IEP del equipo de trabajo del Lic. Francisco Javier Santiago Díaz: Fernando del R.

Rincón Pérez, Rafael A. Flores Román, Julián Moreno Toral y Gladys A. Hernández Ramírez

Como reconocimiento a su loable labor y porque constituyen una pieza clave en su devenir.

A mis estudiantes

Quiénes con su entusiasmo y juventud me posibilitan verdaderos aprendizajes.

A Emma Carolina y Daniel

Por su valioso apoyo técnico en la realización del presente.

Familia González Martínez

Por los lazos que nos unen.

A todos, con profundo cariño...

Gracias por ser y estar.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	5
CAPÍTULO I. LA UNIVERSIDAD COMO ANTECEDENTE DE LOS ESTUDIOS DE POSGRADO	7
1.1. El origen de las universidades	7
1.1.1. El modelo estudiantil de Bolonia	9
1.1.2. El modelo magisterial de París	11
1.1.3. La Universidad de Salerno	13
1.1.4. La Universidad de Salamanca	14
1.1.5. La Universidad en la región Latinoamericana	16
1.1.6. Instituciones de Educación Superior en el México Colonial	16
CAPÍTULO II. LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y EL POSGRADO EN MÉXICO	19
2.1. Clasificación de las Instituciones de Educación Superior	19
2.2. Estadísticas del Sistema Educativo Mexicano	20
2.3. Historia del posgrado en México	22
2.3.1. Primera etapa: del establecimiento de los estudios de posgrado y su equivalencia internacional	24
2.3.2. Segunda etapa: de la Escuela de Graduados a las Facultades como sedes del posgrado	25
2.3.3. Tercera etapa: de la explosión de la oferta educativa a la unificación del posgrado	25
2.3.4. Cuarta etapa: de la unificación a la creación del Sistema Universitario de Posgrado	26
2.4. El desarrollo del posgrado nacional	28
2.4.1. Creación del Consejo Mexicano de Posgrado	31
CAPÍTULO III. LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y EL POSGRADO EN CHIAPAS	34
3.1. Estructura de la educación superior	34
3.1.1. El subsistema de universidades públicas	34
3.1.2. El subsistema de educación tecnológica	35
3.1.3. El subsistema de universidades tecnológicas	35
3.1.4. Otras instituciones públicas de educación superior	35
3.1.5. El subsistema de formación y actualización docente	36
3.1.6. El subsistema de instituciones particulares de educación superior	36
3.2. El posgrado en Chiapas	37
3.2.1. El Instituto de Estudios de Posgrado (IEP)	39
3.2.1.1. Antecedentes	39
3.2.1.2. Filosofía	41
3.2.1.3. Marco jurídico-político	42

3.2.1.4. Objetivos	45
3.2.1.5. Misión	47
3.2.1.6. Visión	47
3.2.1.7. Funciones sustantivas	48
3.2.1.7.1. Docencia	48
3.2.1.7.1.1. Estudios de posgrado ofertados al magisterio	49
3.2.1.7.2. Investigación	59
3.2.1.7.2.1. La investigación educativa en el IEP	59
3.2.1.7.2.2. Tipos de investigación	61
3.2.1.7.2.3. Líneas de investigación	61
3.2.1.7.3. Difusión	63
3.2.1.7.3.1. Publicaciones	63
3.3. Estructura organizativa	64
3.3.1. Departamento de Apoyo Administrativo	65
3.3.2. Área de Control Escolar	65
CAPÍTULO IV. LA MAESTRÍA EN DOCENCIA DEL INSTITUTO DE ESTUDIOS DE POSGRADO	71
4.1. Características del programa	71
4.1.1. Planes y programas de estudios	72
4.1.1.1. Estructura curricular y líneas de formación	73
4.1.1.1.1. El programa de la Maestría en Docencia	73
4.1.1.2. Créditos	75
4.1.1.3. Misión del posgrado	76
4.1.1.4. Ejes de formación	76
4.1.1.5. Función de formación	77
4.1.1.6. Evaluación del desempeño docente	78
4.2. La formación de especialistas en la Maestría en Docencia	79
CONCLUSIONES	97
REFERENCIAS	100
ANEXOS	102

INTRODUCCIÓN

El trabajo que aquí se presenta se inscribe en el área de investigación sobre educación, particularmente en la línea de políticas educativas y procesos de desarrollo institucional, bajo el título de: *Mitos y realidades en torno a la formación de especialistas en el área educativa, el caso de la Maestría en docencia del Instituto de Estudios de Posgrado, Grupo "C", sede Tuxtla Gutiérrez.*

El alcance del proyecto se ubica en una institución educativa y constituye una investigación aplicada. La intención de ésta es mostrar el estado actual que guarda el posgrado en cuestión, valorar sus tendencias, sus posibilidades de permanencia y consolidación a futuro, además de aportar elementos para orientar los procesos de formación hacia aquellos problemas que demandan una atención urgente en el contexto regional.

Los resultados también podrán ser utilizados por el Instituto de Estudios de Posgrado (IEP) para evaluar sus procesos en comparación con los que llevan a cabo instituciones similares; en este sentido, se podrán analizar los aspectos estructurales del currículum, la oferta educativa en esta área de conocimientos, la demanda del mercado de trabajo, los modelos de funcionamiento y organización institucional, así como los resultados que se han obtenido hasta la fecha.

Del mismo modo, las autoridades de la Subsecretaría de Educación, tanto estatal como federalizada, encontrarán sustentos para implementar políticas y estrategias de desarrollo en este nivel educativo, tener un diagnóstico claro sobre la formación de estos especialistas, además de establecer mecanismos de colaboración entre las diversas instituciones educativas para orientar la formación de sus docentes.

A fin de acercarnos al conocimiento de un proceso de formación a nivel de posgrado en el área de la educación, a continuación se presenta un análisis de la historia del posgrado en México y de la maestría en docencia del IEP, el currículum formal que le da vida, así como los aspectos normativos de su funcionamiento organizacional.

En un segundo nivel, se realizará un análisis comparativo entre los aspectos formales y las prácticas reales que llevan a cabo los actores participantes en la ejecución de dicho programa (estudiantes, administrativos y directivos).

Del mismo modo, se analizarán las concepciones que los distintos actores involucrados tienen acerca del programa de la Maestría en Docencia, así como recomendaciones para un mejor funcionamiento a futuro.

La presente investigación consideró pertinente rescatar la historia de las universidades como instituciones de educación superior a partir de la Edad Media

(especialmente del siglo XII al XV),¹ ya que éstas constituyen la cuna de lo que hoy son los estudios de posgrado en el mundo entero, además, porque su estructura organizacional determinó y configuró la forma en que actualmente están organizadas y operan en el nivel superior. En este panorama, es pertinente resaltar la estructura y sentidos de la Universidad de Salamanca en España, como antecedente directo de este tipo de estudios en México.

En su origen estas instituciones se constituyeron a partir de gremios de maestros y de estudiantes que se reunían con la intención de enseñar y de aprender respectivamente; más adelante, como organizaciones, fueron las únicas facultadas para otorgar una licencia que permitía al maestro enseñar en uno de estos centros de instrucción.

Esta licencia, hoy en día es equivalente al título o grado que se extiende en las instituciones de educación superior del país y en algunas otras instituciones que escapan a la estructura formal de las universidades, y que también confieren grados académicos a nivel de posgrado como son especialidades, maestrías y doctorados.

El caso de la investigación que a continuación se presenta se inserta en este último tipo de instituciones, que de acuerdo a su registro de validez oficial se denomina *Instituto de Estudios de Posgrado*, cuyo origen en Chiapas obedece a la política educativa implementada en 1994 de profesionalización de los docentes en servicio, derivada de la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) en 1992.

Cabe señalar que dado su carácter de instituto de actualización y capacitación docente, su estudio requiere un tratamiento especial, toda vez que escapa a la estructura formal de las instituciones de educación superior que imparten estudios de posgrado; confiere grados o licencias (como veremos en la historia de las universidades medievales), y contribuye también a formar a docentes en servicio como especialistas en el campo educativo.

Derivado de lo anterior, a continuación se presenta:

¹ Las escuelas catedrales dieron origen a la institución cultural más importante de la Edad Media: la universidad, que como institución autónoma, tuvo un proceso de transformación gradual que se cumplió para cada universidad en una época diversa (Abbagnano y Visalberghi, 2001:153).

CAPÍTULO I

LA UNIVERSIDAD COMO ANTECEDENTE DE LOS ESTUDIOS DE POSGRADO

1.1. El origen de las universidades

Durante los siglos XII y XIII aparecen los antecedentes universitarios en la forma y organización como hoy se le conoce, bajo el matiz de Educación Superior. Este proceso se gestó en la mayor parte de los centros urbanos de Europa, que en ese tiempo se había constituido en el principal vehículo de transmisión de la herencia científica greco-romano-cristiana.

A pesar de que la enseñanza no había sido institucionalizada, Platón, en *La República* planteaba ciertas ideas filosóficas en torno a crear un sistema de educación que permitiera preparar tanto a los dirigentes como a los ciudadanos;² sin embargo, es durante la Edad Media cuando surgen las primeras organizaciones de maestros e intelectuales que se reúnen con la intención de dedicarse a la enseñanza y atraer estudiantes para recibir instrucción. Al principio, a estas comunidades se les denominó *Universitas*, en tanto que al tipo de instrucción que brindaban se le denominó *studium* o *studium general*; más tarde (comunidades y estudios generales) fueron reconocidos como centros de instrucción. Así, en sentido moderno y como antecedente inmediato de la universidad el término *universitas* designa al cuerpo o corporación dedicada a enseñar y a educar (Castrejón, 1990).

Durante los siglos XIII y XIV la *universitas*, como movimiento gremial de maestros y estudiantes, se esparció por el continente europeo debido al gran prestigio que habían adquirido como instituciones de enseñanza. En su origen estos centros estaban conectados con una catedral de importancia, un canónigo o alguna autoridad nombrada por él dirigía el *studium*; tiempo después, se establecieron otras escuelas fuera de su recinto. En todas ellas el Plan de Estudios incluía las siete artes liberales de la Edad Media: gramática, lógica y retórica constituían el *trivium*; en tanto que la aritmética, geometría, música y astronomía integraban el *quadrivium*.³ Los estudios más elevados se impartían en las facultades de Teología, Derecho y Medicina, las cuales formaban profesionales con títulos de doctor en cada una de estas áreas.

Es así como las universidades se fueron caracterizando porque otorgaban, mediante examen formal, un título o grado -una especie de carta o licencia para enseñar- que

² La fundación de la escuela de Platón, la Academia, data del 388 a. C. y consistió en una comunidad de hombres que buscaban lo verdadero. "La finalidad de esta escuela no consistía en impartir un saber con objeto de una pura erudición, sino que se proponía formar -mediante el saber y su sistematización- hombres nuevos, capaces de renovar el Estado. Mientras vivió Platón la Academia estuvo regida bajo el principio de que el conocimiento vuelve mejores a los hombres y, por consiguiente, también a la sociedad y al Estado... con el fin de alcanzar este objetivo ético-político Platón invitó a dar clases a matemáticos, astrónomos e incluso médicos, que promovieron fértiles debates en el seno de la escuela (Reale y Antiseri, 1991:155).

³ González y Gutiérrez (1985:24) plantean que "en las escuelas catedralicias, sin embargo, poca atención se dedicaba a las numéricas o *quadrivium*. Solían ocuparse del cultivo de conjunto de las artes de la palabra o triviales (*trivium*), mediante las que se aprendía a conocer las partes constitutivas del lenguaje (gramática), sus posibilidades argumentativas (lógica) y los recursos para emplearlo con eficacia (retórica)".

permitía al maestro ejercer su profesión en un centro similar. En el norte de Europa, las licencias para enseñar eran entregadas por el canciller escolástico, posteriormente con el surgimiento de otras instituciones, estos mismos privilegios se conseguían a través de bulas de reyes o papas. Estas bulas -obtenidas por un *studium generale*-, permitían ejercer la enseñanza y mantener su autonomía institucional.⁴ A pesar de que Oxford nunca solicitó esta protección, era considerada por su reputación como el mejor de los *studium generale*.

Estudiantes y maestros se llamaban *clerigi*, debido a que casi todos eran miembros del clero o personas relacionadas con la nobleza que gozaban de ciertos privilegios en sus ciudades; sin embargo, con el aumento del número de *studium generale* y de sus estudiantes no clérigos, éstos llegaron a necesitar protecciones adicionales.

En 1158 Federico I (*Barbarroja*),⁵ concedió varios privilegios a las universidades entre los que se encuentran: protección contra regímenes injustos, juicio ante jurado y permisos para buscar protección. Como símbolo de estos privilegios las universidades de la Edad Media, establecidas en los terrenos de las catedrales, estaban rodeadas por cadenas que con sólo tocarlas concedían inmunidad; por esto, el concepto de *studium generale* se extendió como símbolo de los privilegios que éste tenía.

Después de que estas instituciones afianzaron su prestigio, en la mayoría de Europa se establecieron otras similares que alcanzaron mayor o menor fama, según los hombres notables que habían egresado de sus recintos.

Durante la Edad Media, el Renacimiento y la Reforma, las casas de estudios fueron escenarios de luchas filosóficas que influyeron en la gente de la época. A pesar de que las ideas sociales, políticas y religiosas cambiaron, la estructura original de las instituciones se conservó y las universidades se convirtieron, poco después, en los únicos centros de educación superior que,⁶ aunque servían a una élite, en todas partes de Europa el pueblo las veía con gran respeto.

En el análisis de las universidades medievales se pueden observar dos conceptos diferentes de organización: uno es el modelo estudiantil y otro el profesional. Según esta clasificación, dos sirvieron de modelo para el surgimiento de las universidades

⁴ Cobban, citado por Castrejón (1990:111) considera que existían varios mecanismos para obtener la aprobación papal de un *studium generale* que acreditaba a un *studium* a otorgar grados y funcionar con todos los atributos de una universidad. Estos cuatro mecanismos fueron:

- a) Erigir un nuevo *studium generale* donde no existía otro;
- b) Erigir un nuevo *studium generale* donde existía otro, que declinaba o había desaparecido;
- c) Erigir un nuevo *studium generale* donde ya existía otro, a pesar de que éste estuviera floreciendo, este mecanismo lo utilizaba el papado como arma política contra aquel *studium* o a petición de los monarcas;
- d) Cuando aparece la petición en el preámbulo del documento en el cual pide al papa se apruebe la solicitud de creación de un nuevo *studium generale*.

⁵ Federico Barbarroja de Hohenstaufen, emperador germánico de 1152 a 1190, intentó afianzar su poder en el norte de Italia, pero se encontró con la oposición del papado y las ciudades-estado italianas. Hizo numerosas expediciones contra Italia y destruyó Milán (1162), pero después de su derrota en Legnano (1176), tuvo que admitir las pretensiones de las ciudades lombardas. Se ahogó durante la tercera cruzada (Enciclopedia metódica, Larousse, 1997:69).

⁶ Castrejón (1990:103) señala que en el surgimiento de las universidades parecen concurrir tres factores que influyeron decisivamente, éstos son: la recuperación de las ciudades, el auge paralelo de poderes políticos de tendencia centralizadora, y la asimilación de Occidente de la herencia científica griega, reelaborada por los árabes.

subsiguientes: la Universidad de Bolonia en Italia, que era una *universitas scholarium*, es decir, una hermandad de estudiantes que elegían su propio rector; y la Universidad de París, la cual era una *universitas magistrorum*, o sea, una hermandad de maestros licenciados. En el primero, el currículum se caracterizó por un estricto control sobre los profesores y una evaluación permanente de su enseñanza ya que se vigilaba mucho la calidad de la misma; en el segundo, los maestros gozaban de mayor libertad académica.

Estas dos instituciones tuvieron fuerte influencia en el resto de Europa, especialmente en Inglaterra, en donde también surgieron dos de las universidades más prestigiadas que actualmente existen: Oxford y Cambridge que tomaron como modelo la de París.⁷

Dicho de otro modo, en los siglos XII y XIII el fenómeno universitario se inició en Europa con dos modelos de gobierno opuestos: uno, el de las "universidades de maestros" y otro el de las "universidades de alumnos".

A fin de lograr una mejor comprensión del surgimiento y desarrollo de las universidades, de acuerdo a su tipo de organización, a continuación se presenta una semblanza de aquellas que alcanzaron mayor renombre y prestigio.

1.1.1. El modelo estudiantil de Bolonia

El modelo estudiantil nace en Bolonia como producto de las relaciones sociales y políticas del momento, caracterizadas por el surgimiento de las organizaciones de protección, las hermandades y el concepto de ciudadano en el marco del feudalismo y del fortalecimiento de las ciudades al colapso del Imperio Romano, mismo que requería nuevas formas de organización; por otra parte, las luchas del papado por controlar las ciudades, dio como resultado la necesidad de crear instituciones que neutralizaran estos peligros.

Cabe señalar, que la sociedad de ese momento era predominantemente municipal y secular, por lo que requería de una institución que no estuviera controlada por la Iglesia, pues serviría de apoyo para resistir al papado y al poder de los señores feudales, esta institución era la ley.

Debido a que las ciudades requerían de tribunales, registros de propiedad, archivos de la ciudad, entre otros, los italianos tuvieron que volverse al Derecho Romano⁸ para lograr institucionalizarse contra los dos peligros, sólo era necesario preparar a los juristas que le dieran forma permanente a este estilo de vida. Éste estaba determinado por la creciente necesidad de aparatos burocráticos para la

⁷ De acuerdo con Castrejón (*Ibid.*:102) "el desarrollo de Oxford se halla estrechamente asociado con la expulsión de eruditos de origen extranjero de la Universidad de París, en 1167. Cambridge, en cambio, debe probablemente su origen a una migración de eruditos, posteriormente de Oxford, en 1209".

⁸ El Derecho Romano se utilizó como instrumento ideológico para contrarrestar la doctrina de la jerarquía del papa, este sistema legal era la preocupación principal de los laicos quienes se ocuparon de generar una teoría política que refutara las demandas papales sobre gobierno. En su origen, el estudio de derecho se limitaba a las ciudades de Roma, Constantinopla y Beirut (*Ibid.*:104).

administración de sus estados y por consiguiente, de formar profesionales aptos para la administración. Es así como Bolonia se constituyó en uno de los centros de estudio de primera magnitud en todo el continente. De este modo, a la Universidad no sólo se le atribuyó la enseñanza de un saber, sino también la formación de burócratas.

De 1140 a 1150 el carácter secular y de derecho romano fue ampliado por el Derecho Canónico.⁹ La Iglesia por su parte, buscaba no perder su influencia en los *studia generalia*, por eso a partir de 1150 el derecho canónico y el derecho romano se encontraban presentes en la enseñanza de Bolonia, lo cual ocasionó que ésta se erigiera como centro de excelencia en ambos campos. En los dos siglos posteriores, muchos papas fueron juristas que habían sido profesores de derecho en Bolonia o en otros *studium generale*.

Debido a que los privilegios de la Iglesia ponían en desventaja a los seguidores de la ideología secular, el emperador Federico I *Barbarroja* tuvo la idea de dar a los estudiantes igual protección, ya que en la época de las "ciudades estado" los ciudadanos con derechos estaban protegidos por las leyes de la ciudad, en tanto que los estudiantes no tenían protección alguna.

De esta manera, en noviembre de 1158 en Roncaglia se firmó el documento más importante y venerado por las universidades medievales: el *Habita*, constitución pedida por los estudiantes de Bolonia, que condujo a la formulación de *privilegium scholarium* que representa el origen y fuente de la libertad académica.

Las protecciones obtenidas en el *Habita* llevó a que los estudiantes se organizaran en comuna o gremio; este gremio se convirtió en una organización de gobierno y unidad territorial (los ciudadanos boloñeses buscaban también una forma legal de protección).

Para 1193 los estudiantes se organizaron en *universitas scholarium* y eligieron a uno de los estudiantes como rector. En 1204 el gremio se dividió en dos: los estudiantes de la península itálica formaron el *universitas citramontanorum*, y los extranjeros, el *universitas ultramontanorum*, ambas elegían su propio rector.

Cabe señalar, que normalmente los estudiantes eran ricos, provenían de la burguesía y algunas veces de la nobleza, ellos nombraban a sus representantes *concelliani* y éstos elegían de entre ellos al *rector scolari* una imitación del *rector societalum* o *rector artium*; es decir, una persona de entre ellos, que por voluntad de sus iguales, regía los destinos del gremio; los *concelliani*, a su vez constituían una academia deliberativa con la que el rector habitualmente tomaba sus decisiones (siglo XIII). De este modo, el rector-estudiante, electo en forma directa cada dos años, se convirtió en un personaje de la política de la época.

⁹ Llamado derecho eclesiástico o también pontificio, es un conjunto de reglas que tienen por objeto regular los problemas de la fe y de la disciplina de la iglesia, y que se refieren al orden jerárquico de las autoridades y a las relaciones de éstas con los fieles católicos en cuanto corresponde al fuero externo (Diccionario Enciclopédico Plus, D. R. MCMXCLX).

Los profesores también eran elegidos y dependían de los honorarios (*collectae*) que los estudiantes pagaban por sus servicios; esta situación les daba cierta ventaja pues ubicaba a los doctores como meros empleados del gremio. Más adelante los honorarios se acabaron y el profesor recibió un sueldo del gremio.

En este sistema de gobierno, los profesores no tenían derecho de voto en las asambleas universitarias y el gremio de estudiantes vigilaba con gran celo el cumplimiento de las obligaciones de sus profesores, quienes eran sujetos a multas por muchas razones (entre ellas, por no cubrir el material en el tiempo indicado o por no explicar suficientemente). El currículo se caracterizó por un estricto control sobre los profesores y una evaluación permanente de su enseñanza, ya que lo que más se vigilaba era la calidad de la misma.

1.1.2. El modelo magisterial de París

En Europa, la Universidad de París es otro ejemplo más de la lucha de la iglesia por controlar la educación universitaria. Es cierto que las primeras escuelas nacieron en el Claustro de la Catedral: los estudiantes vivían ahí y sus primeros maestros fueron los clérigos de la misma; ésta fue la raíz de donde creció el *studium* de París en el siglo XI.

En esa misma época el obispo de París delegó autoridad al canciller de la *Catedral de Notre Dame* para que fuera el conductor de los estudios. Éste de hecho, se convirtió en el mayor obstáculo contra el desarrollo de la universidad, ya que trataba de controlar toda la enseñanza en la ciudad.

No obstante esta situación, la reputación de las escuelas de la catedral atrajo a otros estudiantes que al no encontrar cupo en el claustro de la catedral (*scholares externi*) empezaron a vivir en el lado izquierdo del río Sena, lo que influyó para que esta área se convirtiera en una colonia estudiantil que contribuyó al surgimiento de nuevas escuelas en ese lado del río. Es importante señalar que a pesar de que la escuela de la catedral tenía una gran reputación en teología, empezaron a aparecer otras escuelas con otros tipos de estudios tales como la de Petit-Point y la de Colegiata de Santa Genoveva.

El crecimiento de la Universidad convirtió a París en una cosmópolis prestigiosa, además de que tenía un decidido apoyo de la monarquía, su reputación de centro de excelencia en lógica y retórica había traído a numerosos maestros de enorme fama y a estudiantes de todas partes de Europa.

Pasado algunos años, durante el siglo XII, empezó el proceso de laicificación de las escuelas, toda vez que maestros y estudiantes se identificaron más con la vida de París que con la catedral,¹⁰ la población que cada vez era más preparada y con opiniones propias también hacía sentir su fuerza. Por esta razón era explicable el

¹⁰ Esto también se debió a la influencia del humanismo, caracterizado por una educación moral y política que llevaba consigo a su vez, una tendencia laicista (González y Gutiérrez, 1985).

control que buscaba la iglesia, así como el hecho de que los laicos buscaran una protección a la libertad académica.

Estas protecciones se fueron dando a través del tiempo, primero con una bula del Papa Celestino III en 1194, después con la Constitución de Felipe Augusto en 1200, y finalmente en 1237 con el documento *Parens Scientiarum* del Papa Gregorio IX en 1231. Durante un siglo se gestó la formación de una corporación de maestros que llegó a funcionar como tal hacia final del siglo XII, a pesar de que las luchas y las presiones aún seguían.

Después de dos siglos, la estructura del *studium generale* de París se había establecido y el gremio de maestros tenía una gran autonomía que luchaba por preservar. El *studium*, con sus maestros y alumnos reconocían al canciller como su cabeza; sin embargo, los maestros establecieron las reglas y el canciller llegó a ser uno más de ellos. Había en este *studium* áreas diferentes: medicina, teología y derecho canónico que constituían facultades pequeñas, pero la más importante era la Facultad de Artes, cuyos maestros desarrollaron una corporación propia muy efectiva que denominaba la política de la universidad.

Debido a que la Facultad de Artes se convirtió en la institución cultural más importante de Europa y que atraía a estudiantes de todo el continente, en su interior, se establecieron organizaciones por naciones que elegían a sus propios directivos, entre ellas: francesa, picardía, normanda y anglosajona.

La organización a la que llegó el *studium* fue de una federación de sus cuatro facultades: en la congregación general estaban representadas las cuatro naciones de la Facultad de Artes y cada una de las tres Facultades Superiores tenía un voto, las decisiones se tomaban en función de la mayoría de los siete votos, el rector asumía la función de moderador y se encargaba de hacer cumplir las decisiones de la congregación general; de esta manera, cuando se dieron las luchas contra el canciller de la catedral y contra las órdenes religiosas en 1249, ya había un solo rector de las naciones que actuaba como la cabeza de la Facultad de Artes, así como de la propia universidad.

El *studium* funcionaba en forma administrativa con los decanos en la Facultad Menor de Artes, uno por cada nación y con su propio aparato administrativo.¹¹

Esta estructura de facultades menores y mayores se refleja en el actual sistema universitario francés, ahora el bachillerato, sería el equivalente de aquella Facultad de Artes, una facultad menor.

¹¹ Al respecto, González y Gutiérrez (Ibíd.:28) plantean que "los jesuitas consumaron una tendencia que ya se apreciaba en Florencia o Venecia desde el siglo XV: convertir gradualmente los estudios de artes en una especie de secundaria, más que en parte integrante de la enseñanza superior. El nuevo currículum desplazó a la lógica del lugar primordial que guardaba en las facultades de artes, para introducir un programa de unos cinco años donde se daba especial énfasis a las disciplinas humanísticas de gramática y retórica".

Cabe señalar que en el siglo XV la Universidad de París sufrió un cambio radical, cuando el rey decidió convertirla en una institución nacional. El proceso de nacionalización fue muy largo y culminó con el edicto de Luis XII en 1499 que rescindió parte de sus privilegios; ésta dejó de ser la institución cosmopolita de siglos anteriores y su modelo de organización, que funcionó con éxito durante más de dos siglos, trascendió a otras instituciones universitarias durante muchos siglos y a muchos países (Castrejón, 1990).

1.1.3. La Universidad de Salerno

El origen de esta universidad se pierde en el tiempo. Se dice que fue fundada por cuatro maestros: un griego, un cristiano latino, un judío y un árabe.

En el siglo XII la reputación en medicina de la Universidad de Salerno era tan excelente como la de Bolonia en leyes o París en teología. Los adelantos científicos y la enseñanza de la medicina eran áreas de excelencia en la escuela de Salerno, que no fue *studium generale* como las otras universidades, es decir, era más bien un centro de aplicación de la medicina que de enseñanza.

La acumulación de conocimientos médicos en dos tratados: uno de ginecología llamado *Trotula* y el *Regimen Sanitatis Salernitum*, una especie de enciclopedia médica, así como la traducción de otros textos dio impulso a la enseñanza sistemática de la medicina por primera vez en Europa en el siglo XI. Salerno se convirtió en el centro de fama incuestionable en la enseñanza de medicina en París en 1180.

En 1231 el emperador Federico II dio el primer reconocimiento legal en la práctica de la medicina, para obtener la licencia había que aprobar un examen en la escuela de Salerno. Por esta disposición no se podía enseñar cirugía o medicina fuera de esa institución. En los otros países europeos la licencia para la práctica médica la otorgaba el rey, por lo que poco a poco fueron apareciendo escuelas en otras partes del continente, de tal manera que con el tiempo reemplazaron a Salerno como instituciones de excelencia. Se considera que debido a que carecía de una estructura organizativa, cuando desaparece, no deja huella en la educación superior de la Edad Media.

De los tres casos presentados en el estudio de las universidades: Bolonia, París y Salerno, se aprecia que la razón por la cual las dos primeras perduraron y la última no, se debe a que Bolonia y Salerno desarrollaron cuerpos de conocimiento sistematizado que abrieron el camino para enseñar con altos niveles académicos, París no. Sin embargo, Bolonia y París establecieron estructuras políticas, académicas y administrativas, que les permitieron preservar su identidad en ámbitos sociales muchas veces adversos, Salerno no.

De lo anterior se deriva que, si se considera que la Universidad ha sobrevivido durante varios siglos y que en ese tiempo muchos cuerpos de conocimientos ya no son válidos, se puede percibir que en las universidades modernas se detecta la

influencia de Bolonia y París en su estructura, además que mucho de lo que hoy son, proviene de la interacción de la sociedad con estas estructuras, de ahí el secreto de su permanencia a través de la historia; por eso, cuando se le define aparece como una institución, una organización y una comunidad, no su contenido académico (Ibíd).

Otros autores (González y Gutiérrez, 1985) señalan que el privilegio central obtenido por las corporaciones universitarias fue, sin duda, el derecho exclusivo de otorgar grados de bachiller, licenciado, maestro y doctor en las distintas facultades, ya que eso las distinguía de otros gremios y de los demás centros de enseñanza; como universidades de escolares, su actividad se centraba en la transmisión y cultivo de un determinado saber del que tenía la única llave legítima y pronunciaban la última palabra.

Los colegios creados por las grandes universidades tenían como propósito principal sostener a estudiantes pobres, se convirtieron en residencias en donde se alojaban y alimentaban los becarios. Los colegios seculares eran de dos tipos: los menores, controlados directamente por la universidad y los mayores, que se caracterizaron por la libertad para autogobernarse y por el control que ejercían sobre sus rentas, con independencia de la universidad.

Los colegios mayores se convirtieron en semillero de funcionarios, dada la inclinación de sus miembros hacia el estudio del derecho y, en menor medida, de la teología, dejando de lado la literatura y la filología, disciplinas del humanismo. Ser miembro de un colegio mayor era tener asegurado un cargo en la administración real.

Cabe señalar que todos los colegios aparecieron en escasos treinta años, al filo de los siglos XV y XVI, cuando las universidades en toda Europa se colegializaban.

En Italia, en 1224 Federico II fundó la Universidad de Nápoles. Posteriormente surgieron otras en Padua, Siena y Roma. En Inglaterra, las más antiguas son Oxford y Cambridge. La primera se organizó en 1167-1168 a ejemplo de la Universidad de París, Cambridge fue fundada más tarde por un grupo de maestros que había dejado Oxford en señal de protesta. A fines del siglo XV se contaban en Europa más de 75 universidades. "Los privilegios, las exenciones y las inmunidades cuya conquista fueron la razón de ser de las universidades... contribuyeron a consolidar el prestigio que esas instituciones han gozado en la vida social y que a menudo se ha reflejado y se refleja en sus miembros. La historia y la tradición de la Universidad, el hecho mismo de su nacimiento como organización para defender los intereses de la libertad de pensamiento hacen que incluso, en nuestros días esta institución, tan típicamente medieval sea la mejor fortaleza de la investigación científica" (Abbagnano y Visalberghi, 2001:154-155).

1.1.4. La Universidad de Salamanca

El caso de la universidad española estuvo conectado muy estrechamente con la relación de sus gobernantes con Nápoles. Ésta había sido establecida en 1224. Aun

cuando la primera universidad que hubo en España fue la de Palencia (1208-1209) que siguió el modelo magisterial de la Universidad de París, la Universidad de Salamanca fue realmente la más importante y la que ejercía mayor influencia en la educación superior del Nuevo Mundo.

La Universidad de Salamanca fue establecida tomando la de Nápoles como modelo y también el sistema de gobierno estudiantil prototipo de Bolonia. La bula que creó esta universidad fue emitida por el Papa Alejandro IV en 1255, a pesar de que ya se había constituido y funcionaba desde 1227-1228. Desde su fundación hubo una gran participación estudiantil; además, el poder lo compartieron los estudiantes representados por el rector y el consejo, y los escolásticos de la catedral, así como el canciller.

No obstante que el modelo seguido fue el de Bolonia, hubo grandes variaciones entre ellas, en especial, el papel tan importante otorgado a los escolásticos de la catedral. Después de 28 años de su constitución, por fin, se le otorgó la bula papal en la que se otorgaba a los graduados del *studium* de Salamanca el derecho a enseñar en todos los *studia generalia*, menos en Bolonia y París. Esta situación condujo a que se le otorgara un rango en el mundo universitario europeo y se constituyera en la universidad más poderosa de España.

El modelo estudiantil fue adoptado por otras dos universidades: Valladolid (1250) y Lérida, fundada en 1300 por Jaime II de Aragón. Las otras universidades seguían el modelo magisterial de París: Palencia (1208-9) y Zaragoza (1474).

A pesar de que la participación estudiantil fue limitada, las universidades del siglo XV no siguen de cerca ninguno de los dos modelos, tal es el caso de: Barcelona (1450), Palma (1483), Sigüenza (1489) y Valencia (1500).

Con excepción de Salamanca, las otras instituciones eran locales, no cosmopolitas y su prestigio internacional muy limitado. En el siglo XIV Salamanca ejerció tanta influencia que los reyes españoles la consideraron siempre como consulta real, así, mediante grandes cambios universitarios se trató de hacer instituciones nacionales.

Tanto las autoridades nacionales como las eclesiásticas en Europa, trataron de limitar la fuerza de las asociaciones estudiantiles, atacando su fuerza organizacional y limitando sus privilegios, de este modo, las universidades perdieron su carácter cosmopolita y su gran independencia y se convirtieron en "instituciones nacionales" dependientes cada vez más de los gobernantes.

El gran prestigio y el apoyo de los reyes a la Universidad de Salamanca, evitaron que siguiera el destino de las universidades europeas, sin embargo, la desaparición gradual del poder estudiantil sí influyó en la forma de gobierno de Salamanca. A pesar de que el gobierno seguía en manos de los estudiantes, escolásticos y el canciller, la influencia estudiantil era menor, sobre todo porque los doctores no estaban sujetos, como en Bolonia y su participación creció a medida que disminuía la de los estudiantes.

En 1422 el Papa Martín V otorgó una nueva constitución en la cual el gobierno de la universidad estaba en manos de los escolásticos y los doctores, con sólo una presencia estudiantil simbólica. Este concepto de universidad estaba listo ya para ser trasladado al nuevo mundo.

Cuando la universidad como institución se exportó al Nuevo Mundo, el modelo de Salamanca fue imitado ya que formó la base para la creación de las universidades del nuevo continente.

1.1.5. La Universidad en la región Latinoamericana

Bonvecchio (1996) señala que a pesar que la Universidad, hacia finales del siglo XVI, había conservado el espíritu de la universidad medieval al estar abierta a todas las clases sociales, se observa que en Latinoamérica pronto empezó a desempeñar un papel importante como canal de movilidad mediante la inserción social de los estudiantes universitarios y de la orientación de los estudios ofrecidos, prueba de ello es que los estudiantes que desempeñarían funciones dirigentes en el Estado o en la iglesia, realizaban estudios jurídicos, en tanto que los estudiantes con menores recursos se inclinaban por estudios filosóficos o artísticos.

En el siglo XVII, la mayor parte de los estudiantes provenía de dos sectores sociales: el de los criollos de la clase media y el de los nuevos estratos mestizos, que veían en la universidad un canal de movilidad social. Debido a que desde el siglo XVI y principios del XVII ya había control de ingreso a la universidad mediante normas de admisión, a los mestizos se les solicitaba que comprobaran su "pureza de sangre" para admitirlos a los exámenes más avanzados, en tanto que los estudiantes que por faltas de recursos no podían concluir sus estudios se dedicaban a ser calígrafos, maestros de primaria, etc., posteriormente, al llegar al siglo XIX, el sector indígena queda excluido de la estructura universitaria europeizante.

De acuerdo con Steger, citado por Bonvecchio (Ibíd.:26-27) "...la universidad latinoamericana desde sus orígenes, al legitimar un determinado tipo de saber hegemónico, al privilegiar una profesiones sobre otras, al normar la admisión de los estudiantes y los maestros, al desarrollar determinado tipo de funciones sociales en detrimento de otras, ha actuado como un selector ocupacional y como vía de movilidad social".

1.1.6. Instituciones de Educación Superior en el México Colonial

A partir del siglo XVI con la llegada de los primeros misioneros surgieron los colegios, seminarios, y hasta dos universidades: Michoacán y México en el territorio de Nueva España. En esta época la iglesia fue poseedora del saber y el poder de la educación. Las iniciativas para la fundación de estas instituciones educativas surgieron generalmente, de la necesidad de formar sacerdotes, o bien, de instruir a los hijos de los españoles. También algunas escuelas superiores como Tlatelolco y Michoacán

fueron creadas para los indígenas. Por lo general, estas instituciones siguieron el modelo de Salamanca o de los seminarios españoles.

“La enseñanza se organizó por cátedras, es decir, materias particulares a cargo de un maestro responsable. Muchas veces la institución no fue más que una cátedra de teología o latín que a lo largo del tiempo se complementó con otras. Las primeras cátedras de carácter no religioso fueron jurisprudencia y medicina. En algunos colegios se impartía la de música como en Yucatán en el siglo XVII. Por lo general, fueron exclusivas para alumnos internos. En el siglo XVIII funcionaron tres universidades: México, Yucatán y Guadalajara, fundadas en 1555, 1624 y 1791 respectivamente, aunque la de Yucatán fue clausurada a raíz de la expulsión de los jesuitas en 1767” (Castrejón, 1990:113).

En cuanto al financiamiento, cada institución poseía por lo general bienes propios, producto de herencia y donativos; ejemplo de ello son los colegios de Durango, Nuevo León, Puebla y Querétaro. Además, las universidades contaban con el Patronato Real, es decir, la Corona de España era quien sostenía y patrocinaba la institución.

Durante el siglo XIX empezó la lucha por el control de las instituciones educativas entre conservadores y liberales. Los primeros pugnaron porque la iglesia controlara la educación y otros ramos de la actividad pública, en tanto que los liberales lo impugnaron. El mismo clero liberal sentó las bases para un nuevo tipo de institución como en Oaxaca, misma que a la larga sirvió de modelo para el desarrollo de los institutos y colegios que surgieron durante la restauración de la República.

“Valentín Gómez Farías fue el primer gobernante que intentó la unificación del sistema de educación en el país en 1833. Hizo una reforma radical legislativa por la cual sustrajo la enseñanza de manos del clero, creó la Dirección General de Instrucción Pública para el Distrito y Territorios Federales; instauró la educación libre, promovió la fundación de Escuelas Normales, fomentó la instrucción primaria y suprimió la universidad. A consecuencia de esta ley desapareció la universidad de México y la de Guadalajara, en la aplicación de las mismas ideas liberales, fue clausurada en 1826. Sin embargo, la de Yucatán fue reabierta, por órdenes del Estado en 1824” (Ibíd.:114).

Este abrir y cerrar de universidades, a pesar de las leyes, fue un claro ejemplo de la inestabilidad política que vivía el país en aquella época. Las universidades se cerraban porque eran consideradas centros de poder de la iglesia. Junto con ellas desapareció la enseñanza por cátedras y surgió la enseñanza por profesiones. Asimismo, aparecieron los primeros colegios.

A partir de la proliferación de universidades-colegio seculares o regulares, se redujeron las posibilidades de ofrecer una enseñanza de calidad. Incluso se fundaron universidades reales como Granada, en España y en América, Lima y México. Desde entonces, existe una gran demanda de profesionales, en la que se aprecia al parecer más importancia por la cantidad que por la calidad (González y Gutiérrez, 1985).

En sus orígenes, la universidad era una institución muy pragmática; los estudiantes deseaban incorporarse al *establishment* a través de la universidad, atraía a jóvenes de las clases medias y altas, el pago de los profesores no era un salario, sino un honorario por cada clase impartida. Posteriormente los maestros dependieron ya no tanto de los estudiantes, sino del gremio de maestros y de los grupos de gobernantes. Lo cual parece mostrar el inicio de la universidad moderna, con sus confrontaciones con los grupos de presión, con la autonomía considerada como instrumento de los gremios de maestros y de alumnos de los grupos de poder relacionados con las universidades, el interés de gobernantes y grupos religiosos pueden también ser el prototipo de lo que observamos en las universidades actuales.

Para el caso, de México, el antecedente de la educación superior nos remonta a la Universidad de Salamanca en España (siglo XV), toda vez que ésta sirvió de modelo en la creación de las universidades del nuevo continente.

CAPÍTULO II

LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y EL POSGRADO EN MÉXICO

Con el pasar de los años las universidades sufren cambios significativos en su estructura, al mismo tiempo que se transforman y clarifican sus funciones y atribuciones, prueba de ello es que según Bonvecchio (1996) una vez constituidos los estados nacionales, y el tránsito de una economía agrominera exportadora (siglo XIX a 1930) a un incipiente proceso de industrialización (1930 a fines de 1940) y, posteriormente, a una nueva dependencia a partir de la hegemonía económica, política y cultural de Estados Unidos en el ámbito internacional (1950 a la fecha), continúa siendo una constante en las universidades, ahora estatales, la población estudiantil proviene de estratos socioeconómicos altos y medios, a pesar de que en determinados momentos históricos hayan predominado unos u otros.

A pesar de tales cambios, hoy es posible ver estas instituciones organizadas en torno a una Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) que establece las políticas y lineamientos con que habrán de operar en el sistema educativo.

2.1. Clasificación de las Instituciones de Educación Superior

La Asamblea General de la ANUIES aprobó en 1998 un esquema de clasificación con el objeto de precisar mejor las características de los distintos tipos que conforman el universo de las instituciones de educación superior en nuestro país y propiciar una mejor comprensión de los fenómenos que ocurren dentro de cada una de ellas, así como para definir políticas y estrategias adecuadas para su desarrollo y consolidación (ANUIES, 2000).

PERFIL INSTITUCIONAL	DESCRIPCIÓN
IDUT	Instituciones de educación superior centradas preponderantemente en la transmisión del conocimiento y que ofrecen programas exclusivamente en el nivel de técnico universitario superior o profesional asociado.
IDEL	Instituciones de educación superior cuya actividad principal se centra en la transmisión del conocimiento y que ofrecen programas exclusiva o mayoritariamente en el nivel de licenciatura.
IDLM	Instituciones de educación superior cuya actividad principal se centra en la transmisión del conocimiento y que ofrecen programas en el nivel de licenciatura y de posgrado hasta el nivel de maestría.
IDILM	Instituciones de educación superior orientadas a la transmisión, generación y aplicación del conocimiento y que ofrecen programas en el nivel de licenciatura y posgrado (preponderantemente en el nivel de maestría; eventualmente cuentan con algún programa de doctorado).
IDILD	Instituciones de educación superior orientadas a la transmisión, generación y aplicación de conocimientos y que ofrecen programas en el nivel de licenciatura y posgrado hasta el nivel de doctorado.
IIDP	Instituciones de educación superior cuya actividad principal se centra en la generación y aplicación del conocimiento y que ofrecen programas académicos casi exclusivamente en el nivel de maestría y doctorado.

De acuerdo con la ANUIES, en un análisis del perfil institucional de cada una de las 1,533 unidades académicas existentes en el país, se observa un predominio marcado del tipo IDEL. De las IES 87% cuentan con este perfil. Los tipos restantes IDUT, IDLM, IDILM, IDILD e IIDP no sobrepasan 13% del total de las IES.

En el nivel de cada una de las entidades federativas, la existencia de las IES del tipo IDEL, sobrepasa 90% del total en las 11 entidades federativas siguientes: Nayarit, Campeche, Chiapas, Guerrero, Oaxaca, San Luis Potosí, Veracruz, Yucatán, Sinaloa, Tabasco y Tlaxcala.

En el análisis de la distribución del número de unidades académicas en cada uno de los perfiles considerando su régimen público o particular, se observa que en el tipo IDEL, 39.8% de las unidades académicas son públicas y 60.2% son particulares. Las públicas absorben 37.5% de la matrícula en las unidades académicas de este tipo, en tanto que el crecimiento del universo de las IES particulares, a pesar de que ha respondido a la creciente demanda de educación superior se observa que: a) tiende a concentrarse en las unidades académicas del tipo IDEL y b) regularmente su participación es muy baja en el nivel de posgrado e investigación.

Por otra parte en el tipo IDILM, 68% de las unidades académicas son de carácter público y concentran 77.8% de la matrícula total asociada a este grupo; en el tipo IDILD 89% de las unidades académicas son públicas y representan 94% de la matrícula total en este perfil institucional; y en el tipo IIDP —dedicado casi exclusivamente a las labores de investigación y docencia en el nivel del posgrado— 14 unidades académicas, de un total de 18, son públicas y representan 85% de la matrícula total.

En este orden de ideas, en el nivel nacional destacan los perfiles IDEL e IDILD con 44% y 28%, de la población matriculada, respectivamente, en tanto que los perfiles IDLM e IDILM, concentran cada uno un poco más de 10% del alumnado de licenciatura, posgrado y educación normal. La población en el tipo IIDP caracterizado por la labor de investigación y la impartición de programas de posgrado, apenas sobrepasa la cantidad de 5,000 estudiantes (0.28% de la matrícula total). En tanto que el tipo IDUT, a pocos años de su creación concentra a más de 10,000 alumnos.

2.2. Estadísticas del Sistema Educativo Mexicano

Ruiz Gutiérrez (2002) señala que la dramática situación de la educación en México se podría resumir con los siguientes datos: 10% de la población de más de 15 años es analfabeta; la mitad de la población mayor de 12 años carece de educación posprimaria; sólo 6.4% de las personas mayores de 18 años ha tenido acceso a la educación superior.

A manera de ejemplo, cita que en el Distrito Federal 77.7% de la población mayor de 18 años no tiene estudios del nivel superior, en Nuevo León aumenta a 81.2%, y en Coahuila a 83.7%; esta situación todavía es más grave en los estados de Chiapas, Oaxaca, Guanajuato, Guerrero y Veracruz, donde más de 90% de sus habitantes no

tienen ningún grado de instrucción superior, y que además, dentro de todos estos indicadores, las mujeres son las más afectadas.

En resumen, señala que, en un país donde la población mayor de 15 años tiene una escolaridad promedio de tan sólo 7.6 grados, la única conclusión a la que se puede llegar es que es urgente apoyar a la educación básica e ineludible propiciar el desarrollo del posgrado,¹² también advierte que si las condiciones actuales se mantienen, cerca de 90% de la población no tendrá acceso a estudios superiores y 99.6% no podrá aspirar nunca a un posgrado.

Con base en el Anuario Estadístico 2004 (www.anuies.mx. Consulta: 9 de Septiembre de 2006) el número de alumnos inscritos en educación superior era de 2'311,000 mismos que eran atendidos por 241,236 docentes; es decir, en el período 1994-2004 se reporta una tasa media de crecimiento anual de 5.5 en alumnos y 5.2 en personal docente; en tanto que en el caso del posgrado se registran 142,480 alumnos,¹³ atendidos por 23,614 docentes, con una tasa de crecimiento en el mismo período de 10.0 en alumnos y 8.9 en docentes, de estas últimas cifras el nivel de maestría absorbe 100,300 alumnos, que equivale a una tasa de crecimiento de 11.4 en la misma década. Cabe señalar que las cinco entidades que registran el mayor número de matrícula en educación superior son Distrito Federal, México, Jalisco, Puebla y Nuevo León, las cuales también destacan por la matrícula registrada en estudios de posgrado. Para el caso de Chiapas, se ubica en el lugar número 24 de 32 (31 entidades y un Distrito Federal) con 1,547 de población escolar en posgrado y en el lugar 17 según el total de población escolar inscrita en educación superior que en este caso es de 52,085.

Es de destacar que tan sólo en una década la población escolar de posgrado se triplicó al pasar de 5 591 egresados en 1983 a 12 060 egresados en 1993 y a 38 329 en 2003 (Ibíd.).

A partir de la clasificación establecida por la ANUIES y para efecto de la presente investigación, nos detendremos en el perfil institucional IDLM que se refiere a aquellas instituciones de educación superior cuya actividad principal se centra en la transmisión del conocimiento y que ofrecen programas en el nivel de licenciatura y de posgrado hasta el nivel de maestría; así como el perfil IDILM que se refiere a las instituciones de educación superior orientadas a la transmisión, generación y aplicación del conocimiento y que ofrecen programas en el nivel de licenciatura y posgrado (preponderantemente en el nivel de maestría; eventualmente cuentan con algún programa de doctorado). Esto en virtud de que el Instituto de Estudios de

¹² "El crecimiento del posgrado ha sido sostenido en los últimos lustros. En 1980 había 25,500 estudiantes en todo el país, y diez años después ya eran 44,000. Hasta 1997 el número de alumnos alcanzó la cifra de 90,000 (entre 1994 y 1997 se añadieron cada año más de 10,000 estudiantes al sistema de posgrado). Del total de la matrícula, 30% corresponde a quienes están inscritos en universidades privadas" (Casanova 2000:139).

¹³ Es importante mencionar que en un seguimiento de la población escolar de posgrado según régimen, se observa que en 1984 el 80.3% de ésta era atendida por el sector público y sólo el 19.6% por el sector privado (en total 35,390 alumnos), sin embargo, y después de una década, en 1994 el 75.7% pertenecía al régimen público y el 24.3% restante al régimen privado (en total 54,910 alumnos), de tal manera que para 2004, 60.5% de alumnos de posgrado es atendido en instituciones públicas y el 39.5% en el régimen privado, en total esto es: 142,480 alumnos (www.anuies.mx. Anuario_Estadístico_2004_ Consulta: 9 de septiembre de 2006).

Posgrado (IEP), objeto de estudio de la presente, imparte estudios a nivel de posgrado, aunque propiamente no pertenece a esta clasificación de instituciones de educación superior, sino más bien a las instituciones de profesionalización docente que incluye los rubros de formación, actualización y capacitación ya que no integra el nivel de pregrado y busca incorporar a los docentes activos en programas de formación sólo a nivel de maestría.

En este sentido, y de acuerdo con Moreno Bayardo (2003:11) "se reconocerá que existen programas de posgrado cuyos destinatarios principales, según se especifica en el diseño circular correspondiente, son los profesores de educación básica. Se trata de programas surgidos en Escuelas Normales públicas y particulares, Centros de Actualización del Magisterio (CAM), en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y en instituciones educativas diversas, que en muchos casos dependen de las Secretarías de Educación de las entidades federativas, instituciones a las que se puede dar el nombre genérico de formadoras de docentes", tal es el caso del IEP.

Antes de entrar al análisis de este instituto, es necesario detenernos para hacer una revisión a la historia del posgrado en México, a fin de conocer cómo surge este nivel educativo, bajo qué condiciones y circunstancias, así como su estructura interna; para esto se retoma el trabajo realizado por la Dra. Rosaura Ruiz Gutiérrez¹⁴ (2002) quien realizó una indagación en torno al posgrado en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), toda vez que por su antigüedad ha alcanzado gran prestigio en México y en América Latina.

Esta investigadora señala que en la UNAM, el posgrado representa el nivel más elevado del sistema educativo en México y la estrategia principal para la formación de profesionales altamente especializados, ya que representa la base para el desarrollo de la investigación científica, pues constituye un elemento indispensable para el avance y la innovación de las áreas estratégicas de cualquier país.

Es de destacar que en los estudios de posgrado, la UNAM es pionera entre todas las instituciones del país, con una experiencia que sobrepasa los setenta años en todas las áreas del conocimiento, con una gran infraestructura y una planta docente de la más alta calidad académica.

2.3. Historia del posgrado en México

Para sorpresa nuestra, como señala la autora, los estudios de posgrado se crearon posteriormente al otorgamiento de los grados de maestro y doctor en la UNAM, toda vez que en la universidad colonial y en la universidad moderna (hasta muy recientemente), los grados se daban sin correspondencia alguna con los estudios realizados y los títulos que para el ejercicio profesional se expedían en México. Así tenemos que:

¹⁴ Miembro del Consejo Mexicano de Estudios de Posgrado (Comepo).

“El tránsito entre licenciado y doctor no solía demorarse más que unos cuantos días. El grado de doctor sellaba el ingreso a la corporación universitaria. Como cualquier gremio la Universidad controlaba el perfil académico de sus miembros.

El doctorado era costoso y conllevaba un ceremonial opulento: paseos, caballos, músicos, misas y vestimentas; además el aspirante estaba obligado a dar una cuantiosa propina a los doctores asistentes. Poca gente logró el grado de doctor, era necesario pertenecer a una familia con dinero o contar con un buen padrino para costear el ceremonial; un cargo de poder también facilitaba dispensas en la pompa y en las propinas.

El grado de doctor era el más alto y traía consigo todos los privilegios de la cooperación, por lo que podían participar en el gobierno de la institución y tener derecho a que la Universidad pagara sus honras fúnebres” (UNAM, 2001).

De 1929 y de manera más precisa desde 1945, la UNAM transitó por un largo y sinuoso camino, donde hubo grandes aciertos y algunos problemas derivados de la masificación, el abatimiento de la calidad, la dispersión en los objetivos, y el desarrollo de los posgrados.

En el marco del medio siglo que ha transcurrido desde entonces, la Escuela de Graduados, cuya existencia data de la década de 1946-1956, ofrece valiosos elementos para la reflexión.

A lo largo del siglo XX en México se realizaron grandes esfuerzos en torno al desarrollo de la educación. La historia de la educación en el país registra enormes movilizaciones de maestros y recursos, así como el desarrollo de infraestructura en torno a la alfabetización y los niveles educativos primarios, secundarios y técnicos.

Sin embargo, la educación superior y, particularmente, los estudios de posgrados no recibieron impulsos similares sino hasta finales de la década de los años treinta y principios de los cuarenta. Durante la presidencia de Manuel Ávila Camacho se estableció la educación superior dentro de la agenda de las políticas educativas estatales.

La UNAM recibió la influencia de tales momentos, de forma especial, los estudios de posgrado poseen características propias, de acuerdo a factores internos del desarrollo educativo e institucional. El importante impulso a los estudios de posgrado ocurrió en el momento en que la universidad adquirió su estatuto de autonomía, mientras que un gran aumento de la oferta educativa y la explosión de la matrícula ocurrieron a finales de la década de los sesenta y mediados de los setenta.

Para Ruiz Gutiérrez (en UNAM, 2001) en la historia del posgrado en México, se pueden ubicar cuatro etapas, mismas que a continuación se presentan.

2.3.1. Primera etapa: del establecimiento de los estudios de posgrado y su equivalencia internacional

En la UNAM, las primeras disposiciones legales para el desarrollo formal de los estudios de posgrado se establecieron en 1929 y los grados de Doctor y Maestro se comenzaron a otorgar de manera continua a partir de 1932, por lo que su labor es pionera en América Latina.

En aquellos momentos, la Facultad de Filosofía y Letras definió un conjunto de lineamientos para otorgar los grados de Maestro y Doctor, aunque es importante señalar que el grado no era equivalente al título profesional. Contar con un título de Licenciatura, haber ejercido la docencia por más de cinco años, tener obra publicada y presentar una tesis, eran los requisitos suficientes para obtener el grado de doctor, mientras que para obtener el de maestro, bastaban los requisitos anteriores así como tener el título de bachillerato.

Unos años después, hacia 1945, la Facultad de Ciencias estableció por primera vez en la UNAM dos ciclos de estudios: el profesional y el de graduados. A partir de ese momento, en las carreras de Biología, Física y Matemáticas, el otorgamiento del grado de Maestro requirió del grado académico y el título de Licenciatura, en tanto que el otorgamiento del grado de Doctor requirió el grado y título de Maestro; con ello se estableció una similitud entre título y grado, tal como existen hoy en las universidades contemporáneas.

Desde aquellos años (finales de los treinta y mediados de los cuarenta) las Facultades de Filosofía y Letras y la de Ciencias, se convirtieron en dos de los pilares del posgrado.

2.3.2. Segunda etapa: de la Escuela de Graduados a las Facultades como sedes del posgrado

En 1946 se estableció la Escuela de Graduados, la cual estuvo integrada por diversos institutos de la UNAM (Biología, Estudios Médico-Biológicos, Física, Geología, Geofísica, Matemáticas y Química), así como el Colegio de México, el Instituto Nacional de Antropología e Historia, la Escuela Nacional de Antropología e Historia, el Hospital General, el Hospital de la Nutrición, el Instituto de Salubridad y Enfermedades Tropicales, el Instituto Nacional de Cardiología, el Observatorio Astrofísico de Tonanzintla, estas últimas como instituciones afiliadas.

La Escuela de Graduados se fundó con el propósito de unificar criterios, otorga los grados de Doctor en Ciencias y Doctor en Filosofía; y la Maestría en Ciencias y la Maestría en Artes, así como de reunir en ella todos los estudios superiores de ciencias y humanidades y la necesidad de ofrecer estudios de posgrado en disciplinas distintas al ámbito de la Filosofía y las Ciencias así como las Humanidades y las Médico-Biológicas.

Bajo el antecedente establecido por la Facultad de Ciencias el año anterior, la Escuela de Graduados hizo extensivo el requisito del título y el grado de Licenciatura para todos aquellos aspirantes a los estudios de posgrado y, adicionalmente, el haber obtenido el grado con mención, lo que significó que la UNAM abrió los estudios de posgrado solamente a estudiantes distinguidos.

Por esa época, la Facultad de Filosofía y Letras no otorgaba licenciaturas, sus egresados no contaban con título profesional o licencia para ejercer una profesión, situación que les impidió adaptarse a los requerimientos de la Escuela de Graduados por lo que, según Estrada Ocampo (1983) dicha Facultad nunca perteneció a ella (citado por UNAM, 2001).

Uno de los objetivos principales de la Escuela de Graduados, que era el de unificar los criterios para otorgar los grados, no fue resuelto satisfactoriamente, ya que tampoco la Escuela Nacional de Jurisprudencia (hoy Facultad de Derecho) tuvo cabida en ella. En este caso, se volvió al antiguo modelo de doctorado. El grado de Doctor en Derecho se obtenía contando con el título de Licenciado expedido por la UNAM, no se presentaba tesis, ni se atendía algún programa de estudios. El único requisito, como en 1929, era el de ser o haber sido funcionario de alto nivel o profesor en determinadas categorías.

La Escuela de Graduados funcionó hasta 1956, año en que se efectuaron amplias reformas al Estatuto General de la UNAM, mediante las cuales, entre otros asuntos, se incorporaron las Facultades como los espacios donde los estudios de posgrado deberían tener lugar. Aquellos centros académicos que sólo eran escuelas, y que a partir de entonces empezaron a ofrecer estudios de posgrado, se convirtieron en Facultades.

Con ello se buscaba dotar de una nueva figura institucional a los programas de posgrado, con lo que se ocasionó que cada Facultad estableciera requisitos propios, y con ello a dispersar aún más los distintos programas.

Las reformas al Estatuto General de la UNAM aprobadas en 1957, hicieron posible que las escuelas se transformaran en Facultades al momento de impartir el nivel de doctorado, generaron independencia con respecto a las escuelas y el desarrollo de nuevos grados, asimismo, propiciaron una nueva reglamentación de los estudios superiores en algunas Facultades.

2.3.3. Tercera etapa: de la explosión de la oferta educativa a la unificación del posgrado

No es sino hasta 1967, en el inicio de lo que se considera una tercera etapa, cuando se produce el primer *Reglamento de Estudios Superiores* con el que se dota de criterios únicos a todos los programas de posgrado y se sientan las bases para el crecimiento de la oferta de estudios y de la matrícula. El nuevo reglamento se centró en el desarrollo de planes y programas académicos, en el fortalecimiento de la planta docente, en el establecimiento de un Consejo de Estudios Superiores como la

instancia superior de dirección, en donde estaban representados todos los sectores que convergían en el posgrado.

En los años setenta, la tendencia fue hacia la centralización administrativa, al mismo tiempo que se generaba la dispersión de los programas y de las entidades. Debido a las necesidades del crecimiento, se desbordaron los procesos de institucionalización, lo que llevó al extremo de establecer programas de estudio de la misma área de conocimiento en dos entidades diferentes, con dos criterios distintos y con grados diferentes. Los programas crecieron de 102 a 234, la matrícula de 4,444 alumnos a 8,266, lo que acarreó un desbordamiento de planes de estudio, planta docente e instituciones.

A mediados de los años ochenta se logró aliviar ese crecimiento a través del establecimiento de nuevos y mucho más rigurosos criterios para crear nuevos programas de estudio, además, se promovió activamente la unificación de planes y programas dispersos, al mismo tiempo que se inició la institucionalización del sistema tutorial.

Sin embargo, al no vincular el proceso de unificación de los programas de estudio dispersos con una política de articulación entre las entidades participantes, no hubo el éxito esperado en la reforma, ya que se redujo el ritmo de crecimiento de los programas de especialización, maestría y doctorado, pero no se pudo avanzar en la articulación de los mismos y continuó el proceso de crecimiento.

La reforma de 1986 se propuso poner fin a la dispersión de esfuerzos y recursos, pero sólo pudo hacerlo en pocos casos. Ello se debió, en gran parte a que los programas dependían de las entidades académicas, de sus políticas concretas y de sus dinámicas.

2.3.4. Cuarta etapa: de la unificación a la creación del Sistema Universitario de Posgrado

De 1996 a la fecha, se avanzó sobre el camino trazado por la Reforma al Reglamento General de Estudios de Posgrado. Se requería un cambio de estructura para dotar al posgrado de una unidad institucional y de una autonomía administrativa que incluyera a todas las entidades académicas (institutos, centros, escuelas o facultades) cuyo centro fueran los programas, más que las entidades.

De acuerdo con Ruiz Gutiérrez (2002), como resultado de esa propuesta, el posgrado es hoy el espacio donde se juntan, colaboran y dialogan las distintas entidades académicas de la UNAM y éstas con las instituciones de enseñanza superior del país y fuera del mismo, en donde los estudiantes de posgrado llevan a cabo estancias de intercambio.

Como se puede ver en la evolución histórica del posgrado de la UNAM, se ha configurado poco a poco una identidad del sistema universitario de posgrado.

Frente al surgimiento de nuevas maneras de abordar los problemas de gobernabilidad, organización y planeación universitaria, el gobierno crea programas nacionales, estableciendo, por ejemplo, un sistema de estímulos que busca que los elementos más comprometidos de la planta docente permanezcan en la institución y eleven su calidad. Otro ejemplo es la promoción del posgrado con base en un concepto de excelencia entendida como la proliferación de doctores, es decir, la proliferación de programas de posgrado, en situaciones donde es difícil garantizar su calidad, ha promovido la meritocracia, y ha llevado a establecer un concepto de "excelencia" basado en el número de doctores, situación que no parece corresponder a la realidad de México (Porter, 2001).

Como ya se dijo anteriormente, y de acuerdo con Ruiz Gutiérrez (2002) en México, las primeras disposiciones legales para el desarrollo formal de los estudios de posgrados se establecieron en la UNAM en 1929, sólo que los grados de Doctor y Maestro se empezaron a otorgar de manera continua hasta 1932, fecha a partir de la cual se ubica a esta institución como pionera, entre todas las instituciones educativas del país y de América Latina, en lo que respecta a estudios de posgrado.

Para Aréchiga (1995) los antecedentes del posgrado se remontan al año de 1937, cuando por iniciativa del General Lázaro Cárdenas se fundó el Instituto Politécnico Nacional (IPN), organismo docente y de investigación orientado a la formación de técnicos de alto nivel. Sin embargo, reconoce que es hasta la década de los setenta cuando los rectores de las universidades y otras autoridades educativas manifestaron un intenso interés por impulsar este nivel de estudios.¹⁵ En particular, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) estableció algunos compromisos para dar impulso a todo el sistema de educación superior y fortalecer así la formación de investigadores docentes y especialistas de alto nivel; estos compromisos quedaron asentados en los Acuerdos aprobados en las Asambleas Generales Ordinarias de 1971 en Villahermosa, 1974 en Veracruz y 1975 en Querétaro (Ruiz, 2002).

Entre los años setenta y ochenta el sistema educativo tuvo una expansión en todos sus ciclos y niveles. El nivel de posgrado creció de manera acelerada y notable. En muchos casos, se crearon un gran número de programas sin la debida planeación y sin corresponder a un proyecto nacional; lo que ocasionó una gran heterogeneidad, dispersión y diversificación en los estudios, por lo que se señala que "las políticas de desarrollo del posgrado carecen de un hilo conductor y de una planeación de largo alcance, pues en la mayoría de los casos han obedecido a satisfacer demandas particulares, a presiones del momento o a iniciativas de las administraciones en turno" (Ibíd., 2002:130).

¹⁵ Se menciona que durante los años sesenta se inician los posgrados, como instrumentos para preparar investigadores; hasta entonces, la mayor parte de los doctores en ciencias del país habían obtenido su grado en el extranjero. La creación del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del IPN introduce un modelo de institución de posgrado, integrada por docentes y alumnos de tiempo completo y dedicada a la preparación de maestros y doctores, con base en la investigación científica y tecnológica (Aréchiga, 1995).

Por su parte, Casanova y otros (2000), consideran que entre las causas que contribuyeron en este crecimiento encuentra que diversas instituciones públicas y privadas abrieron posgrados como resultado de las condiciones del mercado: para prolongar los períodos de estudio frente a la falta de trabajo y a las nuevas condiciones de contratación, así como para evaluar y estimular al sector académico.

Hasta la fecha esta situación -y después de casi tres décadas- no ha cambiado, por el contrario, hoy más que nunca se fortalece la idea de que cursar estudios de posgrado coloca al sujeto en posibilidades de obtener un empleo o bien, mejorar su nivel de ingreso, además de que se piensa que da prestigio y status, tanto académico como social.

2.4. El desarrollo del posgrado nacional

De acuerdo con Ruiz (2002) la matrícula del posgrado se distribuye por niveles de la forma siguiente: 21.9% en especialidad, 71.1% en maestría y un escaso 7% en doctorado. Las instituciones públicas atienden 59.4% de la matrícula y las instituciones particulares 40.6% restante.

En la última década, la matrícula de posgrado creció de una manera inusitada hasta casi triplicarse, lo cual demuestra un creciente interés en este nivel. Sin embargo, el número de estudiantes de posgrado representa apenas 0.13% de la población total del país o 0.26% de la población mayor de 22 años.

La autora también señala que la situación nacional se agrava debido al exagerado centralismo en la distribución del posgrado: más de 61.2% de la matrícula se localiza en el DF y en los estados de México, Nuevo León, Jalisco y Puebla. Tan sólo el DF concentra 32.4% del total y 55% de los estudiantes de doctorado. Agrega que de los cerca de 390,000 habitantes que tienen algún nivel de posgrado, (0.8% de la población mayor de 22 años) 23.5% se encuentran en el DF; en contraste, Veracruz participa con 4%, Chiapas con 1.4% y Baja California Sur únicamente con 0.4%.

La autora sostiene que el desarrollo del posgrado ha sido desigual tanto en la calidad de los programas como en la atención a las distintas áreas del conocimiento. En la última década se crearon alrededor de 2,000 programas, de los cuales un número considerable no cuenta con la infraestructura ni con el personal académico idóneo. De los casi 2,500 programas que por sus objetivos podrían formar parte del Padrón de Excelencia del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt), sólo 13% han sido reconocidos por éste.

En este contexto, la UNAM se ubica como pionera entre todas las instituciones educativas del país y de América Latina, en lo que respecta a estudios de posgrado, toda vez que ofrece estudios en todas las áreas del conocimiento, cuenta con una gran infraestructura y una planta docente de la más alta calificación académica.

Sin embargo, a pesar de que el nivel de posgrado tuvo una rápida expansión en México, la consolidación de los posgrados en ciencias tuvo un retraso. Durante

muchos años, la formación de investigadores no estuvo precisamente asociada a estudios formales de doctorado en ciencias; de hecho, la mayoría de los doctores en ciencias del país obtuvieron su grado en el extranjero; cabe citar, a manera de ejemplo, el caso de la UNAM que de 1929 a 1979 sólo otorgó 295 doctorados en ciencias, la gran mayoría después de 1965.

Uno de los factores que contribuyó a este retraso fue que durante muchos años, buena parte de los alumnos de posgrado no estaban dedicados íntegramente a las actividades propias del doctorado, o eran profesores universitarios en servicio, o tenían otras ocupaciones que les permitían subsidiar sus necesidades ante la falta de becas.

A partir de la creación del programa de becas de posgrado del Instituto Nacional de la Investigación Científica durante los sesentas, se exigió la dedicación exclusiva de los alumnos a sus actividades escolares, con lo que se dio inicio a la consolidación de los programas de posgrado.

Posteriormente, durante los setentas, el Conacyt¹⁶ asumió y ha mantenido desde entonces, el liderazgo en los programas de becas de posgrado en investigación y ha creado sistemas de evaluación y fomento a los posgrados.

La exigencia del grado de Maestro y, sobre todo, de Doctor para acceder a niveles altos de escalafón universitario, así como algunos programas como el Sistema Nacional de Investigadores (SNIV), que ha implementado la Maestría y el Doctorado como mecanismo formal para preparar investigadores, han contribuido también en la actualidad, a elevar el interés en obtener el grado.

Sin embargo, y a pesar de que varias instituciones de educación superior, la ANUIES y la propia Secretaría de Educación Pública (SEP) desarrollan programas de apoyo al posgrado, la producción de doctores en ciencias es claramente insuficiente para atender las necesidades del país. Prueba de ello es que se pueden observar diferencias sustanciales en la formación de los profesionistas en los distintos campos del saber. Mientras que en algunas áreas como la medicina, la mayoría de los investigadores clínicos que se preparan durante la realización de residencias hospitalarias durante varios años de estancia a tiempo completo, sólo llegan al grado de especialistas; en otras áreas, como la de educación, sólo se invierten dos o tres años posteriores a la licenciatura para alcanzar el grado de maestro.

Ruiz (2002) señala que la distribución de la matrícula por áreas de conocimiento no es la adecuada para constituir un sólido aparato científico y tecnológico en México; observa que la matrícula en las áreas de ciencias exactas y naturales representa únicamente 3.9% del total, las ingenierías y tecnologías 14.4%, las ciencias de la

¹⁶ En dos décadas de operación del programa de becas de posgrado de este organismo, se pasó de 580 otorgadas en 1971 a 5,570 en 1991, y el menor incremento se dio en las becas para posgrados nacionales, que pasaron de 202 en 1971 a 1,389 en 1991. Sin embargo, este programa, al igual que otros, sufrió una drástica reducción durante los ochentas, disminuyendo el número de becas al extranjero de 2,031 en 1981 a 375 en 1986, en tanto que las nacionales disminuyeron para esos mismos años, de 2,309 a 1,468 (Aréchiga, 1995).

salud 26.5%, mientras que las ciencias sociales y administrativas ascienden a 22% y educación y humanidades 19%. A partir de esto, subraya que si bien es cierto que en las universidades privadas la matrícula de posgrado ha crecido, su participación en las áreas científicas y tecnológicas es mínima, pues concentran su atención en las ciencias sociales y administrativas.

A lo anterior también se agrega el hecho de que los programas de doctorado ofrecidos en algunas instituciones se concentran más en el Distrito Federal; por citar un dato se señala que entre 1985 y 1990 de 1,156 doctores graduados, 1,060 fueron producto de las instituciones educativas capitalinas. Sin embargo, a nivel de maestría la proporción de graduados ha aumentado en los programas de las instituciones en los estados de la República, en donde la mayor parte de los posgrados sólo llega a ese nivel; esto debido a la juventud de los posgrados y de los propios investigadores que residen fuera del Distrito Federal.

En este panorama se aprecia que en México, algunos de los problemas que presenta el posgrado son inherentes al mismo. La duración de los estudios es uno de ellos: es raro aquel estudiante que completa sus estudios de maestría y doctorado en los cinco años que marcan la mayoría de los programas, esto hace que la edad de graduación rebase los 30 y en ocasiones los 35, por lo que la carrera independiente como investigador inicie demasiado tarde. Una muestra del problema es que desde 1984, la edad máxima permitida para ingresar como candidato al SNIV es de 35 años o, en su caso de 40, siempre y cuando el aspirante tenga una producción intelectual reconocida, como es el hecho de tener publicaciones en revistas arbitradas a nivel nacional e internacional.

Por otra parte, las limitaciones materiales y la poca importancia institucional son problemas que están pendientes de resolverse en el seno de las instituciones de educación superior.

Otros problemas de posgrado se atribuyen al sistema educativo que los sustenta, ya que éste se considera poco eficiente en todos sus niveles.

Hace una década Aréchiga (1995) señalaba que sólo 0.21% de la matrícula del sistema educativo correspondía al posgrado, en tanto que la matrícula en las licenciaturas se había desplazado hacia las carreras en administración, en ciencias ésta se había reducido, y sólo una fracción de sus egresados continuaba estudios de posgrado, de los cuales la mayoría se quedaba únicamente a nivel de especialidad o de maestría.

Si comparamos, esta situación no ha cambiado en nuestros días, existen áreas de formación ya saturadas como el caso de las carreras relacionadas con el campo de la salud, la administración, el derecho y la educación.

Con base en datos del Panorama Anual del Observatorio Laboral Mexicano 2004-2005, se observa que las carreras tradicionales tienen un alto número de profesionistas ocupados (Contaduría y Finanzas, Administración, Derecho,

Formación Docente en Educación Preescolar y Primaria e Ingeniería Mecánica, Industrial, Textil y Tecnología de la Madera), que representa 45% del total de profesionistas ocupados en el país; asimismo, este comportamiento también se observa en algunas carreras relacionadas con el desarrollo tecnológico (Ingeniería en Computación e Informática, e Ingeniería Eléctrica y Electrónica), que también tienen una cantidad significativa de profesionistas ocupados.

En este sentido, Casanova y otros (2000: 141) expresan que: "Sería deseable, por tanto, que en el futuro se corrijan las distorsiones provocadas por la aceleración de la matrícula; por ejemplo, la proliferación de Maestrías y Doctorados en instituciones que no cuentan con recursos para la investigación y la concentración en áreas administrativas, en derecho y educación".

Por su parte, Aréchiga (1995) señala que entre los factores que contribuyen a esta escasa producción de doctores en ciencias y en ingenierías se encuentra que en buena parte de las instituciones de educación superior la imagen social del investigador no es favorable, su presencia en los programas de licenciatura es débil; la competencia en investigación no es requisito para la contratación a tiempo completo; de los profesores que laboran a tiempo completo, sólo una proporción muy pequeña hace investigación; además de que el mercado de trabajo en este rubro es incierto y poco atractivo. Todo esto contribuye a menguar el interés por hacer una carrera científica.

Cabe hacer mención que a partir de las condiciones actuales que el proceso de globalización impone a todos los países y en donde la sociedad del conocimiento se rige por el desarrollo de la ciencia, la tecnología y la informática; la inserción de nuestro país a un mundo cada día más interdependiente exige que los gobiernos y las universidades, especialmente las públicas, atiendan e impulsen el crecimiento y fortalecimiento del posgrado.

Ruiz (2002) menciona que a pesar de que la educación básica es la prioridad nacional, es indiscutible que sin un posgrado de alta calidad que propicie la formación de un mayor número de científicos, humanistas y tecnólogos del más alto nivel, jamás tendremos una educación básica de alta calidad.

Al respecto, puede decirse que el campo de conocimiento de la educación no está ajeno a este proceso y cada vez son más los programas de posgrado que están orientados hacia la formación de especialistas en diversos aspectos de la docencia, la gestión y la administración, la investigación educativa, la elaboración de proyectos de intervención social, etc., sin embargo, esta formación de especialistas, como función básica de la universidad es una tarea relativamente novedosa, surgida varios siglos después de la aparición de esta institución medieval.

2.4.1. Creación del Consejo Mexicano de Posgrado

Ante las exigencias del nuevo contexto, se hizo indispensable la creación de una organización nacional que, junto con las instancias gubernamentales

correspondientes, propusiera soluciones de fondo a la problemática del posgrado en nuestro país. Así las instituciones organizadoras del XV Congreso Nacional de Posgrado, con base en el acuerdo emanado del congreso anterior constituyeron el Consejo Mexicano de Posgrado (Comepo) en junio del año 2000 en la ciudad de México (Ibíd.). Esta organización planteó trabajar, en coordinación con los sectores gubernamental, social y productivo.

Entre las **prioridades** que le toca hacer realidad se encuentran: el establecimiento de posgrados compartidos y conjuntos; el intercambio de profesores, investigadores y estudiantes; la definición de criterios precisos en el establecimiento de los requisitos para realizar estudios de especialización, maestría y doctorado; propiciar la homologación de estos estudios en todo el país; distinguir las áreas profesionalizantes y las de investigación; propiciar el incremento de la matrícula y mejorar la eficiencia terminal; todo con el propósito de elevar los niveles académicos en todas las instituciones de educación superior y lograr la consolidación de nuestro sistema científico, cultural y tecnológico.

Con base en lo anterior, el Comepo tiene como **misión** constituirse en un cuerpo colegiado que coadyuve en la definición de las políticas nacionales, así como convertirse en un organismo consultor del Estado en materia de estudios de posgrado.

De ahí que para cumplir con los compromisos enunciados en su misión, el Comepo plantea, entre otros, los siguientes **objetivos**:

- Fomentar, mejorar y garantizar las relaciones de cooperación académica entre las IES con programas de posgrado del país.
- Ofrecer un espacio de discusión, análisis y difusión, de todos aquellos factores que inciden en el desarrollo del posgrado nacional.
- Representar los intereses del posgrado nacional ante las autoridades gubernamentales educativas del país.

Desde su creación, el Comepo estipuló que éste fuera conducido por un Comité Directivo con carácter transitorio, donde deberían estar representadas las opiniones y posturas de las diversas IES del país y estaría compuesto por las instituciones organizadoras del congreso. La ANUIES y la Academia Mexicana de Ciencias, aceptaron sumarse a esta iniciativa como invitados permanentes del Comité Directivo, en tanto que el Conacyt y la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SESIC), fungirán como miembros consejeros del Comepo.

El Comepo cuenta con el reconocimiento y respaldo de organismos internacionales que persiguen fines comunes, tales como las Universidades de América Latina (UDUAL), la Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado (AUIP), la Asociación Canadiense de Escuelas de Graduados (Canadian Association for Graduate Schools: CAGS) y la Asociación Norteamericana de Escuelas de

Graduados (Council of Graduate Schools: CGS) con los cuales se formalizarán programas de colaboración en beneficio mutuo.

Por lo antes señalado, la constitución del Consejo Mexicano de Posgrado fue el resultado de diversos análisis en torno a la necesidad de incrementar y fortalecer la relación conjunta entre las IES, para que sean capaces de enfrentar los retos comunes y puedan establecer las bases que permitan la consolidación de los estudios de posgrado en nuestro país.¹⁷

Con en lo anterior, la autora sostiene que estos datos son representativos para que el Comepo sea capaz de planear políticas nacionales para el desarrollo del posgrado, pues reconoce que si bien la eficiencia terminal ha mejorado en los últimos años, en promedio sólo 20% de estudiantes de maestría y 30% de doctorado logran termina sus estudios y graduarse, lo que representa un desperdicio de recursos y la frustración de legítimas aspiraciones personales:

Si a esto se agrega que "los tiempos para obtener la graduación son significativamente mayores que los programas y en la mayoría de las instituciones son escasas las opciones para graduarse y los procedimientos burocrático-administrativos constituyen un obstáculo que a veces provoca que los estudiantes no concluyan los trámites correspondientes" (Ibid.).

A pesar de que el Programa de Educación 2001-2006 apunta ya algunas orientaciones y propósitos al respecto, se advierte que no pasarán de ser un conjunto de buenas intenciones, si el Comepo no se es capaz de construir y articular un verdadero Sistema Nacional de Posgrado que defina con claridad estrategias, políticas y metas, sobre todo, que cuente con los recursos suficientes para su consecución.

¹⁷ "Un dato importante de esta tendencia es el reforzamiento del doctorado. En los años comprendidos entre 1993 y 1997 se triplicó la cantidad de estudiantes al pasar la cifra de 2,000 a 6,000, mientras que las maestrías duplicaron su inscripción (hasta 60,000 aproximadamente) y las especialidades, que atienden básicamente a las ciencias de la salud, mantuvieron su matrícula" (Ibid.140).

CAPÍTULO III

LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y EL POSGRADO EN CHIAPAS

3.1. Estructura de la educación superior

La educación superior es aquella que se imparte después del bachillerato o sus equivalentes. Las instituciones de este nivel tienen como misión la formación de recursos humanos en los distintos campos del conocimiento ya sea en ciencia, tecnología y humanidades.

De acuerdo con el Programa Sectorial de Educación 2001-2006, en Chiapas hay registradas oficialmente 64 instituciones de educación superior (IES), de las cuales 34 son de régimen público y 30 de régimen privado. Todo el conjunto de las IES se agrupa en seis subsistemas, los cuales tienen particularidades en relación con los organismos que rigen su funcionamiento, por lo que se clasifican en: subsistema de universidades públicas, subsistema de educación tecnológica, subsistema de universidades tecnológicas, instituciones de educación superior públicas dependientes de la Secretaría de Educación en el Estado, subsistema de formación y actualización docente -a este pertenece el IEP-, y las instituciones de educación superior privadas (Gobierno del Estado de Chiapas, 2002).

Para efectos de un análisis más detallado, a continuación se presenta la clasificación establecida en dicho programa.

3.1.1. El subsistema de universidades públicas

Este subsistema agrupa a instituciones que realizan funciones sustantivas de docencia, investigación y extensión de los servicios y la cultura, además de funciones adjetivas. Son universidades autónomas, que por ley se les confiere la responsabilidad de gobernarse por sí mismas, así como realizar los fines de educar, investigar y difundir la cultura, de acuerdo con los principios que establece el artículo tercero constitucional, con relación a la libertad de cátedra y la libertad de ideas.

En este subsistema, Chiapas cuenta con dos IES: la Universidad Autónoma de Chiapas y la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, ambas atienden a 15,375 estudiantes inscritos en el nivel licenciatura, que representa 31.20% de la matrícula en educación superior, incluyendo los niveles 5 y 6 de la clasificación ISCED-UNESCO. Así también, estas dos instituciones atienden 30.8% de la actividad de investigación, en lo que respecta a educación superior y, por otra parte, realizan las funciones de extensión de la cultura y de los servicios, desarrollan actividades de vinculación con los sectores productivos, mediante el establecimiento de convenios de colaboración (49.28%), actividades de asistencia social (89.9%), prestación del servicio social (27.88%), entre otras actividades de tipo deportivo, de difusión y de labor editorial.

3.1.2. El subsistema de educación tecnológica

Este subsistema lo conforman los institutos tecnológicos (antes institutos tecnológicos regionales), los de tipo agropecuario, los tecnológicos del mar y los forestales, los cuales son coordinados por el gobierno federal a través de la SEP, y de manera específica por la Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológica (SEIT).

En Chiapas existen tres institutos tecnológicos ubicados cada uno, en las ciudades de Tuxtla Gutiérrez, Tapachula y Comitán; en conjunto atienden a 3,933 alumnos, 7.98% de la matrícula en educación superior. Estas instituciones ofertan, en su mayoría, programas en el campo de la ingeniería y la tecnología, con una currícula que comprende un tronco común de dos años y un área de especialización de dos a tres años más.

En cuanto a la investigación, este subsistema realiza 4.40% de la actividad con relación al total de instituciones públicas en el estado. En cuanto a la actividad de extensión, desarrolla 39.13% de los convenios con sectores de su entorno y 2.95% de las actividades de asistencia social; ofrece 6.67% de prestadores de servicio social, y también desarrolla actividades deportivas, artísticas, de difusión, entre otras.

3.1.3. El subsistema de universidades tecnológicas

Las universidades tecnológicas son organismos públicos descentralizados de los gobiernos estatales, aunque en su conformación intervienen los órdenes de gobierno federal, estatal y municipal, así como algunos representantes del sector productivo local.

Esta modalidad, tiene dentro de sus principales objetivos la formación de recursos humanos para su rápida inserción al mercado laboral; en su estructura curricular el plan de estudios es de dos a tres años, contempla 70% a 80% de instrucción práctica y el porcentaje restante de conocimientos teóricos.

Esta modalidad de estudios fue creada en México en 1991 y en Chiapas se pone en marcha en 1998 con la instalación de la Universidad Tecnológica de la Selva, en el municipio de Ocosingo. En cuanto a la oferta del nivel 5 ISCED-UNESCO esta modalidad en Chiapas representa 100%, tiene una matrícula de 508 alumnos, que representa 1.03% de la matrícula en el estado y oferta cinco carreras terminales.

3.1.4. Otras instituciones públicas de educación superior

Este bloque comprende a aquellas instituciones que dependen de la federación pero que tienen una representación en la entidad, o bien, dependen directamente del gobierno del estado, y que son reguladas a través de la Secretaría de Educación.

Chiapas cuenta con tres instituciones en esta modalidad: Escuela Superior de Trabajo Social, Escuela Superior de Enfermería y Escuela de Terapia Física,

dependiente del Instituto de Desarrollo Integral de la Familia (DIF),¹⁸ en conjunto atienden a 485 alumnos, es decir, 0.98% de la matrícula en el estado.

Por otra parte, existen dos instituciones más que se encuentran bajo la coordinación conjunta de la SEP y el Conacyt: El Colegio de la Frontera Sur, con sedes en San Cristóbal de Las Casas y Tapachula.

Además de las anteriores, en Chiapas existe el Instituto de Posgrado de Chiapas, que atiende únicamente a estudiantes de este nivel educativo y que se rige también por la Secretaría de Educación. Sobre este Instituto hablaremos más adelante, pues constituye el objeto de estudio de la presente investigación.

3.1.5. El subsistema de formación y actualización docente

En este subsistema se agrupan a aquellas instituciones cuyo objetivo principal es preparar y actualizar el recurso humano que habrá de ejercer la docencia en los distintos tipos y niveles del Sistema Educativo Nacional (SEN). Las modalidades en que está estructurado este subsistema, deriva en los tiempos en que se cursan los estudios, los cuáles oscilan entre cuatro y seis años. Entre estas instituciones se encuentran las que ofrecen las licenciaturas en: Educación Preescolar, Educación Primaria, Educación Secundaria, Educación Especial y Educación Física.

En virtud de que en 1984 el Gobierno de la República elevó a nivel de licenciatura la Educación Normal, el conjunto de instituciones que conforman este subsistema aumentó considerablemente su matrícula; actualmente, atiende a 10,790 alumnos, que corresponde 21.90% del total de la matrícula en el nivel superior.

En Chiapas, la estructura de este subsistema se encuentra bajo la coordinación de la Secretaría de Educación y de los Servicios Educativos para Chiapas, instancia que trabaja coordinadamente con la Universidad Pedagógica Nacional, con sede en las ciudades de Tuxtla Gutiérrez y Tapachula.

Este subsistema también desarrolla actividades de investigación educativa con una participación de 4.11%, en cuanto a instituciones públicas. Así también realiza actividades encaminadas a la extensión de los servicios y la cultura, con acciones de asistencia social (2.11%), además de la prestación del servicio social (4.83%), entre otras actividades como son difusión y labor editorial.

3.1.6. El subsistema de instituciones particulares de educación superior

La operación de este subsistema está normada por el marco jurídico de nuestro país, el cual establece que la educación privada impartida por particulares, estará sujeta al Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE) que expidan las instancias educativas en los ámbitos federal o estatal, o a su incorporación a una institución de educación pública que se encuentre facultada para ello.

¹⁸ Hoy Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia del Estado de Chiapas.

Asimismo, "...en Chiapas, este subsistema ha tenido un crecimiento importante, sobre todo en la última década, debido a que en IES públicas no cuentan con la capacidad suficiente para dar cabida a toda la población demandante, aunque su crecimiento ha sido desmedido; actualmente, atiende a 18,185 alumnos, que representa 36.90% de la matrícula en el estado, y se caracteriza por altos porcentajes de oferta en áreas ya saturadas, por ejemplo derecho, medicina, contaduría y educación, por lo que la Comisión Estatal para la Planeación de la Educación Superior (COEPES) se ha dado a la tarea de regular este fenómeno" (Gobierno del Estado de Chiapas, 2002:10).

3.2. El posgrado en Chiapas

Como ya se señaló anteriormente, el posgrado constituye una de las prioridades de la actual política educativa, de ahí que en los últimos años, cerca de 1,000 posgrados están disponibles en más de un centenar de disciplinas y campos de conocimientos.

En el caso de Chiapas, actualmente se ofrece este tipo de estudios en algunas instituciones de educación superior, tanto públicas como privadas, entre las que podemos observar que la oferta, en su mayoría, se orientan más a las áreas de educación, derecho y administración.

En el diagnóstico que presenta el Programa Estatal de Educación, Cultura Recreación y Deporte 1995-2000, establece que una de las problemáticas en el nivel superior es el escaso desarrollo del posgrado, así como la falta de políticas institucionales para el desarrollo de la investigación que han generado los programas incipientes de este nivel educativo.

En este diagnóstico se detectó que en el estado se ofrecían 13 especialidades, 25 maestrías y un doctorado, distribuidos en las áreas de ciencias sociales y administrativas (31%), educación y humanidades (26%), ingeniería y tecnología (15%), ciencias agropecuarias (8%) y ciencias de la salud (15%).

Con base en esto, en el Programa Estatal, se establecieron como estrategias de intervención, la implementación de modalidades educativas no convencionales, entendidas éstas como aquellos programas que pueden adoptar un sistema abierto, semiabierto o a distancia, y que son de gran importancia debido al uso de nuevas tecnologías de información y de comunicación, con muchas posibilidades de éxito en el ámbito educativo.

Entre las razones para la implantación de esta modalidad se encontraba la insuficiencia de programas de posgrado en el estado, el reducido número de investigadores en las diferentes áreas de conocimiento; la necesidad de formación de investigadores de alta calidad, la escasez de recursos y equipos académicos especializados que dificultan la existencia de una institución que lleve a cabo un programa de excelencia.

Otra de las estrategias planteadas en el programa estatal de educación consistía en aprovechar esta modalidad para brindar cursos, seminarios, conferencias, etc., para fortalecer los programas de Licenciatura.

Cabe mencionar que, en este renglón, se habían realizado experiencias importantes por parte de la UNAM, el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), la Universidad Autónoma de Chiapas (Unach) y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), como indicadores de la importancia que cobraría esta modalidad educativa en los años siguientes.

Entre las instituciones que imparten estudios de posgrado en el área educativa se encuentran el ITESM, Campus Chiapas, con una Maestría en Educación y otra en Tecnología Educativa; la Unach a través de la Escuela de Ingeniería ofrece una Maestría en Matemáticas Educativas, la Facultad de Humanidades dos maestrías: una en Educación y otra en Psicopedagogía, y la Facultad de Medicina Humana ofrece otra Maestría en Docencia en Ciencias de la Salud; el Instituto de Estudios Universitarios (IEU) con una Maestría en Ciencias de la Educación; la Universidad del Valle del Grijalva con dos especializaciones: Formación Docente en Educación Media y Superior y otra sobre Problemas de Aprendizaje (Agenda Estadística, 2004).

En Chiapas, el contexto educativo en el que surgió el Instituto de Posgrados en Educación de Chiapas (IPECH) obedeció a las políticas establecidas en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, en el cual se menciona que en el ciclo escolar 1994-1995 la educación superior alcanzó una matrícula de 1'420,000 estudiantes, de los cuales poco menos de 5% cursaba el posgrado. Estos estudiantes eran atendidos por 153,000 maestros, 93% laboraba en la licenciatura y 7% en el posgrado. Es importante mencionar que debido a que el IPECH estaba recién fundado, la atención a la demanda durante el período 1993-1994 apenas ascendía a 342 profesores pertenecientes a la Secretaría de Educación Cultura y Salud (SECyS).

Por otra parte, a finales de la década de los años setenta y debido al considerable crecimiento de la población estudiantil, se puso en marcha una ambiciosa política de expansión de los servicios educativos del nivel medio superior y superior que se tradujo en la creación de numerosas instituciones, el establecimiento de nuevos programas y carreras y la contratación de un número significativo de personal académico y administrativo en el territorio nacional (Plan de Desarrollo Educativo, 1995-2000).

A pesar de que este crecimiento representó un logro importante en materia de cobertura educativa, la capacidad de respuesta de muchas instituciones quedó rebasada por la rapidez del proceso, situación que implicó improvisaciones, duplicación innecesaria de programas e insuficiente desarrollo de los métodos y contenidos educativos. Este crecimiento que fue identificado a principios de los años ochenta como la principal razón del deterioro académico (Ibíd.).

El impacto negativo del crecimiento acelerado y sistemático motivó a las instituciones educativas y a la SEP a definir a mitad de la década de los ochenta, una política que

propiciara un crecimiento racional de la Educación Superior tendiente a establecer y consolidar la calidad educativa.

De este modo, la política nacional de los últimos 10 años ha dado mayor énfasis al fomento de la calidad académica, a través de la actualización de programas y la formación del personal académico, así como a una mayor atención en la calidad de los servicios, no sólo por los logros cuantitativos (Ibíd.).

Como muestra de estas acciones, para 1997 el IPECH impartía los siguientes posgrados: Maestría en Educación, Maestría en Ciencias con Especialidad en Matemática Educativa, Maestría en Química, Diplomado en Formación Docente y Diplomado en Planeación y Evaluación Institucional; todos dirigidos a profesores de educación básica, media superior y superior.

3.2.1. El Instituto de Estudios de Posgrado (IEP)

Es pertinente señalar que el 6 de diciembre de 2000 el Instituto de Posgrados en Educación de Chiapas (IPECH) cambia de denominación social y pasa a ser un órgano desconcentrado, adscrito a la Secretaría de Educación de acuerdo al Periódico Oficial del Estado N° 066, por lo que actualmente se le conoce como Instituto de Estudios de Posgrado (IEP, Octubre de 2002).

3.2.1.1. Antecedentes

El IPECH (ahora IEP) surge de la necesidad de contar con una institución de excelencia que ofreciera los estudios de posgrado en el área educativa; tiene su origen en un Acuerdo firmado por el Ejecutivo del Estado el 6 de julio de 1994 y publicado en el Periódico Oficial del Estado N° 348 de fecha 16 de noviembre de 1994.

La inauguración del mismo se llevó a efecto el 17 de noviembre del mismo año, dándose a conocer los propósitos y perspectivas de este organismo: coordinar y otorgar los grados académicos de diplomados, especialidades, maestrías y doctorados al magisterio chiapaneco, así como brindar una formación profesional del mayor nivel, de calidad, que impulsara y desarrollara la investigación educativa, la difusión de la cultura pedagógica y contribuyera a la formación de especialistas en los diversos campos de la educación (González, 1995).

Al inicio, estas actividades fueron coordinadas por la Dirección de Educación Media Superior de la Secretaría de Educación, Cultura y Salud (SECyS) que en ese momento fungía como instancia normativa y rectora de la Educación Superior; actualmente el instituto es un organismo desconcentrado, adscrito a la Secretaría de Educación en el Estado.

Entre las causas que contribuyeron a la creación de este instituto se encuentra una población creciente de profesores que demandaban servicio¹⁹ y de una fuerte problemática educativa caracterizada por reprobación, repetición, deserción; formas de exclusión escolar, ausencia de servicio educativo en ciertas regiones y en todos los niveles, en suma, la presencia de un rezago educativo que cuestionaba seriamente el papel y el compromiso desempeñado por las instituciones educativas, además de las condiciones de desarrollo en que se encontraba la sociedad chiapaneca (SESyC, 1994).

Por otra parte, las instituciones del nivel superior destinadas a atender a los docentes en servicio con programas de formación y actualización como la (UPN), el Instituto de Ciencias y Artes de Chiapas (ICACH), el Centro de Actualización del Magisterio (CAM) y las Escuelas Normales, sólo ofrecían opciones de Licenciatura, no así en estudios de posgrado.²⁰

A pesar de que en el estado se habían implementado algunas maestrías educativas, éstas poco contribuían a la solución de problemas educativos, debido a que se gestaron en condiciones de dependencia respecto a otras instituciones educativas externas al estado, con una visión administrativa y poco flexible de los currícula y una concepción única y desfasada de un contexto multiétnico y pluricultural que no permitía que elementos de la identidad cultural se incorporaran a las prácticas educativas (Ibíd.).

Para la conformación de la infraestructura y estructura organizativa del IPECH se estableció el acuerdo en que a partir del 1º de agosto de 1994, se autorizaba la transferencia de los proyectos de posgrado autorizados y que estaban en operación en la SECyS, la aplicación de las cuotas por concepto de inscripción para gastos de acondicionamiento del Instituto y gastos de operación; el traspaso de plazas, mobiliario, equipo de oficina y bienes muebles del Departamento de Investigación Científica de la Dirección de Educación Media y Superior; del mismo modo, se autorizó el traspaso del presupuesto de los programas de las Maestrías en Educación y en Matemáticas al Departamento Técnico y de Actualización Profesional, así como la transferencia del personal docente de las Escuelas Normales que se encontraban con horas comisionadas para completar el recurso humano con que funcionaría el Instituto.²¹

Entre los colaboradores del Proyecto Académico de 1994 que habría de implementar el IPECH como parte de sus acciones, se encontraba el Prof. Gilberto Oscar Albores

¹⁹ La demanda potencial existente en el estado en 1994 era de 1,478 profesores pertenecientes a la Secretaría de Educación Cultura y Salud (SECyS) en los niveles de Educación Media Terminal (116 profesores), Bachillerato (944 profesores) y Normales (418) profesores; de 1993 a 1994, con la implantación de diversos diplomados y maestrías, se había atendido a 342 profesores (SECyS. Agosto, 1994:11).

²⁰ Cabe señalar que la Universidad Autónoma de Chiapas a través de la Facultad de Humanidades, Campus VI puso en marcha la especialidad en Orientación Educativa y la Maestría en Educación Superior en 1994; año en el que se constituye formalmente el IPECH.

²¹ Hasta 1995 la transferencia de las plazas, mobiliario, equipo de oficina, bienes muebles y recursos por concepto de inscripción a los que se hace referencia, no se habían efectuado formalmente para el Instituto, por lo que no contaba con una estructura y un espacio físico propio para su funcionamiento. Operativamente contaba con dos o tres personas, una de ellas dedicada a servicios escolares (Entrevista con el Lic. Francisco Javier Santiago Díaz, Director del IEP, Noviembre de 2002).

Cruz, quien fungía como Secretario de Educación, Cultura y Salud; Mtro. Magín Novillo Cruz como Coordinador Ejecutivo de Educación; Lic. Florentino Pérez Pérez como Director de Educación Media y Superior; el Mtro. Jorge González Juárez, Director del Instituto de Posgrados en Educación de Chiapas y Lic. Julio César Gamboa Mendoza, bajo la asesoría técnica del Dr. Manuel Aguilar García y Dr. César Carrizales Retamoza (†).

En ese entonces la estructura administrativa del IPECH estaba ubicada, de manera temporal, en Carretera al Sumidero km1 s/n, en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, en un espacio de la Escuela Normal del Estado.

Como se acaba de señalar, el primer director del IPECH fue el Mtro. Jorge González Juárez, quien de 1994 a marzo de 1995 asumió el puesto; lo sucedió en el cargo la Mtra. Xochilt Hernández Alegría; posteriormente el Prof. Ameth Espinosa Espinosa (†), ambos durante el año de 1995. De 1995 a 1996 asumió la dirección el Lic. José Eugenio Berdejo Pinto; más tarde lo sustituyó el Ing. Baldomero Gonzáles Molina; de 1998 al 14 de enero de 2007 tomó posesión el Lic. Francisco Javier Santiago Díaz, luego tomó posesión la Dra. Verónica Castellanos León. A partir del 15 de enero de 2011 tomó posesión la Mtra. Ma. Silvia Mendoza Arvizu; en 2008 tomó posesión la Mtra. Ana María Salazar Chanona y en la actual administración, a partir de 2012 funge como Directora General del Instituto de Estudios de Posgrado (IEP) la Mtra. Verónica Rodríguez Montes.

3.2.1.2. Filosofía

El IPECH fundamenta su existencia en una filosofía que reivindica las raíces multiculturales regionales, estatales y nacionales, como elementos vivos de un proyecto educativo social organizado.

Este instituto surgió en la última década del siglo XX, en un contexto mundial de notables transformaciones, de acontecimientos políticos sorprendentes, de veloces progresos científicos y técnicos, de profundas preocupaciones respecto al porvenir de la humanidad, que demandaba una identidad sólida y abierta, así como su inclusión en los proyectos de construcción de nuevas sociedades en el mundo moderno (SECyS, 1994). Con base en esto, el IPECH buscaba participar, a través de sus funciones académicas y programas de formación profesional, en el mejoramiento de la educación estatal y nacional bajo la perspectiva de integrarse a los procesos de globalización internacional.

La formación profesional que el instituto ofertaba consistía en proporcionar una formación sensible, respetuosa y comprensiva de la diversidad multicultural del estado y del país que incorporara una dimensión ética, cuyos valores de respeto, tolerancia, justicia e independencia, dignidad y libertad, dotaran de identidad al instituto, además, aspiraba a integrarse al nivel de excelencia.

En el Proyecto Académico de 1994, quedó establecido que el IPECH proporcionaría una formación integral, y especializada. *Integral* porque reivindica la concepción de una formación que incorpora las dimensiones intelectual, ética, estética; y *especializada* porque se orienta a formar especialistas hacia campos específicos y con capacidades precisas, que les permitirán investigar e intervenir en diversos campos de la educación.

3.2.1.3. Marco jurídico-político

El Marco de creación y función se encuentra fundamentado en el Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994, en el artículo 3 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en la Constitución Política del Estado de Chiapas, en la Ley General de Educación y la Ley de Educación para el Estado de Chiapas, así como el Programa para la Modernización Educativa 1990-1994 del Estado de Chiapas.

En el *Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994* se establecía que el contexto mundial de las últimas décadas se caracterizaba por grandes cambios sociales en relación con la justicia social y la participación democrática, así como la globalización de la economía caracterizada por la apertura comercial, además de las propuestas de la telemática, migraciones e integración cultural y la reconceptualización del sistema social a fin de entender la problemática contemporánea. En este sentido, el proyecto se sumaba a un esfuerzo por contribuir en la formación de especialistas de alto nivel con capacidad para desarrollar nuestras propias concepciones, tecnologías, procesos, proyectos, etc., impulsar el desarrollo nacional, así como fortalecer la participación de la sociedad en el quehacer educativo, todo esto en el contexto de la modernización contemporánea (SECyS. Agosto, 1994:12-13).

En relación con la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, en la fracción VII del artículo 3 se establece que:

Las universidades y las demás instituciones de educación superior a las que la ley otorgue autonomía, tendrán la facultad y responsabilidad de gobernarse a sí mismas; realizarán sus fines de educar, investigar y difundir la cultura de acuerdo con los principios de este artículo respetando la libertad de cátedra e investigación y de libre examen y de discusión de las ideas; determinarán sus planes y programas; fijarán los términos de ingreso, promoción y permanencia de su personal académico; y administrarán su patrimonio.

El proyecto dentro de la *Ley General de Educación* recupera los artículos 7, 8, 14, 20, 37 y 60.

En esta Ley se establece que todo individuo tiene derecho a recibir educación, con sólo cubrir los requisitos que se establezcan. En este caso, la educación es un medio fundamental para adquirir y acrecentar la cultura; contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad; es factor determinante para la

adquisición de conocimientos y para formar al hombre con sentido de solidaridad social.

El artículo 7 establece que la educación que imparta el Estado, sus organismos descentralizados y los particulares con reconocimiento de validez oficial, ha de contribuir al desarrollo integral del individuo, favorecer el desarrollo de sus facultades, así como fomentar actitudes para la investigación y la innovación científica.

En el artículo 8 se establece que la educación que se imparta en todos los niveles se basará en el progreso científico y luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios.

En la misma ley se señala que además de impartir los niveles básicos, el Estado promoverá y atenderá todos los tipos y modalidades educativos, incluida la educación superior, necesaria para el desarrollo de la nación, así como apoyar la investigación científica y tecnológica, además de fortalecer y difundir la cultura universal.

En otro apartado se incluye que corresponde a las autoridades educativas locales: prestar los servicios de formación, actualización, capacitación y superación profesional a los maestros de educación básica, revalidar y otorgar equivalencias de estudios de la educación primaria, la secundaria, la normal y demás para la formación de estos maestros.

En tanto que en el artículo 14 se establecen las atribuciones de las autoridades educativas federales y locales, entre las que se encuentran: promover y prestar servicios educativos de acuerdo con las necesidades nacionales, regionales y estatales; determinar y formular planes y programas de estudio.

Artículo 20, en éste se retoma la realización de programas de Especialización, Maestría y Doctorado, adecuados a las necesidades y recursos educativos de la entidad y el desarrollo de la investigación pedagógica y la difusión de la cultura educativa.

En el artículo 37 se menciona que el tipo superior es el que se imparte después del bachillerato y comprende la Licenciatura, la Especialidad, la Maestría y el Doctorado, así como la educación normal y las opciones terminales.

En esa Ley también se menciona que los contenidos de la educación serán definidos en planes y programas de estudio y se organizarán en asignaturas o unidades de aprendizaje, se establecerán los propósitos, la adquisición de habilidades y destrezas correspondientes a cada nivel educativo, asimismo los criterios y procedimientos de evaluación y acreditación, además de que se podrán incluir sugerencias sobre métodos y actividades, todo esto a fin de alcanzar los propósitos de cada nivel educativo.

Finalmente, en el artículo 60 se establece que los estudios realizados en el sistema educativo nacional tienen validez en toda la República y que sus instituciones expedirán certificados y otorgarán constancias, diplomas, títulos o grados académicos a quienes concluyan estudios de acuerdo a los planes y programas establecidos, los cuales tendrán validez en toda la República y que la propia Secretaría de Educación promoverá para que estos estudios sean reconocidos en el extranjero (SECyS, 1994:12-13).

Como se puede observar el IPECH, desde su creación, cumple con tales preceptos, a fin de hacer de los estudios de posgrado, programas de calidad.

El proyecto también sienta sus bases legales dentro de la *Constitución Política del Estado de Chiapas*, en cuyo artículo 42 se establece que son facultades y obligaciones del gobernador promulgar y ejecutar las leyes y decretos que expida el Congreso del Estado, proveyendo a su fiel observancia; ejecutar los actos administrativos que encomienden las leyes federales; fomentar la educación popular y procurar el adelanto y mejoramiento social; así como proveer, ejecutar o convenir la realización de mejoras en beneficio o interés de la colectividad (Ibíd.:14-15).

De igual modo, el proyecto también se inscribe en el marco de la *Ley de Educación para el Estado de Chiapas*, específicamente en los artículos 1, 2, 7, 9 y 55.

En el artículo 1 se establece que las disposiciones de esta Ley obligan al Gobierno del Estado, a los municipios y a las instituciones o establecimientos descentralizados, desconcentrados o que dependan de las mismas, así como a los particulares que realicen el servicio público de la educación según lo previsto, así como a las personas a quienes esta Ley imponga deberes relacionados con la educación.

En tanto que en el artículo 2 se establece que la aplicación, interpretación, y cumplimiento de la Ley corresponde al Gobernador del Estado, al Secretario de Educación Cultura y Salud y a los municipios en los términos previstos por la misma.

El artículo 7 refiere que las autoridades educativas estatales deberán evaluar, mejorar, adecuar y ampliar los servicios.

Artículo 9 especifica que las facultades del titular del Poder Ejecutivo del Estado en materia educativa, consiste en establecer técnica y administrativamente el servicio público de la educación en sus tipos, niveles y modalidades; cumplir y hacer cumplir lo establecido en el artículo 3 de la Constitución de la República, la del Estado y las leyes reglamentarias de ambas, así como asumir el control y la vigilancia de la educación.

En síntesis, y de acuerdo con el artículo 55 el Gobierno del Estado de Chiapas, a través de los órganos y autoridades educativas de la SECyS, ejercerá plenamente el control técnico y administrativo de todas las instituciones que integran el sistema educativo en el Estado.

Por último, cabe señalar que el proyecto también se inscribe en el marco de la *Modernización Educativa para el Estado de Chiapas*, mismo que, en relación con la formación y actualización docentes tiene entre sus propósitos crear elementos activos que transformen el sistema educativo nacional, conforme a los requerimientos de una sociedad de cambios y progresos constantes, de ciudadanos mejor formados en todos los ámbitos del saber y de la aplicación de los conocimientos técnicos y científicos.

Por tanto, las acciones de capacitación y actualización del magisterio se orientarán a satisfacer lo antes expuesto, mejorar el desempeño docente, además de recuperar su función como agente social. Esta capacitación se propone dotarlo de una preparación acorde a su labor, así como la obtención del título profesional a quienes carecen de él, ponerlo al día en conocimientos sobre materias científicas y pedagógicas, así como en procedimientos didácticos idóneos y actuales.

En este encuadre jurídico-político, el propósito de elevar la calidad de la educación encuentra respuesta en la implementación de estrategias y acciones tales como la federalización educativa, la creación e implementación de nuevos planes y programas de estudio, la resignificación de programas de actualización, formación, superación profesional del magisterio, encaminados todos, a contrarrestar la baja calidad educativa del servicio, caracterizado por la inequidad en la cobertura y rezagos cualitativos.

Con base en lo anterior, y como puede observarse, "La educación superior en México está determinada por diversos factores: la geografía, la dinámica demográfica, la historia cultural y política, los contrastes económicos regionales y entre grupos sociales, así como por el comportamiento diferencial de la demanda estudiantil, los programas de licenciatura y de posgrado, el personal académico, la planeación y el financiamiento, y la administración y gobierno de las instituciones" (OCDE, 1997:23).

Es importante señalar que actualmente y con base en el *Manual de Organización* de mayo de 2010, el marco normativo aplicable a este instituto se fundamenta en la Ley General de Educación, Plan de Desarrollo Chiapas Solidario 2007-2012, Decreto de Creación del IPECH, Decreto por el que se modifican y cambian de adscripción diversos órganos desconcentrados de las dependencias de la administración pública estatal, Reglamento Interior del IEP y el Código de la Hacienda Pública para el Estado de Chiapas.

3.2.1.4. Objetivos

- El IPECH o IEP, en el marco de su creación, tiene como objetivo principal "...formar profesionistas del mejor nivel, capaces de enseñar, investigar y aplicar sus conocimientos en la elaboración de propuestas y soluciones a problemas educativos" (SECyS, 1994:4, y www.iep.chiapas.gob.mx. Consulta: 16 de julio de 2013).

Este objetivo general incluía a su vez, otros objetivos específicos, entre los que se encuentran:

- Ofrecer programas de posgrado: el diplomado, especialización, maestría y Doctorado.
- Contribuir con la formación profesional de especialistas, en los diversos campos de la educación.
- Promover y realizar las funciones sustantivas de la educación superior, a saber la docencia, la investigación y la difusión.
- Realizar investigación educativa desde diversas perspectivas teóricas y metodológicas, con el propósito de conocer las necesidades, procesos y relaciones educativas y sociales.
- Diseñar formas creativas de intervención pedagógica orientadas a resolver problemas de la educación regional, estatal y nacional.
- Orientar sus funciones, programas y servicios con una filosofía educativa inspirada en la identidad multicultural de nuestra historia regional, estatal y nacional, así como en la perspectiva de los avances científicos y técnicos de nuestro tiempo.

Antes de continuar con el desarrollo del trabajo, es importante recordar que el 6 de diciembre de 2000, la denominación social del IPECH se cambió por la de Instituto de Estudios de Posgrado (IEP) y se le otorgó la categoría de organismo desconcentrado, adscrito a la Secretaría de Educación (IEP. Octubre, 2002). Esta modificación fue publicada en el Periódico Oficial del Estado N° 066.

IEP pertenece al sistema educativo estatal, depende de la Secretaría de Educación, cuenta con la clave 07ESU0002Y, y sus oficinas administrativas, hasta el momento de concluir la presente investigación, se encontraban ubicadas en la 17ª Avenida Norte Poniente N° 1362-A, Colonia El Mirador, en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. C.P. 29030. Tel. 01 961 61 8 28 41. e-mail: iep_se@hotmail.com.

Este cambio de denominación trajo consigo una reorganización al interior del IEP, por lo que se pensó que era necesario reorientar sus propósitos y metas, por lo que en 2003 se dio a conocer la misión y la visión del mismo, inspirados en los objetivos establecidos en 1994, pero que respondiera a las demandas actuales de formación de los docentes en servicio del estado de Chiapas.

Al cierre de la presente investigación, el IEP es un Órgano Desconcentrado, jerárquicamente subordinado a la Secretaría de Educación y tiene facultades específicas para prestar servicios educativos de formación y actualización del magisterio en servicio, de conformidad con el instrumento jurídico de su creación, la normatividad establecida y el Reglamento Interior expedido para tal efecto (Gobierno del Estado de Chiapas, agosto de 2006).

En 2013 el IEP se encuentra ubicado en la Avenida Jainá N° 238, esquina con Calle Tikal, Colonia Maya, en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. Conserva el mismo número telefónico y tiene uno adicional (961) 14 7 01 95. Su correo actual es: posgrado@iep.chiapas.gob.mx.

3.2.1.5. Misión

En octubre de 2002, con la publicación del reglamento y derivado del cambio de denominación del IPECH, el IEP tenía como misión:

“Proporcionar formación profesional de posgrado, que incluye diplomados, especialidades, maestrías y doctorados, y contribuir así a: a) elevar el nivel académico de los profesionales de la educación; b) impulsar, desarrollar y actualizar la cultura pedagógica de los docentes en servicio; y c) formar especialistas de alto nivel para la docencia, la investigación y el trabajo profesional en el ámbito pedagógico. Todo ello en un marco de respeto a las necesidades de los maestros y a las exigencias de las transformaciones necesarias en la educación estatal.” (Gobierno Constitucional del Estado de Chiapas, 2003:4).

Con esto, dicha institución asumía que la educación es fundamentalmente un problema social toda vez que, como práctica social, constituye un espacio que permite la intervención multidisciplinaria en la explicación del fenómeno educativo por parte de los profesionales de la educación, de ahí que este Instituto contribuye a la superación profesional del magisterio a través de la capacitación, nivelación y actualización, al mismo tiempo aporta a la construcción de un sistema estatal de formación, actualización y superación del gremio.

Hoy en día, tiene como misión ser el órgano desconcentrado de la Secretaría de Educación, responsable de la profesionalización y la especialización de docentes en servicio para fortalecer y transformar sus prácticas educativas hacia los más altos niveles de calidad, mediante programas de especialización, maestría y doctorado que impulsen la generación de conocimiento a partir de la investigación e innovación educativa, estableciendo un vínculo con las necesidades de desarrollo del estado, de la región y del país; así como difundir los avances de la ciencia y la tecnología. (www.iep.chiapas.gob.mx. Consulta: 16-07-2013).

3.2.1.6. Visión

Del mismo modo, en su visión se expresaba que “El IEP aspira a constituirse en un espacio de formación profesional para docentes, cuya organización estructural y funcional cree las condiciones necesarias para un desarrollo profesional y de apoyo al aprendizaje permanente de los docentes, que les permita realizar su función de la mejor manera posible y establecer con ellos una relación que -mediada por su práctica educativa-, genere el conocimiento necesario para lograrlo; y en este sentido, responder a la necesidad del magisterio de contar con una institución de excelencia que impulse y desarrolle la investigación educativa, la difusión de la

cultura pedagógica y contribuya a la formación de especialistas en diversos campos de la educación” (Gobierno Constitucional del Estado de Chiapas, 2003:5).

A partir de la definición de la misión y de la visión se intentó delinear la filosofía educativa del instituto en materia de formación profesional docente, al otorgar a los maestros su carácter de sujetos de los procesos educativos, permitirles revalorar su función, y concederles la palabra para escuchar la resignificación de su experiencia.

Derivado de lo anterior, hoy en día el IEP tiene como visión “Ser una institución con reconocimiento social, que impulsa la profesionalización y la especialización del magisterio de Chiapas a través de programas académicos de excelencia; en un marco de compromiso, responsabilidad y respeto a la interculturalidad, basada en la investigación, la reflexión e innovación que responda a las necesidades de desarrollo del estado, de la región, del país y de la comunidad internacional” www.iep.chiapas.gob.mx. Consulta: 16-07-2013).

3.2.1.7. Funciones sustantivas

Desde el Proyecto Académico de 1994 (SECyS, 1994:5-6) se mencionaba que el Instituto debería orientar sus acciones al desarrollo de las funciones sustantivas propias de la educación superior: docencia, investigación y difusión de la ciencia y la cultura, por lo que a continuación se presenta cada una de ellas.

3.2.1.7.1. Docencia

Para el IPECH la docencia se concibe como aquella función que se explica y que se realiza en los ámbitos de lo *teórico*, lo *técnico* y lo *práctico*.

En el ámbito *teórico*, la docencia permite la reflexión acerca de las prácticas educativas, contribuyendo a crear un saber epistémico de la educación; en lo *técnico*, la práctica del diseño se reconoce como el espacio desde donde se articula lo teórico con lo práctico, al mismo tiempo que constituye una elaboración de propuesta educativa que comprende las tareas de diseño curricular, tendientes a la elaboración de planes de estudio y programas de aprendizaje; en el ámbito *práctico*, se expresa desde la dimensión cotidiana del aula, en donde el profesor, el alumno, los contenidos, los métodos de enseñanza y las estrategias de aprendizaje, interaccionan generando relaciones pedagógicas significativas, en lo que se denomina la práctica escolar.

Estos ámbitos de intervención quedaron enmarcados en los cuatro programas de posgrado a saber: Diplomado, Especialidad, Maestría y Doctorado. Sin embargo, hasta hoy en día este último aún no se concreta, pese a la iniciativa de implementar un doctorado en educación en convenio con la Universidad Autónoma de Chiapas (Unach) y la Universidad del Valle de México (UVM).

Cabe señalar que, desde sus inicios, el IPECH surge con una camisa de fuerza: por un lado la necesidad sentida del magisterio chiapaneco de contar con una institución que ofreciera estudios de posgrado, por el otro, la carencia de un presupuesto propio, de infraestructura, mobiliario, equipamiento y de recurso humano necesario para dar prioridad a la docencia, la investigación y la difusión como se señala líneas arriba (basta recordar que el Instituto surgió bajo la estructura organizativa de la educación superior, dependiente de la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Chiapas).

3.2.1.7.1.1. Estudios de posgrado ofertados al magisterio

Diplomados

El antecedente inmediato a la creación del IPECH se encuentra en algunos procesos de formación promovidos por la SECyS, entre los que se observan algunos diplomados, mismos que para el Instituto se constituyen en "...estudios que se dirigen a todos aquellos docentes que laboran en el sistema educativo y cuyos intereses cognoscitivos se orientan en un área determinada, y pretenden capacitarse en campos problemáticos precisos" (SECyS, 1994:6). Para 1994 el IPECH ofrecía diplomados en dos áreas: Educación Especial y Actualización Profesional, con el objeto de renovar conocimientos, metodologías y técnicas en campos precisos de la educación.

En el área de Educación Especial se ofrecieron los diplomados en Problemas de Aprendizaje y en Trastornos Neuromotores; en tanto que en el área de Actualización Profesional se ofrecieron los diplomados en: Formación Docente, Lenguaje y Comunicación, Orientación Educativa, Enseñanza de la Química y Enseñanza de la Matemática.

El Diplomado en Problemas de Aprendizaje tuvo como sede la ciudad de Tuxtla Gutiérrez y se realizó en los meses de julio y agosto de 1994, el cual fue costeado por los propios alumnos ya que la Secretaría no erogó ningún recurso. En el caso del Diplomado de Problemas de Aprendizaje en San Cristóbal, y el de Trastornos Neuromotores en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, los maestrantes pagaron cada uno N\$100.00²² como cuota de inscripción en la Tesorería de la Secretaría de Educación Cultura y Salud.

El Diplomado en Formación Docente fue uno de los proyectos especiales que ya se habían efectuado en las ciudades de Tuxtla Gutiérrez y Tapachula en el año de 1993. En 1994 se autorizaron para este proyecto N\$73,633.00, los cuales no se pudieron ejercer debido a que se presentaron varios obstáculos derivados del movimiento armado del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en Chiapas, hecho que también limitó la puesta marcha de este diplomado en la región de los Altos.

²² En este período se comenzó a utilizar este signo debido a la devaluación del peso mexicano al cual se le habían restado tres ceros, por lo que quedaba registrado como nuevos pesos (N\$).

Cabe señalar que a partir de 1998 se han efectuado diversos cursos y diplomados de iniciación al posgrado, por lo que a continuación se presenta la información detallada.

El curso propedéutico de la Maestría en Educación ambiental tuvo una duración de 200 horas con la promoción de 1999 en San Cristóbal de Las Casas, registró una matrícula inicial de 26 alumnos, de los cuales 25 concluyeron: 16 hombres y 9 mujeres.

El curso propedéutico de la Maestría en Educación con Campo en Desarrollo Educativo Regional tuvo una duración de 192 horas, la promoción 1999 del grupo "A" se abrió en la sede Cintalapa, registró una matrícula inicial de 34 alumnos, de los cuales concluyeron 25: 15 hombres y 10 mujeres.

Este mismo curso propedéutico constó de 260 horas para la promoción 1999 del grupo "B" en la sede Tila/Yajalón. Registró una matrícula inicial de 34 alumnos, 25 de los cuáles concluyeron: 23 hombres y 2 mujeres

Por otra parte, durante el año 2000 se impartió el Diplomado en Investigación Educativa de la Maestría en Docencia con una duración de 210 horas; el grupo "A" de la promoción 2000 se realizó en la sede Tuxtla Gutiérrez. Registró una matrícula inicial de 21 alumnos. De éstos hay 17 egresados: 10 hombres y 7 mujeres; asimismo, el grupo "B" de este mismo diplomado se abrió en la sede Tonalá con un registro inicial de 21 alumnos; de los cuales 14 egresaron: 10 hombres y 4 mujeres. El grupo "C" de este mismo diplomado se llevó a cabo en la sede Tapachula y registró una matrícula de 30 alumnos, 14 concluyeron: 8 hombres y 6 mujeres. Este diplomado también se abrió en la sede Tonalá, con la promoción 2000-2001, grupo "D"; registró una matrícula inicial de 39, de los que concluyeron 29 alumnos: 15 hombres y 14 mujeres.²³

El Diplomado en Educación Telesecundaria²⁴ de la Maestría en Docencia tuvo una duración de 270 horas; se abrieron 5 grupos en la promoción 2001, en las sedes Tuxtla Gutiérrez (con 2 grupos), Palenque, Escuintla y Comitán con un total de 122 alumnos, de los cuáles concluyeron: 51 hombres y 41 mujeres; es decir, 92 en total. Por otra parte, el Diplomado en Investigación Educativa de la Maestría en Docencia tuvo una duración de 210 horas. En la promoción 2002 se abrió un grupo en la sede Juárez, donde se registró una matrícula inicial de 48 alumnos, 26 de los cuales son egresados: 14 hombres y 12 mujeres.

²³ De acuerdo a la información proporcionada por el IEP en 2007 (*Relación de alumnos por género y sede que cursaron el Diplomado en Investigación Educativa*), no se encuentran registradas estas sedes, ni la matrícula inicial y final correspondientes al año 2000.

²⁴ Para la impartición de este seminario se dio un curso nivelatorio para profesores de telesecundaria con un total de 30 hrs en los meses de abril a mayo de 2001, mismo que fue coordinado por la Mtra. Catalina Olga Maya Alfaro. El curso tuvo como propósitos generales identificar los propósitos, las características y los alcances de la telesecundaria en el marco del Sistema Educativo Nacional, reconocer los enfoques y orientaciones curriculares de la telesecundaria, analizar la problemática de la telesecundaria en el estado de Chiapas y los retos que enfrenta para una educación de calidad, así como planear estrategias de coordinación para la capacitación dirigida a profesores de telesecundaria. El curso estuvo integrado por tres bloques: la telesecundaria en el Sistema Educativo Nacional, el currículo en la educación telesecundaria y el modelo pedagógico de la telesecundaria y el aprendizaje de los alumnos. En él participaron 9 asesores que se desempeñaron como instructores en las distintas sedes (Planeación del curso. 28 de abril de 2001).

Todos estos diplomados estuvieron dirigidos a profesores en servicio de la Secretaría de Educación y de los entonces Servicios Educativos para Chiapas (SECH).

El Diplomado en Investigación Educativa de la Maestría en Docencia tuvo una duración de 210 horas. La promoción 2002 se abrió en la sede Tuxtla Gutiérrez, con la participación de 34 alumnos, de los cuales 15 concluyeron estudios: 11 hombres y cuatro mujeres.

El grupo "B" este mismo diplomado se abrió en la sede Tapachula con una matrícula inicial de 45 alumnos y una matrícula final de 36; de éstos últimos 14 hombres y 22 mujeres concluyeron sus estudios.

En 2002 también se abrió el grupo "C" del Diplomado en Investigación Educativa de la Maestría en Docencia, con sede en Tuxtla Gutiérrez en convenio con el Colegio de Bachilleres de Chiapas (Cobach). Se registró una matrícula inicial de 48 alumnos: 24 hombres y 24 mujeres, de los cuales 34 egresaron: 15 hombres y 19 mujeres.

En 2003 se abrió también un grupo (por primera vez) del Diplomado en Investigación Educativa en Tonalá, en donde se inscribieron 31 alumnos, de los cuales 29 concluyeron: 15 hombres y 14 mujeres.

El Diplomado en Profesionalización del Docente de la Maestría en Docencia tiene una duración de 240 horas, la promoción 2002-2003 sólo consta de un grupo, el cual se abrió en la sede Yajalón; tiene la característica de ser semivirtual y se trabaja en convenio con la Universidad del Tepeyac, A.C.; registró una matrícula inicial de 42 alumnos: 33 hombres y 9 mujeres, de los cuales hubo 33 egresados: 24 hombres y 9 mujeres.

A excepción de éste último, tanto las maestrías, diplomados y cursos de iniciación a los posgrados se caracterizan por ser eminentemente presenciales, con asesorías los fines de semana.

En 2004 se abrió otro grupo del Diplomado en Investigación Educativa en la sede Tuxtla con una matrícula inicial de 46 alumnos, de los cuales 41 concluyeron sus estudios: 19 hombres y 22 mujeres. También se abrió un grupo en la sede Escuintla, con una matrícula inicial de 34 alumnos; un grupo más se abrió en la sede Villaflores, en la cual se registraron 39 docentes, de los cuales 27 concluyeron sus estudios: 14 hombres y 13 mujeres.

En 2005 el Diplomado en Investigación Educativa se apertura en otras sedes: Tapachula contó con un registro inicial de 46 alumnos, 38 de los cuales egresaron: 15 hombres y 23 mujeres. En Comitán se inscribieron 48 y concluyeron 35 docentes: 21 hombres y 14 mujeres; del mismo modo en Palenque se registró una matrícula inicial de 25 y solamente concluyeron 24 alumnos: 11 hombres y 13 mujeres. Finalmente, en el mismo año se abrió la sede Tonalá con 31 inscritos, de los cuales 21 concluyeron sus estudios: 6 hombres y 15 mujeres.

Durante 2006 sólo se abrieron dos grupos: en la sede Tapachula se inscribieron 63 alumnos, 44 de los cuales concluyeron: 21 hombres y 23 mujeres; en tanto, en la sede Tuxtla se inscribieron 45 docentes, de éstos, 33 terminaron: 20 hombres y 13 mujeres.

Finalmente, en 2007 se abrieron dos grupos: uno en Tuxtla con 36 inscritos y otro en Tapachula con una matrícula inicial de 37 alumnos.

Cabe señalar que hasta 2007 todavía se mantiene el Diplomado en Investigación Educativa como requisito de ingreso a la Maestría en Docencia.

Es importante mencionar que el total de alumnos que han cursado diplomados en este instituto asciende a 692, los cuales se distribuyen en 373 mujeres y 319 hombres. Cabe aclarar que se desconoce si 34 alumnos inscritos en la sede Escuintla en el año 2004, concluyeron su proceso de formación.

Especializaciones

“La finalidad de la especialización es preparar especialistas que vinculen los aspectos teóricos y prácticos, con capacidad de intervención educativa en campos problemáticos precisos” (SECyS, 1994:22).

Según refiere el Mtro. Jorge González Suárez, primer Director del IEP, en el informe de actividades presentado el 28 de abril de 1995, también se contaba con los proyectos estructurados para los siguientes posgrados:

- Especialidad en Formación Docente y Educación Ambiental²⁵
- Especialidad en Historia de México y de Chiapas²⁶ y
- Maestría en la Enseñanza de la Química.²⁷

Además de que se tenía proyectado ofrecer las especializaciones de Formación para la Docencia en:

- Matemáticas para la Escuela Primaria y
- Los Procesos de la Lengua Escrita en la Escuela Primaria.

Estas últimas dos no se autorizaron.

Para el IPECH, estas especializaciones, al igual que los diplomados, constituyen “estudios que se dirigen a todos aquellos docentes que laboran en el sistema

²⁵ Este finalmente se convirtió en curso propedéutico de la Maestría en Educación Ambiental, con una duración de 200 horas. La promoción 1998-1999 abrió un sólo grupo en la ciudad de San Cristóbal de Las Casas, con una matrícula inicial de 26 alumnos, de los cuales concluyeron 25: 16 hombres y 9 mujeres.

²⁶ Finalmente no se abrió.

²⁷ Se apertura en 1996 con el nombre de Maestría en Educación Química. Sólo egresó una generación: 1996-1998.

educativo y cuyos intereses cognoscitivos se orientan en un área determinada, y pretenden capacitarse en campos problemáticos precisos" (Ibíd.:6).

Maestrías

Para el IPECH la Maestría constituye "...un grado académico que requiere como antecedentes los estudios de Licenciatura y está dirigido a los profesionales que desarrollan sus tareas en el ámbito de la educación" (Ibíd.:7).

Los propósitos de la maestría son: formar especialistas de alto nivel en la educación, capacitar en la investigación educativa, estimular y desarrollar en el maestro su capacidad innovadora en la intervención pedagógica.

El instituto nació con dos programas de posgrado: la Maestría en Educación con Diplomados en Docencia Superior y en Diseño Curricular, además de la Maestría en Ciencias con Especialidad en Matemática Educativa en la sede Tuxtla.²⁸

El motivo de la creación de la Maestría en Educación se dio como respuesta a la demanda magisterial de contar con espacios de profesionalización a nivel de posgrado, que en un inicio estuvo dirigida a profesores que laboraban en el Subsistema de Educación Normal y Educación Básica. Comenzó a operar el 12 de noviembre de 1993 en las instalaciones de la Escuela Normal Superior de Chiapas con sede en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez y en la Escuela Normal Fray Matías de Córdova con sede en la ciudad de Tapachula, donde se contó con la participación de 38 y 32 alumnos respectivamente.

Para su funcionamiento se celebró un Convenio con la Universidad Autónoma de Sinaloa, donde se estableció que esta institución proporcionaría la asesoría académica y los apoyos metodológicos, en tanto que la Secretaría de Educación proporcionaría los pagos correspondientes a honorarios, hospedaje, alimentación y pasajes para instructores.²⁹

Entre los requisitos de ingreso para los estudios de posgrado se establecieron los siguientes: presentar título de Licenciatura en Educación Normal o su equivalente, acta de examen profesional, cédula profesional, certificado de estudios de licenciatura con promedio mínimo de 8, acta de nacimiento actualizada, constancia de antigüedad de tres años como mínimo en el servicio, carta de apoyo institucional (otorgada por la escuela en la que se trabajaba), carta de exposición de motivos para ingresar a la maestría, currículum vitae, cinco fotografías tamaño infantil y pago de la cuota de 1,000.00 del primer semestre (la maestría constaba de cuatro semestres), además de firmar una carta compromiso donde los alumnos se comprometían a

²⁸ Entre los precursores de estos posgrados se encontraba el Dr. César Carrizales Retamoza (†), el Dr. Alfredo Furlán y el Dr. Manuel Aguilar García, quienes además de diseñar y elaborar la propuesta para la Maestría en Educación, colaboraron con asesoría técnica.

²⁹ Entre los gestores de este convenio se encontraba el Mtro. Jorge González Juárez, primer Director del Instituto de Posgrados en Educación de Chiapas.

retribuir profesionalmente la formación recibida en esta maestría. Las asesorías se llevaban a cabo los días viernes por la tarde y sábados por la mañana.

Entre los *propósitos generales* de este posgrado se encontraban:

- Contribuir a formar profesionistas altamente calificados en la investigación educativa e intervención pedagógica, a fin de mejorar la calidad de la educación.
- Capacitar a los participantes en la docencia de educación superior y análisis y diseño curricular, orientándolos hacia la formación de profesores.

La *Estructura curricular* estaba conformada por un Núcleo básico, un Núcleo especializado y Diplomados.

Tenía como *Perfil de egreso*:

- Capacitar a los destinatarios en campos específicos de la educación superior, formación de profesores y análisis y diseño curricular.
- Contribuir a la formación de una excelente cultura pedagógica y al conocimiento de los problemas de la educación nacional y regional.
- Formar para la investigación educativa, orientada al diseño curricular y a la docencia superior.

La Maestría en Educación con clave 5005 quedó registrada ante la Dirección General de Profesiones el día 15 de noviembre de 1994; sin embargo, en los archivos del IEP aparece un documento en el que se indica como fecha de registro el día 20 de octubre de 1995. Tiene una duración de cuatro semestres y consta de 94 créditos. La promoción 1993-1995 constó de dos grupos: uno en la sede Tuxtla Gutiérrez y otro en la sede Tapachula, con 55 egresados: 34 hombres y 21 mujeres, de los cuales 24 obtuvieron el grado entre 1996-1997.

Para el mismo año (1994) y como parte del desarrollo del IPECH, se propuso ofrecer entre otras, la Maestría en Educación con Especialidad en Intervención Pedagógica en Contextos Multiculturales, con sede en la ciudad de San Cristóbal de Las Casas y la Maestría en Enseñanza de la Química con sede en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez.

La apertura de la Maestría en Educación Química se ofertó en convenio con la Facultad de Química de la UNAM y quedó registrada con la clave 5005, con una duración de cuatro semestres y un valor de 75 créditos. En la promoción 1996-1998 solo se constituyó un grupo en la sede Tuxtla Gutiérrez que registró una matrícula de 25 alumnos: 20 hombres y cinco mujeres, donde todos egresaron y de estos hay cuatro titulados.

La Maestría en Ciencias con Especialidad en Matemática Educativa, con clave MEM-94, tuvo como antecedente un Diplomado en Enseñanza de las Matemáticas en el año de 1993, contó con asesores académicos del CINVESTAV del Instituto

Politécnico Nacional (IPN) y fue coordinado por el Departamento Técnico de Actualización Profesional de la Dirección de Educación Media y Superior de la Secretaría de Educación, Cultura y Salud. Como consecuencia, se estimó oportuno suscribir un convenio tripartito el 23 de agosto del mismo año con la Universidad Autónoma de Morelos y con el Programa Nacional de Formación y Actualización de Profesores de Matemáticas (PNFAPM) del CINVESTAV.

La estructura de esta maestría en su conjunto estuvo vertebrada en tres partes: la *Propedéutica* o diplomado; la *Especialidad*, dividida en dos etapas (básica y final); y la *Maestría*, dividida en dos etapas (básica y de profundización).

La fase de *Especialidad* estuvo conformada por nueve módulos o cursos de 50 horas cada uno, divididas en cinco asesorías de 10 horas cada una; se inició en noviembre de 1993 en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez. Con este proyecto inicialmente se beneficiarían desde el diplomado a 40 alumnos; sin embargo, mediante el proceso de selección que se realizó para la maestría, únicamente se inscribieron 22 personas.

La fase *Maestría* estaba integrada por siete seminarios de 50 horas cada uno, divididas en cinco asesorías de 10 horas cada una. Las asesorías se realizaban los días viernes por la tarde y sábados por la mañana.

En total, esta maestría tuvo una duración de cuatro semestres y un valor de 110 créditos.

De acuerdo con el convenio, el grado académico habría de otorgarlo la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM) y los asesores del CINVESTAV, en tanto que a la Secretaría de Educación del Estado de Chiapas le correspondería la coordinación operativa, además de asumir los costos que el programa de Maestría implicaba.

Para efectos de pagos de honorarios, la Secretaría de Educación depositaba la parte correspondiente en una cuenta del CINVESTAV, ya que los asesores no contaban con recibos de honorarios debidamente requisitados ante Hacienda del Estado y ese organismo extendía una factura donde se asentaba que estaban exentos del impuesto. Asimismo, al CINVESTAV se le pagaba un porcentaje del costo anual de las maestrías por concepto de asesoría técnica.

Para dar inicio a esta maestría en noviembre de 1993, se utilizaron ahorros presupuestales de otros proyectos, por lo que para 1994 se autorizaron N\$77,500.00 y para 1995, N\$116,220.00.

Los alumnos inscritos en esta maestría, procedentes de los sistemas estatal y federal, suscribieron una carta compromiso en la que se expresaba que ellos retribuirán al Estado los conocimientos recibidos, convirtiéndose en multiplicadores una vez que egresaran. Los alumnos inscritos no pagaban ninguna cuota a la Secretaría de Educación del Estado (SEE), pero sí realizaban algunos pagos por trámite de documentos ante la UAEM.

Debido a que esta universidad habría de proporcionar el grado académico, no se habían hecho trámites ante la Dirección General de Profesiones ni ante Servicios Escolares de la Secretaría de Educación, Cultura y Salud. Los asesores reportaban cuadros de calificaciones ante el CINVESTAV y la propia UAEM.

La Maestría en Matemática Educativa tuvo como *Propósitos principales*:

- Desarrollar en el docente de matemáticas, actitudes y habilidades de superación permanente, a través de las herramientas teóricas e instrumentales que brinda la psicopedagogía, las teorías sociales y las teorías disciplinares.
- Fomentar en el docente una actitud crítica, proyectando elementos que le permitan evaluar con mayor autonomía y objetividad los distintos programas de matemáticas, así como los textos del área.
- Promover en el docente la capacidad para ver y plantear los problemas educativos que se presenten en el aula, así como proporcionarle los medios para que proponga alternativas de solución.

La *Estructura curricular* estaba organizada por un área *Propedéutica*, una de *Actualización*, una *Básica* y otra de *Profundización*, así como una para la elaboración de la tesis.

Entre las intencionalidades del *Perfil de egreso* se encontraban:

- Desarrollar la docencia en el campo de la matemática con calidad.
- Participar y diseñar programas de investigación y formación de profesores en esta área.
- Combinar el dominio conceptual, técnico y práctico del campo de la computación, de la investigación y de la educación matemática educativa.

De la única promoción (1996-1998), en la sede Tuxtla Gutiérrez, egresaron un total de 13 docentes: una mujer y 12 hombres, de los cuales todos cuentan con grado académico.

En el año de 1996 estaba en análisis un proyecto sobre un posgrado en ecología.

De acuerdo con la información proporcionada por el Departamento de Servicios Escolares del IEP, a continuación se enlistan los estudios de posgrado que desde su creación se han ofertado:

- Maestría en Planeación Educativa, con clave 5007, tuvo una duración de cuatro semestres y un valor de 94 créditos; se conformó con tres grupos, distribuidos en cuatro sedes: Tuxtla Gutiérrez, Villaflores, Tapachula y Comitán. Durante la promoción 1997-1999 se inscribieron 95 alumnos, de los

cuales egresaron 29 mujeres y 45 hombres, lo que hace un total de 74. A 2004 sólo se habían graduado 23 maestros.

- Maestría en Docencia con especialidad en el Nivel Medio Superior con clave 5005, tuvo una duración de cuatro semestres y un valor de 76 créditos. La promoción 1997-1999 se integró de tres grupos, distribuidos en las sedes Tuxtla Gutiérrez, San Cristóbal de Las Casas y Tapachula, registró una matrícula total de 97 alumnos, de éstos 75 egresaron: 50 hombres y 25 mujeres; de 2000 a 2004 sólo se habían graduado 11 egresados.
- Maestría en Educación Ambiental, con clave 5005, cuenta con registro de creación de fecha 30 de noviembre de 2000, constó de cuatro semestres y tuvo un valor de 96 créditos. La promoción 1999-2001 se formó de un grupo en la sede San Cristóbal de Las Casas, donde ingresaron 17 alumnos y egresaron 11, de ellos ocho son hombres y tres mujeres, de los cuales solo uno obtuvo el grado en 2003.
- Maestría en Educación con especialidad en Desarrollo Educativo Regional, con clave 5005 y fecha de registro 30 de noviembre de 2000, tuvo una duración de cuatro semestres y un valor de 91 créditos. La promoción 2000-2001 se conformó por dos grupos: uno en la sede Cintalapa y otro en la sede Tila/Yajalón, con una matrícula de 44 alumnos, de los cuales 35 concluyeron sus estudios: 26 hombres y nueve mujeres. Del total, solamente tres habían obtenido el grado académico en el período 2003-2005.
- Además de los programas anteriores, el IEP ofrece desde el año 2000 a la fecha, la **Maestría en Docencia**, con clave 5005, de la cual se hablará detalladamente en el siguiente capítulo, toda vez que constituye el motivo principal de la presente investigación.

Es importante hacer mención que la promoción 2000-2001 estuvo constituida por tres grupos en las sedes Tuxtla Gutiérrez, Tapachula y Tonalá. Se registró una matrícula total de 80 alumnos, de los cuales 53 egresaron: 31 hombres y 22 mujeres y solo seis han obtenido el grado.

De esta misma Maestría se apertura la promoción 2000-2002, misma que se constituyó por un grupo en la sede Tapachula, registró una matrícula total de 28 alumnos, de los cuales solo nueve egresaron: cuatro hombres y cinco mujeres.

Por otra parte, la promoción 2001-2002 estuvo integrada por un solo grupo en la sede Tuxtla Gutiérrez. Se registraron 20 alumnos, sólo 10 de ellos egresaron: cinco hombres y cinco mujeres y ninguno se ha graduado.

Asimismo, la promoción 2001-2003 se integró de un grupo en la sede Tonalá, donde se registró una matrícula inicial de 29 alumnos, de los cuales egresaron 24: 13 hombres y 11 mujeres y ninguno ha obtenido el grado correspondiente.

La promoción 2002-2003 se conformó por cuatro grupos en las sedes Tuxtla Gutiérrez, Escuintla, Palenque y Comitán, registró una matrícula inicial de 104

maestranteros y concluyeron sus estudios 94, de los cuales 54 son hombres y 40 mujeres y se graduó uno de ellos.

Por último, la promoción 2002-2004 se formó con un grupo en la sede Juárez, registró una matrícula total de 22 alumnos, todos egresaron: 13 hombres y nueve mujeres y ninguno se ha graduado (IEP. Noviembre, 2002).

Entre las sedes que se han abierto se encuentran: Tapachula, Tuxtla, Tonalá, Escuintla, Palenque, Comitán, Juárez y Villaflores, con un total de 17 grupos, de los cuales se registran 11 graduados de 2002 a 2006.

En este recorrido histórico, además de los anteriores, se han propuesto los siguientes estudios de posgrado:

- Maestría en Investigación Educativa,
- Maestría en Desarrollo del Niño,
- Maestría en Comunicación Educativa y Tecnología y
- Maestría en Educación Básica.

La Secretaría de Educación en el Estado notificó a través de un oficio de fecha 21 de septiembre de 1999, que analizarían los casos para valorar su apertura; sin embargo, nunca se notificó al instituto el resultado de dicho análisis.

En 2002 el instituto atendía 241 profesores en los diferentes programas, distribuidos en ocho sedes (Tuxtla Gutiérrez, Tapachula, Comitán, Tonalá, Palenque, Escuintla, Juárez y Yajalón) con 10 grupos en total. De 242 egresados, 57 han obtenido el grado (IEP, tríptico de promoción, enero de 2002).

En 2006 se habían inscrito 605 docentes en los diferentes programas de maestría, de los cuales egresaron 491 (180 mujeres y 311 hombres), que representa 81%. Del total, solo 91 habían obtenido el grado académico.

Doctorados

Para el IPECH el doctorado constituye el "Grado académico que requiere como antecedente profesional el grado de Maestría, y está dirigido a los profesionales que se dedican a la investigación educativa en ámbitos filosóficos, políticos, metodológicos didácticos o de la planeación educativa, y evaluación institucional" (SECyS, 1994:7), tiene como finalidad contribuir en la formación de investigadores formales e independientes.

Naturalmente, en el Proyecto Académico de 1994 también se pensaba en la elaboración del diseño para un Doctorado en Educación para el año de 1995, para lo cual se pensaba ofrecerlo en 1996.

En el mismo proyecto se definía al Doctorado como el “grado académico que requiere como antecedente profesional el grado de Maestría, y está dirigido a los profesionales que se dedican a la investigación educativa en ámbitos filosóficos, políticos, metodológicos didácticos o de la planeación educativa, y evaluación institucional”; sin embargo, este proyecto a la fecha todavía no se ha concretado.

3.2.1.7.2. Investigación

La propuesta que presenta el IEP en torno a la política de investigación es a fin de impulsar en el futuro inmediato la investigación y evitar la dispersión de esfuerzos en este campo, sobre todo asegurar un rigor básico en la definición y desarrollo de los proyectos de investigación con fines de titulación, como de aquellos que estén en posibilidad de desarrollarse institucionalmente.

El IEP concibe la investigación como una actividad que genera conocimientos explicativos referidos a nuestra realidad educativa. La investigación se valora ante todo como vía para diseñar innovaciones y formular respuestas a los problemas de la educación. Por lo anterior, el Departamento de Investigación Educativa tendrá bajo su responsabilidad la revisión de tesis concluidas, diseñar y coordinar proyectos de investigación institucionales, además de orientar la asesoría a los procesos de investigación de los estudiantes.

En este sentido, es posible reconocer dos grandes **ámbitos o espacios de investigación** en los cuales es imprescindible incursionar:

- ✓ La investigación en torno a los estudiantes que el IEP forma, los planes y programas de estudio a través de los cuales los forma, el impacto de la formación que reciben, etc.
- ✓ La investigación que los maestrantes pueden desarrollar en el marco de su proceso de titulación y a partir de la formación recibida.

3.2.1.7.2.1. La investigación educativa en el IEP

El instituto concibe a la investigación como “una actividad que genera conocimientos explicativos referidos a nuestra realidad educativa social, por lo que para hacerlo se requiere del personal dedicado a la investigación y al diseño de propuestas de innovación e intervención educativa” (SECyS, 1994: 7).

A pesar de que en 2002 el IEP creó el Departamento de Investigación Educativa, el cual estaba previsto desde el proyecto académico de 1994, éste se vincularía con la docencia a través de sus productos, mismos que serían incorporados a los programas de estudio; ahí mismo se establecía que los proyectos de investigación de los estudiantes podrían ser registrados como proyectos de investigación del instituto, previa autorización de la coordinación.

Los proyectos de investigación deberían sujetarse a las siguientes líneas de investigación:

Educación y sociedad. Esta línea trata del vínculo entre la institución escolar y la sociedad, en los campos de educación y desarrollo social, educación y multicultural, educación y comunidad, entre otras.

Educación y docencia. Se refiere al trabajo y función docente desde diversas perspectivas de análisis a saber: aspectos sociales, culturales y políticos de la práctica docente, dimensiones afectivas, éticas e intelectuales de la docencia, métodos técnicos y conocimientos en la práctica docente y la relación educativa en el aula.

Educación y comunicación. En esta línea se investigan los procesos comunicativos que caracterizan e inciden en la institución educativa: los medios de comunicación y su participación en la educación, nuevas tecnologías aplicadas a la educación, de comunicación en el aula y en la institución educativa, la comunicación entre la escuela y la comunidad.

Educación, aprendizaje y desarrollo. En esta línea se encuentran los proyectos de investigación orientándolos al desarrollo de los procesos evolutivos y del aprendizaje escolar; asimismo, investigaciones referidas a necesidades educativas especiales y a los procesos psicodidácticos.

De esta manera, "la investigación que se realiza en el instituto aspira a ser interdisciplinaria y multicultural, sensible a las necesidades y posibilidades de nuestros estudiantes y profesores, así como comprometida con el bienestar educativo y social de nuestro pueblo" (SECyS, 1994: 9).

En noviembre de 2002 se presentó un bosquejo de la política de formación e investigación educativa, el propósito del documento es avanzar en la definición de prioridades de investigación en forma sistemática y participativa; como propuesta está sujeto a constante revisión y abierto a las aportaciones de asesores y estudiantes. Supone la delimitación de líneas de investigación, no así de los abordajes metodológicos para hacer investigación.

En su elaboración se consideró el proyecto académico de 1994, las tesis de los alumnos graduados, los estados del conocimiento en el campo de la educación (congresos nacionales e investigación educativa), los núcleos problemáticos identificados en diversos diagnósticos de la educación en Chiapas, así como las líneas de investigación derivadas de los programas de las maestrías, especialidades y diplomados ofrecidos por el IEP.

Desde abril de 2002 el IEP inició la revisión de sus lineamientos normativos en materia de investigación, la cual constituye una de sus funciones sustantivas que hasta la fecha había quedado subsumida en la función de docencia, situación que provocaba ambigüedades en los planteamientos de los temas de investigación y de

los objetos de estudio, por lo que a partir de la creación del Departamento de Investigación Educativa se pretende apoyar y supervisar talleres de investigación con fines de titulación para los egresados, diseñar proyectos de investigación para incorporar a egresados e investigadores, buscar becas y financiamiento, trabajar con egresados en diferentes localidades a fin de colegiarlos, a través de investigaciones locales, actividades, encuentros regionales, entre otros, programar foros y conferencias magistrales itinerantes, promover sesiones públicas para la presentación de avances de las investigaciones, así como publicar una revista como órgano de difusión (IEP, 2003:4).

Por otra parte, tiene como tareas fundamentales: recepcionar y analizar proyectos de tesis a partir de la definición del problema y la construcción del objeto de estudio, así como dar seguimiento del avance y contactar a los revisores-jurados, hacer el catálogo de investigaciones terminadas y en proceso, elaborar un documento general orientado sobre la investigación educativa en el instituto, a partir de las líneas de investigación que señala el reglamento (educación y sociedad, educación y docencia, educación y comunicación, educación, aprendizaje y desarrollo), elaborar una base de datos de asesores y actualizarla permanentemente, ordenar e incrementar la biblioteca, formar el centro de documentación sobre educación en Chiapas, asesorar la consulta, facilitar el acceso a la red Edusat y brindar servicio los días sábados.

3.2.1.7.2.2. Tipos de investigación

A fin de impulsar y fortalecer la investigación, el instituto estableció:

- Trabajos descriptivos de carácter básico sobre las características y el funcionamiento de escuelas y subsistemas (tipos y modalidades educativas), a través de indicadores y con base en estadísticas y archivos cualitativos que den cuenta del seguimiento y la evaluación del sistema educativo.
- Investigación básica o aplicada, disciplinaria e interdisciplinaria que tratan de explicar las causas de los fenómenos educativos que los trabajos del tipo anterior describen, así como indagar el significado y sentido de los procesos en la vida de los individuos y focalizar el comportamiento en el salón de clases.
- Investigación aplicada de tipo pedagógico, orientada a la introducción y evaluación de innovaciones en el aula, en especial en lo relativo a las metodologías didácticas de las diversas áreas del currículo, así como estudios longitudinales que midan los incrementos en logros educativos de las intervenciones escolares.

3.2.1.7.2.3. Líneas de investigación

- Sujetos, actores y procesos de formación.
- Procesos y prácticas educativas.
- Aprendizaje y desarrollo.

- Didácticas especiales y medios.
- Currículo.
- Educación, cultura y sociedad.

En la **propuesta de criterios sobre calidad de las investigaciones realizadas** se presentan algunas precisiones que deben ser consideradas en todo planteamiento de investigación:

- Responder a la teorización o desarrollo conceptual de la educación hasta nuestros días. Representar un esfuerzo coherente de investigación o de estudio crítico en el campo temático elegido, realizado por el estudiante bajo la asesoría de un tutor.
- Puede recurrir a una conceptualización y metodología de más de una disciplina para realizar una indagación sistemática sobre algún problema educativo (multidisciplinariedad).
- Puede ser un reporte, con sólidos elementos conceptuales, de una experiencia educativa.
- Explicitar la metodología de investigación, el método de indagación y la fundamentación de la metodología asumida. La tesis debe mostrar el empleo de una metodología adecuada al problema de estudio y al tipo de investigación realizada, así como información actualizada y relevante sobre el problema (IEP, 2003:13).

Por otra parte, también se establecieron los *Criterios para la elaboración del protocolo de investigación y el documento de tesis de grado*, el cual constituye un elemento orientador sobre los aspectos fundamentales que deberá incluir todo protocolo de investigación y documento de tesis; la sugerencia es básicamente de orden en la presentación de la investigación, sus resultados y contenido metodológico.

De acuerdo con este documento, **el protocolo o proyecto de tesis** "se concibe como el conjunto ordenado y coherente de enunciados, cuyo propósito es prefigurar el trabajo de tesis que el estudiante realizará para obtener el grado de maestría" (Ibíd.:15). En él se establece que el proyecto debe contener: título, planteamiento del problema de estudio (justificación y antecedentes del estudio o la investigación, delimitación del problema de estudio, objetivos y preguntas de investigación, y viabilidad de la investigación), elementos generales de la fundamentación teórica de la investigación, metodología, índice preliminar de la tesis, cronograma de actividades y bibliografía.

Asimismo, se establecieron los criterios para la aprobación de la **tesis de grado**, la cual se concibe como "el informe por escrito de la investigación o estudio realizado por el estudiante conforme a los términos planteados en su proyecto de tesis" (Ibíd.:18), de modo que la tesis debe incluir: introducción (se incluirán de manera diferenciada: justificación, antecedentes, delimitación del problema, objetivos, objeto de estudio, avances y limitaciones de la investigación), fundamentación teórica,

diseño metodológico, resultados obtenidos, conclusiones y recomendaciones, así como bibliografía y anexos.

3.2.1.7.3. Difusión

El IEP concibe la difusión como una función encargada de comunicar a la sociedad los acontecimientos y productos más significativos de la ciencia, la técnica y la cultura, así como aquellos aspectos culturales que la institución genere como resultado de sus acciones en este campo.

En este sentido, "el instituto realizará todas aquellas acciones propias de la difusión como ediciones de libros, revistas, folletos, que den a conocer los productos de la investigación que en el mismo se realicen, asimismo, organizará eventos de carácter académico, científico y cultural, que permitan comunicar las ideas, experiencias y propuestas que en el ámbito educativo se produzcan" (SECyS, 1994:9).

3.2.1.7.3.1. Publicaciones

Con base en lo anterior, a partir de octubre de 2002 el IEP cuenta con una revista donde se publican los trabajos más destacados de los alumnos que cursan el diplomado o la maestría, así como por los asesores de los mismos, o bien artículos especializados de colaboradores externos al instituto entre los que se encuentran docentes de otras instituciones de educación y autores de reconocido prestigio en materia educativa. Es importante señalar que a partir de noviembre de 2004 esta revista se presenta bajo la denominación "Anadidasko",³⁰ con una publicación semestral.

Por otra parte, a nivel nacional existe una línea de reflexión sobre el posgrado, cuyo órgano de difusión es la revista OMNIA. En este espacio se presentan reflexiones sobre el posgrado y la política educativa. La mayoría de las aportaciones se concentra en la presentación de experiencias innovadoras de posgrados en curso, así como en resultados de algunas investigaciones sobre programas de posgrado.

Finalmente, cabe señalar que para el IEP, una parte relevante de la difusión consiste en establecer relaciones con otras instituciones, a través de convenios, acuerdos e invitaciones que permitan difundir más ampliamente las acciones, tal es el caso de los establecidos con la Universidad Autónoma de Sinaloa, el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, la Facultad de Ciencias Químicas de la UNAM, el Instituto de Ciencias de la UAEM y el CINVESTAV del IPN.

Cabe señalar que en sus inicios, el IPECH tuvo bajo su responsabilidad (aunque no era de su competencia) el proyecto "Apoyo a bibliotecas" del Plan BUCAF, además de que apoyó la puesta en marcha de la Licenciatura de Enfermería y Obstetricia,

³⁰ De acuerdo con García Hughes, en Anadidasko (2004), palabra griega que significa enseñar de nuevo, mejor, representar de nuevo, explicar sucesivamente.

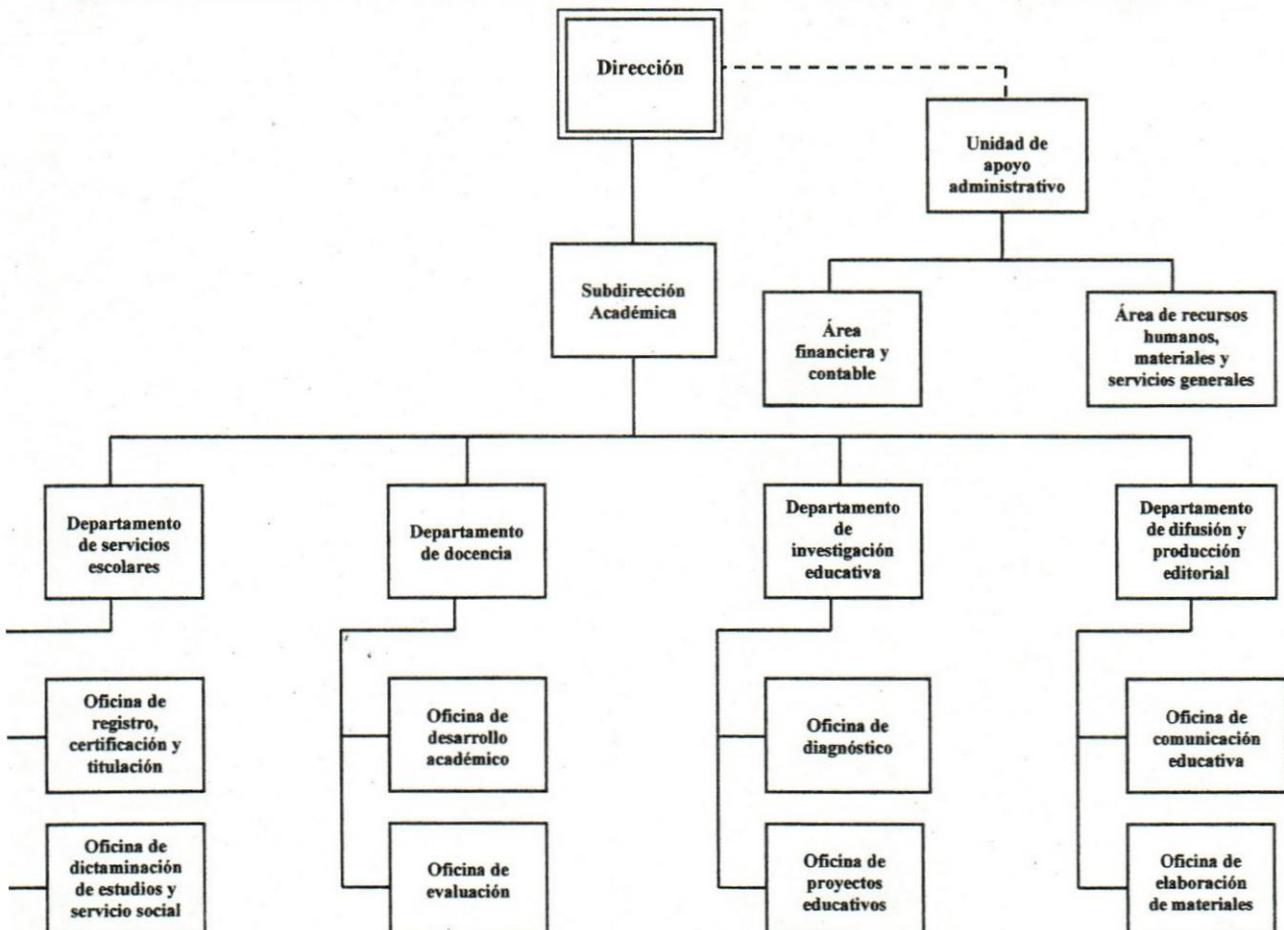
con el Programa SUA-UNAM, iniciada en el año de 1994 y con la puesta en marcha de la Escuela de Licenciatura en Trabajo Social en Tuxtla Gutiérrez.

3.3. Estructura organizativa

Desde su origen se estipuló la estructura de este instituto, la cual estaría conformada por un Director, una Subdirección Académica a cargo de cuatro departamentos: *Servicios Escolares*, con una oficina de registro, certificación y titulación y otra de dictaminación de estudios y servicio social; *Docencia*, con una oficina de desarrollo académico y otra de evaluación; *Investigación Educativa*, con una oficina de diagnóstico y otra de proyectos educativos y *Difusión y Producción Editorial*, con una oficina de comunicación educativa y otra de elaboración de materiales; sin embargo, dadas las condiciones ya señaladas, en 1994 el IEP operativamente funcionaba solo con dos personas: una de apoyo en servicios escolares y el Director del mismo.

La oficina administrativa se encontraba en el 1er piso de la SECyS, en Educación Superior e Investigación Científica, por lo que los lineamientos que regirían al IEP fueron sometidos al análisis del Director de nivel y del Subsecretario de Educación.

Desde 1994 el IPECH creó el reglamento que regiría su organización, funcionamiento y desarrollo, un reglamento para la acreditación y obtención del grado, además de una estructura integrada como se muestra en el organigrama.



En 1998 estaban asignadas al IPECH tres personas, quienes dependían de la Dirección de Educación Superior, así como el recurso material con que operaba. Estas tres personas prestaban sus servicios como personal comisionado, provenían de servicios escolares y de otros programas, y estaban asignados al Departamento de Investigación de la Secretaría de Educación.

3.3.1. Departamento de Apoyo Administrativo

Esta área también tiene dentro de sus funciones elaborar un informe de metas mensuales al Departamento de Planeación, a fin de integrar el expediente técnico anual del ejercicio fiscal. Los ingresos se obtienen de las cuotas de recuperación para operar administrativamente, entre los gastos se encuentran: salarios de seis miembros del personal, materiales y equipo, los cuales se pagan con recursos propios y los establecidos en el capítulo 1,000 relacionado con el pago de honorarios a los asesores.

3.3.2. Área de Control Escolar

Dentro de sus atribuciones destaca los procesos administrativos relacionados con la escolaridad de los maestrantes, como por ejemplo: elaboración y publicación de convocatoria para la realización de estudios de posgrado, atención a los aspirantes, recepción de documentos, elaboración del registro de escolaridad (la matrícula se asigna en el primer seminario), otorgamiento de constancias y diplomas, elaboración de credenciales, certificados y títulos, realización de trámites de solicitud de examen e impresión de tesis, acta de examen y trámites de legalización de documentos.

Además, apoya a los asesores académicos en cuanto a elaboración de oficios de asignación para los seminarios y talleres, donde especifica fecha, sede, horario, cuestiones del reglamento acerca de la evaluación, tiempos y proceso de regularización de los maestrantes.

En el Departamento de Servicios Escolares también se observan dos cuestiones:

Primero, a nivel interno se da un proceso de comunicación constante, a fin de conocer los problemas académicos y elaborar el calendario de supervisiones, reuniones de evaluación, solicitudes de maestros y elaboración de credenciales, además de estar al día con las cuotas de inscripción y de adeudo de libros.

Segundo, para su funcionamiento, este departamento es la única área que ha tenido el apoyo de prestadores de servicio social, debido a necesidades operativas (tener al día los expedientes de los alumnos y docentes, así como constancias de jurados de examen, revisores, asesores, entre otros). Los prestadores de servicio social, provienen principalmente de la Licenciatura en Bibliotecología de la Unach y de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Valle del Grijalva, quienes para ser aceptados hacen la solicitud ante la Dirección de Educación Superior e Investigación Científica de la Secretaría de Educación.

Desde sus inicios y conforme con el reglamento, se establecen las siguientes disposiciones generales a las que el personal directivo, académico, administrativo y los alumnos del IPECH deben sujetarse.

El IPECH tendrá su sede en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez Chiapas, con otras subsedes al interior de la entidad durante el desarrollo de programas académicos; tendrá un Consejo Técnico integrado por el director del instituto, un representante de los docentes por programa y un representante de los estudiantes por programa. Entre sus atribuciones se estableció: hacer cumplir las disposiciones del reglamento de posgrado, evaluar y actualizar el programa respectivo, realizar un trabajo conjunto para la operación y evaluación del proyecto y establecer mecanismos de comunicación entre las autoridades del instituto.

Los programas de posgrado pueden ser anuales o generacionales, cada uno contará con su propia estructura de coordinación académica y administrativa, dependiente de los órganos de dirección que serán aprobados por las instituciones correspondientes. El límite de permanencia cursando maestrías exige la condición de alumno regular y acreditación de materias en los periodos normales y extraordinarios de acuerdo con los programas.

El capítulo segundo trata de la estructura y funcionamiento del instituto, en él se establece que el IPECH otorgará a los participantes por los estudios realizados: constancia de Diplomado, diploma de Especialización, grado de Maestro y grado de Doctor.

El personal académico estará integrado por los investigadores, coordinadores, maestros y técnicos que participan en el diseño, planeación y ejecución de los posgrados.

Para impartir cursos de posgrado es requisito tener un grado académico igual o superior al que ofrece el programa de estudios en el que se desempeñará como docente, y sólo se podrán hacer excepciones cuando no exista o no haya disponibilidad de personal posgraduado en el tema o materia a ser impartida considerando, desde luego, la reconocida trayectoria y prestigio académico del candidato a docente. En todos los casos, la coordinación del posgrado y la dirección del instituto deberán emitir un dictamen que justifique y acredite la calidad académica del postulante.

Por último, se establece que la contratación, derechos y obligaciones del personal académico quedan comprendidas en el marco general de la reglamentación institucional y el contrato correspondiente.

El instituto cuenta con dos categorías de alumnos: los ordinarios, inscritos en los Programas Formales de Especialización, Maestría y Doctorado; y los extraordinarios, inscritos en programas cortos de Actualización y Capacitación en la Docencia.

Para el caso de los programas formales, los aspirantes deberán someterse a un proceso de selección que determinará la coordinación de cada programa, previa aprobación de las instancias académicas superiores.

De acuerdo con los requisitos de ingreso a los programas de maestría, en los dos últimos años se establece: ser profesor de base adscrito a SE o a SECH, constancia de servicio activo (expedida por la institución de adscripción), fotocopia del último talón de cheque, título de estudios de licenciatura, acta de examen profesional, cédula profesional, certificado de estudios de licenciatura con promedio mínimo de 8, acta de nacimiento actualizada, carta de apoyo institucional de la institución en la que trabaja, currículum vitae, carta de exposición de motivos para ingresar a la maestría, acreditar el curso nivelatorio o diplomado con promedio mínimo de 8, presentar un anteproyecto de investigación, firmar una carta compromiso donde se establece cumplir con los horarios de las asesorías en las formas y tiempos establecidos, así como cuatro fotografías tamaño infantil (IEP, tríptico de promoción, enero de 2002).

Asimismo, entre los requisitos de permanencia se establece que el promedio mínimo aprobatorio es de 8, no reprobado más de un seminario por semestre porque posibilita la baja de forma automática o bien, reprobado un seminario y no recuperarlo en los primeros días inmediatos al término del seminario reprobado, así como cubrir la cuota semestral de recuperación (Ibíd.).

En el mismo reglamento se establecen como requisitos de egreso: haber cubierto todas las materias y créditos del programa, haber aprobado las asignaturas con un promedio mínimo de 8.0, además de la comprensión y escritura de una lengua extranjera, elaborar y presentar un trabajo terminal de la maestría o doctorado al comité de evaluación para obtener el dictamen aprobatorio y el grado académico correspondiente.

A partir del 16 de abril de 2003, fecha en que se publica en el periódico oficial N° 165 el Reglamento Interior del Instituto de Estudios de Postgrado, el personal asignado a éste, estaba organizado de la siguiente manera:

Directora del Instituto de Estudios de Posgrado: Mtra. María Silvia Mendoza Arvizu.
Coordinador Académico: Lic. Fernando del Refugio Rincón Pérez.
Jefe del Departamento de Investigación Educativa: Mtra. Alma Badillo Flores.
Coordinador de Control Escolar: Biol. Julián Moreno Toral.
Técnico de Control Escolar: Lic. Sherlly Castillo Zavala.
Delegado Administrativo: Lic. Clide López Muela.
Técnico Administrativo: Lic. Sabino de Jesús González Ixmattlahua.
Investigador: Rafael Arnulfo Flores Román.
Secretaria Ejecutiva: Gladis Alba Hernández Ramírez.

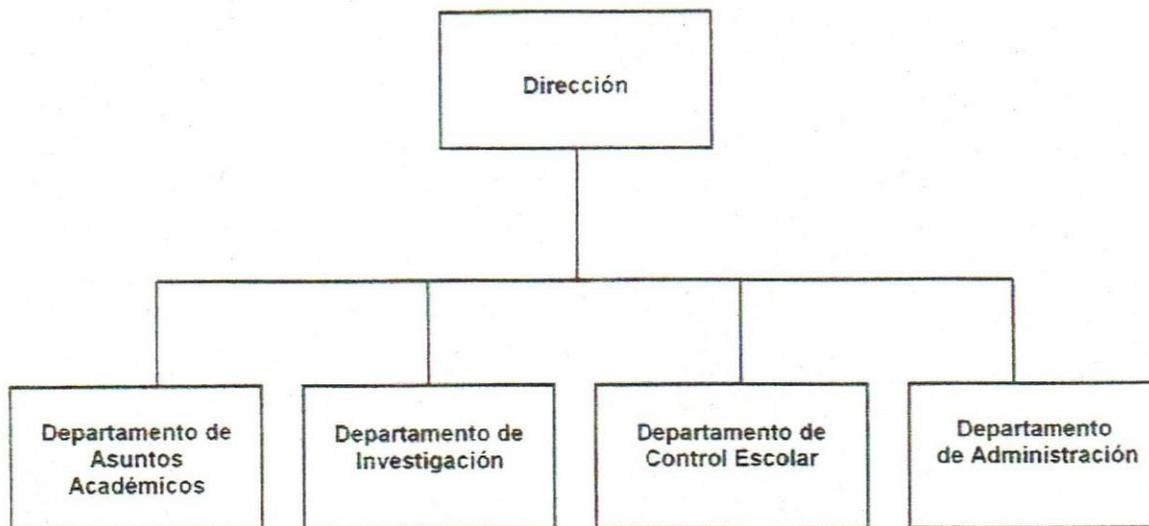
Posteriormente, el 26 de noviembre de 2004 se autorizó la estructura orgánica del IEP, lo que conllevó a crear en 2009 un *Manual de Inducción* el cual brinda información general del instituto, con la finalidad de conocer el entorno laboral en el que el personal desarrollará sus funciones y actividades; este manual incluye un

código de conducta que resalta valores fundamentales como bienestar colectivo, honradez, vocación de servicio, respeto, lealtad, imparcialidad, entre otros distintivos del mismo, que contribuyan a una mejor convivencia humana (IEP, 2009).

En febrero de 2010 también en diseñó el *Manual de Servicio* el cual regula la prestación del servicio en los procesos de formación que se ofertan. En éste se establece el área responsable, la descripción del servicio, el fundamento legal, las indicaciones en la prestación del mismo, los requisitos, los costos, días y horarios de atención, así como a quien dirigirse en caso de reclamación.

En mayo de 2010 entró en vigor el *Manual de Organización* que tiene como finalidad servir de instrumento para la toma de decisiones. "Este documento constituye un documento administrativo que contiene información sistemática referente a la estructura orgánica y las funciones de cada uno de los órganos administrativos que integran al instituto" y su propósito es "orientar a los trabajadores en el desarrollo de las actividades institucionales... así como... servir como instrumento normativo y de apoyo para el control, seguimiento y evaluación de los objetivos institucionales" (IEP, 2010:1-2)

Asimismo, en este manual se establece el organigrama que actualmente tiene el IEP:



A continuación se señalan los propósitos y las funciones de cada una de estas instancias.

La *Dirección* tiene como propósito central contribuir en el planteamiento de las acciones orientadas a la profesionalización de los docentes en el estado de Chiapas, y su función consiste en coordinar y dirigir el funcionamiento del instituto.

El *Departamento de Asuntos Académicos* tiene como propósito programar actividades académicas con asesores, alumnos, instituciones de educación superior y de posgrado; su función consiste en instrumentar y coordinar la planeación, programación, seguimiento y evaluación de las tareas académicas en todas las sedes donde operan los programas de posgrado.

En cuanto al *Departamento de Investigación* tiene el propósito de impulsar el desarrollo de la investigación educativa y la difusión de la cultura pedagógica del magisterio y tiene como función elaborar, gestionar y operar proyectos de investigación educativa de calidad, para generar conocimiento explicativo necesario para diseñar innovaciones y formular respuestas a los problemas de la educación.

A su vez el *Departamento de Control Escolar* tiene como propósito organizar, desarrollar y controlar los procesos de admisión, permanencia y titulación de estudios de posgrado y profesionalización de los docentes. Su función consiste en elaborar, gestionar, tramitar y controlar documentación de formación académica y personal de todos los maestrantes, con el propósito de certificar los estudios de posgrado realizados en esta institución.

Del mismo modo, el *Departamento de Administración* tiene como propósito administrar y controlar los recursos humanos, financieros y materiales con racionalidad del presupuesto autorizado a los proyectos que operan en el IEP, así como realizar los trámites administrativos necesarios para coadyuvar en el desarrollo de las actividades académicas para el logro de los objetivos y metas del instituto (www.iep.chiapas.gob.mx. Consulta: 17-07-2013).

Derivado de lo anterior, surgió la necesidad de contar con un *Manual de Procedimientos*, el cual constituye un "instrumento administrativo que permite conocer el funcionamiento interno de los órganos administrativos de la dependencia, a través de la descripción de las actividades secuenciales, además de ser un auxiliar administrativo en la inducción del personal de nuevo ingreso..." (IEP, 2011:2).

El directorio del IEP al 2013 está integrado por: Mtra. Verónica Rodríguez Montes quien funge como Directora General, Lic. Eduardo de Jesús Ramos Aguilar quien se desempeña como Jefe del Departamento de Asuntos Académicos, Lic. Rafael Ranulfo Flores Román en calidad de Jefe del Departamento de Investigación, Ing. Luis Armando Ruiz Santiago como Jefe del Departamento de Control Escolar y C.P. Humberto Castañeda Vicente, quien es el Jefe del Departamento de Administración.

Debido a que hasta la fecha no se cuenta con espacios propios para la puesta en marcha de los programas de posgrado, se ha recurrido al préstamo de aulas en algunas instituciones educativas para llevar a cabo las asesorías académicas. En el caso de la sede Tuxtla Gutiérrez, se ha utilizado la Escuela Normal del Estado, la Escuela Normal Superior de Chiapas y la Escuela Preparatoria "Tapachula", telesecundarias, planteles del Colegio de Bachilleres de Chiapas (Cobach) y del Centro Estudios Tecnológico Industrial y de Servicios (CETIS 138) y el Centro Estatal de Tecnologías Educativas (CETE); en la sede Tapachula la Escuela Normal de

Licenciatura en Educación Primaria "Fray Matías de Córdoba" desde 1993; en la sede San Cristóbal la Escuela Normal de Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria "Lic. Manuel Larrainzar"; y la Escuela de Ciencias Administrativas de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH); así como en otras escuelas de educación básica en los municipios en donde se han ofertado estudios de posgrados desde la creación del IEP.

CAPÍTULO IV

LA MAESTRÍA EN DOCENCIA DEL INSTITUTO DE ESTUDIOS DE POSGRADO

4.1. Características del programa

La Maestría en Docencia tiene su origen en los acuerdos que se formularon en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez el día 13 de julio de 1999 entre la Comisión Intersecretarial del Gobierno del Estado y la representación de la Sección XL del Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación (SNTE)³¹ para los niveles de educación media superior y superior, de acuerdo con los puntos resolutivos del pliego petitorio 1999 del SNTE.

En el apartado "B" de la minuta de trabajo se estableció que la Secretaría de Educación implementaría la Licenciatura en Educación y la Maestría en Educación a partir de octubre de 1999, a fin de regularizar los grados académicos del personal docente de base, correspondiente a los tipos de educación media superior y superior.

Para el caso de la Maestría en Educación, se estableció que cuando los docentes tuvieran un avance de 75% se les estimulara otorgándoles una categoría inmediata superior a la que ostentaban, así como después de haber obtenido el grado correspondiente, siempre y cuando los docentes en cuestión contaran con más de 15 años de antigüedad y quedaran inscritos, por única vez, en la primera etapa de la Maestría en Educación, a fin de gozar de las prerrogativas de recategorización mencionada.

Al respecto, se requirió que los docentes del nivel de educación media superior hubieran cursado el ciclo de formación docente impartido por el Colegio de Profesores del Bachillerato Único con Áreas de Formación (BUCAF).

En esta minuta también se estableció que la Secretaría de Educación, a través del IPECH, concertaría convenios de titulación con instituciones de estudios superiores en el país, de modo que, dependiendo del grado de avance en la maestría, pudieran algunos docentes titularse en estudios de licenciatura (Comisión intersecretarial..., 1999).

³¹ En esta reunión estuvieron presentes los ciudadanos Lic. Pedro Humberto Montesinos Zenteno, Subsecretario de Recursos Humanos, Organización y Sistemas; Lic. Eduardo Chanona Solís, Jefe del Departamento de Retenciones y Magisterio, por la Oficialía Mayor de Gobierno; Ing. Marco Antonio Brofft Aguilar, Subsecretario de Egresos, por la Secretaría de Hacienda del Estado; Lic. Octavio López Sala, Coordinador de Desarrollo Educativo; Prof. Alfredo Lugardo López, Director de Educación Media Superior; Lic. José Adriano Anaya, Director de Educación Superior e Investigación Científica; Jorge Guzmán García, Director de Asuntos Legales; Lic. Andrés Saucedo Figueroa, Coordinador de la Comisión de Escalafón, Cambios y Homologación, por la Secretaría de Educación; Profa. Aminta Elizabeth Natarén Córdova, Secretaria de Conflictos de Educación Normal; Prof. César Javier Domínguez Palacios, Auxiliar de la Secretaría de Conflictos de Educación Normal; Prof. Jorge Hugo Marín Córdova, Coordinador de la Comisión Salarial de la Sección XL del SNTE; Profa. M^o. Elena Palacios Jiménez, Secretaria de Conflictos del Nivel de Educación Media, Dr. Mario A. Roque Salazar, Auxiliar de la Secretaría de Trabajo y Conflictos del Nivel Medio Superior; Lic. Abraham Vilches Reyes, Comisión de Homologación del Nivel Medio, por la representación sindical de la Sección XL del SNTE.

Cabe mencionar que para la puesta en marcha de este programa de maestría se tuvieron que aprobar recursos de manera emergente debido a la demanda del magisterio, establecida en un pliego petitorio.

4.1.1. Planes y programas de estudios

La Maestría en Docencia tiene su base en el plan y programas de estudio de la Maestría en Docencia con Especialidad en el Nivel Medio Superior impartida en el período 1997-1999.³²

Esta última tuvo como **Propósitos Generales**:

- Contribuir a mejorar la calidad de la educación media superior en el estado de Chiapas.
- Fortalecer la formación científica, cultural y filosófica de los participantes.
- Mejorar y actualizar los conocimientos, habilidades y capacidades docentes de los participantes de la maestría.
- Impulsar e incidir en la formación de investigadores en educación, orientados a la educación media superior.

Asimismo, en el **Perfil de Ingreso** se establece que el aspirante debe:

- Poseer estudios universitarios en cualquier campo del conocimiento.
- Haber cursado y aprobado cursos formales de formación para el desempeño docente (talleres, diplomados o especialidades).
- Desempeñarse en el campo de la docencia o de la investigación.

En tanto que como **Perfil Profesional del Egresado** se espera que al finalizar la maestría los participantes en ella posean sustentos teóricos, metodológicos y culturales básicos para desempeñarse en los campos de la docencia y la investigación educativa, para ello egresarán capacitados en campos específicos como son:

- Análisis de los procesos educativos en el aula.
- Análisis y diseño curricular.
- Conocimientos en los procesos de intervención pedagógica.
- Conocimientos teóricos y metodológicos para el desarrollo de la investigación educativa.
- Cultura pedagógica básica que les permita analizar y resolver problemas específicos a sus actividades académicas.
- Formación multicultural e interdisciplinaria que se manifestará en las investigaciones que se realicen durante el trayecto de la maestría, así como en su tesis de grado.

³² Esta información fue proporcionada por el Lic. Apolinar Camacho García de la Escuela Preparatoria del Estado N°7, de Tuxtla Gutiérrez, quien también estaba realizando una investigación sobre las maestrías que imparte el IEP.

4.1.1.1. Estructura curricular y líneas de formación

La Maestría en Docencia con Especialidad en el Nivel Medio Superior se inscribe en una propuesta curricular cuya característica la ubica en el contexto de los currícula no convencionales, bajo la modalidad semiescolarizada en periodos intensivos los fines de semana cada 15 días (sábados y domingos) y en periodos intersemestrales en los meses de julio y enero.

Las jornadas de asesoría se definen como el espacio que el alumno tiene para reflexionar, analizar y discutir sobre el contenido de cada seminario. Las asesorías se realizan en dos días, con una duración de cinco horas cada una, en dos o tres periodos distintos, es decir, cuatro o seis fines de semana, dependiendo de la carga horaria del seminario, misma que va de las 32 a las 48 horas-clase-semana, equivalentes a cuatro y seis créditos respectivamente.

El plan de estudios de la Maestría en Docencia con Especialidad en el Nivel Medio Superior consta de cuatro semestres y está integrado por dos Núcleos Básicos (NB) sobre investigación educativa y formación pedagógica, además de un Núcleo Especializado (NE) en el análisis de la práctica docente y en la intervención pedagógica.

Cada NB está conformado por seminarios referidos a la investigación educativa y a la formación pedagógica. En el núcleo de la investigación educativa se analizan aspectos epistemológicos, metodológicos y técnicos, en tanto que en el núcleo de formación pedagógica se consideran los contenidos filosóficos y disciplinarios que intervienen en el análisis e interpretación de la relación educativa y en el proceso de formación. Los seminarios de este NB tienen una duración de 48 horas clase-semana, son semestrales y seriados, por lo que su continuidad es obligatoria.

El NE consta de un conjunto de seminarios y talleres que tratan aspectos específicos de la práctica docente y su intervención en la formación del estudiante. Los seminarios y talleres de este núcleo tienen una duración de 32 horas clase-semana, no tienen seriación y también son obligatorios.

En síntesis, los ejes de formación para esta Maestría giran en torno a los aspectos de:

- Docencia.
- Investigación educativa.
- Intervención pedagógica.

4.1.1.1.1. El programa de la Maestría en Docencia

A partir de 2000 se continúa con el programa de formación con el nombre de Maestría en Docencia, cuya promoción 2000-2001 se integró con tres grupos: Tuxtla Gutiérrez, Tapachula y Tonalá, con un ingreso total de 80 alumnos, de los cuales

egresaron 53: 31 hombres y 22 mujeres; del total, hasta 2004 sólo seis se habían graduado. La promoción 2001-2002 tuvo sólo una sede: Tuxtla Gutiérrez, con una matrícula inicial de 20 alumnos, de los cuales sólo 10 egresaron: cinco hombre y cinco mujeres y ninguno ha obtenido el grado.

Asimismo, en la promoción 2001-2003 con sede en Tonalá, se inscribieron 29 y concluyeron 24 docentes: 13 hombres y 11 mujeres, sin que hasta la fecha se hayan graduado. Por otra parte, en la promoción 2002-2003 se abrieron cuatro sedes: Tuxtla Gutiérrez, Escuintla, Palenque y Comitán, donde inicialmente se registraron 104 alumnos y lograron concluir 94, de los cuales 54 son hombres y 40 mujeres; del total solo uno cuenta con el grado académico. Finalmente, la promoción 2002-2004 se abrió en Juárez con una matrícula inicial y final de 22 docentes: 13 hombres y nueve mujeres; ninguno ha obtenido el grado aún.

Con base en las estadísticas del IEP a 2004, del total de egresados de esta Maestría en Docencia, solo 11 habían obtenido el grado académico.

Al hacer una contrastación del plan de estudios de la Maestría en Docencia con Especialidad en Educación Media Superior y de la Maestría en Docencia, se observa que al primero se le quitaron cuatro materias: Problemas y perspectivas de la educación en México y Chiapas, y Taller de técnicas de investigación educativa del segundo semestre; Conocimiento y formación del adolescente en el tercer semestre y Orientación educativa del cuarto semestre, además, como ya se mencionó anteriormente, este plan de estudios dio origen al de la Maestría en Docencia, por lo que en las adecuaciones que se hicieron al primero, se incluyeron las materias de Análisis de modelos educativos en el primer semestre; Enfoques sobre la formación docente, Innovación e intervención educativa en segundo semestre y Gestión de contenidos escolares en cuarto semestre.

En el plan de estudios de la Maestría en Docencia se establece que en una educación que pretende tener significación y utilidad social es imprescindible la reflexión permanente y sistemática sobre la práctica docente, misma que se constituye en un elemento central orientado a propósitos compartidos en torno a la construcción de los aprendizajes y el ejercicio de saberes y habilidades puestos al servicio de la construcción de una sociedad pluricultural, más justa y democrática.

Es por ello que esta maestría está enfocada a fortalecer la formación de los docentes, recuperar su experiencia reflexionada e impulsar la innovación, con base en la investigación sobre su quehacer, perspectivas, horizontes y limitaciones.

Tiene como **Objetivos** los siguientes:

- Iniciar una revisión profunda sobre la práctica docente, que lleve a cualificar las interacciones educativas, a través del desarrollo de competencias, habilidades y conocimientos enfocados al fortalecimiento del aprendizaje.
- Impulsar la investigación de la práctica docente (IEP, Plan de Estudios 2000).

A lo anterior, en 2002 se agregaron los objetivos que a continuación se presentan:

- Desarrollar e innovar las tareas sustantivas de la educación en todos sus niveles, como son la docencia, investigación, difusión y extensión de la cultura, dentro del marco de programas de posgrado.
- Diseñar y planear estrategias de intervención y gestión pedagógica, orientadas a resolver problemas de educación local, regional y estatal.
- Formar profesionales de alta calidad, capaces de investigar, planear, administrar, diseñar, evaluar y enseñar, así como aplicar sus conocimientos en la elaboración de propuestas y soluciones a problemáticas educativas de las escuelas del sistema (IEP. Enero, 2002).

Cabe mencionar que con la puesta en marcha de la Maestría en Docencia se estableció como requisito para el ingreso un Diplomado en Investigación Educativa impartido por el mismo instituto con una duración de un año.

4.1.1.2. Créditos

Es la unidad de valor traducido a puntuación en cada asignatura o actividad académica.

En clases teóricas, seminarios y otras actividades que impliquen estudio o trabajo adicional, una hora clase-semana-semester corresponde a dos créditos.

En las actividades que impliquen estudio o trabajo adicional, una hora-semana-semester corresponde a un crédito.

Cabe mencionar que para obtener el grado de maestro se requieren 70 créditos como mínimo, de los cuales se le puede asignar a la tesis hasta 25% de ellos.

El plan de estudios estuvo conformado por 15 seminarios, distribuidos en cuatro semestres, de los cuales ocho corresponden al NB, equivalente a 48 créditos y siete corresponden al NE equivalente a 28 créditos. Además, la elaboración de la tesis de grado equivale a 19 créditos, los cuales hacen un total de 95 créditos que son requeridos para obtener el grado de maestro.

Cada seminario del NB contenía 48 horas-clase, equivalente a seis créditos, en tanto que los seminarios del NE contienen 32 horas-clase, equivalente a cuatro créditos (Ver anexo).

La Maestría en Docencia con Especialidad en Educación Media Superior tuvo una duración de 608 horas y un valor de 95 créditos, distribuidos en 15 materias, entre las que se encuentran seminarios, cursos y talleres.

Esta maestría tuvo una sola promoción de 1997 a 1999 y se impartió en tres sedes: Tuxtla Gutiérrez, con 24 egresados; San Cristóbal de Las Casas con 15 egresados; y Tapachula con 36 egresados.

4.1.1.3. Misión del posgrado

La Maestría en Docencia representa una estrategia para el desarrollo profesional de los docentes; su misión está centrada en la formación de personal académico de alto nivel que sea capaz de participar en procesos de innovación, análisis, adaptación e incorporación a la práctica docente, así como de los avances científicos, técnicos y humanísticos en el campo de las ciencias de la educación. Mediante estos estudios se busca incidir en la vocación formativa del docente que contribuya a la motivación para el cambio de valores y actitudes éticas que permitan asumir compromisos, tomar conciencia e interés en los problemas y procesos de cambio en nuestra sociedad contemporánea.

4.1.1.4. Ejes de formación

La propuesta curricular de esta maestría consta de cuatro semestres, se articula en torno a tres ejes de formación, dos básicos y uno especializado.

Uno de los ejes básicos está constituido por seminarios referidos a la investigación educativa en los que se analizan aspectos epistemológicos, metodológicos y técnico (Investigación Educativa I y II y Seminario de tesis I y II).

En el otro eje básico se encuentra la formación pedagógica, donde se analizan los contenidos filosóficos y disciplinarios que intervienen en el análisis e interpretación de la relación educativa y en el proceso de formación (Pensamiento pedagógico moderno, Análisis de modelos educativos, Desafíos de la educación contemporánea y Enfoques sobre la formación docente).

El eje especializado de docencia (análisis de la práctica docente) consta de un conjunto de talleres y seminarios que tratan aspectos específicos referidos al análisis y diseño de la práctica docente y su intervención en la formación de los alumnos (Didáctica y comunicación educativa, Innovación e intervención educativa, Análisis de la práctica docente en el contexto escolar, Análisis y diseño curricular, Evaluación y formación, Tecnología y educación, y Gestión y contenidos escolares).

La Maestría en Docencia tiene una duración de cuatro semestres, distribuidos en 544 horas de trabajo y un total de 76 créditos, distribuidos en 15 materias, entre las que se encuentran seminarios, cursos y talleres (IEP, Plan de Estudios, 2000).

Entre los requisitos de ingreso a cualquiera de los programas que ofrece el IEP se solicita: licenciatura terminada (título, cédula y acta de examen profesional que lo avale), certificado de estudios con promedio mínimo de 8, ser profesor de base en

servicio (adscrito a los Servicios Educativos para Chiapas (SECH))³³ o de la Secretaría de Educación (SE), constancia de servicio (expedida por la institución de adscripción), fotocopia del último talón de cheque, carta de apoyo de la institución en la que trabaja, acta de nacimiento actualizada, currículum vitae, carta de exposición de motivos, acreditar el curso nivelatorio o Diplomado en Investigación Educativa que imparte el mismo IEP con promedio mínimo de 8, presentar un proyecto de investigación, firmar una carta compromiso donde se establece cumplir con los horarios de las asesorías en las formas y tiempos y cuatro fotografías tamaño infantil. Aunque desde sus inicios solo aceptaba a personal académico, hace algunos años se empezó a dar cabida al personal administrativo de las distintas dependencias educativas.

Para efectos de permanencia, se requiere: tener un promedio mínimo aprobatorio de 8, no reprobado más de un seminario por semestre, debido a que posibilita la baja de forma automática o bien, reprobado un seminario y no recuperarlo en los primeros 10 días inmediatos al término del seminario reprobado y cubrir la cuota semestral de recuperación (IEP, enero de 2002).

4.1.1.5. Función de formación

A partir de 2003 el IEP reconoce la necesidad de dar un giro a la forma en que se ha entendido la formación de los docentes, de ahí que se planteen los siguientes retos:

- Enfrentar la *heterogeneidad de los docentes* en virtud de las diferencias que presentan en su formación básica recibida, en sus oportunidades para acceder a cursos o programas de superación profesional, de su experiencia acumulada, en las circunstancias en que desarrolla su trabajo y en la forma en que cada uno asume su responsabilidad, a fin de establecer políticas compensatorias en sus procesos de formación.
- *Convertir la diversidad en una gran riqueza*, esto supone superar las diferencias de acceso y calidad en busca de un magisterio unido y reflexivo que aporte para el beneficio de la educación, evitando la homogenización a priori de la formación de profesores.
- Asumir la *multidimensionalidad* de la docencia, es decir, reconocer que en el trabajo de los profesores se expresan las tensiones derivadas de las expectativas sociales, institucionales y personales acerca de la educación de niños y jóvenes, mismas que son vividas y resueltas en forma individual por cada maestro, situación que ocasiona prácticas educativas que se construyen muchas veces en la improvisación y la espontaneidad.
- Reconocer a la docencia como espacio en *continua construcción* a partir del encuentro entre profesores y alumnos, o con padres de familia, con la escuela, y entre los mismos profesores; así como de un constante planteamiento de preguntas y respuestas pertinentes a su labor educativa.

³³ A partir de 2005 se denomina Secretaría de Educación Federalizada.

- Acudir a la docencia para entender el tipo de preguntas que su práctica plantea, a fin de buscar las respuestas junto con los maestros.
- Contribuir al fortalecimiento de los maestros y las escuelas, como punto de partida y de llegada, mediante la diversificación de estrategias de enseñanza, el desarrollo de la institución, solución de necesidades y problemas de los alumnos y de la misma escuela, a fin de construir un conocimiento desde la cotidianidad y como posibilidad de intervención para lograr su transformación.
- Contribuir a la conformación de una política de atención integral al problema del magisterio inherentes a formación profesional, ingresos salariales acorde con su nivel profesional, promoción y estímulo en su desarrollo, así como las condiciones en que realiza su trabajo (IEP, 2003:6-7).

Con base en esta nueva visión del posgrado, se presenta como perfil de egreso "la formación de una especialista en la docencia que sea capaz de ejercer, estudiar, explicar y transformar una práctica educativa a través del diseño, planeación y evaluación de estrategias de intervención y gestión pedagógica, orientadas a resolver problemas educativos locales, regionales y estatales que plantea la docencia", al mismo tiempo que se pretende propiciar una formación teórica, metodológica e instrumental que permitan al docente ejercer, estudiar, explicar y transformar una práctica educativa" (IEP, 7 de enero de 2004:1-2).

Como se puede apreciar, esta maestría se enfoca a fortalecer la formación de los docentes, a partir del reconocimiento de los fundamentos teóricos que explican diversas problemáticas educativas que la docencia enfrenta, además de recuperar la experiencia reflexionada e impulsar la innovación, teniendo como base la investigación sobre el quehacer docente, sus perspectivas, horizontes, así como sus limitaciones.

4.1.1.6. Evaluación del desempeño docente

Con relación a la evaluación, es pertinente señalar que se elaboró una ficha técnica de tipo objetiva para la evaluación del desempeño docente; en primera instancia, se registra el nombre del seminario, el semestre y la fecha, posteriormente se dan las instrucciones en las que se establece que dicho cuestionario está diseñado para conocer la opinión de los maestrantes en cuanto a conocimientos, habilidades y actitudes que desarrollan los docentes (asesores) para promover el aprendizaje entre los estudiantes; ahí mismo se menciona que dicha opinión permitirá retroalimentar la labor del docente, de manera que le permitan mejorar su función y su desempeño. En las instrucciones también se solicita una respuesta objetiva al momento de emitir la opinión, misma que deberá marcarse en la hoja de respuesta.

Al respecto, los indicadores de desempeño que se establecen son: E=Excelente, B=Buena, R=Regular, D= Deficiente, P=Pésima; S=Siempre, CS=Casi siempre, AV=Algunas veces, PV=Pocas veces, N=Nunca.

Asimismo, los ítems de valoración del docente giran en torno a: la manera en que explica el programa de asignatura, descripción de los parámetros en los que se sustenta la forma de evaluación de la asignatura, coordinación de las sesiones utilizando un lenguaje claro y preciso, retroalimentación de la participación en clases, coordinación adecuada del intercambio de ideas y aportaciones, la manera en que motiva la participación durante las sesiones, aclaración respetuosa de las dudas que se presentan en las sesiones, utilización de recursos didácticos, de ejercicios y ejemplos que faciliten la comprensión de los temas, promoción del análisis y la reflexión de los contenidos desde enfoques diferentes, desarrollo del uso de la creatividad, sensibilización sobre la importancia social y profesional de la investigación, aplicación de métodos y técnicas en la solución de problemas, desarrollo de las sesiones con secuencia lógica y ordenada, asignación del tiempo necesario con secuencia lógica y ordenada, así como para la comprensión de los temas, la manera en que evalúa las exposiciones y trabajos de investigación, la manera de orientar las actividades complementarias, indicación de aciertos y errores en las tareas o trabajos encomendados, además de la comprensión de los temas con las actividades desarrolladas en clase.

4.2. La formación de especialistas en la Maestría en Docencia

El Grupo "C" de la Maestría en Docencia, está conformado por 27 alumnos, quienes ingresaron en enero de 2002; cursaban el 2º semestre cuando se realizó la presente investigación.

En la realización de la presente investigación se aplicaron cuestionarios a 27 alumnos que integran este grupo, así como a 9 administrativos quienes se conforman la plantilla del Instituto de Estudios de Posgrado; del mismo modo se realizaron entrevistas a 3 exdirectores y se realizó la consulta a documentos oficiales que en conjunto permitieron conocer de cerca el proceso de formación de los especialistas en el área educativa.

En el caso que nos ocupa, el grupo está integrado por 11 mujeres y 15 hombres; sus edades oscilan entre 23 y 42 años de edad, asimismo, 12 son casados, 13 solteros, 2 no contestaron. La mayoría de ellos nacieron en el estado de Chiapas, 3 nacieron fuera del estado (Puebla, Veracruz y México D.F.), y 1 no manifestó su lugar de origen.

En cuanto a su *último grado de estudios*, los 24 comentaron que tienen estudios de licenciatura, con una duración de 4 a 5 años de formación; 3 son egresados de la UNACH, 1 del Instituto de Estudios Superiores, 5 de Escuelas Normales de Licenciatura en primaria del Estado, 15 de la Escuela Normal Superior del Estado, 1 de UNICACH y 1 no contestó.

Además de la licenciatura, 4 de ellos han realizado *estudios complementarios*: 1 como Técnico Laboratorista Químico, 1 en Contabilidad, 1 en Educación Musical y 1 en el sector Agropecuario. Sólo 1 tiene Maestría en Desarrollo Educativo.

En cuanto a la *trayectoria laboral*, además de la docencia, 9 se han desempeñado como directores, 1 como encargado de laboratorio, 1 recepcionista, 1 como secretaria, 1 como jefe de una unidad de investigación, 2 como técnico en educación, 1 como auxiliar administrativo y 1 como gerente; 2 no proporcionaron información.

En el rubro de *formación permanente*, los diplomados y cursos que han realizado se centran en temáticas tales como computación, contenidos disciplinares (inglés, matemáticas, ciencias naturales, historia y geografía), estrategias de aprovechamiento para el aprendizaje, planeación de lecciones, práctica docente, educación telesecundaria, lectura y redacción, danza folklórica y artes plásticas. La duración en número de horas de estos procesos osciló entre 15 y 510 horas y los cursaron en el período comprendido de 1998 a 2002, según lo reportado hasta el momento en que cursaban la Maestría en Docencia en el IEP.

Con relación a la *lengua adicional que hablan*, 17 expresaron que inglés, 1 habla chol y el resto no contestó; en cuanto al nivel de *manejo en el habla* el promedio oscila entre 10% y 40%: en tanto que a nivel de *lectura* varía en función a 10% y al 90%; en *escritura*, éste varía entre 10% y 80%.

Entre las *instituciones donde estudiaron idiomas* se encuentra que 5 de ellos estudiaron en la UNACH, 1 el Instituto Franglo-Mexicano, 8 en el CECATI, 1 estuvo de intercambio cultural en Inglaterra por parte de la Escuela Normal Superior; el resto no contestó.

Por otra parte, en cuanto a las percepciones *de los alumnos sobre el plan de estudios*, 16 manifiestan que si lo conocen, 10 que no y 1 no contestó, sin embargo, cuando se les pidió que describieran el plan 15 de ellos dieron algunos datos en torno a que consta de 4 semestres, los 3 primeros de 4 seminarios y el último de 3, en cada uno de los cuales se obtienen herramientas para vincularse con la práctica docente con materias como comunicación educativa, desafíos de la educación contemporánea, enfoques sobre la formación docente, innovación e intervención educativa, además de que se fortalece la línea de investigación: en los dos primeros la investigación educativa y los dos últimos con seminarios de elaboración de tesis; también mencionaron que reciben cursos intersemestrales, los cuales se distribuyen en los ejes de formación general, docencia e investigación. Señalan que el proceso de formación en el programa tiene una duración de 2 años y medio, incluido el plazo para obtener el grado de estudios correspondiente. Previo a la maestría recibieron un diplomado, sin embargo, no especificaron de qué.

En torno a la *pertinencia del plan de estudios* se reconoce que los planes y programas estipulados por las autoridades regulatorias. No obstante hay posturas encontradas en cuanto que consideran que el plan de estudios está desfasado de la realidad y que no responde a la serie de cambios que se han dado en la sociedad, de ahí la necesidad de replantearla; otros consideran que si es pertinente a la situación del estado, algunos más consideran que satisface sus necesidades como docentes en la comunidad, aborda contenidos actuales y de manera sistemática y científica el

fenómeno educativo, porque se enfoca realmente a la práctica docente y permite reflexionar acerca de la misma, así como analizar y criticar situaciones problemáticas que la situación actual demanda; también porque aporta elementos teóricos básicos en la formación de los maestrantes, aunque refieren que debería enfocarse más al nivel de telesecundaria. Mencionan que algunos docentes presentan contenidos que no están acordes a las necesidades de enseñanza en la maestría. 3 de ellos expresaron que desconocen el plan y 6 no emitieron comentarios.

Entre las *actividades complementarias al plan de estudios* refieren que se implementan talleres intersemestrales de investigación, uno específico de investigación educativa, cursos de inglés, computación, taller de lectura y redacción, además se realizan investigaciones a planteles. Un número considerable de estudiantes refieren haber asistido a ponencias y entre sus expectativas está asistir a congresos. 2 dijeron que no hay tal formación complementaria, 3 desconocen el plan de estudios y 9 no contestaron.

Sobre las *percepciones sobre los cambios necesarios del plan de estudios* 10 estudiantes dijeron que deben hacerse cambios al plan, 4 dijeron que no, 1 manifestó que no lo conoce y 12 no contestaron.

Con relación al *conocimiento y desarrollo de las líneas de investigación por parte de los alumnos*, sólo 2 manifestaron tener conocimiento, 6 dijeron que no tienen, 17 tienen alguna idea y 2 no contestaron. De los 27 alumnos, 22 cuentan con proyecto de investigación, 4 no tienen y 1 no contestó. Del total, 15 tienen entre 5% y 20% de avance, 4 entre un 30% y 50% y 8 no tienen ningún avance.

Respecto a la *relación de su formación en la maestría con el proyecto de investigación*, consideran que si hay, toda vez que les ha servido para aclarar algunas ideas, revisar aportes teóricos, además de que les permite ubicar la investigación, darle forma y continuarla; también refieren que ha abierto nuevas ideas, facilita la investigación y la elaboración de la misma en virtud de que adquieren elementos y herramientas para la investigación; las experiencias grupales les ha permitido reafirmar el interés por el proceso de comunicación en el aula, también refieren que sirve de motivación como docente y ayuda a ver la realidad en de otra manera. También el proceso de formación ha aportado material y sugerencias bibliográficas, da conocimientos para analizar el fenómeno educativo y la práctica docente; no obstante, a veces tienen la impresión de que el proyecto está desubicado y desordenado, lo cual provoca ansiedad y desesperación; 2 estudiantes consideran que no hay mucha relación y que el asesor no ayuda en mucho al respecto; 2 no verificaron sus opiniones.

Entre los *obstáculos que los alumnos encuentran en su proceso de investigación* para la elaboración de la tesis se enuncian: dificultades para plantear el tema y el objeto de estudio, no poder ubicarse metodológica y sistemáticamente, falta de herramientas para la investigación, el tiempo del seminario no es suficiente y tampoco un asesor para atender al grupo. También mencionan problemas para compilar la información, clasificarla, procesarla y registrarla, para confrontarla con las

investigaciones más recientes, delimitar objetivos de la investigación y el diseño de registros descriptivos. En contraposición se señala que la información es pobre y hay poca orientación, además de dificultades en la redacción para precisar el tema, hay limitación por ser una investigación de tipo cualitativa, porque no disponen de material para consultar, sobre todo de tipo bibliográfico. Señalan que el principal obstáculo es la falta de tiempo para realizarla ante la gran cantidad de información con que se encuentra el investigador. Del total de estudiantes 2 expresaron no tener dificultades y 2 no contestaron.

En general, manifiestan que los ritmos de trabajo son agobiantes en el proceso de formación, sobre todo por la elaboración de los ensayos que requieren de sus opiniones. El 70% expresa que su *desempeño académico* en el programa es bueno en tanto que el 30% considera que es regular o suficiente debido a que tienen que atender algunos compromisos de trabajo o por atender otras prioridades, a veces hay descuido. No obstante, refieren un gran avance en su formación para la mejora de su práctica docente y reconocen que aún necesitan prepararse más y que sienten mayor compromiso con su trabajo. Entre sus avances desarrolladas las habilidades de lectura, de comprensión y de análisis de textos así como de medios computacionales.

En cuanto a la relación entre perfil del docente y dominio del contenido de los cursos expresaron que es buena, congruente, algunos son excelentes y sólo a dos les falta; tienen solvencia en los conocimientos, manejo de los mismos y experiencia profesional en las materias a impartir, algunos se centran más en su desempeño docente y otros no tienen pedagogía para transmitirlos. Una de las asesoras presenta desconocimiento del trabajo en el aula, un alumno expresó que a veces no se articula el dominio de contenido, por lo que quedan lagunas en el conocimiento, además de que falta entablar diálogo más directo con los alumnos y aceptar diálogo de confrontación. 3 estudiantes no contestaron.

Por otro lado, sobre la *vinculación que los docentes realizan entre el contenido del plan de estudios y de los cursos y las situaciones concretas*, 21 dijeron que si hay vinculación, 4 dijeron que no, 2 no contestaron. Entre sus opiniones refieren que los docentes hacen comparaciones y abundan retomando aportes teóricos, dominan temas de actualidad, recurren a problemas reales de trabajo diario para confrontarlo con la teoría, se da la reflexión de la práctica docente, exploran y explotan el conocimiento y la experiencia docente; agregan que los contenidos están contextualizados al lugar de donde vienen; han hecho trabajos apegados a situaciones que como docentes experimentan y que se encaminan a la investigación. Una minoría de estudiantes manifestó que en algunos casos no concretan, sólo analizan teoría y que se requieren más prácticas.

En cuanto al *desempeño de los docentes* la mayoría expresó que es muy bueno ya que tienen elementos suficientes, algunos son excelentes y muy profesionales porque les gusta lo que hacen, orientan hacia la mejora de la formación, tienen dominio de contenido con experiencias concretas, proponen alternativas; algunos asesores son exigentes, se preocupan por enseñar bien, son propositivos y

comparten su experiencia; agregan que algunos están conscientes de lo que hacen pero otros no, sobre todo carecen de estrategias, rayan en la exposición; algunos más son descuidados, sólo tratan de cubrir su horario y nada más por lo que dejan mala impresión. Señalan que los asesores deben ser tolerantes en algunos casos. 4 alumnos no contestaron.

Con relación a la *opinión de los alumnos sobre docentes provenientes de otras instituciones del estado* señalan que son buenos y que tienen buen nivel ya que tienen conocimientos y se interesan por compartirlos, además de experiencia y conocimiento de la situación del estado. En general brindan muchos elementos para mejorar la práctica comprendiendo necesidades y aspiraciones, han dado todo en la medida de sus posibilidades. Existe la creencia de que los que vienen de la UNACH están muy bien preparados, conocen su campo de formación y proporcionan estrategias para mejorar la formación docente; hay buenos y excelentes, uno de los estudiantes expresó que algunos son lo que dicen, pero otros dicen lo que quisieran ser y están lejos de alcanzar sus objetivos; refieren que otros no planean su actividad o bien les hace falta poner seriedad al proceso. Uno de los estudiantes mencionó que no importa de donde vengan, lo importante es compartir experiencias. 2 alumnos no han notado diferencia alguna y 3 no contestaron.

Con respecto a otros *procesos de formación*, perciben que la mayoría de las Escuelas Normales y otras instituciones de maestría dan más atención a la burocratización de la educación y no a cuestiones de índole académico.

Entre las opiniones de los estudiantes sobre los *docentes provenientes de otras instituciones fuera del estado*, aprecian que falta comunicación del IEP, se hace pesado en cuanto a lo económico por los gastos que originan para enviar información, a veces se pierde el contacto con el asesor durante la semana, están inmersos en el contexto educacional, como ya se mencionó anteriormente, algunos están muy bien preparados, brindan confianza, trabajan bien, tienen ideas de cambio y apoyan a los maestrantes, son comprensivos y es interesante trabajar con ellos, otros han mostrado empatía, se sorprenden por que este grupo es exclusivamente de maestros de telesecundaria. Hay muchas necesidades que atender para mejorar la educación en el estado. Este sector de docentes ayudan a confrontar lo que pasa en el estado con otros, han puesto su mejor empeño, tienen disposición al trabajo aportando cosas útiles no hay ninguna mala impresión, todos han cumplido con las expectativas, incluso las han rebasado, algunos concretos y situados en la realidad, otros se apoderan de la exposición oral, lo que resulta tedioso y cansado, presentan visión amplia, aunque percibe predisposición hacia la situación del magisterio chiapaneco, lamentablemente desconocen nuestros contextos, 1 no contestó

Con relación a los *instrumentos de evaluación de los aprendizajes* todos manifestaron que entre ellos se considera la exposición en clases, los trabajos, ensayos, participación individual, y en equipo, controles de lectura, con relación al uso de mapas conceptuales, 11 expresaron que si los usan, 9 dijeron que no y el resto no opinó; en cuanto al uso de prototipos con fines de evaluación, 10 expresaron que no los usan y 4 que sí. En cuanto al uso de otro tipo de instrumentos de

evaluación 24 de ellos no contestaron, Sólo 1 dijo que si pero no especificó qué tipo, 2 contestaron que no usan otro tipo.

En general expresaron que los instrumentos de evaluación de los aprendizajes utilizados por los docentes son buenos ya que permiten una evaluación integral y un poco más justa y objetiva, en virtud de que permite mostrar logros y obstáculos, promueven la reflexión y el juicio crítico, además de reflexionar el trabajo docente y mejorarlo; sólo en un caso se expresó que quedan aspectos sueltos como el hecho de que la evaluación queda a criterio del asesor y que cualquier instrumento no refleja los aprendizajes verdaderos del proceso de formación.

Cabe señalar que no todos los docentes aplican los mismos criterios ya que enfatizan algunos aspectos, por lo que un estudiante manifiesta que éstos son objetivos en la teoría y subjetivos en la práctica, que algunos asesores se centran más en los resultados (producto final) y no en el proceso mismo de la formación, así mismo que algunos asesores están casados con sus criterios, lo que resta la posibilidad de aplicar otros que puedan ser provechosos para ambas partes; algunos dan mayor peso a los aspectos cuantitativos como son participación, asistencia, trabajos y ensayos.

Además expresan que 3 docentes no aclararon sus criterios y que no han realizado la evaluación de manera correcta; consideran que deberían utilizarse más mapas conceptuales y ensayos, así como profundizar un poco más en las lecturas.

En el rubro de *investigación*, 18 de ellos han tenido alguna experiencia al respecto. 9 de ellos presentan trabajos en torno a orientación educativa, estudios de factibilidad, alfabetización para adultos, elementos metodológicos para la enseñanza y del gusano barrenador. 12 han tenido como única experiencia de investigación cuando realizaron su tesis de licenciatura. 6 han presentado informes de investigación; del total de ellos, sólo 3 han publicado.

Con respecto a la influencia de *lo aprendido en su desempeño laboral* consideran que les ha servido mucho en cuanto a la posibilidad de transformar la realidad de alumnos y maestros, así como a tener otra visión de la realidad, entender los problemas del sistema educativo, comprender el proceso e-a y de abordar la práctica cotidiana; entender los procesos de investigación y la búsqueda de materiales de consulta. 2 alumnos no expresaron su opinión.

Asimismo, en cuanto a la *actualidad del plan de estudios respecto a las necesidades del mercado de trabajo*, señalan que si responde, a pesar de que el mercado no tiene demanda de maestrantes en docencia. Reconocen la necesidad de profesionalizar al docente y al programa, expresan que se necesita gente nueva para ser competitivos en el proceso de globalización. 6 estudiantes creen que hay escasa vinculación del plan de estudios respecto de las necesidades del mercado de trabajo o que en definitiva hay tal vinculación.

Por otra parte, los maestrantes manifiestan que les gustaría seguir profundizando en Psicología y cultura, pedagogía y didáctica, filosofía y epistemología, así como en investigación educativa, perspectiva etnográfica, elaboración de proyectos innovación educativa, estrategias docentes, procesos de formación y todo lo relacionado a la práctica docente. 3 estudiantes no contestaron.

En torno a los *obstáculos académicos del programa de Maestría en Docencia* opinan que los conocimientos que les imparten necesitan orientación, poner orden, que no se puede dedicar a tiempo completo a la maestría, señalan limitación en la vinculación con otras instituciones y con instituciones extranjeras, la fragmentación entre docentes y materias impartidas y las necesidades del grupo, limitación de los tiempos de los seminarios, así como para ir a bibliotecas, hacer consultas en internet recibir asesorías y la forma de evaluación de los asesores. 13 estudiantes no emitieron su respuesta.

Del mismo modo, entre los *obstáculos administrativos del programa* apuntan el escaso acercamiento entre los administrativos y los alumnos, así como para impulsar un equipo de trabajo. No hay comunicación, falta más personal para una mejor atención, incluir conferencias, hay limitación en el mobiliario y los recursos para el aprendizaje, sobre todo, los tecnológicos, así como centralización de los procesos administrativos. 10 alumnos no contestaron y 3 consideran que no hay obstáculos de tipo administrativo.

En cuanto a la *infraestructura* el principal es que no se cuenta con edificio propio, ni biblioteca con acervo bibliográfico para hacer consultas, falta un centro de investigación especializado, así como equipo y mobiliario suficiente, y un espacio digno y adecuado. 3 alumnos no contestaron.

Por otra parte, en relación con el *desempeño de los funcionarios del IEP*, 2 alumnos expresaron que el desempeño del *director* es excelente, 8 lo califican de bueno, 10 de regular y 7 no opinaron.

Del mismo modo, 6 manifestaron que el *desempeño de los administrativos* del IEP es bueno porque la secretaria es competente, porque trata con amabilidad y escucha las observaciones, conoce y maneja los asuntos inherentes al instituto y a sus necesidades, por la atención prestada en tiempo y forma; 4 estudiantes dijeron que el desempeño es regular porque es como si faltara personal para atender, esto salvo mejor opinión desmerece el buen servicio, generalmente tardan para gestionar documentación, a veces cancelan la programación de las asesorías y contratan asesores que luego cambian, asimismo, refieren que la información de los contenidos no llega al lugar sede y luego los alumnos tienen que ir por ella, la persona que lleva el control de cuotas pareciera que no tienen un estado financiero al corriente por tener quejas en todas las sedes del IEP. Finalmente 1 estudiante expresó que el desempeño de los administrativos es malo y 3 no saben quiénes son, 11 expresaron que no opinaban y 1 no contestó.

Con relación al *personal de apoyo*, sólo 1 lo calificó de excelente, 4 manifestaron que el servicio que brindan es bueno por la secretaria, por el servicio de biblioteca, porque dan facilidades para el préstamo de libros, aunque cabe mencionar que falta más organización y control. Un estudiante califica de regular al personal de apoyo porque las antologías que entregan tienen copias ilegibles y desordenadas y 2 señalan que es malo porque la secretaria no envía oportunamente la documentación, 2 estudiantes ni siquiera conocen a este tipo de personal y 1 no contestó.

La opinión que tienen sobre el desempeño de los directivos de la institución es excelente en el sentido profesional ya que se preocupan por un posgrado de calidad.

Otros refieren que el desempeño de los directivos es regular ya que se le percibe muy autoritario, le falta agilidad para realizar gestoría y entablar diálogo con los estudiantes toda vez que existe poco contacto con él y escasa vinculación entre alumnos y directivos, sólo visitan al grupo cuando hay problema o a exigir el pago; raras veces se presenta a informar acerca del avance de proyectos del instituto y le hace falta saber tratar a las personas, algunas decisiones que se han tomado no son las adecuadas y lo que informa no lo cumple, asimismo, no atiende las necesidades de los grupos, toma represalias y ponen en evidencia a los alumnos que se manifiestan con los asesores

En este mismo sentido se estudió a 9 administrativos, con edades entre 24 y 48 años, de los cuales hay 3 mujeres y 6 hombres. 6 son casados y 3 son solteros. La mayoría nació en el estado, 1 en México D.F., 1 en Tabasco y 2 en Veracruz.

En cuanto a su *ingreso al instituto* 4 entraron en 1998, 1 en 1999, 2 en 2001, 1 en 2002 y 1 no contestó; entre éstos se encuentran los cargos de: Directo, Jefe de Departamento, Jefe del Departamento de Administración, Jefe del Departamento de servicios escolares, Técnico Especializado, Técnico Administrativo, Secretaria de mando medio, Auxiliar del Departamento Académico y Asesor, respectivamente.

De ellos 9 manifestaron tener *conocimientos de una lengua adicional al español*: 4 en inglés, 3 en francés y 1 que además estudió francés y ruso; 2 no contestaron. En el nivel de habla el promedio oscila entre 40% y 75%; su nivel de lectura va desde 20% hasta 90% (6 de ellos tienen más de 70% de comprensión). Entre las instituciones en donde realizaron estudios se encuentran: Instituto Benjamín Franklin (en México D.F.), Harmon-Hall, CELE, UNACH, UNAM, en una institución de Puebla, en Educación Media y Superior, 1 manifestó que de manera autodidacta y 3 de ellos no mencionaron la institución donde estudiaron.

En su *formación permanente* han recibido cursos de lectoescritura, sobre la Reforma Integral de Educación Secundaria, computación, docencia, educación ambiental, habilidades directivas, evaluación de proyectos, así como un curso del INEGI. Todos con una duración que varía entre 5 hasta 180 horas, en un período que comprende de 1992 a 2003. Entre las instituciones en donde obtuvieron esta formación se encuentran: el Consulado de Puebla, la SEP, el International Reading Association (IRA), Secretaría de Educación Estatal, el ILCE, el CETIS 138, la Universidad Pablo

Guardado Chávez, el Instituto Tecnológico Regional, IEO, INEGI, UNAM. Benemérita Escuela Nacional de Maestros, el INAP y la Universidad del Tepeyac.

Entre el personal administrativo 6 cuentan con estudios de licenciatura, 2 con maestría terminada pero sin grado y 1 con estudios de programador analista, por diversas instituciones como el IEP, la ENEP Aragón, el Instituto de Filosofía del Sur Puebla, la Universidad Iberoamericana, el Instituto de Estudios Superiores Salazar Narváez, la UNAM, la Universidad del Valle de Grijalva, el ITEC, la Universidad Pablo Guardado Chávez y la Universidad Veracruzana.

De ellos, 3 tienen *estudios adicionales*: 1 en la Licenciatura en Planeación y Desarrollo (por la UNAM), 1 como Técnico en Recursos Humanos (por el COBACH de Puebla) y 1 de Secretaría Ejecutiva (por el CETIS 138), además 1 tiene la Licenciatura en Biología con Especialidad en Biología Acuática (por la Universidad Veracruzana).

Algunos administrativos han realizado *investigación* sobre aspectos de evaluación en educación básica, valoración de programas, proteínas, biología molecular, tecnología y comunicación educativa, hidrología, fondo de financiamiento, liberación de obras, entre otros: 4 con fines de informe y 2 en la modalidad de tesis; 5 han hecho publicaciones y 1 ha realizado investigación por encargo, 2 no contestaron.

Asimismo, han *desempeñado puestos* como Investigadora, Asesor Técnico, Jefe de Departamento, Prefecto, Asesor, Promotor, Coordinador Operativo, Encargado de Servicios Escolares, Secretaria, Recepcionista, Contralor, Auxiliar administrativo, Asesor y Docente.

Con relación a los administrativos, demuestran desconocimiento por la fecha de fundación del IEP y de la apertura del programa de la Maestría en Docencia, a excepción de uno que manifestó el motivo de su creación; tampoco tienen conocimiento sobre otros programas que ha operado el instituto, de la estructura organizativa del mismo instituto, aunque sí de sus funciones como se abordó en el capítulo III de esta investigación. Desconocen la normatividad aplicable del IEP, de la institución y del programa de posgrado en mención, aunque reconocen que existe un reglamento. En cuanto a la misión y visión del instituto si hay conocimiento, no así de los objetivos y metas del programa; se aprecia que tienen noción de las políticas institucionales aplicables al programa en lo general; sólo 2 manifestaron tener conocimiento de los proyectos especiales existentes en el IEP, así como de los mecanismos de selección y contratación del personal adscrito al programa, no así de los requisitos de ingreso al programa de posgrado.

En cuanto a un *sistema de estímulos y reconocimientos al personal*, sólo es de tipo verbal, mediante la motivación, además de que gozan de los estímulos oficiales como el día del burócrata. El personal de confianza a lo mucho goza de una pequeña compensación económica mensual.

En promedio el personal administrativo tienen *conocimiento de algunos convenios de colaboración con otras instancias*, sólo 2 de los 9 administrativos conocen el sistema de financiamiento de este instituto.

En cuanto a la *infraestructura* con la que cuenta la institución para operar el programa la mayoría no contestó, ya que sólo hay una oficina administrativa que es rentada por la Secretaría de Educación, así como en relación con materiales y equipos con que se cuenta para operar el programa, y en relación con las actividades de apoyo a la investigación, la difusión y los servicios.

Asimismo, tienen escasa noción de los *mecanismos de evaluación del programa de posgrado y de acreditación y certificación de maestrantes*. Reconocen que entre los obstáculos asociados al personal administrativo que opera el programa se encuentran la vinculación del IEP con la Secretaría de Educación, la necesidad de más personal impide realizar otro tipo de actividades, la mayoría son de contrato, falta de espacio adecuado para trabajar, se carece de material didáctico, y los pagos a los asesores son tardados por cuestiones burocráticas.

Entre los *obstáculos para el desarrollo del programa* se enuncia que es muy poco lo que se investiga, se maneja más la figura que el trabajo académico real; se debe profesionalizar al personal que trabaja en el IEP, tener más acercamiento con los profesores y autoridades de la SE, por atender actividades administrativas se descuida lo académico, no se pagan facturas sin requisitar, el presupuesto es insuficiente se tienen normatividades administrativas obsoletas e ineficaces, se requiere más personal, así como de falta de visión para atender las necesidades de los usuarios; no hay instancia que coordine y regule los trabajos de índole académico, por lo que se requiere de una institución que tenga un mejor servicio y reconocimiento y con certificación (SE).

Derivado de lo anterior, se observa que el IEP se concibe en un campo idealizados tanto de parte de quienes buscan reformar la educación al plantear a la institución como una comunidad ideal en torno a aspectos estrictamente curriculares y extracurriculares, asimismo, se observan a aquellos que viven día a día en las aulas la complejidad de la realidad social; otros más ven al instituto como la posibilidad de cambiar la vida de los seres humanos en tanto posibilitadora de las más nobles aspiraciones humanas, y por ende, de cambio social, no en vano el papel asignado a las IES ya desde la Edad Media.

El IEP, a pesar de ser un Órgano desconcentrado de la SEE, busca posicionarse una institución de calidad en la región, con altos niveles de formación, no obstante su escaso margen de autonomía, busca abrirse paso y ranquearse como una institución pionera en el desarrollo del estado. De acuerdo con Castrejón (1990), como espacio social, constituye un espacio privilegiado en donde se forman los especialistas de los mandos medios y se discuten cuestiones relacionadas con el campo educativo que habrán de desempeñarse en este ámbito, sobre todo si busca erigirse como una institución de respeto y de reconocimiento social.

Tal como ocurrió en la Edad Media, el éxito de toda institución depende fundamentalmente del establecimiento de estructuras políticas, académicas y administrativas, que les permita preservar su identidad en ámbitos sociales muchas veces adversos; por eso, cuando se le define aparece como una institución, una organización y una comunidad, no su contenido académico (Ibíd.).

En el caso del grupo "C" de la Maestría en Docencia, las formas de organización, con base en las ideas de Allain Touraine, citado por Castrejón (1990), el IEP, al igual que la universidad en nuestros días, integra tres funciones principales: producción, transmisión y utilización de los conocimientos. Tiene como misión formar a los mandos superiores de la sociedad, además de que constituye un centro busca desarrollar la investigación, así como erigirse en un espacio de impulso a la misma en la generación de conocimientos.

A diferencia de la universidad el IEP, como institución que ofrece estudios de posgrado forma a los profesores en servicio, principalmente de educación básica quienes buscan especializarse en las ciencias de la educación e incursionar en el campo de la investigación educativa; este instituto, como organización social, selecciona e integra su propio cuadro docente y constituye un espacio de tradición cultural y de renovación social como comunidad de profesores, de investigadores y de estudiantes.

Con la implementación del Diplomado en Investigación Educativa, previo a la Maestría, el IEP incursiona en los procesos de producción de conocimientos; difunde y enseña ese conocimiento; y aplica la ciencia mediante la profesionalización del magisterio. No obstante estas tres condiciones, no se le puede llamar todavía como institución "integrada", según Allain Touraine (Ibíd., 1990).

El IEP como *institución* este instituto se caracteriza porque cuenta con el reconocimiento de la sociedad, es decir, está fundada en un documento legal, una constitución, una ley orgánica y decretos de creación, depende un poder que la financia como es la propia SE, que reconoce sus diplomas y que confía en ella. Su función social está determinada por la formación de los docentes en servicio a partir de su actividad intelectual.

Al respecto, existe la creencia que el instituto posibilitará el acceso a una mejor situación laboral y por ende económica, sin embargo esta expectativa se puede observar desde una postura utilitaria derivada de la condición actual de la sociedad en la que prevalece un ideal universitario y de industrialización. El primero se relaciona con una función socio-cultural, basada en una ideología política y educativa que prevalece hasta los años sesenta, pero que no posibilita la aplicación de la ciencia y la tecnología para resolver problemas sociales si se considera desde una visión eminentemente académica.

A pesar de que en sus inicios las IES eran elitistas, hoy día se puede apreciar la transformación de éstas en instituciones de masas, bajo la idea de un mecanismo de ascenso social que posibilita obtener mayor estatus y mayores ingresos, sin que

signifique una garantía dadas las prácticas y mecanismos de ingreso al sector laboral.

En este sentido, como modelo ideal, se tiene la exigencia de tener más relación con su sociedad, de participar en la solución sus problemas y orientar la investigación aplicada sin perder de vista la producción cient. Por contraste, al ideal económico de la educación superior se le ha obligado también a cambiar y se orienta hacia un cierto contenido humanístico., por lo que se dice que estas instituciones modernas se alejan de los modelos ideales.

Para entender al IEP como *organización* y con base en los planteamientos de Castrejón es necesario distinguir dos niveles: la forma en que se conduce la comunidad, y el desempeño de la enseñanza y la investigación. Ya en el primer capítulo de esta investigación se abordó el surgimiento de las universidades como organizaciones de maestros o de alumnos que se reunían con la finalidad de enseñar (educar) o de aprender.

En su origen, en la Edad Media, se utilizó para denominar la comunidad, es decir, a los gremios o clubes de maestros o de alumnos que sirvieron de apoyo a los estudios generales; más tarde, cuando se empleó con el sentido moderno, de cuerpo o corporación dedicado a enseñar y a educar, requirió la fusión de otros conceptos, como el de maestro escolar. Así, estas *universitas* constituyeron las primeras organizaciones que trataban de atraer estudiantes para recibir su instrucción; posteriormente, ya reconocidos como centros de instrucción. En este caso, en el IEP y particularmente el programa de Maestría en Docencia predomina una forma de organización a manera de una comunidad de maestros que se reúnen con la intención de formarse (aprender) para dedicarse a la enseñanza.

En el caso de la universidad, *universitas* y todas las instituciones de educación superior sigue siendo el campo de acción de maestros y alumnos que conducen los asuntos académicos, el *studium* es la forma de conducir lo académico, de organizarse para enseñar o investigar y que está plasmado en los planes y programas de estudio. A partir de esta referencia, una institución educativa tiene dos formas de organización.

Como organización, el IEP se encuentra facultado para otorgar grados académicos, como en su origen la universidad extendía una licencia que permitía al maestro enseñar en un centro de instrucción.

Esta licencia hoy en día es equivalente al título o grado que se extiende en las instituciones de educación superior del país y en algunas otras instituciones que escapan a la estructura formal de las universidades, y que también confieren grados académicos a nivel de posgrado como son especialidades, maestrías y doctorados.

Desde las dos dimensiones de organización citadas al inicio del presente trabajo: *studium* y *universitas*, nos remiten al origen de las universidades como estructuras

organizativas que impartían educación de tipo superior y que hoy se extiende a otras IES.

Un punto de partida para entrar en materia es el hecho de analizar y contrastar al *sistema departamental*, el cual permitió el desarrollo de la disciplina y fue incorporado en otras instituciones, especialmente en los Estados Unidos, donde floreció la universidad departamental.

Durante la posguerra hubo un auge del sistema departamental, pues se consideró que para el desarrollo científico era más adecuado que el sistema de escuelas. En este sentido, la organización departamental tiene como unidad básica el departamento que está formado por un grupo de profesores investigadores, es una organización con relativa autonomía a la cual se responsabiliza tanto de la enseñanza como de la investigación en un campo específico del conocimiento.

Parafraseando a Martín Trow, citado por Castrejón (1990), el departamento constituye un eslabón entre la institución y la disciplina, es decir, entre un cuerpo organizado de aprendizaje y la institución en la que ocurre este proceso de enseñanza-aprendizaje. El IEP no precisamente comparte este sistema departamental, dada la naturaleza con la cual fue creado.

El *sistema de escuelas o facultades* ha sido llamado "napoleónico" y muestra la influencia de la universidad francesa en América Latina. Esta organización por escuelas o facultades son las que se orientan principalmente a la enseñanza y a la profesionalización. Para el caso que nos ocupa, el IEP comparte algunos aspectos en tanto que la organización de los maestros que se organizan en comunidades por disciplinas o de manera interdisciplinaria para la formación de especialistas en el área educativa.

Conviene señalar que este proceso de departamentalización trajo consigo dos normas principales: una académica, que enfoca la actividad universitaria hacia la investigación y a la interdisciplina y otra administrativa que reorganiza la docencia y la enseñanza en una forma más expedita que ayuda a elevar los rendimientos de maestros y alumnos, en este caso, el IEP recupera en buena medida ambas posturas como institución formadora de docentes.

Entre las ventajas que se observan en el sistema departamental se encuentra que permite a la universidad reagrupar las disciplinas en actividades, evita la duplicidad de cursos con contenidos iguales, facilita el desarrollo de la investigación y la creación de nuevas especialidades, además de que intensifica la cooperación interdisciplinaria. Por otra parte, al alumno le representa un nivel académico más elevado y atención más personal, en tanto que al maestro le permite participar en los cursos que estén de acuerdo con su especialidad, ofrece mayores oportunidades de investigación y mayor cooperación con otros maestros; en esto coincide el IEP al buscar a través de los programas de posgrado el trabajo colegiado en la formación y profesionalización de los docentes en servicio.

Otra de las ventajas que ofrece la organización universitaria por departamentos y que merece especial atención es la posibilidad de organizar el currículo de diferentes maneras: puede ser *rígido*, con una serie de materias obligatorias; *rígido, con materias optativas*, con troncos comunes y; *flexible*. Para el caso, la maestría en Docencia del EI IEP se ubica en el primer bloque, ya que tiene como requisito un sistema de créditos organizado en torno a un horario común de materias previamente establecidas de inicio a fin dentro del programa de posgrado.

El proceso de departamentalización se aplica en distintos niveles: puede aplicarse a este instituto, como se aprecia en el organigrama presentado anteriormente en este capítulo en donde se muestra que el IEP está organizado por departamentos. Sin embargo, uno de los riesgos en que se puede caer consiste en la burocratización excesiva que reduce los canales de participación de maestros y alumnos, como bien lo expresan los alumnos al inicio de este apartado.

Los cambios que se tienen que producir en este sentido, se pueden presentar en dos niveles de la institución:

- Académicos: con más atención a la investigación que a la enseñanza y que exige una organización de las materias en distintos niveles de avance.
- Administrativos: esto conlleva a la reorganización de maestros afectados, organización de los sistemas de créditos, módulo de horarios y adecuación o construcción de las instalaciones. Que en este caso también señalan los maestrantes hace falta fortalecer por parte del IEP.

Lo anterior significa que el IEP tiene que iniciar un proceso de transformación, sobre todo de índole académica en cuanto incide en la formación del profesorado en servicio; la otra lo constituye una reforma administrativa que facilita y promueve, por sí misma, la elevación del nivel académico de la institución y la adecuación a las demandas del contexto actual dado a que mucho de lo que se intenta en materia de reforma educativa se centra en el estudio y en el diseño de cambios en la organización, situación que ubica toda una etapa en el desarrollo de la planeación de las instituciones de educación superior.

Para poder comprender al instituto es analizar tres formas o tres modelos de gobierno de acuerdo con la clasificación de Balbridge y colaboradores (Ibíd., 1990). Cada uno de estos existe en algunas universidades y aunque se tienen validaciones y mezclas de ellos, uno por lo menos prevalece en cada institución.

El *modelo burocrático* se basa en los conceptos de Marx Weber, quien señala que la burocracia se basa en una racionalización en la toma de decisiones institucionales; "ser competente" es la base para los nombramientos; los funcionarios son designados y no elegidos; los salarios se determinan y se pagan por la organización como empleos, no como honorarios por servicios profesionales; el estatus se reconoce y se respeta; la carrera académica tiende a ser exclusiva; el trabajo que se hace fuera de la universidad es poco; el estilo de vida se centra alrededor de esta organización; y, la propiedad personal y de la institución se mantienen separadas.

Además, para funcionar dentro de este estilo burocrático se requiere que la institución tenga un documento del Estado que la crea, una jerarquía formal, canales de comunicación, relaciones de autoridad, leyes y reglamentos, sistemas de procesamiento de personas y procedimientos establecidos en la toma de decisiones, en esto coincide con la forma de organización y funcionamiento el IEP.

El *modelo colegiado*, se constituye en una comunidad de intelectuales y se conduce a través de los cuerpos colegiados, el poder de decisión está en manos de los intelectuales altamente calificados, hay un alto grado de profesionalización científica, la burocracia se ubica debajo de los académicos y son solamente operativos; los partidarios de este modelo tienden a ser un tanto utópicos y sus aspiraciones son: una gran libertad profesional, el uso del consenso y la consulta democrática, así como evitar la despersonalización de la enseñanza. Para muchos, los conflictos y lo grave de esperar el consenso para actuar constituyen obstáculos para poder establecer este tipo de gobierno universitario. Para el caso del IEP este modelo no aplica del todo, en virtud de que dados los tipos de contratación de los asesores no permite la colegialización; no obstante los esfuerzos por establecer reuniones de evaluación y reorientación del proceso de formación de los maestrantes.

El *modelo político* por su parte, sostiene que las organizaciones complejas se pueden estudiar como sistemas políticos en miniatura, es decir, se tiende a buscar los grupos de presión, la dinámica y los conflictos; prevalece en este modelo la idea ortodoxa de la administración pública: identificar el problema para fijar objetivos, seleccionar alternativas, evaluar sus consecuencias, escoger una de ellas y finalmente decidir; prevalece la inactividad, pocos son los actores que se involucran en el proceso; hay una participación fluida de élites de diferentes grupos que tratan de involucrarse en los procesos de la institución (forma de hacer política), para el caso del IEP no aplica este modelo del todo; ya que Asesores y estudiantes se reúnen en fines de semana en las sesiones de trabajo.

El *modelo político revisado* agrega una visión estructuralista y ambientalista del modelo político, introduce un análisis de los esquemas de decisión a largo plazo y la evolución de las estructuras. Balbridge y colaboradores (Ibíd., 1990) consideraron que el modelo político era útil, pero que no toma su verdadera importancia, el impacto de la burocracia limita su estudio a una institución en un momento determinado; además, se presta a que los estudios sean descriptivos y episódicos, más que analíticos. Este modelo tampoco aplica al IEP, aunque si se llevan a cabo procesos administrativos de tipo burocrático.

Por otra parte, de acuerdo con Castrejón (1990), el concepto de institución como *comunidad* recibe mucha atención por su capacidad de influir en la sociedad en general y por tener la una capacidad tan grande de resonancia, además de que los mitos elaborados alrededor de la universidad hacen difícil encontrar la verdadera realidad. Al respecto, algunos consideran que es una torre de marfil, es decir, hay que estar aislado para poder ser creativo intelectual y científicamente; otros consideran que la universidad es la esencia del desarrollo social, y que la sociedad

está obligada a aportar los cursos necesarios sin intervenir en ella. Algunos más consideran que la misión de la universidad es transformar al mundo. En cambio hay quienes piensan que la universidad no tiene obligaciones sociales de liderazgos ni de cruzadas, que su única misión es académica. Hay también quienes piensan que las conexiones con los poderosos fuera de la universidad ayudan a desarrollar una carrera académica. Otros, en cambio piensan que es una institución de paso para lograr el acceso a las élites de la sociedad. Esta variedad de concepciones hace que la idea de la comunidad universitaria sea tan difusa que elude toda definición.

Según Weber, la escuela se ha convertido en una institución burocrática racional, cuya función es preparar a los expertos especialistas que requiere un mundo del trabajo dominado también por una racionalidad similar, basada en el logro de la máxima productividad y no tanto de una formación filosófica.

Esta racionalidad se sustenta en un tipo ideal de dominación, la legal, que presupone un ejercicio de funciones sujeto a la ley dentro de una competencia, el principio de jerarquía administrativa (ordenación de autoridades), reglas según las cuales hay que proceder (técnicas o normas), a fin de que se logre la racionalidad, rige el principio de separación entre el cuadro administrativo y los medios de administración y producción, en el caso más racional no existe apropiación de los cargos por quien los ejerce, rige el principio administrativo de atenerse al expediente; en síntesis, se sustenta en la mayor parte de los casos en la estructura pura de dominación del cuadro administrativo: la burocracia (Weber, 1983:174-175).

Este fortalecimiento de la burocratización es evidente en las sociedades racionales, capitalistas, donde los ámbitos principales de la vida pública asumen esta racionalidad en su funcionamiento en cuyo caso el IEP se convierte en una institución útil para sustentar este modelo de organización social.

La dominación legal sustentada en una racionalidad de tipo instrumental domina a la sociedad capitalista, a la producción, a la ciencia y, específicamente, a las instituciones de educación superior.

Ya Weber había llamado la atención acerca de la capacidad funcional de la universidad, que depende del desacoplamiento de los motivos de sus miembros respecto de las funciones y fines de la organización en función a algunas realidades como son: la expansión de la educación superior después de la Segunda Guerra Mundial, la orientación de la educación superior a la formación de élites, la disociación entre docencia e investigación, la generación de ideologías que han favorecido la autonomía disciplinaria, entre otros.

Estas realidades han sido además interpretadas desde una explicación funcionalista que asegura que no se requiere de la integración normativa pues se ejerce un control, en estas instituciones, a través de mecanismos sistemáticos y valoraciones técnicas disciplinarias. Esta explicación realista que provee el funcionamiento desde un modelo neoconservador se centra en la planeación educativa y hace parecer que las IES se han emancipado totalmente de los horizontes del mundo de la vida.

Habermas (1987:31) propone, frente a esta interpretación dominante funcionalista, una distinta: los procesos de obtención de los conocimientos científicos no sólo se entrelazan con el desarrollo técnico y la preparación de profesiones académicas, sino también con la formación general, la tradición cultural y la ilustración en la esfera pública política. "las escuelas superiores están todavía enraizadas en el mundo de vida, más allá del envainamiento significativo de sus funciones". La tarea consiste en esclarecer el nexo que existe entre la institución y la vida.

De lo expuesto hasta aquí se observa que las universidades, las IES y los procesos de formación que se llevan a cabo en su interior están sometidos a una racionalidad instrumental. Pero si nos acercamos a los procesos y significados particulares que tienen para sus actores, los fines de esta racionalidad se vuelven difusos. Con la presente investigación se pretendió descubrir hasta dónde la formación de los especialistas de la educación está dando respuesta a estos imperativos o hasta dónde se forman procesos autónomos que siguen una racionalidad distinta orientada por los principios del trabajo académico que de acuerdo con Gimeno Sacristán (1996:72) dan vida a la universidad: "las ideas de prosecución de la verdad y del conocimiento objetivo, el cultivo desinteresado de la investigación, el logro del hombre libre educado, la búsqueda de la racionalidad frente al oscurantismo..., la autonomía institucional..., la libertad académica, el encuentro de posiciones a contrastar en un foro de debate intelectual abierto, el desarrollo de habilidades críticas y la autonomía de pensamiento en los estudiantes, la formación general de las personas, el ejercicio de la crítica social y la salvaguardia de la cultura intelectual acumulada"

Con esta investigación se explica la situación actual y tendencias que siguen los procesos de formación de especialistas en educación en el IEP, con la finalidad de entender las posibilidades que tendrá este campo de conocimiento en un futuro, así como sus orientaciones y finalidades. Es importante justificar que se toma en cuenta el camino del conocimiento de la educación, en tanto que este ha sufrido una expansión asombrosa en las que se les han visto como espacio propicio para la profesionalización del trabajo docente que se lleva a cabo en todos los niveles educativos, así como para el desarrollo de la investigación y la planeación de las acciones educativas.

En palabras de F. G. Bailey, citado por Castrejón (1990), la universidad es a veces interpretada a través de conceptos erróneos que deforman la imagen de la institución; al respecto pueden identificarse algunos mitos en torno a ella, desde el *mito del aislamiento* considera que toda actividad científica o intelectual requiere que el individuo se aisle del mundo y que la función de la universidad sea consolidar este aislamiento, como en el caso de quienes dedican sus esfuerzos a la investigación, a la creación o simplemente a la enseñanza. Otro es el *mito del parasitismo* desde el cual se considera que dada la función tan importante que representa, la sociedad debe aportar los recursos necesarios para su funcionamiento; sin embargo, nadie duda de su importancia ni de sus grandes aportaciones y de los valores que representa, pero es necesario importante resaltar que la universidad es un

instrumento social, que vive y opera en función de aquella. Del mismo modo, El *mito del compromiso* es el opuesto al anterior, consideran que lo que la institución enseña y representa la autoridad moral para conducir a la sociedad, finalmente el *mito de la adaptación* es el más común, los otros tres son en cierto modo ideologías optimistas que buscan en la universidad la culminación y el inicio de los movimientos sociales. Este mito lo siguen los universitarios que se consideran "realistas", que consideran que la sociedad evoluciona y la universidad debe interpretar lo que pasa en la sociedad, que por tanto, debe adaptarse a ella, Para ellos lo más importante es ser una institución que responda a las demandas sociales; el mito más aceptado por los tecnócratas es que la universidad debe estar planeada en función de las demandas del mercado de trabajo.

Para el caso del IEP se recuperan el mito del compromiso y el de la adaptación toda vez que representa la autoridad moral en materia de formación de especialistas en el ámbito educativo que genere cambios en el plano de lo social, así como atender a las demandas del campo laboral en que se desempeñan los docentes.

Sin embargo, el autor señala que necesario alejarse de estos mitos y que en su lugar es necesario concebir a la comunidad universitaria muy inteligente y motivada, ya que una parte de ella es permanente, y la otra transitoria: una gran parte de ellos (los pragmáticos) acuden a ella a encontrar el servicio que los transforme socialmente (Ibíd.).

Con relación al análisis de la problemática que plantea la institucionalización de la educación y la escuela, Everett Reimer citado por Palacios (1996:563) señala que "las instituciones modernas han asumido la carga de mantener y justificar una continua jerarquía del privilegio. Entre esas instituciones, la escuela juega un papel neurálgico. Inicia a cada generación en los mitos de la producción y el consumo tecnológico, en las ideas de que todo lo que será consumido debe primero ser producido, y de que se debe consumir cuando se produzca. No solo los bienes, sino también los servicios y el conocimiento se convierten en mercancías. La escuela celebra los rituales que reconcilian mitos y realidades de la sociedad que solo en apariencia pretende ser para todos. La escuela prepara a los hombres para papeles especializados dentro de instituciones especializadas, relacionándolos y moldeándolos tanto en términos de habilidades como de valores. Por su propia estructura jerárquica, la escuela acostumbra a los hombres a aceptar una única jerarquía integral compuesta por el poder y el privilegio. La escuela habilita a los hombres para la participación en otras instituciones, condenando a quienes no satisfacen los requerimientos escolares a no merecer papeles deseables en otras instituciones".

Por todo lo anterior, la presente investigación está sujeta a análisis y discusión por parte de los amables lectores en ánimo de seguir abonando y profundizando en el campo de la investigación educativa.

CONCLUSIONES

Para el caso de la formación de especialistas en el área educativa, en particular de la Maestría en Docencia del Instituto de Estudios de Posgrado, sede Tuxtla Gutiérrez; los supuestos iniciales constituyeron una herramienta de orientación e interrogación durante la investigación, no como comprobación empírica, sino en afán de contrastar dichos supuestos con los resultados.

El trabajo realizado buscó aportar elementos para orientar los procesos de formación hacia aquellos problemas que demandan una atención urgente, no sólo en el instituto, sino también en el contexto local y regional.

Con base en éstos, se puede apreciar que ha habido un cambio cualitativo en el IEP sobre todo a raíz de su creación en 1994; de modo que actualmente está en proceso de crecimiento, con la tendencia de crecimiento a futuro, toda vez que un gran número de docentes que incursionan al sistema educativo carecen de formación didáctica y pedagógica que les permita mejorar su desempeño en las aulas; por lo que me atrevo a decir que su presencia está garantizada por muchos años más, toda vez que siempre habrá la necesidad de formar a los sujetos y por ende, de gente que se especialice en su atención.

Entre las observaciones que se hacen a este programa se encuentra que el plan de estudios amerita una revisión puntual de los aspectos académicos, sobre todo de los contenidos, toda vez que la formación de profesionales de la educación, demanda hoy en día la movilización de un conjunto de saberes, habilidades, destrezas y aptitudes para el desempeño docente, así como para iniciar procesos de investigación de las prácticas educativas; en este sentido se plantea, además, flexibilizar el plan de estudios mediante la diversificación de opciones de salida en la oferta educativa, así como adecuar los planes y programas a las necesidades del contexto actual y reorientar su modelo de funcionamiento y organización institucional, como se viene realizando a partir de hace cinco años aproximadamente cuando se empiezan a crear una serie de manuales (*de servicios, de organización, de procedimientos, etc.*). Así mismo, es necesario contar con personal idóneo, además de la infraestructura, equipos y mobiliario básico, necesarios para llevar a cabo los programas de posgrado y realizar una de sus tareas sustantivas: la investigación.

Los resultados antes planteados pueden ser capitalizados por el propio Instituto de Estudios de Posgrado (IEP), a fin de evaluar sus procesos de formación implementados a través de los programas de formación que oferta: Diplomados en Investigación Educativa y Construcción de la Identidad Docente, Especialidad en Habilidades Directivas, y Maestrías en Docencia, y Comunicación Educativa y Valores (www.iep.chiapas.gob.mx. Consulta: 18-07-2013).

Actualmente la Maestría en Docencia registra una matrícula de 294 alumnos en las diferentes sedes, los cuales se desempeñan como docentes, directores o supervisores en el sistema educativo.

A pesar de que se han atendido a 2,037 alumnos en los distintos programas educativos, sólo han egresado 1,186 aproximadamente, es urgente implementar de un programa de titulación y obtención del grado, en virtud de que un buen número de egresados aún no cuentan con el documento que avala su formación académica.

En este sentido, puede decirse que el IEP marcha un poco más lento en relación con otras instituciones que imparten estudios de posgrado, dada su condición de organismo dependiente de la Secretaría de Educación Estatal. Por lo que esta investigación busca también aportar elementos para que las autoridades de la Subsecretaría de Educación, tanto estatal como federalizada, a partir de un diagnóstico, encuentren sustentos para implementar políticas y estrategias de desarrollo en este nivel educativo, así como establecer mecanismos de colaboración entre las diversas instituciones educativas que permitan orientar la formación de los docentes inscritos en este instituto.

En términos generales en este trabajo se plantearon más los aspectos formales que las prácticas reales que llevan a cabo los actores, toda vez que el proceso de investigación se llevó a cabo en varios momentos, cuando la generación en mención ya había egresado, lo que dificultó la obtención de la información y conocer sus concepciones acerca del instituto y particularmente de la Maestría en Docencia, misma que se constituyó en el objeto de estudio de esta investigación.

En lo sucesivo, se espera aportar elementos para un mejor funcionamiento de este programa dado su carácter de instituto de actualización y capacitación docente.

REFERENCIAS

- ABBAGNANO N. y Visalberghi A. (2001), *Historia de la pedagogía*, Fondo de Cultura Económica, México.
- ANUARIO Estadístico 2004, <www.anuies.mx.anuarioestadistico2004>. 9 de septiembre de 2006.
- ANUIES (2000), *La educación superior en el siglo XXI*, Líneas estratégicas de desarrollo, México, D. F.
- Agenda Estadística 2004
- ARÉCHIGA Urtuzuástegui, Hugo (1995), *La investigación científica y tecnológica*, Temas de hoy en la Educación superior, N° 2, ANUIES, México.
- BONVECCHIO, Claudio (1996), *El mito de la universidad*, Siglo XXI-UNAM, México, D. F.
- CASANOVA Cardiel, Hugo y Rodríguez Gómez-García, Roberto (2000), *Educación superior en México. diferenciación y cambio hacia el fin de siglo*, en Diversidad y convergencia. Tercera época, UNAM-Coordinación de Humanidades, CESU, México.
- CASTREJÓN Diez, Jaime (1990), *El concepto de Universidad*, Editorial Trillas, México, D. F.
- Comisión Intersecretarial del Gobierno del Estado y representación de la Sección XL del Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación para los niveles de Educación Media Superior y Superior (13 de Julio de 1999), *Minuta de acuerdos*, Tuxtla Gutiérrez, Chis.
- *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos* (2002), Ediciones fiscales ISEF, S.A., México.
- D. R. MCMXCLX. *Diccionario Enciclopédico Plus*.
- *Enciclopedia Metódica* (1997), Historia Universal, Ediciones Larousse, Tomo 5, Colombia.
- GARCÍA Hughes (2004), en *Anadidasko*, Revista del Instituto de Estudios de Posgrado, Número 4, Año 3, Tuxtla Gutiérrez, Chis., México.
- GIMENO Sacristán, José (1996), *La profesionalización escindida de los profesores de la universidad. En evaluación de la Universidad*, Universidad de Valencia, Valencia España.
- GOBIERNO DEL ESTADO DE CHIAPAS (1997), COPLADE, *Programa Estatal de Educación, Cultura, Recreación y Deporte 1995-2000*, Tomo I Educación, Talleres Gráficos del Estado, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.
- _____ (2002), *Programa Sectorial de Educación 2001-2006*, Subsector de Educación Superior, Tuxtla Gutiérrez.
- _____ (2003), *Periódico Oficial N° 165*.
- _____ (30 de agosto de 2006), *Reglamento Interior de la Secretaría de Educación*. Periódico Oficial N° 379-3ª Sección.
- GONZÁLEZ, Enrique y Gutiérrez, Víctor (1985), *Las Universidades Renacentistas*, Cuadernos de historia, N° 16. Madrid, España.
- GONZÁLEZ Juárez, Jorge. Director del Instituto de Posgrados en Educación de Chiapas (28 de Abril de 1995), *Informe de actividades*.

- HABERMAS Jürgen (1987), *Idea de la universidad. Procesos de aprendizaje*, en Revista Sociológica, año 2, número 5, UAM, México, D. F.
- IEP: INSTITUTO DE ESTUDIOS DE POSGRADO, (Enero de 2002a), *Tríptico de promoción*, Tuxtla Gutiérrez, Chis., México.
- _____ (Octubre de 2002b); *Revista del Instituto de Estudios de Posgrado*, N° 1, Año 1, Tuxtla Gutiérrez, Chis., México.
- _____ (16 de Abril de 2003), *Reglamento Interior del Instituto de Estudios de Posgrado*, Tuxtla Gutiérrez, Chis.
- _____ (Julio de 2003), *Política de Formación e Investigación Educativa*, Serie: Documentos 2, Talleres Gráficos, Tuxtla Gutiérrez, Chis.
- _____ (7 de enero de 2004). *Reunión de trabajo*.
- _____ (Agosto de 2007), "*Resultados del ejercicio de evaluación docente llevada a cabo en los grupos del Diplomado en Investigación Educativa y las Maestrías en Docencia, y de Comunicación Educativa y Valores*", Tuxtla Gutiérrez, Chis., México.
- _____ (Octubre de 2009), *Manual de Inducción*, Tuxtla Gutiérrez, Chis.
- _____ (Febrero de 2010), *Manual de Servicio*, Tuxtla Gutiérrez, Chis.
- _____ (Mayo de 2010), *Manual de Organización*, Tuxtla Gutiérrez, Chis.
- _____ (Mayo de 2011), *Manual de Procedimientos*, Tuxtla Gutiérrez, Chis.
- _____ (16-17 de julio de 2013), www.iep.chiapas.gob.mx, directorio, visión y misión; estructura, objetivos y oferta académica
- IPECH: Instituto de Posgrados en Educación de Chiapas (1994), Folleto de promoción.
- _____ *Plan de estudios de la Maestría en docencia, s/f.*
- *Ley de Educación para el Estado de Chiapas* (Miércoles 10 de junio de 2004), Periódico Oficial.
- *Ley General de Educación* (Marzo de 2002), Ediciones y sistemas especiales S.A. de C. V. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas., México.
- MORENO Bayardo, María Guadalupe (2003), *El posgrado para Profesores de Educación Básica*, Cuadernos de Discusión 5, Secretaría de Educación Pública, México.
- OCDE (1997), *Exámenes de políticas nacionales de educación*, México Educación superior.
- PALACIOS, Jesús (1996), *La cuestión escolar*, Editorial Fontamara, 2ª edición, México.
- *Plan de Desarrollo Educativo 1995-2000 en: Política Educativa*, Antología de la Maestría en Educación Superior (Mayo de 1997), UNACH, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.
- PORTE (2001) *El autoestudio de las Universidades Públicas Mexicanas como proceso amplio ligado al autoconocimiento*. www.geocities.com/ceich01/autoestudio.htm., México.
- REALE, Giovanni y Antiseri, Darío (1991), *Historia del pensamiento filosófico y científico*, Tomo I (Antigüedad y Edad Media), 2ª Edición, Editorial Herder, Barcelona.

- RUIZ Gutiérrez, Rosaura (Octubre de 2002), "Consejo Mexicano de Estudios de Posgrado (Comepo). *El desarrollo del posgrado en México*", en OMNIA, Dirección General de Estudios de Posgrado, UNAM, año 18, Número especial, México.
- SANTIAGO Díaz, Francisco Javier (Noviembre de 2002), *Entrevista con el Director del IEP*, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.
- SECyS: SECRETARÍA DE EDUCACIÓN, CULTURA Y SALUD (Agosto de 1994). Instituto de Posgrados en Educación de Chiapas. *Proyecto académico*.
- SECRETARÍA DE TRABAJO Y PREVISIÓN SOCIAL (2005), *Panorama Actual del Observatorio Laboral Mexicano 2004-2005*. Resumen ejecutivo. México.
- UNAM (2001), *Tan lejos, tan cerca*, A 450 años de la Real Universidad de México, Museo Universitario de Ciencias y Artes, Cd. Universitaria, México.
- WEBER, Max (1983), *Economía y sociedad*, FCE, México, D. F.
- _____ (1972), *La racionalización de la educación y la institución*, En Ensayos de sociología contemporánea, Martínez de la Roca, Barcelona, España.

ANEXOS

INSTITUTOS DE POSGRADOS EN EDUCACIÓN DE CHIAPAS
MAESTRÍA EN DOCENCIA
MAPA CURRICULAR

PRIMER SEMESTRE	HR S	CR	SEGUNDO SEMESTRE	HRS	CR	TERCER SEMESTRE	HRS	CR	CUARTO SEMESTRE	HR S	CR
<p>PENSAMIENTO PEDAGÓGICO MODERNO</p> <p>FORMACIÓN INTELECTUAL, ÉTICA, ESTÉTICA Y SOCIAL. CONCEPTOS INTEGRAL, REFLEXIÓN, CRÍTICA, RESPETO, TOLERANCIA, UTILIDAD, PROGRESO Y DESARROLLO.</p>	48	6	<p>DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN CONTEMPORÁNEA</p> <p>EDUCACIÓN Y GLOBALIZACIÓN ECONÓMICA, EDUCACIÓN Y MULTICULTURALIDAD, EDUCACIÓN Y TOLERANCIA, EDUCACIÓN Y DEMOCRACIA.</p>	48	6	<p>SEMINARIO DE TESIS I</p> <p>ASPECTOS BÁSICOS DE UN PROYECTO. PLANTAMIENTO, JUSTIFICACIÓN Y FUNDAMENTACIÓN DEL PROBLEMA, DEFINICIÓN DE OBJETO Y PERTINENCIA CONCEPTUAL Y METODOLÓGICA.</p>	48	6	<p>TECNOLOGÍA Y EDUCACIÓN</p> <p>NIUEVOS PROYECTOS EDUCATIVOS CON APOYO DE LA TECNOLOGÍA, INFORMÁTICA PARA LA APROPIACIÓN DEL CONOCIMIENTO TECNOLÓGICO Y EDUCACIÓN EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO.</p>	48	6
<p>DIDÁCTICA Y COMUNICACIÓN EDUCATIVA</p> <p>PROCESOS DIDÁCTICOS, MOTIVACIÓN, COMUNICACIÓN DE CONTENIDOS Y VINCULACIÓN TEÓRICA Y PRÁCTICA. ORGANIZACIÓN GRUPAL, DIDÁCTICA Y MEDIOS DE COMUNICACIÓN, CINE, TV, RADIO, MEDIOS IMPRESOS Y COMRUTO.</p>	48	6	<p>ENFOQUES SOBRE LA FORMACIÓN DOCENTE</p> <p>PERSECTIVAS TEÓRICAS Y MODELOS VISIONES: FUNCIONALISTA, TECNICISTA, CENTRISTA Y SITUACIONAL, DEBATE ENTRE PROCESOS FORMALES Y ENFOQUE EXPERIENCIAL.</p>	48	6	<p>ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA DOCENTE EN EL CONTEXTO ESCOLAR</p> <p>CONCEPTOS EXPERIENCIAL, PRÁCTICA DOCENTE, DELACIONES PEDAGÓGICAS COTIDIANAS, INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA.</p>	48	6	<p>GESTIÓN Y CONTENIDOS ESCOLARES</p> <p>GESTIÓN Y NECESIDADES DE APRENDIZAJE, OBJETIVOS ESTRATÉGICOS Y PRÁCTICAS ESTRATÉGICAS, ¿QUÉ ENSEÑAR Y COMO ENSEÑAR? ADQUISICIÓN DE CAPACIDADES, FORMAS ALTERNATIVAS DE ADQUISICIÓN DE CONOCIMIENTOS, CAPACIDAD DE SEGUIR APRENDIENDO.</p>	48	6
<p>INVESTIGACIÓN EDUCATIVA I</p> <p>TIPOS DE INVESTIGACIÓN BÁSICA, ENFOQUE HERMENÉUTICA PARTICIPATIVA.</p>	32	4	<p>INVESTIGACIÓN EDUCATIVA II</p> <p>PROCESO DE PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS, PENSAMIENTOS ABSTRACTOS, PASO DE LO SIMPLE A LO COMPLEJO, NIVELES DE ABSTRACCIÓN, TRAYECTORIA HERMENÉUTICA DEL PENSAMIENTO, DETERMINACIÓN DE UN OBJETO O PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.</p>	32	4	<p>ANÁLISIS Y DISEÑO CURRICULAR</p> <p>CONCEPCIONES CURRICULARES, PLAN DE ESTUDIOS, ESTRUCTURA, FINES, ARTICULACIONES, COHERENCIA, VINCULO TEORIA Y PRÁCTICA.</p>	32	4	<p>SEMINARIO DE TESIS II</p> <p>EVALUACIÓN DEL PROYECTO DE TESIS, DESARROLLO (90%), ASPECTOS DESARROLLADOS, EVALUACIÓN DE LOS FUNDAMENTOS DEL PROYECTO.</p>	32	4
<p>ANÁLISIS DE MODELOS EDUCATIVOS</p> <p>CONCEPTOS Y PARADIGMAS, LOS MODELOS EDUCATIVOS DE LA MODERNIZACIÓN, VISIONES, EVOLUCIONISMO, DESARROLLO, PROGRESO, LOS MODELOS EDUCATIVOS EN MÉXICO.</p>	32	4	<p>INNOVACIÓN E INTERVENCIÓN EDUCATIVA</p> <p>TENDENCIAS HACIA LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS GENERALES CON INVESTIGACIÓN, INNOVACIÓN PARA GENERAR CONOCIMIENTOS, ESTUDIOS DIRIGIDOS HACIA LA INTERVENCIÓN, INNOVACIÓN E INTERVENCIÓN CON LA VISIÓN DE DESARROLLO EDUCATIVO.</p>	32	4	<p>EVALUACIÓN Y FORMACIÓN INTEGRAL</p> <p>EVALUACIÓN Y FORMACIÓN SUMATIVA Y TÉCNICAS DE EVALUACIÓN FORMATIVA.</p>	32	4	<p>TOTAL DE HORAS: 444</p> <p>TOTAL DE CREDITOS: 76</p>		
<p>PENSAMIENTO PEDAGÓGICO MODERNO</p> <p>FORMACIÓN INTELECTUAL, ÉTICA, ESTÉTICA Y SOCIAL, CONCEPTOS INTEGRAL, REFLEXIÓN, CRÍTICA, RESPETO, TOLERANCIA, UTILIDAD, PROGRESO Y DESARROLLO.</p>	48	6	<p>DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN CONTEMPORÁNEA</p> <p>EDUCACIÓN Y GLOBALIZACIÓN ECONÓMICA, EDUCACIÓN Y MULTICULTURALIDAD, EDUCACIÓN Y TOLERANCIA, EDUCACIÓN Y DEMOCRACIA.</p>	48	6						

<p>INVESTIGACIÓN EDUCATIVA I</p> <p>TIPOS DE INVESTIGACIÓN: EMPIRICA, ETNOGRAFICA, HERMENÉUTICA PARTICIPATIVA.</p>						<p>SEMINARIO DE TESIS II</p> <p>EVALUACIÓN DEL PROYECTO DE TESIS</p> <ul style="list-style-type: none"> - DESARROLLO (50%) - ASPECTOS DESARROLLADOS - EVALUACIÓN DE LOS FUNDAMENTOS DEL PROYECTO. 	<p>32</p>	<p>4</p>
	<p>32</p>	<p>4</p>						
						<p>TECNOLOGÍA Y EDUCACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> - NIÑOS PROYECTOS EDUCATIVOS CON APOYO DE LA TECNOLOGÍA - INFORMÁTICA PARA LA APROPIACIÓN DEL CONOCIMIENTO - TECNOLOGÍA Y EDUCACIÓN EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO. 	<p>48</p>	<p>6</p>
<p>DIDÁCTICA Y COMUNICACIÓN EDUCATIVA</p> <p>PROCESOS DIDÁCTICOS, MOTIVACIÓN, COMUNICACIÓN DE CONTENIDOS Y VINCULACIÓN TEÓRICA Y PRÁCTICA, ORGANIZACIÓN GRUPAL, DIDÁCTICA Y MEDIOS DE COMUNICACIÓN, CINE, TV, RADIO, MEDIOS IMPRESOS Y COMPUTO.</p>	<p>48</p>	<p>6</p>	<p>48</p>	<p>ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA DOCENTE EN EL CONTEXTO ESCOLAR.</p> <p>CONCEPTOS, EXPERIENCIA, PRÁCTICA DOCENTE, RELACIONES PEDAGÓGICAS COTIDIANAS, INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA</p>	<p>48</p>	<p>GESTIÓN Y CONTENIDOS ESCOLARES</p> <ul style="list-style-type: none"> - GESTIÓN Y NECESIDADES DE APRENDIZAJE - OBJETIVOS ESTRATÉGICOS Y PRÁCTICAS EFECTIVAS - ¿QUÉ ENSEÑAR Y CÓMO ENSEÑAR? - ADQUISICIÓN DE CAPACIDADES - FORMAS ALTERNATIVAS DE ADQUISICIÓN DE CONOCIMIENTOS, CAPACIDAD DE SEGUIR APRENDIENDO 	<p>48</p>	<p>6</p>

