



Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa
ISSN: 2007-2171
dialogoseducacion@gmail.com
Universidad de Guadalajara
México

Los doctorados en educación y la formación de investigadores educativos. ¿Un lazo indisoluble?

Moreno Bayardo, María Guadalupe

Los doctorados en educación y la formación de investigadores educativos. ¿Un lazo indisoluble?

Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa, vol. 7, núm. 12, 2016

Universidad de Guadalajara, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=553458153008>

DOI: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i12.252>

Los doctorados en educación y la formación de investigadores educativos. ¿Un lazo indisoluble?

Doctoral degree programs and the formation of education
researchers: an indissoluble link?

María Guadalupe Moreno Bayardo gpemor98@hotmail.com
Universidad de Guadalajara, México

Diálogos sobre educación. Temas actuales
en investigación educativa, vol. 7, núm.
12, 2016

Universidad de Guadalajara, México

Recepción: 26 Octubre 2015
Revisado: 24 Mayo 2016
Corregido: 24 Mayo 2016
Aprobación: 24 Mayo 2016

DOI: [https://doi.org/10.32870/
dse.v0i12.252](https://doi.org/10.32870/dse.v0i12.252)

Redalyc: [http://www.redalyc.org/
articulo.oa?id=553458153008](http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=553458153008)

Resumen: En el presente ensayo crítico se hace un breve recorrido por el desarrollo del posgrado en México como marco para presentar y analizar lo que ha ocurrido con los posgrados en educación en este país, hasta llegar a un análisis específico de los doctorados en educación que desde su nacimiento fueron considerados como programas con una orientación única: la formación de investigadores en educación. La apertura de las políticas nacionales sobre el posgrado, que a partir de 2014 admiten la creación de doctorados en educación con orientación profesional, ha sido objeto de diversos debates, algunos de ellos coincidentes con los de otras naciones, pero sobre todo ha dejado al descubierto que ya no existe un lazo indisoluble entre los doctorados en educación y la formación de investigadores educativos como se argumenta en este trabajo.

Palabras clave: programas de posgrado, posgrados en educación, doctorados en educación, orientación profesional, orientación a la investigación.

Abstract: This paper briefly maps out the evolution of graduate studies in Mexico as a backdrop to show and analyze the development of graduate programs in education studies in the country, with a special focus specifically on doctoral programs in Education, which from their beginning have been considered to have a single orientation: the formation of researchers in Education. The deployment of national policies for graduate programs, which since 2014 have allowed for the creation of doctoral programs in education with a professional orientation, has been the subject of intense debate, some of it coinciding with those in other countries, but has mostly evidenced that previously existing links between doctoral programs in education and the formation of researchers in this area have begun to wane.

Keywords: postgraduate programs, postgraduate programs in education, PhDs in Education, professional orientations, orientations towards research.

Antecedentes sobre el desarrollo del posgrado en México

La historia del desarrollo del posgrado en México (cfr. De Ibarrola, 2015) es ilustrativa no solo del crecimiento cuantitativo exponencial de este nivel educativo, sino también de la forma en que dicho crecimiento es una concreción y en algunos casos una relativa distorsión de las políticas nacionales con respecto al posgrado. De manera especial, a partir de la creación, en 1970, del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt), se cuenta con un organismo público descentralizado del gobierno federal mexicano, dedicado a promover y estimular el desarrollo de la ciencia y la tecnología en este país. Dicho organismo tiene la

responsabilidad oficial de elaborar las políticas de ciencia y tecnología nacionales.

En su impulso al posgrado, el Conacyt ha emprendido diversos programas con el fin de estimular y apoyar la calidad de los estudios de posgrado que se ofrecen en México. Algunos de los proyectos de mayor impacto han sido el del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) que se encuentra en vigor desde 1984 y el relativo a la evaluación de programas de posgrado con la finalidad de hacer un Padrón, cuyo nombre ha evolucionado con el tiempo hasta denominarse actualmente Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC), en el que, previa evaluación satisfactoria, se incorporan aquellos programas cuyas condiciones académicas y de infraestructura permiten esperar una formación de alto nivel de calidad.

Las convocatorias de Conacyt para acreditar programas de posgrado de calidad han ido evolucionando en los criterios que establecen para que un programa pueda ingresar y permanecer en el PNPC. Inicialmente solo se incorporaban programas que estuvieran orientados a la investigación, por lo tanto se privilegiaban criterios de ingreso como la formación de los integrantes de la planta académica, los productos de investigación generados por la misma, el porcentaje de académicos que eran miembros del SNI, la calidad de los productos de los estudiantes del programa, entre otros. De esta manera, el Conacyt envió un claro mensaje de que los posgrados que “valían la pena” eran los que estaban orientados a la investigación, eso es algo que contribuyó a una especie de sobrevaloración de la investigación entre las diversas áreas de formación, la cual todavía forma parte de una cultura del posgrado nacional.

Pertenecer al PNPC es un reconocimiento para programas de posgrado, pero lo es también para las instituciones que los ofrecen; así, el interés por alcanzar ese reconocimiento se convirtió en una meta importante para algunas instituciones a un punto tal, que programas que habían nacido con otras finalidades (actualización, inmersión en la docencia, homologación de perfiles de formación, entre otros) fueron reorientados hacia la investigación, o bien “maquillados” para que así parecieran, esto sobre todo como respuesta a las convocatorias que se emitieron para la acreditación de los posgrados antes del año 2001.

Más tarde, en el mes de octubre de 2001, se publicó el Programa para el Fortalecimiento del Posgrado Nacional en México y en su anexo aparece, entre otros elementos, una redefinición de los campos de orientación de los programas académicos de posgrado, así como de los niveles de especialidad, maestría y doctorado. En él se especifica que los campos de orientación de los programas académicos de posgrado son dos: programas de posgrado con *orientación profesional*, que ofrecen los niveles de especialización o de maestría, y programas de posgrado con *orientación a la investigación*, que ofrecen los niveles de maestría o de doctorado.

En consecuencia, el PNPC empezó a incluir otras alternativas de incorporación; en un primer momento se abrió a programas con orientación profesional, pero solo a especialidades y maestrías profesionalizantes, dado que la normativa nacional de posgrado (como se

percibe en el párrafo anterior), hasta el año 2013 incluido, consideraba que la única orientación posible de los doctorados era la investigación. Aunque en un inicio los criterios de acreditación para programas con orientación profesional fueron casi idénticos a los que se habían establecido para posgrados con orientación a la investigación, poco a poco esos criterios han ido evolucionando en forma más Los doctorados en educación y la formación de investigadores educativos. ¿Un lazo indisoluble? congruente con la intención de ese tipo de programas, como se aprecia en la convocatoria 2013-3 en la que se especifica que:

“Los campos de orientación de los programas académicos de posgrado dentro del PNPC son:

I

- I. Programas con Orientación Profesional. Son los que se ofrecen en la modalidad escolarizada en los posgrados de maestría y especialidad; deberán responder a necesidades de los sectores de la sociedad y ser ampliamente justificados, además de cumplir con lo siguiente:
 - Proporcionar al estudiante una formación amplia y sólida en un campo de conocimiento con alta capacidad para el ejercicio profesional.
 - Realizar estancias en los sectores de la sociedad (empresarial, social, gubernamental, etcétera).
 - La duración de estas estancias profesionales deberá estar también enmarcada en el plan de estudios y representar alrededor de 25% del tiempo total de la formación establecida en aquél; para una formación de dos años podrá pedirse una estancia hasta de 6 meses.
- II. Programas con Orientación a la Investigación. Son los que se ofrecen en la modalidad escolarizada en los posgrados de maestría o de doctorado. El posgrado con orientación a la investigación es una formación que le permite a un estudiante iniciar su carrera en la investigación científica, humanística o tecnológica, guiado por un profesor o investigador de su área; su trabajo de investigación genera conocimiento nuevo con la calidad y el valor suficiente para ser aceptado por sus pares para presentarse y/o publicarse en los foros y revistas internacionales de su especialidad”.

En forma posterior, otros criterios de incorporación al PNPC fueron cambiando, por ejemplo el de que los programas que aspiraban a ingresar tenían que ofrecerse en la modalidad escolarizada cambió cuando empezaron a considerarse como candidatos al PNPC posgrados a distancia que cumplieran ciertas características, pero lo más notorio es que en la convocatoria 2014-1 se abrió la posibilidad de ofertar doctorados con orientación profesional tal como se aprecia enseguida:

“Los campos de orientación de los programas académicos de posgrado dentro del PNPC son:

- I. Programas con Orientación Profesional. Son los posgrados de doctorado, maestría o especialidad que responden a necesidades de los sectores de la sociedad, [deberán] ser ampliamente justificados, además de cumplir con lo siguiente:
 - Proporcionar al estudiante una formación amplia y sólida en un campo de conocimiento con alta capacidad para el ejercicio profesional.
 - Enriquecer la formación mediante estancias en los sectores de la sociedad (empresarial, social, gubernamental, entre otros).
 - La duración de estas estancias profesionales estará enmarcada también en el plan de estudios y [deberá] representar alrededor del 25% del tiempo total de la formación establecida en aquél; para una formación de dos años podrá pedirse una estancia hasta de 6 meses.
- II. Programas con Orientación a la Investigación. El posgrado con orientación a la investigación es una formación que le permite al estudiante iniciar su carrera en la investigación científica, humanística o tecnológica, guiado por uno o más profesores o investigadores del área; su trabajo de investigación genera conocimiento nuevo con la calidad y el valor suficiente para ser aceptado por sus pares para presentarse y/o publicarse en los foros y revistas internacionales de su especialidad”.

Los posgrados en educación

En ese marco de lineamientos para el posgrado nacional, aparecieron y crecieron exponencialmente los posgrados en educación. Diversos acercamientos a dichos programas permitieron presentar (Moreno, 2003) un panorama que “pintaba” la situación de éstos en aquel momento, pero que asombrosamente parece ilustrar también, en un alto porcentaje, lo que ocurre 13 años después; es a partir del contenido del documento mencionado que se hacen algunos planteamientos de los siguientes párrafos.

En los posgrados en educación se inscriben:

- Profesores y profesionales diversos de la educación básica que cuentan con una formación inicial para la docencia y buscan una alternativa de superación.
- Profesores y profesionales diversos de la educación media superior y superior formados en diversas disciplinas y que buscan profesionalizar su labor, sobre todo en la docencia.
- Otros profesionales vinculados a alguna práctica educativa o simplemente interesados en obtener un grado académico posterior a la licenciatura.

Quizá lo más sorprendente es que, en muchos de los casos, esa variedad de demandantes busca el ingreso prácticamente a cualquier programa

de posgrado en educación, coincida o no con sus objetivos personales, como si lo importante fuera obtener el grado (y a veces sólo los créditos como parte del juego de la credencialización); entonces resulta fácil que algunos demandantes prioricen los criterios de menos exigencia en tiempo y en rigor académico cuando tienen que decidir su inscripción a un programa de posgrado; esto ocurre sobre todo porque una gran mayoría de los alumnos inscritos en los posgrados en educación realizan sus estudios de manera paralela al desempeño de una o varias plazas laborales; además, las becas son escasas y no siempre se otorgan a quienes más las necesitan. Así, un cierto grado de heterogeneidad de los estudiantes que suele ser saludable en un programa, aquí se convierte en algo difícilmente manejable para los formadores, sobre todo si no se tiene un mínimo de rigor en los procesos de selección o se admiten todos los aspirantes que lo solicitan porque así conviene a la institución que lo ofrece.

Aunque no existe una clasificación formal de los posgrados en educación y ésta pudiera hacerse con diferentes criterios, es posible distinguir algunos tipos de programas con base en su orientación:

- a) Programas orientados a la *profesionalización de la docencia, de la gestión educativa o de alguna otra práctica educativa (planeación, administración, innovación, diseño curricular, entre otras)*, los cuales son ofrecidos con diferente énfasis tanto en las instituciones formadoras de docentes como en las universidades. En el caso de las instituciones formadoras de docentes de educación básica, el énfasis de la profesionalización suele ser el de fortalecer el ejercicio de la práctica educativa, para la que ya se cuenta con una formación inicial, con apoyo en la incorporación de nuevos elementos teóricos, metodológicos e instrumentales, por eso se considera que el objetivo principal de este tipo de programas es la superación profesional. En el caso de las universidades, sobre todo las públicas, los programas orientados a la profesionalización de quienes ejercen una práctica educativa sin contar con una formación previa específica para ello, se orientan generalmente a facilitar a sus profesores una especie de tránsito que los lleva, de ser profesionistas que complementan su ejercicio profesional con la docencia, a ser *profesionales de la docencia, de la gestión, o de alguna otra práctica educativa*, que tienen su formación inicial en alguna disciplina (sociología, psicología, ingeniería, medicina, etcétera), pero cuentan además con elementos teóricos, metodológicos e instrumentales que les permiten ser también profesionales en la docencia de su disciplina, atender la gestión de asuntos relacionados con los procesos de formación en dicha disciplina, o bien especializarse en alguna otra práctica educativa como las mencionadas más arriba. Como puede percibirse, el elemento común de los programas orientados a la profesionalización de la docencia, de la gestión o de alguna otra práctica educativa es la intención de propiciar una formación teórica, metodológica e instrumental que permita a sus egresados ejercer de mejor manera, estudiar, explicar y/o transformar su práctica educativa.

- b) Los posgrados *orientados a la formación de investigadores educativos* se han ofrecido tanto en las universidades como en instituciones formadoras de docentes dependientes de las secretarías de educación de las diversas entidades federativas. Responden a la intención específica de fortalecer la investigación en el campo de la educación mediante la formación de sus agentes.
- c) Hay también posgrados híbridos caracterizados por la falta de una clara definición de objetivos, que en su vaguedad ofrecen algo así como una formación general en temas educativos y a veces combinan un poco de cada uno de los tipos de posgrado antes mencionados.

Según se deriva de los planteamientos precedentes, los posgrados en educación son lugar común en el que coinciden:

- a) Diversidad de historias de formación. La formación de cada ser humano tiene una trayectoria única, no se puede esperar que dos personas, aunque hayan vivido exactamente las mismas experiencias a lo largo de toda su educación formal, las asimilen e incorporen de la misma manera. Así, estudiantes que llegan a los posgrados en educación compartiendo igual disciplina de origen o habiéndose formado en el mismo tipo de instituciones, tienen de por sí diferencias de formación importantes, aunque puedan vislumbrarse ciertas tendencias características de una formación recibida en determinado tipo de instituciones o en diversas disciplinas. Con mayor razón se perciben y se acentúan dichas diferencias si los estudiantes cuentan con una formación inicial en una gran diversidad de disciplinas, como es el caso de los posgrados en educación, en los que los requisitos de ingreso suelen establecer como antecedente licenciaturas en educación o en áreas afines; pero donde la amplitud de posibilidades de afinidad que se admite es tal que, en los hechos, incluye prácticamente a egresados de cualquier licenciatura.
- b) Diversidad de énfasis en la formación previa con la que cuentan los estudiantes. Precisamente como consecuencia de la variedad de instituciones y de profesiones de las que provienen los alumnos de los posgrados en educación, ocurre que dichos estudiantes manifiestan en su desempeño académico rasgos propios del énfasis que tuvo su formación previa: algunos han desarrollado principalmente habilidad para el análisis y la discusión teórica, pero muestran dificultades en desempeños vinculados a la práctica; otros buscan referir su formación a la práctica, pero sin poder explicitar claramente la fundamentación teórica de las acciones que realizan. En lo que se refiere a su formación para la investigación (cuando la han recibido), antes de llegar al posgrado en educación, los estudiantes han aprendido distintas formas de acercarse a objetos de estudio, lo cual dificulta construir un lenguaje común o comprender diversas lógicas de construcción del conocimiento. Dado que el campo de la educación se alimenta

de disciplinas como la psicología, la sociología, la pedagogía, entre otras; es notoria la dificultad (aunque no imposibilidad) que se tiene para construir objetos de estudio relacionados con lo educativo, cuando se cuenta, por ejemplo, con un antecedente de formación en campos de conocimiento ajenos a las disciplinas antes mencionadas.

- c) Diversidad de intereses de los demandantes. Entre los estudiantes de los posgrados en educación coexiste una gran cantidad de motivos para el ingreso a este tipo de programas. Para unos existe la urgencia de obtener un grado académico por aspiraciones de movilidad laboral y salarial; para otros es necesario acceder a un posgrado como requisito institucional del cual incluso puede depender su permanencia en el empleo; así, ante la presión de obtener el grado, muchos académicos recurren a los posgrados en educación considerando que podrán obtener dicho grado en forma fácil y rápida en este tipo de programas. Algunos más tienen auténticos deseos de superación profesional y un interés específico en las áreas de especialización que ofrecen los diversos programas de posgrado en educación a los cuales se inscriben.

La sistematización de la información obtenida en el acercamiento a diversas instituciones que ofrecen posgrados en educación permite afirmar que las universidades han abierto posgrados en educación en respuesta a una o varias de las siguientes razones, sin descartar que haya también otras que no fueron identificadas:

- a) Formar cuadros académicos de alto nivel.
- b) Consolidar la formación de los profesionales de la educación que egresan de licenciaturas universitarias como pedagogía, ciencias de la educación, desarrollo educativo, etcétera.
- c) Apoyar a los profesores de educación media superior y superior en la profesionalización de su docencia y a los administradores y directivos de esos niveles en la profesionalización de su gestión.
- d) Facilitar que sus profesores obtengan un grado posterior a la licenciatura, sobre todo ante el conjunto de requisitos que las universidades deben ir cubriendo para tener acceso a más apoyos presupuestales.
- e) Ampliar la cobertura de los servicios que ofrecen.
- f) Mejorar (cuando es el caso) sus ingresos económicos ofreciendo posgrados en un área que se considera de oportunidad por su alto número de demandantes.

Las instituciones formadoras de docentes que dependen de las secretarías de educación en los estados (escuelas normales, centros de actualización del magisterio, unidades de la Universidad Pedagógica Nacional y centros e institutos diversos) han abierto posgrados en educación por una o varias de las siguientes razones, sin descartar que haya también otras que no fueron identificadas:

- a) Formar cuadros académicos de alto nivel.

- b) Consolidar la formación profesional de sus egresados.
- c) Ampliar la cobertura de los servicios que ofrecen.
- d) Responder a las demandas tanto de los líderes gremiales, como de los profesionales de la educación básica, unos y otros interesados en la superación profesional, pero también en la mejora económica que se deriva de la obtención de un grado académico posterior al de licenciatura.
- e) Reubicar sus servicios educativos y sus plantas docentes cuando se ha acabado la demanda de los servicios que ofrecían o ha decrecido la matrícula en algunas carreras.
- f) Mejorar (cuando es el caso) sus ingresos económicos ofreciendo posgrados en un área que se considera de oportunidad por su alto número de demandantes.

En cuanto a las *condiciones de apertura* hay que señalar que sólo en casos excepcionales los programas de posgrado en educación tuvieron desde su origen o posteriormente lograron apoyo sustancial para contar con la infraestructura, la planta académica y los servicios que demanda un programa de esta naturaleza; en este sentido es revelador el dato de que en el año 2000 sólo había 17 programas de posgrado en educación aceptados en el entonces Padrón de Excelencia del Conacyt, todos ellos ofertados por universidades que contaron con condiciones favorables para la consolidación de sus posgrados, especialmente los orientados a la investigación, mismos que, como se planteó antes, fueron prioridad en las políticas de apoyo al posgrado generadas por Conacyt y vigentes hasta antes del mes de octubre del año 2001.

Fuera de estas situaciones de excepción, muchos de los programas se abrieron al vapor, utilizando parcialmente la infraestructura de otros servicios, recurriendo a contratación de académicos por curso, muchos de ellos sin experiencia en investigación o recién egresados de otros programas similares y los estudiantes han sido atendidos de manera presencial en horarios mínimos, prácticamente en fines de semana.

En términos de crecimiento, con base en datos de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2014), basta con mostrar la población de los posgrados en educación en los niveles de maestría y doctorado (en números redondos), para darse cuenta del vertiginoso crecimiento de los mismos:

- En 2001, había 10 000 estudiantes en maestrías y 1 100 en doctorados
- En 2014, eran 43 000 los estudiantes de maestrías y 6 000 los de doctorados

Desafortunadamente, no puede afirmarse lo mismo en relación con el desarrollo de la calidad de los programas, una evidencia de ello es el escaso número de posgrados en educación que están incorporados al PNPC, lo cual significa que no cumplen satisfactoriamente con alguno(s) de los criterios que Conacyt ha establecido como condición para que un programa sea considerado como de buena calidad.

Los doctorados en educación

Conviene precisar que, en este trabajo, se utiliza la expresión “doctorados en educación” como aglutinante de todos aquellos programas doctorales que se ubican en el campo de conocimiento de la educación, aunque tengan diferentes denominaciones como es el caso de doctorados en pedagogía, en ciencias de la educación, en educación superior, en ciencias con especialidad en educación, etcétera.

Según datos presentados por De Ibarrola (2015: 69), el crecimiento de la educación de posgrado en México “siguió sus propias oleadas (relativas) de crecimiento, primero en los programas de maestría durante el decenio 1980, y posteriormente, en el crecimiento de los programas doctorales durante el decenio 1990, y con mayor rapidez, después del año 2000”. Así, de haber un solo doctorado en pedagogía antes de 1990, para 2006 había ya 88 programas, la mayoría de ellos (69.3%) en instituciones de educación privadas, lo cual puede explicarse desde razones como las planteadas cuando se habló en general de los posgrados en educación en el apartado anterior.

Si se toma en cuenta que apenas en la convocatoria 2014-1 el Conacyt contempló la posibilidad de incorporación de doctorados con orientación profesional al PNPC, puede inferirse que hasta 2013, de manera aparente, los doctorados en educación sólo formaban investigadores educativos; por lo tanto, cuando el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) puso el doctorado como “grado preferente” para los integrantes de los cuerpos académicos, o bien cuando las instituciones de educación superior incluyeron el doctorado como una de las condiciones para poder optar por una plaza académica de tiempo completo, estaban enviando el mensaje de que la formación a privilegiar era la *formación para la investigación*, quizá sin tomar muy en cuenta que entonces dichas instituciones tendrían que ofrecer condiciones para el ejercicio del oficio de investigador.

En el ámbito de los posgrados en educación puede afirmarse que, de alguna forma, “los hechos se anticiparon” a la aceptación formal de los doctorados con orientación profesional por parte de Conacyt, pues desde años anteriores a 2014, sobre todo en instituciones dependientes de las secretarías de educación de las entidades federativas, se empezaron a diseñar y ofrecer (sin reconocerlo abiertamente) doctorados en educación profesionalizantes que forman expertos en alguna práctica educativa (docencia, innovación, diseño curricular, administración, gestión, entre otras), incorporando la investigación como una herramienta en el proceso de formación; esto es, no forman a los doctorandos para ser investigadores educativos, pero sí fortalecen su desempeño profesional con el manejo de algunos elementos teóricos, metodológicos e instrumentales que suelen utilizarse en la investigación educativa.

Esa “aparición natural” de doctorados en educación profesionalizantes se dio sobre todo en respuesta a la inquietud de algunas autoridades educativas (sobre todo estatales) que urgían a los investigadores a que sus aportaciones estuvieran íntimamente relacionadas con la solución de

problemas propios del ejercicio profesional en el aula y en algunos otros ámbitos de la educación. De esta manera, aunque algunos doctorados en educación formaban oficialmente investigadores para “estar de acuerdo con la normativa nacional”, en realidad formaban expertos en alguna práctica educativa. Así, en México funcionan dos tipos de doctorados en educación, unos orientados a la investigación y otros a la formación de profesionales expertos en alguna práctica educativa; en consecuencia, han aparecido debates sobre la conveniencia o no de ofrecer doctorados profesionalizantes, sobre si la formación en investigación aplicada tiene que ser un programa doctoral o es cuestión de programas de desarrollo profesional, así como la atribución de mayor prestigio para los programas que forman investigadores.

En relación con esta cuestión, Teichler (2015: 48-49) trae a colación que en el Proceso de Bolonia se especifica que “el componente fundamental de la formación doctoral es el avance del conocimiento a través de la investigación original”; sin embargo, también señala que al mismo tiempo se reconoce que “la formación doctoral debe cumplir cada vez más con las necesidades de un mercado laboral más amplio que el mundo académico”. Cuando se refiere a la situación de Alemania, el mismo autor hace notar que “menos de la décima parte de los poseedores de un doctorado se convierten al final en profesores de universidades y otras instituciones de educación superior, o alcanzan puestos similares en institutos de investigación” (Teichler, 2015: 31).

Quienes han estudiado a fondo la cuestión de la formación doctoral en diversos países del mundo (Teichler, 2015; Salomon, 2015; Anderson, 2015; Phillips, 2015; De Ibarrola, 2015) han sacado a la luz debates similares presentes de diversas formas en la mayoría de los países desarrollados y en algunos en vías de desarrollo, tal es el caso, por ejemplo, de los que se ofrecen en Estados Unidos: el Doctorado en Filosofía (Ph.D) orientado a la investigación y el Doctorado Profesional en Educación (Ed. D.) orientado a la resolución de problemas prácticos en la cotidianidad del sistema educativo, pero este último considerado social y académicamente como de un status inferior en el esquema de posgrado de ese país e incluso cuestionado en su existencia por parte de un sector de los académicos de esa nación.

En México ocurre también que los posgrados en educación con orientación profesional suelen ser menos valorados que los orientados a la investigación, sobre todo por parte de académicos que se dedican a la investigación básica. Así, los egresados de programas profesionalizantes han tenido hasta ahora mayores dificultades para ser admitidos en doctorados orientados a la investigación pertenecientes al PNPC; esto no como mero asunto de desvaloración de su formación previa, sino que resulta entendible que los egresados de ese tipo de programas lleguen al doctorado con una trayectoria donde la formación para la investigación y la participación en productos de investigación han sido más bien escasas. Aun quienes logran ser aceptados en un doctorado con orientación a la investigación tienen el enorme reto de transformar su visión de la investigación y de responder con buen nivel de calidad a cada una de las

demandas que el programa les va planteando, lo cual no les resulta fácil cuando se trata de doctorados reconocidos como de alto nivel de calidad.

El reconocimiento formal de Conacyt a la posibilidad de que existan doctorados con orientación profesional permite establecer continuidad entre la formación que tuvieron los egresados de maestrías con esa orientación y el énfasis de su formación doctoral. Esta continuidad no es tan sencilla, demanda a los formadores claridad en el diseño curricular, congruencia entre la orientación del plan de estudios y el tipo de productos que se piden a los estudiantes tanto en los diversos cursos y seminarios, como en el producto final con el que optarán por el grado; demanda, además, una clara visión de cómo se incorporará en esos programas la formación para la investigación teniendo en cuenta el énfasis profesionalizante, pues con relativa facilidad estos programas pueden, sin ser muy conscientes de ello, seguir una ruta de formación y pedir productos muy similares a los de los doctorados con orientación a la investigación; bastará con analizar de manera cuidadosa lo que está ocurriendo en algunos doctorados en educación cuyo diseño original se presentó como orientado a la investigación, aunque en los hechos funcionaban con orientación profesional.

En México, el seguimiento cualitativo de egresados de doctorados en educación (Moreno y Torres, 2015) ha puesto en evidencia las dificultades que éstos tienen para lograr ubicarse en una plaza de investigador en alguna institución de educación superior, así como “los precios” que tienen que pagar (los pocos que lo consiguen) para ser aceptados como miembros legítimos de una comunidad de investigadores educativos orientados a la producción de nuevo conocimiento.

Ahora cabe preguntar en relación con las políticas que México está impulsando, ¿por qué se considera conveniente que todos los profesionales de la educación tengan un doctorado?, ¿por qué poner el doctorado como grado preferente en PRODEP, o bien como requisito para acceder a una plaza académica en educación superior?, ¿se logra ser experto en educación cuando se llegó a un doctorado con orientación a la investigación sólo con experiencia en la docencia o en la gestión educativa?, ¿hay una plaza académica para todos los egresados de los doctorados en educación?, ¿todas las personas que obtienen el grado de doctor en educación están respaldadas por una formación sólida, independientemente de la orientación del doctorado que cursaron?, los doctores en educación que regresan a su plaza de origen en instituciones de educación básica, ¿están ejerciendo como investigadores?

A manera de cierre

Si los hechos se consideran como un referente a considerar en el análisis del impacto de las políticas nacionales con respecto al posgrado, es tiempo de retomar algunas de ellas, dado que:

- a) No hay plazas suficientes para incorporar como académicos en las instituciones de educación superior a los egresados de los actuales

- doctorados en educación que todavía fueron formados en la visión única de orientación a la investigación.
- b) Ante la exigencia de que se obtenga un doctorado como grado preferente, un buen número de académicos de las instituciones de educación superior ha optado por incorporarse a doctorados en educación sin tomar en cuenta el nivel de calidad que éstos ofrecen y en detrimento de su formación profesional de origen.
 - c) Muchos de los profesionales de la educación que ingresan a doctorados en educación inscritos en el PNPC tienen la expectativa de ser investigadores educativos, para ellos se les forma, pero suelen ver frustradas sus aspiraciones cuando descubren que las plazas para nuevos investigadores son muy pocas y se otorgan cada vez con requisitos mayores.
 - d) De manera similar, los egresados que tenían su plaza de origen en educación básica y regresan a desempeñarla una vez obtenido el doctorado, se encuentran con mínimos espacios para realizar investigación educativa.

Tiene sentido entonces abrir espacios para los doctorados con orientación profesional sobre todo a quienes se dedicarán a alguna práctica educativa diferente de la investigación. Tanto la calidad de estos programas como su reconocimiento social y académico no tiene porqué ser inferior a los de los doctorados con orientación a la investigación; de allí que ya no exista un lazo indisoluble entre los doctorados en educación y la formación de investigadores educativos, puesto que ahora se han aceptado normativamente los doctorados con orientación profesional.

Realizar las aseveraciones anteriores no implica desde luego dejar de reconocer que los doctorados en educación orientados a la investigación, cuando son atendidos con alto nivel de calidad, siguen siendo una excelente estrategia de formación sistemática de nuevos investigadores en educación.

Referencias bibliográficas

- Anderson, Lorin W. (2015). “¿Cuál es el papel apropiado de la investigación en los programas doctorales en educación?”, en De Ibarrola, María y Lorin W. Anderson. *La formación de nuevos investigadores educativos. Diálogos y debates*. México: ANUIES.
- ANUIES (2014). *Anuarios Estadísticos de la Educación Superior. Ciclo Escolar 2013-2014*, disponible en: <http://www.anui.es.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior> Consultado el 12 de octubre de 2015
- De Ibarrola, María y Lorin W. Anderson (2015). *La formación de nuevos investigadores educativos. Diálogos y debates*. México: ANUIES.
- De Ibarrola, María y Lorin W. Anderson (2015). “La educación doctoral de los investigadores educativos: políticas y contextos nacionales, y actores institucionales”. En: De Ibarrola, María y Lorin W. Anderson. *La formación de nuevos investigadores educativos. Diálogos y debates*. México: ANUIES.

- Phillips, Denis C. (2015). "Pequeños inicios para grandes logros: innovaciones en la formación de los investigadores educativos". En: De Ibarrola, María y Lorin W. Anderson. *La formación de nuevos investigadores educativos. Diálogos y debates*. México: ANUIES.
- Salomon, Gavriel (2015). "Un doctorado de doble vía en educación: existe más de un camino hacia el conocimiento avanzado". En: De Ibarrola, María y Lorin W. Anderson. *La formación de nuevos investigadores educativos. Diálogos y debates*. México: ANUIES.
- Teichler, Ulrich (2015). "Educación y formación doctoral: una mirada por países y disciplinas". En: De Ibarrola, María y Lorin W. Anderson. *La formación de nuevos investigadores educativos. Diálogos y debates*. México: ANUIES.
- Moreno Bayardo, María Guadalupe (2003). *El posgrado para profesores de educación básica. Un análisis en el marco de los posgrados en educación*. México: SEP.
- Moreno Bayardo, María Guadalupe y José de la Cruz Torres Frías (2015). *Avatares de la incorporación al oficio de investigador en un campo de conocimiento. El caso de egresados de doctorados en educación. Investigación en proceso*. México: Universidad de Guadalajara.
- Moreno Bayardo, María Guadalupe y José de la Cruz Torres Frías (2015). "Buscar la inserción al oficio de investigador educativo y no morir en el intento". *Memorias del XIII Congreso Nacional de Investigación educativa*. México: COMIE.
- SEP/CONACYT (2013) *Convocatoria Programa Nacional de Posgrados de Calidad*, disponible en: www.ugto.mx/investigacionyposgrado/images/Boletin/pdf/Convocatoria_PNPC2013-3.pdf Consultado el 22 de octubre de 2015.
- SEP/CONACYT (2014) *Convocatoria Programa Nacional de Posgrados de Calidad*, disponible en: http://www.conacyt.gob.mx/FormacionCapitalHumano/Documents/Convocatoria_PNPC-2014_Escolarizada.pdf