



Un entramado entre políticas públicas en educación, formación e inserción laboral de doctores en educación en México

Doctors in Education in Mexico: Life in a labyrinth of public policies, training processes and obstacles to join the jobs market

MORENO BAYARDO, María Guadalupe¹
TORRES FRÍAS, José de la Cruz²

Moreno Bayardo, M. G. y Torres Frias, J. de la C. (2021). Un entramado entre políticas públicas en educación, formación e inserción laboral de doctores en educación en México. *RELAPAE*, (15), pp. 130-144.

Resumen

En este trabajo analítico se retoman y enriquecen hallazgos de investigaciones realizadas por sus autores acerca de los posgrados en educación, de la formación de investigadores en doctorados en educación y de su incorporación al oficio en instituciones educativas, los cuales se contrastan con elementos aportados por otros estudios. Con base en esa triangulación y en la revisión documental sobre la evolución de las políticas nacionales sobre educación, se construye un panorama analítico que devela una forma de articulación entre políticas públicas, peculiaridades de los posgrados en educación, procesos de formación de doctores en educación y situaciones asociadas a la incorporación de investigadores noveles al oficio de investigador. El análisis se realiza desde un enfoque de política basado en evidencia (Flores-Crespo, 2009, 2013), con las adecuaciones propias para un trabajo cualitativo, que parte de los hallazgos de investigaciones estrechamente relacionadas con la temática de interés. Los resultados permiten destacar cómo, desde políticas que ponen el énfasis en la evaluación de la calidad y en la obtención de grados académicos como estrategia para la mejora de la misma, se indujo una gran demanda de posgrados en educación y se apostó a evaluar los programas con base en indicadores que omiten aspectos tan relevantes como lo que ocurre al interior de los procesos de formación doctoral. Esto, aunado a que no se previó un crecimiento paralelo entre el aumento de estudiantes de doctorados en educación y la creación de plazas laborales para los noveles doctores, trajo consigo que éstos se enfrenten al desempleo, al subempleo, y/o al reto de superar los obstáculos que las comunidades académicas suelen poner a quienes, siendo externos a la institución, ganaron alguna plaza de investigador.

Palabras Clave: Políticas públicas, doctorados en educación, formación de investigadores, evaluación de la calidad, inserción laboral.

Abstract

This analytical work looks at findings from research carried out by the authors on postgraduate degrees in education, the training of researchers in doctorates in education, and their incorporation into the trade in educational institutions. Findings are also contrasted against those from similar studies. Based on this triangulation and on the documentary review of the evolution of national policies on education, an analytical panorama is constructed that reveals a form of articulation between public policies, peculiarities of postgraduate degrees in education, processes of training doctors in education, and situations associated with the incorporation of early career researchers. The analysis is carried out from a policy approach based on evidence (Flores-Crespo, 2009, 2013), with the appropriate adjustments for a qualitative work that starts from the findings of research closely related to the subject of interest. The results highlight that policies emphasizing the evaluation of quality and acquisition of academic degrees as an improvement strategy triggered demand for postgraduate degrees in education. In these processes, however, metrics were adopted which overlook

¹ Universidad de Guadalajara, México / gpemor98@hotmail.com

² Universidad de Guadalajara, México / cruzfrias@gmail.com

factors that take place within the doctoral training processes. In addition, a growing population of individuals with doctorates in education has confronted conditions of unemployment and sub-employment, given an insufficient availability of suitable employment opportunities, as well as obstacles raised by academic communities who usually undermine the career advancement of outsiders who, being external to the institution, won a position as academic researchers.

Keywords: Public policies, doctors in education, training of researchers, evaluation of quality, access to the jobs market

Introducción

Este trabajo es un *producto de investigación* que aborda de manera analítica, documentada, con sustento teórico-conceptual, en forma asociada a referentes empíricos y a experiencias que fueron sujetas a procesos de reflexión, el estudio de una situación en la que se articulan políticas públicas, procesos de formación doctoral y oportunidades laborales para los nuevos doctores en educación, situación que demanda respuestas pertinentes. No tiene la forma clásica de un reporte de investigación porque se ha generado con base en la adecuación, extensión y actualización del conocimiento generado tanto en investigaciones previas, como en indagaciones actuales, en concordancia con los nuevos lineamientos de CONACyT en México (Álvarez-Buylla, 2018), los cuales insisten en la necesidad de analizar y vincular los resultados de investigación con el estudio y análisis de diversas problemáticas presentes en nuestro país.

Asumimos que, cuando la producción de un investigador o de un grupo de investigadores se realiza de manera continua y secuenciada en torno a una línea específica de generación de conocimiento, se abre una oportunidad para que los hallazgos de los estudios realizados sean trabajados con otras formas de articulación y a la vez profundizados, para dar cuenta de cuestiones de mayor amplitud y complejidad, a manera de meta análisis que se realiza con la intención de aportar nuevos elementos sobre la cuestión en estudio. Esa es la naturaleza de este trabajo.

En relación con cada uno de los aspectos que conforman la trama analítica que aquí se construye, existen estudios cuyas aportaciones fueron consideradas: algunos retoman el surgimiento y evolución del posgrado (Pacheco y Díaz Barriga, 2009; García, 2009); otros se centran en el análisis de la forma en que las políticas públicas han incidido en el crecimiento y orientación de los posgrados (Chavoya y Reynaga, 2012); algunos se focalizan en los procesos de formación que se propician en doctorados en educación (Moreno, 2010; Torres, 2014; De Ibarrola, 2015; Moreno y De la Torre, 2021); otros hacen referencia a los indicadores que orientan la evaluación de los programas de posgrado en México (Cardoso y Cerecedo, 2011; Moreno, et al. 2021); uno más se centra en la inserción laboral de egresados de doctorados en educación (Moreno y Torres, 2018). No se encontraron estudios que aborden de manera vinculada los aspectos que se incorporaron en este trabajo, lo cual se constituyó en el motivo principal para emprender el meta análisis antes mencionado.

Este estudio responde a cuatro grandes cuestionamientos: ¿cómo surgieron y evolucionaron las políticas públicas sobre educación en México hasta llegar a las políticas sobre el posgrado vigentes en 2021?, ¿cómo han incidido dichas políticas en el desarrollo y calidad de los posgrados en educación?, ¿qué implicaciones han tenido en los procesos internos de formación de investigadores en doctorados en educación?, y ¿cómo se han reflejado en la inserción laboral de los nuevos investigadores en educación? Para responder a estas preguntas se realizó una revisión documental sobre políticas educativas en México y sobre el desarrollo de los posgrados en educación, cuyos resultados se plasman en los apartados 1 y 2; posteriormente se retomaron hallazgos de dos investigaciones previas, una sobre las experiencias que once estudiantes de doctorados en educación vivieron a lo largo de toda su estancia en el programa (Moreno, 2010), la cual orientó los planteamientos del apartado 3; y otra sobre lo que viven los nuevos doctores en educación cuando pretenden incorporarse al oficio de investigador en alguna institución de educación superior (Moreno y Torres, 2018), que fue la base para la construcción del apartado 4. Con base en esos elementos se realizó el meta análisis que permitió dar forma al cierre del presente trabajo.

La cuestión de vincular políticas públicas e investigación ha sido trabajada por autores como Flores-Crespo (2009, 2013) y Pawson (2006) de los cuales se retoma el denominado *enfoque de política basado en la evidencia* como alternativa para propiciar que los productos de investigación lleguen a tener impacto en una toma de decisiones informada, por parte de quienes elaboran políticas públicas. Si bien en este trabajo no se realiza una medición cuantitativa, que es la fuente privilegiada en el enfoque mencionado, y sólo se retoman hallazgos de investigaciones muy focalizadas en la temática, se asumió como orientación teórica el enfoque antes mencionado, dado que los hallazgos surgidos de las investigaciones incorporadas, constituidos como evidencia, permiten conformar una mirada evaluativa que difiere de la que surge por vía de los actuales indicadores con que CONACyT evalúa los posgrados para emitir un juicio sobre su calidad, y pueden aportar elementos para introducir cambios en las políticas de evaluación que prevalecen en el posgrado nacional.

Políticas públicas de educación en México y desarrollo del posgrado

Las políticas públicas sobre educación superior en México y la evolución de las mismas, constituyen la fuente de la que surgieron las políticas relativas al posgrado. Cada momento histórico del país y la problemática que le caracterizó, así

como las influencias externas a las que se vio expuesto, orientaron el crecimiento, las prioridades y las formas de atención al nivel de licenciatura, y después, al de posgrado.

Estudios como el de Luenga (2003) y el de López et al. (2009), dan cuenta de lo ocurrido en diversas etapas de desarrollo de la educación superior. Los años setenta fueron testigos de la *etapa de expansión* de la educación superior en México (llegó a 246,000 estudiantes³), en ella se percibió la necesidad de planeación y coordinación de la misma, se incorporaron nuevos modelos universitarios y se impulsaron los Institutos Tecnológicos Regionales. Dicha expansión ocurrió como respuesta al aumento de la demanda de educación superior, impulsado por *expectativas de movilidad social*, en conjunción con la prioridad que las políticas públicas sobre educación dieron en ese tiempo al *crecimiento cuantitativo* del sistema educativo nacional.

En los años ochenta (llegó a 848,000 estudiantes), las instancias gubernamentales decidieron intervenir directamente en el crecimiento, la orientación y los cambios en las universidades públicas mexicanas, desde criterios de *eficacia, eficiencia y pertinencia social*. Surgieron políticas de evaluación que se vincularon al financiamiento público, así como políticas de descentralización concretadas en una redistribución geográfica de las oportunidades educativas y en la incorporación de nuevas instituciones tecnológicas al sistema de educación superior. Esas nuevas condiciones caracterizaron la *etapa de desaceleración*.

En los años noventa (llegó a 1,258,000 estudiantes), el Estado mexicano fortaleció sus políticas reguladoras y evaluadoras de la educación superior, en forma asociada al proceso de globalización de la época y a las recomendaciones surgidas de evaluaciones externas que fueron realizadas por organismos internacionales (BID⁴, OCDE⁵, CEPAL⁶, UNESCO⁷). El énfasis se trasladó de la planeación a la evaluación, de los procesos a los productos, y se apostó a la obtención de grados posteriores al de licenciatura como principal estrategia para fortalecer el desempeño de los académicos que laboraban en educación superior. Surgieron programas como el de SUPERA⁸ y el de PROMEP⁹ (hoy PRODEP¹⁰) para dar impulso a la formación y actualización de los académicos de las instituciones de educación superior (IES), considerando que éstos habrían de estar preparados para realizar las funciones de tutoría, docencia, investigación y trabajo colegiado. El conjunto de rasgos de esa década es conocido como *etapa del estado evaluador*.

En las primeras décadas del siglo XXI (dos millones de estudiantes en el año 2000, tres en el 2010, cuatro en el 2020), se mantuvo el discurso sobre *calidad de la educación*; las políticas permanecieron centradas en la evaluación, entendida como cumplimiento de indicadores asociados a la acreditación y certificación, tanto de programas e instituciones, como de académicos. Los resultados de las evaluaciones continuaron vinculados a estímulos económicos, posibilidades de financiamiento de proyectos y/o acceso a presupuestos extraordinarios concursables para las instituciones públicas de educación superior.

En relación con los estudios de posgrado, la década de los ochenta fue de gran expansión de las maestrías, mientras que a partir de los noventa se acentuó el crecimiento de los doctorados, ambos periodos respondieron a una demanda de grados académicos *inducida* por políticas públicas que surgieron bajo la influencia de los organismos internacionales antes mencionados. Se adjetiva como *demandada inducida* en tanto que las políticas públicas apostaron a la obtención de grados académicos como estrategia para *asegurar* la calidad de la educación en las instituciones de educación superior. Además, vincularon las posibilidades de acceso a mejores plazas de trabajo con la acreditación de estudios de posgrado, no sólo en el sistema de educación superior, sino también en el de educación básica, vía Programa Nacional de Carrera Magisterial.

En la expansión de los estudios de posgrado, se presentó un ciclo de crecimiento y evolución muy similar al de los estudios de licenciatura, pero con dos diferencias importantes: la primera, que dicha expansión ocurrió una década después de la de licenciatura; la segunda, que mientras la demanda de estudios de licenciatura fue impulsada principalmente por *expectativas de movilidad social* de los aspirantes, la de posgrados fue en gran parte *inducida* por las políticas públicas sobre educación antes descritas. La gran demanda de posgrados que dichas políticas generaron, fue atendida mayoritariamente por instituciones privadas, no sólo porque éstas percibieron en ello un área de

³ La información sobre número de estudiantes en cada periodo se deriva del histórico de estadísticas publicado por la SEP en 2019. En todos los casos se optó por registrar el dato en número redondos.

⁴ Banco Interamericano de Desarrollo.

⁵ Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.

⁶ Comisión Económica para América Latina.

⁷ Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

⁸ Programa Nacional de Superación Académica.

⁹ Programa de Mejoramiento del Profesorado.

¹⁰ Programa para el Desarrollo Profesional Docente.

oportunidad, sino también porque la estructura y dimensiones de las instituciones públicas, no les permitían absorber toda la demanda.

Los siguientes datos dan una idea del crecimiento del posgrado en México

Tabla 1. Crecimiento de alumnos

| Año | Alumnos |
|------------|----------------|
| 1970 | 5,953 |
| 1980 | 25,502 |
| 1990 | 111,247 |
| 2000 | 118,099 |

Fuente: Reynaga (2002)

Tabla 2. Desglose por niveles en el año 2000.

| Nivel | Alumnos |
|--------------|----------------|
| Especialidad | 27,406 |
| Maestría | 82,286 |
| Doctorado | 8,407 |
| Total | 118,099 |

Fuente: Reynaga (2002)

Un primer análisis de la situación que acaba de ilustrarse, nos lleva a considerar que los tomadores de decisiones parecieron perder de vista que, si bien esas políticas públicas inducirían una gran demanda de posgrados, no se podía apostar a que ello trajera consigo la mejora de la calidad de la educación a corto plazo y de manera efectiva, pues el sistema de educación superior no contaba con condiciones de experiencia, recursos humanos, dimensiones e infraestructura, que permitieran atender satisfactoriamente la nueva demanda; no obstante, ésta comenzó a atenderse con diversos niveles de calidad.

Incidencia de las políticas públicas en los posgrados en educación

En México, el CONACyT es el organismo que tiene la responsabilidad oficial de elaborar las políticas de ciencia y tecnología. Tratándose de los estudios de posgrado, no sólo elabora las políticas, sino que les da concreción en las formas que utiliza para apoyar y estimular la calidad de dichos estudios, en los criterios de evaluación de los programas de posgrado que aspiran a ingresar y sostenerse en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC), y en los indicadores seleccionados para decidir si un programa puede ser considerado como *de buena calidad*.

En educación básica, el Programa Nacional de Carrera Magisterial que estuvo vigente en México de 1993 a 2015, evaluó a los profesores que así lo decidieron, con miras a obtener un incremento salarial. Los aspectos considerados en dicho programa fueron variando, pero hubo un periodo en que se dio gran peso a los grados académicos obtenidos por éstos, lo cual también indujo una gran demanda de posgrados en educación por parte de los trabajadores de ese nivel educativo.

De manera similar, las políticas nacionales para la educación superior consideraron al doctorado como grado preferente para situaciones de contratación, de incorporación al Sistema Nacional de Investigadores (SNI), de otorgamiento de estímulos económicos diversos, entre otras. Cada uno de esos criterios por sí solo, y todos en su conjunto, fueron *inductores* de la demanda de posgrados, la cual se orientó en muy alto porcentaje a posgrados en educación. Entonces, los posgrados en educación crecieron de manera exponencial, pero con grandes diferencias entre programas en la calidad de la formación que propician.

Los programas de posgrado más solicitados empezaron a ser los de educación, cuya demanda superaba sustancialmente a la de otras áreas, según se ilustra enseguida:

Tabla 3. Número de estudiantes en las áreas más demandadas en el año 2000

| Área | Estudiantes |
|------------------------------------|-------------|
| Educación | 16,939 |
| Cómputo y sistemas | 3,223 |
| Ingeniería industrial | 3,201 |
| Ingeniería Civil | 2,374 |
| Ingeniería electrónica y eléctrica | 1,625 |
| Arquitectura y diseño | 1,600 |

Fuente: Reynaga (2002)

Tabla 4. Posgrados en educación en México en el año 2015

| Grado | Número de instituciones | Número de programas | Matrícula | Porcentaje de gestión privada |
|-----------|-------------------------|---------------------|-----------|-------------------------------|
| Maestría | 691 | 1008 | 64378 | 68.2% |
| Doctorado | 199 | 250 | 10562 | 87% |
| Total | 890 | 1258 | 74940 | |

Fuente: De Ibarrola (2018)

Recibir en los posgrados en educación a una gran cantidad de demandantes que no tuvieron su formación inicial en el campo de la educación trajo consecuencias importantes, entre ellas, que los doctorados en educación con orientación a la investigación tengan el reto de formar como expertos en investigación educativa a personas que no son expertas en educación, lo cual abona a la desvaloración que algunas comunidades académicas hacen de la educación como disciplina con posibilidad de aportar al conocimiento científico.

Los criterios con los que el CONACyT incorpora al PNPC a los posgrados orientados a la investigación, especialmente a los doctorados que desean ser ubicados en los niveles más altos (*consolidado* y de *competencia internacional*), son:

1. Con respecto a los alumnos: Un examen de ingreso riguroso. Dedicación de tiempo completo. De dos a cuatro alumnos por profesor. Hasta tres alumnos con el mismo tutor (director de tesis) al mismo tiempo.
2. Con respecto al núcleo académico del programa: un mínimo de nueve académicos anexados al programa, 100% de ellos con doctorado y 30% miembros del SNI en niveles II y III.
3. Con respecto a resultados académicos: una eficiencia de egresados titulados de 70% en un máximo de cuatro años por grupo estudiantil; profesores de tiempo completo que den cuenta de una o dos publicaciones de investigación originales por año, con 50% de participación estudiantil.
4. Con respecto a la infraestructura académica: espacios de enseñanza adecuados, lugares para trabajo individual y colectivo de los estudiantes, computadoras, internet, biblioteca, y para las ciencias duras, laboratorios.

Los indicadores anteriores privilegian que existan *condiciones favorables para la calidad*, pero son ajenos a lo que ocurre al interior de los *procesos de formación* en los programas de posgrado, de manera que constituyen condiciones necesarias, pero no suficientes, para garantizar el logro de un alto nivel de calidad en la formación que se propicia en dichos programas. Santos Guerra (1999, p. 79) alertó en su momento sobre las *trampas* que se derivan de “apostar a condiciones favorables para la calidad como si fueran la calidad misma”.

Los doctorados en educación incorporados al PNPC en el año 2020 eran 24, todos ellos orientados a la investigación¹¹. Si se considera como base la existencia de 250 doctorados en educación en México, entonces menos del 10% de esos programas es *posgrado de calidad* de acuerdo con los indicadores vigentes de CONACyT, pero ¿puede afirmarse que en los posgrados incorporados al PNPC está garantizada la buena calidad de los procesos de formación que en ellos se propician?

Implicaciones de las políticas públicas en los procesos internos de formación para la investigación en doctorados en educación

El significado atribuido al concepto de *formación* en este trabajo¹² se sustenta en diversas aseveraciones: no se nace humano, se requiere de un proceso de formación para llegar a serlo, esto abarca todos los ámbitos de desarrollo de la persona (Fernández-Savater, 1997); la formación está asociada a una función evolutiva que es exclusiva de los seres humanos, “es el estadio humano, reflexivo, de la evolución” Honoré (1980, p. 126); es “el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades del hombre” Díaz Barriga y Rigo (2000, p. 87); es una acción consciente y reflexiva que los humanos realizan sobre sí mismos de forma intencionada, dado que

por un lado, uno se forma a sí mismo, pero uno se forma sólo por mediación. Las mediaciones son variadas, diversas. Los formadores son mediadores humanos, lo son también las lecturas, las circunstancias, los accidentes de vida, la relación con los otros. (Ferry, 1997, p. 55)

La formación, en cualquiera de los ámbitos de posible incidencia en la persona, no ocurre sólo como consecuencia de ciertas experiencias vividas en la escuela o fuera de ella; se habla de *procesos de formación*, porque siempre hay nuevas experiencias que se pueden convertir en mediaciones para propiciar la evolución de disposiciones y capacidades de una persona. Los seres humanos vivimos involucrados en procesos de formación, sea cual sea nuestra edad, ocupación o condición social.

Aquí se utiliza la expresión *procesos internos de formación* porque se sostiene, con Moreno, et al. (2021), que:

El aspecto nodal de los procesos de formación está en lo que se propicia *al interior* de los mismos, esto es, en lo que ocurre cuando los formadores, en su función de mediadores humanos, intervienen para dinamizar u orientar dichos procesos con la intención de que los formandos logren los mejores resultados posibles en su formación. En términos de formación de investigadores en un doctorado, se trata de la mediación pedagógica puntual y cotidiana que se genera en escenarios como los seminarios, las sesiones de tutoría, la dirección de tesis, las formas de interlocución con los expertos y con los pares. (p. 35)

No existen documentos normativos nacionales que establezcan indicadores relativos a la *calidad de los procesos internos de formación* en los programas de posgrado, esa es precisamente una ausencia fundamental que se hace notar en este trabajo; pero si se quisieran construir algunos, éstos habrían de tener como base lo señalado en el párrafo anterior, lo cual implicaría acercamientos cualitativos a la vida académica cotidiana de las instituciones que ofrecen posgrados, para conocer la dinámica de los seminarios, las formas de atender la tutoría y dirección de tesis, así como las formas de interlocución entre académicos y estudiantes.

Enseguida se ilustra lo que ocurre en algunos *procesos internos de formación para la investigación* que se propician en doctorados en educación. Para ello, se traen al análisis algunas de las aportaciones que se derivaron de la investigación de Moreno (2010)¹³, en la que se tuvo un acercamiento cualitativo, vía relatos reflexivos y entrevistas a profundidad, a once estudiantes de cuatro doctorados en educación que son ofrecidos por instituciones públicas ubicadas en cuatro diferentes regiones de México, todos eran alumnos de programas incorporados al PNPC de CONACyT. Las aportaciones mencionadas se articularon posteriormente con el *saber de la experiencia* (Contreras, 2013) que los autores del presente trabajo han acumulado a lo largo de más de dos décadas de ser formadores y directores de tesis en doctorados en educación.

¹¹ Dato construido a partir de las “Estadísticas del Padrón Nacional de Programas Educativos de Calidad” emitidas por CONACyT en el año 2021.

¹² Explicitado también en diversos trabajos previos, el más reciente de ellos Moreno y De la Torre (2021), dado que se trata de un concepto que es central cuando se investiga en la línea de formación para la investigación.

¹³ Incluidas en forma de viñetas surgidas del discurso de los doctorandos participantes en la investigación mencionada.

La dinámica de los seminarios.

En México, el diseño curricular de los doctorados en educación que forman investigadores, suele incorporar diversos *seminarios*, con la intención de propiciar en ellos análisis, discusión, profundización y debate, con la participación de formadores y formandos. Una mediación con la que suele apoyarse el trabajo de los seminarios, es la asignación de lecturas para realizarlas de manera previa a las sesiones de trabajo grupal.

La dinámica de formación que se genera en los seminarios, en muchos de los casos es tan rica como se esperaría, pero en otros, se ve reducida al reparto de lecturas entre los estudiantes, mismas que se les pide exponer en sesión grupal. Hay ocasiones en que dichas exposiciones se hacen sin una comprensión profunda de lo leído, recurriendo a la repetición de ideas del autor del texto revisado y recibiendo escasa retroalimentación por parte del formador que coordina el seminario. Cuando esto ocurre, difícilmente se llegan a propiciar aprendizajes de un nivel de complejidad como el que demanda la formación para la investigación. Una ilustración de ello se presenta en la siguiente viñeta¹⁴:

Hay compañeros que no leen sus materiales, tergiversan los contenidos, divagan en el tema o de plano desvían la discusión hacia el tema en donde se sienten seguros. Esto no es exclusivo de los compañeros, también se da el mismo caso en algunos docentes, lo que implica que no siempre la clase tiene la calidad y profundidad que se espera en un doctorado. (R5S7D3)¹⁵

Los doctorandos expresan también sus percepciones de lo que tendría que ser característico de la preparación y de la forma de actuación de quien esté a cargo de un seminario:

Las cualidades de excelencia de quien coordine un seminario en un doctorado en educación han de ser: dominio de la materia superior al nivel de la generalidad de los estudiantes, que garantice un aporte real al grupo; una adecuada estrategia pedagógica, que incluye el abordaje de los contenidos y la dinámica de organización de la sesión; conocimiento del campo educativo; experiencia en investigación educativa; apertura hacia diferentes enfoques y posturas; y calidad humana, lo que incluye cuestiones de formalidad y ética para desarrollar las interrelaciones horizontales con los estudiantes, la orientación y dirección del curso, y la evaluación, con profesionalismo. (R1S9D3)

Las formas de atender la tutoría y dirección de tesis.

Una de las mediaciones de mayor impacto en la formación doctoral, es la relación de tutoría que se establece entre un académico que funge como *tutor/director de tesis*¹⁶, y un *doctorando*. En esa relación, la meta no es sólo lograr el producto denominado *tesis* con los requisitos formales establecidos por la comunidad académica, sino dinamizar y enriquecer el proceso de formación para la investigación del estudiante.

En México, las condiciones para ser *tutor/director de tesis* de estudiantes de doctorado son establecidas por cada institución, pero existe consenso en las de: haber obtenido el grado de doctor y ser investigador en funciones, algunas instituciones agregan además la de pertenecer al Sistema Nacional de Investigadores (SNI), aunque manejan esta condición con cierta flexibilidad. Parece asumirse entonces que *ser buen investigador es suficiente para ser buen formador de investigadores*, que la cualificación para una función (la de investigador), permite confiar en que el académico también está preparado para otra (la de formador de investigadores). Lo anterior ocurre en algunos casos, pero dista mucho de ser algo que se constate en la vida académica cotidiana; sin embargo, a ello se apuesta en uno de los indicadores con que se evalúa la calidad de los posgrados: que sus formadores cuenten con altos niveles en el SNI y tengan una productividad significativa, pero no se indaga si éstos evidencian alguna forma de sensibilidad pedagógica y de experiencia para realizar la función de tutor/director de tesis, como ocurre por ejemplo en Francia donde se necesita haber obtenido el título de Professeur des Universités o bien una habilitación específica para dirigir investigaciones. La conciencia de lo que ocurre en México ha motivado la realización de estudios como el de Moreno y Torres (2020) en el que se exploraron experiencias significativas de formadores en posgrado, las cuales se han puesto a disposición de quienes realizan esa función.

¹⁴ Tomada de los reportes reflexivos que aportaron once estudiantes de cuatro diferentes doctorados en educación en la investigación realizada por Moreno (2010).

¹⁵ Este código alude al número de reporte recibido, al estudiante que lo aportó y al doctorado en el que está inscrito.

¹⁶ En México, en la mayoría de los programas de doctorado en educación orientados a la investigación, estas dos figuras se concentran en una sola persona. En algunos programas se le designa como asesor o supervisor.

Los estudiantes de doctorado en educación que participaron en la investigación de Moreno (2010) distinguen diversas formas en que los tutores/directores de tesis se comprometen con la tutoría, y lo expresan en reflexiones como la siguiente:

Para ser buen tutor, no es suficiente ser conocedor del tema, tener prestigio como investigador, publicar en revistas indizadas, etcétera. También es importante tener apertura metodológica, amplio criterio como investigador, calidad humana, tener humildad, saber expresar opiniones honestas, pero sin lastimar a las personas ni destruir el trabajo realizado por otros y, sobre todo, orientar los esfuerzos para mejorar y crecer. (R12S2D2)

Aseveraciones como la anterior muestran que: 1) los estudiantes de doctorado que participaron en el estudio perciben que no es suficiente ser buen investigador para ser buen formador, y 2) han detectado rasgos que son necesarios en el perfil de un tutor/director de tesis. La presencia o ausencia de esos rasgos se manifiesta en lo que ocurre en los *procesos internos de formación* que se generan en la vida académica cotidiana de los programas doctorales, los cuales definen en mayor medida la *calidad* de un posgrado; sin embargo, los indicadores con los que se evalúan los programas para su incorporación o permanencia en el PNPC, no dan cuenta de la forma en que los rasgos deseables de un tutor/director de tesis están, o no, presentes en quienes conforman la planta académica de un programa. Se trata de una información que *queda en la sombra*, cuestión que podría develarse con acercamientos cualitativos a la vida cotidiana de los programas doctorales y en el contacto directo con sus estudiantes y profesores.

No sorprende que algunos doctorandos vivan, aún en programas incorporados al PNPC, experiencias como las de: encontrarse con su tutor un escaso número de veces y sólo para revisión de avances, pero no para una interlocución formativa; recibir valoraciones negativas de sus productos sin que vayan acompañadas de orientaciones para mejorarlos; someterse a las decisiones del tutor/director de tesis acerca del objeto a estudiar, los referentes teóricos a adoptar, los métodos a utilizar y hasta el universo a investigar, lo que equivale a realizar la investigación del tutor y no la propia; esto sin considerar casos extremos en los que algún tutor se apropia de los resultados de investigación de su estudiante, lo convierte en asistente que realiza los trámites administrativos que a él le corresponden, o hace firmar a sus asesoradas un documento en el que se comprometen a no casarse ni embarazarse en el periodo de elaboración de su tesis, tal como lo encontró Luna-Molina (2020) en su reciente investigación doctoral.

Algunos tutores/directores de tesis realizan esa función con nivel de excelencia, lo cual se refleja no sólo en la buena calidad de los productos de sus estudiantes, sino en la forma en que éstos aprenden a ser investigadores y formadores en posgrado; pero aún estos casos de gran acierto, no son evidenciados cuando las políticas centradas en la evaluación de la calidad de los programas, inducen a realizarla con base en indicadores que no toman en cuenta los *procesos internos de formación*.

Las formas de interlocución entre académicos y estudiantes.

En la mayoría de los programas doctorales suele abrirse un espacio de formación al que se denomina coloquio; en éste, el estudiante recibe observaciones y sugerencias a su avance de investigación por parte de los miembros que integran su comité tutorial (director de tesis y lectores) e incluso de los pares alumnos del mismo programa; y tiene oportunidad de argumentar en torno a los señalamientos que le hicieron.

Los coloquios son ocasión para evidenciar situaciones que están presentes o ausentes en los procesos internos de formación: desde un tutor/director de tesis que muestra desconocimiento del avance de su tesista; algún tutor o lector que es agresivo con el estudiante y desvalora públicamente sus productos y/o su persona; otro que sólo señala deficiencias pero no hace propuestas de mejora; hasta excelentes intervenciones de algunos formadores que hacen notar los aciertos del trabajo presentado, señalan cuestiones que han de ser mejoradas y dan pistas al estudiante sobre cómo podría hacerlo, todo esto en un tono de cordialidad, de respeto al proceso de formación del doctorando, y de interés por su superación académica y personal.

Situaciones como las que acaban de señalarse son percibidas y referidas por estudiantes de doctorado, como lo mostró la investigación de Moreno (2010):

En los coloquios hay comentarios muy precisos, el doctor (...) me hizo una serie de observaciones muy puntuales que sí me ayudaron. Es cuestión de estilos y personalidades, hay otras posturas bastante agresivas del tipo de *esto no sirve* y golpearlo en la mesa, eso es fuerte para un estudiante. (E1S3D2)

Es así como el acercamiento a los estudiantes de doctorados en educación, devela situaciones que muestran cómo, las evaluaciones que se hacen a los posgrados con base en los indicadores actuales de CONACyT, no aportan elementos sobre los *procesos internos de formación* que se generan en los programas doctorales y, por lo tanto, no son suficientes para emitir juicios sustentados acerca de su calidad.

Si la evaluación de la calidad de la formación que se ofrece en un posgrado está orientada por indicadores que omiten lo que ocurre en los *procesos internos de formación*, simplemente *se induce* a las instituciones y a sus programas a cumplir con los indicadores referidos sin conceder importancia a elementos tan fundamentales como los mencionados en este apartado. Así, desde las políticas educativas nacionales, que luego permearon el ámbito de las instituciones y el de los sujetos, se asumió que *el nivel de escolaridad es garantía de buena calidad en el desempeño de una función o profesión*; entonces, mientras más grados académicos se obtengan, mejor será el desempeño de quienes los ostentan, cuestión que admite serios cuestionamientos.

¿Y la inserción laboral de egresados de doctorados en educación?

Para completar la mirada sobre la cuestión que es objeto de análisis en este texto, aquí se ilustra lo que ocurre cuando egresados de doctorados en educación aspiran a incorporarse como investigadores en instituciones de educación superior y, en el mejor de los casos, lo logran. Los noveles doctores se encuentran con grandes dificultades para acceder a un espacio laboral que les permita realizar la función de investigación, lo cual suele ser posible cuando se cuenta con una plaza académica de tiempo completo. En este sentido, Jiménez (2013) dio cuenta de que, ya en ese año, el número de estudiantes de doctorado en México era mayor que el total de plazas de tiempo completo que existían en todo el sistema de educación superior.

Con base en los datos de la población de posgrados en educación que había en 2015, (ver tabla 4), cabe preguntar ¿están ubicados laboralmente los 11000 doctores en educación que estaban en formación en ese año?, en su caso ¿lo están en tareas propias del oficio de investigador educativo? El número de plazas académicas de tiempo completo que se ponen a concurso en instituciones de educación superior públicas se reduce a las que quedan disponibles por jubilación y a las que se crean por ampliación de programas. Quienes más luchan por conseguirlas son los trabajadores de la propia institución que han esperado por mucho tiempo esa oportunidad; cuando se abren convocatorias que admiten la incorporación de investigadores externos a la institución, los requisitos para participar incluyen que los aspirantes tengan el grado de doctor, productividad comprobada de alto nivel de calidad, estén incorporados al SNI y tengan la edad límite establecida.

Dada la gran cantidad de egresados de doctorado que no encuentran una plaza laboral acorde con su formación, a partir de 2014 se abrió el programa Cátedras CONACyT dirigido a “jóvenes investigadores con doctorado, especialidad equivalente o posdoctorado (de preferencia), mexicanos o extranjeros residentes legalmente en México, en edades de hasta 40 años en el caso de los hombres y 43 en las mujeres” (CONACyT, 2018, p.1). Los jóvenes investigadores incorporados a ese programa están incluidos en la nómina de CONACyT, pero son asignados a instituciones federales y estatales del sector público que realizan actividades de investigación científica, social o desarrollo tecnológico, las cuales presentan proyectos que justifiquen la incorporación de hasta 5 jóvenes investigadores, por un periodo máximo de 10 años. El programa, con base en las sucesivas incorporaciones que se hicieron desde 2014, reportó que en el año 2018:

1076 investigadores desarrollaban 664 proyectos de investigación, innovación y desarrollo tecnológico en 132 instituciones con presencia en las 32 entidades del país. La edad promedio de los investigadores era de 36 años, el 75 por ciento pertenecían al Sistema Nacional de Investigadores (SNI), y el 42 por ciento de las Cátedras eran ocupadas por mujeres. (CONACyT, 2018, p.1)

El programa Cátedras CONACyT, que para 2019 había acumulado ya 1508 jóvenes investigadores, ha sido objeto de análisis desde su fundación. Fue bien visto que abriera espacios laborales para jóvenes investigadores, que diera preferencia a aquellas instituciones y entidades federativas que demandaban mayor impulso a la actividad científica y al desarrollo tecnológico, que pusiera condiciones para que los nuevos investigadores no fueran destinados a tareas de tipo administrativo. También recibió críticas porque en lugar de que se autorizara a las instituciones de educación superior y centros de investigación la apertura de cierto número de plazas para jóvenes investigadores, fuera el mismo CONACyT quien los contratara y se convirtiera en su patrón, revirtiendo la política descentralizadora que venía fomentándose.

Con aciertos y limitaciones, en el periodo 2014-2019, el programa Cátedras CONACyT permitió que poco más de un millar y medio jóvenes investigadores contara con una plaza para desarrollar esa función. Si se parte de la *estimación* realizada por Bonilla (2015, p. 98), de que en esa época estaban egresando 7000 nuevos doctores en México por ciclo escolar¹⁷, entonces aproximadamente un 4% de los 28000 egresados de doctorado en ese periodo fueron beneficiados por el programa mencionado. No se cuenta con datos estadísticos sobre cuántos jóvenes investigadores en educación lograron incorporarse por otras vías al oficio de investigador en instituciones de educación superior; pero el número de egresados de doctorado, supera con mucho la de plazas disponibles en las instituciones receptoras.

Por otra parte, se han realizado estudios cualitativos para indagar qué viven los jóvenes investigadores que logran incorporarse a una plaza de tiempo completo en instituciones de educación superior o en sistemas estatales de educación básica. Navarro (2018) se acercó a noventa doctores que obtuvieron una Cátedra CONACyT, encontró que no en todas las instituciones beneficiadas se respetó el compromiso de dedicarlos preferentemente a tareas de investigación y de formación; que a pesar de la buena intención del programa de beneficiar con más plazas a las instituciones en las que había menor desarrollo de investigación, esto trajo de manera paralela la desmotivación de algunos porque contaban con muy escasa infraestructura de apoyo y pocas o nulas oportunidades de interlocución con comunidades académicas sólidas al interior de la institución, lo cual a su vez les dificultaba cumplir con los indicadores que CONACyT estableció como condición para su permanencia en el programa. La situación llegó al punto de que algunos decidieron renunciar a la Cátedra y ubicarse en instituciones con apoyo más sólido a la investigación. El programa entró en crisis en 2019 cuando las nuevas autoridades del organismo señalaron a los jóvenes investigadores como “colgados de la nómina”¹⁸ de CONACyT (Islas, 2020) y decidieron suspender la apertura de plazas por vía de ese programa hasta realizar modificaciones al mismo; además, empezaron a surgir reclamos de algunos beneficiados que fueron dados de baja sin que, para ellos, existiera justificación; por ello, en ese mismo año se formó el Siintracátedras, un sindicato para representar los intereses de los investigadores adscritos al programa. A partir del mes de septiembre de 2021 el programa cambió de nombre a “Investigadoras e investigadores por México” y se reformaron algunos de sus lineamientos (CONACyT, 2021), será de interés darle seguimiento a esta nueva etapa.

En el caso específico de egresados de doctorados en educación, el estudio de Moreno y Torres (2018) mostró que, las condiciones presentes en el sistema educativo nacional, terminan reflejándose en lo que ocurre al interior de las instituciones educativas, principales *empleadoras* de egresados de doctorados en educación. Los nuevos doctores en educación que logran incorporarse a una plaza académica de tiempo completo llegan a instituciones que tienen una historia, una cultura, un determinado nivel de desarrollo, un estilo de gestión de las autoridades en turno, presiones derivadas de las políticas nacionales y, su propia prospectiva de futuro. Uno de sus primeros retos es comprender, respetar e interiorizar la cultura en la que estarán inmersos, pero también aportar *nuevos estilos de comprender y de hacer ciencia*, aunque cuando hacen esto último, suelen *recibir factura*¹⁹ por parte de quienes no desean cambios en el actual estado de cosas. Por otra parte, aunque los jóvenes investigadores suelen ser apoyados por las autoridades de más alto nivel (rectores, vicerrectores, secretarios académicos), las cuales se preocupan por mejorar los indicadores con los que son evaluadas las instituciones de educación superior, también son obstaculizados en sus tareas de investigación por algunas autoridades intermedias (directores de división o de departamento, coordinadores de programas) porque para éstos, la docencia ha de ser la prioridad; entonces, en muchos casos, los investigadores recién incorporados terminan realizando investigación en sus tiempos personales (días libres y vacaciones), lo que a la larga resulta una situación difícil de sostener.

Por su parte, los egresados de doctorados en educación que se incorporaron a sistemas estatales de educación básica, encontraron que en éstos no existe una tradición de investigación. Resulta contradictorio que, a pesar de que dichos sistemas también impulsan la creación de posgrados orientados a la investigación, no contemplan espacios para incorporar a los egresados al nuevo oficio que allí aprendieron, con excepción de algunos que se han abierto en instituciones formadoras de docentes de educación básica (escuelas normales, unidades de la UPN, institutos de actualización y posgrado). Algunas autoridades de dichos sistemas inhiben las posibilidades de que los nuevos doctores incorporen en sus funciones alguna modalidad de investigación; un caso extremo es el narrado por Pérez, et al. (2017)

¹⁷ Hay cierta confusión al respecto porque no todos los programas abren conforme a los años escolares o los años civiles, ni con la misma periodicidad; por eso se precisa que se trata sólo de una “estimación” de la cantidad de doctores que se forman por ciclo escolar; sin embargo, dicha estimación (que no mera especulación) permite introducir otros elementos al análisis.

¹⁸ Expresión con la que suele designarse a personas que perciben un sueldo, pero no lo justifican de manera suficiente y, por lo tanto, perjudican a la institución de la cual dependen. La decisión de que las plazas de jóvenes investigadores dependieran de CONACyT había sido tomada por el propio organismo, pero a ojos de las nuevas autoridades del mismo, las cuales iniciaron su gestión a finales de 2018, ahora parecía percibirse como una carga presupuestal.

¹⁹ Esto es, ser declarados explícita o implícitamente como *no gratos* para la comunidad educativa y convertirse en blanco de obstáculos para los proyectos que desean realizar o para ascender en la categoría de la plaza que recibieron.

en el que una autoridad estatal prohibió abiertamente realizar investigación a académicos que se habían incorporado a un instituto que nació precisamente para formar en la docencia y en la investigación a trabajadores de la educación básica.

Dada la escasez de nuevas plazas, los académicos que ya tienen tiempo laborando en una institución esperan que, cuando haya alguna disponible, se les asigne a ellos, aunque algunos no cuenten con las calificaciones que ahora son requeridas (grado de doctor, pertenencia al SNI, productividad comprobada); entonces, se sienten agraviados cuando las plazas son otorgadas a jóvenes investigadores que sí cubren con esos requisitos. Así empiezan las luchas internas de descalificación y aparece el desencuentro académico que lesiona la motivación de quienes se inician en el oficio de investigador. Afortunadamente, los nueve jóvenes investigadores participantes en el estudio de Moreno y Torres (2018) llegaron a descubrir que, lo que hablará a favor de ellos, es la calidad de su trabajo y de su producción; que existen, o se pueden formar, nichos académicos, ya sea al interior de la institución, o trabajando en red con otras instituciones, para interactuar en condiciones más favorables con quienes tienen intereses en los que se prioriza la vida académica.

Así, el problema de la inserción laboral de egresados de doctorado tiene varias aristas: una, la falta de espacios disponibles para contratarlos de manera que puedan realizar la función para la que fueron formados; otra, las implicaciones de la incorporación de los jóvenes investigadores a culturas académicas institucionales en las que hay diversas valoraciones de la función de investigación, donde no siempre hay apertura al cambio que puede generarse con las nuevas incorporaciones, y en las que fácilmente se generan situaciones de desencuentro que afectan a los recién llegados, todo ello en detrimento de la consolidación de núcleos académicos que aporten cada vez más y con mejor calidad al desarrollo científico y tecnológico del país.

Cierre

El análisis de los diversos énfasis que las políticas públicas sobre educación en México fueron teniendo desde 1970 hasta 2021, permite afirmar que, en el caso de la educación superior, mientras que en la expansión de las licenciaturas jugaron un papel relevante las *expectativas de movilidad social* de los estudiantes, en una lógica *de abajo hacia arriba*, en la expansión del posgrado, fueron las políticas públicas las que *indujeron* el crecimiento, apostando a que la obtención de grados incidiría favorablemente en la calidad de la educación, en una lógica *de arriba hacia abajo*.

En 2021, las políticas educativas en México conservan un énfasis en la *evaluación de la calidad*, que pareciera llegó para quedarse. En consonancia con la *demanda inducida* de grados académicos, la política evaluadora adoptada por el Estado, ha *inducido* también a la construcción/apropiación de un concepto de calidad, asociado a que los programas de posgrado cumplan con los indicadores que CONACYT ha establecido como rasgos distintivos de calidad, los cuales dejan en la sombra lo que ocurre en los *procesos internos de formación*, como por ejemplo, los tipos de mediación que se utilizan, la presencia de rasgos deseables en tutores y directores de tesis, y las formas de interlocución que se priorizan, elementos que, en los hechos, sustentan el nivel de calidad de la formación que se propicia en ellos y en la vida académica de un programa. Como se mostró, hay situaciones relevantes por mejorar, incluso en programas adscritos al PNP.

Cuando las políticas apostaron por la obtención de grados académicos, preferentemente doctorados, como alternativa para mejorar la calidad de la educación, no previeron que, de manera simultánea había que abrir espacios laborales donde los egresados pudieran realizar funciones acordes con su nuevo nivel de formación; no se tiene una dinámica de desarrollo nacional que permita un crecimiento paralelo de egresados de posgrado y oportunidades laborales para los mismos. Así, indujeron un crecimiento exponencial de los posgrados que ha conducido a que los egresados de posgrados vivan incertidumbre laboral, o sigan desempeñando las mismas funciones que tenían antes de obtener nuevas credenciales.

Por otra parte, las dinámicas del mercado laboral y las oportunidades de acceso al mismo, que registran cada vez mayores restricciones y una intensa competencia para ocupar los limitados espacios disponibles, no sólo generan un problema de desempleo o de subempleo de recursos humanos altamente calificados, sino que plantean importantes obstáculos a los jóvenes investigadores que logran incorporarse a una plaza en instituciones educativas, pues lo primero que éstos suelen encontrar es cierta desvaloración de sus credenciales y hasta de la función de investigación que pretenden desempeñar, así como oposición a las iniciativas que generan para participar en la vida académica, algunas veces justificada como *defensa de la cultura institucional*, que en realidad parece tener tras de sí el desagrado por el hecho de que los recién llegados ocupen una plaza que podría haberse adjudicado a algún miembro de los que ya laboraban en la institución.

El panorama del análisis realizado a lo largo de este trabajo, en el que se han vinculado políticas educativas, formación doctoral e inserción laboral de noveles doctores en educación, permite plantear una serie de interrogantes como fuente para un debate que será benéfico si hay voluntad política y una forma de participación social que permitan repensar/reconstruir aquello que no ha llevado a los mejores resultados.

¿Qué se deriva de definir para México políticas educativas que son tendencia internacional, pero se aplicarán en contextos donde no hay condiciones de desarrollo equiparables con las de países en las que dichas políticas resultaron pertinentes?, ¿qué hay de los análisis de *pertinencia social* que habrían de orientar las decisiones de política?, ¿tiene sentido inducir la obtención de más y mayores grados académicos, cuando las opciones para incorporar a los egresados de posgrado a una vida laboral acorde con su formación son mínimas? En el marco de una política centrada en la evaluación ¿cuáles son las consecuencias de evaluar en los programas de posgrado si hay *condiciones favorables para la calidad*, pero sin evaluar la calidad misma, dado que se deja de lado la valoración de lo que ocurre en los procesos internos de formación?, ¿cuáles son las posibilidades reales de promover un sólido y continuo desarrollo de ciencia, tecnología e innovación en el país si no se logra congruencia entre políticas públicas, calidad de los procesos de formación y oportunidades de inserción laboral?

Referencias bibliográficas

Álvarez-Buylla, M.E. (2018). *Plan de reestructuración estratégica del Conacyt para adecuarse al Proyecto Alternativo de Nación (2018-2024)*. Recuperado de <http://www.smcf.org.mx/RESP1/avisos/2018/plan-conacyt-ciencia-comprometida-con-la-sociedad.pdf>

Bonilla, M. (2015). Los actores del posgrado. En Bonilla Marín, M. (Ed.), *Diagnóstico del Posgrado en México: Nacional* (pp. 80-111). COMEPO/IPICYT/CONACyT.

Cardoso, E. O. y Cerecedo, M. T. (2011). Propuesta de indicadores para evaluar la calidad de un posgrado en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(2), 68-82. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/284>

CONACyT (2018). *Cátedras Conacyt*. <https://www.conacyt.gob.mx/Catedras-conacyt.html>

CONACyT (2021). Acuerdo por el que se reforman los lineamientos del programa Cátedras CONACyT, ahora programa "Investigadoras e investigadores por México" del CONACyT. <https://www.siicyt.gob.mx/index.php/normatividad/2-conacyt/1-programas-vigentes-normatividad/4958-acuerdo-reforma-lineamientos-ca-tedras/file>

Chavoya, M. L. y Reynaga, S. (2012). *Diversas miradas sobre los posgrados en México*. Universidad de Guadalajara.

Contreras, J. (2013). El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado. *Revista Interuniversitaria del Profesorado*, 78(27,3), 125-136.

De Ibarrola, M. (2015). La formación doctoral de los investigadores educativos: políticas y contextos nacionales, y actores institucionales. En M. De Ibarrola y L.W. Anderson (Eds.). *La formación de nuevos investigadores educativos. Diálogos y debates*. (pp. 67-102). ANUIES.

De Ibarrola, M. (2018). Los conocimientos profesionales necesarios en el marco de la reforma educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 23(79), 1285-1311

Díaz Barriga, F. y Rigo, M. A. (2000). Formación docente y educación basada en competencias. En M. A. Valle (Ed.) *Formación en competencias y certificación profesional. Pensamiento Universitario* (pp. 76-104). CESU/UNAM.

Fernández-Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América.

Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Novedades Educativas/ UBA.

Flores-Crespo, P. (2009). Investigación educativa y políticas públicas en México. Una relación amorfa y elusiva. *Sinéctica* 33, 1-13. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=1665-109X20090002&lng=es&nrm=iso

- Flores-Crespo, P. (2013). El enfoque de la política basado en evidencia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, (18) 56, 265-290.
- García, J. R. (2009). Las políticas y los programas de posgrado en México. Una dinámica de contrastes entre 1988 y 2008. *Sociológica*, 24(70), 153-174. <http://www.scielo.org.mx/pdf/soc/v24n70/v24n70a6.pdf>
- Honoré, B. (1980). *Para una teoría de la formación. Dinámica de la formatividad*. Narcea
- Islas, L. (2020. 4 de septiembre). Cátedras CONACyT, sentenciado a desaparecer. *Reporte Índigo*. <https://www.reporteindigo.com/reporte/catedras-conacyt-sentenciado-a-desaparecer-programa-despidos-injustificados-ingresos/>
- Jiménez, S. A. (2013). A dónde irán los non plus ultra de las instituciones de educación superior para ejercer el oficio científico. Prospectivas de su formación y empleo. En M. G. Moreno y M. Valadez (Eds.). *Miradas analíticas sobre la educación superior* (pp. 497-504). Universidad de Guadalajara.
- López, M. D.; Lagunes, C. A. y Recio, C. E. (2009). Políticas públicas y educación superior en México. *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. COMIE. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_09/ponencias/1480-F.pdf
- Luenga, E. M. (2003). Tendencias de la educación superior en México. *Seminario sobre Reformas de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. http://laisumedu.org/Files_docs/V066MRA-60309.pdf
- Luna-Molina, M. (2020). *El vínculo director de tesis-tesista como formador de investigadores: entre la autonomía y la heteronomía*. Tesis de Doctorado en Filosofía con orientación en Psicología. Universidad Autónoma de Nuevo León
- Moreno, M. G. (2010). *Historias de formación para la investigación en doctorados en educación*. Universidad de Guadalajara/ Plaza y Valdés.
- Moreno, M. G. y Torres, J. C. (2018). *Avatares de la incorporación al oficio de investigador en un campo de conocimiento. Casos de egresados de doctorados en educación*. Universidad de Guadalajara.
- Moreno, M. G. y Torres, J. C. (2020). *Aprender a ser tutor y director de tesis. Experiencias significativas de formadores en posgrado*. Universidad de Guadalajara.
- Moreno, M. G. y De la Torre, A. (2021). La relación entre director de tesis y tesista. Implicaciones en los procesos de formación doctoral. En G. Romo (Ed.), *Vicisitudes en la formación científica y la elaboración de tesis: Particularidades metodológicas de los estudios en educación* (pp. 25-56). Universidad de Guadalajara.
- Moreno, M. G.; Ortiz, V. y Valadez, M. (2021). La evaluación de los procesos de formación en posgrados en educación. Un desafío en la formación de investigadores en México. En V. Ortiz, y M.G. Moreno (Eds.). *Procesos educativos: desafíos y transformaciones* (pp. 23-52). Universidad de Guadalajara.
- Navarro, A. A. (2018). *La socialización en el ámbito académico, científico y laboral*. El caso de los jóvenes investigadores de las Cátedras CONACyT. Tesis de Doctorado en Educación. Universidad de Guadalajara.
- Pacheco, T. y Díaz Barriga, Á. (Eds.) (2009). *El posgrado en educación en México*. Ciudad de México, México: IISUE-UNAM. <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/el-posgrado-en-educacion-en-mexico.pdf>
- Pawson, R. (2006). *Evidence-based policy. A realist perspective*. [Política basada en evidencia. Una perspectiva realista]. Sage
- Pérez, D.; Atilano, P. y Condes, J. F. (2017). *Formación para la investigación en los posgrados en educación. Perfiles, trayectorias, experiencias y saberes*. Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.
- Reynaga, S. (2002). Los posgrados: una mirada valorativa. *Revista de la Educación Superior* 31(124), 39-54. <http://publicaciones.anuies.mx/revista/124>
- Santos, M. A. (1999). Las trampas de la calidad. *Revista Acción Pedagógica*, 8(2), 78-81.
- SEP (2019). Histórico de estadísticas educativas 2019-2020. <https://planeacion.sep.gob.mx/estadisticaeducativas.aspx>

Torres, J. C. (2014). *El papel de la tutoría en la formación de habitus científicos en estudiantes de doctorado en educación*. Universidad de Guadalajara.

Fecha de recepción: 28-9-2021

Fecha de aceptación: 13-12-2021