



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE
MÉXICO

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO E INVESTIGACIÓN
PROGRAMA DE MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

REVISIÓN DE LA PRODUCCIÓN ACADÉMICA SOBRE EL
POSGRADO EN LAS ÁREAS DE CIENCIAS SOCIALES Y
HUMANIDADES Y ARTES DE LA UNAM EN LOS
ÚLTIMOS DIEZ AÑOS.

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN PEDAGOGÍA
P R E S E N T A
LIC. CRUZ MÓNICA LÓPEZ RAMALES

TUTORA:

MTRA. MARÍA DE LA PAZ SANTAMARÍA
MARTÍNEZ.



FES Aragón

MÉXICO, 2010.



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

DEDICATORIAS:

A la Universidad Nacional Autónoma de México y a la Facultad de Estudios Superiores Aragón por abrirme sus puertas y formar parte de su comunidad estudiantil, así como a todo el profesorado que durante mi estancia compartieron conocimientos y experiencias.

Mi reconocimiento y gratitud a mi jurado de examen integrado por:

Dra. Andrea Olmos Roa.

Dra. Guadalupe Villegas Tapia.

Mtra. Ma. Guadalupe Salinas Jiménez.

Mtro. Mauro Gelacio Peralta Silveiro.

A mi tutora.

Maestra María de la Paz Santa María Martínez, gracias por ser una guía siempre preocupada porque sus alumnos además de adquirir conocimientos aprendan de la vida misma. Por alentar siempre a lograr las metas e ir más allá de ellas tomando los fracasos como un paso para alcanzar los triunfos. Y además de todo ello, porque con sus oportunas y acertadas sugerencias facilitó el proceso de la presente tesis.

Doy gracias a Dios por permitirme el privilegio de ver cada día.

A mis padres por todo el amor, comprensión y protección recibidos.

A mis hermanas y sobrina por quererme y aceptarme sin condiciones.

A Leticia, Ezequiel y Concepción por compartir un sueño juntos.

Osito peluche nunca te olvidare.

Mónica.

ÍNDICE

	Página
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I	
ANTECEDENTES DE LOS ESTUDIOS DE POSGRADO EN MÉXICO.	
1.1 La globalización y su importancia en el posgrado.	7
1.2 La influencia de los organismos internacionales en el posgrado.	12
1.3 Los organismos nacionales y su participación en el posgrado.	21
1.4 El posgrado en la UNAM	27
1.5 La década de los años setenta: Una época de crecimiento en el posgrado.	31
1.6 La década de los años ochenta: En busca de la calidad para el posgrado.	33
1.7 La década de los años noventa y la evaluación en el posgrado.	36
1.8 El posgrado de 1997 a 2007.	37
CAPÍTULO II.	
REFERENTES METODOLÓGICOS.	
2.1 ¿Por qué realizar una revisión de la producción académica sobre el posgrado en las áreas de Ciencias Sociales y Humanidades y Artes en la UNAM en los últimos diez años?	44
2.2 Objetivos	47
2.3 Método de trabajo	47
2.4 Técnica e instrumentos	50
CAPÍTULO III.	
RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.	
3.1 Libros.	55
3.1.1 Actores.	56
3.1.2 Procesos y prácticas.	61
3.1.3 Políticas.	63
3.1.4 Financiamiento.	64
3.1.5 Programas.	66
3.1.6 Antecedentes de los posgrados.	67
3.2 Capítulos de libros.	71
3.2.1 Actores.	71
3.2.2 Procesos y prácticas.	76
3.2.3 Políticas.	87

3.2.4 Condiciones institucionales.	89
3.2.5 Programas.	91
3.3 Artículos de revista.	96
3.3.1 Actores.	96
3.3.2 Procesos y prácticas.	102
3.3.3 Políticas.	103
3.3.4 Condiciones institucionales.	104
3.3.5 Financiamiento.	107
3.3.6 Programas.	108
3.4 Ponencias.	114
3.4.1 Actores.	114
3.4.2 Prácticas y procesos.	118
3.4.3 Políticas.	120
3.4.4 Financiamiento.	124
3.4.5 Programas.	128
3.4.6 Condiciones institucionales.	135
3.4.7 Antecedentes de los posgrados.	136
3.5 Tesis.	138
3.5.1 Procesos y prácticas.	138
3.5.2 Condiciones institucionales.	143
3.5.3 Programas.	144
3.5.4 Financiamiento.	147
3.6 Autores representativos del posgrado	150
3.7 Resultados de las entrevistas	152
CONSIDERACIONES FINALES	158
BIBLIOGRAFÍA.	165
ANEXOS.	186

INTRODUCCIÓN

El propósito de la presente tesis es revisar la producción académica en torno al posgrado en sus ejes a) actores, b) procesos y prácticas, c) políticas, d) financiamiento, e) condiciones institucionales, f) programas y g) antecedentes de los posgrados en el marco de las áreas de las Ciencias Sociales y Humanidades y Artes, lo cual proporcionará un diagnóstico actual sobre qué temáticas se están privilegiando y cuáles son los vacíos del conocimiento en el posgrado.

Es así como los estudios de posgrado representan un tema de gran interés y actualidad, debido a la relación que tienen con el desarrollo de los nuevos conocimientos, por lo que el llamado cuarto nivel de educación superior presenta cambios y demandas que lo han convertido en el espacio en donde se han localizado las nuevas orientaciones y contenidos de lo que se puede considerar como el eje articulador de la producción y transferencia de conocimientos. En este contexto los posgrados juegan un papel importante como detonadores de los saberes generados y por tanto son una pieza clave en la competitividad internacional.

La Universidad Nacional Autónoma de México, siempre a la vanguardia en los estudios de posgrado en el país, es la institución fundamental en el desarrollo del posgrado por contar con las instalaciones y personal altamente capacitado. Es así como prácticamente todo está sujeto a los cambios que en ella se generan, como son: la forma de titulación, el uso y manejo de nuevas tecnologías, la producción y transferencia de conocimiento o el currículum.

Por la importancia que tiene el posgrado, se desglosan los siguientes puntos:

En el capítulo I se reflexiona sobre la globalización que ha privilegiado el valor económico en la educación, y por otro lado, no se puede negar que gracias a ella podemos tener acceso a un importante flujo de información en Internet, la cual nos

presenta un panorama de cómo se encuentra nuestro objeto de estudio que es la producción académica del posgrado en Ciencias Sociales y Humanidades y Artes en los diez últimos años. Así se llega a un punto central: ¿cuáles son los principales organismos internacionales y su influencia en el posgrado?, ¿cuál es su origen? y ¿qué políticas intentan implementar en el posgrado?, sin dejar a un lado instancias educativas nacionales como : la Secretaría de Educación (SEP), Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), ya que éstos también han contribuido a elevar la calidad del posgrado mediante becas, promoción de movilidad de estudiantes, creación de redes, ampliación de la cobertura de posgrados y una evaluación permanente en sus programas (Bayardo, 2006).

En seguida se realiza un recuento histórico de los orígenes del posgrado ubicándolo en la Facultad de Filosofía y Letras, la cual fue la primera que ofreció este tipo de estudios, paso seguido se llevó a cabo un análisis del posgrado por periodos: por ejemplo los años setenta se caracterizaron por la creación de órganos de difusión académica, como la revista de la ANUIES y “Perfiles Educativos y Foro Universitario”. Para la década de los ochenta la atención deja de ser el aspecto cuantitativo para concentrarse en lo cualitativo, ya que se visualizan problemas en la preparación docente, en la investigación y eficiencia terminal, y como rasgo característico se crea el Sistema Nacional de Investigadores (SNI). En la década de los noventa se da prioridad a la evaluación, la cual es vista más como una forma de adquirir recursos que como la necesidad de mejorar la calidad. Finalmente en el periodo 1997-2007 se busca un posgrado de calidad y de vanguardia.

En el capítulo II se narra cómo surge la inquietud de realizar la presente investigación, los propósitos que la guiaron y cómo se llevó a cabo el método de trabajo que consistió en la búsqueda, revisión, selección y lectura de los documentos que hicieran referencia al objeto de estudio; para ello se acudió a

diferentes bibliotecas, se consultó una base de datos especializada en educación; con la información en mano se dividió la producción en campos temáticos y se aplicó la ficha de resumen analítico utilizada en los estados de conocimiento “El campo de la Investigación Educativa” y “Sujetos, Actores y Procesos de Formación” y se realizaron los cruces correspondientes. Posteriormente se dió cuenta de la técnica (entrevista) e instrumentos (Guías del COMIE, ficha bibliográfica, ficha de resumen analítico y cuestionario) utilizados para recabar información, sin dejar de mencionar que ante todo se busca que la investigación no se quede en la simple descripción de datos, sino que tenga un enfoque cualitativo donde se estudia a las personas en el contexto de su pasado y de las situaciones en que se encuentran (Weiss, 2002).

En el capítulo III se muestran los resultados de investigación, mostrando cuántos libros, capítulos de libros, ponencias, artículos de revistas y tesis existen sobre el objeto de estudio, como la interpretación de las fichas de resumen analítico aplicadas en cada documento para dar cuenta de los aportes teóricos-metodológicos y conclusiones de los autores, así como los campos temáticos (Actores, Practicas y Procesos, Programas, Políticas, Financiamiento y Antecedentes de los Posgrados) que son considerados como prioritarios en el posgrado. Para cerrar el capítulo se presentó a los autores representativos de la producción textual del posgrado (formación, líneas de trabajo y desde qué institución escriben) y los resultados de las entrevistas.

El capitulado termina con un panorama general de cómo se encuentra la producción textual del posgrado de capítulos de libros en los últimos años, artículos de revistas, ponencias y tesis. En lo que respecta a los libros, es importante mencionar que la búsqueda sobrepasó la década para que se pudiera enriquecer el trabajo. Es así como en este apartado se mezclaron las distintas opiniones de los entrevistados para dar la palabra a los expertos en este tema.

Por los planteamientos expuestos, es necesario comentar que si bien la pedagogía aspira a contribuir mediante la educación de las generaciones jóvenes para conformar la sociedad futura. Es aquí donde nuestro trabajo adquiere relevancia con respecto a la pedagogía y al posgrado, ya que el realizar un estudio de este tipo implica "el análisis sistemático y la valoración del conocimiento y de la producción generadas en un tiempo determinado". Esto nos permitirá identificar los objetos bajo estudio, sus referentes conceptuales, las principales perspectivas teóricas-metodológicas, temas abordados, el tipo de producción generada y lo principal: qué líneas no han sido abordadas que podrían ser objeto de estudio por parte de los alumnos del posgrado, ya que no existe una investigación de este tipo ni de sus políticas.

CAPÍTULO I

Antecedentes de los estudios de posgrado en México.

- 1.1 La globalización y su importancia en el posgrado.
- 1.2 La influencia de los organismos financieros internacionales en el posgrado.
- 1.3 Los organismos nacionales y su participación en el posgrado.
- 1.4 El posgrado en la UNAM.
- 1.5 La década de los años setenta: Una época de crecimiento del posgrado.
- 1.6 La década de los años ochenta: En busca de la calidad para el posgrado.
- 1.7 La década de los años noventa y la evaluación en el posgrado.
- 1.8 El posgrado de 1997 a 2007.



CAPÍTULO I

ANTECEDENTES DE LOS ESTUDIOS DE POSGRADO EN MÉXICO

Con la ciencia en un brazo y la tecnología en el otro las sociedades avanzan por el complejo mundo de la naturaleza, creando y recreando su propio mundo de fantasía y realidad, queriendo conquistar siempre el futuro.

LUIS MAURICIO RODRÍGUEZ.

PRESENTACIÓN

El propósito de este capítulo es realizar una lectura contextual-histórica sobre el posgrado en México que nos permita comprender el desarrollo de la producción textual sobre éste en la UNAM, y de manera más específica en las áreas de las ciencias sociales y humanidades y artes.

En un primer momento daremos cuenta de cómo la globalización ha influenciado al posgrado; particularmente los organismos financieros internacionales como son: el Banco Mundial (BM), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) e instancias educativas como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y Cultura (UNESCO), sin dejar de mencionar la importancia de: la Secretaría de Educación (SEP), El Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).

Posteriormente se presentará cómo ha evolucionado el posgrado, motivo por el cual se ha dividido la información por décadas señalando los acontecimientos coyunturales y cómo han afectado éstos al posgrado y por ende a la producción textual. El estudio se hizo tomando como referencia las décadas de los años setenta, ochenta y el periodo comprendido de 1997 a 2007.

1.1 La globalización y su importancia en el posgrado

En los últimos años la globalización se ha ubicado como un concepto clave para comprender nuestra época, ya que se ha intensificado un intercambio comercial y financiero; sin embargo, no hay consenso en torno a la dimensión de este fenómeno ni sobre cómo abordarlo. Hay autores que tienden a verlo como un proceso generador de beneficios potenciales (como es el caso de la educación a distancia), pero que están conscientes de sus limitaciones y por tanto recomiendan reorientar el proceso haciéndose cargo de éste en toda su complejidad; y por último, hay quienes sólo ven en ella un artificio de los países desarrollados para defender sus intereses; en este sentido Carlos Maya señala *“Que la idea de un globo en el que todos los puntos son iguales, encubre el hecho de que la globalización es fragmentación, marginación y creciente desigualdad”* (Maya, 1998:58).

No obstante, existe consenso de que la globalización, de una u otra forma nos afecta a todos. Hoy podemos comunicarnos interactivamente por correo electrónico de manera instantánea con personas u organizaciones situadas en cualquier parte del mundo, disponemos de información inmediata acerca de todo el planeta a través de Internet, consumimos habitualmente productos fabricados en las más diversas partes del mundo, existen acuerdos comerciales con países y regiones lejanas que tienen cada vez más efecto en nuestras vidas diarias.

En la actualidad la globalización se ha manifestado principalmente en el ámbito financiero. El dinero ha sido el principal agente que ha adquirido en este proceso una libertad de movimiento prácticamente ilimitada, sin fronteras, por eso hay quienes sostienen que en verdad sólo ha habido globalización de la economía; sin embargo, el proceso es mucho más amplio y complejo en su dimensión financiera, comercial y productiva. La globalización ha sido acelerada por una revolución científica y tecnológica, con repercusiones políticas (liderazgo mundial de los países conductores de la economía, formación de bloques y establecimiento de instituciones multilaterales y normas universales), sociales (cambios en la

estructura de las sociedades, las comunidades y las familias) y culturales (transnacionalización de procesos culturales) de largo alcance (Riquelme, 2003).

Bernardo Subercaseaux advierte: *“La globalización es un fenómeno altamente complejo y contradictorio, con múltiples variables, lo que debe precavernos de miras simplistas o de concepciones ideológicas o fundamentalistas, ya sea que se pronuncien obstinadamente a favor de la misma, fetichizándola como una nueva panacea o la critiquen en bloque, demonizándola y culpándola de todos los males habidos y por haber”* (Subercaseaux, 2002: 10).

Punto de vista que compartimos, pues la globalización abre innumerables puertas para utilizar las nuevas tecnologías a favor de los intercambios comerciales, la ampliación de los mercados y la posibilidad de realizar transacciones y ofrecer servicios. Por otro lado podemos tener a una gran cantidad de información con una gran rapidez.

Es así como Axel Didriksson argumenta: *“La globalización y el tipo de sociedad que se está formando está diferenciada, entonces, por una base tecnológica más diversificada, que tiene como materia prima fundamental la información y el conocimiento, en donde sus productos modernos utilizan cada vez menos recursos naturales”* (Didriksson, 2005: 10).

Esta creación de productos con mayor densidad tecnológica responde a la mayor sofisticación, creatividad e inteligencia de la fuerza de trabajo. El conocimiento, única fuente de ventaja competitiva a largo plazo, solamente puede ser desarrollado por medio de las habilidades de los individuos organizados socialmente. Es por ello que como característica de nuestro tiempo, se ubica el cambio en las instituciones educativas, cuyos objetivos pretenden lograr que el tiempo de titulación de sus alumnos (maestros y doctores) se reduzca y lo lógico es que sus costos disminuyan y se incremente el beneficio social que representa la formación de recursos altamente calificados en menos tiempo. Lo anterior sería lo ideal pero nos encontramos con problemas como: deserción estudiantil, bajos índices de eficiencia terminal, debilidad de los cuerpos académicos, escasa

vinculación del posgrado con la licenciatura y la carencia de mecanismos de tutoría a los estudiantes que permita un seguimiento individualizado y en pequeños grupos de su avance académico (Moreno, 2006).

Por lo tanto el uso de nuevas tecnologías ha impactado la formación de una fuerza de trabajo muy especializada que se presenta como el sector social y laboral fundamental en la construcción de la nueva sociedad, y esta fuerza de trabajo tiende a hacerse mundial, a estar conectada en redes y sistemas informáticos, telemáticos y cibernéticos. Esta fuerza de trabajo depende sustancialmente de un tipo específico de formación académica, científica y educativa desde el plano de nuevas habilidades y capacidades, que les permitan incursionar o laborar en campos e instituciones de acuerdo a las demandas socioeconómicas de la globalización (Didriksson, 2005).

Así, una importante masa de productos tecnológicos y aplicaciones industriales se han derivado directamente de la aplicación del conocimiento; por ejemplo, en la teoría informática, en la industria química o en la eléctrica y el involucramiento de las universidades con la innovación y el desarrollo general están alcanzando un nivel de intensidad inconmensurable, con el incremento de las formas diferenciadas en las que la universidad interactúa con las industrias en todos los ámbitos y latitudes. Su invaluable e indispensable contribución consiste en la lenta pero continua conformación de un acervo de conocimientos, en la formación de profesionistas altamente calificados en todas las áreas del saber y en la formación de hábitos y actitudes hacia el trabajo en grupos.

Este proceso se está llevando a cabo a una escala internacional. Su alcance llega casi con la misma intensidad tanto a países ricos (Estados Unidos) como pobres (México); es promovido directamente por organismos internacionales y es visto como paradigma generalizable en gran cantidad de países. El conocimiento como capital, se expresa fundamentalmente en las posibilidades de las instituciones educativas de realizar la transferencia de conocimientos y la creación de

tecnologías con cobertura económica bajo formas útiles y dentro de prácticas comerciales (un ejemplo son las redes electrónicas de intercambio de información). El nuevo papel de la universidad en la producción y transferencia de conocimientos y tecnologías ha empezado a desintegrar las viejas estructuras y prácticas académicas dentro de otras nuevas fronteras intelectuales, disciplinarias y profesionales en una lógica de constante innovación, creando un complejo sistema de interacciones (Didriksson, 2005). Aspecto con el que coincidimos, debido a que se necesita superar la idea de que el docente es el conocedor absoluto y el alumno sólo es un simple receptor, por lo que se necesita contar con personal calificado para desempeñarse con calidad y competencia, ya que busca ante todo enseñar a razonar y argumentar, inducir a enfrentar críticamente el conocimiento heredado e incorporar imaginativamente el conocimiento nuevo.

Desde la misma perspectiva Javier Chávez comenta que para ello se necesitan docentes calificados e instituciones formadoras de conocimientos, de allí que exista una estrecha relación entre competitividad, educación, capacidad, ciencia y tecnología *“Al hablar de competitividad en la educación y que se aplique al posgrado en educación, no significa introducir un sesgo economicista en ellos, ni reducirla al cumplimiento acrítico del evangelio de la competitividad. sino, por el contrario, la competitividad debe orientarse a la generación y expansión de las capacidades endógenas del país, que permitan apoyar su crecimiento económico y su desarrollo”(Chávez, 1998:91).*

No olvidemos que necesitamos impulsar una política con dos vertientes: el desarrollo sostenido de programas para responder a las necesidades inaplazables de la sociedad, y ante todo, que las ciencias sociales ocupan un lugar importante dentro de las políticas sociales y educativas. Ya que del análisis de las políticas educativas actuales podría inferirse que no hay una política integral para el desarrollo del posgrado o que ésta es parcial. Parcial porque su perspectiva corresponde solamente a una parte del universo de estudios de posgrado, además de favorecer y apoyar primordialmente una vertiente del posgrado, la que tiene que ver con la ciencia y la tecnología. Lo que podría requerir una revisión, es el

trato uniforme que se ha dado en los últimos años a todos los programas de posgrado, sin reconocer la complejidad y la heterogeneidad de ese ciclo de estudios (Arredondo, 2003). Por tanto, la globalización nos vende un mundo maravilloso en donde su bandera es la calidad, la excelencia y la equidad de oportunidades, a lo que nos preguntamos en dónde quedan los posgrados en ciencias sociales, humanidades y artes que ante todo quieren formar individuos reflexivos y críticos de su propia realidad. Acaso para no ser excluidos tendrán que apearse a las políticas de los organismos internacionales que les interesa más el resultado que el proceso.

Resulta conveniente preguntarse en qué medida la sociedad y sus miembros en su conjunto pueden ser obligados a obedecer una particular racionalidad mercantil para elevar la competitividad. En el caso de la universidad es evidente que ella no es una empresa, que la racionalidad macroeconómica no puede ser la suya, y por consiguiente sería pertinente distinguir entre lo que son realmente exigencias justas al posgrado en cuanto a calidad y responsabilidad social y las demandas absurdas.

Probablemente querer ver a las universidades como entes económicos sea sólo un síntoma prevaleciente en torno al verdadero y justo papel de universidad en el mundo de hoy. Para cerrar la puerta a tales peligros, sería pertinente que por lo menos existiera acuerdo en torno a tres tareas sustantivas de la universidad:

- a) Formación no sólo de recursos humanos, sino de seres humanos;
- b) Generación y difusión de todos los conocimientos que atañen a lo humano y su hábitat, y
- c) Construcción y salvaguarda de espacios para la discusión (Maya, 1998).

1.2 La influencia de los organismos financieros internacionales en el posgrado

A partir de 1990, algunos organismos financieros internacionales, entre ellos el Banco Mundial (BM), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y otras instancias educativas como: la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), abordaron temas relacionados no sólo con cuestiones económicas o financieras, sino también se propusieron realizar estudios, emitir opiniones y proponer acciones en torno a la educación, debido a que les interesa la calidad del conocimiento generado dentro de las instituciones de ES, y su disponibilidad para la economía; es decir, se necesita contar con conocimientos constantemente actualizados que permitan un avance incesante en la producción de bienes y servicios para la competencia y así generar más riqueza.

Este papel lo han podido adoptar exitosamente debido a la importancia y peso que tienen sus resoluciones en lo económico-financiero, en lo político para los países y sus instancias gubernamentales que solicitan crédito y apoyos institucionales, y además porque tienen el poder suficiente para encauzar las políticas que deban trazar las instituciones y los gobiernos para lograr su cumplimiento. Por tanto, los países que no toman en consideración sus recomendaciones no son considerados miembros y no son acreedores a financiamiento, incluso son excluidos como el caso de Cuba (Villaseñor, 2000).

Aunado a lo anterior, asumen que el nuevo paradigma económico requiere, por una parte, de una nueva división internacional del trabajo que se adecue a la segmentación y a la regionalización de los procesos productivos, y además, que garantice el desarrollo eficiente de los procesos económicos diferenciados y desiguales. Por otra parte, se requiere de una sociedad del conocimiento caracterizada por su concepción y uso del conocimiento desde el valor económico

y comercial de éste, y por colocarlo como el principal generador del nuevo patrón de acumulación de riqueza (Villaseñor, 2004).

En este sentido, ¿hasta qué punto las funciones académicas se están convirtiendo en instrumentos al servicio del poder, en nombre de la calidad, excelencia e igualdad de oportunidades?, ¿qué tipo de hombre se pretende formar? Es de llamar a atención y preocuparnos por la escasa matrícula en las humanidades y las artes, en las que nuestra larga tradición, el amplio acervo de nuestra cultura y las destacadas individualidades que poseemos harían esperar mucho mayor interés y fortaleza (Resendiz, 2000).

Y es que sin duda juegan un papel de gran importancia en la sociedad pues contribuyen a dar respuesta al gran desafío de la hora actual: enseñar a pensar de manera autónoma, repensar imaginativamente los temas y problemas clásicos e incorporar crítica y dinámicamente a la reflexión los temas y problemas contemporáneos; oponer, en suma, a la falsa democracia de la cultura “de masas” una ciudadanía basada en el conocimiento (Weinberg, 2000).

El organismo financiero internacional que ha expresado con mayor claridad el enfoque de mercado y renta educativa para la educación ha sido el BM por tener como tarea difundir e infundir los valores de eficacia y productividad, valores propios del mercado. Las escuelas públicas desempeñan un rol fundamental en la educación formal, los medios de comunicación en lo informal. Pero con el propósito de que esta transformación valoral tenga bases más sólidas y garantizarla. El BM recomienda poner en marcha, estrategias y políticas de evaluación que premian mediante ingresos adicionales, subsidios o facilidades, a los individuos que tengan un mejor desempeño. Tales estrategias implican que los sectores participantes en educación informen de sus labores y rindan cuentas.

El hecho de que en las últimas décadas del siglo XX se hayan multiplicado los medios de comunicación, también ha dado lugar a que una instancia internacional

como el BM impulse una competencia creciente entre estas Instituciones; competencia por los recursos, el prestigio y reconocimiento social en el caso de las escuelas, competencias por las audiencias por tener más amplios auditorios o televidentes en el caso de los medios de comunicación. Precisamente a través de estas estrategias y políticas de impulsar la competencia, la productividad, el riesgo y el espíritu de empresa, y hacer de la evaluación y medición del desempeño un proceso habitual y reglamentado, el BM promueve indirectamente un nexo más cercano entre educación y mercado.

Para lograrlo propone lo siguiente:

**Control del acceso a la educación sobre la base de la eficiencia y criterios de selección equitativos, propiciar el desarrollo de las instituciones con diferentes programas y misiones; establecer un ambiente positivo para las instituciones privadas, introducir o incrementar compartir costos y otras medidas de diversificación de recursos; proveer préstamos, becas y esquemas de estudio-trabajo para asegurar que todos los estudiantes calificados tengan la oportunidad para continuar y ubicar de forma transparente los recursos y que éstos fortalezcan su calidad e incrementen su eficiencia (Bockser, 2003: 58).*

Como se puede apreciar, el centro de la acción reformista del BM está centrada en la eliminación de los “subsídios regresivos” de los gobiernos, la promoción de cobros de matrícula y la diversificación de las fuentes de financiamiento, vía el fortalecimiento de las instituciones privadas y la vinculación con las empresas. Por lo que en México las tendencias neoliberales en materia de retiro, así sea parcial, de las responsabilidades del Estado, así como el manejo de los recursos públicos para alcanzar la “rentabilidad”, se han aplicado de manera literal muy relacionadas con las recomendaciones realizadas por el BM, pero sobre todo por la OCDE. El origen de la OCDE fue la llamada Organización Europea de Cooperación Económica, cuyo propósito central fue la reconstrucción de las economías europeas en el periodo posterior a la Segunda Guerra Mundial. En 1961, en común acuerdo con Canadá y Estados Unidos, y apoyados en gran medida por el Plan Marshall, se decide transformar al organismo en lo que actualmente se conoce

como la OCDE. Entre sus propósitos destaca la preocupación por el crecimiento económico de los países miembros y no miembros, al igual que la expansión de los negocios mundiales.

En la actualidad la OCDE agrupa 29 países; inicialmente reunía unas cuantas representaciones europeas, después se integró E.U, Japón, Australia, Nueva Zelandia, Finlandia, Checoslovaquia, Hungría, Polonia y Corea, y se prevé la pronta incorporación de otros países del antiguo bloque soviético, de Asia y de América Latina.

Es importante tener presente que desde 1994 México es integrante de la OCDE por lo que está obligado a recibir las distintas recomendaciones que dicho organismo realice. Un ejemplo es cuando la este organismo entregó un amplio estudio elaborado por sus propios examinadores con criterios y prescripciones del desarrollo y orientación de la educación superior en México, presentado en el documento “Exámenes de las Políticas Nacionales de Educación Superior”, en donde se presentan, entre las prioridades urgentes, la capacitación constante del profesorado como lo muestra el siguiente cuadro:

Cuadro (1)

ÁMBITO	ORIENTACIONES
Diferenciación Institucional.	Fomentar una diversificación de los niveles de graduación y una mayor movilidad de los estudiantes.
Diferenciación de los programas.	Satisfacer la demanda de educación media superior y superior mediante una expansión de la capacitación vocacional y tecnología.
Desarrollo del personal.	Capacitación constante al profesorado.
Equidad.	Buscar oportunidades equitativas para la educación media y superior.
Importancia social y económica de la educación.	Mejorar la importancia económica y social de los programas en vista de que, por razones históricas, el sistema de educación superior carece de vínculos necesarios como la economía y con la sociedad en su conjunto.
Financiamiento.	Revisar los mecanismos para asignar fondos federales a las instituciones de educación superior y tener acceso a nuevas fuentes de financiamiento, fortaleciendo los vínculos con la economía y la sociedad.
Calidad.	Asegurar la calidad de los diplomas concedidos por medio de evaluaciones confiables y reducir el número de fracasos y abandono de los estudios.

Fuente: (Castañeda, 2002:28)

El cuadro anterior refleja entre una de las prioridades, el apoyo gubernamental a las universidades públicas y principalmente al posgrado, debido a que resultan

más necesarias y justificadas si consideramos el importante papel que éstas juegan con el espíritu de contribuir a la solución de los problemas económicos y sociales y de su entorno inmediato como parte del proceso de construcción de una sociedad más justa y humana.

Como un esfuerzo de las tendencias marcadas por la OCDE para México, se aplicó el procedimiento que es habitual en esa organización y que en un plazo de dos años los países examinados rindan cuentas al Comité de Educación del mencionado organismo acerca de los progresos realizados en la aplicación de las recomendaciones y posteriormente se marca una agenda de prioridades y se elabora una nueva síntesis de recomendaciones.

La OCDE recomienda que la competencia entre las universidades mexicanas y de otros países conlleve la necesidad de instrumentar programas de desarrollo con base en indicaciones y estándares internacionales que les permita tener condiciones de real competitividad (Zamora, 2007). Por tanto, el organismo se define como un ámbito para la discusión, desarrollo y perfeccionamiento de políticas económicas y sociales a través del cual los Estados miembros tienen ocasión de comparar experiencias, buscar respuestas a problemas comunes y trabajar en forma coordinada y cooperativa en proyectos de alcance nacional e Internacional. A través de las reuniones que tienen lugar en la organización, los Estados pueden llegar a acuerdos formales, pero lo más frecuente es que estas reuniones sirvan para discutir y clarificar estrategias de desarrollo que cada país puede poner en práctica o modificar conforme a sus intereses.

Además de su función como ámbito de debate, la OCDE ofrece a los asociados servicios profesionales de asesoría, de desarrollo de medios y modelos, de diagnóstico y evaluación sobre el estado que guardan algunos sectores clave de la organización política, social y económica de los mismos. Los grupos proceden a contratar los servicios de la organización para que grupos de expertos internacionales lleven a cabo entrevistas con informantes clave y proponiendo

sesiones de discusión y seminarios. Con este material se generan reportes que contienen, generalmente, una sección de diagnóstico y un conjunto de recomendaciones de cambio (Rodríguez, 2000).

Es así como la OCDE expone que existe *“Un aumento de programas de posgrado sin un plan integral y sin mecanismos de evaluación de la calidad de los mismos que lleva a la dispersión, aislamiento y a la proliferación de posgrados, que no cumplen con los estándares de calidad mínimos (adecuada infraestructura y docentes de tiempo completo con posgrado)”* (Rodríguez 2000: 75).

Por lo anterior, la política de la OCDE gira en cuatro ejes estructurales:

El primero de ellos es el de la flexibilidad curricular y movilidad académica por medio del cual se busca que cada uno de los alumnos, de acuerdo con sus intereses académicos, con la visión de su futuro ejercicio profesional y con el éxito individualizado que cada quien se hubiere forjado, pueda diseñar y poner en práctica su propio proyecto, más allá de los límites del programa en el que está inscrito.

El segundo de los ejes estructurales es la conducción de los alumnos por medio de asesorías proporcionadas por el personal académico, y mediante apoyos institucionales, diseñados e implementados por las mismas instituciones; esto facilitaría llevar un seguimiento individual de cada uno de los alumnos para elevar la proporción de quienes culminen sus estudios en plazos previstos y con los resultados de los programas.

El tercer eje que se maneja es la igualdad de oportunidades. Hay que hacer notar que se habla de “oportunidades” y no de “derechos”. La oportunidad la podrá aprovechar quien esté dotado del capital académico, social y económico necesario para acceder a ella.

El cuarto eje es la evaluación, que se aplica recogiendo elementos de los otros que implementa por medio del seguimiento académico de los alumnos, a partir de

la información que arrojan sus calificaciones, tutorías, indicadores de desempeño, tasas de titulación, deserción y rezago educativo, todo ello vinculado en última instancia, con el financiamiento de las instituciones y la búsqueda de rentabilidad de las mismas (Villaseñor, 2004). Por lo que me pregunto: ¿se trata de simples recomendaciones o se tienen que acatar para recibir algún beneficio financiero para las instituciones educativas?

Las propuestas del BID tienen el mismo enfoque económico; sin embargo, le dan otro matiz a la educación al vincularla con el desarrollo, pero sin dejar de tomar en cuenta la equidad, justicia, democracia y prosperidad que pueden considerarse como utilidades sociales, aunque éstas se proyecten o infieran en el crecimiento económico de las naciones. El organismo recomienda la evaluación permanente de los maestros y no otorgarles aumentos por salario sino bonificaciones por desempeño, este organismo hace referencia a la importancia de establecer nuevos mecanismos de selección y promoción del personal, y reformar el sistema de formación de profesores.

El BID insiste en la necesidad de que las autoridades locales recuperen el control sobre el número de plazas por otorgar, salarios y programas de incentivos, así como la implantación de estrategias de medición del desempeño. Por tanto considera: *“Que es necesario actualizar los mecanismos de financiamiento, pues esto permitirá una mejor rendición de cuentas, eficiencia en el gasto y disminución de incentivos perversos por parte de las entidades federativas. Indica la importancia de contar con un Centro Nacional de Estadística Educativa que recopile la información de procesos y características educativas, así como un programa nacional de evaluación”* (Maldonado, 2000: 10).

Considero que la UNESCO es otro de los organismos financieros internacionales que deja ver que la educación es un factor importante para el desarrollo de las naciones; así, la creación del organismo se ubica en 1945, aunque algunos de sus antecedentes relevantes, como la existencia de un comité de cooperación intelectual, se remonta a 1922. La UNESCO se funda como el órgano de las

Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

En tal sentido, conviene destacar algunas particularidades de la organización: su ideario y propósitos. La UNESCO se crea bajo los principios de “igualdad de oportunidades educativas; no restricción en la búsqueda de la verdad y el libre intercambio de las ideas y conocimientos”. Mientras que su propósito central es de “contribuir a la paz y seguridad, promoviendo la colaboración entre las naciones a través de la educación, la ciencia y la cultura”. Esto permite afirmar que la UNESCO es uno de los principales organismos internacionales que ha procurado, dentro del actual contexto de globalización económica, una perspectiva más social y humanista de la educación. Este organismo se encarga de la realización de estudios prospectivos, avances, transferencias e intercambio de conocimientos; criterios y escenarios de acción; cooperación técnica y de expertos e intercambio especializado de información; únicamente emite recomendaciones a los países miembros, pero no otorga recursos económicos, a menos que se trate de proyectos específicos generados en la propia institución.

Los ámbitos de interés del organismo comprenden a la educación básica, educación secundaria, educación permanente, educación de mujeres, educación de grupos minoritarios, nuevas tecnologías de información y la educación superior. Los ejes que destacan para el organismo son: importancia y mejoramiento, igualdad de género en educación, promoción e integración, pertinencia, calidad e internacionalización (Maldonado, 2000).

En este mismo sentido giran los principios y objetivos que Dridriksson propone para la nueva política educativa, que deberían traducirse en un nuevo “pacto educativo”, los cuales tienen parecido con lo que plantea la UNESCO para el siglo XXI, los cuales son los siguientes:

“Educar debe ser tarea compartida del gobierno y de la sociedad; la educación deberá ocupar la máxima prioridad pública; el aprendizaje es el nuevo paradigma pedagógico para el cambio y la innovación; la

educación es un factor clave para la reducción de la pobreza; la calidad se liga a los procesos, los resultados y el valor social de los conocimientos; la educación debe ser pertinente y responder a criterios de igualdad y equidad. Se impone redefinir el papel de la educación superior; la labor docente debe profesionalizarse; la formación para el trabajo debe proporcionar nuevas habilidades capacidades y competencias laborales” (Didriksson, 2005: 35).

Es necesario resaltar que en lo referente al posgrado, no ha habido una planeación, supervisión, evaluación y apoyo suficiente a las actividades de éste; más bien cada institución ha realizado su propia planeación en función de sus circunstancias particulares y no en función de lo que realmente requiere el país.

CUADRO COMPARATIVO DE LOS DISTINTOS ORGANISMOS FINANCIEROS INTERNACIONALES.

Cuadro (2)

BANCO MUNDIAL	BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO.	OCDE.	UNESCO.
Propósito: Aumentar la calidad y mejora del sistema de educación superior.	Orientar estrategias que promuevan la mejoría del sistema.	Ofrecer asesoría, diagnóstico y evaluación sobre los principales problemas de la educación.	Proponer líneas maestras para una visión común de la educación superior.
Recursos (físicos y humanos óptimos).	Trabajo profesional (preparación para puestos específicos, articulando investigación y extensión).	Desarrollo del personal (mejorar la calidad y competencia del profesorado mediante capacitación y nuevas contrataciones).	Formación de personal de las IES como una misión permanente.
Gobierno y gestión (Más autonomía con supervisión).	Liderazgo académico (funciones sustantivas acordes a normas internacionales, formación de elites).	Importancia social y económica de la educación (mejorar la calidad de los programas y la vinculación con el entorno)	*Movilización del poder de la cultura. *Promoción de una cultura de la paz. *Autonomía, responsabilidades sociales y libertad académica
Desarrollo curricular (más cantidad y calidad en la investigación-producción de conocimiento, más r	Capacitación técnica y desarrollo (programas cortos que desarrollen destrezas útiles para posiciones del mercado y con empleo de investigación pertinente).	Diversificación de los programas (satisfacer la demanda mediante expansión de la capacitación vocacional y tecnológica).	Educación superior y desarrollo sostenible. Exigencias del mundo del trabajo. Nuevas tecnologías de la información.

Fuente: Castañeda, 2004: 29.

Un dato interesante que arroja la información anterior es, que los cambios que plantea el BM se asemejan al programa en pedagogía, debido a que plantea como uno de los objetivos primordiales: fortalecer la formación disciplinaria para consolidar el ejercicio académico, docente y profesional del más alto nivel.

Lo anterior nos hace pensar que los organismos antes mencionados ven al sistema educativo más que nada como una inversión que a futuro tiene que rendir cuentas; es decir, entre algunas de sus metas se encuentran aumentar la tasa de eficiencia terminal, disminuir el tiempo para la conclusión de los estudios y así lograr aumentar el número de profesores con maestría y doctorado.

Entonces, ¿cuál es el papel que tienen los organismos nacionales en el escenario del posgrado?

1.3 Los organismos nacionales y su participación en el posgrado

El desarrollo del posgrado en México es muy reciente y ha estado supeditado al propio desarrollo de la educación superior y al de la ciencia y tecnología, como a las políticas públicas respectivas, promovidas e instrumentadas por las instancias u organismos abocados a esos efectos, principalmente ubicados en la administración pública. Esas instancias han sido la SEP, la ANUIES y la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES), en la que interactuaban la SEP y la ANUIES, así como el CONACYT.

Es así como en 1970 se crea el CONACYT, que desde su inicio se constituyó con un sistema de becas para estudios de posgrado; mediante este sistema de becas se apoyaron en sus primeros tiempos las maestrías nacionales que se consideraron más importantes en el proceso de formación, como las de la UNAM, el Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del IPN, el Tecnológico de Monterrey y el Colegio de Posgraduados de Chapingo (Arredondo, 2006).

Desde su creación hasta 1978, el CONACYT otorgó cerca de 12,000 becas para docentes, investigadores y técnicos, que representaban dos terceras partes del total de becas otorgadas en el país en ese periodo. El resto fue dado por el Banco de México, la Secretaría de Relaciones Exteriores, la ANUIES y la UNAM.

Para 1984, la SEP y el CONACYT crean el Programa de Fortalecimiento del Posgrado Nacional que forma parte del Programa Nacional de Desarrollo Tecnológico y Científico 1984-1988. A partir de ese programa se canalizan recursos para la realización de las siguientes acciones: contribuir a mejorar la calidad y ampliar el número de profesores y alumnos de los programas de posgrado, promover la capacidad actual de formación de personal en los centros nacionales de investigación, apoyar la descentralización del sistema nacional de posgrado y el mejoramiento de la infraestructura física de los centros de posgrado.

“A partir de estos planteamiento, en 1991 se establecieron seis comisiones, una de ellas enfocada al posgrado, con la tarea de formular un Programa Nacional Indicativo del Posgrado, cuyo producto fue publicado en 1991. El documento consta de cuatro apartados: caracterización del posgrado nacional, criterios normativos del posgrado, evaluación del posgrado y desarrollo y consolidación del posgrado. En el último apartado se señalan como líneas de acción: organización y estructura, evaluación, sistema de acreditación, formación de personal académico, formación de investigadores, información sobre el posgrado, sistemas de comunicación entre las instituciones, vinculación con los sectores productivos, servicios de apoyo al estudiante, revisión y actualización de planes y programas de estudio y financiamiento. Al cambio de autoridades dejaron de operar las comisiones, salvo la de evaluación” (Arredondo, 1995: 18).

Estos planteamientos coinciden en gran medida con lo que propone la ANUIES:

- a) La búsqueda de fuentes complementarias de financiamiento.
- b) La vinculación con el sector productivo y de servicios.
- c) Consolidar la infraestructura necesaria para elevar los niveles académicos de los programas de posgrado.

- d) Establecer mecanismos y criterios de simplificación y flexibilidad para la acreditación, reconocimiento y equivalencia entre la currícula de los posgrados.
- e) Reforzar los mecanismos de relación y cooperación académica con gobiernos e instituciones de otros países (Ruiz, 2004).

Con la finalidad de reconocer y fortalecer la calidad de los programas de maestría y doctorado que se ofrecen en el país, el CONACYT comenzó a operar en 1991 el Padrón de Programas de Posgrado de Excelencia (PPE). Esta política permitió al Consejo contar con un instrumento efectivo para lograr que los programas de posgrado que así lo aceptasen, obviamente bajo la promesa de obtener recursos adicionales y becas para sus estudiantes, fuesen objeto de una evaluación externa por un grupo de pares académicos. Hoy es denominado Padrón Nacional de Posgrado (PNP) el cual propone como básico lo siguiente: *“Eleva la calidad del posgrado, consolidación de los procesos de evaluación permanente de los programas del mismo a través de la autoevaluación y la evaluación externa, promoción de la movilidad a estudiantes con base en un sistema de homologación de créditos y creación de redes, ampliación de la cobertura de los estudios de posgrado e incorporación a un número mayor de profesores en los programas de formación, promoción de la conducción colegiada de éste y diferenciación entre las maestrías profesionalizantes y aquellas de inicio a la investigación”* (Ibarra, 2000: 131).

En el Programa Especial de Ciencia y Tecnología se formuló el Programa para el Fortalecimiento del Posgrado Nacional (PFPN). Este programa, sin embargo, ha sido diseñado al margen de las especificidades regionales que tienen el deber de incorporar, en su caso, los consejos regionales de ciencia y tecnología, encargados de implementar la política científica y tecnológica construida en congruencia con el entorno y las necesidades sociales no atendidas.

Y es que es conveniente resaltar que los dispositivos que ha implementado el CONACYT respecto al posgrado, se ubican en el ámbito de acción más que en la evaluación, pues se trata de verificar o constatar que efectivamente los programas sobre este particular satisfagan ciertos requerimientos o parámetros para que

sean acreditados como de calidad.

Es así como en el PFPN se enuncia el desarrollo de acciones de apoyo a Programas Integrales de Fortalecimiento del Posgrado (PIFOP) de las instituciones de educación superior que tengan como objetivo fundamental mejorar la calidad de los programas de posgrado impartidos en los niveles de especialidad, maestría y doctorado.

Si bien la tipología de programas varía, en esencia se acude a los mismos indicadores de calidad planteados por el Programa Nacional Indicativo del Posgrado, formulado en la administración 1989-1994 para evaluar el posgrado nacional. Esta situación refuerza la tesis planteada acerca de la necesidad de contar con una política regional de apoyo a la investigación y al posgrado que invierta recursos obtenidos de todos los sectores para atender demandas específicas, locales y regionales. Al igual un aspecto rescatable del contenido del programa es la propuesta de que todos los programas y las instituciones que los alberguen lleven a cabo procesos de autoevaluación y planeación estratégica permanentes y coherentes entre los planes de desarrollo institucional y la organización curricular disciplinaria.

Un dato interesante es que el total de programas de maestría y doctorado que se ofrecieron al inicio del ciclo escolar 1999-2000, y que ascendieron a 2,908 de acuerdo con la información de la ANUIES, sólo 406 programas (13.9%) se encuentran incorporados al padrón nacional del CONACYT. El resto del posgrado nacional (86.1%), según los criterios de CONACYT, no constituye un posgrado de calidad por no contar con equipos e instrumental científicos en adecuadas condiciones de funcionamiento, personal de apoyo técnico altamente capacitado, bibliotecas especializadas, conexión a base de datos internacionales y estrechos vínculos con centros internacionales de reconocido prestigio (Informe General del Estado de la Ciencia y la Tecnología, 2005).

En las áreas del conocimiento, la relación de los programas de excelencia en el 2000 con respecto a las que se ofrecen en todo el país, se observa que el 39.1% de los que se impartieron en el área de Ciencias Exactas, Ingeniería y Tecnología son de excelencia; el 30.7% en Ciencias Sociales y Humanidades y 30% en Ciencias Biológicas, Biomédica y Bioquímicas.

En el año 2000 se graduaron 667 doctores en ciencias naturales e ingenierías; en gubernamentales y de educación superior, se concentra en mayor número de personal dedicado a actividades de investigación y desarrollo con 17,602 y 14,143, respectivamente. En el sector productivo participan sólo 7,749 egresados de un total de 39,736 registrados en 1999, que representan el 20% de ese total; es decir, 21,879 (55%) se ocupan como investigadores y 17,857 como técnicos. Para el 2002, la evaluación del CONACYT arrojó lo siguiente: PNP 204 programas, PIFOP 372, PPE 78; es decir, un total de 654, que son muy pocos respecto al total existente en el país (Ruiz, 2004).

Posteriormente, en el Programa Nacional de Educación 2001-2006 se establece, entre otros retos: *“el de ampliar y fortalecer la oferta de posgrados de la IES situadas fuera del Distrito Federal, mejorando el nivel de habilitación de su profesorado de carrera y su organización de cuerpos académicos, y asegurando que cuenten con la infraestructura necesaria para desarrollar sus actividades docentes y de generación y aplicación del conocimiento. Se insiste además en la necesidad de consolidar el sistema nacional de evaluación y acreditación de programas educativos no gubernamental, sustentado en pares académicos de reconocido prestigio y solvencia moral, que provea de referentes a las instituciones para la mejora continua y el aseguramiento de la calidad de sus programas educativos”*(Moreno, 2006:4).

Para el 2007 el Programa Nacional de Posgrado de Calidad se define como un parámetro, del criterio de efectividad de un programa, que en maestría o especialidad la graduación sea solamente del 50% de los estudiantes de un cohorte generacional en un periodo máximo de tres años, e igualmente en el doctorado en un máximo de seis años. Se plantea para el ingreso a ese programa

una tasa de graduación del 40% para programas en consolidación, 50% para programas consolidados y 70% para los de competencia internacional (Arredondo, 2007:3).

Para el 2008 se registraron 1,071 programas de posgrado; el crecimiento con respecto al 2007 fue de 24.7% distribuido de la siguiente forma:

Programas de posgrado en el CONACYT

Cuadro 3.

Nivel.	Maestría.	Doctorado.	Especialidad.
Porcentaje.	55.67%	31.9%	12.5%

Fuente: Elaboración propia con base al Informe del CONACYT 2008.

Se puede observar en los datos de la tabla que existe un incremento importante en los programas de posgrado y en particular en maestría, a diferencia del doctorado.

Como dato adicional es conveniente destacar que para el 2009 la OEA anuncia la apertura de su Programa de Becas de Estudios Académicos de posgrado para el ciclo académico 2009-2010. Las becas de otorgarán a estudiantes ciudadanos de los Estados miembros de la OEA que deseen llevar a cabo estudios de posgrado o investigación (a nivel de maestría o doctorado) en otro Estado miembro. Por lo expuesto, se infiere que existe un gran interés por parte, tanto de los organismos nacionales como internacionales, por el desarrollo del posgrado. Sin embargo, nuestro objeto de estudio gira particularmente en que pasa con el posgrado de la UNAM, ya que juega un papel importante como detonador de los saberes generados, y por tanto son una pieza clave en la competitividad internacional a la vez que son un sector importante de confluencias, exportación e intercambio de saberes científicos y tecnológicos, principalmente a través de sus egresados y de la producción textual que éstos generen en beneficio del posgrado.

1.4 El posgrado en la UNAM

La creación de la universidad en 1910 fue el resultado de un proceso que duró alrededor de 30 años. El Interés por la reinstalación de una institución universitaria en México se dejó sentir desde las últimas décadas del siglo XIX. Desde 1881, cuando Justo Sierra como diputado presentó su primer proyecto de creación de una universidad como institución cúspide del sistema nacional de educación, hasta 1910, cuando el mismo Sierra como secretario de Instrucción Pública logró su inauguración. Había pasado más de un cuarto de siglo de ardua labor.

El 22 de septiembre de 1910 se hizo realidad el sueño de Justo Sierra. Como parte de los festejos del centenario de la independencia de México se inauguró la Universidad Nacional de México. La nueva institución estaba caracterizada por la incorporación sin modificación de las escuelas nacionales donde se enseñaban las profesiones libres, por la independencia de estas escuelas, por la incorporación de la Escuela Nacional Preparatoria y la creación de una Escuela de Altos Estudios. La ley constitutiva de la nueva institución era una mezcla de ley general y de estatutos, contenía pronunciamientos básicos y reglamentos muy detallados; por ejemplo, en lo referente al funcionamiento del Consejo Universitario o a la contratación de profesores. La tarea de la nueva institución sería realizar en sus elementos superiores la obra de educación nacional, como decía en el artículo 1° y en el 8°, inciso III, se mencionó como atribución del Consejo Universitario: "Organizar la extensión universitaria mediante la aprobación de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes". Así quedaron definidas las funciones de la Universidad Nacional: docencia y extensión universitaria (Marsiske, 2001).

Al respecto señala Manuel Gil: *"Justo Sierra encontró una coyuntura favorable para retomar su idea de crear la Universidad Nacional. Ya lo había propuesto en 1881, pero en ese momento ocurrían dos cosas que favorecían el empeño: Justo Sierra era Secretario de Instrucción Pública y la fundación de la universidad encajaba en las celebraciones porfiristas del centenario de la independencia"* (Gil, 2000: 24).

En los primeros años de vida de la Universidad Nacional hasta 1913, se puede

hablar de la época de resistencia de las autoridades, profesores y estudiantes al movimiento revolucionario. Al ser la universidad un proyecto gestado en el porfiriato, con leyes y dirigentes de extracción porfirista, se enfrentó a la desconfianza y los ataques políticos de los opositores al viejo régimen.

Durante los años 1911, 1912 y buena parte de 1913, el rector fue el jurista Joaquín Erguía Luis. Su función consistía en coordinar las escuelas profesionales existentes desde antes, apoyar la continuidad de autoridades y de labor académica, no obstante que durante estos años hubo cuando menos cinco secretarios de Instrucción Pública, máxima autoridad de la Universidad. La caída de Díaz y el triunfo de Madero no representaban en un principio cambios políticos que afectarían la vida universitaria. La comunidad universitaria se dedicó a elegir e instalar juntas de profesores y su Consejo Universitario a discutir planes de estudio o contratación de profesores.

El 23 de septiembre de 1913 renunció Joaquín Erguía Luis, primer rector de la Universidad Nacional, y lo sustituyó Ezequiel A. Chávez. Sin embargo, sólo se quedó un año; el 11 de septiembre de 1914 se nombró a Valentín Gamma en el gobierno de la universidad y el 1° de julio de 1915 a José Natividad Macías. El triunfo definitivo de Carranza a finales de 1915 significó el regreso a una vida pacífica en la ciudad de México y los estudiantes encontraron ventajas en el proyecto nacionalista del nuevo gobierno con miras a una nueva economía más nacional.

A partir de 1920, una vez terminada la lucha armada, el país empezó a entrar a un periodo de mayor estabilidad política en busca de la aplicación del proyecto de la Revolución Mexicana. También la Universidad Nacional vivía un clima de mayor estabilidad que le permitió concentrarse en su propio desarrollo. En 1920 la universidad era una institución heredada de los últimos meses del porfiriato; cumplía, aunque con dificultades, con uno de los fines por los que fue creada: impartir educación superior. Con el nombramiento de José Vasconcelos como

rector, comenzó a adecuarse a las nuevas circunstancias y a los lineamientos de los gobiernos posrevolucionarios organizando la extensión universitaria (Marsiske, 2001).

Cuando Plutarco Elías Calles asumió la presidencia de la República hacia finales de 1924, nombraría como rector a Alfonso Pruneda, y cuya gestión duró del 30 de diciembre de 1924 al 30 de noviembre de 1928, la cual proponía modificar los programas de estudio de las facultades y escuelas para que formaran no solamente individuos aptos para ganarse la vida decorosamente sino, sobre todo, capaces de servir con amor.

Así, la Universidad Nacional de México inició, a partir del 27 de noviembre 1929, sus estudios de posgrado y ofreció cuatro tipos diferentes de grados académicos, correspondientes a maestrías y doctorados, como consecuencia de haber sido aprobados por el H. Consejo Universitario, los reglamentos generales, en los que incluía a los “Grados que otorga la Universidad Nacional de México”. Para ingresar a los mismos, se requería poseer el grado académico anterior, o sea, el de bachiller.

“Los grados que se ofrecieron fueron los siguientes.

- 1.- Maestro en Ciencias.*
- 2.- Maestro en Bellas Artes.*
- 3.- Maestro en Letras.*
- 4.- Maestro en Filosofía.*
- 5.- Doctor en Ciencias.*
- 6.- Doctor en Letras.*
- 7.- Doctor en Bellas Artes.*
- 8.- Doctor en Filosofía“(Estrada, 1983:7).*

La primera facultad que ofreció estudios de posgrado fue Filosofía y Letras, que había sido creada en 1924 y que tenía sus orígenes en la Escuela de Altos

Estudios fundada en 1910. Ésta, que no confería títulos profesionales, dio grados de maestría y doctorado si se cumplían ciertos requisitos. Para maestría y doctorado se exigía haber profesado sin interrupción la docencia de manera satisfactoria, demostrar aptitud para la investigación, conocer dos lenguas vivas y presentar una tesis que discutía con un jurado nombrado por la Facultad.

En 1956 el Consejo Universitario, en su sesión del 25 de julio, aprueba el reglamento de la Facultad de Filosofía y Letras donde se establecen las siguientes finalidades:

- a) Impartir una educación de tipo humanístico en un ambiente que permita la expansión de todas las corrientes del pensamiento y el pleno respeto a la dignidad de la persona humana;
- b) Estimular el estudio de las lenguas;
- c) Preparar maestros que atiendan la enseñanza de las escuelas secundarias, preparatorias y normales del país y de catedráticos en el nivel facultativo, así como de técnicos e investigadores especializados en las disciplinas que integran el plan de estudios de la Facultad;
- d) Impartir los grados de maestro y doctor en las diferentes especialidades a que se refiere este reglamento, y
- e) Realizar investigaciones en los ramos de su competencia orientadas al estudio de los problemas nacionales, resolver las consultas que el Estado y las instituciones públicas y privadas formulen a la facultad en asuntos de su jurisdicción y contribuir a formar el espíritu público, en los problemas de alta cultura (Estrada, 1983).

La doctora Emilia Rébora expresa al respecto: *“Las humanidades han sobrevivido en la facultad, sobre todo por sus grandes maestros, que han puesto a su servicio la vida y la vocación. Por tanto, la calidad de los profesores, así como la intensa vida académica de la facultad convierten al posgrado en un crisol para la formación de humanistas y en un lugar idóneo para que se desarrolle la creatividad y la búsqueda de nuevas propuestas en donde el ser humano actúe sobre la realidad*

transformándola, no sólo para su propio bienestar, sino también para escuchar y contemplar lo que es, en su propio ser. El hombre adquiere su dimensión como tal en el cultivo de las humanidades y de las ciencias” (Rébora, 1996:56).

En 1960 se separan los estudios de licenciatura de los posgrados. En 1967 se modifican los planes de estudio de tal manera que se establece la necesidad de presentar un examen en la licenciatura para poder optar por el grado de maestro y de éste para obtener el grado de doctor. Para 1968, con el objeto de coordinar las labores académicas y administrativas de las distintas áreas y niveles de los estudios de posgrado, se creó la División de Estudios Superiores (Sánchez, 1995).

Como se puede apreciar, los estudios de posgrado cobran gran importancia en el país, por lo que se da un incremento notable en la época siguiente; es decir, en los años 70.

1.5 La década de los setenta: Una época de crecimiento del posgrado

En la década de los setenta el modelo económico del país entró en una etapa de modernización; la especialización de recursos humanos se hacía más evidente y necesaria, lo que planteó la necesidad de estructurar reformas a la educación superior para que respondiera a las expectativas sociales y las necesidades nacionales. Asimismo, al constituirse la educación en un bien de movilidad en una parte del imaginario social, comenzó la pelea por ampliar los espacios educativos, idea que era impulsada por programas políticos de intercambio para obtener apoyo político en elecciones o legitimación en el poder. La preocupación de la educación se centraba en la cantidad, en la medida en que se atendía a grupos mayores (Antón, 1993).

Como resultado de esta situación, efectivamente se incrementó (quizá no en la proporción necesaria ni en proporción a los recursos destinados a esta actividad) el número de producciones escritas referidos a la educación. Esta cuestión se

expresó tanto en algunos libros de autores mexicanos que empezaron a circular, como en la aparición de nuevas revistas de educación que dieron cabida a diversos artículos producidos en el país. De esta manera han aparecido las siguientes revistas: “Educación Superior” (ANUIES), “Perfiles Educativos”, “FORO Universitario”, “Colección Pedagógica” y, posteriormente, “Cuadernos de Investigación Educativa” (Díaz, 2002).

Por otro lado, en esa misma década, el sistema productivo empezó a tener sus primeros problemas: se redujeron las oportunidades de movilidad social que ofreció la educación, aumentaron las tasas de desempleo y se contribuyó a la utilización de credenciales para acceder al empleo y seleccionar los candidatos sin subir el salario. La espiral inflacionaria propició la devaluación de los títulos de licenciatura y el aumento en los requisitos académicos.

Pese a la contradicción del mercado laboral, el sector más dinámico fue la universidad, que con el crecimiento de la población en las instituciones de educación superior en la década de 1960 incrementó la planta docente y se convirtió en el refugio ocupacional de muchos egresados ante la falta de movilidad en los mercados. Bajo estas condiciones, el ingreso de muchos académicos se realizó bajo condiciones poco reguladas y se incorporaron académicos con poca o nula experiencia en el área pedagógica. Así, los estudios de posgrado aparecían como una vía para la profesionalización docente y para subsanar las carencias de su formación.

Al final de esta época, las instituciones presentaban problemas por el crecimiento poco planificado, falta de organización, politización, sindicatos y programas de estudio desfasados respecto al contexto; los títulos dejaban de ofrecer la movilidad social que en otros años ofrecieron; los profesores dejaron de ser los hombres sabios y preparados. Estos factores deterioraron la imagen de la educación superior pública. Se señalaba entonces la calidad como la preocupación central, situación que sería más clara en la siguiente década (Gómez, 1992).

1.6 La década de los ochenta: En busca de la calidad para el posgrado

En la década de los ochenta, las crisis económica y política dejaron de dirigir la mirada al aspecto cuantitativo para concentrarse en los resultados y en lo que se llamó la calidad en la educación. Lo anterior surge ante la preocupación cimentada en informes oficiales e investigaciones que hacían patente la inadecuada preparación de los docentes, la poca comunicación entre docencia e investigación y los problemas de eficiencia terminal. Este panorama ofrecía magros resultados, representaba un alto costo y un gran desperdicio de recursos. Como ejemplo, en la UNAM, el rector Carpizo realizó un diagnóstico denominado “Fortaleza y Debilidad de la Universidad Nacional Autónoma de México”, en el cual comentaba que la gran fortaleza de la universidad reside primordialmente en la congruencia de sus funciones y finalidades con el proyecto nacional de crear un México más justo y más libre, un México mejor. Así, parte de la fortaleza se encuentra en su autoridad moral e intelectual, en el talento de sus profesores e investigadores, en el impulso de sus estudiantes, en su compromiso con México.

Ahora bien, como en cualquier institución compleja, conviven con las fortalezas, un sinnúmero de problemas, entre los que destacan los siguientes:

“Durante la década comprendida entre 1975 y 1984 se registraron un total de 44,846 estudiantes en los niveles de maestría y doctorado. De ellos, el 91% correspondió a alumnos inscritos en la maestría, y el resto, 9%, a aquellos que cursaban estudios de doctorado. Al relacionar las cifras de la población graduada con las correspondientes a la población escolar total, es posible sostener que el porcentaje de graduación en la maestría y el doctorado alcanza únicamente el 7.4% en el lapso señalado. Con lo que respecta a la deserción escolar, aproximadamente el 50% de los alumnos de maestría y doctorado abandona los estudios antes de concluir el segundo semestre de éstos. Por otro lado, el estudiante a nivel de licenciatura y de posgrado, depende exclusivamente de la cátedra tradicional y de los apuntes de clase, casi sin consulta del bagaje bibliográfico sobre el tema. Este problema se ha venido a agravar por el alto

costo actual de los libros" (Carpizo, 1988: 32).

Por otro lado, existen obstáculos al impulso al desarrollo tecnológico, como son la ponderación desequilibrada de los méritos de los candidatos a investigador y de los méritos para conceder promociones, debido a que se pone énfasis excesivo en la producción científica pública en revistas del extranjero, sin dar importancia requerida a las actividades directamente vinculadas con el desarrollo tecnológico, docencia, divulgación y la promoción de la ciencia. En estas condiciones no hay una vinculación adecuada entre la docencia y la investigación. Uno de los aspectos en los que se manifiesta con mayor claridad lo constituye el hecho de que, a pesar de que los investigadores están estatutariamente obligados a impartir clase, no lo hacen: el 48% en el área de ciencias y el 64 en el área de humanidades. Sólo el 7.1% de los maestros de posgrado son investigadores. Esto provoca la pérdida del prestigio de las instituciones públicas y adquiere fuerza la educación privada, que es vista como de mayor calidad. En este sentido, la dicotomía entre los dos sectores renueva las diferencias sociales que la masificación de la educación superior había diluido y ayuda a absorber la población que el sector público ya no podía atender mediante dos tipos de formación: una de elite y otra de consumo. La expansión de instituciones educativas particulares se vuelven un mercado de profesionistas a quienes se les solicita para su ingreso en estudios de posgrado (Didricksson, 2005).

En esta época el poder adquisitivo de los salarios se redujo y suscitó un doble problema: la fuga de cerebros, principalmente de investigadores que se dirigían al extranjero y a las empresas privadas, lo que provocaría la pérdida de la inversión educativa, y por otro lado, pocas posibilidades de desarrollo científico y tecnológico obligó a estructurar medidas para su retención.

Bajo este panorama se crea el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) como un órgano nacional que se encargaba de dar reconocimiento simbólico y económico que permitía institucionalizar la carrera de investigación y normar el ingreso, entre

otros elementos, a través de los grados académicos. Otro avance significativo se da en 1985 cuando se edita la revista especializada “Omnia” de periodicidad trimestral, y en 1986 se organizó el Primer Congreso Nacional.

La caída de los salarios forzó a los académicos a multiplicar el empleo para obtener mayores recursos, ante la convicción de que al no ser retribuidos totalmente, no había compromisos en el trabajo. En este marco y bajo la idea de que hay que elevar la calidad, la política educativa se dirige a la modernización educativa (Villa, 1996).

Salinas de Gortari comentaría: *“La educación aparece nuevamente como un detonador imprescindible en la transformación de la sociedad, brazo de la justicia y un instrumento excepcional para el desarrollo económico y político de México”* (Loyo, 1996: 398).

Por lo que el Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994 planteó como prioridades mejorar la calidad de la educación y de sus servicios de apoyo, pues es imperativo para fortalecer la soberanía nacional, para el perfeccionamiento de la democracia y para la modernización del país. La modernización requiere mejorar la calidad en todo el sistema educativo, tanto el escolarizado, que abarca desde el nivel preescolar hasta el posgrado, pasando por la educación técnica y universitaria, como el extraescolar, que comprende los sistemas abiertos, la educación y capacitación de adultos y la educación especial.

Los principales acciones que habrán de realizarse para mejorar la calidad del sistema educativo son: *“Promover las tareas de investigación e innovación y enfatizar la cultura científica en todos los niveles del sistema, depurar los contenidos curriculares y los métodos de enseñanza, así como los materiales y apoyos didácticos, con base en la moderna tecnología educativa; mejorar los procesos de formación y actualización de maestros y enriquecer la obra editorial educativa y cultural”* (Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994:102).

Los años noventa tratarían de llevar a cabo todos estos propósitos mediante la evaluación, pero como veremos, ésta es vista más como lo manera de obtener

recursos que como la necesidad de aumentar la calidad.

1.7 La década de los noventa y la evaluación en el posgrado

En la década de los noventa se le daría una singular atención a la evaluación, la cual tiene como objetivo principal transformar cualitativamente el sistema de educación superior, lo que plantea de manera prioritaria la evaluación permanente de la educación superior que incida en los siguientes aspectos:

- a) El autoconocimiento de cada una de las instituciones y como consecuencia del sistema en su conjunto.

- b) La asignación de recursos extraordinarios como medio de alentar de manera más racional los proyectos académicos de las instituciones.

Para lograr lo anterior, las instituciones suscribieron algunos compromisos, entre los que destacaban la utilización de los resultados de las evaluaciones para mejorar el mismo proceso de planeación y evaluación institucional, la asignación de recursos ordinarios y adicionales de acuerdo con el proyecto y las prioridades presentados por cada institución y la sensibilización de las instancias de financiamiento a las necesidades heterogéneas al otorgarle los subsidios.

Así lo expresó Bartlet en la ceremonia de inauguración de la reunión extraordinaria de la ANUIES en Tampico: *“La evaluación es una herramienta imprescindible de la modernización. Necesitamos saber qué somos, qué queremos ser, cómo conseguirlo y cuánto avanzamos; necesitamos saber qué espera la sociedad de nosotros y qué estamos aportando; qué estamos proponiendo y qué estamos logrando; necesitamos hacerlo concretamente, con criterios de medida precisos y comparables”*(Villa, 1996: 416).

Sin embargo, la evaluación tomó otro rumbo, ya que más que un elemento de mejora se convirtió en una directriz de actividades y programas educativos a

través del condicionamiento de los recursos en función de los resultados, como por ejemplo, el aumento en los índices de titulación. Pese a que el discurso era “evaluar para mejorar”, según los especialistas la lógica parecía invertirse y se evaluaba para obtener resultados y no para mejorar, lo que contribuía a buscar credenciales y acreditaciones para lograr obtener mayores recursos. En este escenario, los posgrados aparecen como una opción viable para profesionalizar la planta docente, elevar la calidad y lograr mayores recursos (Villa, 1996).

Herrera Márquez deja ver que: *“Los noventa, no sirvieron para corregir los problemas académicos de la universidad, y al finalizar esta década lo único que se había fortalecido era la investigación y el posgrado, el resto de la universidad vivía una profunda heterogeneidad en recursos, avances científico-tecnológicos e innovación educativa entre niveles, escuelas, institutos, centros de investigación y unidades multidisciplinarias. La UNAM arribó al año 2000 envuelta en un proceso de profundas definiciones, de importantes recortes financieros y de una política gubernamental que ha insistido en el desprestigio como táctica de ataque para disminuir su sentido crítico hacia el modelo de desarrollo elegido”* (Herrera, 2002:17).

1.8 El posgrado de 1997 al 2007

En esta década hay datos que nos permitirán analizar de una manera más detallada el desarrollo del posgrado. En 1997 había en total en el país 65,615 alumnos en 2,420 programas impartidos por 234 instituciones. La tasa de crecimiento anual de la matrícula era de 5.8% en el periodo de 1985 a 1997. Es de destacar este incremento en la matrícula, sobre todo en el nivel de doctorado anual (13.2%).

Las instituciones públicas son predominantes en este nivel de estudios (57%), como son el número de sus programas (79%) y la matrícula en éstos (72%). No obstante, la proporción de la matrícula en instituciones era mayor en 1986 (80%) y ha venido decreciendo desde ese año; es decir, el número de alumnos ha crecido más rápidamente en las instituciones privadas que en las públicas.

Visto por niveles, el aumento extraordinario de matrícula de posgrado registrado en 1997 se ubica principalmente en el nivel de maestría: más de 8,000 alumnos de incremento, nivel que concentra 64.5% del total de alumnos de posgrado. Por áreas, dicho incremento se registra principalmente en el de las ciencias sociales y administrativas, que es la más numerosa, y agrupa a 39.3% del total del alumnado. La estructura de la matrícula por niveles muestra que del total de alumnos en especialización, 61% corresponde al área de ciencias de la salud y 22 al de ciencias sociales y administrativas, destacando en éstas las relacionadas con administración, impuestos y finanzas.

En el nivel de maestría, 48% está concentrado en el área de ciencias sociales y administrativas y 20 en el área de humanidades y educación; predominan dentro de esta área los alumnos de educación (dos tercios del total del área), el tercer lugar lo ocupan la ingenierías con 19% de la matrícula.

En el doctorado, el primer lugar lo ocupan las ciencias naturales y exactas: 29% del total, y el segundo lugar lo ocupan las ciencias sociales y administrativas con 26% de la matrícula, y dentro de éstas, el doctorado en derecho concentra 34% de los alumnos (Ruiz, 2000).

Para 1998 se da un crecimiento de la matrícula de alrededor del 22% frente a un crecimiento del financiamiento al posgrado de 1.8. Esto significa un gran decremento del financiamiento y de la inversión por alumno, pues se está atendiendo a una matrícula mayor que en 1994 y, pese a los aumentos, no se alcanza la recuperación presupuestal para tener los recursos con que se contaba en dicho año (Ruiz, 2000).

En el 2000 se da un atraso significativo en el posgrado, debido a que la universidad se ve afectada por la huelga, la cual fue organizada por estudiantes con apoyo de un sector de los investigadores, académicos universitarios y padres

de familia. El motivo había sido que entonces el rector Francisco Barnés Castro, que había modificado el Reglamento General de Pagos que permitiría el cobro de cuotas. Así, los paristas y simpatizantes rechazaron ese aumento, ya que afectaba seriamente a las familias de bajos ingresos con hijos en la UNAM. Si bien la huelga terminó con la entrada de la policía militarizada federal, para entonces el movimiento había perdido buena parte de su apoyo inicial; logró lo que se proponía inicialmente: evitar la implementación del “Plan Barnés” y continuara la gratuidad en la UNAM (Blanco, 2001).

Para el 2001 la educación se consideraría como un factor de progreso y fuente de oportunidades para el bienestar individual y colectivo; repercute en la calidad de vida, en la equidad social, en las normas y prácticas de convivencia humana, en la vitalidad de los sistemas democráticos y en los estándares del bienestar material de las naciones, influye en el desarrollo afectivo, cívico, social, y creatividad de las personas y de las comunidades. La educación, en suma, afecta la capacidad y la potencialidades de las personas y las sociedades, determina su preparación y el fundamento de su confianza para enfrentar el mundo.

Así se reconoce el papel crucial del conocimiento en el progreso social y material de las naciones. Se reconoce, asimismo, que la generación, aplicación y transmisión del conocimiento son tareas que dependen de las interacciones de los grupos sociales y, en consecuencia, condicionan la equidad social. Por lo que se demanda un gran proyecto nacional a favor de la educación. Un proyecto en el cual participen y se articulen los esfuerzos de sociedad y gobierno en el logro de cuyos objetivos se asume y canalice la energía individual y colectiva de los mexicanos, y mediante el cual se resuelvan los inaceptables rezagos educativos y se creen las condiciones que propicien el futuro bienestar colectivo y la inserción plena de México en el ámbito internacional.

Este proyecto supone una revisión amplia e integral de los objetivos, procesos, instrumentos, estructura y organización de la educación en México, a fin de contar

con una educación acorde con las nuevas condiciones y aspiraciones nacionales y que privilegien el aprendizaje y el conocimiento. Demanda la participación sistemática de los individuos, grupos y organizaciones y sectores del país para garantizar su continuidad y el compromiso con el mismo. Por lo que el propósito central y prioritario del Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006 es hacer de la educación el gran proyecto nacional. Lograrlo implica contar con programas, proyectos y acciones que permitan tener: Una educación para todos, de calidad y de vanguardia como se expresa en el siguiente párrafo:

“El país requiere, por tanto, formar profesionales, especialistas e investigadores capaces de crear, innovar y aplicar nuevos conocimientos de tal forma que se traduzcan en beneficio colectivo; requiere, además el apoyo educativo y tecnológico de las industrias y empresas, servicios y programas formales e informales de educación por los medios de comunicación; contar con la infraestructura científica y tecnológica y con los acervos de información digitalizada que permitan a la población estar en contacto con la información y los conocimientos necesarios para su desarrollo” (PND 2001-2006:72).

Esto sería lo ideal, pero Jesús Gallegos nos muestra diversas problemáticas por las que atraviesan los posgrados como son:

”Problemática académica (carencia de un sistema tutorial efectivo, planes y programas desarticulados de las necesidades contextuales, tendencias escolarizantes en los posgrados, con programas rígidos y cargados de horas de conferencias, débil vinculación del posgrado con los sectores productivos, deserción y poca graduación), problemática de organización (falta de planeación nacional e institucional del posgrado, concentración geográfica de los programas del mismo, falta de vinculación entre las diversas instituciones de educación superior y el objetivo de generar y apoyar programas de posgrado), problemática de recursos humanos (insuficiente personal con estudios de posgrado como los que se pretende ofrecerse, decremento de aspirantes a cursar estudios de posgrado en cierta área crucial para el país, grupos de investigación no consolidados, carentes de experiencia y tradición para dar apoyo a los estudios de posgrado, información bibliohemerográfica insuficiente), problemática de recursos financieros (financiamiento para el posgrado insuficiente y limitado, orientación de financiamiento supeditada a apoyar programas específicos y no a grandes proyectos nacionales, que vinculan a las instituciones entre sí y con el sector productivo y social, carencia de recursos financieros para apoyar las investigaciones de los estudiantes y los intercambios de

profesores, becas poco atractivas para los alumnos y problemas de recursos físicos y materiales) (Gallegos, 2007:25).

Por lo anterior, es necesario para superar los problemas antes mencionados, de la voluntad política de los diferentes niveles de autoridad, la disposición de cada una de las instituciones involucradas en el sistema de posgrado, la decisión de los gremios de apoyar acciones orientadas hacia la consolidación académica de los programas de posgrado y la participación de los alumnos como agentes comprometidos con su propia formación y tutores involucrados en formar al futuro hombre transformador de su propia realidad.

Como se puede apreciar a lo largo del capítulo, a pesar de que el posgrado es sumamente joven, es un tema de gran interés y de controversia, por lo que mientras unos ponen atención en sus antecedentes, otros dirigen su mirada a las políticas, lo que nos hace concluir que sobre el posgrado en general existe una notable cantidad de información pero, ¿qué pasa con nuestro objeto de estudio?, ¿la producción textual disminuye o aumenta?, de aquí que nuestro trabajo tiene una gran trascendencia al posgrado, ya que damos a conocer qué líneas se privilegian, por lo que en el capítulo II se presenta el camino a seguir para clasificar la información localizada y la forma en que se utilizaron los instrumentos a lo largo de la tesis, sin dejar a un lado la valiosa ayuda proporcionada por los estados del conocimiento del el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) a través de sus diferentes fichas, tanto bibliográficas como de resumen analítico.

CAPÍTULO II

REFERENTES METODÓLOGICOS.

2.1 ¿Por qué realizar una revisión de la producción académica sobre el posgrado en las áreas de Ciencias Sociales y Humanidades y Artes de la UNAM en los últimos diez años?

2.2 Objetivos.

2.3 Método de Trabajo.

2.4 Técnica e instrumentos.



CAPÍTULO II

REFERENTES METODOLÓGICOS

No basta examinar, hay que contemplar impregnémonos de emoción y simpatía a las cosas observadas: hagámoslas nuestra tanto por el corazón como por la inteligencia. Sólo así nos regalaran su secreto.

SANTIAGO RAMÓN CAJAL.

PRESENTACIÓN:

El objetivo del capítulo es presentar los referentes metodológicos utilizados en la construcción del objeto de estudio “Revisión de la producción académica sobre el posgrado en las áreas de Ciencias Sociales y Humanidades y Artes de la UNAM en los últimos diez años”, lo que nos permitirá comprender cómo se fue desarrollando el mismo, por lo que los puntos a tratar son los siguientes: ¿por qué realizar una revisión de la producción académica sobre el posgrado en las áreas de Ciencias Sociales y Humanidades y Artes en la UNAM en los últimos diez años?, objetivos, método de trabajo y técnica e instrumentos utilizados.

Así, es necesario exponer que la presente investigación es de tipo documental, ya que depende fundamentalmente de la información que se recoge o se consulta en documentos, entendiéndose este término, en sentido amplio, como todo material de índole permanente; es decir, que se puede acudir como fuente o referencia en cualquier momento o lugar sin que se altere su naturaleza o sentido para que aporte información o rinda cuentas de una realidad o acontecimiento. Las fuentes documentales pueden ser, entre otras: documentos escritos, como libros, periódicos, revistas, conferencias escritas, diapositivas y tesis. Pero como el presente trabajo no pretende dar solamente la cantidad de libros, capítulos de libro, artículos de revista, ponencias y tesis encontradas en las distintas bibliotecas, se toma la decisión de enriquecerlo escuchando el punto de vista de los distintos autores de la producción textual del posgrado en ciencias sociales y humanidades y artes de la UNAM en los últimos diez años (Cázares, 1997).

Iniciaré resaltando en el presente apartado que las actividades de un investigador son muy variadas y entre ellas se encuentra la divulgación que es un pilar en su formación y en su existencia dentro del campo. Los investigadores consideran que su trabajo no puede darse por concluido si no se llega a divulgar, por lo que con su trabajo no buscan solamente el prestigio, sino que sus contribuciones tengan utilidad.

Pero la otra cara de la moneda indica que las propuestas y posturas expuestas en las publicaciones y el resultado de las investigaciones realizadas se convierten en un instrumento de poder que el investigador maneja consciente o inconscientemente para darse a conocer en el campo para cuestionar e influir en el pensamiento de los funcionarios gubernamentales e instituciones.

Tomando en consideración la importancia que tiene la publicación, surge la inquietud de conocer la cantidad y calidad de la producción textual sobre el posgrado en las áreas de Ciencias Sociales y Humanidades y Artes en los últimos diez años; por lo anterior, se da a conocer el proceso seguido para la elaboración del presente estudio, no perdiendo de vista que la meta es proporcionar una fuente sólida de información.

2.1 ¿Por qué realizar una revisión de la producción académica sobre el posgrado en las áreas de Ciencias Sociales y Humanidades y Artes en la UNAM en los últimos diez años?

La producción académica de la UNAM: *“es la más variada del país, abarca todas las áreas del conocimiento y genera una gran cantidad de artículos, de los cuales un gran porcentaje se encuentra entre los documentos más citados y por ende, entre los más influyentes. Para establecerlo con cifras, de cada 10 textos existe un claro predominio del centro: la UNAM concentra el 31% del total, seguida por la ANUIES con el 10.7 y la UAM con el 9.7. Otras quince universidades e instituciones de educación*

superior, generalmente pequeñas ubicadas en los estados, publican cerca del 18.8% de los materiales” (Ibarra, 2001: 48).

Es así como la UNAM cuenta con centros e instituciones de investigación en diversas disciplinas, los cuales desarrollan y fomentan la generación de nuevos conocimientos, tecnologías e innovaciones, por lo que es pertinente dar cuenta de toda esta cantidad de información que se genera específicamente sobre el posgrado en las áreas de Ciencias Sociales y Humanidades y Artes en los últimos diez años (Informe General del CONACYT, 2005).

Ya que hemos encontrado en nuestros hallazgos que la bibliografía aún está dispersa, no hay una sistematización avanzada de los conocimientos. Así, no puede afirmarse que hay autores bien definidos en algunas áreas, existen investigadores de mayor presencia en el campo con una producción de reconocida calidad y continuidad, pero lo que existe es más bien un panorama amplio y heterogéneo en donde las decisiones de publicación atienden más a la adscripción institucional o la pertenencia grupal como se puede ver en la producción textual. Y por otro lado en las indagaciones realizadas en el COMIE pudimos percatarnos que ha realizado una importante y trascendente tarea elaborando estados de conocimiento con una periodicidad de cada 10 años. Sin embargo, no se ha dado el suficiente apoyo financiero al posgrado, ya que no hay una línea de éste y sus políticas.

Por eso, es de tomarse en cuenta el comentario de Sánchez Puentes cuando afirma: *“son tiempos de globalización, de los mercados abiertos, de la competitividad de calidad total; es el tiempo de la sociedad de la informática, en que la geografía se acorta y la comunicación se vuelve casi instantánea, y el ejemplo más claro se observa en la cantidad de artículos de revista a los que se puede tener acceso vía Internet” (Sánchez Puentes, 2001: 18).*

Opinión que compartimos, debido a que en un primer acercamiento verificamos que existe una amplia producción de revistas de educación sobre el posgrado. El

IRESIE (base de datos especializada en educación iberoamericana que compila, sistematiza, clasifica y difunde los artículos de las revistas científicas y técnicas del área educativa publicadas en español y portugués que se reciben en las principales bibliotecas de las instituciones educativas de la ciudad de México) registra 911 fichas sobre el tema. Así, existe una producción muy significativa por lo menos en número (Tamayo, 1996). Razón por la cual nos preguntamos: ¿qué se escribe sobre el posgrado y específicamente en las áreas de Ciencias Sociales y Humanidades y Artes en la UNAM en los últimos 10 años tanto en libros, capítulos de libros, artículos de revista, ponencias y tesis?, ¿qué líneas se privilegian?, ¿qué ejes no han sido trabajados, ¿quiénes son los principales representantes de la producción? y, ¿en qué institución están inscritos?

De aquí nuestra inquietud de conocer qué ocurre en la producción académica del posgrado principalmente en Ciencias Sociales y Humanidades y Artes y qué mejor que acercarnos a los expertos en la temática. Lo antes dicho reafirma el interés por trabajar como punto central de investigación el posgrado. De aquí que nos sigamos cuestionando: ¿Qué pasa con la producción en el área de Ciencias Sociales y Humanidades y Artes?

Ya que en palabras de Eduardo Weiss, llevar a cabo un trabajo de este tipo: *“implica discutir las perspectivas (teóricas) de análisis, decidir los temas a abordar, localizar las publicaciones pertinentes y analizarlas desde un esquema de clasificación coherente, reseñar los trabajos con aportes, redactar las partes temáticas correspondientes y revisar los escritos producidos de esta manera”* (Eduardo Weiss, 2003: 28).

Punto de vista que se complementa con el comentario acertado de Ángel Díaz un estado de conocimiento: *“Es poder manifestar cómo se está trabajando desde el punto de vista intelectual un tema, qué escuelas o corrientes del pensamiento hay sustentando el tema es poder decir, los autores del núcleo central dependiendo de cada tema, qué metodologías se utilizan”*. (Fragmento de entrevista).

Partiendo de lo anterior, la presente investigación tiene una significativa relevancia para el posgrado, puesto que servirá como punto de referencia a todos aquellos estudiantes que necesiten conocer el panorama actual del cúmulo de textos del posgrado en las áreas de ciencias sociales y humanidades y artes y conocer así los aspectos que no han sido estudiados.

2.2 Objetivos de investigación

- a) Compilar, ordenar y sistematizar la producción textual que existe sobre el posgrado en ciencias sociales y humanidades y artes en la UNAM, para mostrar líneas de investigación que se han privilegiado.
- b) Proporcionar una fuente sólida de información que sirva de apoyo a los estudiantes y docentes que deseen estudiar el posgrado como fuente de futuros proyectos.

2.3 Método de trabajo

El método es: “un camino que se piensa, es un viaje, un , una trayectoria, una estrategia que se ensaya para llegar a un fin pensado, imaginado y al mismo tiempo insólito, imprevisto y errante; no es discurrir sobre un pensamiento seguro de sí mismo, es una búsqueda que se inventa y se reconstruye continuamente” (Morín, 2003,17).

En este marco de ideas, el procedimiento que se siguió fue el siguiente:

- a) En un primer momento se procedió a la búsqueda, revisión, selección y lectura de materiales documentales que abordarán la temática del posgrado a nivel general, ya que esto permitió delimitar el objeto de estudio, para ello se revisaron las siguientes revistas: “Revista de educación”, “Investigación educativa”, “Revista de Ciencias de la Salud”, “Pensamiento Universitario”,

“Academia”, “Cuadernos Ascu”, “La Tarea”, “Práctica Educativa”, “Universidades”, “Red de Posgrados en Educación”, “Universitas 2000”, “Notas de Investigación”, “Revista Cubana de Educación Superior”, “Testimonios” “TEA”, “Pensamiento Educativo”, “Omnia”, “Paradigma”, “Educación y Ciencias Humanas”, “Revista Iberoamericana”, “Sintética”, “Investigación”, “Perfiles Educativos”, “Avance y Perspectivas”, “Tópicos de Investigación y Posgrado”.

- b) En un segundo momento se realizó una búsqueda, revisión, selección, lectura y análisis de la producción de libros, capítulos de libros, ponencias, artículos de revistas y tesis, que hicieran referencia al objeto de estudio; para lograr esto se visitaron las bibliotecas Samuel Ramos (Facultad de Filosofía y Letras), Antonio Caso (Facultad de Derecho), Enrique González Aparicio (Facultad de economía), Manuel Sandoval Vallarta (Ciencias Políticas), Jesús Reyes Heróles (Facultad de Aragón), la Biblioteca Central y la Facultad de Estudios Superiores Acatlán. Del mismo modo, se consultó la base de datos IRESIE.
- c) En un tercer momento se procedió a clasificar la producción de acuerdo a los siguientes ejes de análisis:

-Actores: se incluyen este rubro, aquellos cuya mirada se encuentra focalizada hacia los estudiantes, profesores, tutores y funcionarios relacionados con el posgrado.

-Procesos y prácticas: se ubican los trabajos que hacen referencia a lo que es la tutoría, funciones, problemáticas, perfil del tutor y estudiante. Así también se integran los textos que hacen referencia a la formación de investigadores.

-Condiciones institucionales: en esta categoría se agruparon los textos en los que se analizan de alguna manera el papel que tienen las condiciones de las

instituciones en las que se lleva a cabo el posgrado. Se asumen como condiciones institucionales no sólo las relativas a infraestructura, sino también la referida a factores como el clima organizacional, la reglamentación y las condiciones laborales.

-Programas y experiencias. se recuperan aquellos que hacen referencias a los seminarios, cursos y talleres destinados a la formación del estudiante de posgrado.

-Financiamiento: aquí se ubican la producción centrada en la recepción y administración de recursos (becas, sueldos, mantenimiento de equipo y cantidad de información bibliohemerográfica).

-Políticas: se encuentran los textos que toman en cuenta que la expansión de los posgrados ha estado vinculada con las instancias y organismos creados con el propósito de promover, coordinar e instrumentar las políticas de desarrollo de los posgrados, así como su reglamentación. Entre estas instituciones están la SEP, ANUIES, CONPES y CONACYT.

-Antecedentes de los posgrados: se localiza la producción que hacen referencia a la evolución del posgrado, así se toman en cuenta la Escuela de altos estudios, la escuela de graduados hasta conformación de la Facultad de Filosofía y Letras.

Es necesario tener en cuenta que los anteriores ejes fueron obtenidos de los hallazgos encontrados en la producción textual del posgrado en ciencias sociales y humanidades y artes en la UNAM en los últimos diez años.

- d) Para la sistematización de la producción se recuperó la ficha bibliográfica la cual nos indica quién, tipo de publicación y dónde (ANEXO 2) y de resumen analítico del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, la cual indica la parte teórica, metodológica y

resultados (ANEXO 3) y la información fue vertida en una matriz (ANEXO 4). Se hizo una comparación con los campos temáticos donde se establecieron cruces y se diseñaron las estrategias de complementación y afinación.

Ahora bien, al realizar la revisión de los distintos documentos (libros, capítulos de libros, artículos de revistas y tesis) se concluyó que era conveniente e interesante escuchar las opiniones de aquellos que escriben o escribieron sobre el posgrado, motivo por el cual se realizaron cuatro entrevistas a investigadores. En las consideraciones finales confrontamos las opiniones de los entrevistados con los hallazgos encontrados.

2.4 Técnica e instrumentos

La técnica se considera como el procedimiento de actuación concreto (Giroux, 2004) por lo que la técnica que se empleó es la entrevista, porque es una alternativa a los procesos de investigación que privilegian la cuantificación de los datos y asumen la elaboración estadística como el único criterio de validez, y que amparados en una pretensión de objetividad, convierten a los sujetos en objetos pasivos sin consideración del contexto social en que se desenvuelven, por lo que la entrevista proporciona una lectura de lo social a través de la reconstrucción del lenguaje en el cual los entrevistados expresan los pensamientos, deseos y el mismo inconsciente es, por tanto, una técnica invaluable para el conocimiento de los hechos sociales, para el análisis de los procesos de integración cultural y para el estudio de los sucesos presentes en la formación de identidades. En ésta se encuentran presentes tiempos y espacios diferentes: en primer lugar, el tiempo del entrevistado, quien acepta “contar sus vivencias, sus limitaciones”, para reconstruir sus experiencias pasadas con los ojos del presente; en segundo lugar, el tiempo del investigador, quien elabora y sistematiza la información a partir de las hipótesis e interpretaciones orientadas del proceso de conocimiento y de su propia percepción.

Con estos dos tiempos se entrelazan el lapso histórico; es decir, las diversas épocas en que se desenvuelven los acontecimientos cuyo reconocimiento permite contextualizar tanto a los protagonistas como sus vivencias. Así, presenta una importante riqueza porque en ella confluyen las experiencias, sentimientos, subjetividades e interpretaciones que cada persona hace de su vida y de la vida social, fenómeno por su naturaleza multidimensional (Tarrés, 2001).

Por lo anterior, se consideró como la mejor opción utilizar la entrevista como un medio para recabar el punto de vista de los siguientes actores, ya que en nuestros resultados (libros, capítulos de libros, artículos de revistas, ponencias y tesis) son los sujetos los que tienen una importante producción escrita vigente sobre el posgrado:

Dr. Ángel Díaz Barriga.

Dra. Alma Herrera Márquez.

Dr. Juan Manuel Piña Osorio.

Mtro. Martiniano Arredondo Galván.

Estas personas son consideradas informantes clave en la investigación, pues en toda comunidad y en todo sector suelen existir personas poseedoras de información válida, relevante y utilizable acerca de la cuestión que se quiere estudiar o de la situación-problema que se trata de resolver. Así, la información recabada me permitirá ubicar las categorías de análisis (Ander Egg, 2000).

En las preguntas de investigación se tomaron en cuenta los siguientes aspectos:

- 1.-Diferencia entre un estado de conocimiento y un estado de arte.
- 2.-Panorama de la producción actual del posgrado.
- 3.-La influencia de las políticas en la producción textual del posgrado.
- 4.-El impacto de la globalización en la producción (ANEXO 5).

Cabe decir que para la entrevista se utilizó la grabadora, puesto que el registro en cinta de la entrevista garantiza la conversación del entrevistador al no tener que tomar constantemente notas, pudiendo así tener lo dicho en la interacción conversacional. Así, el uso de la grabadora permite captar mucho más información que si se recurre a la memoria o al cuaderno de campo. Las entrevistas tuvieron una duración aproximada de 90 a 150 minutos, cada cual fue transcrita de manera fiel (Galindo, 1998).

Por lo antes señalado, los **instrumentos** utilizados son los siguientes:

- a) Guías de estados de conocimiento (sujetos, actores y procesos de formación y la investigación educativa).
- b) Ficha bibliográfica. (Nos ayudó a ubicar a los autores, tipo de documento y desde qué institución se escribe.)
- c) Ficha de resumen analítico del COMIE. (Permitió conocer las aportaciones teóricas-metodológicas y resultados de los autores.)
- d) Cuestionario: Fue de 10 preguntas abiertas (ANEXO 5), debido a que el sujeto puede responder libremente lo que quiera y proporciona más información de tipo cualitativo; es decir, sobre explicaciones y justificaciones (Aguirre, 1995).

De este modo se cumple con el propósito del capítulo II, que es el de dar información al lector sobre el proceso seguido para conocer los personajes que escriben sobre nuestro objeto de estudio, qué temas abordan y qué líneas privilegian y así presentar los instrumentos que utiliza el COMIE (ficha bibliográfica y de resumen analítico) para clasificar y analizar la información (de libros, capítulos de libros, artículos de revista, ponencias y tesis) que sirvió de guía para la elaboración de la presente tesis.

En un tercer momento presentamos los resultados, tanto de libros, capítulos de libros, artículos de revista, ponencia y tesis que hacen importantes contribuciones, tanto por sus enfoques teórico-metodológicos como por sus resultados y aportaciones.

CAPÍTULO III. RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN.



- 3.1 Libros**
 - 3.1.1 Actores**
 - 3.1.2 Prácticas y procesos**
 - 3.1.3 Políticas**
 - 3.1.4 Financiamiento**
 - 3.1.5 Programas**
 - 3.1.6 Antecedentes de los posgrados**
 - 3.2 Capítulos de libros**
 - 3.2.1 Actores**
 - 3.2.2 Prácticas y procesos**
 - 3.2.3 Políticas**
 - 3.2.4 Condiciones institucionales**
 - 3.2.5 Programas**
 - 3.3 Artículos de revista**
 - 3.3.1 Actores**
 - 3.3.2 Prácticas y procesos**
 - 3.3.3 Políticas**
 - 3.3.4 Condiciones institucionales**
 - 3.3.5 Financiamiento**
 - 3.3.6 Programas**
 - 3.4 Ponencias**
 - 3.4.1 Actores**
 - 3.4.2 Prácticas y procesos**
 - 3.4.3 Políticas**
 - 3.4.4 Financiamiento**
 - 3.4.5 Programas**
 - 3.4.6 Condiciones institucionales**
 - 3.4.7 Antecedentes de los posgrados**
 - 3.5 Tesis**
 - 3.5.1 Prácticas y procesos**
 - 3.5.2 Condiciones institucionales**
 - 3.5.3 Programas**
 - 3.5.4 Financiamiento**
 - 3.6 Autores representativos del posgrado**
 - 3.7 Resultados de las entrevistas**
- CONSIDERACIONES FINALES**
BIBLIOGRAFÍA

ANEXOS

CAPÍTULO III

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

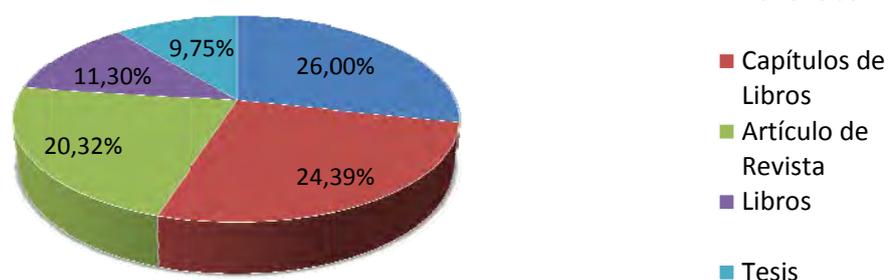
Los filósofos no han hecho más que interpretar de diversos modos el mundo pero lo que se trata es de transformarlo.

CARLOS MARX.

El motivo del presente capítulo es mostrar los hallazgos encontrados en la producción textual de libros, capítulos de libros, artículos de libros, ponencias y tesis que nos permitan dar a conocer la cantidad y calidad de lo que se está escribiendo acerca del posgrado en las áreas de Ciencias Sociales y humanidades y Artes en la UNAM en los últimos diez años, y presentar qué líneas se trabajo se han privilegiado y cuáles se les ha prestado poca atención.

Presentación de registros:

CORPUS ANALIZADO POR TIPO DE PUBLICACIÓN.



Fuente: Elaboración con base en los documentos (libros, capítulos de libros, artículos de revista, ponencias y tesis) encontrados en las distintas bibliotecas visitadas.

Como se puede observar en la gráfica se localizaron 14 libros (11.30%), 30 capítulos de libros (24.39%), 25 artículos de revista (20.32%), 32 ponencias (26%) y 12 tesis (9.75%), donde el porcentaje más alto lo ocupan las ponencias.

3.1 Libros

La UNESCO define al libro como una publicación impresa no periódica, que consta como mínimo de 49 páginas, sin contar las de cubierta, excluidas las publicaciones con fines publicitarios y aquellas cuya parte más importante no es el texto. Siendo así una parte sustancial de la presente investigación se encontró en lo referente a la producción de libros que se privilegian los siguientes campos temáticos (De León Penagos, 1985):

3.1.1 Actores

En 1990 la Dirección General de Planeación, Evaluación y Proyectos Académicos edita *El perfil de los alumnos de primer ingreso al posgrado de la UNAM*, el cual se basa en una encuesta llevada a cabo durante el periodo comprendido entre octubre de 1989 y septiembre de 1990 la cual estuvo constituida por 1,491 alumnos de primer ingreso a posgrado, de los cuales 370 se inscribieron al nivel de estudios de especialización, 1,015 a nivel de maestría y 106 en el doctorado.

La encuesta se llevó a cabo en la Unidad de Registro de Información de la Coordinación de Estudios de Posgrado al momento en que los alumnos acudían a solicitar su inscripción al plan de estudios deseado. Los cuestionarios se concentraron en la misma unidad y posteriormente fueron enviados a la Dirección General de Planeación, Evaluación y Proyectos Académicos para su procesamiento. Los cuestionarios fueron registrados y codificados para ser capturados en una computadora. El procedimiento de la información se realizó a través del paquete estadístico SPSS.

Los resultados fueron los siguientes: 94% son de nacionalidad mexicana, su edad oscila entre los 26 y 30 años; en porcentaje, del sexo masculino fueron 61.9% y del femenino 37.6%; el 55.9% son solteros y el 40.5% casados; el 85% estudió la licenciatura en una institución pública y según el área del posgrado que se

inscriben: artes 0%, letras 1.1%, administración 48.6%, sociales 22.25%, biomédicas 6.8%, ingeniería 10.5%, ciencias 0.0% y en lo que respecta a lo laboral, el 50.7% trabaja en el sector público y el 49 en el sector privado.

Posteriormente, en *Perfil de los alumnos egresados del posgrado de la UNAM*, editado por la UNAM se daría a conocer una encuesta realizada entre octubre de 1989 y septiembre de 1990, la cual estuvo constituida por 440 egresados de posgrado, de los cuales 48 realizaron estudios de especialización, 314 de maestría y 78 de doctorado, arrojando los siguientes resultados: 95.8% son de nacionalidad mexicana y 4.2 son extranjeros; 64.6% son del sexo masculino y 35.4 del femenino; el 54.2% son casados y el 41.6 son solteros; el 93.7% proceden de escuelas públicas y 6.3 de privadas; de éstos, el 10.4% contó con tutor y el 89.6 no; el 25.0% tienen el grado de diploma o grado de otros estudios de posgrado y el 75 no; el 41.3% trabaja en el sector laboral público y el 58.7 en el sector laboral privado.

Para (1999) Rosamaría Valle en *Los graduados de posgrado de la UNAM en el campo laboral*, da cuenta de la ubicación en el trabajo de los graduados de maestría y doctorado de la UNAM de las generaciones 1989 a 1993. Los graduados que participaron son egresados de planes de estudio sujetos al Reglamento de Estudios de Posgrado 1986.

Esta investigación también tiene como objetivo ampliar el conocimiento sobre la influencia del posgrado en el ámbito social como elemento indispensable para la planeación y el desarrollo futuro de programas de posgrado. El universo de la presente investigación estaba constituido, hasta el 31 de marzo de 1997, por 2,244 graduados, 1,714 de maestría y 530 de doctorado. La muestra se integró con 1,349 individuos, 459 doctores de las cinco generaciones.

Se concluye que casi el 100% de los graduados de doctorado de la UNAM de las generaciones 1989-1993 trabajan en el sector servicios, la mayoría en educación,

principalmente en instituciones públicas. Además de educación, los doctores del área de ciencias sociales, los de biología y de la salud se encuentran en distintos servicios; los primeros especialmente en el sector público. Cerca del 90% de los doctores del área de humanidades y de las artes, seguidos por los de físico-matemáticas, ingenierías, biológicas y de la salud trabajan en instituciones educativas, una cuarta parte de los de ciencias sociales laboran en la administración pública.

La actividad principal de los graduados de maestría está más diversificada que la de los doctores en los sectores servicios, industria y agropecuario; la mayor parte trabaja en servicios, principalmente en instituciones públicas de educación; más de la tercera parte en la UNAM. En general, los maestros dedican más tiempo a la docencia, fundamentalmente en licenciatura y a la administración. La mayoría del área de humanidades y las artes trabajan en educación, y alrededor de una cuarta parte de los de físico-matemáticas e ingenierías en los rubros de manufacturas y construcción del sector industrial.

Los resultados del presente estudio ponen de manifiesto que los doctores que se dedican a la investigación lo hacen mayormente en ciencias naturales y en menor proporción en ciencias sociales. Los maestros que realizan investigación lo hacen principalmente en ciencias naturales y de la salud. En ambos niveles el género masculino predomina en las ingenierías y en maestría en las ciencias exactas. En los campos de las ciencias naturales y en los de humanidades y artes poco más de la mitad son doctoras.

Los resultados de la encuesta de 1997, los graduados de la UNAM, muestra que en general, el nivel de ingresos en maestría es inferior del doctorado. En ambos grupos predominan las mujeres en los niveles de menor ingreso y están ausentes en los más altos. En resumen, el perfil de los graduados del posgrado de la UNAM, la mayoría son originarios del Distrito Federal y tienen su centro de trabajo en esta misma zona, laboran en el sector servicios, principalmente en los de

educación, en instituciones públicas y muy pocos maestros trabajan en el sector industrial. Los salarios son superiores para quienes tienen el grado de doctor; en general tienen mejores ingresos los del sexo masculino; los índices de desempleo de doctores y maestros es muy bajo.

Sin duda, saber sobre las características (edad, sexo, estado civil, situación económica y tiempos disponibles) de los demandantes de los estudios de posgrado, permite adecuar la oferta de los programas de estudio y dan una correspondencia entre la oferta institucional y los intereses de los alumnos.

Para finalizar el apartado, se consultó el libro *Los agentes de la Investigación en México*, de Alicia Colina (2004), en donde se da una aportación a la descripción de quiénes son y dónde están actualmente los investigadores en educación en México; la descripción no se limita a estos datos, sino que profundiza cualitativamente en señalar cómo se asocian para conformar el campo y consolidarlo, cómo logran cumplir con las reglas del juego que les permite incorporarse al mismo y adquirir los capitales de poder para obtener el reconocimiento de sus pares y de los sectores sociales; en forma individual, se trata de comprender la manera de pensar y sentir su práctica profesional.

Se basa en la obra *Teoría de los campos*, de Pierre Bourdieu, la cual proporciona una serie de conceptos cuya comprensión es indispensable para la aplicación de su teoría a la práctica de la investigación. Los conceptos son: campo, capital (económico, social, cultural y simbólico), violencia simbólica y habitus.

Al final se resaltan los puntos siguientes:

1. La investigación educativa se encuentra altamente centralizada, la dependencia que agrupa más investigadores en toda la república es el CESU-UNAM; en él se encuentra 29% de los investigadores del Distrito Federal y 20 de los

investigadores nacionales.

2. El CESU-UNAM y el DIE son los centros de investigación más importantes, no sólo en el número de agentes que agrupan, sino porque los agentes con más capital social y cultural se ubican en estas dependencias.

3. Existen más investigadores interesados en el ámbito de la educación superior que en la básica. El 16% de los investigadores han dedicado sus trabajos de investigación tanto al ámbito de la educación básica como superior. Sin embargo, más del 62% de los investigadores se encuentran interesados sólo en la educación superior y 21 en la educación básica.

4. Las áreas temáticas en las que más se investiga son: “sujetos, actores y procesos de formación” y “Educación cultura y sociedad”. 22% de la población estudiada investiga en líneas que corresponden al área de “Sujetos, actores y procesos de formación”, mientras que 16 lo hace en el área de “Educación, cultura y sociedad”. El área en la que menos agentes se encuentran trabajando es “Investigación educativa”. Los investigadores con mayor producción reportada a través de la base de datos del IRESIE son: Pablo Latapí Sarre y Ángel Díaz Barriga que se encuentran ubicados en el CESU-UNAM y María de Ibarrola Nicolín y Carlos Muñoz Izquierdo en el DIE.

Solamente agregaría que de acuerdo a los resultados presentados, existe una importante producción escrita de Martiniano Arredondo Galván, Ricardo Sánchez Puentes y Juan Manuel Piña Osorio.

3.1.2 Procesos y prácticas

Ricardo Sánchez (2000) en *Enseñar a investigar: una didáctica nueva de la investigación en C.S y humanidades*, pone su atención en la formación de investigadores y en particular las maneras de enseñar a producir conocimientos científicos en el campo de las ciencias sociales y de las humanidades. Aquí se sostiene que es más fecunda y da mejores resultados la enseñanza de la investigación que tiene como referente las prácticas concretas y los procesos efectivos manifestados durante la generación de conocimientos. Si se quiere enseñar el oficio de investigador no basta la propuesta programática en la mera descripción, análisis y crítica de ese quehacer, es necesario además hacer participar a quien desea aprenderlo en todas las operaciones que comporta su realización al lado de otra persona con mayor experiencia y en un espacio institucional en el que se promueva creadoramente la generación del conocimiento científico.

En *El vínculo de la docencia y la investigación*, Porfirio Morán (2003), argumentaría una propuesta de docencia en forma de investigación, la cual tiene como coordenadas indisolublemente entrelazadas: el que aprende a indagar, el que enseña a indagar y la cosa indagada.

El que aprende a indagar parte de la premisa de que toda labor informativa necesita ser realizada por el estudiante, recurriendo a todo género de fuentes: libros, revistas, periódicos, audios ó videos. Pero su tarea formativa debe ir paralela a la tarea informativa. Para ello se requiere realizar tareas de investigación, elaborar trabajos, reportes, ensayos, solucionando problemas y resolver casos.

El que enseña a indagar: consiste en que el docente-investigador, que además de la tarea de enseñar, problematiza, reflexiona y transforma su quehacer, es el promotor y el animador permanente que impulsa y sostiene este concepto de

docencia; es asimismo un colega, un guía de estudiantes aprendices de investigación.

La cosa indagada: el propósito de la docencia en forma de investigación consiste en que se enseña a investigar investigando.

Con esta propuesta se busca que el estudiante cobre conciencia y sume su responsabilidad como sujeto de su propio aprendizaje y que no espere pasivamente a que le enseñen y ser evaluado por un docente, una institución o la misma sociedad. Por ello la mejor docencia para la formación de universitarios, profesores, investigadores y técnicos capaces de enfrentar con solvencia académica los problemas que entraña una práctica profesional cada vez más incierta y competitiva, es la que se propone con el nombre de docencia en forma de investigación.

Sin embargo, considero que para que el maestro realice investigación requiere no sólo de una formación académica de calidad, sino también disminución de su carga de docencia, apoyo económico e infraestructura y la posibilidad de aplicar los resultados de su investigación.

Es conveniente resaltar que en lo referente a la investigación educativa se encontró *La investigación educativa en México*, de Pablo Latapí (1994) el cual detecta los principales problemas de la investigación entre los cuales puntualiza :el contenido y la calidad de la investigación tienen una tendencia a abordar temas irrelevantes, conceptualizaciones inadecuadas y resultados poco exclusivos; existe una deficiente comunicación entre los diversos participantes en los campos de investigación y de la política, y con frecuencia los informes de investigación son excesivamente largos y están redactados en lenguaje incomprensible, lo que impide que se difundan, y una última es la falta de participación en el diseño y ejecución de la investigación de sus destinatarios potenciales: los planificadores,

tomadores de decisiones y agentes prácticos.

3.1.3 Políticas

Ignacio Sosa (1999), en *Las tendencias del posgrado mexicano: Modelo para armar*, reflexiona en torno al proceso seguido por el posgrado mexicano entre 1984 y 1994 a partir de sus tendencias e influencias, en especial de organismos y expertos internacionales; con un lenguaje mordaz compara las políticas oficiales mexicanas con las internacionales, que procuran la sustitución de la planificación por la evaluación y que el financiamiento de las IES no sea exclusividad del Estado.

Para el autor es fundamental observar las condiciones reales del posgrado a partir de las acciones realizadas dentro de tal o cual política. De ahí que recupere el ejemplo de la UNAM por su significación nacional. Asimismo, en el texto se enfatiza que independientemente de las políticas adquiridas, asumidas o adaptadas, es en el trabajo académico realizado en los seminarios o laboratorios del posgrado, fundamentado en la relación tutor-estudiante es donde se encuentra de forma efectiva la respuesta a las demandas sociales.

Este trabajo presenta las tendencias por niveles, seguidas por el posgrado mexicano en los dos últimos lustros. El primer nivel se refiere a las políticas y marcos generales establecidas por los organismos internacionales y los expertos que en ellas colaboran. En este apartado se exponen las concordancias entre éstas y las políticas oficiales del gobierno mexicano y de las autoridades educativas federales, en el sentido de implantar un nuevo modelo en el que la evaluación sustituya a la planificación y en el que los recursos asignados a la educación superior no sean competencia exclusiva del Estado.

En el segundo apartado se da seguimiento a los congresos nacionales de posgrado llevados a cabo durante 1986-1994 para estudiar cómo se ha recibido,

adoptado y adaptado en las instituciones de educación. Cada año se reúnen en distintas ciudades los representantes de los posgrados y expresan sus puntos de vista. Es en estos foros donde se logran advertir las tensiones que se generan entre las políticas oficiales y las demandas de los actores involucrados en la gestión y administración del posgrado. En este tipo de encuentros se puede observar la congruencia entre la importancia de estos estudios y las políticas y recursos orientados a su apoyo.

En la tercera parte se estudia, en forma particular, el procedimiento que se ha seguido en la UNAM respecto a las políticas hoy prevalecientes y los pasos concretos que han seguido en el momento actual.

Se concluye que si bien la evaluación requiere de una mayor participación de las partes involucradas. Si el objetivo de la evaluación es, en última instancia, la toma de decisiones, las primeras afectadas son las instancias responsables de operar los programas. La responsabilidad del cumplimiento o del incumplimiento no puede seguirse manejando como un instrumento para deprimir los salarios o para incrementar las becas.

3.1.4 Financiamiento

En *El desarrollo del posgrado en la Educación Superior*, de la ANUIES (1982) se argumenta que en los últimos regímenes, un elemento constante en la asignación del subsidio a las universidades públicas ha sido la inconsistencia en montos, maneras de distribuirlo y proporciones de participación de la Federación y de los estados. Con las nuevas políticas y mecanismos que instrumenta el gobierno federal, lejos de permitir ampliaciones importantes en los subsidios irreductibles, se ha priorizado el impulso de programas específicos al subsidio ordinario de las instituciones. Sin embargo, el proceso de financiamiento a la educación superior resulta insatisfactorio o inadecuado ante las nuevas condiciones de las universidades, ya que no se cuenta con un esquema de financiamiento equitativo

y transparente para la asignación de los recursos públicos de la Federación y de los estados. Pero si bien se conoce que existen limitaciones en cuanto a finanzas, hoy la universidad es rica en cuanto a proporcionar gran cantidad de cursos que imparten los profesores, ya sea como una forma de actualización o en apoyo a quienes están elaborando tesis.

En el mismo sentido, Raúl Benítez (1984), en *El desarrollo de las ciencias sociales y los estudios de posgrado en México*, deja ver que en el plano organizativo-administrativo existe una enorme cantidad de problemas que en cada institución asumen su propia peculiaridad: el primero de ellos es la falta de recursos disponibles para hacer frente a la creciente demanda de educación en el nivel de posgrado y a los planteamientos de remuneración adecuada del personal docente, por lo que se considera la necesidad de abrir nuevos espacios de discusión no sólo en torno a los planes y programas de los posgrados, sino también de las formas de rotación e intercambio de personal académico de áreas de discusión de los temas de investigación; de creación y ampliación de los centros de posgrado en provincia y para la provincia. Se menciona que en provincia se necesita la creación de centros documentales, generación de bibliotecas, conformación de archivos, constitución de centros de apoyo programático y estadístico, etcétera.

En el plano institucional propone la necesidad de ampliar y diversificar las relaciones interinstitucionales en todos los sentidos, de sensibilizar al respecto a las instituciones de apoyo a la educación e investigación en los centros de enseñanza superior y a las universidades para generar sus espacios de docencia e investigación y de apoyar económica y programáticamente la formación de los posgrados.

Si bien este tipo de publicación (libros) presentan un panorama un tanto desolador, hoy se puede afirmar que existe un importante avance como: la creación y funcionamiento de comités tutorales, los coloquios y el apoyo económico traducido en becas.

3.1.5 Programas

Teresa West (1990) en *El posgrado en México*, analiza la importancia de mejorar las condiciones académicas de los programas. Ésta se manifiesta en diversos puntos: calidad académica, dedicación de tiempo completo de los profesores y estudiantes, mayor actividad de investigación, especializar y profesionalizar la planta docente; fomentar y desarrollar los programas de intercambio docente con otras instituciones, también una permanente revisión de programas para la actualización científica y consolidar los acervos bibliográficos en términos cuantitativos y sobre todo, cualitativos.

Con relación a las instalaciones básicas, el problema parece estar más en la necesidad de espacios para el trabajo individual y en equipo de profesores y estudiantes que en otro tipo de instalaciones. Se rescata la necesidad de un mayor presupuesto para la adquisición de materiales y equipo de investigación.

Una de las preocupaciones centrales es la relativa a salarios de docentes e investigadores, así como de becas para los estudiantes, puesto que ambos resultan insuficientes y repercuten en la atención y dedicación a las labores de cada sector. Por lo anterior se requiere que el posgrado cuente con determinadas condiciones institucionales como: aulas para cursos y seminarios, cubículos para tutoría, espacios de trabajo para estudiantes de tiempo completo, salas de lectura, bibliotecas especializadas y computadoras con acceso a Internet.

Para cerrar el presente campo se consultó el libro *Opciones de posgrado en América Latina* (1995), editado por el UDUAL, el cual contiene una descripción de los principales programas que existen en el posgrado (alrededor de 4,000). Se encuentra dividido por áreas de estudio, de tal manera que lo primero que hay que examinar es el índice de las áreas. Al encontrar el programa indicado se hallará el nombre de la institución que lo ofrece, con todos sus datos generales; de esta manera los interesados se podrán poner en contacto directo con las instituciones

para recabar información más actualizada sobre las colegiaturas y calendarios de otros cursos. De esta manera, la información que se presenta es parte del banco de datos llamado Sistema de Información de Educación Superior de América Latina y el Caribe (SIESALC) en su módulo de posgrado. Los datos fueron obtenidos de tres fuentes principales: directamente de las instituciones mediante el envío de un cuestionario, en fuentes bibliográficas o bien, consultando otros bancos de datos.

La información se encuentra organizada de la siguiente forma:

Nombre del programa

Institución

Facultad

Duración

Nivel académico

3.1.6 Antecedentes de los posgrados

Humberto Estrada (1983), en *Historia de los cursos de posgrado*, realiza un detallado recorrido acerca del surgimiento del posgrado (27 de noviembre de 1929). Para este nivel académico existen: maestro en ciencias, filosofía, letras, bellas artes y filosofía.

Los grados académicos anteriores eran totalmente independientes de los títulos que otorga la universidad para los ejercicios de las profesiones que en cada una de las escuelas o facultades se seguían de acuerdo con las determinaciones que los planes de estudio les señalaban; sin embargo, si la persona que ejercía la docencia en facultades de la universidad poseía el título profesional de licenciado, se le otorgaba la correspondencia al grado académico de maestro. La primera facultad de la UNAM que ofreció estudios de posgrado fue la de Filosofía y Letras, que había sido creada en 1924.

Sin embargo la mencionada facultad carecía de uniformidad en lo referente al otorgamiento de grados, por lo que se pensó en crear una escuela de graduados para unificar el criterio de la universidad en la expedición de los grados académicos de doctor y maestro, para reunir en ella todos los estudios superiores de ciencias y humanidades. Posteriormente desapareció y los estudios que se realizaban en la escuela de graduados pasaron a la escuela nacional correspondiente y se estableció la División de Estudios Superiores.

El control de los estudios de posgrados realizados en la Escuela de Graduados se lleva a cabo en la secretaría de la misma. Al desaparecer la escuela pasaron a la Ciudad Universitaria y la oficina se designó como División de Graduados. El 6 de agosto de 1959 la Escuela Nacional de Ingeniería se transformó en facultad y el 21 de abril de 1960 la Escuela Nacional de Medicina también pasó a ser facultad. Cada una de estas facultades contaba con su división del doctorado y seguían el reglamento de la extinta Escuela de Graduados y que en la Facultad de Medicina se conocía con el nombre de Reglamento de Doctorado. Las facultades de Filosofía y Letras, Ciencias y Derecho, contaban con sus propios reglamentos y planes de estudio, así como los requisitos principales para ingresar a una maestría como un doctorado. Estos datos serían retomados por Ángel Díaz (1986) en su libro *Seis estudios sobre educación superior*, en donde se abordan los antecedentes del posgrado y se presentan datos relativos a su situación actual. En los siguientes apartados se ubica e interpreta el posgrado en la dinámica de la educación superior y en su relación con la investigación y el Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología. Finalmente se recuperan las políticas y estrategias emanadas de instancias programáticas del sector público.

Graciela Rojas (1992) en *El posgrado en la década de los ochenta*, se centra en una década particular destacando que en esta etapa se da la aplicación de medidas radicales de austeridad en todos los niveles. La caída del crecimiento de la producción por debajo de cero y el crecimiento de la inflación provocó que la población de posgrado disminuyera de una manera notable como es el caso de las

humanidades y artes.

En los planes de estudio para el área de humanidades que presentan un decremento en el año de 1989, se encuentran la maestría en arquitectura con 37.1%, en letras con 32.5% y la maestría en historia con 16.6%. Para 1990 estos mismos planes de estudios continúan teniendo una tendencia a la baja con decrementos de 2.5%, 3.4% y 8%, respectivamente.

Para el área de ciencias sociales, la maestría en economía muestra una baja de población de 27%; en el mismo año esta baja continúa manifestándose a razón de 31.4%. La maestría en contaduría decrece 32.8% de 1988 a 1989; en 1990 decrece 35.2%. Por otro lado, se tiene que la maestría en estudios México-Estados Unidos manifiesta una disminución de 32.5%, y para 1990 de 29.6%.

En el análisis de los estudios de maestría por sexo, el comportamiento observado presenta una irregularidad a lo largo del periodo, ya que los incrementos y decrementos de población se observan en los mismos años para ambos sexos, a excepción de 1983 en el cual la población femenina disminuyó 8.6% mientras que la población masculina aumentó 1.4%.

En lo que respecta a la graduación para este nivel, 62.6% son del sexo masculino y 37% del femenino. Las tendencias que se observan en el doctorado son muy distintas que en las maestrías. En el doctorado la graduación masculina observa un crecimiento acentuado de 28%, la femenina presenta un crecimiento de 31.4%, comportamiento peculiar respecto a 1989 en la graduación para ambos sexos, ya que se manifiesta una caída de 34% para los hombres y un incremento de 14.8% para las mujeres.

Como se pudo apreciar en el apartado de libros, se localizaron 14 producciones en donde los autores más destacados son: Ricardo Sánchez Puentes, Alicia Colina

Escalante, Ángel Díaz Barriga, Humberto Estrada Ocampo, Pablo Latapí y Porfirio Morán Oviedo.

Por lo que respecta a las temáticas, existe un predominio en los siguientes: actores, prácticas y procesos, políticas, financiamiento, programas y antecedentes de los posgrados. Entre los principales problemas y retos que tiene que enfrentar el posgrado se pueden destacar: la dedicación de los estudiantes es de tiempo parcial; en la mayoría de los programas los estudiantes no se incorporan a proyectos de investigación de la institución; baja eficiencia terminal; falta de experiencia por parte de los profesores para dirigir y coordinar proyectos de investigación, y en la mayoría de los programas el currículum se organiza a partir de cursos y asignaturas desligadas de las temáticas de los estudiantes.

Es de vital importancia destacar que en la actualidad una institución de educación superior que no posea estudios de posgrado e investigación de calidad, sólo podrá considerarse productora de profesionales, por tanto, deben apoyar la formación de investigadores y éstos pueden formarse en los niveles de posgrado. Por lo anterior, es necesario que el posgrado asuma un papel de liderazgo dentro del sistema educativo nacional y que se vincule eficientemente con el nivel medio superior y superior. Mientras el conjunto del sistema educativo no se halle efectivamente vinculado con el posgrado, la educación tendría un carácter meramente reproductivo y no productivo. Por tanto, el posgrado es el único nivel del sistema educativo capaz de producir conocimiento a través de la investigación y mejorar el sistema educativo.

Así surge la inquietud de conocer qué ejes se privilegian no solamente en los libros sino también de los capítulos de libros que den un panorama más amplio de la producción textual del posgrado.

3.2 Capítulos de libro

Montaner explica que un capítulo de libro es una división que se hace en él y otros escritos para el mejor orden de la exposición, por lo que a continuación se presentan los resultados encontrados en lo referente a capítulos de libros (Montaner, 1999).

3.2.1 Actores

Mauricio Fortes (2001) en *Los estudiantes como actores del posgrado: eficiencia terminal*, intenta identificar y sugerir los factores que inciden en la eficiencia terminal en los planes de posgrado de ciencias sociales y humanidades en la UNAM. Para ello, utiliza los indicadores confiables sobre población, ingreso y graduación de la Coordinación General de Estudios de Posgrados. El tema de reflexión de este capítulo es el análisis de los planes de estudio de la maestría y doctorados en ciencia política y sociología de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, y en historia y pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras.

El análisis toma en cuenta a la población del semestre 96-1. Ésta representa 24% del total de la población de posgrado de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, y una proporción equivalente de 35% para la Facultad de Filosofía y Letras. La proporción mayor de la población en estos planes la concentran la maestría en ciencia política el doctorado en sociología con 62 y 71% en la segunda facultad, la proporción mayor de población es la maestría y el doctorado en historia, con 52 y 50%.

Identifica los principales problemas que existen en el posgrado, entre los cuales destaca: el número de becarios es sumamente reducido, sólo representa 13% del total de becas que la Universidad otorga a través de la Dirección General de Personal Académico a las áreas de humanidades, artes y ciencias sociales; los tiempos promedio entre el ingreso y la graduación casi duplican la medida de la

universidad seis años, por lo que es necesario revisar los requisitos académicos para el ingreso y el número de materias que exigen los planes de estudio, a fin de evitar un exceso de clases especializadas en el posgrado, ya que en este nivel se espera que el núcleo de la formación del estudiante sea el trabajo de investigación y la supervisión de éste por los tutores académicos.

Se concluye que ha madurado una planta académica que es de competencia internacional. Además, la investigación se realiza en una impresionante infraestructura física. Existen factores externos que la institución no puede controlar. El más importante es la baja demanda del mercado de trabajo.

En el mismo año, Emilia Rébora en *El posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM y sus actores*, ofrece una perspectiva sobre los actores del posgrado de la citada facultad. Para 1990, el posgrado de la facultad tenía una vida académica estable y tranquila, tal como se había desarrollado por más de una década. Los planes de estudio vigentes habían sido aprobados en su mayoría en 1972 como respuesta al Reglamento General de Estudios de Posgrado de 1967. Estos planes, tanto de maestría como de doctorado, eran por asignaturas, con una estructura rígida en cuanto a la modalidad y el número de créditos. No existía una clara distinción entre las asignaturas de maestría y doctorado. Para 1992 se encuentra una clara diferencia entre los estudios de maestría y doctorado en cuanto a sus objetivos, nivel, organización y funcionamiento. Se esperó de los estudiantes mayor responsabilidad y participación por medio de propuestas de actividades académicas que aprobadas por sus comités académicos apoyaran el desarrollo de la investigación y la elaboración de tesis y se estableció un mejor seguimiento y control administrativo, de lo cual surgió una fuerte presión externa de carácter académico- laboral para obtener grados académicos.

En este sentido, la academia ha puesto singular atención a los grados de tal manera que ya no cuenta para promociones y para acceder a estímulos por parte de la institución o al SNI tener tan sólo los estudios de posgrado sino los grados

correspondientes.

De tal manera que Ricardo Sánchez (2001) en *Los actores del posgrado de ciencias sociales y humanidades*, presenta un avance de la investigación problemática de la eficiencia terminal y estrategias para incrementar en algunos programas de ciencias sociales y humanidades de la UNAM, el cual gira alrededor de cuatro ámbitos de exploración: los actores, las prácticas y procesos, planes de estudio y las condiciones institucionales.

Son dos los propósitos que guían este trabajo. El primero consiste en presentar algunas características y condiciones de los actores de los programas de posgrado, con lo cual se intenta definir algunos problemas específicos de los mismos. El segundo es precisar la incidencia de tales problemas en la eficiencia terminal. Para el logro de tales objetivos recabo información sobre los actores de los programas de posgrado, por lo que acudieron a las fuentes clásicas de información en investigación social; por un lado, a bibliografía y por el otro a técnicas de trabajo de campo (encuestas y entrevistas). Pretende ir más allá de los planteamientos que la abordan sólo desde una dimensión estructural, para recuperar la dimensión propiamente histórica que aportan el sentido y la intencionalidad de los actores y de sus prácticas y procesos.

La investigación da como resultado lo siguiente: predomina la población femenina con 55%, el 45 restante corresponde al sexo masculino; los datos sobre el estado civil indican que el porcentaje más alto es el grupo de solteros con 44%, el grupo de casados el 34, divorciados 15 y 7 que viven en unión libre; la edad promedio es de 36.8 años; existen 32 carreras de procedencia; en cuanto a la ocupación laboral, más de la mitad de muestra es académica, otra proporción pequeña del 12% indica que se dedica a actividades profesionales y el 22 estudia de tiempo completo en lo que respecta a los motivos más importantes para cursar el posgrado; la que tuvo mayor concentración se refiere al compromiso y a la formación personal. Después la obtención de un grado, el prestigio de la

institución y ascenso laboral, entre los principales problemas a los que se han enfrentado, es la distancia en el traslado, económicos, permiso en el lugar de trabajo y familiares.

Por lo que respecta a las entrevistas resaltan las siguientes cuestiones:

No son estudiantes de tiempo completo; la mayoría tienen compromisos laborales, sea en el sector público o privado y no existe un perfil de ingreso rigurosamente definido, lo que propicia que la población estudiantil sea heterogénea en cuanto a la disciplina de procedencia o bien en cuanto a los niveles de formación. En cuanto a los profesores y tutores visualiza que existen distintos problemas como: insuficiencia de tutores, la falta de adscripción de profesores al posgrado, los bajos salarios de los profesores y débil infraestructura para realizar labores de docencia e investigación.

Respecto a los funcionarios y administrativos, el trato que se establece con las autoridades es difícil, porque con frecuencia no los encuentran cuando los necesitan. Y aunque manifiestan que la gente que trabaja en el área administrativa es cordial, el problema radica en que los trámites que deben realizar en distintas instancias son tardados.

Es necesario plantear que la eficiencia terminal debe considerarse desde un proceso más amplio, desde la perspectiva y en el contexto de estudios de la trayectoria escolar y no solamente verla como un resultado.

Por lo que destaca María del Pilar Jiménez (2001) en *Eficiencia terminal: El resultado de un proceso de múltiples atravesamientos*, las cualidades deseables que debe tener un posgrado entre las cuales se encuentran: un cuerpo básico de docentes-investigadores de tiempo completo dedicados a la investigación, docencia y a la tutoría, estudiantes de tiempo completo o como mínimo de medio tiempo, estrecha vinculación entre las actividades de docencia y de investigación,

coherencia entre los objetivos de formación (maestría y doctorado), el plan de estudios, sus procesos y prácticas y el suficiente financiamiento para garantizar una autonomía del programa de posgrado en cuanto a sus recursos académicos, organizativos y de infraestructura con relación al nivel de pregrado.

Se concluye que existe la necesidad de abrir espacios de análisis en el posgrado que permitan aprender lo que ahí sucede y construir elementos para su transformación.

Por otro lado, Ricardo Sánchez (2002) en *Problemática y perspectivas del posgrado en humanidades de la UNAM*, comenta que el estudiante de los posgrados en filosofía e historia es de medio tiempo, mayor de treinta años, con un salario entre dos mil quinientos y cinco mil pesos mensuales, y por lo general con dos dependientes económicos, aunado a esto hace cinco cosas al día y una de ellas es estudiar hasta las dos o tres de la mañana.

Últimamente con la aparición y desarrollo de las organizaciones no gubernamentales (ONG) ha aparecido un mercado emergente para los programas de posgrado en humanidades. Las organizaciones no gubernamentales son asociaciones civiles con fines no lucrativos que requieren orientación profesional para discutir objetivos, funciones, programas, así como personal calificado para desempeñarse con competencia y calidad; son precisamente los programas de posgrado en humanidades los que responden a la preparación de personal competente para estas prácticas emergentes. Punto de vista que compartimos, ya que el posgrado cuenta con un conjunto de profesores e investigadores del más alto nivel en todas las áreas del saber, capaces de ser los mejores guías en la formación de los estudiantes.

Posteriormente Jesús Reynaga (2004) en *Caracterización de algunos programas de ciencias experimentales en la UNAM y de sus actores* hace hincapié en que la vida académica que se desarrolla en cada programa de posgrado depende en

gran medida de las características de sus actores, del tipo de relaciones que se establecen entre ellos y de las condiciones institucionales que favorecen o no el desarrollo de los procesos y las prácticas de formación. Los actores tienen características diferentes como consecuencia de su formación profesional de origen, de su experiencia profesional y de su historia personal.

En este sentido el papel de los actores es muy importantes porque son ellos, alumnos, profesores y tutores, quienes al interactuar, tanto dentro como fuera de las instalaciones escolares del programa, van estableciendo la dinámica, el compromiso, la responsabilidad y el rigor de la vida académica necesarios durante el desarrollo de los programas. El principal objetivo de estos programas y de su personal académico es la formación de los estudiantes como investigadores.

Para cerrar este campo temático se encontró el documento de Eduardo Ibarra (2001) *Los saberes sobre la universidad: hacia nuevas miradas*, en donde expone quiénes son los responsables de la producción textual de la universidad, mostrando que el núcleo básico de autores de textos sobre ella y específicamente sobre el posgrado representa con nitidez el centralismo del poder característico de la sociedad, y por lo mismo existe un pequeño grupo que se concentra en las universidades públicas del Distrito Federal, con un claro predominio de la UAM y la UNAM, estas instituciones son acompañadas por la ANUIES, organismo corporativo de las universidades del país, ubicado también en la capital. Por otro lado, existe un dominio de investigadores sobre las investigadoras y los núcleos básicos se ubican tan sólo en dos disciplinas sociales: las ciencias de la educación y la sociología.

3.2.2 Procesos y prácticas

Ricardo Sánchez (2000) en *El proceso y las prácticas de tutoría*, lleva a cabo una reflexión en torno a la tutoría, pero como el concepto es muy amplio se centra en la tutoría para la investigación, en donde plantea que el tutor transmite saberes

teóricos, prácticos y los valores últimos del quehacer científico, motivo por el cual deben tener determinado perfil como: ser profesores de carrera, investigadores que tengan amplia experiencia docente, que se encuentren activos en la investigación, que sean definitivos, que tengan el grado del nivel en el que den tutoría y que cumplan con las normas complementarias expedidas por el consejo técnico respectivo.

Se concluye que la vida académica de los programas de posgrado se centra en gran medida en la tutoría, por lo que ésta, para la investigación, es una de las prácticas y procesos de formación que integran la vida académica y la eficiencia de un posgrado.

Conviene resaltar que pertenecer a un sistema tutorial demanda que un estudiante dialogue, converse, que acelere los procesos de su formación debido al contacto directo con su comité tutorial y en particular con su tutor principal.

De la misma manera las miradas se centran en lo que sucede en los programas de ciencias experimentales, motivo por el cual Ricardo Sánchez (2004) en *La tutoría prácticas y procesos de formación*, examinó los procesos de tutoría en algunos programas de posgrado de ciencias experimentales en la UNAM, destacando que la tutoría es uno de los procesos de formación que más atención tiene de los especialistas educativos y de los funcionarios que buscan opciones concretas para elevar la calidad y la pertinencia, así como la eficiencia de este nivel de estudios. Se practica la tutoría para dirigir/elaborar las tesis de grado, para enseñar a investigar a quienes se inscriben en programas de posgrado, se realizan tutorías para orientar al estudiante en su trayectoria escolar, apoyándolo a tomar decisiones académicas, recomendándole bibliografía e intercambiando opiniones con él sobre problemas en el aula y también se llevan a cabo tutorías para formar investigadores. Para formar investigadores el papel del tutor es esencial, pues funciona como un eje articulador, es el guía, todo depende de él; sin tutor no hay estudiante de posgrado, afirman funcionarios, académicos y

estudiantes.

Se concluye que además de formar investigadores, los programas de posgrado de la UNAM pueden tener otros objetivos, como formar especialistas de vanguardia en prácticas profesionales concretas, expertos de punta en campos disciplinarios, o profesores de avanzada; en estos casos, la investigación es un recurso importante y decisivo de su preparación, pero no el quehacer nuclear de su profesión. Por otro lado, los programas de posgrado cuyo objetivo es formar investigadores requiere condiciones institucionales muy especiales en las que se conjuntan régimen de investigación, investigadores activos, tutores disponibles, laboratorios, equipos y reactivos suficientes, políticas editoriales, redes de información y acceso a las nuevas tecnologías de información y comunicación.

Desde otro ángulo Claudia Beatriz Pontón (2004) en *El proceso de incorporación a algunos programas de posgrado en ciencias experimentales en la UNAM*, pretende identificar las prácticas que permitan caracterizar el proceso de incorporación a los programas de posgrado de ciencias experimentales de la UNAM con relación a dos niveles:

- 1) la normatividad institucional requisitos académicos de ingreso y reglamentos internos de cada programa, y
- 2) las prácticas académicas relacionadas con el proceso de incorporación (mecanismos de selección, de homogeneización o regulación, prerrequisitos o propedéuticos, el rotatorio, etcétera)

Primeramente el proceso de incorporación remite de manera directa a la integración de los estudiantes a los programas académicos del posgrado que se encuentran mediados no sólo por los diferentes mecanismos o criterios de ingreso establecidos por el Reglamento General de Estudios de Posgrado y por los reglamentos internos, sino también por diferentes momentos o fases que constituyen el proceso de incorporación. En los programas de ciencias

experimentales, la incorporación a éstos se caracterizan por una serie de etapas: el reclutamiento, la selección y propiamente la integración.

De la siguiente manera los programas (de doctorado en ciencias biomédicas, maestría y doctorado en ciencias del mar y limnología, maestría y doctorado en ciencias neurobiología, maestría y doctorado en ciencias bioquímicas y el de ciencias biológicas) cuentan con mecanismos de comunicación entre los profesores, tutores y alumnos que funcionan como vía principal para que éstos se enteren no sólo de las diferentes líneas y proyectos de investigación, sino también de los procesos y trámites administrativos de admisión a estos estudios de posgrado.

En opinión de los estudiantes, las razones por las que se incorporan al programa tienen que ver con sus objetivos y aspiraciones para ser investigadores independientes. Por otra parte, los tutores y profesores también juegan un papel importante dentro de este proceso, ya que en la mayoría de los casos, los tutores conocen e identifican a los estudiantes que cumplen con el perfil para ser futuros candidatos para ingresar a estos programas de posgrado.

Juan Manuel Piña (2004) en *El proceso de socialización en algunos programas de posgrado de ciencias experimentales en la UNAM*, interpreta el proceso de socialización en cinco programas: doctorado en ciencias biomédicas, maestría y doctorado en ciencias bioquímicas, maestría y doctorado en ciencias neurobiología, maestría y doctorado en biología del posgrado de ciencias experimentales pertenecientes a la UNAM.

El investigador se forma en el trabajo diario de laboratorio, siguiendo los programas de ciencias experimentales; dicha formación requiere de un habitus específico, que el estudiante tenga un proceso de socialización en el que asimile los componentes necesarios que requiere el trabajo de investigación. Es bien sabido que el individuo no se encuentra aislado sino que está conectado con los

otros, por lo que gran parte de la vida personal transcurre en grupo.

Es conveniente resaltar que Martiniano Arredondo (2004) en *El proceso de graduación en programas de posgrado de ciencias experimentales en la UNAM*, pretende dar cuenta del proceso de graduación en algunos programas de posgrado de ciencias experimentales de la UNAM. Así, pone énfasis que en los programas: doctorado en ciencias biomédicas, maestría y doctorado en ciencias bioquímicas, maestría y doctorado en ciencias del mar y limnología, maestría y doctorado en ciencia neurobiología, maestría y doctorado en biología, y sobre todo aquellos que se desarrollan en institutos y centros de investigación, el proceso de graduación resulta altamente favorecido por las condiciones institucionales y por la intensa interacción de los estudiantes con los investigadores y con los compañeros. Sin embargo se presentan problemas como, que los alumnos no son de tiempo completo y no se cuenta con becas suficientes.

Como se ha mencionado, los programas de ciencias experimentales presentan características muy peculiares a la vez de gran interés, pero surge una interrogante: ¿Qué pasa al interior de los programas de ciencias sociales y humanidades y artes?

Claudia Beatriz Pontón (2000) en *El proceso de incorporación de los estudiantes en las instancias de posgrado de ciencias sociales y humanidades de la UNAM*, pone su atención en los programas de historia, filosofía y pedagogía y a la FCPS con los programas de ciencia política y sociología de la UNAM; en el proceso de incorporación de estos programas se contempla la normatividad institucional y la organización académica.

Por lo que respecta a la normatividad institucional, expone que no se cuenta con mecanismos de información adecuados y suficientes para dar a conocer sobre los aspectos relacionados con las convocatorias de ingreso, el plan de estudios, horarios de asesores, requisitos, bajas y prórrogas. Además de la normatividad

formal, el posgrado se define también por un conjunto de valores y condiciones institucionales a partir de los cuales se puede comprender el proceso de incorporación. Así, la permanencia en este nivel de estudios depende en gran parte de la conformación de un ambiente de integración y coordinación entre los estudiantes, profesores, funcionarios y personal de apoyo con las metas institucionales; igualmente, un elemento fundamental son los motivos de ingreso al posgrado, por orden de importancia son los siguientes: compromiso, formación personal, obtención de un grado y prestigio institucional.

Interesa destacar que tanto en el proceso de incorporación como en la permanencia se caracterizan por las interacciones cotidianas que los actores del posgrado establecen para poder integrarse a un grupo.

La misma autora (2001) en *Prácticas y procesos de formación: posgrado de ciencias sociales y humanidades*, se ubica en el marco de un proyecto denominado “La eficiencia terminal en los programas de posgrado de filosofía, historia y pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras” y los programas de sociología y ciencia política de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM, por lo que aplicó una encuesta a un 20% del total de estudiantes por programa, y las entrevistas al coordinador, al jefe de la División de Estudios de Posgrado, a la secretaría académica y al jefe de Servicios Escolares de cada programa.

Entre los aspectos más importantes, se encuentran los siguientes:

En la muestra total destaca la heterogeneidad de los estudiantes, que se manifiesta en las edades de la población estudiada (el rango de edad oscila entre los 23 y los 67 años), lo cual implica que a un mismo posgrado asistan jóvenes y adultos de mediana edad con intereses, expectativas y ritmos de trabajo diferentes. Existe gran afluencia de académicos en estos posgrados, y la mayoría de los estudiantes no cuentan con beca. La población de estos programas se

caracteriza por tener estudiantes de tiempo parcial, lo cual es comprensible si consideramos que el perfil de éstos dentro de los posgrados es muy heterogéneo. En cuanto a las condiciones institucionales del posgrado, los informantes calificados comentan que aparte de ser insuficientes, no son las ideales para propiciar los intercambios entre los actores: la falta de cubículos para profesores, no contar con una biblioteca específica del posgrado y la falta de espacios de trabajo para los estudiantes.

Con relación al funcionamiento del sistema tutorial en ambos niveles del posgrado, en opinión de los funcionarios y académicos de la FCPS, existen grandes problemas para establecer el tránsito del doctorado escolarizado al tutorial. Uno es que no existe adscripción directa de una planta de profesores específica para el posgrado; el segundo es la carencia de líneas concretas de investigación, y el último se relaciona con la falta de vinculación con los centros e institutos de investigación. En opinión del sector de estudiantes de esta institución, el mal funcionamiento de la tutoría se debe a que el tutor no se compromete el tiempo suficiente con el proceso de investigación de los alumnos, precisamente porque la FCPS no tiene profesores adscritos al posgrado, situación que determina la disponibilidad de tiempo que le puede dedicar a ejercer la tutoría. Por otro lado, la División de Estudios de Posgrado de la FFL como la de la FCPS no ha desarrollado una política de información adecuada para dar a conocer aspectos concretos y de interés para los alumnos sobre la reglamentación universitaria.

Frente a este escenario, es pertinente indicar que ambas facultades se deben preocupar no sólo por definir un proceso gradual para adecuar sus programas a las exigencias del nuevo reglamento de posgrado, aprobado en diciembre de 1995, sino también por establecer políticas de información para su difusión interna y darlo a conocer a todos los actores involucrados.

Asimismo Juan Manuel Piña (2000) en *El proceso de socialidad y de vida académica*, se centra en que la formación de grupos académicos dentro de la FFL

y FCPS es muy débil debido a las circunstancias sociales que envuelven la vida de los actores de cada programa. Se trata de estudiantes que desempeñan actividades laborales, familiares y que al mismo tiempo estudian. La mayoría de sus profesores tienen poco tiempo para permanecer en las instalaciones del programa.

Resulta de interés resaltar que con el fin de incrementar la vida académica de estos programas de posgrado, es necesario que se tomen en cuenta las características de la población estudiantil, de manera que se pueda fomentar más su permanencia dentro de las instalaciones del programa. Otro componente importante de la vida académica es el docente que, al no tener un contrato laboral sólido con el programa, difícilmente podrá permanecer en las instalaciones más tiempo del destinado en clase, motivo por el cual en el posgrado el proceso de socialidad académica juega un importante papel, ya que la pertenencia a un grupo académico facilita la interacción intelectual y social de un estudiante al programa.

Es pertinente expresar que Martiniano Arredondo (2000) en *El proceso de graduación se basa en la necesidad de saber más acerca de los estudiantes*, sobre sus intereses y motivaciones, sus ocupaciones, sus problemas y necesidades; de conocer más sobre las características de la demanda y los demandantes de los estudios de posgrado para saber si la oferta de los programas de estudio es la adecuada, si debe modificarse y en qué sentido; si debe ampliarse y diversificarse, si deben ampliarse otras opciones de formación o reducirse; si los procesos de formación son los adecuados; si las asignaturas y las actividades académicas corresponden.

Con base en lo anterior, se puede decir que hay factores institucionales que actúan sobre el proceso de abandono o deserción de los estudios y por consiguiente en la graduación. La institución misma, en alguna forma puede estar induciendo la baja eficiencia terminal.

Por lo que Olivia Mireles (2000) en *Estrategias y perspectivas* hace referencia a las estrategias para incrementar la eficiencia terminal de los programas de posgrado. La investigación fue diseñada en dos momentos: El primero explicativo y el segundo práctico, ambos responden a objetivos distintos: uno teórico-conceptual y el otro orientado a mejorar la acción.

En el nivel teórico-conceptual hace referencia al momento metodológico en el que se tuvo que construir el concepto de estrategia. Para ello se basaron en las aportaciones de Weber y de Schutz.

La investigación estuvo planteada en torno a cuatro ejes de análisis que se encuentran estrechamente ligados entre sí: los actores involucrados en los programas de posgrado, las prácticas y procesos de formación entre otras la tutoría y la graduación, los planes de estudio y las condiciones institucionales.

Las entrevistas las aplicó a 26 informantes calificados; 16 de la Facultad de Filosofía y Letras y 10 de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales y funcionarios, profesores-tutores, estudiantes y personal administrativo.

De las opiniones más significativas se desprenden los siguientes puntos:

Es necesario repensar un perfil de ingreso a los estudios de posgrado de tal manera que se seleccione a los candidatos más idóneos para cursar este nivel de estudios, replantear el curso de prerrequisitos y el propedéutico de tal manera que debe proporcionar las habilidades, ordenamientos y sistematización de conocimientos que propicien un nivel de formación común a los estudiantes, revisar los niveles de formación en los programas de posgrado con el propósito de definir las líneas de investigación de cada uno de ellos, contar con una planta de tutores en cada una de las divisiones de posgrado, crear diversos mecanismos que permitan fortalecer el clima institucional, discutir criterios para la obtención de grado, ya que no se debe exigir una gran cantidad de páginas en las tesis siendo

que una buena investigación puede tener una extensión mínima de cuartillas, fortalecer canales y mecanismos de información y la creación de un sistema de becas acorde con las necesidades de los estudiantes.

Las opiniones vertidas en las entrevistas, relacionadas con estrategias para elevar los índices de eficiencia terminal, coinciden en general en los siguientes aspectos:

- 1) apertura institucional de las diferentes instancias de posgrado;
- 2) vínculo estrecho entre las instituciones de posgrado con la sociedad y sus requerimientos, así como con las instancias que proveen financiamiento para el buen desarrollo de este nivel de estudios;
- 3) relación estrecha de las instituciones con los motivos y expectativas de sus actores, y
- 4) vínculo directo entre profesores y estudiantes en espacios que favorezcan su interacción.

Sólo agregaría un punto más, y es la existencia de coloquios con más frecuencia, ya que a través de ellos el estudiante puede percibir sus errores y aciertos para la elaboración de la futura tesis.

José Gómez (2001) en *La eficiencia terminal y los procesos escolares en la enseñanza superior* analiza los estudios realizados en la década de los setenta y los ochenta los cuales consideran a la eficiencia terminal como parte de un engranaje temático más amplio, ya sea para conectarlo con los procesos y mecanismos específicos de la reproducción escolar, como indicador de la distribución de la educación superior, particularmente de los procesos de selectividad.

Con la problemática del rendimiento institucional y del análisis de los procesos escolares, o como parte del seguimiento generacional de los flujos escolares y globalmente del estudio de las trayectorias académicas de los estudiantes. Así

consideran, la necesidad de establecer los alcances y las limitaciones del indicador de la eficiencia terminal.

Por lo que tal indicador es útil tanto para los procesos de evaluación como para la planeación escolar institucional, siempre y cuando se le vincule con los indicadores escolares y no se le exija más atributos que los de ser un parámetro cuantitativo de los logros institucionales.

Conviene destacar que la eficiencia terminal es considerada en el contexto nacional actual de la educación superior y de la ciencia y tecnología un indicador de calidad y excelencia de los programas de posgrado.

Es así como José Blanco (2001) en *Eficiencia terminal: prácticas y procesos del posgrado* plantea que hay un problema evidente en el caso de ciencias políticas, en donde no se distingue la maestría del doctorado, lo cual quiere decir que no está claro cuáles son los objetivos de cada uno.

El doctorado sirve para formar investigadores y no para tomar cursos; para desarrollar una tesis doctoral con el propósito de adquirir las destrezas necesarias para llevar a cabo investigaciones que generan nuevo conocimiento.

Desde otra óptica Héctor Hernández (2001) en *Una visión global de la problemática de la investigación en ciencias sociales y humanidades en México* realiza un resumen de algunos de los problemas relevantes de la investigación en ciencias sociales y humanidades en México mencionando los siguientes:

a) Se observa que la investigación tiende a ser una empresa de individuos y no de equipos de trabajo.

b) Prevalece una deficiente estimulación de aptitudes para la investigación en los niveles de licenciatura y maestría, especialmente en lo que toca a aspectos

metodológicos e instrumentales.

c) Existe una tendencia hacia la feminización de la planta académica, como posible resultado de un desaliento de la participación masculina, especialmente entre jóvenes.

a) Se percibe la necesidad de utilizar criterios diferenciados para la evaluación de las distintas disciplinas de asignar mayor peso a la calidad de la investigación que a la productividad.

En el mismo sentido Ángel Díaz (2002) precisa en *El problema de la formación intelectual en los posgrados de educación: Notas para una discusión* que existe la necesidad de promover en la formación de investigadores un rigor académico, manejo de una estrategia sólida y pertinente de investigación, capacidad de interrogación para la construcción de un problema y resolución.

3.2.3 Políticas

Giovanna Valenti (2002) en *Veinticinco años de políticas de posgrado en México. Una visión panorámica* hace una descripción de las etapas que ha caracterizado la evolución y consolidación del posgrado nacional, sus rasgos y principales problemas. Trabaja en tres fases: la primera que se caracteriza por la expansión desarticulada, la segunda por poner énfasis en el diagnóstico y la evaluación, y la tercera que se distingue por la consolidación institucional dosificada y una integración incipiente. Después se realiza una breve reflexión acerca de la pertinencia y la importancia del posgrado como factor central en el desarrollo del país.

Se concluye que la organización académica que sustente el posgrado debe reunir las siguientes características:

a) Conocimientos competitivos y actualizados.

a) Mecanismos regulares de interacción con instituciones académicas y también con empresas e instituciones de los sectores productivo, social y gubernamental.

b) Procesos y mecanismos periódicos de evaluación, estudios de egresados (su ubicación laboral, su desempeño profesional), conocimiento de los mercados profesionales, reflexión sobre los avances y rezagos de las disciplinas y estudios sobre la opinión de los empleadores respecto a las necesidades presentes y futuras de formación profesional avanzada.

d) Un sistema más integral y flexible; es decir, una articulación fluida entre los cursos de especialización, maestría y doctorado que vincule los saberes multidisciplinarios y especializados, a la vez que incorpore las distinciones entre orientación de la formación profesionalizante y hacia la investigación.

En el mismo año, Emilio Pradilla en *El posgrado en ciencias sociales ante la globalización y la crisis en México* hace una importante reflexión acerca de cómo la política educativa de ciencia y tecnología sigue siendo su prioridad de las ciencias duras. Esto lleva a la necesidad de impulsar una política con dos vertientes: el desarrollo sostenido de los programas para responder a las necesidades inaplazables de la sociedad y la acción consistente hacia las autoridades universitarias o gubernamentales para convencerlas de que las ciencias sociales deben ocupar el lugar adecuado dentro de sus políticas. Para ello el argumento más sólido será el propio desarrollo de los programas y de sus productos de investigación.

Se concluye que la forma de superar el retardo no es desmantelando los programas institucionales e identidades y entregando la tarea de producir conocimiento a las empresas mercantiles de educación, investigación o asesoría extranjera.

3.2.4 Condiciones institucionales

Ángel Díaz (2000) en *Los procesos de reforma en los posgrados en educación. Sus metas y problemas* puntualiza que los posgrados en general han crecido no sólo geométricamente, sino en una forma relativamente desordenada y heterogénea, lo que significa que mientras algunos, ciertamente los menos, tuvieron las condiciones académicas y se preocuparon porque su nivel de exigencias permitiesen una sólida formación en el ámbito de la investigación frente a un conjunto de programas que reflejan una situación muy diversa con relación a los procesos de formación que promueven.

Con base en lo anterior, los retos son enormes: unos se vinculan con la infraestructura; en la mayoría de los casos significan mejorar las bibliotecas, acceso a Internet, espacios para trabajo de investigación de los estudiantes; otra es atender una política que impulse a que los profesores universitarios logren un grado académico; finalmente, y no menos importante, es abordar el reto de la definición de las principales características académicas que debe reunir un posgrado en educación.

De tal manera que Martiniano Arredondo y María de la Paz Santa María (2001), argumentan en *Condiciones institucionales del posgrado: alternativas y estrategias para incrementar la eficiencia terminal* que es relevante analizar las condiciones institucionales que ofrecen los programas de posgrado en lo que respecta a cubículos para estudiantes y profesores, bibliotecas con material actualizado o de amplia demanda académica, equipamiento para la consulta y reproducción de materiales, aulas, mobiliario, salas de reunión y de trabajo para el estudio y la discusión en grupos, equipo de cómputo para que los estudiantes tengan acceso a redes de información y realicen sus reportes, ensayos e investigaciones.

El análisis sobre el estado actual de las condiciones institucionales en el posgrado, organizacionales y de infraestructura puede permitir el diseño de estrategias

pertinentes con miras a propiciar y enriquecer la vida académica en cada programa, por lo que la apertura de espacios que posibilitan la interacción diaria de los actores del posgrado puede lograr una mayor tasa de graduación.

Álvaro Matute (2001) en *El posgrado en historia: eficiencia terminal y condiciones institucionales* plantea que es necesario contar con bibliotecas bien surtidas con colecciones de las principales revistas especializadas al día, suficientes aulas para seminarios y salas para la elaboración de coloquios rigurosamente semestrales, aseo puntual, más computadoras con Internet y lectores de CD-ROM; y lo más importante: contar con plantas de alumnos de tiempo completo, apoyados por sus respectivas becas y plantas de profesores que estén muy bien comunicados entre sí para que de ellos surja la buena comunicación.

Es necesario insistir que la realización de conferencias, encuentros, coloquios y cursos extracurriculares deben ser prioritarios en el posgrado, ya que permiten el intercambio de ideas entre los actores.

En el mismo sentido Judith Bóxer (2001) en *Desafíos del posgrado en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales* pondría su atención en la División de Estudios de Posgrado de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (FCPS) de la UNAM, la cual confronta en la actualidad múltiples desafíos de diversa índole, entre los que destacan los siguientes: la División debe dar respuesta a las necesidades educativas del país, formando recursos humanos preparados para atender a las exigencias del conocimiento; el posgrado se debe pensar como un espacio privilegiado de intersección de la investigación y la docencia y de encuentro entre la comunidad de científicos sociales de la universidad para superar la dispersión y la fragmentación de su quehacer.

Estas metas, sin embargo, no podrán llevarse a cabo satisfactoriamente si no se considera que los bajos salarios y la infraestructura son insuficientes para cumplir las tareas de investigación y docencia. Así, se da el acceso más ventajoso a los

recursos de financiamiento y apoyo nacionales por parte de las llamadas ciencias duras, en comparación con las ciencias sociales. Esto se manifiesta en la asignación diferencial por sectores del gasto federal en ciencia y tecnología, en educación y en la participación de la comunidad científica en el SNI.

Concluye que la maestría debe ser la preparación para el doctorado y su exitosa culminación debe ser la elaboración de un proyecto de alto nivel que le dé una suerte de pase automático para el doctorado.

3.2.5 Programas

Martiniano Arredondo (2000) en *La eficiencia de los programas de posgrado en educación: una perspectiva comparativa de los procesos de graduación* alude al caso particular de los programas de posgrado en educación de la UNAM. Por una parte, de las ciencias sociales y las humanidades y por otra, de programas de las ciencias experimentales.

En 1994 un grupo de investigadores del Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU) de la UNAM decidió realizar estudios sobre el posgrado como una línea de investigación institucional.

El equipo de investigación realizó un primer estudio de carácter exploratorio en algunos programas de posgrado de las ciencias sociales y de las humanidades, los programas de maestría y doctorado de sociología y de ciencia política de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales y por otra parte, los programas de maestría y doctorado de historia, filosofía y pedagogía, así como de la maestría en enseñanza superior de la Facultad de Filosofía y Letras. Al haberse detectado la eficiencia terminal como un problema central de esos programas, manifestada en las bajas tasa de graduación y en los largos tiempos empleados para graduarse.

Posteriormente desarrollaron un estudio sobre las prácticas y procesos de

formación en algunos programas de posgrado de las ciencias experimentales. Con esta línea de investigación, además de los resultados específicos de cada proyecto, se pretende ir construyendo un conocimiento sobre las prácticas y procesos de formación en el posgrado, que permitan contar con elementos de comparación entre disciplinas y áreas de conocimiento. Otro proyecto se orienta al estudio comparativo de los procesos y prácticas de formación en los programas de ciencias sociales y las humanidades y de los programas de las ciencias experimentales, por lo que la intención es contribuir a un mejor conocimiento y comprensión de las situaciones y problemas de los programas del posgrado universitario, así como su mejoramiento en términos de su pertinencia, cobertura y calidad.

Resulta de interés mencionar que en el marco del problema de eficiencia terminal no escapan los posgrados en educación, así se trabaja en una primera parte, proporcionando algunos datos para ubicar la dimensión del posgrado en educación en el contexto del posgrado nacional y hace referencia al papel que ha tenido el posgrado en educación de la UNAM y sus antecedentes.

En una segunda parte sostiene que la eficiencia terminal es un síntoma de la salud institucional de los programas y que ésta, por consiguiente en estrecha relación con la vida académica que en ellos se desarrolla con la participación y el compromiso recíproco de la institución y de los estudiantes.

Se concluye que el abandono de los estudios y la eficiencia terminal se relacionan directamente con la vitalidad que tengan los programas de estudio en su dimensión intelectual y social y con la incorporación e integración de los estudiantes a la comunidad académica y al campo disciplinario del posgrado. En esa perspectiva, de lo que se trata no es establecer como meta última del posgrado la permanencia y retención de los estudiantes hasta la graduación, sino de enfatizar que la meta final es la formación de los estudiantes y su desarrollo intelectual y social.

Ángel Díaz (2001) en *Planes de estudio y programas de posgrado: las maestrías* reflexiona de cómo hoy en día la balanza se ha inclinado fuertemente en apoyo a programas de desarrollo de ciencia y tecnología en detrimento del apoyo a las ciencias sociales y las humanidades. Estas últimas quedan rezagadas a un segundo o tercer plano en función de las prioridades dictadas por el modelo de desarrollo neoliberal imperante, que otorga menor importancia a la formación de recursos y a la investigación en estos campos, por lo que cualquier política nacional se debe dirigir a la atención y solución de las distintas necesidades y demandas básicas de la población, como de los distintos grupos que la conforman, no sólo de orden tecnoproductivas y económicas sino también de orden político, cultural y social.

Ya que se observan estructuras curriculares rígidas, programas y contenidos poco diferenciados, como procesos y prácticas altamente escolarizados, el modelo dominante que subyace sigue siendo el del maestro que enseña y el alumno que aprende, en el que como consecuencia, el aprendizaje se orienta hacia la reproducción de contenidos, dejando a un lado los elementos necesarios y específicos para lograr manejos y aprendizajes adecuados para la construcción conceptual y para la realización de la investigación.

Se reflexiona que el debate con relación a la flexibilización curricular constituye un elemento necesario y fundamental para el posgrado. En el caso de la maestría, probablemente las propuestas de flexibilización permitan efectuar nuevos desarrollos.

Desde otra visión, Juan Manuel Piña (2001) en *Currículo de los programas de historia, filosofía, pedagogía, ciencia política y sociología* analiza cómo los programas de posgrado que se llevan en la Facultad de Filosofía y Letras (historia, filosofía y pedagogía) tienen problemáticas académicas distintas entre sí, referidas principalmente a la especificidad del campo de estudio. En el caso de la FCPS, dada la afinidad de los dos programas, los problemas son similares.

Por lo que respecta a la FFL tiene algunos profesores de tiempo completo o medio tiempo dedicados a las actividades del programa de posgrado, a diferencia de la FCPS, donde todos están asignados a la licenciatura o se les contrata sólo por horas. La incorporación de profesores contratados por horas para impartir una asignatura, tiene la ventaja de que se pueden integrar, en cada programa, académicos renombrados en su campo de otras instituciones. La desventaja consiste en que este clase de profesores, por el tipo de contratación y por la variedad de actividades que desempeñan diariamente, tienen poca participación en las actividades del programa fuera de las aulas, que también forman parte de la vida académica.

Se concluye que en las dos facultades, el reducido número de profesores de tiempo completo propicia que las interacciones se limiten a lo formal y casi exclusivamente en el salón de clases. Esto indica que las tutorías no funcionan como está indicada en el reglamento de 1995 al no contar con líneas de investigación institucionales para cada programa de posgrado. Las investigaciones que se realizan son sólo iniciativas personales o grupales, con poca continuidad curricular y con dificultades administrativas, financieras y académicas para que se integren es esos proyectos los estudiantes del programa.

De manera general, en lo referente a capítulos de libros se consultaron 30 producciones, en donde existe el predominio de los siguientes autores: Martiniano Arredondo Galván, Ángel Díaz Barriga, Juan Manuel Piña Osorio, Ricardo Sánchez Puentes y Claudia Beatriz Ramos Pontón.

Los campos temáticos que más se analizan son los siguientes: actores, prácticas y procesos, políticas, condiciones institucionales y programa, siendo las temáticas predominantes la eficiencia terminal y la tutoría la primera porque existe una fuerte presión por parte del CONACYT para que los posgrados aumenten los niveles de titulación y puedan tener derecho a los apoyos económicos, y por otro lado la

tutoría, debido a que es uno de los procesos de formación de singular relevancia en los programas de posgrado y a que la misma demanda de los estudiante se decide por aquellas instituciones que cuentan con un sólido sistema de tutoría. Como se ha visto, la tutoría es una pieza clave en el posgrado, en donde el tutor juega un papel esencial en este proceso formativo, ya que da seguimiento al avance de la investigación y asesoría, entrena o prepara al estudiante para el fortalecimiento de las habilidades verbales y escritas, informa sobre los contenidos, alcances y compromisos de un estudiante al cursar un programa de posgrado, presenta las líneas de investigación, la compatibilidad de las mismas con las características de trabajo de investigación y las posibilidades de aplicabilidad social de su proyecto, conduce de manera imparcial y valora si el diseño de la metodología cumple o no con los requisitos mínimos para llevar a efecto la comprobación o no de la hipótesis de la investigación y lograr así una comunicación permanente.

Por lo anterior, considero que el estudiante y el tutor tendrán que aprender a saber escuchar y saber escuchar implica:

- Escuchar sin adelantar juicios.
- No discutir un criterio de investigación sin conocimiento de causa.
- Valorar lo que se dice y el cómo se dice.
- Interpretar el mensaje enviado y no juzgar de primera intención
- Respetar la libertad de quienes escuchan.

Sin duda, la tutoría es de gran relevancia en el posgrado, debido a que la misma puede influir de manera definitiva en que un estudiante llegue al final de la carrera donde el premio final es la titulación.

A lo que surge la interrogante: ¿Las mismas problemáticas se hacen presentes en los artículos de revista o existen cambios sustanciales en este nivel tan importante para el desarrollo del país?

3.3 Artículos de revista

El artículo de revista es un escrito de cierta extensión e importancia inserto en un periódico o revista, el cual debe tener los siguientes elementos básicos: introducción, propuesta, el despegue (en el cual el autor magnifica la importancia de su descubrimiento o su argumentación y explica cómo habrá de cambiar la visión comúnmente sostenida sobre el tema estudiado; es como un poco de salsa para el texto, que abrirá el apetito del lector), la demostración y la conclusión.

Es interesante tener en consideración que la UNAM cuenta con uno de los tabuladores más precisos para evaluar un trabajo de investigación. Estos criterios incluyen, para el área de ciencias sociales y humanidades, elementos como: originalidad, calidad, características de la bibliografía y la extensión del artículo, así como características de la misma revista, tales como: el prestigio, la circulación y las condiciones de arbitraje. Partiendo de esto, encontramos los siguientes artículos de revista (Lauro Zavala, 1996):

3.3.1 Actores

Juan Manuel Piña (1997) en *La eficiencia terminal y su relación con la vida académica. El posgrado en sociología y ciencia política de la UNAM* analiza la eficiencia terminal de los programas en ciencia política y sociología, de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM, como parte de una investigación más amplia que se realiza dentro del centro de estudios sobre la Universidad.

La investigación tiene cuatro momentos secuenciados: revisión bibliográfica, reformulación de la hipótesis, diseño y aplicación de los instrumentos para el trabajo de campo y sistematización e interpretación del material empírico.

En el primer momento buscó materiales relacionados con el tema de la eficiencia terminal analizando trabajos de distintas temáticas y niveles de análisis, que van

desde la administración científica (Taylor), pasando por la problemática de la evaluación y la calidad de los posgrados en México (Ayala, Bazúa y Castro), hasta terminar con los autores que realizan una crítica a la eficiencia terminal desde la administración.

El siguiente momento de la investigación consistió en el diseño de instrumentos para la obtención de información mediante el trabajo de campo, los cuales fueron un cuestionario de 50 preguntas cerradas relacionadas con la vida académica; el otro instrumento fue una guía de entrevista. Las preguntas específicas buscaron detectar la percepción que tienen los actores de la problemática académica de su programa, tales como el papel de las condiciones institucionales, del plan de estudios y de las prácticas y procesos. La entrevista la realizó a ocho actores de cada programa (funcionarios, profesores y estudiantes).

En este trabajo se expone exclusivamente la problemática de los estudiantes. De acuerdo con los datos de la muestra, el grupo del sexo masculino registró 56% de la población y el del femenino 44%. En cada programa la situación es diferente: en ciencia política predomina la población masculina con 76% y en sociología la femenina con 67. La edad promedio es de 25 y la máxima de 59, lo que expresa heterogeneidad en edades.

El 47% de estudiantes son solteros; continúan, por orden de importancia, los casados con 37 y los divorciados con 16. Por otro lado, el número de becarios es reducido (28%); en ocupación laboral 22%; un porcentaje alto no contestó; 44% son académicos; 19% trabaja en actividades profesionales y 13% manifiesta estar desempleado. De quienes trabajan, 44% lo hace en instituciones educativas; 10% en la administración pública y sólo 9% en otras instancias, incluyendo la iniciativa privada. Así, los estudiantes proceden de alguna carrera de las áreas de las ciencias sociales o las humanidades y las artes: administración pública, antropología social, ciencia política, ciencias de la comunicación, derecho, economía, literatura, psicología, sociología, relaciones internacionales, enseñanza

superior y sólo un estudiante de actuaría.

Es necesario hacer hincapié que algunos de los problemas que se presentan en el posgrado de ciencia política y sociología son los siguientes:

Hay una ausencia de una didáctica específica para el posgrado en general y para cada nivel del mismo. Muchas veces llega a existir continuidad con las prácticas docentes de la licenciatura; por otro lado, existe la carencia o el reducido número de una planta de profesores adscrita al posgrado propicia que las relaciones entre éstos y los estudiantes se limiten a lo formal y casi exclusivamente al salón de clases.

En lo referente a las condiciones institucionales, son relativamente favorables para el trabajo académico, pero también aparecen algunas deficiencias: información brindada a los estudiantes, la adscripción de la planta docente, pocos espacios para las interacciones diarias entre estudiantes y profesores, particularmente para las asesorías.

Se concluye que es necesario proporcionar las condiciones institucionales adecuadas para que los profesores y los estudiantes tengan una mayor permanencia en las sedes de los programas y de esta manera favorecer las relaciones y la integración social, así como la identificación y el compromiso de los estudiantes con los programas.

Posteriormente se encontró el documento de Antonio Martínez (2001) *Características académicas y socioeconómicas de los estudiantes de primer ingreso al posgrado de la UNAM* el cual identificó académica y socioeconómicamente a los estudiantes de posgrado (maestría y doctorado de la UNAM, generación 2000-1).

El diseño fue un estudio observacional, descriptivo y transversal. Así, entre

septiembre y noviembre de 1999 aplicó una encuesta a 947 estudiantes de posgrado que fue dividida en seis secciones: datos de identificación, antecedentes académicos, datos de inscripción, información del posgrado, características socioeconómicas y situación laboral. Para su análisis estadístico elaboró una base de datos utilizando el programa "SPSS", obteniendo los siguientes resultados: las principales características de los estudiantes fueron: ser mexicanos, solteros, con edad promedio de 35 años, con estudios de 8.7. Aproximadamente el 50% de los inscritos no tienen beca, no tienen un espacio en su domicilio para estudiar y su medio de transporte es público.

Es así como Juan Manuel Piña (2002) en *Las prácticas escolares de los estudiantes de la maestría* dio a conocer las prácticas escolares de los estudiantes de la maestría en enseñanza superior de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón, motivo por el cual diseñó dos guiones de entrevista destinados a los profesores y a los estudiantes del programa. Los instrumentos específicos fueron: un cuestionario de preguntas cerradas aplicado a 28 estudiantes de esta maestría, distribuidos de la siguiente manera: 20 cuestionarios para estudiantes de los dos grupos de primer semestre y ocho para los del tercero. Esta muestra fue representativa de la población, la cual ascendía, en el momento de la aplicación del cuestionario, a 40 estudiantes en el primer semestre y 18 en el tercero, divididos en dos grupos en cada nivel.

El otro instrumento fue una entrevista semiabierta; el tiempo invertido en cada una varió entre 30 y 60 minutos, dependiendo de la amplitud de las respuestas.

Se tiene como resultados, que existe una gran heterogeneidad de las carreras y las respectivas formaciones iniciales de licenciatura, siendo el eje articulador la docencia. Así, el 67.8% ingresó al programa de maestría sólo con licenciatura, mientras que 25% lo hizo con diplomado o especialidad; en lo que respecta a la edad, el porcentaje mayor está entre los 36 a 40 años; en lo que toca al lugar donde los estudiantes realizan sus trabajos escolares, la mayoría lo lleva a cabo

en el lugar de trabajo (71.42%) y el 21.42 en casa; en lo que corresponde al posgrado, el 57.14% opina que es de buen nivel.

Cabe destacar que los profesores y tutores juegan un papel central, ya que su desempeño dentro y fuera de las aulas determina que un programa se considere de calidad.

Así pues, Antonio Peña (2002) en *Breve manual del estudiante del posgrado* argumenta que todo estudiante debe, ante todo, buscar las mejores condiciones para realizar sus estudios de posgrado, y que si bien es indudable que el ambiente del sitio que ingresa es fundamental, hay otro elemento tan importante o más que el anterior: el tutor o el director de tesis, motivo por el cual debe tener determinadas características como: haber publicado recientemente, una lista de logros y contribuciones al conocimiento aunque sean pequeñas, colaboración con investigadores extranjeros y participación en congresos, simposios, cursos u otras actividades de tipo internacional.

Se concluye que el estudiante deberá analizar si el sitio en que se encuentra reúne estas características, o bien, está en un callejón sin salida, por lo cual debe buscar otro lugar que ofrezca lo que quiere.

Es así como Enrique Suárez (2005) en *Un nuevo rumbo para los posgrados en ciencias sociales* comenta que los posgrados han perdido la brújula; ya no se trata de dar una formación profunda, seria y de alto nivel, sino de proporcionar credenciales más o menos fáciles de obtener para lograr las mejores condiciones salariales o de posición en el sector público o en el privado. Al menos ése parece ser el caso en las ciencias sociales. Los alumnos llegan a estudiar maestrías y doctorados sin la preparación necesaria, y lo más importante, sin la vocación para ello. Por otro lado, casi todos los estudiantes trabajan, y las becas que se pueden conseguir son reducidas en número y algunas en monto. Los estudiantes no tiene tiempo para cursar correctamente sus posgrados y leen lo indispensable para

pasar la materia.

Es necesario aceptar que se debe redefinir el rumbo y corregir la distorsión en que muchos posgrados han caído, aun algunos calificados como de excelencia por el CONACYT. Es necesario abandonar la concepción de la escalera y devolver al posgrado su finalidad académica.

Al final encontramos el documento de Antonio Martínez (2005) *Los egresados del posgrado de la UNAM* en donde realizó un estudio, cuyo propósito fue caracterizar a los egresados del posgrado de la UNAM. Éste fue descriptivo y transversal a 6,484 egresados de maestrías y doctorados de los programas adecuados y no al Reglamento General de Estudios de Posgrado (1996) de la UNAM en ciencias biológicas y de salud, ciencias físico-matemáticas e ingenierías, ciencias sociales y humanidades y artes, dando como resultado que los egresados de las maestrías tienen como característica común predominante: ser del sexo masculino, casados, mexicanos, con un promedio de edad de 36 años y con estudios profesionales en la misma institución, con un promedio de 8.7.

Para el doctorado, los datos indican que son principalmente egresados de maestría; el 59% inició sus estudios de posgrado entre 1999 y 2002, con beca, tanto para realizar este nivel de estudios como para la tesis de grado. Estos egresados trabajaron durante sus estudios de posgrado y actualmente su actividad laboral tiene una gran vinculación con el programa de posgrado cursado.

Sugiere que es importante realizar trabajos de seguimiento de egresados que reflejen el impacto en la sociedad de la formación de profesionales de más alto nivel académico.

3.3.2 Procesos y prácticas

Roberto Manero (1996) en *La investigación en posgrado* hace notar que formar para la investigación supone procesos muy complejos que apuntan hacia un lugar: recuperar en nuestros tiempos el placer por conocer. La investigación rompe ortodoxias, hace valer en sus precisas dimensiones la intuición y la lógica, la argumentación y el diseño de experiencias, la observación y la escucha con una modificación en ocasiones muy controlada, en otras rayando en la histeria y desbordada. Se concluye que la investigación es una fuente de vida, uno de esos raros lugares en donde la esperanza aún puede habitar.

Sobre este punto, Martiniano Arredondo (1998) en *El posgrado en la formación de investigadores* expone que es indispensable dar un giro total a nuestros conceptos sobre la investigación y formación de investigadores en y para México:

- 1) Se necesitan investigadores que produzcan conocimientos útiles (más allá de las recopilaciones, los artículos o informes), aplicables a la solución de los problemas prioritarios.
- 2) Los elementos necesarios para generar conocimientos útiles; se pueden clasificar en tres grupos:
 - a) habilidad de comprensión, de conceptualización, de razonamiento y de juicio;
 - b) curiosidad y motivación ante retos intelectuales, y
 - c) creatividad

Se concluye que la investigación y en particular la investigación universitaria, a pesar de considerarse una palanca de desarrollo, ha contribuido muy poco a solucionar los problemas nacionales, tiene escaso alcance en la comunidad

científica internacional y tiende a formar investigadores académicos poco interesados en los sectores productivo y social del país.

De la misma manera, Cecilia Fierro (2004) en *La investigación y la formación para la investigación en los posgrados en educación* deja ver que la investigación resulta ser un asunto de máxima importancia en el país debido a que en la medida en que se fortalezca se tendrá una mayor independencia de los países que poseen conocimientos, tecnologías e innovaciones científicas superiores. Así, el impacto de la investigación en el posgrado se refleja en sus productos y una media comparativa de lo que se produce en el ámbito científico es la publicación anual de artículos científicos.

Se concluye que es importante alentar la investigación modesta, útil, definida en distintos niveles de acuerdo con la naturaleza, condiciones y objetivos reales de las instituciones en que se desarrolla, la cual permitirá enriquecer el perfil profesional de sus académicos y apoyar el aprendizaje y desarrollo profesional de los alumnos.

Es importante destacar que María Elena Hernández (2005) en *Espacios académicos marginales, una alternativa para promover la investigación educativa* comenta que en los espacios académicos marginales se propicia la reflexión, la observación, la creatividad, la gratuidad, las respuestas y, desde luego, la investigación académica. Así, la investigación educativa requiere no únicamente de la creatividad, compromiso y profesionalismo del investigador, sino también de los espacios académicos específicos que le aporten libertad.

3.3.3 Políticas

Susana Garduño (1998) en *La titulación en los posgrados: un reto que enfrentar (primera parte)* crítica que a pesar de las políticas adoptadas para darle solución al bajo índice de egresados, los resultados en cuanto a niveles de titulación, distan

de ser los deseados, por lo que argumenta que este retraso se debe a tres factores relevantes: la normatividad, la estructura y la infraestructura.

Se concluye que si bien las políticas, la normatividad y los objetivos privilegian la estructura de los posgrados maestría y doctorado. Sin embargo, las líneas de acción que se dan en la práctica se ubican en una estructura que limita el logro de los objetivos propuestos. Esto puede derivarse de la generalidad de los contenidos definidos en los planes de estudio para llegar a esos objetivos, en las estrategias de operación, la docencia y las condiciones materiales de las instituciones que ofrecen programas de maestría y doctorado.

Desde otro punto de vista, Norma Gutiérrez (2003) en *Una aproximación a la dimensión regional de los programas de posgrado en ciencias sociales en México* analiza cómo a partir de las políticas oficiales de educación superior y de ciencia y tecnología de la década de los noventa y principios de este siglo, los programas de posgrado han mostrado una dinámica constante de crecimiento y expansión, relacionada con una distinta distribución geográfica de los mismos, de las instituciones que los imparten y de su matrícula respectiva.

El artículo se encuentra organizado en dos partes: la primera consiste en una caracterización del contexto general de los posgrados en México, tomando como eje de análisis el proceso de crecimiento de este nivel educativo en los últimos años. La segunda parte presenta una caracterización de 20 programas de posgrado seleccionados en cuanto a trayectoria, programa académico, orientación formativa predominante y planta docente.

3.3.4 Condiciones institucionales

Susana Garduño (1997) en *La titulación en los posgrados: un reto que enfrentar (segunda parte)* se centra en un punto clave en el posgrado como es la infraestructura, ya que visualiza como las instalaciones se ven rebasadas por el

crecimiento de la población estudiantil, lo que ocasiona que no se cuente con los espacios adecuados y suficientes para realizar las funciones de docencia e investigación. Aunado a esto están los recursos con los que cuenta para propiciar el desarrollo de los estudios de posgrado, ya que los servicios de apoyo son limitados.

Así las bibliotecas y centros de documentación son pequeños y carecen de la información necesaria, están ubicados en instalaciones improvisadas, lo que impide tener un espacio suficiente y adecuado para el trabajo de consulta e investigación. Los servicios de equipos de computación, de Internet y otros medios electrónicos son también reducidos para el número de usuarios, así, haciendo frente a estos problemas se espera que haya índices altos de titulación.

Se concluye que se debe buscar una ruta viable que permita incrementar los niveles de titulación estrechando la investigación con la estructura de créditos de los programas. De ahí que este documento considera que una alternativa para enfrentar la situación es procurar un cambio en la concepción del plan de estudios y hacer que realmente se tome la investigación como eje del desarrollo de los cursos de maestría enfocados a ofrecer las herramientas de la metodología de la investigación.

La misma autora (1998) en *El doctorado como quinto nivel de la educación* reflexiona cómo las principales problemáticas que existen en el doctorado son: se carece de una infraestructura necesaria para el desarrollo de la ciencia, tecnología y las humanidades, hay desactualización del equipamiento y de los acervos bibliohemerográficos, hay una pobre capacidad instalada para la investigación que es el trabajo medular del doctorado, no se cuenta con salones adecuados para el trabajo de investigación, los investigadores trabajan en condiciones precarias, tienen bibliotecas con acervos reducidos y obsoletos, la tecnología es anticuada o insuficiente.

Por lo anterior propone distintas sugerencias de cambio:

a) Planeación: definir una planeación razonada, para lo cual es importante reestructurar el doctorado, detallando aún más sus objetivos y, sobre todo, relacionándolo con las necesidades reales de los diferentes sectores con los que se involucra.

b) Investigación: establecer líneas de investigación que deriven de un análisis realizado entre las instituciones con programas de doctorado, las áreas gubernamentales correspondientes y el sector productivo.

c) Vinculación interinstitucional: continuar y fortalecer la vinculación entre universidades e institutos tecnológicos que ofrecen doctorados para que los programas tengan posibilidades de proyectarse tanto nacional como internacionalmente.

d) Financiamiento: propiciar la búsqueda y consolidación de otros medios de financiamiento generados por las propias instituciones. Se podría hablar de un financiamiento mancomunado entre el sector público y privado y agencias internacionales, así como de los recursos que ingresen a las instituciones por cualesquiera de los servicios a los que se contraten.

e) Infraestructura: contar con instalaciones propias para el doctorado, donde se pueda realizar la investigación, contando con los avances tecnológicos que permitan el desempeño de las tareas de los programas, ya que debe ser suficiente como para dar cabida tanto a los catedráticos como a los alumnos.

3.3.5 Financiamiento

Eduardo Sandoval (1996) en *Situación actual del posgrado en México* deja ver que de manera general se pueden identificar en el posgrado problemas académicos, de organización, financieros, de recursos humanos, de infraestructura, que respondan a las necesidades sociales mediante la formación de talentos en las diversas áreas del conocimiento capaces de resolver los diversos problemas sociales, de salud, educación, ingeniería, derecho, administración, comunicación, educación política y arte, entre muchos otros.

Se concluye que mayores recursos de inversión, subsidios y un incremento en la cobertura de la educación son medios necesarios pero no suficientes para lograr una cultura de la educación. El elemento esencial es la calidad de la educación, concepto que además de la capacitación de los docentes implica un progreso de orden psicológico, cognoscitivo y afectivo por parte de los estudiantes hacia la ciencia.

Diódoro Guerra (1998) en *Tendencias y perspectivas del posgrado ante la globalización* deja claro que en los posgrados se debe considerar su relación con ámbitos de discusión vinculados con el desarrollo socioeconómico que les permita operar de conformidad con las líneas más avanzadas de las ventajas comparativas que ofrece la actividad productiva en el marco de la globalización, buscando introducir ciencia, tecnología, nuevas formas de organización y recursos humanos calificados ahí donde se requiera apoyar, impulsar o favorecer la competitividad mundial de las empresas y la productividad. Los posgrados no pueden, sin embargo, reducirse a las áreas vinculadas directa o indirectamente con el crecimiento y desarrollo de las ventajas competitivas de mercado. También constituye una exigencia central atender retos fundamentales vinculados con el desarrollo social, estatal cultural y educativo, por lo que debe haber una estrecha vinculación entre la creación de conocimiento y sus aplicaciones sociales con base en el impulso al conocimiento de frontera mediante el fortalecimiento de la

investigación científica y el desarrollo tecnológico y con el consecuente apoyo económico.

Es importante insistir que el financiamiento es insuficiente, puesto que los recursos con los que cuenta el posgrado están en función directa del presupuesto que se le otorga a la universidad y esto sin duda repercute en la calidad, ya sea en la contratación de una planta de docentes de tiempo completo.

3.3.6 Programas

Jorge Guevara (1999) en *Globalización y cooperación académica: en busca de un modelo regional para el posgrado* deja ver que resulta cada vez más evidente la necesidad de formar posgraduados de forma integral, de modo que puedan contender con los avances vertiginosos que obligan a ser competitivos en un ambiente multidisciplinario, desarrollar programas para la formación de personal académico y de investigación, favoreciendo la obtención del grado, promover la comunicación con otros grupos científicos, así como el desarrollo conjunto de proyectos de investigación, intercambiar profesores, investigadores y alumnos de posgrado con otras instituciones afines, establecer convenios de colaboración equitativos entre las empresas y las universidades, captar a los mejores alumnos del pregrado para inducirlos a la investigación, la creación de redes de información relativas al intercambio académico y a las oportunidades de beca y la creación de un sistema de información que cuente con datos relevantes de personal académico, planes de estudio, líneas de investigación y requisitos de ingreso y egreso.

Se concluye que para avanzar en la competitividad internacional se requiere no sólo de institucionalizar por parte del sistema de universidades, las relaciones de cooperación regional, nacional e internacional, sino también contar con una visión de futuro sobre lo que el posgrado será en los próximos doce años en términos de diversificación de la oferta educativa y de formación de recursos humanos.

Por lo que, Gabriel Korembli (2000) en *Los diseños curriculares de posgrado en la formación docente como expresión de una concepción educativa* hace notar que la enseñanza se ha caracterizado por el discurso retórico, la clase magistral y la tendencia al método repetitivo. Estas formas tradicionales de estructurar las clases no coinciden con las investigaciones y aportes epistemológicos y tecnológicos en torno a la estructura cognitiva y los procesos de construcción del conocimiento; así, la práctica docente universitaria se ve distanciada de sus propios productos: en este caso, la construcción del conocimiento.

Es de destacar que Manuel Gil (2000) en *Un siglo buscando doctores* analiza críticamente el Programa para el Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), observando que el acceso al posgrado por parte de los académicos mexicanos se ha dado de manera importante antes de dicho programa y advierte sobre el riesgo de gastar recursos cuantiosos, con resultados más aparentes que efectivos, si en lugar de atender las motivaciones profundas se privilegian indicadores superficiales de tipo credencialista, ya que la expansión de los posgrados requerirá de un nuevo perfil de profesor en que la relación tradicional vertical entre docentes y alumnos evolucione hacia un modelo horizontal donde los profesores sean coordinadores del proceso enseñanza-aprendizaje.

Víctor Rosario (2000) en *Alternativas para el desarrollo académico de los posgrados* resalta algunos criterios para el desarrollo académico del posgrado como son: la sistematización de las prácticas institucionales, la vinculación docencia-investigación, la evaluación y el seguimiento de los posgrados, la investigación desarrollada por equipos inter y multidisciplinarios, así como interinstitucional, la vinculación del quehacer académico de los profesores-investigadores, con el sector productivo, la incorporación de los estudiantes de posgrado en los proyectos de investigación y su vinculación con los sectores del mundo de trabajo y el trabajo colegiado.

Así Emilio Aguilar (2000) en *Retos del posgrado en México ante las vigencias del siglo XXI* visualiza la importancia del posgrado como elemento transformador de la sociedad mexicana ante el umbral del siglo XXI.

Así pues, el posgrado en México ha cumplido funciones relevantes para el desarrollo nacional, ya que ha sido un factor estratégico tanto para la formación de profesionistas, la generación y transmisión de conocimientos, así como para la difusión de la ciencia y la cultura. Como factor de movilidad social ha contribuido a ampliar las oportunidades profesionales de los mexicanos y junto con ello, cristalizar propósitos de equidad y justicia social. Por eso ante la globalización, los posgrados tradicionales en México tendrán que fortalecerse y en muchos casos redefinirse. Surgirán áreas necesarias, tanto en los campos que se vinculan con la ciencia y la tecnología como los que permiten actuar en ámbitos más generales de procesos sociales y políticos.

Se concluye que es prioritario investigar los proyectos de difusión dignos de valía, los valores detrás de los planes de estudio, sus contenidos orientados a la ciencia y tecnología, el énfasis en la educación humanista, lo cual representa un nuevo ámbito educativo que surge de esta nueva realidad internacional.

Del mismo modo, Rosaura Ruiz (2004) en *El posgrado en México* destaca que la cantidad de egresados de los programas de posgrado no son suficientes para atender las necesidades del país; hay poca homogeneidad en la calidad de dichos programas; es condición necesaria tener un Sistema Nacional de Posgrado y establecer una normatividad que contemple la descripción y calidad de todos los programas relacionados con este nivel de estudios del país. Es necesario definir ¿a dónde queremos llegar en los próximos 20 años?, siendo necesario realizar un trabajo de planeación estratégica donde se involucre a varias dependencias gubernamentales e instituciones de educación superior, públicas y privadas para alcanzar tales objetivos.

Concluyendo que para el desarrollo de los estudios de posgrado en México se requieren entre otros elementos: una política nacional, no centralista; una política pública de educación superior, nuevos modelos educativos y de administración y construcción del conocimiento con el fin que autoridades educativas (federales, estatales y municipales), líderes gremiales, académicos y grupos colegiados, instancias de planeación y directivos en el orden educativo, social, científico, tecnológico y cultural, que encuentren puntos de consenso y de unión de esfuerzos para el trabajo conjunto y el desarrollo de programas innovadores educativos en el posgrado.

Se debe aclarar que no todos los documentos trabajan las problemáticas del posgrado sino que también hay escritos que dan propuestas de gran interés para los actores del posgrado como las siguientes:

Maribel Paniagua (2000) en *Pensamiento, percepción del cambio y discusión grupal: los diarios de clase de estudiantes de posgrado* realiza una experiencia educativa desde el marco metodológico planteado en la filosofía para niños para que al mismo tiempo que se promueven competencias académicas se propicie el desarrollo de disposiciones sociales y de habilidades del pensamiento que permitan conformar una comunidad de indagación, de tal manera que sus miembros puedan transferir sus aprendizajes a otros ámbitos, motivo por el cual utilizo la prueba de New Jersey a estudiantes de posgrado. Al inicio del curso doctoral, los estudiantes recibieron breves instrucciones respecto a la elaboración del diario, el cual debía ser entregado al final de la sesión siguiente, limitándose a 2-3 cuartillas en donde se reflejara lo que cada estudiante considerara lo más importante sucedido en clase. En general, en las primeras sesiones son expuestas a manera de enumeración de eventos y en la siguiente se presenta una visión más crítica con relación a lo sucedido, los textos e ideas discutidos sus implicaciones y la participación propia y de los compañeros de curso, por lo que se concluye que los diarios de clase te permiten detectar problemas de aprendizaje en los cursos.

Ahora bien, Eustolia Durán (2004) en *Creencias y valores en el posgrado, una utopía en la formación* aborda el tema de la posibilidad de trabajar el campo de las creencias y los valores en los procesos de formación, ya que resultados de algunos trabajos de investigación y los planteamientos de algunos estudiosos dan cuenta de la necesidad de incorporar el componente intersubjetivo en los espacios formativos.

En el campo disciplinario, el conjunto de cursos y seminarios y la práctica escolarizada constituye el eje organizador principal de las maestrías. Esto denota una estructura curricular centrada en aquellas asignaturas que deben ser cubiertas en un determinado tiempo y no en una práctica orientada a la investigación, puesto que no forma parte de los créditos en los planes y programas de estudio. Si la escolarización da lugar a la discusión de ciertos contenidos desde diversas posturas, es allí donde se encuentra el puente entre creencias, valores y formación.

Ya que en el currículo, los programas y planes de estudio de educación superior, incluyendo el posgrado, no dice ni orienta el trabajo de las creencias y los valores, se considera que debe trabajarse en esta parte, en la perspectiva de su transformación, pues debe reconocer la relevancia de la articulación entre el componente intersubjetivo y el intelectual.

Para cerrar el presente rubro, se encontró el documento de Daniel Gómez (2000) *De la maestría en enseñanza superior al posgrado en pedagogía* donde el objeto de estudio lo constituye el proceso de reestructuración curricular colegiada en el que se vio inmersa la maestría en enseñanza superior de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón a partir de las reuniones que la comisión convocada expresamente para este efecto desde agosto de 1996 hasta junio de 1998. La conformación del equipo de reestructuración curricular implicó, de manera constante, la apertura de un espacio de intercambio teórico y experiencial,

pero sobre todo, la posibilidad de creación colegiada que arroja como producto del conjunto de las reuniones una propuesta curricular de reestructuración del posgrado en educación de la ENEP Aragón: La maestría y el doctorado en pedagogía.

Finalmente, el desarrollo académico en los posgrados implica iniciar procesos para desestructurar prácticas académicas que no permiten la renovación de los sistemas académicos, mucho menos el cambio de actitud de los actores o sujetos institucionales. Por ello es necesario el rompimiento de estos esquemas.

Como se ha visto, los artículos que se refieren a nuestra temática son 25, y fueron localizados en las siguientes revistas: “Horizontes Aragón”, “Ciencia y Desarrollo”, “Reencuentro”, “Desarrollo Académico”, “La Tarea”, “Universidades”, “Perfiles Educativos”, “Suceso” y “Red de Posgrados”, siendo los autores principales: A. Martínez, Juan Manuel Piña Osorio, Martiniano Arredondo Galván, Susana Garduño Roldán y Diódoro Guerra Rodríguez.

En lo referente a los campos temáticos predilectos son: actores, prácticas y procesos, políticas, condiciones institucionales, financiamiento y programas, en donde se plantea un problema muy común en los posgrados, y es que a pesar de las políticas adoptadas para darle solución a las bajas tasas de graduación y en los largos tiempos empleados para graduarse, no han dado los resultados esperados. Es necesario tomar en cuenta que una parte considerable de los estudiantes que asisten al posgrado trabajan, por lo que la proporción de alumnos de tiempo completo es reducida y alta la cantidad de los que se ausentan de sus cursos por varios semestres, con lo que prolongan el tiempo para concluirlo. Por ello, los estudiantes que logran terminar su proyecto lo hacen en un lapso largo.

Es interesante tener en cuenta que hoy las miradas se dirigen hacia los programas de ciencias experimentales, particularmente en los que se desarrollan en institutos y centros de investigación, ya que presentan determinadas características como:

son excepcionales los estudiantes que no están becados y que no le dedicaban tiempo completo al programa y un punto central: aprenden al lado de un investigador consolidado, lo que sin duda influye favorablemente en los niveles de graduación.

Sin duda conocer cómo se trabaja en las ponencias el posgrado, dará un panorama más amplio de cuáles son sus fortalezas y debilidades.

3.4 Ponencias

El Diccionario Enciclopédico Larousse indica que la ponencia es una dinámica comunicativa en la cual el ponente hace una presentación, comunicación o propuesta sobre un tema concreto, el cual muchas veces se somete al examen y resolución de una asamblea, por lo que a continuación se analizarán las ponencias encontradas:

3.4.1 Actores

Paulette Dieterien (1996) en *La pertinencia del posgrado en humanidades y artes en el desarrollo nacional* parte del siguiente cuestionamiento: ¿Cómo lograr que los estudios de posgrado sean lo que deben ser? La primera respuesta es de carácter interno y consiste en inculcar en los alumnos la idea de que los estudios de posgrado deben relacionarse con la adquisición de una práctica, de una destreza, de un ejercicio que los capacite para la vida académica o artística. La actitud que se espera de los alumnos de posgrado se asemeja a la virtud aristotélica; es decir, el hábito que no se adquiere de un día para otro sino por el esfuerzo constante y cotidiano. La segunda respuesta es de carácter externo, que consiste en la necesidad de revisar constantemente los planes de estudio, imaginar cursos propedéuticos de gran nivel y reunir a especialistas para que la selección de los candidatos sea lo más clara posible, lo que ya no se puede hacer es seguir aumentando la matrícula con alumnos que sólo son sensibles a las artes

o adictos a la lectura.

A lo largo del posgrado el estudiante debe ser capaz de explicar con claridad el cómo, por qué, de qué manera, con qué medios y para qué se desarrolla el trabajo de investigación que constituirá la tesis con la que el estudiante obtendrá el grado.

De la misma forma, Santos López (1998) en *Parámetros que determinan la competitividad del posgrado* hace referencia a que existe la necesidad de formar los cuadros académicos que impulsen el surgimiento y consolidación de grupos de vanguardia. Mediante la consolidación de estos grupos es posible que las universidades fortalezcan sus aparatos de investigación y docencia, atraigan recursos por medio de proyectos de investigación para sus unidades académicas y fortalezcan la investigación básica. Tradicionalmente, la función del posgrado en México ha sido de corte académico, formar cuadros de docencia e investigación para las propias universidades.

Por tanto debe existir un propósito orientado a satisfacer las demandas específicas de los sectores productivos en lo que compete a profesionales con una formación muy sólida en diversas áreas del conocimiento. Dichas demandas se refieren a especialistas, investigadores e innovadores tecnológicos.

Se necesita personal capaz de enfrentarse a los retos de la globalización como expresa Benjamín Ardite (2003) en *El posgrado y la demanda laboral*, ya que reflexiona cómo hasta hace poco la licenciatura era vista como la coronación de una formación universitaria en ciencias sociales. Si bien ésta sigue siendo relevante, incluso necesaria para algunos empleos, ya no es suficiente para otros. En muchos casos se requiere contar con grados superiores como los de maestro o doctor, por lo que la participación tanto de alumnos como de profesores es vital para garantizar un posgrado de excelencia.

En lo tocante a las características deseables que debe tener el maestro y el estudiante:

Maestro:

Asistir puntualmente a las clases, actualizar los temas y la bibliografía de los cursos, los criterios de evaluación del curso serán claros, leer los avances de investigación y comentarlos, no plagiar el trabajo de los colegas y la publicación de los escritos para difundir sus ideas.

Estudiante:

Asistir puntualmente a clase y leer los materiales asignados, entrega de trabajos a tiempo, no plagiar el trabajo de los compañeros, preocupación por lo aprendido y no tanto por las calificaciones, entrega de avances al tutor y no dar cabida a la intriga.

Se concluye que en la medida en que estos comportamientos se manifiesten en el salón de clases en la relación entre alumnos y entre colegas, en el desempeño de los equipos de investigación, en las conferencias y mesas redondas o en los comités editoriales de revistas académicas, se alcanzará la creación de una comunidad académica.

Cabe señalar que Martiniano Arredondo (2003) en *Retos y problemas en la enseñanza y la investigación: una perspectiva comparativa de los procesos de formación en el posgrado de la UNAM* se centra en los estudios realizados entre 1995 y 1998, los cuales arrojan los siguientes resultados:

En ciencias sociales y humanidades existe una gran heterogeneidad en la población estudiantil en términos de edad, de las carreras de procedencia, de las expectativas y motivaciones y de los compromisos familiares y laborales de los

estudiantes. En la muestra de 137 estudiantes de los cinco programas filosofía, historia, pedagogía, sociología y ciencia política y sociales, las edades oscilan entre los 23 y los 67 años. El promedio es de 37 años y la moda de 38 años, y predomina la población femenina en 55%; la mayor parte de los estudiantes de ciencias sociales y humanidades sólo dedican tiempo parcial a los estudios debido a sus condiciones de vida; tienen beca sólo el 24%, en cambio son excepcionales los estudiantes de ciencias experimentales que no están becados y que no dedican tiempo completo a sus estudios; casi el 80% cuenta con beca, principalmente del CONACYT.

La interacción entre estudiantes y de éstos con los profesores se limita en la mayoría de los casos a la que se da en las aulas o salones en que se desarrollan los cursos y seminarios, a diferencia de los programas de ciencias experimentales, donde existe una gran interacción entre los estudiantes y de éstos con sus profesores y tutores, y sobre todo, en los institutos y centros de investigación, en ciencias sociales y humanidades no hay una clara distinción de las prácticas, y los procesos de formación entre los niveles de maestría y de doctorado, con frecuencia los estudiantes participan indistintamente en los mismos cursos y seminarios; en las ciencias experimentales es predominante el enfoque hacia la formación de investigadores; así, en los programas de ciencias experimentales, los estudiantes aprenden a investigar en los laboratorios al lado de los estudiantes y con la guía permanente de un tutor y un comité tutorial; en los programas de ciencias sociales y humanidades, por lo general la formación en la investigación se realiza de manera escolarizada, centrada en la enseñanza de la metodología de la investigación.

Es pertinente tener en cuenta que los retos y problemas no son exclusivos de la UNAM, sino que son compartidos en mayor o menor medida por la mayoría de las instituciones. En este sentido resulta pertinente impulsar un Plan Nacional de Desarrollo del Posgrado, entre otras cosas porque es de indudable importancia mejorar la enseñanza y por consiguiente, los procesos de formación de los

estudiantes, incluida la formación para la investigación.

3.4.2 Procesos y prácticas

Judith Licea (2000) en *Indicadores de la calidad de la investigación educativa y la docencia del posgrado* hace notar que si bien la educación es una prioridad gubernamental, y las reformas en todos los niveles de la educación se ha orientado principalmente a reducir la tasa de analfabetismo, asignación de recursos a las escuelas, cambios a los currículos de educación primaria y secundaria. Formación de maestros, promoción del progreso científico por medio de la preparación de investigadores en México y en el extranjero y creación del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) para acreditar a los investigadores en activo.

Sin embargo, existen problemas como: pocos investigadores de gran calidad, la mayoría de éstos se encuentran al principio de su carrera, la investigación tiende a ser débil y los científicos sociales tienen una baja productividad y no hay apoyo económico.

Del siguiente modo, Gerardo Vera (2003) en *Importancia de la investigación en el posgrado* trabaja su ponencia alrededor de cuatro preguntas:

- ¿Por qué es importante la investigación en nuestro país?
- ¿De qué calidad debe exigirse la investigación que se realice?
- ¿Cuál es la investigación que requiere la población?
- ¿Cuál es el mejor lugar para desarrollarla?

Con base en lo anterior expone que la investigación resulta ser un asunto de máxima importancia en el país debido a que en la medida en que se fortalezca se tendrá una mayor independencia de los países que poseen conocimientos, tecnologías e innovaciones científicas. La investigación integrada a los planes de

estudio de los posgrados es el vehículo que se requiere para reducir la brecha que separa al país de las naciones poderosas. El impacto de la investigación en el posgrado se refleja en sus productos y una medida comparativa de lo que se produce en el ámbito científico es la publicación anual de artículos científicos. El posgrado de calidad o de excelencia es el espacio educativo en el cual el estudiante debe asumir la filosofía de que el estudio tenaz y el interés por el proyecto de investigación que realice deberá ser parte sustancial de su estilo de vida durante al menos cinco o seis años y lo debe tomar como el quehacer principal de su vida.

Por tanto la investigación de calidad puede darse tanto en universidades públicas como en universidades privadas; sin embargo, es la universidad pública la que organiza y ofrece la mayor cantidad de espacios para la formación del posgrado del más alto nivel y realiza un porcentaje mayoritario de los proyectos de investigación que contribuyen a aumentar la posibilidad de competir en este espacio de conocimiento. La investigación y el posgrado desempeñan ahora un papel preponderante en las posibilidades de desarrollo del país.

En lo referente a la tutoría no podemos dejar a un lado dos documentos que dan importantes contribuciones al posgrado.

Víctor Manuel Alvarado (2006) en *La tutoría en la educación a distancia* explorará un enfoque diferente al hacer hincapié en que el acompañamiento del aprendizaje del alumno en un sistema de educación abierto y a distancia requiere de los participantes una visión y acción propia de un campus virtual, donde el desarrollo de sus programas depende de la claridad de los propósitos institucionales y de sus recursos. Además de las formas de intervención en este entorno.

Lo que implica la transformación de relaciones sociales y de los procesos de comunicación, donde acciona un programa educativo se caracteriza por la colaboración interinstitucional regional a través de redes, las cuales juegan un

papel importante en la intervención de los campos virtuales y en el mejoramiento de las condiciones de aprendizaje de los alumnos a través de comunidades de aprendizaje, donde el aprendizaje efectivo se caracteriza por el diálogo de sus participantes.

Es necesario reconocer que el proceso de la investigación implica una entrega y dedicación y que la incomunicación, sobre todo antes de generar la experiencia de la investigación, no tan sólo obstaculiza su desarrollo sino los resultados de su aplicabilidad social.

Por otra parte, Luis Abreu (2007) en *Indicadores que facilitan la tutoría: percepciones de alumnos de distintos campos disciplinarios*, UNAM deja ver que la función tutorial es más compleja que el asesoramiento de un proyecto de investigación. Requiere formar y socializar al estudiante dentro del área y proyectarlo como futuro investigador o profesional innovador. Por ello se requiere identificar qué variables están asociadas al desempeño de la tutoría. Por lo menos, existen tres grupos de variables relacionadas con el funcionamiento de la tutoría: variables propias de los alumnos (sexo, edad, nivel de estudios, situación laboral, etc.); variables de los tutores (sexo, edad, nivel de estudios, reconocimientos académicos, pertenencia al SNI, antigüedad como tutor, docencia en posgrado, demanda de alumnos, colaboración con otros investigadores), y variables relacionadas con el programa de posgrado (campo disciplinario o profesional, orientación del programa, infraestructura, financiamiento y espacios físicos).

3.4.3 Política

Carlos Rincón (1996) en *Sistema de condición pedagógica de educación avanzada para la formación de profesionales de excelencia académica* comenta que en la universidad mexicana se carece de fundamentos psicológicos, pedagógicos, sociológicos y filosóficos que permitan definir un paradigma de

educación de posgrado concebida como la educación altamente especializada, por ello no existe una conceptualización epistemológica que integre disciplinariamente las diferentes concepciones existentes sobre el conocimiento científico. Como consecuencia de la ausencia de fundamentos y principios prevalece una diversidad de interpretaciones, proyectos educativos, criterios, políticas educativas y normas institucionales que son aplicadas de manera indistinta en las diferentes facultades. Esta anarquía organizativa y administrativa tiene sus causas en la imposibilidad de la propia universidad para definir políticas institucionales que orienten la formación de recursos humanos de excelencia.

Punto de vista que dista mucho de apegarse a la realidad ya que ha existido una latente preocupación por mejorar el posgrado y la muestra son las distintas reformas a los reglamentos de 1967, 1979, 1986 y 1995.

Conviene destacar que Jorge Vaca (2002) en *Investigación, posgrado y políticas de organización y financiamiento* resalta que se requiere de un proyecto de evaluación y seguimiento de políticas y lineamientos de educación superior capaz de hacer observable sus múltiples repercusiones en la vida cotidiana de las universidades y de calcular o derivar con detalle sus múltiples consecuencias. Es obligación de los diseñadores de las políticas demostrar que son adecuadas y para ello es necesario contemplar mecanismos para su propia evaluación, de igual manera los participantes de los programas tienen la obligación de demostrar que sostienen programas de calidad.

En el mismo sentido Javier Laguna (2003) en *El posgrado de la UNAM y su vinculación con otras instituciones de educación superior: del intercambio académico a los programas compartidos* se centra en que el posgrado de la UNAM requiere de la planeación y aplicación de una verdadera política de intercambio y vinculación con el exterior. No se trata sólo de crear los espacios multidisciplinarios y de acuerdos para constituir al posgrado en un sistema, sino de establecer puentes de contacto productivo con otras IES, con la industria, con el

gobierno y con sectores sociales que solicitan y requieren de los servicios que da Universidad.

En conclusión, los retos del posgrado universitario están ligados a los desafíos que enfrenta la universidad. La necesidad de aunar equidad social con calidad de la enseñanza y capacidad de selección de los mejores estudiantes se junta con la obligación de cumplir con las expectativas sociales. Así se requiere de un posgrado integrado eficaz en la formación de recursos de alto nivel y al mismo tiempo consciente de las necesidades del país.

Resulta de interés resaltar que Elisabetha Nair (2003) en *Reflexiones en torno a los criterios de evaluación del CONACYT con relación a las disciplinas humanísticas*, analiza cómo en México, la política educativa representada en la figura del CONACYT ha establecido criterios de evaluación que en la búsqueda de calidad y eficiencia ha desvinculado gravemente a las disciplinas relacionadas con las humanidades.

El nombre mismo del CONACYT deja de lado la noción de artes y humanidades y lo mismo sucede con la lista de criterios y parámetros de evaluación que hacen hincapié en nociones restringidas relacionadas con necesidades sociales básicas, mejoramiento del aparato productivo, vinculación con el sector público y productividad científica y tecnológica.

Motivo por el cual María Guadalupe Moreno (2006) en *Los posgrados en educación: entre políticas públicas y micropolíticas institucionales* hace notar que algunos retos que podrían ser incorporados tanto a las políticas públicas como a las micropolíticas institucionales son los siguientes:

Conformar un sistema de posgrados en educación en el que el criterio de pertinencia social sea el principal orientador de la toma de decisiones sobre apertura, permanencia y cierre de los programas, potenciar el trabajo colegiado y

la consolidación de cuerpos académicos capaces de investigar, actualizar y transformar el quehacer del posgrado en educación, establecer parámetros para evaluar la calidad de los posgrado en educación, promover un trabajo articulado entre instituciones y programas para atender de manera diversificada las necesidades de formación, trabajar de manera conjunta en la planeación y orientación de los servicios, así como optimizar el uso de los recursos humanos y materiales y generar acciones orientadas a la formación de formadores de posgrado, de tal manera que su incorporación a los programas responda realmente a criterios de cualificación profesional.

Para cerrar el campo se encontró el documento de Manuela Badillo (2006) *Gestión educativa en educación superior y en la UNAM: el caso de la División de Estudios de Posgrados e Investigación de Estudios Superiores Aragón*, el cual se suscribe en el campo de conocimiento Gestión Académica y Políticas Educativas, del Programa de Maestría en Pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores Aragón de la UNAM.

Centró su estudio en variables de gestión representativas de cada una de las funciones sustantivas de la universidad y sus áreas administrativas vistas de manera transversal. Para ello inicio el trabajo analizando las políticas del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal, la trayectoria histórica del Proyecto Modernizador 1970-2006 y la inserción de México al grupo de países altamente desarrollados, ya que la participación de México en este grupo impacta en la forma de planear las políticas social y económica de las cuales se desprende la valorización social de la calidad. Identificar la relación que guarda la gestión en educación superior con las políticas de Estado en México, es el objetivo del proyecto llevado a cabo mediante el enfoque cualitativo y el diseño de estudios de caso.

El resultado fue la construcción del estado del arte sobre la gestión educativa y su relación en educación superior. El propósito es difundir el resultado y establecer

una red de comunicación con investigadores interesados en socializar reportes de investigación relacionados con el tema de investigación. El posgrado de la UNAM y su vinculación con otras instituciones de educación superior: del intercambio académico a los programas compartidos.

3.4.4 Financiamiento

Pablo Ruiz (1996) en *El posgrado en el desarrollo nacional* cuestiona que si bien es de reconocerse el incremento en los últimos seis años de la proporción del gasto público destinado a la educación y otros gastos en ciencia y tecnología respecto al deterioro sufrido en los años ochenta, es aún insuficiente para satisfacer las necesidades de formación de recursos en las entidades adecuadas para que la economía pueda restablecer las bases que le permitan crecer a tasas reales de 5 o 6%.

Posteriormente Ma. Antonieta Andrade (1998) reflexiona en *Parámetros que evidencian el comportamiento de los llamados posgrados no tradicionales* que ante las condiciones que imprime el Tratado de Libre Comercio, la competitividad y la globalización, los posgrados en México deben considerarse bajo el marco de un proyecto integral donde participen las empresas, el gobierno, los organismos internacionales y las instituciones educativas.

El grado de precisión en que deben operar los posgrados estará definido por sus metas, estrategias y vinculaciones, no sólo en el sector productivo, económico y de servicios, sino en el contexto mundial. Uno de los indicadores que determina la competitividad de un posgrado es el grado de aceptación e integración en los servicios sectores de la vida nacional.

Esto permitirá un mayor compromiso de los usuarios al destinar mayores recursos para la ciencia y la tecnología. En la medida que un sector se vea beneficiado por los resultados que aportan los posgrados, mayor será el grado de respuesta y

respaldo que ofrezcan.

En el mismo año Javier Maciel en *La competitividad de los posgrados en un escenario nacional incluyente* identifica y analiza los desafíos que para México presenta el proceso de globalización, así como las implicaciones que tiene para los posgrados en los escenarios construidos por Ervin Lazslo. De acuerdo con Ervin Lazslo, el mundo actual se está acercando al límite de sus recursos, lo que lo coloca frente a un conjunto de puntos críticos como: la sobrepoblación en ciudades gigantes, escasez de recursos industriales; pobreza tanto en el campo, como en las ciudades del tercer mundo.

Así Lazslo construye los siguientes escenarios:

Un escenario administrado por los gobiernos se caracteriza por el establecimiento de alianzas entre los principales países industrializados y el sistema mundial dominado por un pequeño número de bloques que controlan la mayor parte de los recursos mundiales. Los países que no logran integrarse a estos bloques no pueden competir aun cuando logran obtener nichos específicos en los mercados globales, pero cuando éstos no son redituables se hunden más en la pobreza. El otro escenario llamado de orden mundial se caracteriza por la integración de una comunidad mundial basada en el consenso internacional e intercultural que realiza esfuerzos colectivos para salvaguardar los balances esenciales para el funcionamiento del sistema social y una reducción gradual de la brecha socioeconómica.

Así, en el escenario del orden mundial o de la globalización incluyente, México tendría las siguientes características:

Prevalencia de la lógica del desarrollo sustentable y con equidad sobre la lógica de mercado, disminución de la brecha y rezago económico, social y educativo entre las regiones, grupos sociales y etnias y generación de conocimiento

científico y tecnológico socialmente relevante.

Para hacer realidad el escenario incluyente, se parte de los siguientes supuestos:

a) La educación, y dentro de ella los posgrados, poseen márgenes de autonomía relativa para promover cambios en su interior e impactar en el entorno; por tanto, contribuir al cambio social.

b) El estado como principal responsable de la educación asume nuevos roles y fortalece su responsabilidad respecto al sistema educativo.

Concluye que la competitividad tiene que ver con la construcción y perfeccionamiento de las capacidades, lo que supone una integración y cohesión social efectivas para aprovechar estas capacidades en función de una exitosa inserción internacional y lograr un nivel de vida más alto para la población.

Desde otra perspectiva, Weinberg Marchevsky (2000) reflexiona en *Las paradojas del financiamiento* que pensar en las fuentes de financiamiento para los programas de posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras considera algunas paradojas importantes:

1.- Solucionar viejos problemas para problemas nuevos: persistencia de criterios de inversión y aún de evaluación tradicionales a pesar del avance de formas de producción de punta.

2.- Su utilización y sobreoferta: es sorprendente que los alumnos no saturen todavía, como estaba previsto, las salas de cómputo o que no se difunda el modo de encontrarse asesores y asesorados de un comité tutorial a través de citas o discusiones por correo electrónico.

3.- Criterios no académicos para medir la academia: es necesario pensar si los

plazos de evaluación seguirán siendo anuales y si la obligación de que el académico llene por lo menos tres informes por un año (UNAM, SNI y PRIDE) redundante en un mejoramiento real de la vida académica o la burocratizada.

4.- Vacío y redundancia: existen aún espacios vacíos y cuellos de botella en el funcionamiento de la vida académica de altísimo costo administrativo y que se combina con una superposición ineficiente en la administración escolar, cada oficina controla un pequeño segmento del flujo de información, y esto, en lugar de dar mayor fluidez para trámites y genera retrasos de tiempo.

De la siguiente forma, Luis Abreu (2006) en *La evaluación del posgrado: seleccionar la calidad o construirla* realiza un análisis de la operación de tres supuestos de la evaluación, a saber: promoción de la calidad, rendición de cuentas y asignación de recursos, mostrando como la evaluación de lo obvio resulta incompetente para impulsar la educación superior. Establece que la calidad y orientación de los procesos de evaluación en los países subdesarrollados frecuentemente se convierte en una caricatura de lo que ocurre en los países avanzados, provocando efectos perversos que devienen en centralización y discrecionalidad, los cuales sólo se corregirán con la participación organizada de la sociedad y los actores del posgrado. Se concluye con la necesidad de abandonar los procesos de selección de la calidad hacia la construcción de la calidad.

Rocío Fuentes (2006) en *Posgrado y desigualdad social* visualiza que en las últimas décadas la inserción de hombres y mujeres en los programas de posgrado en México se ha elevado considerablemente. Los posgrados están formando parte de los proyectos de vida de jóvenes como respuestas a las políticas internacionales y nacionales en torno a los modelos de educación superior que exigen una mayor preparación académica. Sin embargo, el desarrollo científico tecnológico no es lineal, todavía son muchos los hombres y mujeres que no tienen acceso a la educación superior y miran muy lejos la posibilidad de estudiar un

posgrado. En ello se manifiesta la desigualdad social, las inequidades de género y la perpetuación de una cultura del trabajo mexicana que no necesariamente está orientada hacia el estudio y la investigación, sino a un trabajo intenso y explotador con el objeto de asegurar un ingreso económico para resolver problemas de subsistencia. Así, el propósito de esta ponencia es que los programas de posgrado sean impulsados facilitando financiamientos y recursos educativos como programas de educación profesional abierta dirigida a todos, ampliando los márgenes de edad que piden los programas de posgrado en México.

Para el (2007) Juan Manuel Mendoza en *El financiamiento en la Universidad Pública* expone que en los últimos regímenes, un elemento constante en la asignación del subsidio a las universidades públicas ha sido la inconsistencia en montos, maneras de distribuirlo y proporciones de participación de la Federación y de los estados.

Con las nuevas políticas y mecanismos que instrumenta el gobierno federal, lejos de permitir ampliaciones importantes en los subsidios irreductibles, se ha priorizado el impulso de programas específicos al subsidio ordinario de las instituciones. Sin embargo, el proceso de financiamiento a la educación superior resulta insatisfactorio o inadecuado ante las nuevas condiciones de las universidades, ya que no se cuenta con un esquema de financiamiento equitativo y transparente para la asignación de los recursos públicos de la federación y de los estados.

3.4.5 Programas

Edmundo Resenos (1998) en *Implicaciones del cambio tecnológico en la competitividad del posgrado* plantea que el uso intensivo de tecnología exige reorientar y reforzar los esfuerzos educativos, particularmente el nivel de posgrado, para desarrollar la base científica y tecnológica nacional que permita hacer del proceso de globalización una ventaja compartida y del conocimiento una

fuerza impulsora y transformadora de la planta productiva del país. Así debe existir conciencia de la importancia del conocimiento y la tecnología que son el patrimonio más apreciado de la sociedad, junto con la filosofía y la escala de valores.

Así Judith Bóxer (2000) en *Hacia un nuevo modelo académico del posgrado en ciencias sociales* parte de la reflexión de que el Reglamento General de Estudios de Posgrado aprobado el 14 de diciembre de 1995 debe entenderse como una novedosa forma de organización académica: la reconstitución de una comunidad académica a partir de formas de agrupamiento y dirección colectivas, con la participación y representatividad directa de quienes realizan la actividad académica: investigadores, profesores, tutores y estudiantes, a través de facultades, institutos y centros. De esta manera el posgrado en la universidad debe ser impulsado para dar respuesta a las necesidades educativas del país, asumiendo un renovado papel en la formación de científicos y académicos capacitados para ofrecer soluciones concretas que incidan efectivamente sobre la realidad sociopolítica, económica y cultural. Del mismo modo, el posgrado es un espacio central para garantizar los nexos entre la producción científica, su absorción y aplicación de quienes llevarán a cabo este proceso.

Liliana Weinberg (2000) argumenta en *Las humanidades y la ciudadanía del conocimiento: transformaciones y tareas de los programas de posgrado de la UNAM en que participa la Facultad de Filosofía y Letras* que entre las metas que se pretenden alcanzar en el Reglamento General de Estudios del 95 están la integración del vínculo docencia/investigación, el nuevo diseño curricular en torno de las líneas y proyectos de investigación y docencia correspondientes a cada programa, la consolidación de una planta de tutores de primer nivel, el énfasis en la formación personal de los estudiantes asesorados por un tutor principal y un comité tutorial que guía su desarrollo, el estímulo a los alumnos mediante programas de becas que garanticen su dedicación de tiempo completo a los programas y la instrumentación de nuevas políticas para la difusión y publicación

de las mejores tesis Sin duda, las humanidades contribuyen a dar respuesta al gran desafío de la era actual: enseñar a pensar de manera autónoma, repensar imaginativamente los temas y problemas clásicos e incorporar crítica y dinámicamente a la reflexión los temas y problemas contemporáneos; oponer, en suma, a la falsa democracia de la cultura de masas, una ciudadanía basada en el conocimiento.

Por lo que Alejandro Torres (2000) en *El aprendizaje grupal como modelo académico en el posgrado* se basa en que es prioritario deshacernos del mito de que el aprendizaje se da por la acumulación y repetición de la información. Hay que encontrar nuevas formas de aprender desaprendiendo, de aprender transformando y trascendiendo los conflictos para introyectar nuevos mejores valores y permitir habilidades y destrezas acordes con el ámbito de desarrollo profesional mediante una nueva concepción de la participación individual en la acción colectiva. Deben respetarse los diferentes ritmos de aprendizaje, el derecho a hablar y ser escuchado, a ser respetado y valorado como una pieza fundamental en la tarea asignada.

Octavio Carvajal y Patricia Trujillo (2003) en *Los seminarios de investigación como instrumentos para el logro de la eficiencia terminal* plantean que el seminario de investigación se constituye como una actividad académica en la que los participantes de la comunidad educativa exponen sus conocimientos en calidad de expertos sobre un tema que han preparado de manera específica para tal fin. De esta manera, en el posgrado, la realización de un seminario no sólo cumple la misión de transmitir conocimientos sino que además permite dar a conocer a la comunidad que integra el programa cómo, por qué, de qué manera, con qué medios y para qué se desarrolla el trabajo de investigación y que constituirá la tesis de investigación con la que el aspirante obtendrá el grado, bien de maestría o doctorado.

Por tanto el seminario de investigación representa un tiempo de encuentro entre la

creatividad, el conocimiento, la investigación y la capacidad de organización de los participantes.

Es así como Jesús Reyes (2003) en *Planeación estratégica y fortalecimiento de los programas de educación media superior y superior* plantea algunas de las tareas que necesitan ser atendidas con urgencia entre las que destaca:

- 1) La cantidad de egresados de los programas de posgrado no son suficientes para atender las necesidades del país.
- 2) Hay poca homogeneidad en la calidad de dichos programas.
- 3) Es condición necesaria para tener un Sistema Nacional de Posgrado establecer una normatividad que contemple la descripción y la calidad de todos los programas de posgrado del país.
- 4) Definir objetivos: ¿A dónde queremos llegar en los próximos 20 años?
- 5) Realizar un trabajo de planeación estratégica donde se involucren las instituciones públicas y privadas.

Se concluye que no ha habido una planeación, supervisión, evaluación y apoyo suficiente a las actividades del posgrado, más bien cada institución ha realizado su propia planeación en función de sus circunstancias particulares y no en función de lo que realmente requiere el país. El posgrado no alcanza a satisfacer las necesidades de recursos humanos que el país requiere ni en la calidad ni en la cantidad.

María Guadalupe Moreno (2006) en “Los procesos de formación en los posgrados en educación” centra su interés en la descripción y el análisis de lo que ocurre al interior de los procesos de formación en los posgrados en educación desde una mirada en la que los aspectos cualitativos constituyen el principal foco del análisis.

Por lo que en el marco de una cultura de evaluación de los programas que aún privilegian aspectos cuantitativos como número de egresados, de titulados, de

publicaciones, de equipos de cómputo, resulta fundamental atender además a aspectos cualitativos que están presentes en la operación cotidiana de los programas de posgrados en educación, tales como: el tipo de experiencias de aprendizaje que se generan, la forma en que éstas inciden en la construcción de conocimientos, en el desarrollo de habilidades y en la internalización de actitudes y valores, las relaciones que se dan entre tutor-estudiante, académicos-estudiantes y estudiantes-estudiantes, la forma en que los estudiantes son inducidos a una cultura de investigación y los significados que en ella van construyendo; es decir, todos aquellos aspectos que constituyen de manera conjunta e interrelacionada al ambiente de aprendizaje en que los procesos de formación tienen lugar.

Edgar Cardoso (2006) en *Alternativa para acreditar la calidad de un programa de posgrado en educación* manifiesta que existe una participación mínima de los posgrados en educación tanto en el Padrón Nacional de Posgrado (PNP) como en el Programa Integral de Fortalecimiento al Posgrado (PIFOP), lo cual se explica debido a que el CONACYT ha establecido criterios de evaluación que en la búsqueda de calidad y eficiencia ha desvinculado a las disciplinas relacionadas con la educación. Los parámetros establecidos en el PIFOP hacen hincapié en acciones restringidas relacionadas con las necesidades del aparato productivo, con la productividad científica y tecnológica, entre otros, los cuales se relacionan con las ciencias naturales y exactas e ingenierías. En este sentido los estándares en el PIFOP y la evaluación hecha por éste son iguales tanto para estas áreas como para la de educación, dejando a un lado la naturaleza y orientación de cada campo de conocimiento.

Un dato interesante de comentar es que de un total de 2,411 programas registrados solamente 478 se encuentran en el Padrón de Excelencia del CONACYT, de los cuales el 10.3% pertenecen al área de sociales y humanidades.

Así Sergio Martínez (2006) en el documento *El impacto de la política de*

excelencia en el posgrado tiene el propósito de contribuir al conocimiento de la relación de mejora o desarrollo que se establece en los posgrados orientados a la formación en investigación en el área de educación, por la intervención del CONACYT a través de la inclusión de los primeros en el Padrón de Posgrados de Excelencia del segundo. Este padrón incorporó programas de posgrado cuyo dictamen acreditaba que tenían condiciones, o las podían tener, de excelencia, y de acuerdo con ello, ofreció diversos estímulos económicos para la consolidación, el mantenimiento y el desarrollo de los mismos. Las condiciones de excelencia que el CONACYT consideró, tienen que ver con diversos aspectos en el diseño y operación de los posgrados, tales como: índice alto de profesores de tiempo completo por alumno (más de la mitad de la planta docente), alta tasa de graduación y eficiencia terminal (más del 30% y luego del 50), consolidación de la planta académica (perteneciente al programa), producción escrita alta o razonable de la planta académica y los estudiantes (más de tres artículos publicados en revistas de calidad dictaminadas por el CONACYT), establecimiento y desarrollo de cuerpos y redes académicas.

De la siguiente manera, Martiniano Arredondo (2007) en *La evaluación en los procesos de formación e innovación en la docencia de posgrado: el caso de algunos programas de la UNAM* aborda la evaluación en los procesos de formación, ya que en la medida en que se realice de manera adecuada, promueve y propicia innovaciones en la docencia, no tan sólo con respecto al desempeño de profesores y alumnos en el nivel de la docencia en el aula con relación a las asignaturas sino de manera más integral correspondiente al nivel de un programa específico de posgrado.

El proceso de tutoría está estrechamente vinculado con la evaluación, pues en algunos programas de diversos campos de conocimiento los estudiantes ven al tutor y de ser el caso al comité tutorial solamente para cubrir un requisito formal cuando necesitan recabar la firma del reporte que tienen que entregar semestralmente para poder continuar los estudios. En cambio, en programas de

las ciencias experimentales, la tutoría suele ser permanente en los laboratorios, y hay entonces una supervisión y evaluación permanente del quehacer de los estudiantes por parte de sus tutores, así como una retroalimentación constante. La evaluación es un componente transversal de los procesos de formación en el posgrado; es una actividad que en sí misma contribuye a la formación de los estudiantes y permite introducir innovaciones en la propia práctica educativa.

Desde otro punto de vista, María Guadalupe Moreno (2007) en *Los doctorados en educación ¿Tiempo de diversificación?* indica que en la última década, múltiples trabajos han dado cuenta de la expansión de los posgrados en México, otros tanto han analizado detalladamente la problemática que se ha derivado de sus condiciones de desarrollo, especialmente en área como ciencias sociales, educación y humanidades, pero es necesario dar cuenta también de nuevas situaciones que se han gestado en el marco de esa espiral que parece llevar de una crisis a otra cuando no se establecen con claridad los criterios para la apertura, permanencia y orientación de este tipo de programas o no se prevén a futuro las nuevas demandas que se derivan de las decisiones y acciones iniciales. Tal es el caso de los doctorados en educación, que en el momento actual enfrentan retos que no parecen haber sido previstos cuando se abrieron múltiples programas de maestría en educación, principalmente en respuesta a una gran demanda que representó, entre otras expectativas, una posibilidad de movilidad laboral para los estudiantes y consolidación para algunas instituciones educativas.

Es pertinente señalar que un buen número de aspirantes a los doctorados en educación provienen de diversas disciplinas: se trata de profesionales que en respuesta a la presión para que obtengan el grado, ejercida por las diversas políticas de apoyo condicionado a las universidades e instituciones de educación superior, buscan programas en los que les parece que esta meta será más fácil de lograr y consideran que los doctorados en educación son una buena opción para ello con el siguiente perjuicio para un crecimiento profesional en su disciplina de origen y para el campo de las ciencias de la educación, en tanto que un buen

número de quienes aspiran a producir conocimiento en dicho campo apenas están teniendo una introducción al mismo cuando llegan a nivel de doctorado.

Para finalizar el presente rubro, se encontró el documento de Ángel Díaz (2000) *Posgrado e investigación educativa*, donde expone que existe una amplia producción de revistas de educación sobre el posgrado. La base de datos IRESIE registra 911 fichas del tema; existe una producción muy significativa, por lo menos en número.

La mayor parte hace reflexiones sistematizadas sobre una intervención o propuesta curricular; los principales temas son propuestas o reportes de experiencias en la participación de varias instituciones en un programa específico, reportes sobre las experiencias de un tópico en el proceso curricular, sea éste la investigación, la tutoría o la elaboración del trabajo de tesis. Otro conjunto de trabajos son lo que se pueden tipificar como ensayos y se vinculan con lo que se denomina conceptualización. En este caso, ensayos referidos a la manera de conceptualizar la tutoría.

Los menos son reportes que se apoyan en un dato empírico. Estos reportes reflejan una perspectiva muy sencilla e inicial. Una interpretación estadística de los tiempos que tardan los estudiantes en graduarse. Otro grupo son las publicaciones en forma de libro o reporte de investigación sobre los resultados de proyectos de ésta, elaboradas para conocer la situación de algunos posgrados.

3.4.6 Condiciones institucionales

Norma Ruiz (2002) en *La importancia de los posgrados en ciencias sociales y su participación frente al desarrollo nacional* se centra en los principales problemas que enfrenta el posgrado, entre los cuales destaca los siguientes : la investigación no conforma el núcleo central en algunos programas de maestría y doctorado, carencia de un sistema tutorial efectivo, planes y programas desarticulados de las

necesidades contextuales, escasez de programas interinstitucionales en áreas multidisciplinarias, tendencia escolarizante en los posgrados, con programas rígidos y cargas de horas de conferencia, desequilibrio en la distribución de la matrícula entre las diferentes áreas de formación, débil vinculación del posgrado en los sectores productivos de bienes y servicios, gran deserción y poca graduación en los posgrados, infraestructura insuficiente de equipo, refacciones y mantenimiento oportuno, instalaciones físicas insuficientes e inapropiadas en la mayoría de los casos. En general no se contemplan lugares físicos para los alumnos y existe información bibliohemerográfica insuficiente y atrasada.

De esta manera se concluye que las deficiencias de la infraestructura física deben ser atendidas lo más rápidamente posible con el propósito de adecuar los salones de clase y los cubículos para que los docentes realicen su labor de tutoría en óptimas condiciones.

3.4.7 Antecedentes de los posgrados

Emilia Rébora (1996) en *El posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM y su pertinencia en el desarrollo nacional* analiza el surgimiento de la Facultad de Filosofía y Letras haciendo referencia que desde su fundación ha otorgado los grados de maestro y doctor, siendo hasta 1968 que se creó la División de Estudios Superiores como parte de una iniciativa de la propia facultad para organizar su desempeño académico por áreas y niveles. En 1970 se reestructuró y dos años después fueron aprobados nuevos planes de estudio de maestría y doctorado.

En la actualidad esta División cuenta con quince programas: Antropología, bibliotecología, enseñanza superior, estudios latinoamericanos, estudios mesoamericanos, filosofía, filosofía de la ciencia, geografía, historia, historia del arte, letras clásicas, letras hispanicas, lingüística hispanica, literatura comparada y pedagogía, de los cuales su principal objetivo es formar profesores e

investigadores con un alto nivel y rigor metodológico. Los estudios de posgrado en humanidades representa la culminación natural y necesaria del ejercicio de las disciplinas humanísticas. Aunque también este posgrado ha estado abierto a los profesionistas de otras carreras universitarias, ofreciéndoles una complementación y enriquecimiento a sus estudios previos.

Es así como existen 32 ponencias sobre nuestro objeto de estudio recolectadas de las Memorias de los Congresos Nacionales de Posgrado, siendo los campos temáticos que tienen prioridad los siguientes: Actores, prácticas y procesos, políticas, financiamiento, programas, condiciones institucionales y antecedentes de los posgrados. Entre los autores más destacados figuran: Martiniano Arredondo Galván, Ángel Díaz Barriga y Ma. Guadalupe Moreno Bayardo, los cuales en su mayoría trabajan la importancia de la investigación en el posgrado, puesto que en la actualidad juega un papel de gran trascendencia debido a que en la medida que el país la tenga tendrá una mayor independencia de los países que poseen conocimientos y tecnología, ya que la investigación integrada en los planes de estudio es el vehículo que se requiere para reducir la amplia brecha que separa al país de las naciones poderosas. Es así como el impacto de la investigación en el posgrado se refleja en sus productos y una medida comparativa de lo que se produce en el ámbito científico es la publicación anual de artículos científicos.

Partiendo de lo anterior el posgrado de calidad o de excelencia es el espacio educativo en el cual el estudiante debe asumir la filosofía de que el estudio tenaz y el interés por el proyecto de investigación que realiza deberá ser parte importante de su estilo de vida durante al menos cinco o seis años y lo debe tomar como el quehacer principal de su vida. Por otra parte, es responsabilidad de las autoridades educativas proveer al estudiante de suficientes y mejores espacios educativos, de plantas completas de docentes bien calificados, del mejor equipamiento en aulas y laboratorios, y del mayor acervo de libros y revistas que en conjunto hagan propicia y factible la tarea de investigar. Es así como la investigación en los posgrados debe tomarse como parte integrada de su misión

que en lo general debe dirigirse a generar conocimientos y a formar recursos altamente calificados y competitivos en el ámbito local e internacional.

Como se ha señalado, nuestra investigación no sólo la componen libros, capítulos de libros, artículos de revista y ponencias, sino también de tesis, las cuales son una parte medular que nos permite conocer los distintos puntos de vista de los estudiosos del posgrado.

3.5 Tesis

El uso originario del término “tesis” remite a una “proposición que puede ser sostenida o demostrada mediante pruebas y razonamientos apropiados. De un modo más general se llama tesis a un informe escrito de acuerdo a una estructura determinada que concierne a un problema en un área definida del saber y en el que se debe explicar lo que se sabe de él previamente, lo que hacía para resolverlo, lo que sus resultados significan y dónde o cómo se pueden proponer progresos, más allá del campo delimitado por el trabajo realizado”. Es así como se encontraron las siguientes tesis (Héctor Pérez, 2007):

3.5.1 Procesos y prácticas

Elizabeth Jasso (2001) construye en *La tutoría para formar investigadores* el concepto de tutoría para la formación de investigadores como resultado de una red de relaciones en las que convergen distintos aspectos relacionados con la socialidad e institucionalización de dicha práctica en los programas de posgrado (doctorado en ciencias biomédicas, maestría y doctorado en ciencias bioquímicas, maestría y doctorado en ciencias del mar y la maestría y doctorado en ciencias neurobiología; y por otro lado, describe la figura del tutor frente al aprendiz, distinguiendo los vínculos que establecen en las relaciones creadas por los mismos.

Destaca en la hipótesis de trabajo que no basta con reglamentar el quehacer tutorial para que la tutoría pueda ser una práctica efectiva, requiere de condiciones institucionales adecuadas para su ejercicio en los programas de posgrado. De otra manera, lo escrito en la reglamentación pueden resultar “utopías jurídicas” que giran en el vacío, y en lugar de promover la tutoría la obstaculizan y entorpecen.

En lo que respecta a la metodología, el estudio de la tutoría para la formación de investigadores es un estudio teórico con referentes empíricos. Los instrumentos de acopio de información fueron entrevistas y cuestionarios contruidos epistemológica y teóricamente desde Bourdieu.

De los testimonios obtenidos por las entrevistas se puede indicar que los tutores de los programas son investigadores activos y con un alto nivel académico, de tiempo completo, que en su mayoría tienen doctorado, cuentan con publicaciones actuales de arbitraje internacional y un alto porcentaje pertenecen al SNI.

Los estudiantes son en su mayoría de tiempo completo, pues cuentan con una beca que les permite dedicarse enteramente a sus quehaceres académicos sin tener justificación de descuidarlos por desempeñarse en algún otro trabajo.

A partir de ser aceptados al programa académico son ubicados en el laboratorio del tutor, forman parte del grupo de investigación y comparten las actividades con los estudiantes de todos los niveles, pues es en el laboratorio donde se concentran alumnos de licenciatura, maestría y doctorado. La mayoría de los proyectos de investigación que se realizan en estos programas son experimentales y se enfocan en la investigación básica, de tal manera que tutores y estudiantes llevan a cabo su quehacer científico en esos espacios, en los que se vincula la investigación con la docencia y en los que los investigadores enseñan a investigar investigando.

Al final se concluye que la tutoría se constituye como uno de los ejes centrales que

le dan sentido y coherencia a la vida académica de los programas de posgrado estudiados. De esta manera, la tutoría constituye asimismo una de las bases para edificar un régimen de investigación que debe tomar en cuenta la naturaleza de los campos disciplinarios en los que tiende a florecer. Un régimen de investigación está constituido entre otros aspectos de: Actores, prácticas académicas y condiciones institucionales particulares de los institutos y centros de investigación.

En el mismo año María de la Paz Santa María en *El laboratorio como un espacio social de procesos y prácticas de formación en algunos programas de posgrado y ciencias experimentales de la UNAM: ciencias biomédicas, ciencias bioquímica y ciencias neurobiología* da cuenta del laboratorio como un espacio social de proceso y prácticas de formación en algunos programas de posgrado de ciencias bioquímica, biomédica y neurobiología.

Se refiere en particular a los procesos de incorporación, socialización y tutoría, y al por qué el laboratorio es considerado como un espacio social privilegiado de formación en algunos posgrados de las ciencias experimentales, por lo que la metodología de investigación consiste en rastrear lo que se había escrito sobre el laboratorio en ciencias experimentales, los procesos y las prácticas de formación en la UNAM, así como visito bibliotecas, centros de información y documentación, institutos de investigación e informantes calificados.

El trabajo de campo se tradujo en un guión de entrevista profunda con 24 preguntas en el doctorado en ciencias biomédicas, aplicando 10 entrevistas a profesores y 8 estudiantes. En la maestría y doctorado en ciencias bioquímica, a 9 profesores y 4 estudiantes. En la maestría y doctorado en ciencias neurobiología, 3 a profesores y a 2 estudiantes; en total aplicó 32 entrevistas a informantes calificados.

Concluyendo que la graduación de un alumno de posgrado no consiste solamente en la evaluación que se realiza al término de un programa académico, en el

examen de grado y la sustentación de la tesis, sino que implica un largo proceso cuyo inicio se da en la incorporación misma del estudiante al programa y se extiende a lo largo de toda su formación.

Es de resaltar que Gabriela de la Cruz (2003) en *La tutoría en los estudios de posgrado* realiza una revisión de la literatura sobre la tutoría en distintas fuentes de información, nacionales e internacionales con la finalidad de describir y sistematizar las aportaciones teóricas y metodológicas para elaborar una aproximación original sobre la temática

Con base en esto dará otro punto de vista, pues se enfoca a estudiar las expectativas de los aspirantes, debido a que la evaluación que los alumnos hagan de la tutoría no sólo depende de los rasgos individuales de los tutores como su carácter y valores éticos, de su formación (académica, docente y en investigación), de su práctica profesional, de su accesibilidad para desempeñarse como tutores y de las funciones técnicas, psicosociales y de guía que realicen. La valoración de la tutoría por los alumnos se genera contrastando sus expectativas con el desempeño de los tutores; siendo así, el mismo desempeño de un tutor puede ser evaluado como insatisfactorio por un alumno con altas expectativas y en cambio muy favorable por otro con expectativas menores o diferentes. La investigación pretende sentar bases para realizar evaluaciones sistemáticas sobre el desempeño del tutor en los estudios de posgrado, al igual que identificar las funciones de éste en interacción con el tutorado en una dinámica de enseñanza e investigación. Se sustenta en teóricos como Bandura, Vigotsky y Erikson.

La metodología es de tipo cualitativa con el siguiente procedimiento:

Lectura de las respuestas a la pregunta ¿Qué es un tutor para usted?

En tarjetas tamaño bibliográfico se transcribieron las respuestas, posteriormente agruparon por similitud, lo cual permitió que identificara posibles categorías de

análisis. En la metodología cuantitativa se trabajó un paquete estadístico SPSS V 10.0 una máscara de captura que permitirá concentrar las categorías de análisis derivadas de la fase cualitativa.

Concluyéndose que si los tutores combinan el apoyo psicosocial, consejero, académico, entrenador, socializador, patrocinador, docente e investigador, pueden formar profesionales autónomos, autorregulables, autodirigidos capaces de adaptarse a los cambios.

Así pues, Ma. Elena González (2003) ampliará más el concepto que se tiene de tutoría en *La tutoría en los niveles de licenciatura y posgrado de la UNAM: diferencias entre concepto y práctica* al realizar un rastreo de cómo es conceptualizada la tutoría en México, en la licenciatura y posgrado, debido a que parte de que es una herramienta que puede ayudar a las instituciones de educación superior a elevar la calidad educativa de sus egresados.

El enfoque utilizado es el cualitativo para poder concentrar y tabular las respuestas de los cuestionarios y graficarlas para saber qué se está entendiendo en la UNAM por tutoría. La población fueron alumnos que tuvieron tutoría tanto en nivel licenciatura como en el posgrado.

Arrojando los siguientes datos: el 86% ha contado con un solo tutor, mientras que el 6.6 de ellos con dos. En lo que respecta cómo consideran a su tutor: el 25% excelente, 60 bueno, 15 regular y 5% deficiente.

Concluyendo que la tutoría es una opción de formación que posibilita que los alumnos conformen un plan de vida profesional y que al mismo tiempo los enriquezcan como seres humanos.

Para cerrar este campo temático, es interesante rescatar el documento de Ramón Cortés (2005) *La investigación educativa del posgrado de la UNAM: un campo en*

proceso de constitución el cual constituye una revisión bibliográfica de la investigación educativa sobre el posgrado de la UNAM en un periodo comprendido entre 1998-2003.

En lo que respecta a la metodología, la parte documental implicó la búsqueda de la información para conocer el pasado del posgrado, así como su revisión, análisis y clasificación de esos mismos textos. Una segunda parte el trabajo de campo con el referente empírico a través de las entrevistas semiestructuradas.

Se apoyó en los planteamientos de Bourdieu en referencia a la acción social vista como un campo; ello implicó precisar la aplicación de conceptos como: la investigación educativa como un campo de lucha.

Al final se concluye que no existe investigación educativa sobre el posgrado de la UNAM, no en la cantidad y calidad suficiente, compárese el número de integrantes que hoy tienen este nivel de estudios en la UNAM, casi de 21 mil personas entre docentes, funcionarios y estudiantes con las pocas publicaciones existentes.

3.5.2 Condiciones institucionales

Ma. Guadalupe Toledo (2001) en *La biblioteca de posgrado en la UNAM de México* se enfocó especialmente en las bibliotecas, llevó a cabo un estudio para identificar el estado actual de las bibliotecas de posgrado, instituciones de apoyo sustancial para los estudios de posgrado en la UNAM, motivo por el cual abordó los antecedentes, semblanza cronológica, los posgrados en la UNAM y organismos rectores de los estudios de posgrado en la UNAM.

En lo que respecta a la metodología, realizó una búsqueda documental sobre la historia de las bibliotecas de posgrado, y posteriormente para la realización de este trabajo se tomó como base el marco teórico de la biblioteca especializada. Se delimitó el área geográfica a EU y México procurando enfocarla en los últimos 10

años.

Dando como resultado lo siguiente:

De las 10 bibliotecas de posgrado existente en la UNAM, el 50% (5) tiene nombre y el otro 50% (5) no. El promedio de creación de las bibliotecas de posgrado es de aproximadamente 10 años, lo que representa un porcentaje del 70% (7), el 20 restante no proporcionó datos por falta de conocimiento.

Concluyendo que la falta de recursos tecnológicos es evidente en estas instituciones, pues no cuentan con equipo que satisfaga las necesidades del trabajo diario. La gran mayoría trabaja con máquinas muy antiguas y por tanto lentas. Así el trabajo académico resulta pobre.

3.5.3 Programas

José Luís Romero (1997) en *El ejercicio docente en el discurso de la práctica institucional el caso de los seminarios en la maestría en enseñanza superior* identifica las diferencias que existen entre el discurso oficial y la práctica cotidiana con relación a las finalidades de la educación superior y su vinculación con el sector productivo.

Así, el seminario se ve como un modelo pedagógico que contribuye al desarrollo de la docencia-investigación y difusión. Por tanto diseñó el cuestionario dirigido a la población académica de la maestría en enseñanza superior, la cual en el semestre 97-1 se encontraba integrada por 15 profesores. Las preguntas giraban básicamente hacia el concepto de seminario que los profesores poseen, así como la forma en que metodológicamente lo desarrollan como elemento sustancial de su práctica o ejercicio docente.

Se concluye que el seminario es una forma organizativa de trabajo de enseñanzas

que debe promover la investigación de manera colectiva, en donde los alumnos tienen la obligación de participar de abordar discusiones y análisis de temas y textos para alcanzar un aprendizaje real.

Es conveniente mencionar que en el seminario un estudiante tiene la posibilidad de presentar sus hallazgos frente a los docentes y compañeros que pueden servir como tema de discusión, ayudando así a profundizar alguna lectura.

Por otro lado Modesto Lujano (2000) en *La docencia, entre la modernidad y la posmodernidad: una reflexión desde la formación propiciada por la maestría en enseñanza superior* lleva a cabo un proceso de indagación cualitativa que pretende acercarse a la docencia universitaria como un campo problemático que necesita ser revisado y replanteado no sólo a partir de nuevas posturas y planteamientos pedagógicos, sino también a partir de las nuevas necesidades y demandas del amplio contexto social y cultural en que el docente desarrolla su trabajo. Aborda el surgimiento y desarrollo histórico de los posgrados en educación, el proyecto de formación docente de la maestría en enseñanza superior de la ENEP.

Siendo una investigación documental de categorías clave como: currículum, evaluación y formación que se convierten en las primeras categorías del andamiaje conceptual que posibilitó guiar el proceso de evaluación del plan de estudios de la maestría en enseñanza superior, y en segundo lugar, construir una propia percepción en el proceso de recabado de información empírica.

Se concluye que toda acción ejercida a través de la docencia debe reposar en la comprensión pedagógica del educador (como es el caso de la maestría en enseñanza superior) autocomprensión que le permita revisar de manera crítica y con fundamento en los propósitos y funciones de la evaluación de la formación que propicia en sus educandos el papel de la escuela y de las tareas propias que como profesor impulsa al interior del aula.

De tal manera que Daniel Gómez (2001) en la tesis *Formación docente y reestructuración de la maestría en enseñanza superior* abarca la recuperación del debate de la formación docente en su articulación con los estudios de posgrado y el proceso intrínseco de reestructuración de la maestría en enseñanza superior, así como la posibilidad funcional del trabajo académico con la integración de un grupo de docentes que participan en los procesos de profesionalización y formación docente.

La metodología de investigación se sustenta en el análisis cualitativo de las reuniones del comité de reestructuración; para ello revisó repetidas ocasiones audiocintas que son producto de dichas reuniones, así como los testimonios emitidos por los involucrados.

Se concluye que no es una formulación teórica la que dé respuesta completa al problema de la formación docente ni de la resolución de la crisis educativa, sino un punto de partida para la construcción de una teoría para el trabajo colegiado y la apertura hacia la reflexión sobre algunos aspectos que de ésta se derivan para la docencia.

Es así como Celerino Casillas (2002) en *Consideraciones en torno a la formación docente en la ENEP Acatlán* destaca que el sistema educativo nacional no ha previsto para el nivel universitario un subsidio para formar docentes. Ante esta carencia, las propias universidades han tenido que tomar la iniciativa de solventar sus necesidades en torno a la formación docente, de tal manera que han desarrollado tanto en nivel licenciatura como posgrado programas tendientes a formar, capacitar y actualizar a sus profesores.

Así, en la investigación se realizaron distintos cuestionarios que arrojan la siguiente información:

Ámbitos de la formación docente que privilegian los docentes de la División de Humanidades.

50% capacitación.

25% Actualización.

25% Vinculación e intercambio docente.

Se concluye que existe un predominio tecnológico de la formación y del modelo tecnicista, en donde hay una percepción atomizada de la formación docente de la cual se hace referencia a las cualidades de información y coinformación.

Resulta de interés mencionar que Karina Trejo (2003) en *Propuesta para el docente de posgrado: caso de la Facultad de Derecho de la UNAM* tiene como principal objetivo detectar las principales ventajas e inconvenientes de las tendencias didácticas: Tradicional, nueva, tecnológica y crítica.

El tipo de estudio es descriptivo y los métodos de investigación son la observación, análisis y deducción. Se concluye que debido a las características del modelo de enseñanza tradicional éste por sí solo no colma los objetivos de los estudios de posgrado ni en su totalidad las necesidades educativas de sus alumnos, existe la necesidad de dar un giro al perfil de enseñanza tradicional desarrollado en las aulas de posgrado de la Facultad de Derecho de la UNAM.

3.5.4 Financiamiento

Yaira Ramírez (2004) en *Los estudios de posgrado en Latinoamérica: perspectiva para la creación de una ley general de educación superior en México* ofrece recomendaciones, criterios y lineamientos que sistematizados en una ley general de educación superior que permitan a las universidades e instituciones de educación superior tanto públicas como privadas de nuestro país planear, organizar, evaluar, coordinar y financiar sus estudios de posgrado con el fin de

consolidar el sistema de posgrado. Por lo que ofrece un panorama general del nacimiento de las universidades en Latinoamérica y las reformas académicas más relevantes en el ámbito educativo, así como el desarrollo y evaluación de los estudios de posgrado en nuestro país, realizando un análisis del sistema educativo y de la enseñanza superior, estableciendo la clasificación de las instituciones que ofrecen servicios de educación superior, así como el crecimiento de los estudios de posgrado en los diversos estados de la República.

Desarrolla un estudio comparativo que permite establecer algunas diferencias existentes respecto del tema de la educación en las diversas constituciones latinoamericanas. Se concluye que la educación del posgrado nacional se ofrece por medio de tres opciones: la especialización, la maestría y el doctorado. Estas opciones de posgrado deben preparar a los estudiantes para el ejercicio de la docencia profesional y para la investigación.

Así pues, se puede apreciar que la producción textual sobre las tesis que se localizaron fue menor a la esperada, siendo la institución que tiene más tesis la Facultad de Estudios Superiores Aragón con la siguiente producción: Modesto Lujano Castillo (*La docencia entre la modernidad y la posmodernidad: una reflexión desde la formación propiciada por la maestría en enseñanza superior*), José Luís Romero Hernández (*El ejercicio docente en el discurso de la práctica institucional. El caso de los seminarios en la maestría en enseñanza superior*), Daniel Gómez Ramírez (*Formación docente y reestructuración de la maestría en enseñanza superior*), Yaira Maira Ramírez Burillo (*Los estudios de posgrado en Latinoamérica: perspectiva para creación de una ley general de educación superior en México*) y Ramón Cortés Coronel (*La investigación educativa del posgrado de la UNAM: un campo en proceso de constitución*).

Siendo los campos que más sobresalen: prácticas y procesos, condiciones institucionales, programas y financiamiento, donde se observa una marcada inclinación del tema de la tutoría, ya que si bien la eficiencia terminal se había

reducido a un punto de vista económico-administrativo, hoy existe la necesidad de verla desde otro enfoque; es decir, desde la vida académica, la cual se expresa en un conjunto de procesos de formación y sus respectivas prácticas, entre las que se encuentra la tutoría, de aquí que el estudio de la misma sea objeto de atención de más de un alumno.

Ya que la función tutorial es más compleja que el asesoramiento de un proyecto de investigación, requiere formar y socializar al estudiante dentro del área y proyectarlo como futuro investigador o profesional innovador, por ello es necesario tomar en cuenta los siguientes aspectos en el alumno (sexo, edad, estado civil, nivel de estudios y situación laboral), en los tutores (sexo, edad, nivel de estudios, reconocimientos, pertenencia al SIN), demanda de alumnos, publicaciones y comunicación con otros investigadores y, por último, si el programa cuenta con una adecuada infraestructura, financiamiento y espacios físicos y, sin duda, conocer como se entrelazan estos elementos que permiten tener un panorama sobre lo que ayuda o entorpece la función tutorial. Se consideró pertinente para finalizar el capítulo III proporcionar datos importantes de los autores de las publicaciones como los resultados de las entrevistas realizadas a los siguientes investigadores: Dr. Ángel Díaz Barriga, Mtro. Martiniano Arredondo Galván, Dr. Juan Manuel Piña Osorio, Dra. Alma Herrera Márquez, opiniones que sirvieron de ayuda en las consideraciones finales.

3.6 Autores representativos del posgrado

De acuerdo a nuestros hallazgos localizados fue necesario realizar una búsqueda de los datos más significativos de los docentes que más producción tienen en el posgrado, que a continuación se presenta:

Cuadro 4.

Nombre del investigador.	Formación académica.	Línea de Investigación.	Campo laboral.
Ángel Díaz Barriga.	Maestro de segunda enseñanza en la especialidad de pedagogía y técnico en educación normal superior.	Educación superior, currículum, didáctica, evaluación educativa y teoría de la subjetividad de los actores de la investigación.	Docente, imparte asesorías, participa en congresos con ponencias y conferencias. Pertenece al consejo editorial de la revista perfiles educativos y es miembro del SNI.
Martiniano Arredondo Galván.	Lic. en pedagogía, maestría pedagogía y sociología y doctorado en pedagogía.	Educación superior, política educativa nacional y formación de profesores.	Investigador de tiempo completo de la UNAM e imparte conferencias magistrales en el COMEPO.
Alma Herrera Márquez.	Lic. en psicología, maestría en enseñanza superior y doctora en pedagogía.	Formación de profesores y la responsabilidad social de los universitarios.	Investigadora de tiempo completo en la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza.
Juan Manuel Piña Osorio.	Lic. en sociología, maestría en sociología y Dr. en pedagogía.	Problemática de la vida cotidiana del estudiante de la UNAM.	Docente, imparte conferencias y es investigador de la UNAM.
Ana Hirsch Alder.	Lic. en humanidades, maestría en filosofía y Dra. en filosofía.	Valores nacionales y el proyecto de la modernidad y su impacto en la	Docente, asesora de tesis e imparte conferencias magistrales.

		educación.	
Pablo Latapí Sarre.	Maestría en ciencias, especialidad en educación (DIE-CINVESTAV) y Dr. en educación con especialidad en lenguaje y alfabetización.	Educación superior y básica, políticas educativas, valores y cultura.	Docente imparte asesorías, participa en congresos con ponencias y conferencias. Pertenece al consejo editorial de la revista perfiles educativos.
Judith Kalman Landman.	Lic. en administración en la UAM Iztapalapa y maestría en administración pública.	Educación básica: la construcción social de la lengua escrita, usos populares de la escritura, vínculos de la alfabetización y desarrollo y elaboración de materiales didácticos para el área del lenguaje.	Docente, imparte asesorías y participa en congresos.
Eduardo Ibarra Colado.	Doctor en sociología.	Análisis de la problemática organizacional de la universidad en México durante la modernización.	Docente, imparte asesorías, participa en congresos con ponencias magistrales y es miembro del SNI nivel II.

*Datos de las entrevistas y del trabajo "Los agentes de la investigación educativa en México".

3.7 Resultados de las entrevistas

Cuadro 5.

INFORMANTE 1.	INFORMANTE 2.	INFORMANTE 3.	INFORMANTE 4.
1- ¿Es lo mismo un estado de conocimiento que un estado de arte?			
<p>El estado de conocimiento es un inventario sobre lo que se ha producido sobre una temática determinada con independencia o relativa independencia.</p> <p>El estado del arte es ir más allá al mismo tiempo que se realizó una detección de lo que se ha producido, veo las situaciones de frontera o los avances en el que se encuentra la investigación hasta ese momento, se parte de un supuesto de que esa tesis va avanzar sobre ese conocimiento, en el estado de conocimiento no necesariamente se trata de avanzar sobre ese conocimiento simplemente dar cuenta de lo que se ha producido y de qué manera se ha producido.</p>	<p>Yo no lo podría diferenciar; sin embargo, en los documentos de Internet podemos encontrar que son diferentes.</p>	<p>Nosotros hicimos estado de conocimiento que consistió en buscar la producción sobre una temática muy particular, donde mandamos gente al área metropolitana y al estado de Veracruz; lo ideal hubiera sido en toda la república, pero ello requiere recursos que mandes gente a las bibliotecas, que tengas contactos.</p>	<p>Mira: se refiere al análisis de las condiciones de las variables de los indicadores que caracterizan un determinado campo de conocimiento, es el análisis de las condiciones de las variables de tal manera que no solamente es una síntesis y acopio de la información que de cualquier materia tengamos que hacer, sobre todo se refiere al trabajo conceptual y metodológico para organizar toda esa información.</p>
2.- ¿Cómo conceptualizaría un estado de conocimiento?			
<p>La indagación sistemática de lo que se ha producido en artículos de revista, capítulos de libros, libros en todo tipo de publicaciones y una sistematización de eso que se ha producido finalmente también hay una</p>	<p>Más que conceptualizarlo, es desde qué corrientes o escuelas de pensamiento hay sustentando el tema, cuáles son los autores del núcleo central dependiendo del tema y qué metodología utilizan.</p>	<p>Revisar la producción sobre una problemática, ya teniendo la problemática le sacamos las líneas</p>	<p>Es un trabajo analítico que implica que realices una búsqueda de los planteamientos generados en la materia y que una vez que tengas eso incluso paralelo puedas ir determinando los</p>

<p>interpretación, se destacan también las líneas abordadas en ese campo y los autores que más han publicado.</p>			<p>vacíos del conocimiento, nosotros analizamos documento por documento, determinamos las categorías, las variables, indicadores conceptos, las metodologías, los resultados, incluso los autores que fueron consultados de tal forma que al final tenemos una matriz de doble entrada en donde de un lado están los artículos y de otro lado una lectura entre líneas.</p>
<p>3.- ¿Qué se está escribiendo sobre el posgrado?</p>			
<p>Pues sobre el posgrado se escribe poco, lo que se recoge generalmente es de los congresos de posgrado, eventualmente hay publicaciones extranjeras. Todo lo que se presenta en el congreso es a través de la revista "Omnia", que es una revista especializada sobre el posgrado.</p>	<p>Te puedo decir que en el caso mexicano, existe un gran impacto del CONACYT en los posgrados.</p>	<p>Hay revistas como "Omnia", hay tesis en la facultad que están analizando el posgrado desde las prácticas y procesos.</p>	<p>En nuestro país o todo es prioritario o nada es prioritario y tal vez eso es lo malo y la determinación de que se escribe en una política científica tecnológica se centra en los gustos, afinidades y elecciones de los que escriben acerca del posgrado.</p>
<p>4.- ¿Qué institución está escribiendo sobre el posgrado?</p>			
<p>El DIE hizo un estudio sobre el posgrado en ciencias sociales hace 2 o 3 años, el CESU ha publicado algunas cuestiones sobre el posgrado, la Dirección de Posgrados a través de la revista "Omnia" y el CONACYT también aborda el posgrado en los planes sectoriales donde el posgrado ocupa un lugar especial, donde se plantean problemas y</p>	<p>No te sabría decir, yo puedo trabajar el posgrado, pero no estoy estudiando el tema, en todo caso es tu trabajo, realizar un estado del conocimiento.</p>	<p>En este momento no trabajo el posgrado.</p>	<p>Desde el COMIE hace investigación del posgrado, la sección de estudios comparados del Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe hace estudios de posgrado, el recientemente inaugurado Instituto sobre la Educación y la Universidad, que tiene un grupo de investigadores que están trabajando distintas temáticas en</p>

se dan respuestas.			torno al posgrado desde la perspectiva social hasta los valores, el DIE tiene estudios de investigación sobre el posgrado, el Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales tiene un grupo encabezado por la Dra. Heriberta Castaño realizando un estudio sobre la fuga y movilidad de talentos desde hace 5 años.
5.- ¿Por qué considera usted que la temática del posgrado no fue trabajada en los estados del conocimiento?			
En parte porque hubo un malentendido y no se dio una limitación clara de quién se encargaría del tema del posgrado, en un momento el trabajo lo realizaría yo, pero estaba trabajando en otros dos estados del conocimiento, en la investigación educativa y la formación de investigadores, no hay personas que se ocupen específicamente del posgrado quienes trabajan la educación superior trabajan el posgrado.	-----	-----	-----
6.- ¿Qué aspectos se están privilegiando en la producción textual sobre el posgrado?			
En los trabajos libres lo que predomina son enfoques muy locales, quienes presenta hablan sobre los programas donde trabajan normalmente lo que se plantean son experiencias de repente hay trabajos teóricos de un carácter más general, ocasionalmente hay	Necesitas consultar la revista "Omnia".	Hay tesis que han salido de la facultad donde analizan el posgrado a partir de las prácticas y procesos y es que es algo muy interesante ya no verlo como número de estudiantes o de profesores sino a través de la vida académica.	Nada se escribe desde políticas educativas hasta las políticas científico tecnológicas hasta los procesos formativos de los estudiantes, el impacto de los estudiantes, el impacto del posgrado, vinculación, representación social y valores.

<p>estudios sobre tutoría pero se encuentran localizados en programas específicos e instituciones específicas.</p>			
<p>7.- ¿Cómo considera usted qué es la producción textual sobre el posgrado?</p>			
<p>Si tú haces una revisión de los artículos de "OMNIA" muchos de ellos se refieren a experiencias concretas del posgrado, planteamientos de carácter más amplio son muy escasos y con frecuencia se publican las posturas oficiales.</p>	<p>-----</p>	<p>En el momento en que nos encontramos se escribe de todo acerca del posgrado y lo podemos verificar en Internet.</p>	<p>Lo ideal sería que todas las universidades tuvieran el potencial de producción editorial científico, humanista, tecnológico que tiene la UNAM, lo cual se encuentra mal fuera de los circuitos de investigación y humanidades es el acopio de información acerca de la producción editorial, no hay bases de datos sistematizados que permitan determinar la cantidad y calidad de lo que se publica en la UNAM.</p>
<p>8.- ¿Cuáles considera que son las debilidades y fortalezas del posgrado?</p>			
<p>Una fortaleza la realización de congresos nacionales de posgrado, son más de 20 años que vienen realizando estos congresos. El COMEPO a partir del 2001 se hace cargo de los congresos anteriormente era la UNAM. La debilidad es que no hay una investigación reflexiva sobre las políticas y criterios de cómo están siendo aceptados los programas.</p>	<p>No me gusta la palabra debilidad porque me vas a preguntar las fortalezas. Te puedo decir que necesitamos pedagogos que intervengan en formulación de políticas educativas, pero esos pedagogos necesitan tener posgrados profesionales con alto nivel de liderazgo, necesitamos pedagogos que se encuentren investigando.</p>	<p>El sistema de tutoría en Aragón es una fortaleza, ya que hay un seguimiento, cuenta con recursos para pagarles a los maestros y exámenes de grado. Aquí tienen al gran investigador que publica pero no tiene tiempo, del otro lado tienes al profesor pero sin experiencia en la investigación, hay gente muy renombrada pero que no tiene tiempo. Sin duda, si el profesor fuera investigador en activo se elevaría la graduación.</p>	<p>Existe una reducida capacidad instalada en el país; o sea, que no puede ser que en México estemos titulando 1,000 doctores al año, en todas las áreas del conocimiento, el problema se incrementa, ya que el mundo de hoy se constituye en sociedad del conocimiento y la sociedad del conocimiento requiere de talentos, México se encuentra en números rojos en cuanto a formación y egreso de talentos, necesita mejorar sus</p>

			estándares, es de los países que menos relación tiene respecto a los investigadores con respecto al total del país, eso donde el conocimiento es la materia prima del desarrollo económico-político y social nos deja en una condición de mucha debilidad, en lo que se refiere a la potencialidad es que en un país como México puedes escribir de todo, siempre y cuando tengas financiamiento.
9.- ¿Cuáles son las políticas que están impactando al posgrado?			
Pues principalmente las políticas del CONACYT a través del programa de fortalecimiento al posgrado. A nivel nacional pensar que un programa no está en el CONACYT, significa que hay que suprimirlo, que no vale la pena.	Desde lo que llamo una nueva generación de políticas para la educación superior, que viene desde el programa de modernización de Carlos Salinas, a partir de ese momento se establece el Padrón de Posgrados de excelencia, en el 2001 se convierte en Padrón Nacional de Posgrados, ésas son las políticas que impactan al posgrado. O sea, que las políticas van enfocadas a que la gente publique.	El posgrado ya no puede ser tan casero; es decir, incorporar gente por simpatía, hoy el profesor debe tener el grado incluso superior al que imparte, el maestro tiene que ser competitivo especialista en el área. Es necesario tener un posgrado para enfrentar el mercado laboral, impacta la vida cotidiana, impacta a los funcionarios, ya que necesitan maestros que tengan un impacto con los estudiantes en dar clases y también en la tutoría.	O sea, todas van enfocadas fundamentalmente al estímulo de incrementar la matrícula y la disminución del tiempo para terminar los estudios, hay una importante cantidad de políticas encaminadas a mejorar la calidad del posgrado, nosotros nos encontramos en el entorno nacional del concierto internacional donde estos elementos son de central importancia, hay políticas orientadas a mejorarla y estimular la movilidad de los estudiantes en el país, América Latina, Caribe y nivel internacional.
10.- ¿De qué manera la globalización está influenciando los estudios de posgrado?			
La globalización impacta a la educación superior, no tan sólo al posgrado sino	Hay una globalización académica, vamos a otros países y tenemos acceso a	Las publicaciones deben estar destinadas a resolver problemas del país. Los únicos que	En México ninguno, en el mundo son centrales porque una sociedad del conocimiento

<p>también a la licenciatura. Hay programas que plantean que los estudiantes tengan por lo menos un semestre en el extranjero, en México tenemos estudiantes de Alemania y Francia. Existe una producción masiva de revistas, libros que podemos consultar por Internet.</p>	<p>revistas de todo el mundo por Internet.</p>	<p>podemos dignificar a las ciencias de la educación somos nosotros, ya que pedagogos destacados no hay más que 20.</p>	<p>descansa en la constitución de redes de investigadores, si hay un sector estratégico en la globalización es la formación de estudiantes de posgrado, la ODEA nos indica que de cada 10 personas ocho son trabajadores del conocimiento y que sólo puedes tener acceso a esta categoría si cuentas con estudios de posgrado, el posgrado tiene un valor importante tanto por su valor económico como por su valor social.</p>
--	--	---	---

CONSIDERACIONES FINALES

Como se ha manejado a lo largo de la tesis, el posgrado es objeto de atención especial por parte de las universidades y de las instituciones responsables de conducir las políticas, y esto se debe a que el proceso de globalización demanda cada vez a las instituciones de educación superior la formación de personal altamente calificado como lo señala acertadamente uno de los responsables de la producción textual del posgrado:

*“La globalización está impactando a la educación, no tan sólo a la licenciatura sino también al posgrado. Hay programas que plantean que los estudiantes tengan por lo menos un semestre en el extranjero; en México se tiene estudiantes de Alemania y de Francia. Existe una producción masiva de libros y revistas que se pueden consultar por Internet.”**

Por la importancia que tiene el posgrado y sobre todo la producción textual del mismo, surgió la necesidad de buscar y clasificar la información que existe tanto en libros, capítulos de libros, artículos de revista, ponencias y tesis; es decir, realizar una revisión de la producción académica sobre el posgrado en las áreas de Ciencias Sociales y Humanidades y Artes en los últimos diez años.

Ya que en palabras de Martiniano Arredondo realizar un estado de conocimiento es:

“La indagación sistemática de lo que se ha producido en libros, capítulos de libros, artículos de revista y en todo tipo de publicaciones y finalmente también hay una interpretación; se destacan también las líneas abordadas en ese campo y los autores que más han publicado sobre ese tema.”

* Fragmento de la entrevista a Martiniano Galván Rendón.

Al respecto, Alma Herrera ampliará más la presente opinión comentando lo siguiente:

*“Un estado de conocimiento no es solamente el acopio y síntesis de información que en cualquier materia se tenga que hacer, sobre todo está referido al trabajo conceptual y metodológico para organizar toda esa información.”**

Partiendo de lo anterior en la producción académica se encontró que existen líneas que se están privilegiando como es el caso de actores, políticas, programas, condiciones institucionales, antecedentes de los posgrados y principalmente procesos y prácticas, ya que aquí se encuentra la tutoría, que es pieza clave en el posgrado y acompaña al estudiante desde el asesoramiento del proyecto de investigación hasta la titulación, a la vez que forma y socializa al alumno dentro del área y lo proyecta como futuro investigador o profesional innovador. Por otro lado, existe un campo temático que ha sido poco trabajado (“Financiamiento”) quizá porque una investigación de este tipo daría cuenta de ¿quiénes?, ¿cómo? y ¿dónde? se utilizan los recursos destinados al posgrado.

En lo que respecta a los autores, se localizó un núcleo central muy bien delimitado. En su mayoría los que escriben o escribieron sobre el posgrado en libros son: Ricardo Sánchez Puentes, Alicia Colina Escalante, Ángel Díaz Barriga, Humberto Estrada Ocampo, Pablo Latapí y Porfirio Morán Oviedo; capítulos de libro: Martiniano Arredondo Galván, Ángel Díaz Barriga, Juan Manuel Piña Osorio, Ricardo Sánchez Puentes y Claudia Beatriz Ramos Pontón; artículos de revista: Susana Garduño, Diódoro Guerra, Juan Manuel Piña Osorio y Eduardo Sandoval; ponencias: Martiniano Arredondo Galván, Ángel Díaz Barriga y Ma. Guadalupe Moreno Bayardo, lo que nos hace concluir que no cualquier persona puede publicar como lo plantea acertadamente Tony Becher:

“Por importante que sea la calidad, no sólo cuenta lo que escribimos sino también quiénes somos y de dónde venimos” (Becher, 2001:42).

*Fragmento de la entrevista a Alma Herrera Márquez.

Punto de vista que se encuentra apegado a la realidad, debido a que entrar y ser aceptado en el campo implica cumplir una serie de reglas, pero permanecer y obtener reconocimiento requiere un largo camino en las unidades donde se ubican los agentes y grupos reconocidos para así poder publicar en una revista de prestigio.

Así, se puede destacar en nuestra investigación que si bien el posgrado tiene una gran relevancia para el desarrollo del país, ésta no va de la mano de la calidad y cantidad. Con relación a la búsqueda, se observó que existen algunos artículos de revista en donde los autores hacen referencia a las experiencias de las instituciones donde laboran o son puntos de vista sin un respaldo teórico, no poniendo atención que deben contener sus trabajos elementos esenciales como: problemática de investigación, objetivos, hipótesis, marco teórico, metodología, datos, conclusiones y aportaciones como lo muestra el siguiente cuadro:

Cuadro 6.

Pregunta.	Frecuencia.
1. Problemática de investigación.	25.
2. Objetivos.	9.
3. Hipótesis.	3.
4. Marco teórico.	10.
5. Metodología.	6.
6. Datos.	20.
7. Conclusiones.	23.
8. Aportes.	3.

En lo que respecta a la cantidad, se pudo observar que la revista que contiene el mayor número de artículos sobre nuestro objeto de estudio es la revista omnia y en cuanto a las ponencias, las podemos consultar en las memorias del COMEPO.

En las tesis, son pocos los que dirigen su atención al posgrado en Ciencias Sociales y Humanidades y Artes; una posible causa es que los estudiantes se inclinan por realizar un proyecto sobre algún problema en la institución que laboran, siendo la temática de mayor interés para los estudiante la tutoría, ya que las políticas se encuentran encaminadas a que el estudiante se gradúe entonces la tutoría es considerada como una pieza central para el logro de tal objetivo, así localizó la mayor producción de tesis en la Facultad de Estudios Superiores Aragón. La biblioteca en donde no se encontró producción escrita fue en el caso de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales lo que nos hace cuestionarnos que si no hay producción entonces cómo conocer los avances o retrocesos que tiene este nivel en la citada institución, siendo que el posgrado tiene un papel central en cualquier institución cuyo fin sea proporcionar una educación con calidad, como lo muestra el siguiente cuadro:

cuadro 7.

INSTITUCIÓN.	LIBROS.	CAP. DE LIBRO.	TESIS.	ARTÍCULOS DE REVISTA.	PONENCIAS.
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN.	2	4	5.		
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN.	3	3	1		
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS.	4	12	4		
FACULTAD DE DERECHO.		3	1		
FACULTAD DE ECONOMÍA.	1	1			
FACULTAD DE CIENCIAS					

POLÍTICAS.					
C.U	4	7	1		
IRESE.				25.	
COMEPO.					32
	14	30	12	25.	32.

Lo siguiente se puede respaldar con el comentario de Martiniano Arredondo:

*“Sobre el posgrado se escribe poco, lo que se recoge generalmente son de los congresos de posgrado. Eventualmente hay publicaciones extranjeras y todo lo que se presenta en el congreso se hace a través de revista “Omnia”, que es una revista especializada sobre el posgrado. Lo que se publica con frecuencia son ponencias de invitados, se invitan a funcionarios del CONACYT de la SEP, ocasionalmente de la ANUIES, a veces se realizan mesas redondas y las ponencias se publican, pero las ponencias que se presentan en los trabajos libres no se publican, aunque ocasionalmente se selecciona alguna. Podríamos decir que la producción está muy bien localizada en la revista “Omnia”.”**

Al respecto Alma Herrera expone lo siguiente:

*“¡Ojalá! todas las universidades tuvieran el potencial de producción editorial científico, humanístico y tecnológico que tiene la UNAM; lo que está muy mal fuera de los circuitos de investigación científico y humanidades es el acopio de información acerca de la producción editorial de datos sistematizados que permitan determinar cómo están, cómo opera la cantidad y la calidad de las cosas que se publican en la UNAM”***

Idea que en parte compartimos, puesto que sobre el posgrado en general se escribe una importante cantidad de documentos, pero específicamente sobre el posgrado en Ciencias Sociales y Humanidades y Artes la cantidad de publicaciones disminuye notablemente, no poniendo atención que los posgrados

*Fragmento de entrevista a Martiniano Arredondo Galván.

** Fragmento de entrevista a Alma Herrera Márquez.

tienen una gran relevancia y que se encuentran encaminados a lograr la reflexión del sujeto de su realidad.

Ante esta situación se plantea el campo IV de construcción de saberes pedagógicos al cual le interesa que los alumnos *“elijan ingresar al campo, aprendan e incorporen los diferentes saberes que demanda la práctica de la investigación educativa; es decir, saberes teóricos que en este caso el profesor-tutor pone a disposición de los alumnos para ser analizados y los saberes prácticos que son aquellos que regulan el saber hacer. Se requiere también una actitud de intervención que busque optimizar diversas prácticas educativas con respecto a las finalidades del proyecto educativo en el nivel de posgrado”*. Por lo que el campo cumple sus metas al buscar que los estudiantes en los distintos seminarios creen un ambiente de diálogo que se plasma en un proyecto que se presenta en los distintos coloquios donde el estudiante con una participación crítica aprende a defender sus ideas y respetar las opiniones de alumnos y docentes (Proyecto de Línea de Investigación, 2007).

Es así como todo camino tiene un principio y un final y por tanto es conveniente resaltar que se cumplió uno de los objetivos básicos que fue el de proporcionar una fuente sólida de información sobre el posgrado en Ciencias Sociales y Humanidades y Artes, debido a que la bibliografía presentada puede servir para que los demás lectores puedan consultarla y ver qué hay escrito sobre el posgrado en la UNAM.

En el método puedo decir que lo ideal sería que la búsqueda se hubiera realizado sobre lo que existe, sobre el posgrado en todas las carreras de la UNAM, pero esto implica equipos de trabajo y financiamiento. Es necesario comentar que una limitante que se presentó en la investigación es que no se localizaban tan fácilmente los documentos, debido a que *“un documento mal colocado es un documento perdido”*, según palabras de un bibliotecario. Por otro lado, en las entrevistas hubiera sido de una gran valía que no sólo fueran unas cuantas

personas, sino que se pudiera entrevistar a más investigadores, tarea que queda pendiente para quien profundice más sobre el tema.

Me gustaría dejar a la reflexión el siguiente pensamiento que realiza el Dr. Juan Manuel Piña:

*“Las publicaciones deben estar destinadas a resolver problemas del país. Los únicos que podemos dignificar a las ciencias de la educación somos nosotros, ya que pedagogos destacados no hay más de veinte.” **

*Fragmento de entrevista a Juan Manuel Piña Osorio.

BIBLIOGRAFÍA.

Libros.

Aguirre Baztán, A (1995), *Etnografía, metodología cualitativa en la investigación sociocultural*, México, Alfaomega.

Ander-Egg, Ezequiel (2000), *Métodos y técnicas de investigación social III*, Buenos Aires, Lumen.

ANUIES, *El desarrollo del posgrado en la educación superior* (1982).

Arredondo Galván, Martiniano (1995), *Un siglo de la educación en México*, México, F. C. E, p. 362

Bavaresco de Prieto, Aurora (1992), *Las técnicas de la investigación*, México, Trillas.

Becher Tony (2001). *Tribus y territorios académicos, la indagación y las culturas de las disciplinas*, Barcelona, Gedisa.

Benítez Zenteno, Raúl (1984), *El desarrollo de las ciencias sociales y los estudios de posgrado en México*, Universidad Autónoma Xochimilco.

Bockser, Judith (2003), *Las ciencias sociales universidad y sociedad*, México, UNAM.

Carpizo, Jorge (1988), *Fortaleza y debilidad de la Universidad Nacional Autónoma de México*, México, UNAM.

Castañeda, A. Navia, C y Yurén (2004), *Formación distintas y subjetividades, nuevos retos de la formación en la globalización*, México.

Chehaybar, E y Kuri (2001), *Hacia el futuro de la formación docente*, México, Plaza y Valdés.

Colección UDUAL (1995), *Opciones de posgrado en América Latina*, México, UDUAL.

Colina Escalante, Alicia (2004), *Los agentes de la investigación en México*, México, Plaza y Valdés.

Díaz Barriga, Ángel (1986), *Seis estudios sobre educación superior*, México, CESU.

De León Penagos, Jorge (1985). *El libro*, México, Trillas.

Didriksson, Axel (2005), *La universidad de la innovación*, México, Plaza y Valdés.

Ducoing Watty, Patricia (2003), *Sujetos, actores y procesos de formación*, COMIE, México, Ideograma.

Ducoing Watty, Patricia (1990), *La pedagogía en la Universidad de México 1881-1954*, México, CESU, México.

Estrada Ocampo, Humberto (1983), *Historia de los cursos de posgrados*, México, UNAM

Galindo Cáceres, Jesús (1998), *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*, México, Trillas.

Giroux, Sylvain (2004), *Metodología de las ciencias humanas*, México, FCE.

Gómez, M (1992), *Credencialismo en educación y realidad socioeconómica*, México, UNAM.

Goode William, Josiah (1993), *Métodos de investigación social*, México, Trillas.

Herrera M. Alma (2002), *La transformación de la universidad mexicana, diez estudios de caso en la transición*, México, Porrúa.
Iberoamérica.

Informe general del estado de la ciencia y la tecnología (2005), México, CONACYT.

Jurado Rojas (2001), *Técnicas de investigación documental*, México, Thomson.

Latapí Pablo (1994), *La investigación educativa en México*, México, F.C.E.

Loyo, Aurora (1996), *Las políticas sociales de México en los años 90*, México Plaza y Valdés.

Marsiske, Renate (2001), *La Universidad de México, un recorrido de la época colonial al presente*, México, Plaza y Valdés.

Medina Lozano, Luis (1994), *Métodos de investigación I y II*, SEP, México, Ideograma.

Morán Oviedo, Porfirio (2003), *El vínculo de la docencia y la investigación*, México, Plaza y Valdés.

Morín, Edgar (2003), *Educación en la era planetaria*, México, Gedisa.

Montaner, Pedro (1999), *¿Cómo nos comunicamos?*, España, Logman de México.

Olea, Franco (1985), *Manual de técnicas de investigación documental*, México, Esfinge.

Ornelas, Carlos (1996), *El sistema educativo mexicano*, México, FCE, México.

Perfil de los alumnos de primer ingreso al posgrado de la UNAM (octubre 1989-septiembre 1990), Dirección General de Planeación, evaluación y proyectos académicos.

Perfil de los alumnos egresados del posgrado de la UNAM (octubre 1989-septiembre de 1990), Universidad Nacional Autónoma de México.

Pick de Weiss, Susan (1999), *Cómo investigar en ciencias sociales*, México, Trillas.

Plan de desarrollo del posgrado de la UNAM 2000-2006, México, UNAM.

Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006.

Proyecto de línea de investigación, formación y posgrado (2007), México, UNAM.

Riquelme Segovia, Alfredo (2003), *La globalización historia y actualidad*, Chile, Maval.

Rivas Ontiveros René (2001) *Autoestudio de la universidad periférica: el caso de la ENEP Aragón a 25 años de su existencia*, México, UNAM.

Real Academia Española (1995), *Diccionario Enciclopédico Larousse*, España,

Larousse.

Rojas Argüelles, Graciela (1992), *El posgrado en la década de los ochenta*, México, Secretaria General de Coordinación General de estudios de posgrado.

Rojas Soriano, Raúl (1985), *El proceso de investigación científica*, México, Trillas.

Ruiz Gutiérrez, Rosalva (2004), *Diagnóstico y perspectivas de los estudios de posgrado en México*, México, UNESCO.

Sánchez Puentes, Ricardo (2000), *Enseñar a investigar: una didáctica nueva de la investigación en C.S y humanas*.

Sánchez Puentes, Ricardo (1995), *El posgrado en ciencias sociales y humanidades*, México, UNAM.

Sosa Álvarez, Ignacio (1999), *Las tendencias del posgrado mexicano: modelo para armar*, México, Praxis.

Soriano Ayala, Encarnación (2000), *Métodos de investigación en educación*, México, Porrúa.

Subercaseaux, Bernardo (2002), *Nación y cultura en América Latina. Diversidad cultura y globalización*, Chile. LOM.

Tamayo y Tamayo, Mario (1996), *El proceso de la investigación científica*, México, Limusa.

Tarrés, María Luisa (2000), *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social*, México, Porrúa.

Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1986), *Introducción a métodos cualitativos de investigación*, España, Paidós.

Valle Flores, María de los Ángeles (2002), *Formación, competencias y certificación profesional*, México, CESU.

Valle Gómez Tagle, Rosamaría (1999), *Los graduados de posgrado de la UNAM en el campo laboral*, México, Universidad Nacional Autónoma de México.

Villa Levar, Lorenza (1996), *Las políticas sociales de México en los años 90*, México, Plaza y Valdés.

Villaseñor García, Guillermo (2004), *La función social de la educación superior*, México, UNAM.

Weiss, Eduardo (2003), *El campo de la investigación educativa*, México, CESU.

Wuest, Teresa (1990), *El posgrado en México*, México, Universidad Autónoma de México.

Zavala, Lauro (1996), *Laberintos de la palabra*, Universidad Autónoma Metropolitana, México.

Capítulos de libros.

Arredondo Galván, Martiniano y Santa María Martínez, Ma. de la Paz (2004), "El proceso de graduación en programas de posgrado de ciencias experimentales en la UNAM", en *Campo científico y formación en el posgrado*, México, Plaza y Valdés.

Arredondo Galván, Víctor Martiniano y Flores Gómez, Adriana (2000), "El proceso de graduación", en *Posgrado en ciencias sociales y humanidades vida académica y eficiencia terminal*, México, Plaza y Valdés

Arredondo Galván, Víctor Martiniano y Santa María Martínez, María de la Paz (2001), "Condiciones institucionales del posgrado: alternativas y estrategias para incrementar la eficiencia terminal", en *Pensar el posgrado. La eficiencia terminal en ciencias sociales y humanidades de la UNAM*, México, Plaza y Valdés.

Arredondo Galván, Víctor Martiniano (2000), "La eficiencia de los programas de posgrado en educación: una perspectiva comparativa del proceso de graduación", en *Problemática de los posgrados en educación en México*, México, Universidad Autónoma del Carmen.

Blanco, José (2001), "Eficiencia terminal" en *Pensar el posgrado. La eficiencia terminal en ciencias sociales y humanidades de la UNAM*, México, Plaza y Valdés.

Bóxer, Judith (2001), "Desafíos del posgrado en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales", en *Pensar el posgrado. La eficiencia terminal en ciencias sociales y humanidades de la UNAM*, México, Plaza y Valdés

Díaz Barriga, Ángel (2002), "El problema de la formación intelectual en los posgrados de educación. Notas para una discusión" en *Universidad hoy mañana II*, México, Plaza y Valdés.

Díaz Barriga, Ángel (2001), "Planes de estudio y programas de posgrado: las maestrías", en *Pensar el posgrado. La eficiencia terminal en ciencias sociales y humanidades de la UNAM*, México, Plaza y Valdés.

Díaz Barriga Ángel (2000), "Los procesos de reforma en los posgrados en educación: sus metas y problemas", en *Problemática de los posgrados en*

educación en México, México, Universidad Autónoma del Carmen.

Fortes Besprosvani, Mauricio (2001), "Los estudiantes como actores del posgrado: eficiencia terminal", en *Pensar el posgrado. La eficiencia terminal en ciencias sociales y humanidades de la UNAM*, México, Plaza y Valdés.

Gómez Villanueva, José (2001), "La eficiencia terminal y los procesos escolares en la enseñanza superior", en *Pensar el posgrado. La eficiencia terminal en ciencias sociales y humanidades de la UNAM*, México, Plaza y Valdés.

Guerra Rodríguez, Diódoro (2001), "El posgrado", en *Conocimiento educación, superior y progreso*, México, Noriega.

Hernández Bringas, Héctor Hiram y Godínez Valencia, Vicente (2001), "Una visión global de la problemática de la investigación en ciencias sociales y humanidades en México", en *Pensar el posgrado. La eficiencia terminal en ciencias sociales y humanidades de la UNAM*, México, Plaza y Valdés

Hirsch Adler, Ana (1998), "Investigación y docencia", en *Investigación superior. Universidad y formación de profesores*, México: Trillas.

Ibarra Colado, Eduardo (2001), "Los saberes sobre la universidad: hacia nuevas miradas", en la *Universidad en México hoy: gubernamentalidad y modernización*, México, Dirección General de Estudios de Posgrado.

Jiménez Silva, María del Pilar (2001), "Eficiencia terminal: resultado de un proceso de múltiples atravesamientos", en *Pensar el posgrado. La eficiencia terminal en ciencias sociales y humanidades de la UNAM*, México, Plaza y Valdés.

Matute, Álvaro (2001), "El posgrado en historia: eficiencia terminal y condiciones institucionales", en *Pensar el posgrado. La eficiencia terminal en ciencias sociales*

y *humanidades de la UNAM*, México, Plaza y Valdés

Míreles Vargas, Olivia Adriana y Jasso Méndez, Elizabeth (2000), “Estrategias y perspectivas”, en *Posgrado en ciencias sociales y humanidades vida académica y eficiencia terminal*, México, Plaza y Valdés

Piña Osorio, Juan Manuel y Mireles Vargas, Olivia (2000), “El proceso de socializar y de vida académica”, en *Posgrado en ciencias sociales y humanidades vida académica y eficiencia terminal*, México, Plaza y Valdés.

Piña Osorio, Juan Manuel (1998), “Las prácticas escolares de los estudiantes de la maestría en enseñanza superior de la ENEP” Aragón, en *La interpretación de la vida cotidiana escolar. Tradiciones y prácticas académicas*, México, Plaza y Valdés.

Piña Osorio, Juan Manuel (2001), “Currículum de los programas de historia, filosofía, pedagogía, ciencia política y sociología”, en *Pensar el posgrado. La eficiencia terminal en ciencias sociales y humanidades de la UNAM*, México, Plaza y Valdés

Piña Osorio, Juan Manuel y Santa María Martínez, María de la Paz (2004), “El proceso de socialización en algunos programas de posgrado de ciencias experimentales en la UNAM”, en *Campo científico y formación en el posgrado*, México, Plaza y Valdés.

Pontón Ramos, Claudia Beatriz y Jasso Méndez (2004), “El proceso de incorporación a algunos programas de posgrado en ciencias experimentales en la UNAM”, en *Campo científico y formación en el posgrado*, México, Plaza y Valdés.

Pontón Ramos, Claudia Beatriz (2001), “Prácticas y procesos de formación”, en *Pensar el posgrado. La eficiencia terminal en ciencias sociales y humanidades de*

la UNAM, México, Plaza y Valdés.

Pontón Ramos, Claudia Beatriz y Jasso Méndez, Elizabeth (2000), "El proceso de incorporación de los estudiantes en las instancias de posgrado de ciencias sociales y humanidades de la UNAM", en *Posgrado en ciencias sociales y humanidades vida académica y eficiencia terminal*, México, Plaza y Valdés.

Pradilla Cobos, Emilio (2002), "El posgrado en ciencias sociales ante la globalización y la crisis en México", en *Universidad hoy mañana II*, México, Plaza y Valdés.

Rébora Togno, Emilia (2001), "El posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM y sus actores", en *Pensar el posgrado. La eficiencia terminal en ciencias sociales y humanidades de la UNAM*, México, Plaza y Valdés.

Reynaga Obregón, Jesús, Méndez Franco, Pérez Rivera, Graciela y Jasso Méndez, Elizabeth (2004), "Caracterización de algunos programas de ciencias experimentales en la UNAM y de sus actores", en *Campo científico y formación en el posgrado*, México, Plaza y Valdés.

Sánchez Puentes, Ricardo y Santa María Martínez, María de la Paz (2000), "El proceso y las prácticas de tutoría", en *Posgrado en ciencias sociales y humanidades vida académica y eficiencia terminal*, México, Plaza y Valdés.

Sánchez Puentes, Ricardo y Jasso Méndez, Elizabeth (2004), "La tutoría: prácticas y procesos de formación", en *Campo científico y formación en el posgrado*, México, Plaza y Valdés.

Sánchez Puentes, Ricardo; Míreles Vargas, Olivia Adriana y Flores Gómez (2002), "Problemática y perspectivas del posgrado en humanidades de la UNAM", en

Universidad hoy mañana II, México, Plaza y Valdés.

Sánchez Puentes, Ricardo; Míreles Vargas, Olivia y Jasso Méndez (2001), “Los actores del posgrado de ciencias sociales y humanidades”, en *Pensar el posgrado. La eficiencia terminal en ciencias sociales y humanidades de la UNAM*, México, Plaza y Valdés.

Valenti Nigrini, Giovanna (2002), “Veinticinco años de políticas de posgrado en México. Una visión panorámica”, en *Universidad hoy mañana II*, México, Plaza y Valdés.

Artículos de revista.

Aguilar Rodríguez, Emilio (2000), “Retos del posgrado en México ante las exigencias del siglo XXI”, *Horizontes Aragón*, núm. 1, México, pp. 63-68.

Arredondo Galván, Martiniano (1998), “El posgrado en formación de investigadores”, *Ciencia y Desarrollo*, núm. 140, México, pp. 36-40.

Blanco, José (2001), “El debate por las cuotas en México”, *Revista de Educación Superior*, núm. 117, México 1-7.

Durán Piñaza, Eustolia (2004), “Creencias y valores en el posgrado, una utopía en la formación”, *Reencuentro*, México, pp. 40-43.

Fierro Evans, Cecilia (2004), “La investigación y la formación para la investigación en los posgrados en educación”, *Magistral*, núm. 24, México, 61-78.

Garduño Roldan, Susana (1998), “La titulación en los posgrados: un reto que enfrentar (primera parte)”, *Desarrollo Académico*, núm. 17, México, pp. 21-25

Garduño Roldán, Susana (1998) "La titulación en los posgrados: un reto que enfrentar (segunda parte)", *Desarrollo Académico*, núm.16, México, pp. 14-18.

Garduño Roldan, Susana (1998) "El doctorado como quinto nivel de la educación", *Omnia*, núm. 36, México, pp. 45-53.

Gil Antón, Manuel (2000), "Un siglo buscando doctores", *Revista de la Educación Superior*, vol. 29, núm. 113, México, pp. 23-42.

Gómez Ramírez, Daniel (2000), "De la maestría en enseñanza superior al posgrado en pedagogía", *Planeación y Evaluación Educativa*, núm. 20, México, pp. 3-8

Guerra Rodríguez, Diódoro (1998), "Tendencias y perspectivas del posgrado ante la globalización", *Revista de Educación Superior*, vol. 27, núm. 4, México, pp. 7-16.

Guevara Reynaga, Jorge Luis (1999), "Globalización y cooperación académica: en busca de un modelo regional para el posgrado", *ANUIES*, núm. 109, México, pp. 1-8.

Gutiérrez Serrano, Norma Georgina (2003), "Una aproximación a la dimensión regional de los programas de posgrado en ciencias sociales en México", núm. 25, México, 47-71.

Hernández Álvarez, María Elena (2005), "Espacios académicos marginales, una alternativa para promover la investigación educativa", *Planeación y Evaluación Educativa*, núm. 34, México, pp. 17-20.

Korembilit, Gabriel (2000), "Los diseños curriculares de posgrado en la formación docente como expresión de una concepción educativa", *Universidades*, núm. 21, México, pp. 37-42.

Maldonado, Alma (2000), "Los organismos internacionales y la educación superior y el Banco Mundial", *Perfiles Educativos*, núm. 87, México.

Manero Brito, Roberto (1996), "La investigación en posgrado", *Sucesos*, núm. 16, México, pp. 64-68.

Martínez González, A. (2001), "Características académicas y socioeconómicas de los estudiantes de primer ingreso al posgrado de la UNAM", *Archivos en Medicina Familiar*, vol. 3, México, pp. 65-73.

Martínez González, A. (2005), "Los egresados del posgrado de la UNAM", *Revista de Educación Superior*, vol. 34, México, pp. 23-31.

Moreno Bayardo, María Guadalupe (2004), "Retos y perspectivas de los posgrados en educación", *Red de Posgrados en Educación*, núm. 1, México, pp. 23-31.

Paniagua Villarruel, Maribel (2000), "Pensamiento, percepción del cambio y discusión grupal: los diarios de clase de estudiantes de posgrado", *La Tarea*, México, pp. 25-28.

Peña, Antonio (2002), "Breve manual del estudiante del posgrado", *REB 2002*, México, pp. 105-112.

Piña Osorio, Juan Manuel (2002), "Las prácticas escolares de los estudiantes de un programa de maestría", *Trabajo Social*, núm. 5, México, pp. 110-123.

Piña Osorio, Juan Manuel (1997), "La eficiencia terminal y su relación con la vida académica: el posgrado en sociología y ciencia política de la UNAM", *Revista*

Mexicana de Investigación Educativa, núm. 3, México, pp. 1-16.

Robles Ramos, Ma. Lucila (2000), "Dos modelos departamentales en la investigación y el posgrado mexicanos", Universidades, núm. 21, México, pp. 19-26,

Rodríguez Gómez, Roberto (2000), "La Reforma en la educación superior", Revista Electrónica de Investigación, núm. 1, México.

Rosario Muñoz, Víctor (2000), "Alternativas para el desarrollo académico de los posgrados", La Tarea, núm. 13, México, pp. 47-51.

Ruiz Gutiérrez, Rosaura (2004), "El posgrado en México", Red de Posgrados, núm. 1, México, pp. 13-21.

Sandoval Forero, Eduardo Andrés (1996), "Situación actual y perspectivas de posgrado en México", Cuarto Nivel, vol. 5, núm.4, México, pp. 22-39.

Sánchez Puentes, Ricardo (1993), "Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación", núm. 61, México, pp. 1-15.

Suárez Íñiguez, Enrique (2005), "Un nuevo rumbo para los posgrados en ciencias sociales", vol. 56, núm. 3, México, pp. 56-59.

PONENCIAS

Abreu Hernández, Luis Felipe (2006), "La evaluación del posgrado: seleccionar la calidad o construirla", en XX Congreso Nacional de Posgrado, Memorias, México, D.F., COMEPO.

Abreu Hernández, Luis Felipe (2007), "Indicadores que facilitan la tutoría:

percepciones de alumnos de distintos campos disciplinarios, UNAM”, en XXI Congreso Nacional de Posgrado, Memorias, Guadalajara, COMEPO.

Andrade Vallejo, Ma. Antonieta (1998), “Parámetros que evidencian el comportamiento de los llamados posgrados tradicionales”, en XIII Congreso Nacional de Posgrado, Memorias, Sinaloa, COMEPO.

Alvarado Hernández, Víctor Manuel (2006), “La tutoría en la educación a distancia”, en XX Congreso Nacional de Posgrado, Memorias, México, COMEPO.

Ardite, Benjamín (2003), “El posgrado y la excelencia como vocación: dos decálogos”, en XVII Congreso Nacional de Posgrado, Memorias, Aguascalientes, COMEPO.

Arredondo Galván, Martiniano (2007), “La evaluación en los procesos de formación e innovación en la docencia de posgrado: el caso de algunos programas de la UNAM”, en XXI Congreso Nacional de Posgrado, Memorias, Guadalajara, COMEPO.

Arredondo Galván, Martiniano (2003), “Retos y problemas en la enseñanza y la investigación. una perspectiva comparativa de los procesos de formación en el posgrado de la UNAM”, en XVII Congreso Nacional de Posgrado, Memorias, Aguascalientes, COMEPO.

Arredondo Galván, Martiniano (2006), “Las políticas públicas y los retos de un posgrado nacional diverso”, en XX Congreso Nacional de Posgrado, Memorias, México, D.F., COMEPO.

Badillo Gaona, Manuela (2006), "Gestión educativa en educación superior y en la UNAM: el caso de la División de Estudios de Posgrados e Investigación de Estudios Superiores Aragón", en XX Congreso Nacional de Posgrado, Memorias, México, D.F., COMEPO.

Bóxer Misses, Judith (2000), "Hacia un nuevo modelo académico del posgrado en ciencias sociales", en XIV Congreso Nacional de Posgrado, Memorias, ciudad de México, COMEPO.

Cardoso Espinosa, Edgar (2006), "Alternativas para acreditar la calidad de un programa de posgrado en educación", en XX Congreso Nacional de Posgrado, Memorias, México, D.F., COMEPO.

Carvajal Zarrabal, Octavio (2003), "Los seminarios de investigación como instrumentos para el logro de la eficiencia terminal en el posgrado", en XVII Congreso Nacional de Posgrado, Memorias, Aguascalientes, COMEPO.

Díaz Barriga, Ángel (2002), "Posgrado e investigación educativa", en XV Congreso Nacional de Posgrado, Memorias, Veracruz, COMEPO.

Dieterien, Paulette (1996), "La pertinencia del posgrado en humanidades y artes en el desarrollo nacional", en XXI Congreso Nacional de Posgrado, Memorias, Colima, COMEPO.

Fuentes Valdivieso, Rocío (2006), "Posgrado y desigualdad social", en XX Congreso Nacional de Posgrado, Memorias, México, D.F., COMEPO.

Laguna Calderón, Javier (2003), "El posgrado de la UNAM y su vinculación con otras instituciones de educación superior: del intercambio académico a los programas compartidos", en XVII Congreso Nacional de Posgrado, Memorias, Aguascalientes, COMEPO.

Liceo de Arenas, Judith (2000), "Indicadores de la calidad de la investigación educativa y la docencia del posgrado", en XIV Congreso Nacional de Posgrado, Memorias, ciudad de México, COMEPO.

Maciel, Francisco Javier (1998), "La competitividad de los posgrados en un escenario nacional incluyente", en XIII Congreso Nacional de Posgrado, Memorias, Sinaloa, COMEPO.

Martínez Romo, Sergio (2006), "El impacto de la política de excelencia en el posgrado", en XX Congreso Nacional de Posgrado, Memorias, México, D.F., COMEPO.

Maya Ambía, Carlos Javier (1998), "El posgrado ante el dilema competencia y competitividad globalizantes", en XIII Congreso Nacional de Posgrado, Memorias, Sinaloa, COMEPO.

Mendoza Rojas, Javier (2002), "Investigación educativa y política pública hacia el posgrado", en XV Congreso Nacional de Posgrado, Memorias, Veracruz, COMEPO.

Moreno Bayardo, María Guadalupe (2007), "Los doctorados en educación ¿tiempo de diversificación?", en XXI Congreso Nacional de Posgrado, Memorias, Guadalajara, COMEPO.

Moreno Bayardo, María Guadalupe (2006), "Los posgrados en educación: entre políticas pública y micropolíticas institucionales", en XX Congreso Nacional de Posgrado, Memorias, México, D.F., COMEPO.

Moreno Bayardo, María Guadalupe (2006), "Los procesos de formación en los posgrados en educación", en XX Congreso Nacional de Posgrado, Memorias,

México, D.F., COMEPO.

Nair Anaya, Elisabetha (2003), "Reflexiones en torno a los criterios de evaluación del CONACYT con relación a las disciplinas humanísticas", en XVII Congreso Nacional de Posgrado, Memorias, Aguascalientes, COMEPO.

Pablo Ruiz, Nápoles (1996), "El posgrado en el desarrollo Nacional", en XXI Congreso Nacional de Posgrado, Memorias, Colima, COMEPO.

Pérez San Martín, Héctor (2007) "Formulación, elaboración y presentación de tesis", Facultad de Filosofía y Humanidades Instituto de Filosofía y Estudios Educativos.

Rébora, Emilia (1996), "El posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM y su pertinencia en el desarrollo nacional", en XXI Congreso Nacional de Posgrado, Memorias, Colima, COMEPO.

Resenos Díaz, Edmundo (1998), "Implicaciones del cambio tecnológico en la competitividad del posgrado", en XIII Congreso Nacional de Posgrado, Memorias, Sinaloa, COMEPO.

Reyes García, Jesús (2003), "Planeación estratégica y fortalecimiento de los programas de educación media superior y superior", en XVII Congreso Nacional de Posgrado, Memorias, Aguascalientes, COMEPO.

Rincón Ramírez, Carlos (1996), "Sistema de condición pedagógica de educación avanzada para la formación de profesionales de excelencia académica", en XXI Congreso Nacional de Posgrado, Memorias, Colima, COMEPO.

Ruiz Castillejos, Norma (1996), "La importancia de los posgrados en ciencias sociales y su participación frente al desarrollo nacional", en XXI Congreso

Nacional de Posgrado, Memorias, Colima, COMEPO.

Ruiz Gutiérrez, Rosaura (2002), “El desarrollo del posgrado en México”, en XV Congreso Nacional de Posgrado, Memorias, Veracruz, COMEPO.

Santos López, Leyva (1998), “Parámetros que determinan la competitividad del posgrado”, en XIII Congreso Nacional de Posgrado, Memorias, Sinaloa, COMEPO.

Torres Valenzuela, Alejandro (2000), “El aprendizaje grupal como modelo académico en el posgrado”, en XIV Congreso Nacional de Posgrado, Memorias, ciudad de México, COMEPO.

Vaca Uribe, Jorge (2002), “Investigación, posgrado y políticas de organización y Financiamiento”, en XV Congreso Nacional de Posgrado, Memorias, Veracruz, COMEPO.

Vera Santillán, Gerardo (2003), “Importancia de la Investigación en el posgrado”, en XVII Congreso Nacional de Posgrado, Memorias, Aguascalientes, COMEPO.

Weinberg, Liliana (2000),” Las humanidades y la ciudadanía del conocimiento. Transformaciones y tareas de los programas de Posgrado de la UNAM en que participa la Facultad de Filosofía y Letras” en XIV Congreso Nacional de posgrado Memorias, Ciudad de México: COMEPO.

Weinberg, Marchevsky (2000), “Las paradojas del financiamiento”, en XIV Congreso Nacional de Posgrado Memorias, ciudad de México, COMEPO.

Zamora Mendoza, Juan Manuel (2007), “El financiamiento en la universidad pública”, en XXI Congreso Nacional de Posgrado, Memorias, Guadalajara, COMEPO.

Tesis.

Casillas Gutiérrez, Celerino (2002), Consideraciones en torno a la formación docente en la ENEP Acatlán, tesis de licenciatura en pedagogía, México, Facultad de Estudios Superiores Acatlán-UNAM.

Cortés Coronel, Ramón (2005), La investigación educativa del posgrado de la UNAM: un campo en proceso de constitución, tesis de maestría en pedagogía, México: Facultad de Estudios Superiores Aragón-UNAM.

De la Cruz Flores, Gabriela (2003), La tutoría en los estudios de posgrado, tesis de licenciatura en pedagogía, México, Facultad de Filosofía y Letras-UNAM.

Gómez Ramírez, Daniel (2001), Formación y reestructuración de la maestría en enseñanza superior: un proceso de construcción colegiada, tesis de maestría en enseñanza superior, México, Facultad de Estudios Superiores Aragón-UNAM.

González Galicia, María Elena (2003), La tutoría en los niveles de licenciatura y posgrado de la UNAM. Diferencias entre concepto y práctica, tesis para obtener la licenciatura en pedagogía, México, Ciudad Universitaria.

Jasso Méndez, Elizabeth (2001), La tutoría para la formación de investigadores, tesis en maestría en pedagogía, México, Facultad de Filosofía y Letras-UNAM.

Lujano Castillo, Modesto (2000), La docencia, entre la modernidad y la posmodernidad. Una reflexión desde la formación propiciada por la maestría en enseñanza superior, tesis de maestría en enseñanza superior, México, Facultad de Estudios Superiores Aragón-UNAM.

Ramírez Burillo, Yaira Maira (2004), Los estudios de posgrado en Latinoamérica: perspectiva para la creación de una ley general de educación superior en México,

tesis para optar por el grado de maestría en derecho, México, Facultad de Estudios superiores Aragón-UNAM.

Romero Hernández, José Luís (1997), El ejercicio docente en el discurso de la práctica institucional el caso de los seminarios en la maestría en enseñanza superior, tesis de maestría en enseñanza superior, México, Facultad de Estudios Superiores Aragón-UNAM.

Santa María Martínez, Ma. De la Paz (2001), El laboratorio como un espacio social de procesos y prácticas de formación en algunos programas de posgrado en ciencias experimentales de la UNAM: ciencias biomédicas, ciencias bioquímica y ciencias neurobiologías, México, Facultad de Filosofía y Letras-UNAM.

Toledo Campos, María Guadalupe (2001), La biblioteca de posgrado en la Universidad Nacional Autónoma de México, tesis en licenciatura en bibliotecología, México, Facultad de Filosofía y Letras-UNAM.

Trejo Sánchez, Karina (2003), Propuesta de perfil didáctico para el docente de posgrado: caso de la Facultad de Derecho, tesis para obtener la maestría en derecho, México, Facultad de Derecho-UNAM.

Direcciones electrónicas.

IRESIE (Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación educativa.
www:UNAM.mx/cesu/iresie.

ANEXO N° 1

LISTA DE SIGLAS QUE APARECEN EN EL ESTUDIO.

BM	Banco Mundial.
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.
BID	Banco Interamericano de Desarrollo.
UNESCO.	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
SEP.	Secretaría de Educación Pública.
CONACYT	Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.
ANUIES	Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
CONPES.	Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior.
COMIE.	Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
ENEP.	Escuela Nacional de Estudios Profesionales.
FES Aragón.	Facultad de Estudios Superiores Aragón.
UNAM.	Universidad Nacional Autónoma de México.

ANEXO Nº 2

FICHAS BIBLIOGRÁFICAS.

LIBRO	
AUTOR:	_____
	APELLIDO (s), Nombre (s)
TÍTULO Y SUBTÍTULO:	_____
EDICIÓN:	_____
	(a partir de la 2ª.)
LUGAR DE EDICIÓN:	_____
EDITORIAL:	_____
AÑO DE EDICIÓN:	_____
NÚM. DE PÁGINAS:	_____
SERIE O COLECCIÓN Y NÚMERO:	_____
LOCALIZACIÓN DE LA OBRA:	_____

LIBRO COMO COORDINADOR, COMPILADOR, ETC.	
AUTOR(ES):	_____
	APELLIDO (s), Nombre (s)
ESPECIFICAR LA DENOMINACION UTILIZADA (COORDINADOR, COMPILADOR ETC.):	_____
TÍTULO Y SUBTÍTULO:	_____
EDICIÓN:	_____
	(a partir de la 2ª.)
LUGAR DE EDICIÓN:	_____
EDITORIAL:	_____
AÑO DE EDICIÓN:	_____
NÚM. DE PÁGINAS:	_____
LOCALIZACIÓN DE LA OBRA:	_____

CAPITULO DE LIBRO	
AUTOR:	_____
	APELLIDO (s), Nombre (s)
TÍTULO DEL CAPÍTULO:	_____
TÍTULO DEL LIBRO QUE CONTIENE EL CAPÍTULO:	_____
EDICIÓN:	_____
	(a partir de la 2ª.)
LUGAR DE EDICIÓN:	_____
EDITORIAL:	_____
AÑO DE EDICIÓN:	_____
PÁGINAS QUE CONTIENEN EL CAPÍTULO:	_____
SERIE O COLECCIÓN Y NUMERO:	_____
LOCALIZACIÓN DE LA OBRA:	_____

ARTICULO DE REVISTA

AUTOR: _____
APELLIDO (s), Nombre (s)

TÍTULO DEL
ARTÍCULO: _____

TÍTULO DE LA REVISTA QUE CONTIENE EL
ARTÍCULO: _____

PAIS: _____

DESCRIPCION FISICA: _____
Vol. No. de revista, Fascículo o época.

PÁGINAS QUE CONTIENEN EL ARTÍCULO: _____

MESES: _____

AÑO: _____

LOCALIZACIÓN DE LA OBRA _____

TESIS.

AUTOR: _____
APELLIDO (s), Nombre (s)

TÍTULO Y
SUBTÍTULO: _____

LUGAR DE EDICIÓN: _____

AÑO EN QUE SE OBTUVO: _____

NÚM. DE PÁGINAS: _____

NIVEL ACADÉMICO OBTENIDO: _____

INSTITUCIÓN Y DEPENDENCIA QUE OTORGA EL NIVEL

ACADÉMICO: _____

NOMBRE DEL

ASESOR: _____
APELLIDO (s), Nombre (s).

LOCALIZACIÓN DE LA OBRA: _____

ANEXO N° 3

FICHA DE RESUMEN ANALÍTICO.

- 1.- Problemática de investigación/objeto de estudio.
- 2.- Objetivos/propósitos/fines de la investigación.
- 3.- Tesis/hipótesis/preguntas centrales.
- 4.- Marco teórico/conceptual de la investigación.
- 5.- Metodología de la investigación.
- 6.- Datos/análisis/descripciones relevantes.
- 7.- Resultados/conclusiones.
- 8.- Aportes de la investigación.

ANEXO Nº 4

CONCENTRADO DE INFORMACIÓN DE (LIBROS, CAPÍTULOS DE LIBROS, ARTÍCULOS DE REVISTAS, PONENCIAS Y TESIS).

Autor.	Título del documento.	Año.	Campo Temático.	Institución.

ANEXO N° 5

GUIÓN DE ENTREVISTA.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO.
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN.
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA.
CAMPO: CONSTRUCCIÓN DE SABERES PEDAGÓGICOS.

Participante: _____

Aplicó: Cruz Mónica López Ramales.

El presente guión de entrevista tiene como fin principal conocer el punto de vista de los expertos sobre la producción académica del posgrado de la UNAM en las áreas de Ciencias Sociales y Humanidades y Artes en los últimos diez años.

- 1.- ¿Es lo mismo un estado de conocimiento que un estado del arte?
- 2.- ¿Cómo conceptualizaría un estado de conocimiento?
- 3.- ¿Qué se está escribiendo sobre el posgrado?
- 4.- ¿Qué institución está escribiendo sobre el posgrado?
- 5.- ¿Por qué considera usted que la temática del posgrado no fue trabajada en los estados del conocimiento?
- 6.- ¿Qué aspectos se están privilegiando en la producción textual?

7.- ¿Cómo considera usted que es la producción textual sobre el posgrado?

8.- ¿Cuáles considera que son las debilidades y fortalezas del posgrado?

9.- ¿Cuáles son las políticas que están impactando al posgrado?

10.- ¿De qué manera la globalización está influenciando los estudios de posgrado?