



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA DE POSGRADO EN PEDAGOGÍA

**IMPACTO DE LA REESTRUCTURACIÓN DEL POSGRADO EN
PEDAGOGÍA EN LA CONFORMACIÓN DE LA PLANTA ACADÉMICA DE
LA FES ARAGÓN**

T E S I S
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
MAESTRA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:
SARA BRAVO VILLANUEVA

TUTOR: DR. ÁNGEL DÍAZ BARRIGA CASALES
INVESTIGADOR EMÉRITO, IISUE

MÉXICO, D. F., NOVIEMBRE DE 2015



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



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.

AGRADECIMIENTOS

La oportunidad de asomarme al proceso de reestructuración ha sido posible gracias a los académicos que amablemente me concedieron una entrevista, a través de sus relatos pude reconstruir esa historia, espero que el lente que construí para mirarlos corresponda y haga honor a la confianza que me brindaron.

Agradezco a mi tutor la confianza en mi trabajo, porque siempre orientó mi quehacer con gran esmero, respeto y paciencia. Hoy percibo una transformación en mi formación marcada por el acompañamiento del Dr. Ángel.

Al Dr. Enrique Cruz García que fue un proveedor incansable de bibliografía para mi investigación y me ofreció, además, su amistad. Gracias.

Especial reconocimiento a quienes fomentaron desde mis primeros años el interés por aprender, mis padres: Nachita y Gabriel.

Para mi compañero de vida, Piolo, y nuestros retoños, Aura y Abril, que vivieron, padecieron y hoy gozan conmigo la conclusión de este proceso. Porque tuvieron que reorganizar su tiempo y asumieron nuevas responsabilidades mientras me tomaba un tiempo fuera para dedicarlo a la maestría, a ellos: todo mi amor.

A mi familia, los Juárez y los Bravo, sobre todo a los sobrin@s que me vienen pisando los talones en el camino universitario.

A mis amigas Rosalía, Sandra, Érica y Jéssica que me han respaldado y fortalecido en momentos de flaqueza en esta travesía de la maestría.

Gracias a mis compañeros del posgrado, sus observaciones, comentarios y cuestionamientos enriquecieron mi trabajo de tesis.

Esta investigación pudo llevarse a cabo gracias al apoyo del CONACyT.

ÍNDICE GENERAL

	PÁGINA
AGRADECIMIENTOS	II
ÍNDICE GENERAL	III
ÍNDICE DE TABLAS, GRÁFICAS Y ESQUEMAS	V
GLOSARIO DE SIGLAS Y ACRÓNIMOS	VI
INTRODUCCIÓN: HISTORIA DE LA INVESTIGACIÓN	1
SUPUESTO DE INVESTIGACIÓN	16
CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS	17
CARACTERÍSTICAS Y SELECCIÓN DE LOS ENTREVISTADOS	23
ANÁLISIS Y CODIFICACIÓN DE LAS ENTREVISTAS	24
CAPÍTULO I. POLÍTICAS DE MODERNIZACIÓN PARA LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR	30
1.1 LA MASIFICACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR	31
1.2 ESTADO EVALUADOR Y GLOBALIZACIÓN	36
1.3 LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y LAS POLÍTICAS DE MODERNIZACIÓN PARA LA CALIDAD	45
1.3.1 LA CALIDAD EDUCATIVA	52
1.3.2 LA EVALUACIÓN Y LA ACREDITACIÓN COMO GARANTÍA DE CALIDAD	57
1.4 LOS POSGRADOS DE CALIDAD	64
1.4.1 LA REFORMA DEL POSGRADO EN LA UNAM, 1996	74

ÍNDICE GENERAL

	PÁGINA
CAPÍTULO II. LUCHA DE PODER EN LA REESTRUCTURACIÓN DEL POSGRADO EN PEDAGOGÍA, INTEGRACIÓN DE ENTIDADES ACADÉMICAS	78
2.1 PERSPECTIVA DE LA TEORÍA DE LOS CAMPOS, CLAVES PARA LA INTERPRETACIÓN	80
2.2 LAS DETERMINACIONES DEL CAMPO EN LA REESTRUCTURACIÓN DEL PROGRAMA DE POSGRADO EN PEDAGOGÍA	88
2.3 “LLEGÓ LA ORDEN INSTITUCIONAL”. LA INTEGRACIÓN DE ENTIDADES AFINES AL CAMPO EDUCATIVO	96
2.4 ¿QUÉ ESTÁ EN JUEGO? “NOS ESTÁN QUITANDO EL POSGRADO”	107
CAPÍTULO III. ADAPTACIÓN AL MODELO DE POSGRADO PARA LA INVESTIGACIÓN, EL <i>HABITUS</i> DE LOS ACADÉMICOS.	115
3.1 EL <i>HABITUS</i> DE LOS ACADÉMICOS DE POSGRADO	117
3.2 POSESIÓN Y POSICIÓN DE CAPITALES PARA LA PERTENENCIA AL CAMPO ACADÉMICO, QUIÉNES SON LOS ACADÉMICOS DEL POSGRADO EN PEDAGOGÍA DE ARAGÓN	123
3.3 ¿QUÉ SE GANÓ CON LA REESTRUCTURACIÓN?	141
A MANERA DE CONCLUSIONES	144
BIBLIOGRAFÍA	149
<i>ANEXO 1. GUIÓN DE ENTREVISTA</i>	175
<i>ANEXO 2. MODELO DE ANÁLISIS PARA LA INTERPRETACIÓN DE LAS ENTREVISTAS</i>	178

ÍNDICE DE TABLAS, GRÁFICAS Y ESQUEMAS

	PÁGINA
TABLA 1. PROFESORES Y TUTORES DEL PROGRAMA ÚNICO DE POSGRADO EN PEDAGOGÍA, UNAM	8
TABLA 2. CATEGORÍAS DE ANÁLISIS PARA LA CODIFICACIÓN DE LAS ENTREVISTAS	25
TABLA 3. CODIFICACIÓN DE ENTREVISTAS	27
TABLA 4. EXPANSIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO, 1970-2010	33
TABLA 5. PROGRAMAS DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA ESTABLECIDOS EN MÉXICO	62
GRÁFICA 1. GRADO ACADÉMICO DE PROFESORES Y TUTORES DEL PUPP, POR ENTIDAD	9
GRÁFICA 2. PROFESORES Y TUTORES SNI POR ENTIDAD ACADÉMICA	10
GRÁFICA 3. ÍNDICE GENERAL DE PROFESORES Y TUTORES SNI DEL PUPP	11
ESQUEMA 1. CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE LOS PROCESOS MÁS SIGNIFICATIVOS DEL PNPC, CONACYT	72

GLOSARIO DE SIGLAS Y ACRÓNIMOS

ANUIES	Asociación de Universidades e Instituciones de Educación Superior
BID	Banco Interamericano de Desarrollo
BM	Banco Mundial
CENEVAL	Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A. C.
CEPAL	Comisión Económica para América Latina y el Caribe
CIIES	Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior
COMIE	Consejo Mexicano de Investigación Educativa
CONACYT	Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología
CONAEVA	Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior
CONPES	Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior
COPAES	Consejo para la Acreditación de la Educación Superior A.C.
CVU	Currículum Vitae Único
ENEP	Escuela Nacional de Educación Profesional
EXANI-1	Examen de Ingreso a la Educación Media Superior
EXANI-2	Examen de Ingreso a la Educación Superior
FES	Facultad de Estudios Superiores
FFyL	Facultad de Filosofía y Letras
FINPES	Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior
FMI	Fondo Monetario Internacional

FOMES	Fondo para la Modernización de la Educación Superior
IES	Instituciones de Educación Superior
IISUE	Instituto de Investigación Sobre la Universidad y la Educación
IPN	Instituto Politécnico Nacional
ISBN	El International Standard Book Number (en español, Número Estándar Internacional de Libro).
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
OMC	Organización Mundial de Comercio
PFCP	Programa de Fomento a la Calidad del Posgrado
PFPN	Programa de Fortalecimiento al Posgrado Nacional
PIFI	Programa Integral de Fortalecimiento Institucional
PNP	Programa Nacional de Posgrados
PPE	Programa de Posgrados de Excelencia
PRIDE	Programa de Primas al Desempeño del Personal Académico de Tiempo Completo
PROMEP	Programa de Mejoramiento al Profesorado
PRONABES	Programa Nacional de Becas para Estudios Superiores para Estudios Superiores
PUPP	Programa Único de Posgrado en Pedagogía
RGEP	Reglamento General de Estudios de Posgrado
SEP	Secretaría de Educación Superior
SES	Subsecretaría de Educación Superior
SESI	Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica
SINAPPES	Sistema Nacional para la Planeación Permanente de la Educación Superior

SNI	Sistema Nacional de Investigadores
SUPERA	Programa de Apoyos para la Superación del Personal Académico
TLCAN	Tratado de Libre Comercio con América del Norte
UACPyP	Unidad de Académica de los Ciclos Profesional y de Posgrado
UAEM	Universidad Autónoma del Estado de México
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UPN	Universidad Pedagógica Nacional

Parecería que este espacio legitimado por la sociedad para hablar de la verdad se inhibe cuando se trata de dar cuenta de su propia reproducción y desarrollo. Advirtiendo esta falencia un autor (Pierre Bourdieu) ha señalado la necesidad de dar cuenta del espacio desde el cual se produce conocimiento acerca de la realidad social y natural, enfatizando así la necesidad de “objetivar al sujeto objetivamente”.

(Krotsch, 2001:9)

INTRODUCCIÓN: HISTORIA DE LA INVESTIGACIÓN

La presentación de este apartado tiene el propósito de compartir y hacer evidente algunas reflexiones de lo que he vivido en el proceso de construcción del objeto de estudio y dar cuenta de cuál es el camino que he recorrido para delimitarlo. Planteo, cómo el problema de investigación comenzó con inquietudes y cuestionamientos personales hasta transitar, a través de los informantes y las lecturas que me adentraron al tema, al planteamiento del objeto de estudio mediante cuestionamientos elaborados a partir de ciertos conceptos que me permitieron problematizar.

Así mismo, pretendo explicitar como en la construcción de mi objeto de estudio están presentes decisiones arbitrarias, en el sentido de haber elegido sólo una dimensión de análisis, el impacto de la reestructuración del Programa Único de Posgrado en Pedagogía (PUPP) en la conformación de la planta académica de la Facultad de Estudios Superiores (FES) Aragón, entre las múltiples posibilidades que tiene de abordaje el estudio de los académicos de posgrado.

En mi tránsito por la maestría he tenido rupturas y cambios de perspectiva, la investigación que pretendía realizar al inicio del posgrado hoy es distinta. Mi participación en algunos seminarios¹ ha propiciado cambios de perspectiva teórica y metodológica.

Mi paso por la maestría ha enriquecido mi formación, la revisión del proceso de construcción y desarrollo de las investigaciones de autores e investigadores consolidados y al mismo tiempo la reflexión de mi proceso de aprendizaje me deja enseñanzas invaluable; hoy parto del reconocimiento de la diversidad de caminos, líneas, procedimientos o perspectivas de abordaje de un objeto de estudio; valoro más el proceso que cada investigador sigue para desarrollar su trabajo, lo busco y trato de identificarlo en sus textos.

El interés por los académicos de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) tiene origen en mi tesis de licenciatura, *“Impacto de la flexibilización laboral en la contratación de docentes de la FES Aragón 2001 – 2006”*, en la cual realicé un estudio que me permitiera explicar cómo mediante contrataciones semestrales interinas por periodos prolongados, sin la apertura de los respectivos concursos de oposición para obtención de plazas definitivas, los profesores de asignatura pierden sus de derechos laborales. Estudio que también me permitió conocer que la planta académica de la FES Aragón, está conformada fundamentalmente por profesores de asignatura y que son casi inexistentes los profesores de carrera.

¹ La apertura a la reflexión del: qué estoy haciendo, cómo he llegado a este momento, cómo lo estoy pensando, qué dificultades enfrento, qué limitaciones identifico, qué inquietudes tengo y cómo lo estoy objetivando en mis exposiciones y escritos son una experiencia que sólo fue posible gracias al clima de respeto que caracterizan los seminarios de la Dra. Monique Landesmann -que amablemente me permitió estar de oyente tres semestres con ella y sólo uno formalmente inscrita para aprender a buscar permanentemente “el secreto de lo real”- lo cual me ha enseñado una nueva lógica de revisión de los autores; y el del Dr. Díaz Barriga, ambos me permitieron conocer mi propio proceso al externalizar los temores, dudas y angustias sin el prejuicio de ser juzgada. Ha sido para mí muy gratificante contar con estos espacios de reflexión en donde encontré nuevas interrogantes pero también respuesta a mis inquietudes, su acompañamiento me clarificó y dio certeza a mi aprendizaje. Además, indudablemente, para mí, su estrategia de enseñanza basada en la revisión permanente de los avances de las investigaciones de los compañeros del posgrado, sin importar si son de maestría o doctorado, amplía perspectivas y posibilita la creatividad.

Cuando entré al posgrado presenté un proyecto de investigación que partía de la idea general, compartida por los actores e instituciones educativas, de que dentro de una institución educativa la calidad de los académicos es uno de los factores de mayor incidencia en la calidad de la educación, de tal forma que yo me preguntaba, hasta dónde el Programa de Posgrado en Pedagogía de la FES Aragón cumplía con los criterios del Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT), respecto a la planta académica, de contar con profesores de tiempo completo, puesto que yo conocía, por mi tesis de sociología, las lamentables condiciones laborales de sus académicos y en consecuencia su dificultad para cubrir el requisito de contar con profesores-tutores de tiempo completo.

Referirme al concepto de calidad implica una definición, un punto de vista o una posición ante la educación y hace referencia a los resultados o productos de la acción educativa, a los procesos o elementos que intervienen en ella o a las instituciones y actores del sistema escolar, y en el mismo concepto va implícito el de valoración o evaluación.

En nuestro país se pretendió enfrentar el deterioro educativo, de la década de los setentas y ochentas, con estrategias de evaluación que se reducen a cuantificar y medir; y se construyeron diversos instrumentos estandarizados, constituyendo la nueva modalidad para evaluar el desempeño estudiantil, docente e institucional, que organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Banco Mundial (BM) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), habían venido promovido activamente. Así, las autoridades educativas nacionales han instrumentado la evaluación como política para la calidad de la educación.

En este sentido indagué cuáles son los elementos que se consideran para valorar la calidad de los académicos de los posgrados y encontré que los criterios que establece CONACyT respecto a estos actores son:

- ✚ Académicos con grado de doctor.

- ✚ Experiencia demostrable en investigación o trabajo profesional.
- ✚ Dedicación de tiempo completo o parcial a la academia
- ✚ Impartición de cursos, seminarios o talleres en maestría o doctorado
- ✚ Dirección de tesis profesionales de posgrado terminadas.
- ✚ Formar investigadores o grupos de investigación.
- ✚ Investigar
- ✚ Publicar (en revistas arbitradas o autoría de libros con registro ISBN)
- ✚ Ser miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) o del Programa de Primas al Desempeño del Personal Académico de Tiempo Completo (PRIDE)

De acuerdo a estos planteamientos centre mi estudio en varios ejes, que fui revisando de manera simultánea conforme la investigación me lo iba requiriendo, y que sólo para fines de esta exposición ordeno de manera progresiva; las fuentes de información, en esta etapa, fueron básicamente documentales.

La información documental tuvo como propósito establecer el estado del conocimiento, es decir revisé artículos, libros y tesis para rastrear lo que se había escrito sobre las políticas de modernización de la educación superior, como parte del contexto nacional que vivía nuestro país, y a partir del cual se inicia un conjunto de cambios estrechamente vinculados al concepto de calidad, el cual transformará las prácticas y modificará las estrategias adoptadas por las Instituciones de Educación Superior (IES).

El primer eje de indagación fue la revisión bibliográfica sobre las políticas de modernización de la educación superior, es decir, en qué términos se está dando la reformulación de la educación superior para el siglo XXI, algunos de los autores clave para esta búsqueda fueron: Burton Clark, Phillip Altbach, Eduardo Ibarra, Luis Porter, Rollin Kent, Joaquín Brunner, Simon Schwatzman, Pedro Krotsch, Guy Neave, Van Vugh, Daniel Shugurensky y Roberto Rodríguez principalmente, quienes presentan y analizan hacia donde se está moviendo la educación superior en esta época.

En términos generales los autores coinciden en señalar que, la nueva estructura de incentivos que representan las políticas de modernización de la educación superior para la calidad, han generado procesos de cambio dentro de las universidades. La disminución de las resistencias que producen los cambios, su legitimidad o su eficiencia está dada gracias a las "nuevas políticas" de educación superior. Es decir, el cambio en las reglas del juego para allegarse de recursos financieros representa para las IES la obligación de modificar estructuras, funciones, normas y todo aquello que sea necesario para estar en condiciones de participar de los programas de evaluación y acreditación, a fin de competir en condiciones favorables por dichos incentivos.

El segundo eje fue revisar que investigaciones hay respecto a la evaluación de la educación superior, específicamente sobre la evaluación de los académicos, consulté algunos autores como: Thomas Popkewitz, Ángel Díaz Barriga, Jesús Galaz, Mario Rueda, Martiniano Arredondo, Giovanna Valenti, entre otros. Estos autores coinciden en un cuestionamiento particular al investigar cómo se está evaluando la educación superior y señalan que, existe un círculo vicioso y a la vez perverso de vincular la evaluación de las instituciones educativas en México con una bolsa de recursos económicos que se otorgan a las instituciones que cumplen con los indicadores de evaluación, mientras que la actitud de las IES es aceptar los programas de evaluación porque de lo contrario se quedan fuera del alcance de estos recursos.

Así mismo, plantean que las políticas de modernización educativa tienen como concepto central, el de la calidad, concepto que además envuelve los procesos de evaluación, mediante el cual se establecen normas, estándares e indicadores y que a través de ellos se mide la calidad de las instituciones, programas y actores. De ahí que, el tema sobre la calidad de la educación superior ocupe un lugar destacado en la discusión sobre las políticas a aplicarse en las IES.

Así, preguntarme por la calidad de los académicos del posgrado en pedagogía de la FES Aragón era, de alguna manera, cuestionarme hasta qué grado la planta

académica responde a los criterios de calidad del CONACyT y debía confrontarlos haciendo una caracterización de los profesores que colaboran en el posgrado. De tal modo que, el problema del cumplimiento de los estándares para la calidad de los profesores constituyó en un primer momento la motivación inicial de mi investigación.

Orientar mi estudio hacia la revisión del cumplimiento de los indicadores establecidos por el CONACyT para los posgrados de calidad, significaba, para mí, realizar una investigación cuantitativa de corte comparativo entre las tres entidades que conformaban el Programa Único de Posgrado en Pedagogía (PUPP) de la UNAM: la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL), el Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación (IISUE) y la FES Aragón, en donde el propósito debería ser presentar estadísticas respecto al número de académicos con grado de doctor, que investigan, publican, participan en redes o eventos académicos tanto nacionales como internacionales y sus reconocimientos como investigadores destacados (SNI, PRIDE) lo cual me diera respuesta al cómo está conformada la planta académica de la FES Aragón y por qué forma parte de los posgrados de calidad del CONACyT.

Para poder acercarme a la información -que me proporcionara el número de académicos por entidad académica y cuántos de ellos eran doctores, dónde publicaban, con que nombramiento habían sido contratados en la UNAM, si tenían algún reconocimiento académico como SNI o PRIDE- inicié la investigación cuantitativa haciendo una revisión de los curriculum de los profesores del posgrado. Amablemente, tanto en la oficina de FES Aragón como de la Facultad de Filosofía, después de que expuse mi interés y objetivo de investigación, me dieron acceso a los expedientes donde se guardaban los curriculum de los profesores, sin embargo lo que encontré fue información incompleta, es decir, eran documentos muy antiguos, por tanto desactualizados y pertenecían sólo a algunos profesores, ellos los habían entregado a la oficina del posgrado en la fecha que se habían incorporado al posgrado y por ello, era tan vieja la información. Así mismo, el archivo estaba incompleto, no existían curriculum del total de profesores/tutores

del posgrado. En el caso de la FES Aragón me ofrecieron enviar un correo electrónico a todos los profesores para que por la misma vía enviaran a la oficina del posgrado su curriculum actualizado y se comprometieron a reenviarme la información para que yo pudiera tenerla, lo cual agradecí, sin embargo y a pesar de los múltiples recordatorios que les hicieron a los profesores nunca conté con el 100% de los curriculum de los profesores de FES Aragón.

En el caso de la Facultad de Filosofía y Letras cuando entregué la caja con los expedientes del curriculum de profesores que la Coordinadora me había proporcionado, y al comentar con ella que la información estaba incompleta y desactualizada, me propuso esperarme unos cuantos días y se comprometió a darme copia del expediente que iba a entregar al CONACyT, con motivo de la evaluación del doctorado, con la información curricular de todos los profesores del posgrado. Ahora tenía la información completa y actualizada de todas las entidades académicas del posgrado. Sin embargo, cuando hago una revisión de la información proporcionada por la coordinadora académica, en la lista de los profesores-tutores acreditados ante CONACyT no encuentro al grueso de los profesores de la FES Aragón que imparten seminarios en el posgrado en pedagogía, lo cual me llevó a preguntarme ¿Por qué había esa gran diferencia?.

La respuesta fue simple y a la vez compleja, un profesor de asignatura no necesariamente llena su Currículum Vitae Único (CVU), salvo que sea investigador en otra institución, por ello la mayoría de los profesores de la FES Aragón no aparecen en el listado de profesores-tutores acreditados ante CONACyT.

Presentar la planta académica del PUPP respecto a cómo está integrada y qué características tiene implicó un ejercicio de integración de dos fuentes de información, por un lado, tenía la información, proporcionada por la Coordinadora del Posgrado, del listado de profesores/tutores acreditados ante CONACyT, que fue presentado en enero de 2011 con motivo de la evaluación del doctorado, en este sentido, contaba con el registro de los académicos que mejor calificación

tenían, que más lucían para una evaluación del posgrado, y decidí cruzarla con los datos de los profesores que impartieron seminarios en el posgrado en el periodo inmediato anterior, semestres 2010-I y 2010-2.

De esta forma conformaba un listado del total de profesores-tutores del posgrado, es decir, contaba con el listado oficial presentado a CONACyT y a través de los horarios de los seminarios recuperaba información de todos los demás académicos que no estaban incluidos en los listados del CONACyT pero que tienen una participación activa, práctica y formativa de los estudiantes del posgrado, tanto de maestría como de doctorado, y que tienen como áreas de adscripción la FES Aragón, la FFyL, el IISUE o son profesores tutores de otras entidades académicas tanto de la UNAM como de otras instituciones externas, tales como la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), el Instituto Politécnico Nacional (IPN), la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM), entre otras. Al generar el análisis estadístico observaba lo siguiente:

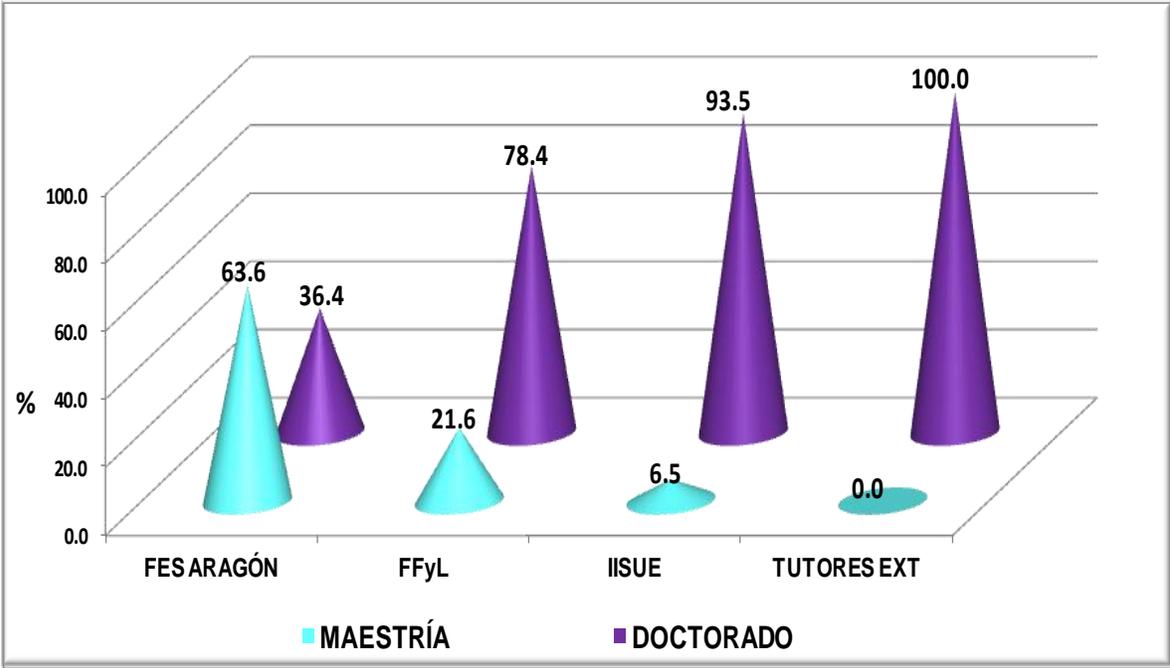
TABLA 1
PROFESORES Y TUTORES DEL PROGRAMA ÚNICO DE POSGRADO EN PEDAGOGÍA, UNAM

ENTIDAD	TOTAL	ACREDITADOS	% ENT	% TOTAL	NO ACREDITADOS	% ENT	% TOTAL
FES ARAGÓN	33	9	27	5.2	24	73	13.8
FFyL	37	24	65	13.8	13	35	7.5
IISUE	31	27	87	15.5	4	13	2.3
TUTORES EXTERNOS	73	67	92	38.5	6	8	3.4
TOTAL	174	127	73	73.0	47	27	27.0

En el PUPP participan un total de 174 profesores-tutores, el IISUE es la entidad que más profesores-tutores tiene acreditados ante CONACyT con un porcentaje del 87%, de la Facultad de Filosofía y Letras el 65% cuentan con esta acreditación y sólo el 27% de la FES Aragón; en cuanto a los tutores externos, aquellos tutores que por lo menos alguna vez han dirigido una tesis del posgrado, el 92% están acreditados.

Al revisar el grado académico de los tutores-profesores las cifras presentaban el siguiente panorama:

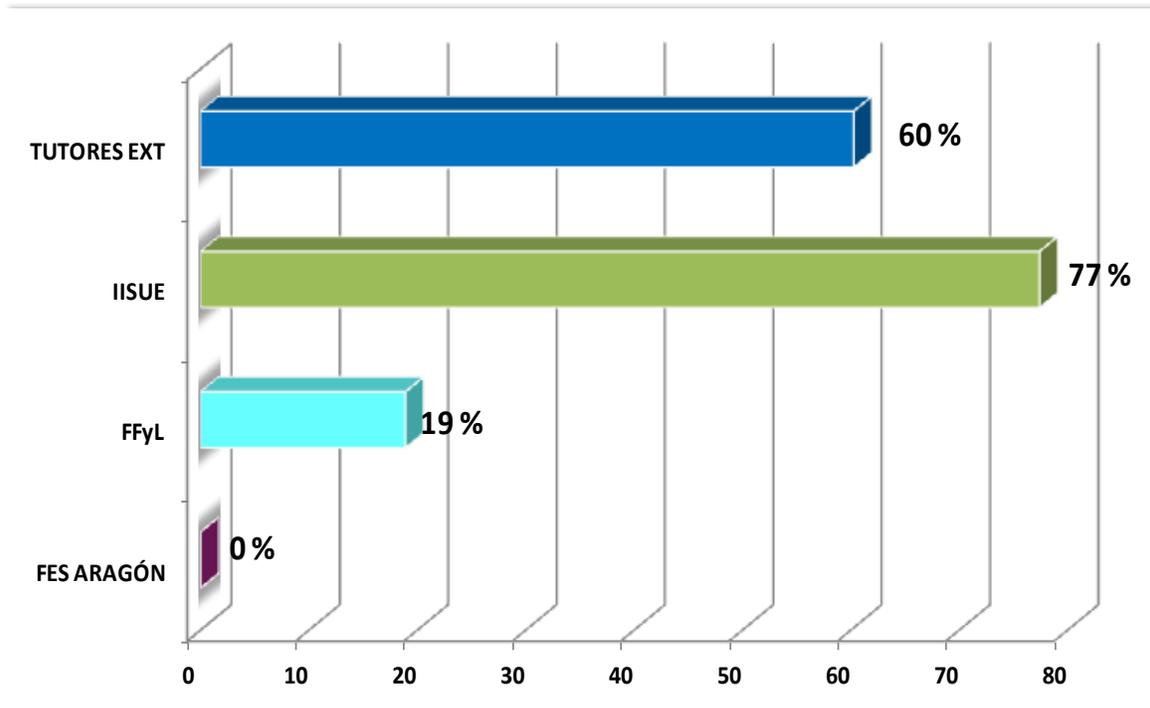
GRÁFICA 1
GRADO ACADÉMICO DE PROFESORES Y TUTORES DEL PUPP, POR ENTIDAD



Nuevamente los profesores-tutores que mayores porcentajes presentan en cuanto al grado académicos de doctorado eran: los tutores externos con el 100% y el IISUE con el 93.5%, mientras que la Facultad de Filosofía y Letras tiene al 78.4% y la FES Aragón el 36.4%.

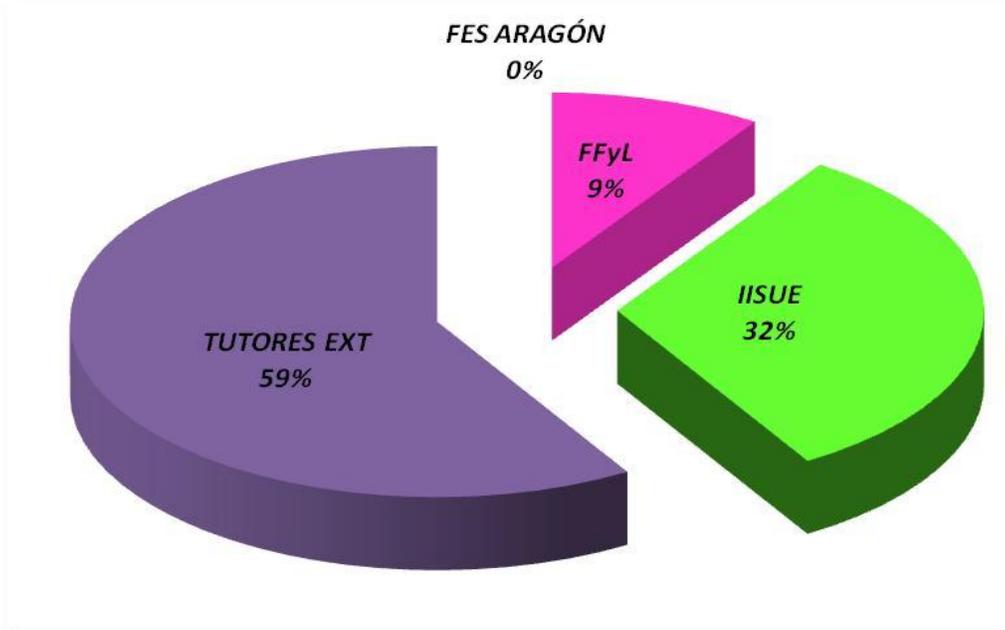
Respecto a la pertenencia al Sistema Nacional de Investigadores SNI, la distribución era la siguiente:

GRÁFICA 2
PROFESORES Y TUTORES SNI, POR ENTIDAD ACADÉMICA



La entidad académica que mayor número de profesores/tutores incorporados al SNI tiene es el IISUE con el 77%, seguido de los tutores externos del posgrado con un 60%, la Facultad de Filosofía con 19%, mientras que la FES Aragón no cuenta con profesores SNI. En consecuencia, se deduce de estos datos que, de igual manera su aportación en cuanto a publicaciones en revistas arbitradas y autoría de libros o capítulos de libros es equivalente en porcentajes, dado que para formar parte del SNI es indispensable reportar la producción académica reciente.

GRÁFICA 3
ÍNDICE GENERAL DE PROFESORES Y TUTORES SNI DEL PUPP



La gráfica nos muestra que la mayoría (59%) de los tutores SNI son de otras entidades académicas, mientras que de las entidades responsables del PUPP el IISUE aporta el 32%, la Facultad de Filosofía el 9% y la FES Aragón no tiene participación.

Entonces, cómo explicar que la FES Aragón forma parte de un posgrado de calidad, si al revisar sólo dos indicadores evaluados por CONACyT, respecto a la planta académica, en el caso del grado académico de doctor su participación es marginal, y respecto a los académicos que forman parte del SNI ni siquiera tiene aportación en el PUPP.

Quedarme en la perspectiva de la búsqueda del cumplimiento de los criterios de la calidad de la planta académica establecidos por el CONACyT era seguir enfatizando el concepto de la calidad, en el cual está girando la evaluación, estableciendo normas, estándares e indicadores y terminaba siendo una lista de chequeo donde se valorara si se cumple o no con esos estándares o indicadores y ya las estadísticas me habían mostrado que Aragón estaba lejos de cumplir con

ellos, pero entonces cómo explicar que el posgrado en pedagogía contaba con la acreditación del PNPC.

El ejercicio de la revisión y análisis estadístico de los principales indicadores de calidad de los posgrados, de acuerdo a los criterios establecidos por el CONACyT, me permitió darme cuenta que desde esta perspectiva mi investigación omitía las particularidades de los contextos específicos en los cuales se desenvuelven los académicos y que constituyen escenarios muy significativos para la apropiación y resignificación de las políticas y normas que rigen la vida institucional de la Universidad.

Otro de los ejes de indagación fueron los estudios de los académicos, revisé el estado del conocimiento del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) referente a *“Los académicos en México”*, mediante el cual pude identificar a los especialistas en el tema y tomar nota para buscar y consultar sus publicaciones, fundamentalmente hice una lectura de los estudios realizados en México por: Rocío Grediaga, Manuel Gil, Susana García Salord, Monique Landesman, Alicia Colina Escalante, Manuel Piña, Fortes y Lomnitz entre otros; además de estudios realizados fuera del país como fue el de *Tribus y territorios académicos* de Becher y *Homo academicus* de Bourdieu.

Sin embargo todos estos estudios tenían una característica en común: son sobre los académicos de tiempo completo y el Posgrado en Pedagogía de la FES Aragón no está conformando por este tipo de profesores, sólo cuenta con un maestro de tiempo completo, otro de medio tiempo y todos los demás son docentes de asignatura, entonces sus planteamientos aun cuando son interesantes y su perspectiva de análisis es muy sugerente, no encuentro cómo abordar la problemática que implica ser de asignatura e interino.

El último eje de indagación fueron las políticas de educación para los posgrados, fundamentalmente revisando autores como: Sánchez Puentes, Martiniano Arredondo, Moreno Bayardo, Justa Ezpeleta, Giovanna Valenti, Díaz Barriga A., Aguirre Lora, entre otros; la investigación documental me llevó a conocer distintos

diagnósticos realizados por instituciones tales como: la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), el CONACyT y la propia UNAM, los cuales buscaban dar a conocer las condiciones en las que se encontraban los posgrados en nuestro país, y constituyeron los antecedentes del proceso de transformación del modelo de posgrado en la UNAM, la reforma del posgrado de 1996.

Los diagnósticos muestran una clara evidencia del cómo la perspectiva para mirar y evaluar al posgrado fue dada a partir de indicadores y estándares internacionales en donde la competitividad internacional de los posgrados cobra una gran relevancia, es decir, se visualiza como modelo a seguir y se define como meta a alcanzar: estar al nivel de los estudios de posgrado de los países avanzados; adoptando además el concepto de la calidad educativa, en los mismos términos eficientistas de las políticas de modernización educativa del resto de la educación superior.

Así, la reforma del posgrado de 1996 en la UNAM estableció la necesidad de articular campos de conocimiento afines, con el propósito fundamental de fomentar y fortalecer el intercambio académico, como una de las formas más efectiva y enriquecedora para el mejoramiento del nivel académico del posgrado, ya que por su naturaleza, el intercambio entre docentes y estudiantes en formación con docentes e investigadores ya formados y con una sólida trayectoria permitiría una mayor actualización y profundización de conocimientos.

La articulación de las diferentes entidades académicas que desarrollaban campos disciplinarios afines, con perspectivas, infraestructura y personal académico propio debían integrarse, con el propósito de buscar la complementariedad y la cooperación entre escuelas, facultades, centros, institutos, programas universitarios y dependencias. Con la integración se buscaba superar la dispersión de recursos humanos y materiales, así como la atomización y el aislamiento previo, tanto de las entidades como de los académicos y sus estudiantes, de

manera tal que, la nueva organización académica del posgrado potenciara su esfuerzo y experiencia para lograr resultados de calidad. De esta manera, los programas de posgrado no pertenecerían más a una entidad en particular, sino a la universidad en su conjunto.

La revisión del proceso de Reforma del posgrado en la UNAM, fue un momento clave para mi investigación, la integración de las entidades académicas al campo educativo dieron origen al Programa Único de Posgrado en Pedagogía (PUPP), compuesto por el IISUE, la Facultad de Filosofía y Letras y la FES Aragón, lo cual explicaba, de alguna manera, la acreditación del posgrado ante CONACyT, no era que FES Aragón tuviera el reconocimiento de CONACyT como posgrado de calidad, era el Programa en su conjunto.

Pero cómo había logrado la FES Aragón incorporarse al PUPP cuando el Reglamento General de Estudios de Posgrado (RGEP) señala en su Artículo 4º. lo siguiente:

Artículo 4º. Para que las entidades académicas participen y permanezcan en un programa de posgrado, deberán tener al menos el número mínimo de académicos de carrera acreditados como tutores que establezcan las normas operativas del programa. (UNAM, 2008b)

Pretender dar respuesta al anterior cuestionamiento me llevó a cambiar el enfoque de la investigación y centrar la búsqueda en conocer qué pasó en el proceso de reestructuración y en la conformación del PUPP de la UNAM y cómo vivieron los académicos el proceso de adecuación a la nueva normatividad del Reglamento General de Estudios de Posgrado (RGEP) aprobada en 1996.

Por lo anterior, me fue indispensable transitar del “deber ser” de los académicos del Posgrado en Pedagogía, que se limitaba a una visión y análisis de corte cuantitativo a conocer o pretender comprender cómo se ha conformado la planta académica del posgrado, cómo se llevó a cabo el proceso de transición y ajuste hacia las políticas y normas de la Reforma del posgrado en la UNAM y sus

repercusiones. Lo cual implicaba conocer las diferencias entre los contextos donde están situados los académicos del Posgrado en Pedagogía. Ya que la Facultad de Filosofía y Letras, el IISUE y la FES Aragón en su contexto son muy distintas, no es lo mismo ser académico investigador, de tiempo completo, o profesor de asignatura e interino en cada una de las entidades participantes en el Programa, consideré que conocer sus particularidades me permitiría dar cuenta de la diversidad, heterogeneidad y desigualdad entre sus integrantes.

Por lo anteriormente expuesto, la investigación se transformó. Ahora la investigación la orientaba a la perspectiva cualitativa, es decir, partí del supuesto de que todos los individuos, como sujetos previamente socializados, somos producto y productores de un mapa mental de carácter intersubjetivo que modela nuestra percepción de la realidad. Y en virtud de que nuestra conducta esta permeada de significados que atribuimos a los hechos, es de particular interés indagar estos significados para reconstruir la realidad desde la perspectiva de los directamente involucrados. “Fundamentalmente puede argumentarse que la unidad de los enfoques cualitativos estriba en que, para entender la conducta humana, debe comprenderse el marco donde los sujetos interpretan su pensamientos, sentimientos y acciones”. (Denman y Haro, 2002: 44).

Así mismo, la visión cualitativa permite ver a la investigación como un proceso cíclico que avanza en espiral como un todo, en el cual cada fase está en interacción dinámica con las otras y con la totalidad en su conjunto (la definición del problema, el marco teórico conceptual, la generación de supuestos, el trabajo de campo, la selección de informantes, los instrumentos y métodos de recolección de información y el análisis e interpretación de los resultados). Además, desde la perspectiva cualitativa se asume que los hallazgos son literalmente creados por el proceso de investigación, adoptando a la descripción e interpretación como tareas propias del proceso de comprensión de los hechos sociales. A nivel metodológico la diferencia principal radica en que en la tradición cualitativa el investigador se considera a sí mismo como el instrumento de observación por excelencia. (Denman y Haro, 2002)

SUPUESTO DE INVESTIGACIÓN:

La idea central con la cual se abordó la investigación partió del supuesto de que: Una cosa fueron las intenciones institucionales de la Reforma del posgrado de 1996, respecto a la integración de entidades con campos de conocimiento afin con el propósito de potencializar los recursos, específicamente el de enriquecer la planta académica, a partir de su permanente interacción entre escuelas, facultades, institutos o centros de investigación; y otra, cómo lo asumieron, cómo lo entendieron y qué implicaciones tuvo la articulación de estas entidades para la nueva composición de la planta académica.

La pregunta central que guió esta investigación fue:

- ✚ ¿Qué impacto tuvo la reestructuración del posgrado en pedagogía en la conformación de la planta académica de la FES Aragón?

Y como preguntas secundarias fueron formuladas las siguientes:

- ✚ ¿Cuáles fueron los retos y las perspectivas en el proceso de integración de entidades afines al campo educativo?
- ✚ ¿Cuáles han sido los resultados del proceso de integración en términos de vinculación e interrelación de las nuevas entidades académicas?
- ✚ ¿Cómo pretende el posgrado de la FES Aragón formar para la investigación cuando una parte considerable de sus docentes no investiga, no produce, no publica?
- ✚ ¿Cómo pretende profesionalizar cuando la experiencia profesional de la mayoría de sus académicos se limita a la docencia?

Así, el propósito fundamental que guió esta investigación fue: reconstruir el proceso de reestructuración del posgrado en pedagogía como punto crucial para la integración de las tres entidades académicas que conforman el Programa Único de Posgrado en Pedagogía de la UNAM, identificando aquellos elementos que permitan conocer cuáles son las condiciones institucionales que limitan y/o

reorientan las posibilidades de interrelación y acercamiento sistemático de los tutores y profesores de las distintas entidades académicas; así como, conocer las condiciones institucionales que brinda la FES Aragón para el desarrollo del posgrados para la investigación. Dado que, lo anterior fue planteado como objetivos de la Reforma al RGEF de 1996 con el propósito de mejorar la calidad académica de los posgrados de la UNAM.

CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS:

Esta investigación está planteada bajo la perspectiva teórico-metodológica de las significaciones sociales para la reconstrucción de la subjetividad. La noción de subjetividad nos coloca ante la visión de la construcción de sentido, en tramas de significación desde las cuales se verifica la experiencia humana y donde hablar de sujeto nos remite a vínculo colectivo.

Conocer el proceso de subjetivación de la realidad de los sujetos, que le otorgan una significación específica, me lleva a identificar: su pensamiento, sus ideas, sus creencias, sus prácticas, qué es lo que le caracteriza, qué le es propio. Entendidas las significaciones como la manera de nombrar las cosas. Las palabras están determinadas por el contexto en el que se dan, tienen que ver con un momento y un espacio específico (Berger y Luckmann, 2008).

Toda percepción en tanto representación está cargada de significados². Los sujetos enuncian a partir de sus marcos de referencia, sus constructos simbólicos están determinados por un contexto, tiempo-espacio específico. Por lo cual, es preciso definir, cómo se constituyen los sujetos en un contexto determinado, ya que son sus relaciones intersubjetivas, su relación con los otros, la que le da un

² Berger y Luckmann (2008) señalan que un significado tiene sentido y valor, para un sujeto, exteriorizado en una práctica, construido en procesos de interiorización en donde el acto intersubjetivo, a partir de la relación con otros, representan el orden simbólico. El pensamiento y la acción le dan una experiencia de vida en un espacio-tiempo determinado, el pragmatismo le da noción de la realidad. La subjetivación es forma estructurante de la realidad.

ordenamiento a su conducta, orden que internaliza conformando redes de disciplina que lo norman, es decir asume un rol³.

El estudio de la percepción de sí mismo y de los otros nos remite a darle importancia al conocimiento de las significaciones sociales y sus respectivas imágenes, creencias y representaciones, ya que nos permite comprender su forma de pensar, la manera de concebirse y expone la forma de apreciar la realidad, guiando las prácticas sociales que despliegan los sujetos en los diversos espacios de la vida cotidiana. “La vida cotidiana, por sobre todo, es vida con el lenguaje que comparto con mis semejantes... la comprensión del lenguaje es esencial para cualquier comprensión de la realidad de la vida cotidiana”. (Berger y Luckmann, 2008:53).

Los individuos son portadores de papeles que desarrollan en distintos espacios particulares, los papeles o roles son sociales, pero se expresan individualmente, despliegan tanto papeles sociales específicos, dentro del escenario social, y papeles individuales particulares con una historia personal construida con los otros. La persona expresa en sus palabras, gestos y acciones lo que ha asimilado a lo largo de su historia, sus vivencias personales y sociales, y lo que para ella tiene significado. (Goffman 1981).

Lo que compete a los sujetos y a sus formas de vida, tales como sus pensamientos, sus ideas, sus creencias y sus prácticas lo denominamos la subjetividad. Poco se conoce por qué se asocia con el sentido común, lo cotidiano. La subjetividad remite al conocimiento que elaboran los sujetos, que edifican dentro de su vida diaria, es un conocimiento complejo, construido socialmente.

³ Rol entendido como aquella conducta que un grupo espera de un miembro en una situación determinada, es decir, designación de una forma de actuar. Un rol hace referencia a lo que uno es, a cómo lo ven los demás y los que se espera de cada quien.

La vida cotidiana es un ordenamiento entre el pensamiento y acción que implica la subjetivación de la realidad objetiva⁴. El conocimiento de sentido común se edifica en la vida cotidiana y es particular porque pertenece a una comunidad o grupo.

Cada persona actúa con base en un acervo de conocimientos resultado de su biografía socialmente construida, lo cual incluye sus vivencias en grupo y en comunidad. En cada acto, se expresa lo propio, lo singular, pero también todo aquello que se ha incorporado en los distintos grupos en los que ha participado. Este conocimiento personal es recreado socialmente, es común a los integrantes de un grupo, comunidad o sociedad. Las imágenes y representaciones sociales, como expresiones del conocimiento de sentido común, son complejas elaboraciones que un grupo o comunidad construye sobre algo o alguien. (Heller, 1977).

Destacar la importancia del conocimiento del sentido común y las prácticas derivadas de ello nos permite a reconocer el contexto, que es el escenario en donde se mueven los sujetos, además de las representaciones sociales de sus actos. Las representaciones sociales no son una representación fiel del exterior, o de la repetición mecánica de una definición o de un concepto, sino una interpretación que los sujetos hacen de la realidad empírica o de un concepto, o de ambas cosas, bajo la mediación del acervo cultural. Todo acto, acontecimiento u objeto se observa, analiza, explica e interpreta desde la visión particular de los sujetos.

Para Berger y Luckmann (2008) la realidad es una construcción social particular, y por lo mismo la noción real se basa en la experiencia de los sujetos. Las investigaciones basadas en las significaciones sociales colocan en el centro del análisis la perspectiva del sujeto. Se pone énfasis en el sujeto y su pensamiento, en lo que para él es real desde su experiencia. Dicho de otro modo, las

⁴ La realidad objetiva son los significados disponibles en el mundo que son internalizados por los individuos, produciendo la subjetivación de la realidad.

perspectivas se construyen socialmente y descansan en el cimiento del lugar en donde están colocados los sujetos.

Las significaciones sociales parten de la consideración de que la realidad social es múltiple, porque depende de la particularidad social de los sujetos y de sus respectivos mundos sociales. Se enfatiza lo local, el grupo de personas que comparten un espacio común; sin pretender la generalización sino simplemente destacar la particularidad de las formas de pensar.

En este sentido, los académicos se van constituyendo a partir de sus múltiples pertenencias, a partir de la relación con el otro en términos de lo social e institucional. La configuración de su yo es recreada socialmente y reflejo de la intersubjetividad de su entorno, es común a los integrantes de su grupo, comunidad o sociedad, el mundo intersubjetivo que se comparte con los otros, es la internalización de las significaciones de su entorno, de su realidad.

Las prácticas de los académicos es la institucionalización⁵ de las apropiaciones subjetivas del ordenamiento social y simbólico de la institución; su actuar está direccionado, rutinizado, interiorizado y habituado dándole sentido de pertenencia. En este sentido, los académicos son definidos por el autoreconocimiento de su quehacer, se identifican a través de acciones determinadas, específicas, propias de su mundo cotidiano compartido con los otros, que le exige un proceder tipificado⁶. Acciones que lo instituyen y que a su vez institucionaliza. La vida institucional de los académicos está siendo determinada por la forma en cómo el sujeto asume ese rol, su práctica deviene en la institucionalización de un proceder: el ser académico del posgrado en pedagogía.

No obstante, aunque todos estamos influidos por nuestro contexto social, nuestro comportamiento no está del todo condicionado, tenemos nuestra propia

⁵ Institucionalización entendida como la apropiación de una forma de proceder.

⁶ La tipificación, en el sentido de Berger y Luckmann, es una red de significados.

individualidad y la creamos, resignificamos la realidad. Por ello, este estudio pretende investigar la conexión que existe entre lo que la universidad, como institución normativa, pretende que deben ser los académicos de posgrado y lo que éstos hacen de sí mismos. Ya que nuestras actividades estructuran --dan forma- al mundo social que nos rodea y, al mismo tiempo, son estructuradas por él. De manera que se reconoce al individuo como una “construcción social”, sujeto portador de su cultura y a su vez transformador potencial de la misma.

En consecuencia, es indispensable remitirse a los sujetos y conocer cómo se definen y cómo entienden su rol social. En este sentido, adopto la entrevista a profundidad semiestructurada como dispositivo metodológico para la aproximación con mi objeto de estudio, en donde me propongo crear las condiciones para posibilitar la expresión de los significados que un sujeto atribuye a su experiencia en relación a una situación o temática planteada. Accedo a la experiencia del sujeto mediante el relato, a través del discurso.

Por medio de la entrevista accedo a los procesos de significación que el entrevistado hace de su experiencia, su realidad subjetiva. Nunca la búsqueda de la “realidad de lo acontecido”.

La entrevista aporta un material que expresa la batalla de un sujeto por actualizar su “novela” personal, (Baz, 1999) en este sentido, adopto la noción de trama, de tejido de sentidos en donde el investigador busca los anudamientos, es decir la multiplicidad de significaciones que hay que desenredar.

Mediante sus relatos pretendí conocer la singularidad, particularidad y especificidad de las significaciones que los académicos hacen de sí mismos y de los otros en el contexto de la reestructuración, dar cuenta de sus experiencias en el proceso de integración de las entidades académicas a fines al campo educativo y el proceso de adecuación al nuevo RGEP:

- ✚ Qué significó el proceso de reestructuración del Posgrado en Pedagogía de la UNAM.

- ✚ Qué tensiones identifican en el proceso de integración de entidades académicas.
- ✚ Cómo se ven a sí mismos y cómo ven a las otras entidades participantes en el proceso de reestructuración.
- ✚ Qué visión tienen del proceso de reestructuración.
- ✚ Cuáles son las condiciones institucionales que ofrece la Universidad para la orientación y desarrollo del posgrado para la investigación.

Busco recuperar su experiencia como académicos del posgrado, lo cual me permitirá aproximarme a mi objeto de estudio, contrastando entre la diversidad, heterogeneidad y desigualdad de sus integrantes, es decir pregunto a los académicos cómo viven este nuevo entorno del posgrado.

En este sentido, iré describiendo el entramado de relaciones que se entretajan en el proceso de reestructuración y que me permiten construir y reconstruir, a partir de la experiencia de los académicos que intervinieron en el proceso de cambio, aquellos elementos que señalan como decisivos para que el proceso de transformación del posgrado se diera, las tensiones vividas en la integración de entidades afines al campo educativo y las condiciones institucionales que han facilitado u obstaculizado el desarrollo del posgrado para la investigación.

En términos bourdieanos, abordar a los sujetos de estudio a partir de un análisis relacional, entendido como la búsqueda de los componentes sustantivos, de las propiedades, las normas, las reglas, las características y las posiciones y disposiciones de los sujetos que dan estructura a sus relaciones; en virtud de que, lo que existe en el mundo social son relaciones, por ello, lo real es relacional, y existe independientemente de la conciencia y la voluntad individual de los agentes que conviven y conforman el campo, de tal modo que la convivencia social se constituye en relaciones objetivas. “...**lo dado siempre es construido**” (Bourdieu y Wacquant, 1995:168).

La posibilidad de sustentar los hechos con los argumentos de los entrevistados recupera, también, la idea de Eduardo Ibarra (1993) quien planteó la necesidad de dejar de contraponer a la subjetividad con la objetividad y propone que debemos reunirlos, porque aun cuando han sido tercamente separadas, es indispensable aproximarnos a un pensamiento que dialogue con la realidad y se exprese y concrete en ella misma.

CARACTERÍSTICAS Y SELECCIÓN DE LOS ENTREVISTADOS:

Las entrevistas se realizaron con académicos considerados informantes clave del proceso de cambio del modelo de posgrado en donde la incorporación e integración de las tres entidades académicas para la conformación del PUPP de la UNAM fue muy trascendente.

Decidí realizar entrevistas a informantes clave, integrantes del Comité de Reestructuración del posgrado 1997-98 y miembros del Comité Académico, que me ayudaran a reconstruir la historia del posgrado, particularmente el proceso de reestructuración, sus objetivos, directrices, orientaciones, actores, estrategias, ideas centrales, conflictos, posicionamientos, acuerdos, desacuerdos, etc. Las entrevistas en promedio tuvieron una duración de hora y media.

Seleccioné a dos académicos de cada una de las entidades, es decir, dos de FES Aragón, dos de la Facultad de Filosofía y Letras y dos del IISUE. Las preguntas fueron formuladas de manera abierta (Anexo 1, Guión de Entrevista) para recuperar su opinión y percepción en tópicos tales como:

- ✚ Las directrices de la reestructuración.
- ✚ Las condiciones institucionales para el impulso del posgrado para la investigación.
- ✚ Vida académica del posgrado.
- ✚ Excelencia y calidad del posgrado.

ANÁLISIS Y CODIFICACIÓN DE LAS ENTREVISTAS

Retomo la teoría de los campos de Pierre Bourdieu como la perspectiva teórica para el análisis e interpretación de las entrevistas, la cual presento en el Capítulo II. A través de sus principales categorías: campo, capital y *habitus* pretendí reconstruir el proceso de reestructuración del posgrado en pedagogía y el impacto que tuvo en la configuración de la planta académica del posgrado de la FES Aragón.

Adoptar la teoría de los campos de Pierre Bourdieu ha implicado posicionarme y definir el ángulo a partir del cual pretendo mirar a mis sujetos de estudio, ha sido mirar a la distancia a través de los conceptos que propone el autor haciéndolos funcionar en virtud de lo que los entrevistados narran como parte de su experiencia en el proceso de reestructuración e integración al PUPP. Ha sido recrear sentidos y significados, efectuar un constante ejercicio de interpretación orientado desde el lugar donde se construye la explicación, de recurrir a enfoques, conceptos y teorías que apoyen el análisis y la interpretación de los datos empíricos (los relatos de los entrevistados como materia prima).

Hago referencia al análisis en el sentido de proceso cíclico y actividad reflexiva - amplia, sistemática y flexible- en donde los datos empíricos se fragmentan y dividen en unidades significativas manteniendo su conexión con el todo. Como totalidad, el análisis es una actividad inductiva guiada por los datos. (Coffey y Atkinson)

Para hacer el análisis y codificación de las entrevistas establecí jerárquicamente primero las grandes categorías planteadas por la teoría de los campos de Pierre Bourdieu tales como: campo, estrategias de juego/lucha de poder y capital-*habitus* para posteriormente asociarlas con subcategorías que me ayudaran a precisar temas a los que me estoy refiriendo en particular y finalmente establecí preguntas de búsqueda que me facilitaran la identificación, en los relatos, de aquellos segmentos que hacían referencia a las subcategorías, quedando de la siguiente manera:

TABLA 2
CATEGORÍAS DE ANÁLISIS PARA LA CODIFICACIÓN DE LAS ENTREVISTAS

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	PREGUNTA DE BÚSQUEDA
Campo	Conflicto	Qué está en juego
	Determinaciones del campo	Cuáles son las reglas que definen la reestructuración de los posgrados de la UNAM
	Integrantes del Comité de reestructuración	Quiénes participan en el Comité de reestructuración
	Posgrado en Pedagogía-UNAM	Cuál es la posición del posgrado en pedagogía respecto a los demás posgrados de la UNAM
Estrategias del juego/ Lucha de poder	Posición de Entidades-reestructuración	Cuál es la posición de cada una de las entidades respecto a la reestructuración
	Visión-reestructuración	Qué visión tenía las entidades respecto a la reestructuración del PPP
	Relación entre entidades	Cómo se ven y cómo ven al otro
	Confrontaciones y alianzas	Cómo era el ambiente de las reuniones del Comité de reestructuración
	Principio de competición y conflicto	Cuáles son los acuerdos en común, qué intereses los unen
	Disputa	Qué confronta a los agentes
	Hegemonía	Cómo es la lucha por la imposición de una definición del juego

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS PARA LA CODIFICACIÓN DE LAS ENTREVISTAS

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	PREGUNTA DE BÚSQUEDA
Capital-Habitus	Tipos de capital	Cuáles son los tipos de capital de los académicos de un posgrado
	Volumen y estructura del capital por entidad	Cuáles son los tipos de capital por entidad del posgrado en pedagogía
	Capital real y potencial	Qué caracteriza a los académicos de las entidades
	Caracterización de los académicos	Cuáles son las reglas (posiciones y disposiciones) que definen a los académicos del posgrado
	Poseción de capital y disposición de los agentes	Qué posición les da en el posgrado la posesión de determinados tipos de capital: <ul style="list-style-type: none"> - Dominante - Dominado
	Desafíos de los agentes	Qué debo poseer
	Vida académica	Cómo se relacionan y cuál es el vínculo académico entre las entidades después de la reestructuración

La codificación de segmentos que recrean las categorías y subcategorías, que con anticipación había establecido, requirió de un trabajo fino y preciso que me ayudara a tener mayor especificidad en cuanto a la referencia a cierta categoría y subcategoría. Por ejemplo, en la categoría Campo, y subcategoría Relación entre entidades, mi interés particular era conocer cómo se relacionaban entre las distintas entidades académicas en el comité de reestructuración y tuve que

subdividir la subcategoría para poder diferenciar cómo se ven a sí mismos y cómo ven a los otros, de manera que, de esta forma la selección de los segmentos quedó mucho más precisa, específica y facilitó su identificación para la interpretación.

Para hacer la codificación de las entrevistas me apoye en el programa informático MAXQDA, el cual asigna automáticamente un número a cada párrafo; respecto a los entrevistados les asigné una clave: ACA que hace referencia a su condición de académicos y los enumeré arbitrariamente del 1 al 6, con el propósito fundamental de mantener la confidencialidad de su identidad, tal y como me comprometí al momento de contactarlos para solicitarles su participación en mi investigación, mediante la entrevista. En este sentido las entrevistas fueron codificadas de la siguiente forma:

TABLA 3
CODIFICACIÓN DE ENTREVISTAS

ENTREVISTADO	CÓDIGO
Académico 1	ACA1
Académico 2	ACA2
Académico 3	ACA3
Académico 4	ACA4
Académico 5	ACA5
Académico 6	ACA6

De tal forma que, al integrar un segmento de una entrevista, en el cuerpo de la tesis, para ilustrar un hecho, al final de la cita y entre paréntesis se presenta el código del entrevistado y el número de párrafo o párrafos que fueron retomados. Ejemplo: (ACA3, 31-33), el código hace referencia a la entrevista del académico 3 y recupera los segmentos de los párrafos 31 al 33.

Para organizar los datos empíricos conformé un Modelo de análisis (Anexo 3), con el cual ordené los segmentos de los relatos que aludían a determinadas

categorías, temas, subtemas y puntos de análisis, de manera que me permitieran encontrar un orden y una lógica.

La interpretación constituyó un proceso simultáneo en donde a partir de los datos empíricos (entrevistas) buscaba un ordenamiento temático en los relatos, rastreaba que conceptos o categorías podía retomar para la interpretación; al mismo tiempo que estudiaba, releía y pretendía entender la lógica de la teoría de los campos de Pierre Bourdieu, y establecí una indagación que me permitiera vincular la subjetivación de la realidad planteada en términos de relatos en las entrevistas con la teoría, hasta que salió a relucir la vinculación de la teoría con mi objeto de estudio y la develación de los conceptos ordenadores de mi investigación, es decir aquellos conceptos que articulan, dan coherencia y estructuran la tesis, así, pude identificar que los conceptos centrales son: *calidad, integración de entidades y posgrado para la investigación*. Teorizar implicó distanciarme de los sujetos de investigación para dar cuenta del por qué dicen lo que dicen, busque la conjunción de elementos que dieran cuenta y permitieran la comprensión de los hechos.

Finalmente, esta tesis está integrada por tres capítulos. El capítulo I presenta un panorama general del contexto histórico-social en el cual se generaron las políticas de modernización para la calidad de la educación superior en México y su incidencia en la transformación de los estudios de posgrado, las políticas y criterios que rigen hoy su promoción y desarrollo, a partir del proceso de Reforma del posgrado en la UNAM de 1996 y sus implicaciones en la reorientación del modelo de posgrado hacia la investigación.

El capítulo II inicia con la definición de los principales conceptos: campo, capital y *habitus* de la Teoría de los campos de Pierre Bourdieu, para posteriormente ofrecer un ejercicio de interpretación del proceso de reestructuración del posgrado en pedagogía desde ésta perspectiva teórica, mostrando, en un primer momento, las determinaciones del campo, los conflictos que los integrantes del Comité enfrentaron en el momento de integración de las tres entidades académicas

(FFyL, IISUE y FES Aragón); posteriormente se analiza qué estuvo en juego en el proceso de reestructuración, la disputa por el poder; y al final se plantea el cambio en la correlación de fuerzas y la pérdida de la autoridad moral por parte de la FFyL.

En el capítulo III se presenta un debate conceptual sobre quiénes son los académicos, para poder abordar las implicaciones que tuvo el proceso de reestructuración del posgrado en pedagogía en la configuración de la planta académica, a partir de los *habitus* de los académicos del posgrado, haciendo énfasis en las dificultades que enfrentan al formar para la investigación o profesionalización de alto nivel con profesores de asignatura y careciendo de condiciones institucionales para el desarrollo de los estudios de posgrado en la FES Aragón.

CAPÍTULO I

**POLÍTICAS DE MODERNIZACIÓN PARA
LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN
SUPERIOR**

“Tanto el desarrollo del sistema y de sus instituciones como las situaciones de enseñanza-aprendizaje que aquellas delimitan, adquieren sus propias formas de existencia en virtud de la precisa inserción histórico-social que los genera. Los problemas de este desarrollo en sus distintos niveles, no existen (ahistóricamente) al margen de la sociedad que los contiene. Por el contrario ésta se filtra tanto en sus contenidos como en sus formas, determina las posibilidades que encuentran cauce así como las que se frustran”

(Ezpeleta y Sánchez, 1982:97)

CAPÍTULO I POLÍTICAS DE MODERNIZACIÓN PARA LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Una particularidad de la universidad, como institución, es la capacidad de adaptación de sus estructuras, cuyo sentido y función han cambiado a lo largo de la historia. La universidad ha vivido distintas etapas, primero contribuyendo al desarrollo, pero también a la caída del orden medieval; después al nacimiento de la universidad nacional, por un lado la universidad de investigación bajo el modelo humboldtiano alemán de corte científico, y por el otro lado, el modelo napoleónico de corte profesionalizante (Ibarra, 1993). Hoy nuevamente las enormes transformaciones en los campos del conocimiento y del desarrollo tecnológico marcan el proceso contemporáneo de cambio en la universidad.

El problema central que hoy enfrentan las IES, es su transformación, coinciden la emergencia de la llamada sociedad del conocimiento con las políticas orientadas a estimular la autogestión, la descentralización, junto con otros procesos como la rendición de cuentas y la evaluación orientados a garantizar la fe pública en las

universidades. En donde el Estado asume, de acuerdo al discurso, como una de sus tareas fundamentales garantizar la calidad mediante nuevas políticas públicas que regulen al sistema educativo.⁷ En este primer capítulo abordaré las políticas para la calidad de la educación superior a fin de configurar nuestro marco contextual en el cual se desarrollarán distintas iniciativas que impactarán el proceso de reestructuración del Posgrado en la UNAM. Parto del supuesto de que las transformaciones en la estructura socioeconómica influyen con diversa intensidad sobre el sistema educativo⁸, por lo cual, me remito a los antecedentes socio-históricos que dieron origen a estas políticas.

1.1 LA MASIFICACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La expansión de la educación universitaria es el proceso de reforma que antecede a las políticas de modernización para la calidad de la educación superior. Después de la Segunda Guerra Mundial la universidad, a nivel internacional, abandona la orientación elitista que había prevalecido desde sus orígenes y dio paso a la universidad de masas⁹. Con la masificación, expansión acelerada de la educación superior, se dejó de concebir a la educación como un privilegio y se empezó a ver como un derecho al cual toda persona podía acceder. De acuerdo con Altbach y Patti McGill (2000), el crecimiento exponencial de los sistemas educativos que provocaron la masificación de las universidades públicas estaba basado en la creencia de que la educación y la formación de recursos humanos calificados traerían un incremento en el crecimiento y el bienestar social.

7 Cabe aclarar, que para los fines de presentación del marco histórico-social utilizaré los términos “universidad”, “educación superior” e “instituciones de educación superior, IES” como referencia genérica de la educación terciaria.

8 Bourdieu (2008) plantea que las transformaciones globales del campo social afectan al campo universitario especialmente por intermedio de los cambios morfológicos (forma y estructura).

9 La denominación de universidad de masas fue definida por Trow (1973) al establecer una clasificación de los sistemas de educación superior y señala que son elitistas cuando incluyen menos del 10% del grupo de edad; masivo, cuando la matrícula está por encima del 15%, y universal cuando más del 50% de los jóvenes en edad de hacerlo asiste a alguna institución de educación superior.

Bajo esta perspectiva, la matrícula de educación superior se expandió aceleradamente abriendo la universidad a culturas y “grupos sociales plebeyos” antes excluidos de ella (Kent, 1987); nuestro país se inserta en esta misma lógica de la masificación de la educación superior, y el sistema educativo nacional en su conjunto se constituye en mecanismo de gran peso para seleccionar y canalizar a la población dentro del conjunto de posiciones disponibles en la estructura ocupacional. La obtención de certificados se convierte en moneda de cambio en los modernos mercados laborales.

Ibarra (2007) señala, respecto al crecimiento exponencial de la matrícula universitaria en México, que los datos son contundentes respecto al proceso de expansión: la matrícula de educación superior pasó de 50 mil alumnos en 1950 a casi 2.5 millones en 2005; el sistema de educación superior creció a 1,892 instituciones cuando contaba en 1950 con apenas 16 universidades públicas, un par de institutos tecnológicos y unas cuantas universidades privadas. En términos de cobertura del grupo de edad entre 19-23 años, este crecimiento implicó pasar del 1 al 26 % en poco más de 50 años.

TABLA No. 4
EXPANSIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO (1970-2010)

Año	Matrícula a)	Docentes b)
1970	271,275	25,056
1980	935,789	73,789
1990	1,143,040	122,230
2000	1,846,946	191,326
2010	2,981,313	315,179

Elaboración propia con datos del INEGI, Estadísticas históricas de México 2010 y Anuario Estadístico y geográfico por entidad federativa, 2013.

- a) *La matrícula incluye: técnico superior, licenciado en educación normal, licenciatura universitaria y tecnológica y posgrado.*
- b) *El total de docentes no representa en estricto sentido el número de personal docente, debido a que una persona puede ocupar 2 o más plazas.*

Tan sólo en la UNAM entre 1974 y 1976 se diseñan, construyen y ponen en funcionamiento cinco planteles nuevos en las zonas de mayor crecimiento de la Ciudad de México y que tenían una baja oferta de educación superior, se crean las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales (ENEP). Así, entre 1970 y 1983, la población escolar de la licenciatura de la UNAM creció en 151% y gran parte de esta expansión tuvo lugar en las ENEP. (Kent, 1986). La parte restante lo constituyeron las nuevas universidades estatales que durante ese periodo tuvieron un aumento considerable.

La expansión de la matrícula universitaria implicó el crecimiento de las instituciones; la desconcentración geográfica y segmentación funcional y académica de la universidad; la fundación de nuevas instituciones y modalidades educativas; la construcción de nuevas estructuras burocráticas para la conducción del acelerado proceso de incorporación de alumnos, profesores y personal administrativo; así como la constitución de un mercado ocupacional de trabajadores académicos.

Las transformaciones que vivió el sector educativo en el periodo de la masificación de la educación superior podemos sintetizarlo en los siguientes puntos: (Kent 1987, Rodríguez 1995, Schugurensky 1998)

- ✚ Crecimiento de la cobertura;
- ✚ Recomposición de la matrícula del sistema de educación superior (las modalidades tecnológicas y privadas incrementaron notablemente su proporción en el conjunto);
- ✚ Reforzamiento de la descentralización de la oferta y compensación del rezago histórico en las entidades federativas más atrasadas;
- ✚ Mayor concentración de la demanda escolar en las áreas y carreras profesionales asociadas a los servicios;
- ✚ Crecimiento del nivel de posgrado;

✚ Equilibrio de la proporción de hombres y mujeres en las licenciaturas universitarias.

El cambio en la concepción de la universidad y su subsecuente expansión, masificación, fue extremadamente rápida generando un conjunto de situaciones y problemas nuevos; entre otros, produjo un incremento en los costos de financiamiento de las instituciones públicas de educación superior, los cuales en nuestro país han provenidos particularmente del Estado, lo que ha constituido una dependencia de los recursos públicos para las IES. Además de la dependencia financiera, otra característica ha sido su dependencia estructural de las decisiones políticas del Estado, pues a pesar de que la UNAM es una institución legalmente autónoma, nunca ha gozado plenamente de la libertad de decisión, necesaria para conducir los programas y proyectos universitarios.

El Estado ha sabido controlar las zonas estratégicas de conducción de la universidad, mediante las políticas para la educación superior¹⁰ diseñadas desde las instancias centrales del gobierno y la designación de las autoridades del más alto rango, los rectores. En este sentido, el establecimiento de mecanismos de articulación y concertación entre el sistema nacional, los sistemas estatales y las IES para la definición de esquemas de planeación y coordinación que armonicen las acciones entre el gobierno y las instituciones, han ocupado una parte importante del quehacer de las autoridades educativas, con el fin de conformar un sistema formal de planeación de la educación superior, que en términos prácticos constituye una forma de intervención y regulación del gobierno hacia las IES.

Por otro lado, el telón de fondo del crecimiento acelerado de la matrícula fue la crisis fiscal ante ello, el gobierno tuvo serias dificultades para mantener el financiamiento de las IES, por las implicaciones de ampliar la infraestructura (nuevos establecimientos con bibliotecas, laboratorios, talleres y aulas equipadas con nuevas tecnologías, -que iniciaron su incorporación en esta misma época-) y

10 Las políticas para la educación superior entendidas desde el más amplio sentido y que nos remite a planes, programas, estrategias y acciones gubernamentales que buscan modificar el sistema de acuerdo a planteamientos explícitos de prioridades y objetivos que deben atender las IES.

el incremento de la nómina por el aumento del personal académico y administrativo como consecuencia de la expansión (Díaz Barriga, 2007). A primera vista, se puede pensar que la expansión de la universidad fue una respuesta adecuada a las necesidades y requerimientos crecientes de la sociedad. Sin embargo, esta expansión se asoció a varios problemas importantes que culminaron en la crisis de la educación superior, caracterizada por la falta de coordinación entre sectores e instituciones, parálisis institucional, baja calidad y graves problemas financieros, asociados tanto a la falta de recursos como a su uso inadecuado e ineficiente (Brunner, *et al.* 1994).

Por otra parte, la crisis fiscal, que inicia a partir de los años setentas del siglo pasado, puso en entredicho el modelo de desarrollo a nivel mundial, y por ende la participación del Estado como promotor del desarrollo y agente regulador de la economía. Como respuesta a la crisis surge un nuevo modelo económico, denominado coloquialmente neoliberalismo, el cual se centra en cuatro aspectos: libre mercado, libre empresa, libre comercio y contracción de la oferta monetaria (Schugurensky y Torres, 2001); que plantea a su vez la necesidad de una reforma del Estado.

La ideología conservadora, representada principalmente por la comunidad empresarial, atribuyó los problemas económicos al excesivo gasto público y a una burocracia estatal demasiado grande por lo que, exigió drásticos recortes al financiamiento público. El análisis que desde la perspectiva del nuevo modelo económico se hace de la intervención del Estado en la economía y de la inversión del presupuesto público, es que sus gastos son improductivos, ineficientes e inflacionarios.

1.2 ESTADO EVALUADOR Y GLOBALIZACIÓN

La década de los ochenta es el inicio de un proceso de transformación en la relación entre el Estado y las IES, a nivel mundial. Este giro se inicia desde los setentas en los países industrializados reduciéndoles los recursos financieros de carácter público, especialmente se da en aquellos países participantes en la

OCDE. Los cambios en la relación entre el Estado y la educación superior se ubican en el contexto de la redefinición del papel del Estado dentro del desarrollo económico y social.

De acuerdo con Brunner (1990: 70-76), podría decirse que la relación entre el Estado y la Universidad se caracteriza, en este periodo, por la transición de un Estado benefactor, que asignaba recursos de manera benigna y sin exigencias, a un Estado evaluador¹¹, que pide cuentas sobre el destino, la eficacia y eficiencia en el uso de los recursos.

Claus Offe (1991) plantea que, durante la época del Estado benefactor el Estado capitalista intervenía en la definición de políticas sociales, programas y regulaciones, con el fin de reducir el conflicto entre las clases y brindar condiciones para la reproducción a largo plazo del modo de producción capitalista. De acuerdo con este autor, el Estado benefactor intervenía en cinco áreas principales de la reproducción social:

- ✚ En la reproducción física de la clase trabajadora proporcionando servicios de salud, vivienda subsidiada, así como prestaciones sociales tales como: guardería, bonos adicionales al salario, cupones de comida, etc.;
- ✚ Formación de las nuevas generaciones para el mercado de trabajo ofreciendo educación pública y gratuita;
- ✚ Oferta de empleos y condiciones de trabajo mediante regulación laboral;
- ✚ Suministro de un marco legal para regular los conflictos laborales;
- ✚ Aseguramiento de ingresos para la vida improductiva a través de pensiones y jubilaciones.

¹¹ El concepto de Estado evaluador es elaborado por Neave (1990: 8) para definir el nuevo papel de las políticas en la educación superior; el autor considera que es "...una racionalización y una redistribución general de funciones entre el centro y la periferia, de manera tal que el centro conserva el control estratégico global, por medio de palancas políticas menores en número, pero más precisas, constituidas por la asignación de misiones, la definición de metas para el sistema y la operación de criterios relativos a la calidad del producto" (Cursivas del autor).

Las instituciones tanto de salud, trabajo, educación, entre otras, fueron creadas para controlar incertidumbres y riesgos a fin de domesticar las probabilidades de cambio social así como para proveer estrategias de administración social que produjeran progreso, señala Popkewitz (2000). No obstante la función social de esas instituciones, la crisis económica puso en entredicho el modelo de desarrollo, y por ende la participación del Estado como agente regulador de la economía. En este contexto se presenta como alternativa el modelo económico neoliberal.

Los organismos internacionales (Fondo Monetario Internacional FMI, Banco Mundial BM, y Organización Mundial de Comercio OMC) a través de sus “recomendaciones”, actuaron como vías de transmisión de los criterios de las políticas neoliberales con los funcionarios públicos de los distintos gobiernos.

En los países en desarrollo, como el nuestro, los cambios hacia un nuevo Estado fueron vigilados por las agencias internacionales, quienes condicionaron los préstamos de emergencia para salir de la crisis a los ajustes estructurales, sentando los compromisos en la firma de cartas de intención con el FMI. Sin embargo, Díaz Barriga (2000), retomando dos principios que establece Coraggio y Torres (1998), rechaza la idea de que existe una confabulación generada por los organismos internacionales y aclara que es responsabilidad de los gobiernos el establecimiento de las políticas internas, y éstos se han visto “más papistas que el papa” al asumir con mayor vigor las propuestas de las agencias internacionales y buscar convencernos, a través de la adopción del discurso de la calidad, de las bondades del proyecto.

De tal forma que el nuevo modelo económico instrumentado en México a partir de 1982 partió del diagnóstico de que la crisis y la excesiva acumulación de deuda externa se debieron a tres causas principales: insuficiencia del ahorro interno, falta de competitividad del aparato productivo nacional y desequilibrios en nuestro patrón de desarrollo entre agricultura, industria y comercio.

Para erradicar las causas de la crisis fue diseñada la estrategia del cambio estructural o modernización económica cuyo objetivo primordial fue elevar el

ahorro interno y fortalecer la competitividad de nuestras exportaciones, *so pena* de depender nuevamente en el futuro de recursos externos en forma excesiva, adoptándose como instrumentos fundamentales de esta estrategia la desincorporación de entidades públicas, consideradas no estratégicas ni prioritarias, la reconversión industrial y la racionalización de la protección comercial (González, 2003).

A pesar de que las políticas fueron en su origen desarrolladas como respuestas prácticas a corto plazo para enfrentar las dificultades financieras de la crisis fiscal, éstas fueron asumiendo con el tiempo un carácter de impulso estratégico de largo plazo. Para los gobiernos mexicanos identificados con el nuevo modelo económico el sector público aparece como el principal obstáculo a la productividad y al crecimiento económico, porque produce inflación y disminuye la productividad.

La transición del Estado benefactor al Estado evaluador ha implicado no sólo cambios estructurales sino también ideológicos. La política de ajuste estructural aplicada en México es alentada por una doctrina que pugna por ampliar la esfera de influencia de las fuerzas del mercado, al tiempo que busca reducir la esfera de acción e influencia del Estado.

De tal forma que, la reforma del Estado se planteó como premisa indispensable para hacer del mismo un Estado planeador y coordinador del desarrollo y dejar de lado su participación directa en la economía, permitiendo la integración de la economía del país al contexto internacional.

Estos cambios en la posición relativa del Estado frente a la sociedad y la economía repercutieron profundamente en el diseño de las políticas públicas. Nociones como la descentralización de la toma de decisiones, la eficiencia y efectividad de las acciones públicas, la coordinación, la rendición de cuentas y la flexibilización rápidamente se convirtieron en las premisas que guiarían la operación de las políticas públicas.

De tal manera que, el nuevo Estado asume los mismos cánones de la política productiva y adopta la 'racionalidad económica' como su baluarte conductor. Ser competitivo, eficiente, eficaz y rentable son los principios del nuevo modelo económico; por lo que las políticas públicas responderán a los mismos valores y coadyuvarán al cumplimiento de dichos principios.

En este sentido, la política económica de los gobiernos queda racionalizada y circunscrita a programas de modernización y productividad que satisfagan los requerimientos del mercado y la competencia internacional. Las políticas públicas adoptan la visión eficientista y productivista (Coraggio y Torres, 1998).

Por otra parte, el clima ideológico dotó de legitimidad al proyecto reformista. La sociedad mexicana estaba imbuida en un proceso de transformaciones que incluía la privatización de empresas públicas, la descentralización de servicios sociales, como la salud y la educación, la apertura comercial y la desregulación. En el ámbito de la administración se comenzaron a delinear iniciativas que cuestionaban los estilos tradicionales de ejercicio del poder público y de instrumentación de las políticas públicas.

La transformación de las relaciones entre sociedad, economía y Estado no podía pasar inadvertida para las universidades. Tenían como telón de fondo la crisis del Estado de bienestar, la presión de la crisis fiscal y los requerimientos de una mayor competitividad.

Mientras que en el periodo del Estado benefactor las universidades se consideraron como una inversión pública vital, en la época del Estado evaluador son vistas como una parte sustancial del problema económico. En este contexto de transición del modelo de desarrollo se planteó también la crisis de los modelos universitarios, y consecuentemente la crisis de la educación superior.

Bajo el ambiente de restricciones presupuestales, existe el supuesto, ampliamente difundido, de que las universidades no son instituciones efectivas en términos de costos y no responden a las necesidades sociales. Al igual que la mayoría de las

instituciones públicas, la universidad comenzó a sufrir el efecto de una profunda e inexorable recesión. Situación que se ve agravada por una desconfianza generalizada en su contribución al desarrollo económico, por el creciente número de egresados que están desempleados o subempleados, por la difundida creencia de que por mucho tiempo ha sido una costosa “torre de marfil” desconectada del mundo real, por reclamos acerca del desperdicio y la mala administración de sus recursos, por las sospechas en torno a la productividad de sus académicos y por los problemas causados por los desórdenes estudiantiles (Neave, 2001).

Para Grediaga (2000: 35-36) la dificultad de las universidades por incorporar nuevas áreas de desarrollo científico, ya en otras épocas, ha provocado cuestionamientos y señalamientos; la autora menciona que durante el S. XVIII se formulan serias dudas respecto a la capacidad de la universidad de cumplir con los propósitos de formación de los cuadros profesionales que la sociedad moderna demandaba en torno a los intereses y requerimientos del nuevo sector social, la burguesía, proponiendo incluso su total sustitución por escuelas especializadas para la formación técnica e institutos de investigación para el desarrollo de la ciencia y el saber humanístico.

En esta etapa de crisis fue recurrente escuchar cuestionamientos a la formación y desempeño de los egresados de las universidades públicas¹². Una de las consecuencias que se derivaron de las distintas exigencias fue implantar la idea de que el funcionamiento de la universidad y sus actores deberían estar sujetos también al escrutinio público y por ende, el financiamiento debería estar supeditado para quienes demostraran que lo merecían.

¹² Canales (2001:44) refiere diversas posturas políticas adoptadas, en esa época, respecto a los cuestionamientos de la ineficiencia de la universidad pública, en las que identifica cierto juego de intereses y la búsqueda por obtener algunos beneficios al respecto; por ejemplo, señala que los partidos políticos ofrecían mayores recursos y la reivindicación de la universidad pública buscando el voto del sector académico; los expertos aprovechaban la oportunidad para participar en la discusión y orientar la reforma de la universidad tomando distancia de las calificaciones apresuradas; “los hombres de negocios” confrontaban el nivel educativo de las universidades públicas con las particulares pensando en el crecimiento del sector privado y la formación de las élites; mientras que los grupos religiosos buscaban impulsar la educación confesional renovando sus críticas a la enseñanza pública.

De esta forma, la vinculación entre evaluación y financiamiento de la educación superior fue impulsada desde el gobierno central; el nuevo papel del Estado implicó la configuración de un nuevo modelo de gestión que tuvo como principal instrumento el financiamiento asociado a nuevos criterios de evaluación de la gestión, operación y resultados de las IES, según Tuirán y Muñoz (2010), la política de financiamiento adquirió “una centralidad que no tenía antecedentes” y comenzó a asociarse a criterios de desempeño.

Bajo esta nueva concepción de la función estatal y su subsecuente disminución del financiamiento público hacia las universidades, se promueven dos aspectos centrales:

- ✚ Incrementar la capacidad empresarial y de obtención de fondos por parte de las IES enfatizando la necesidad de una mayor orientación al mercado como mecanismo para lograr fondos adicionales.
- ✚ Mayor exigencia para la rendición de cuentas sobre los recursos públicos otorgados a las instituciones.

En este marco, las prioridades y los objetivos de la educación superior fueron profundamente redefinidos. Las políticas de modernización de la educación superior adoptan como eje central la calidad de la educación, por lo menos en el discurso; y se convirtió en una meta mayor porque de ella se esperaba una contribución sustantiva para la modernización de la economía, la producción de conocimiento e innovaciones¹³ y la formación de una fuerza de trabajo calificada.

Así, la vinculación de las instituciones educativas con el mundo empresarial y la esfera productiva comenzó a ser concebida no sólo como una contribución de la universidad al desarrollo del país, sino como condición necesaria para participar exitosamente en el proceso de globalización. Ya los organismos regionales señalaban que la educación, la capacitación y la investigación debían contribuir no

¹³ Schwatzman (2008) señala que el concepto de “innovación”, tal como es utilizado en el campo de ciencia y tecnología, proviene de los economistas, preocupados por las maneras de volver a las empresas y a los países más eficientes y productivos, en un ambiente donde prevalece la competitividad.

sólo a garantizar la competitividad, incrementando la productividad de las economías, sino que además debían garantizar la equidad y la sustentabilidad económica y medioambiental de la región. El conocimiento (la sociedad del conocimiento) se convertía ahora en esencia de una transformación que debía conjugar cuestiones tan complejas como “la transformación productiva y su compatibilización con la democratización política y una creciente equidad social” (CEPAL-UNESCO, 1992).

La globalización, en la sociedad contemporánea, constituye un proceso que está transformando la vida social, política y económica de los distintos países del mundo y es el concepto utilizado para describir el cambio hacia el incremento del comercio internacional y el intercambio cultural, además de unificar mercados, sociedades y culturas (Schugurensky y Torres, 2001 y Tünnerman, 2003).

En este contexto, del mundo globalizado, la cuestión del conocimiento asume un rol estratégico por la presencia dominante de diversos tipos de conocimiento en la operación de las sociedades actuales. Ya que, para su desarrollo, las sociedades dependen cada vez más de la producción y difusión de conocimientos en las más diversas áreas y las universidades siguen siendo el lugar privilegiado para el cultivo del conocimiento, por ello la existencia de sólidas instituciones de enseñanza superior e investigación es una condición indisociable para la inserción al mundo contemporáneo.

Por otra parte, a raíz del debate mundial sobre el valor estratégico del conocimiento, se perfila cierto consenso, por lo menos a nivel discursivo, sobre la necesidad de transformar los sistemas de educación superior, ciencia y tecnología, en el sentido de enriquecer su capacidad de respuesta a los requerimientos del entorno inmediato y la dinámica de la globalización.

Por ello, la etapa reformista de la política educativa en México se acentuó en el último decenio del siglo XX y continúa hasta nuestros días acelerando una serie de transformaciones en todos los ámbitos de la vida nacional y del mundo globalizado en el que la educación, la ciencia y los nuevos sistemas de

información y comunicación tienen un papel central. De tal forma que, nuevas exigencias, demandas y oportunidades surgen ante los sistemas de educación superior y de investigación científica y tecnológica.

En este contexto de la sociedad global y del conocimiento¹⁴ -en donde la competitividad, la competencia y los parámetros de calidad son los nuevos valores-, surge la preocupación por la pertinencia de la educación superior buscando siempre estar a la altura de las circunstancias del nuevo milenio, obligando a las instituciones a replantear creativamente: los objetivos, la misión y las funciones de las universidades; es decir, se les encomienda transformarse o reinventarse, de ser necesario. Ya que, la producción del conocimiento comienza a expandirse a otros centros quitándole a la universidad el carácter monopólico de centro de producción del saber que conservó durante la modernidad (Krotsch, 2001).

En el debate internacional sobre la transformación universitaria hay una serie de puntos que ocupan un lugar relevante, Torres (2007) reconoce en la visión de la sociedad global cuatro reformas primarias para las universidades relacionadas con: eficiencia y rendición de cuentas, acreditación y universalización, competencia internacional y privatización; sobresaliendo en estos aspectos fundamentalmente la preocupación por la calidad, que ha llevado a organizar procesos de evaluación y acreditación de las instituciones y sus programas educativos; la preocupación por la pertinencia del quehacer universitario; la urgencia de mejorar substancialmente los procesos de gestión y administración; la necesidad de introducir en la educación superior las nuevas tecnologías de la información y la comunicación; y la conveniencia de revisar el concepto mismo de la cooperación internacional y fortalecer la dimensión internacional de la enseñanza superior como reflejo del carácter mundial del conocimiento, la investigación y el aprendizaje.

¹⁴ De la Herrán (2004), hace una diferenciación y aclara que en realidad la sociedad del conocimiento se reduce a un amplio acceso a sistemas de información, ya que nos hemos convertido tan sólo en espectadores de ésta, porque no tenemos tiempo para pensar, constituyéndose, más bien, en una sociedad de la información.

Sin embargo, el proceso de globalización no escapa a tensiones y podemos mencionar como ejemplos: la tendencia a la polarización desencadenada por una injusta distribución de las oportunidades educativas; las pautas de exclusión laboral que provienen de cambios tecnológicos y organizativos; la confrontación entre la lógica de la producción de conocimientos en los centros académicos vs. su apropiación y uso para la resolución de los problemas nacionales; por mencionar solo algunas.

Para Schugurensky (1998) el desmantelamiento del Estado benefactor ha traído como resultado, para el ciudadano común, mayores índices de desempleo, menores salarios, menor seguridad laboral, reducción de las oportunidades de acceso a la atención de salud de calidad y menores oportunidades de lograr la movilidad social a través de la educación pública debido a que las propuestas de privatización generalmente han dado como resultado la pérdida del acceso, de grandes sectores de la población, a servicios que alguna vez fueron considerados como un derecho inalienable.

Sin embargo, y frente a la oposición a la globalización, Rodríguez (2001) plantea que en las economías desarrolladas hay sobrada evidencia para mostrar que los sectores que utilizan sistemáticamente insumos de conocimiento y fuerza laboral educada, capacitada y entrenada, han crecido más rápidamente y generado mayores ganancias.

1.3 LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y LAS POLÍTICAS DE MODERNIZACIÓN PARA LA CALIDAD

El proceso de modernización educativa, adoptado por la globalización, resignifica términos pedagógicos tales como: la calidad educativa, la evaluación, la rendición de cuentas y el compromiso social, por supuesto, vistos a través de los cánones de la productividad, la eficiencia y la eficacia, medida por los costos-beneficios del mercado y abandonando los principios de la función social de la educación superior.

El contexto de la modernización educativa presenta una preocupación generalizada sobre los procesos de evaluación y acreditación provocada por los discursos eficientistas propios de la transformación del mismo Estado en su transición de Estado benefactor a Estado evaluador, estableciendo la ética de la competencia, definida externamente como la directriz para el desarrollo del sistema de educación superior y en consecuencia del desarrollo de cada institución.

La experimentación de diferentes políticas para lidiar con la crisis pasó por cambios en los mecanismos de financiamiento de la educación superior hasta la implantación de sistemas de evaluación de la calidad. Un componente importante de estas políticas fue la creación o el fortalecimiento de sistemas de evaluación y recompensas basados en la calidad.

En el diseño y elaboración de políticas para elevar la calidad de la educación han estado presentes las propuestas de reforma contenidas en diversos documentos de los organismos internacionales (UNESCO, BM, BID, CEPAL, entre otros).

Diversas líneas se han trazado para la modernización y adecuación de los sistemas de educación superior, resaltando entre las más destacadas las siguientes: (Schugurensky, 1998)

- ✚ Expansión general de la matrícula;
- ✚ Diversificación de tipos institucionales, funciones y fuentes de financiamiento;
- ✚ Descentralización;
- ✚ Creación de instancias de regulación y coordinación;
- ✚ Vinculación productiva con el entorno;
- ✚ Implantación de fórmulas de planeación, evaluación y rendición de cuentas;

- ✚ Actualización de las estructuras, instancias y métodos de operación de la administración y el gobierno universitario;
- ✚ Instrumentación de mecanismos de aseguramiento de la calidad;
- ✚ Flexibilidad curricular;
- ✚ Incorporación de formas de aprendizaje a distancia,
- ✚ Diseño de esquemas para la actualización de conocimientos y renovación de destrezas (educación para toda la vida).

Paradójicamente a lo que podría suponerse como el retiro del Estado en la vida de las IES, debido su adelgazamiento, así como, la reducción del financiamiento público, se inicia una etapa de mayor regulación indirecta por parte del gobierno y una mayor injerencia externa dentro de la gestión universitaria, vía los programas de financiamiento gubernamentales etiquetados para programas de evaluación y proyectos especiales. Díaz Barriga, A. (s/f) lo denomina “autonomía disminuida” en virtud de que el gobierno establece, a través de sus diversos programas, un modelo ideal de universidad, disminuyendo la posibilidad que otorga la autonomía universitaria de que cada institución defina su proyecto académico, su programa de trabajo y su proyecto curricular, de acuerdo a sus propios principios, y no en función de las definiciones dadas desde el exterior por organismos gubernamentales.

De acuerdo con Schugurensky (2002), una de las principales tendencias que está teniendo lugar en la educación superior es la transición de un modelo centrado en la autonomía a uno heterónimo. En el modelo heterónimo, el poder para definir la misión, la agenda y los productos de las universidades reside cada vez más en agencias externas y cada vez menos en sus propios órganos de gobierno.

El concepto de heteronomía se refiere a la subordinación a un orden impuesto por agentes externos. El modelo heterónimo no significa que la universidad pasa a ser súbitamente gobernada por actores extrauniversitarios, sino que su práctica

cotidiana (sus funciones, sus prioridades, su organización interna, sus actividades, su estructura de premios y castigos, etc.) está cada vez más supeditada a la lógica del mercado y el Estado.

Schugurensky también considera que desde el punto de vista conceptual lo que la categoría de “universidad heterónoma” permite es condensar bajo un término único dos tendencias paralelas que en general son examinadas en forma separada en la literatura de educación superior: la ‘universidad comercial’ y la ‘universidad controlada’. Así el concepto de universidad heterónoma desafía la concepción de que las dinámicas del *laissez faire* y del intervencionismo de Estado son necesariamente contradictorias e irreconciliables, pues la evidencia indica que la universidad puede estar subordinada simultáneamente a las demandas del mercado y a los condicionamientos del Estado evaluador.

El autor considera que la transición de la universidad autónoma a la universidad heterónoma no es un proceso que corre en forma lineal, automática y carente de conflictos, ni es un proceso impulsado exclusivamente por actores externos. Por el contrario, se trata de un proceso complicado, apoyado y resistido tanto por fuerzas universitarias como extra-universitarias y que a menudo tropieza con obstáculos de diverso tipo.

En este sentido, la definición de políticas y estrategias para la pretendida calidad educativa de la educación superior ha partido tanto de la Secretaría de Educación Pública (SEP) como de la ANUIES, las universidades asumen las políticas de modernización para la educación superior planteadas desde estas instancias.

En 1984, en la VII Reunión Extraordinaria de la Asamblea General de la ANUIES, se aprobó el documento *La Evaluación de la Educación Superior en México*. En éste, resalta el planteamiento relacionado con la necesidad de evaluar la educación superior, considera que el desarrollo de una institución, debe ser entendido como un proceso racional hacia formas de organización y de operación, que permitan mayor eficacia en el cumplimiento de sus funciones y mayor eficiencia en el uso de recursos.

Es en 1989, se aprueban las Declaraciones y Aportaciones de la ANUIES para la Modernización de la Educación Superior. El documento señala la existencia de un amplio consenso en la sociedad mexicana sobre la necesidad de mejorar la calidad de la educación en el país; y aparece por primera vez un planteamiento con relación a la calidad, ésta es entendida como la relación entre la eficiencia en los procesos y la eficacia en los resultados.

Este documento establece además, la relación entre evaluación y calidad, cuando expresa que la evaluación debe ser considerada como un ejercicio de análisis y reflexión sobre las actividades académicas, que permitan apreciar la calidad, conforme al sentido y orientación de los procesos y resultados institucionales, así como sus grados de eficiencia y eficacia.

Con la finalidad de lograr un mejoramiento de la calidad académica de los procesos y productos de la educación superior, en julio de 1990, se aprueban los *Lineamientos para la Evaluación de la Educación Superior*, en donde se establece a ésta como un medio y no como un fin en sí misma. Destacan en este acuerdo, como rasgos fundamentales, los siguientes:

- ✚ Reiteración del documento aprobado en 1984.
- ✚ El condicionamiento para financiar a la educación superior, esto es, se establece el inicio de las políticas de los sistemas de evaluación que condicionan el financiamiento a la realización de ejercicios de evaluación en las IES.

En 1990, a solicitud de la SEP, el Consejo Internacional para el Desarrollo Educativo realizó una evaluación del sistema de educación superior de México, también conocida como la evaluación de la OCDE. Esta experiencia evaluativa coordinada por Philip Coombs fue publicada en 1991 con el título *Estrategia para mejorar la calidad de la educación superior en México*. Con base en el informe de evaluación realizado por el Consejo, se aprobaron las Diez Tareas Prioritarias para la Educación Superior en México, cuyos propósitos fueron:

- ✚ Modernizar al conjunto de Instituciones de Educación Superior.
- ✚ Condicionar el financiamiento a proyectos relacionados de manera directa con estas tareas, creando para tal fin el Fondo para la Modernización de la Educación Superior (FOMES).

Vista en esta perspectiva, la evaluación de la educación nace en México con un carácter coercitivo e inducido por parte de las políticas gubernamentales.

Así mismo, en noviembre de 1999 la ANUIES aprueba el documento *La Educación Superior hacia el Siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo*, que define el itinerario a recorrer por la educación superior mexicana durante la primera parte del nuevo siglo hasta el año 2020. Aboites (2003: 63) considera que este documento:

“constituye una verdadera carta de rendición no sólo de las burocracias universitarias, sino de la idea de que la universidad pública siga siendo el protagonista fundamental de la educación superior del país, (...) Las necesidades empresariales (competencias laborales) y los desafíos de la competitividad internacional se vuelven ahora las referencias fundamentales”.

En *La Educación Superior hacia el Siglo XXI* se establece, “que todas las IES principalmente las públicas, deberán establecer límites a la matrícula escolarizada” (ANUIES, 2000: 198). Allí mismo se consolida la idea de un Sistema de Educación Superior, dándole un trato indiferenciado a las instituciones públicas y privadas, con lo que se abre la puerta para que estas últimas reciban también recursos del Estado.

Así mismo, se incorpora la idea de una coordinación única para el Sistema de Educación Superior, a cargo de funcionarios de gobierno, rectores de universidades públicas y rectores de universidades privadas y representantes empresariales (ANUIES, 2000: 251); se acepta y se define como una prioridad la

vinculación universidad-empresa; el fortalecimiento de las estructuras de evaluación restrictiva; se abre paso al aumento de colegiaturas a los estudiantes y se les plantean nuevos requisitos y, tal vez lo más importante, se establece como la visión oficial de la universidad mexicana aquella que se deriva del horizonte de la globalización y la competitividad internacional.

La perspectiva de la ANUIES queda sesgada por la centralidad en la competitividad internacional, más que a dar respuesta a las amplias necesidades del país:

“La educación superior mexicana opera en un nuevo escenario de competencia mundial, que es más visible en el marco de los tratados comerciales como el Tratado de Libre Comercio con América del Norte (TLCAN), y la incorporación a organismos internacionales como la OCDE. La competencia entre universidades mexicanas y de otros países conlleva la necesidad de plantear programas de desarrollo de nuestras IES con base en indicadores y estándares internacionales” (ANUIES, 2000: 9).

A partir de este periodo, las políticas gubernamentales para la educación superior buscan abandonar la tradicional confianza y relación benevolente con la universidad pública, al mismo tiempo que se intenta buscar consenso en la población sobre la necesidad de instrumentar procesos de intervención y transformación de la vida universitaria; de tal manera que, el problema de la tradicional “confianza” en las instituciones y la necesidad de transparencia, de “*accountability*”, se convirtió en el centro del debate, contribuyendo, al mismo tiempo, a la formación de una nueva agenda sobre la base de los nuevos problemas planteados (Krotsch 2001).

1.3.1 LA CALIDAD EDUCATIVA

La preocupación por la calidad adquiere singular relevancia frente a los fenómenos de la globalización y la competitividad internacional, de los cuales nuestro país no puede sustraerse por la creciente demanda de recursos humanos de la más alta calificación y la constante devaluación de la credencialización¹⁵. De ahí que, el tema sobre la calidad de la educación superior ocupe un lugar destacado en la discusión sobre las políticas a aplicarse en este sector educativo.

Pero resulta imprescindible preguntar ¿qué entendemos por calidad de la educación superior? Perrenoud (1990: 14-15) considera que “la calidad es una construcción social, no existe en sí misma, sino que son los actores incorporados en una comunidad quienes definen los criterios de calidad (...) Grupos y comunidades establecen lo válido desde la calidad y la perfección es la excelencia”.

En este mismo sentido, Arredondo (1992) comenta que hablar de la calidad de la educación implica diversas interpretaciones y significaciones, de acuerdo a los enfoques teóricos con que se aborde, la corriente u orientación pedagógica o educativa que se adopte y el lugar que se ocupe dentro de la situación educativa o de la sociedad, así mismo las significaciones de la calidad educativa variarán de acuerdo a las diversas perspectivas que se tenga sobre la educación a partir de escuelas o corrientes filosóficas, sociológicas, psicológicas, pedagógicas e incluso económicas.

De acuerdo a ambos autores podemos señalar que, el concepto de calidad no es absoluto sino más bien relativo, social e históricamente determinado. De tal forma que, el concepto de calidad, definido por y desde las instancias gubernamentales de educación superior, alude a la presencia o ausencia de ciertos rasgos o atributos, previamente establecidos por considerarlos valiosos o significativos y

¹⁵ A este proceso Romero (1996) lo denomina la búsqueda por mantener vigencia laboral ya que, cada trabajador se sumerge en la ansiedad de poseer mayores habilidades y credenciales que revaloren su fuerza de trabajo y le den un mejor posicionamiento en el competitivo mercado laboral.

podemos referirnos a ellos de acuerdo al grado o nivel de presencia, de modo que desde esta perspectiva se puede plantear la posibilidad de elevar o mejorar la calidad. Así que, referirnos al concepto de calidad educativa implica una definición, un punto de vista o una posición ante la educación y puede referirse a los resultados o productos de la acción educativa, a los procesos o elementos que intervienen en ella o a las instituciones y actores del sistema escolar y en el mismo concepto va implícito el de valoración o evaluación.

Para apreciar o evaluar la calidad de un objeto, en sentido genérico, es preciso hacerlo en función de ciertas normas o estándares preestablecidos, que nos permitan juzgar su mayor o menor adecuación a los patrones o modelos de referencia. En el ámbito educativo, se establece un patrón o estándar de calidad aplicable a las instituciones y niveles educativos afines, de manera que el sistema de evaluación sea capaz de definir los criterios de calidad exigibles a las distintas IES.

Si bien la convergencia no es un fenómeno nuevo¹⁶, la concordancia con el modelo de nuestros vecinos del norte, en los últimos lustros se ha hecho cada vez más patente en virtud de los procesos de globalización económica, el desarrollo de nuevas tecnologías de la información y la comunicación, la conformación de bloques geopolíticos y la importancia creciente de los organismos internacionales. Los signos de afinidad hacia el modelo norteamericano se pueden observar en: (Schugurensky y Torres, 2001)

- ✚ Reducción del papel del Estado en la educación superior,
- ✚ Expansión del sector privado,
- ✚ Diversificación institucional,

¹⁶ Recordemos que desde el inicio, la universidad fue transferida desde España en la época colonial a nuestro país y, a lo largo de su historia, podemos observar la adopción de distintos modelos como el napoleónico, a mediados del siglo XVIII, con la denominada “universidad de los abogados” así como, el modelo de universidad de investigación humboldtiano, y a mediados del S. XX el modelo anglosajón en su versión norteamericana.

- ✚ Descentralización administrativa del sistema,
- ✚ Incorporación a la dinámica del mercado
- ✚ Competencia entre instituciones por fondos y estudiantes
- ✚ Asociación entre universidades y empresas
- ✚ Introducción de cuotas a los usuarios de instituciones públicas.

La convergencia hacia el modelo norteamericano no significa que todos los sistemas de educación superior se conviertan en uno solo, sino más bien que son gobernados en forma creciente por presiones, procedimientos y patrones organizacionales similares. Mollis (2003) señala que, los diagnósticos que abordan las deficiencias de las universidades son el resultado de una mirada “norteamericocéntrica” elaborada por las agencias de crédito internacional, sobre supuestos no explícitos aunque evidentes. Se reconoce la superioridad del modelo universitario norteamericano; se acepta la idea de la “exportación de la educación superior norteamericana” al mundo globalizado, caracterizada por la diversificación institucional, la orientación al mercado, la segmentación social reflejada en dos circuitos, uno académico para los que estudian y otro con salida laboral inmediata para los que necesitan trabajar.

Para Mollis, la norteamericanización del modelo se evidencia por el lugar asignado al conocimiento instrumental puesto al servicio del desarrollo económico por un lado, y la subordinación del desarrollo nacional y local a la dinámica global de los países hegemónicos, por el otro.

Respecto al establecimiento de criterios para la pretendida calidad educativa de las universidades, Altbach y Patti McGill(2000:24) señalan que:

“...los patrones americanos de organización académica son de considerable interés en otras partes del mundo”.

En este sentido, la lógica mercantilista impregna gradualmente la vida universitaria, introduciendo en las instituciones criterios próximos a los que regulan el funcionamiento de las empresas productoras de bienes y servicios. De esta manera, se adopta un discurso que enfatiza metas propias de la esfera económica y criterios cuantitativos de medición que soslayan la importancia que –en instituciones de esta naturaleza- tienen los aspectos cualitativos transformando los valores y la cultura académica. Es decir, los cambios que vive la universidad se convierten en el esfuerzo de distintos actores por adaptar al sistema de educación superior al nuevo paradigma económico teniendo como eje central del discurso: la calidad educativa.

La pretendida calidad es usada por el discurso neoliberal como un instrumento de legitimación para la aplicación de premios y castigos en la tarea de disciplinar a la comunidad educativa para que acepte la reforma. Pruebas nacionales de evaluación están sirviendo para seleccionar y disminuir los alumnos que pasan de un nivel del sistema a otro, y especialmente para limitar el ingreso a las universidades, para justificar la disminución de la planta docente, o para sostener la caducidad de la formación de los profesores haciéndolos responsables de las consecuencias nefastas de la propia reforma (Puiggrós, 1998). De tal forma que, la calidad de la educación sólo tiene consistencia como concepto a partir de su vinculación con los sistemas de evaluación.

La nueva estructura de incentivos que representan las políticas para la modernización de la educación superior ha generado procesos de cambio dentro de las universidades. La disminución de las resistencias que producen los cambios, su legitimidad o su eficiencia está dada gracias a las "nuevas políticas" de educación superior. Es decir, el cambio en las reglas del juego para allegarse de recursos financieros representa para las IES la obligación de modificar estructuras, funciones, normas y todo aquello que sea necesario para estar en condiciones de participar de los programas de evaluación y acreditación, a fin de competir en condiciones favorables por dichos incentivos. De tal suerte que, la obtención de recursos extraordinarios para el financiamiento de proyectos de

investigación, estímulos económicos al desempeño académico, becas y diversos apoyos para el mejoramiento de la infraestructura sólo se pueden obtener bajo la sumisión a los criterios de la evaluación. En suma, de acuerdo con Schugurensky y Torres (2001: 24-25), “Los profesores, los departamentos y las facultades de las universidades públicas y privadas terminan reproduciendo comportamientos competitivos similares a los que imperan en el mercado para conseguir subsidios, donaciones, contratos y para la obtención de becas y subvenciones que los benefician”.

El financiamiento ligado a la evaluación ha sido el mecanismo más eficaz para inducir los cambios. Sin embargo, este vínculo ha pervertido, de alguna manera, los fines de mejora del sistema educativo puesto que lo más importante es la obtención de recursos financieros aun a riesgo de simular el cambio.

En una perspectiva de largo plazo Porter (2003) considera que se trata de la reconversión de la universidad, que pasa de ser una organización laxa y profundamente fragmentada, a una organización fuertemente vinculada con su medio en la que la obtención de recursos y apoyos dependerá de la eficacia y legitimación de su desempeño, demostrable únicamente mediante sistemas de evaluación, acreditación y rendición de cuentas.

Ya organismos internacionales como la UNESCO, el BM y la OCDE habían venido promovido activamente, desde finales del siglo pasado, la generalización de la llamada “medición de la calidad”. Ante tales recomendaciones para los países en desarrollo, las autoridades educativas nacionales han instrumentado la evaluación como política para la calidad de la educación. Por lo tanto, la calidad educativa constituye uno de los elementos de mayor importancia y controversia en la educación superior contemporánea; pues su determinación se encuentra estrechamente vinculada a los procesos de la evaluación y la acreditación académica de las universidades.

En la época contemporánea el concepto de calidad de la educación sólo tiene solidez a partir de su vínculo con las prácticas de evaluación. Tradicionalmente la evaluación educativa ha sido empleada bajo los criterios de eficiencia, lo que la lleva a “centrarse exclusivamente en lo observable y cuantificable” (Popkewitz, 1998:206).

1.3.2 LA EVALUACIÓN Y LA ACREDITACIÓN COMO GARANTÍA DE CALIDAD

La evaluación como nueva práctica del Estado tiene como fin analizar el cumplimiento de las metas del sector educativo y difundir información sobre su funcionamiento. El deterioro educativo es enfrentado con estrategias de evaluación que se reducen a cuantificar y medir; en este sentido se construyen diversos instrumentos estandarizados que constituyen la nueva modalidad para evaluar el desempeño estudiantil, docente e institucional.

De acuerdo con Díaz Barriga A. (2004) las prácticas de evaluación nacen en Estados Unidos y acompañan el desarrollo de su sistema educativo durante todo el S. XX, mientras que en México la evaluación es impuesta a través de las políticas de modernización educativa, sin permitir el debate respecto a su conceptualización, teorías y tendencias; se da por hecho que las técnicas aplicadas son “las únicas”, “las científicas” y “las objetivas”. Así mismo, considera que los modelos de evaluación se caracterizan por la “incultura” respecto al dominio de la disciplina, ya que la “formación de los evaluadores” y las “técnicas de evaluación” han sido producto de la práctica, el ensayo y el error.

El proceso de evaluación, eje a partir del cual se reestructuran las relaciones entre las IES y el Estado, consta de procedimientos de acreditación y procedimientos de evaluación. Los primeros tienen como propósito certificar la calidad académica de los programas, según el juicio experto de los pares¹⁷, cuya labor acreditadora

¹⁷ Díaz Barriga A. (2009) señala que el concepto de “Pares” en el mejor de los casos, se concibe como profesionales que han destacado en su disciplina, pero en algunas ocasiones se llega ser par académico sencillamente por una propuesta institucional ante organismos de acreditación.

debiera extenderse hasta que la institución cumpla con los cánones preestablecidos.

Mientras que la acreditación constituye el reconocimiento del logro de la calidad en donde fueron verificados, constatados y medidos los elementos y factores de calidad educativa. Es decir, refiere a una evaluación que se centra en el análisis de indicadores específicos de resultados logrados, regularmente cada uno de los indicadores responden a las siguientes temáticas: planes y programas de estudio, estudiantes, personal académico, normatividad y vinculación con el sector productivo.

La acreditación es un mecanismo para determinar el nivel global de una institución de educación superior, es una certificación de la calidad académica de un programa o unidad, o un juicio sobre la consistencia entre los objetivos, los recursos y la gestión de una unidad académica. El proceso de acreditación suele comprender la autoevaluación, la evaluación externa y el informe final. Este tipo de evaluación se centra en la evaluación de resultados, es decir, en los impactos provocados por las labores de docencia, investigación y gestión. A la unidad acreditada se le otorga un prestigio social al ser reconocida públicamente como de: calidad.

La evaluación se propone determinar si la institución, departamento o programa cumple con ciertos objetivos, como son lograr las metas e intenciones fijadas en el proyecto, alcanzar estándares mínimos de calidad, etc. Pero, también dentro del procedimiento de evaluación, los pares tienen por función facilitar la toma de decisiones, brindar incentivos para el mejoramiento de una institución o programa, y aportar criterios para la asignación de recursos a las instituciones.

Hay que mencionar que los procedimientos de evaluación van, por lo regular, acompañados de la autoevaluación de las propias instituciones. Las evaluaciones externas son complementarias a la autoevaluación, y su finalidad es proponer líneas de acción autorizadas por los expertos a las instituciones, tales como introducir correcciones o afectar procedimientos de planificación e inversión, entre

otros. En el campo de las decisiones podrían sugerir asignación de recursos, el establecimiento de premios y sanciones, informar al público sobre el rango comparativo en que se sitúan las instituciones o programas y, en general, proporcionar orientaciones para el desarrollo del sistema.

Desde la segunda mitad de la década de los setenta, las instituciones de educación superior reunidas en la ANUIES buscaron concertar formas de planeación que incluían la evaluación como un elemento básico para la mejora de las instituciones y del sistema en su conjunto.

La constitución del Sistema Nacional de Planeación Permanente de la Educación Superior (SINAPPES) fue un paso importante en esa dirección aunque, en la práctica, la operación de las instancias del sistema (consejos estatales, regionales y nacional) tuvo poco y desigual impacto en la vida académica de las instituciones.

El proceso cobró nuevas dimensiones a partir de la puesta en práctica del Programa para la Modernización Educativa 1989-1994 (PME). En el Programa se incluyó, a propuesta de la ANUIES, el lineamiento de impulsar la calidad de la educación superior mediante procesos de evaluación interna y externa de las instituciones. Esta idea se concretó inicialmente en la creación en 1990 de la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA), organismo constituido por funcionarios y rectores, el cual centró sus propósitos en tres tipos de evaluación:

- a. la autoevaluación institucional;
- b. la evaluación externa de programas de enseñanza con comités de pares y,
- c. la meta-evaluación (o evaluación del sistema de evaluación), de acuerdo al modelo ideal en el cual se vinculan directamente los resultados de la evaluación a la asignación de fondos públicos.

La evaluación externa de programas empezó a desarrollarse durante el período 1991-1992, sobre la base de grupos de pares que visitan a las escuelas y facultades y cuya conformación fue convenida entre la Subsecretaría y la ANUIES.

Por lo que respecta a la evaluación global del sistema de evaluación, ésta ha quedado en manos de la CONAEVA y se ha realizado, en la práctica, bajo la forma de un monitoreo de la marcha del proceso, el cual ha servido para introducir correcciones en la implementación de los procedimientos y para afinar los criterios de asignación de los recursos del FOMES.

El objetivo de impulsar la evaluación externa se plasmó en la creación, también a instancias de la ANUIES, de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES). Los Comités fueron instituidos por la Coordinación Nacional de Planeación de la Educación Superior (CONPES), órgano de enlace entre la representación de las universidades públicas y el gobierno federal.

Según su definición inicial, los CIEES se encargarían de la realización de evaluaciones diagnósticas y acreditación de programas académicos, funciones de administración y gestión y funciones de difusión y extensión de la cultura, en las instituciones de educación superior que lo solicitaran.

Sin embargo, en los primeros años de la década de los noventa, la ANUIES comienza a estudiar las posibilidades de adoptar procedimientos de acreditación como forma de control de calidad institucional. En 1997 la ANUIES acordó impulsar la creación de un organismo no gubernamental para regular los procesos de acreditación. Esta iniciativa dio lugar a la creación, en 2000, del Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A.C. (COPAES), cuyos objetivos centrales consisten en apoyar la formación de agencias profesionales de acreditación, autorizarlas y coordinar su trabajo.

De manera casi simultánea, la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES), organismo que agrupa a las instituciones de educación superior de carácter privado, tomó la iniciativa de establecer un

mecanismo propio de acreditación de programas e instituciones, aunque buscando su coordinación con los lineamientos establecidos por la COPAES.

No obstante que, los organismos establecidos para llevar a cabo la acreditación de programas declaran competencia para los niveles de licenciatura y posgrado, en la práctica la evaluación y acreditación del posgrado se ha centralizado en el CONACyT instancia que ha definido, a partir de 1991, las políticas para el desarrollo del posgrado nacional a través de sus programas de fortalecimiento y mejora.

La acreditación de programas e instituciones de enseñanza superior ha fungido como un eje fundamental de la transformación cualitativa de la universidad en el mundo, junto con otras políticas.

En términos formales la acreditación se propone resolver ciertas fallas de comunicación atribuidas al modelo particular de interrelación entre el sistema de educación superior, la sociedad y el Estado. En su planteamiento más general, la acreditación busca ofrecer elementos de confianza sobre la calidad educativa, tanto a los estudiantes en condiciones de elegir la institución y programa en que cursarán estudios profesionales, como a los empleadores.

A esos fines básicos, se han añadido recientemente otras expectativas, tales como: la de contar con un instrumento para mejorar la calidad de los servicios, encauzar la rendición pública de cuentas, establecer un principio de visibilidad y orden dentro del variado repertorio de ofertas, estimular y regular la competencia entre instituciones universitarias, así como implantar un mecanismo de control que asegure que la inversión de recursos públicos en educación superior se plasma en indicadores objetivos de calidad.

Los sistemas de evaluación y acreditación constituyen la oferta de recompensas para los programas e instituciones que se incorporan al esquema o el riesgo de marginación en caso de no participar.

En suma, con el propósito de incorporar la evaluación, el gobierno mexicano impulsó la creación de instituciones y programas (ver Tabla No. 5), todos ellos orientados al otorgamiento de recursos adicionales al presupuesto universitario y el otorgamiento de incentivos individuales basados en la evaluación del desempeño y la productividad, a fin de institucionalizar los procesos de medición de la calidad educativa en México.

TABLA No. 5
PROGRAMAS DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA ESTABLECIDOS EN MÉXICO

NIVEL DEL PROGRAMA DE EVALUACIÓN	NOMBRE DEL PROGRAMA	PROPÓSITO	INSTANCIA QUE LO OPERA	PERIODO DE VIGENCIA	EL RESULTADO SE TRADUCE EN FINANCIAMIENTO
Institucional	Fondo para la Modernización de la Educación Superior (FOMES)	Impulsar la adopción de las estrategias de evaluación institucional y apoyar los programas de modernización de las universidades	SE SIC	1990-200	SI
	Programa Integral de Fortalecimiento Institucional	Impulsar la adopción de las estrategias de planeación institucional y su vinculación con procesos de evaluación, y apoyar con recursos económicos los programas de desarrollo de las universidades que muestren que han asumido compromisos por la calidad	SE SIC	2001 a la fecha	SI
Programas	Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES)	Evaluar programas de licenciatura y posgrado por pares académicos	CONAEVA	1990 a la fecha	Indirectamente
	Consejo de Acreditación de Programas de la Educación Superior (COPAES)	Acredita programas de licenciatura	COPAES/Organismos acreditadores	1998 a la fecha	Indirectamente
	Padrón de Posgrados de Excelencia	Evaluar programas de posgrado	CONACyT	1990-2000	SI
	Padrón Nacional de Posgrado (PNP) y Programa de Fortalecimiento al Posgrado (PIFOP)	Evaluar programas de posgrado	CONACyT	2001 a la fecha	SI
Académicos	Sistema Nacional de Investigadores	Evaluar la producción de los investigadores y establecer un estímulo económico a su desempeño	CONACyT	1984 a la fecha	SI
	Becas al desempeño docente	Evaluar el trabajo académico y establecer un estímulo económico a su desempeño	Secretaría de Programación y Presupuesto/SE SIC	1990-92	SI
	Carrera Docente (Programas de Estímulos)	Evaluar el trabajo académico y establecer un estímulo económico a su desempeño	Secretaría de Programación y Presupuesto/SE SIC	1992 a la fecha	SI
	Programa para el Mejoramiento del Profesorado (PROMEP)	Apoyar con becas la obtención de grado y apoyar la infraestructura que requieren los académicos	ANUIES/SE SIC	1996 a la fecha	Indirectamente
Estudiantes	Examen de Ingreso a la Educación Media Superior (EXANI-1) Examen de Ingreso a la Educación Superior (EXANI-2) Examen General de Egreso de la Licenciatura	Dar información sobre rendimiento académico de los estudiantes para decidir su ingreso a la educación media superior o superior. Permitir la titulación de los egresados	Centro Nacional de Evaluación de la Educación Superior, Asociación Civil (CENEVAL)	1993 a la fecha	No

Fuente: Retomado de Díaz Barriga, Ángel, coord. (2008:26-27).

Sin embargo, diversos estudios respecto a los sistemas de evaluación han evidenciado las limitantes en cuanto a los efectos que estos han tenido en la vida académica de las instituciones, en el desempeño de los principales actores del

sistema, estudiantes y académicos, y en general en su contribución al mejoramiento de la pretendida calidad educativa.

Por ejemplo, Díaz Barriga, A. (2006a) señala que los aspectos sustantivos del trabajo docente son invaluable, resulta muy difícil clarificar y cuantificar la relación pedagógica, de intercambio de bienes simbólicos. La docencia es una actividad cuyos resultados no son fácilmente materializables; por lo que frente a esta dificultad, las autoridades educativas con una marcada visión eficientista han optado por sistemas de pago al mérito (*Merit pay*), estableciendo un esquema de remuneraciones vinculadas directamente con su formación y productividad. Además de adoptar la recomendación del BM (1992), de no incrementar de manera directa la remuneración de los maestros, pese a que reconocen la pérdida del poder adquisitivo de los salarios docentes.

Schwartzman (1988) identifica otro elemento negativo que ha limitado y pervertido los objetivos de la evaluación, él considera que hay dos formas típicas de corrupción de los sistemas evaluativos. Ambas formas están directamente relacionadas con los mecanismos de elección y nombramiento de los evaluadores, por una parte están aquellos que son designados de forma burocrática y autoritaria, resultando en la pérdida de legitimidad de los evaluadores ante las respectivas comunidades académicas.

Otra forma, es cuando el nombramiento de los evaluadores se da a partir de un proceso de elección por parte de la comunidad haciendo que los evaluadores representen los intereses del promedio de las instituciones a ser evaluadas. Señala que en los dos casos los evaluadores quedan sin autoridad propia y responden a las presiones de la administración superior o a las de los sectores políticamente más organizados en sus respectivas comunidades.

1.4 LOS POSGRADOS DE CALIDAD

Actualmente los estudios de posgrado son el nivel más alto de la educación formal, no obstante éstos no buscan subsanar deficiencias o lagunas del nivel licenciatura, constituyen un proceso de educación formal avanzada que busca el logro de objetivos propios, mediante el intercambio de ideas y experiencias; el análisis de los problemas en su contexto propio; el descubrimiento de conocimientos de frontera, y la confrontación de criterios y puntos de vista que tienen lugar entre profesores, investigadores, alumnos, cuerpos colegiados y asociaciones profesionales.

De acuerdo con Martínez *et al* (2004) podemos ubicar distintas etapas en la historia del posgrado en la UNAM, todas ellas asociadas a modificaciones y reformas sustanciales que han propiciado la institucionalización de los estudios de posgrado en la universidad. Los antecedentes se remontan a los inicios del S. XX y es específicamente en 1929 cuando se establecen las disposiciones legales para el desarrollo formal de los estudios del posgrado; en esa época la Facultad de Filosofía y Letras definió como requisitos para otorgar el grado de maestro contar con el título de bachillerato, ejercicio de la docencia por más de cinco años, haber publicado una obra y presentar una tesis, mientras que para obtener el grado de doctor se aplicaban los mismos criterios y sólo se sustituía el título por el de licenciatura. El establecimiento del título de licenciatura para el otorgamiento del grado de maestro y el de maestría para el de doctorado como requisito lo definió la Facultad de Ciencias. Así en las décadas de los treinta y cuarenta tanto la Facultad de Filosofía y Letras como Ciencias se convirtieron en los pilares del posgrado en la Universidad Nacional.

En 1946 se creó la Escuela de Graduados integrada por diversos institutos de investigación de la UNAM y otras instituciones como: el Colegio de México, el Instituto Nacional de Antropología e Historia, el Hospital General, el Observatorio Nacional por mencionar solo algunas; la Escuela de Graduados tuvo como objetivos unificar los criterios y coordinar la enseñanza de los estudios realizados

después de la licenciatura, así mismo, asumió el reglamento definido por la Facultad de Ciencias y estableció como nuevo requisito la obtención del grado con mención honorífica lo que implicó abrir los estudios de posgrado sólo para estudiantes distinguidos (Martínez, *et al.* 2004).

En 1956 el Consejo Universitario suprimió la Escuela de Graduados, creó el Consejo de Doctorado y confirió a las facultades la atribución de ofrecer cursos y otorgar títulos de posgrado, lo que propició que cada quien definiera criterios y requisitos propios. Por ejemplo, en esa época la Facultad de Medicina incorpora los estudios de especialidad y educación continua como parte de los estudios superiores, diversificando aun más los estudios del posgrado.

Para 1967 el Consejo de Doctorado se convirtió en Consejo de Estudios Superiores representando a todos los sectores que participaban en el posgrado, además se crea el primer Reglamento de Estudios Superiores el cual establece criterios únicos para todos los programas de posgrado. Destaca en este Reglamento la posibilidad de que los estudiantes realicen estudios de posgrado en facultades distintas a las de su licenciatura.

El segundo Reglamento de Posgrado se elabora en 1979, crea los consejos internos de las divisiones de estudios de posgrado para la asesoría académica, el consejo es un nuevo cuerpo colegiado representativo de los sectores del posgrado electo a través del voto secreto y directo. Se cambia la denominación del Consejo de Estudios Superiores por el de Consejo de Estudios de Posgrado precisando y ampliando funciones, tal es el caso de la dictaminación sobre la creación de nuevos estudios en lugar de sólo opinar, como lo hacía antes; tiene la facultad de evaluar las actividades del posgrado, así como promover proyectos interinstitucionales e interdisciplinarios, entre otras.

En esta época coinciden la masificación de la educación superior y a su vez la diversificación de campos del conocimiento y el surgimiento de nuevas instituciones educativas y de investigación que requerían de posgraduados para atender las necesidades de la docencia y de la investigación, la escasez de

profesionales con grados de maestría y doctorado representó un obstáculo para el desarrollo de la investigación científica y en particular para la expansión de los posgrados en donde se formarían los cuadros de especialistas e investigadores para las diversas áreas de la ciencia, la tecnología y las humanidades. De tal forma que, en el contexto de la expansión de la educación superior, el posgrado se dispersó y diversificó a tal grado que había distintos programas de estudio para una misma área de conocimiento en las diferentes entidades que lo impartían, además del surgimiento de maestrías y doctorados para casi todas las especialidades de una misma disciplina. El incremento en la demanda de credenciales de posgrado para quienes se dedicaban a la docencia también provocó el notable crecimiento de la oferta de programas de maestría y doctorado.

Ante esta situación en 1986 se elabora un nuevo reglamento de posgrado para la universidad que intentó la unificación de planes y programas, pero tuvo poco éxito debido a la falta de articulación entre las entidades académicas participantes ya que, los programas dependían de las políticas y dinámica de éstas. Por otro lado, se impulsó la tutoría como eje de la orientación académica del posgrado con avances mínimos a nivel de doctorado.

Bajo estas experiencias se precisó que el posgrado requería de una reestructuración a fondo y de largo plazo en donde el centro de los cambios estuviera alrededor de los programas, dotándole de nuevas instancias de coordinación con autonomía administrativa e incluyente de todas las entidades académicas: institutos, centros, escuelas o facultades para poder avanzar en la modernización del posgrado y enfrentar las políticas y decisiones de los grupos que dominaban cada una de las entidades y que hasta el momento habían impedido la unificación del posgrado.

Por otro lado, el desarrollo del posgrado ha estado asociado al de la educación superior y también al de la ciencia y la tecnología. En la época contemporánea una instancia relevante para el impulso del posgrado y la promoción de la investigación científica, tecnológica y humanística en nuestro país ha sido el

CONACyT, creado en 1970, desde su fundación ha destinado becas para estudios de posgrado, en el país o en el extranjero, además de ser el organismo responsable de establecer los lineamientos de las políticas para el posgrado. Desde su origen el CONACyT ha impulsado diversos programas para el desarrollo, fortalecimiento y mejora de los posgrados.

Con el fin de conocer la situación que prevalecía en la educación de nivel posgrado, así como contar con elementos de análisis para delinear los rasgos que caracterizarían la política de modernización que propiciara su consolidación, el CONACyT realiza en 1979, 1984 y 1988 diagnósticos del posgrado nacional en coordinación con la SEP y con la colaboración de las instituciones que ofrecen estudios de posgrado en el país. La metodología para la evaluación de los posgrados se basó en una batería amplia de indicadores sobre la organización académica y la institución que desarrollaba el programa. De acuerdo con Valenti (1998), en términos generales los resultados de los diagnósticos identificaron los siguientes problemas:

- ✚ Bajos índices de titulación,
- ✚ Independencia de las líneas de investigación respecto del plan de estudios y los seminarios de investigación,
- ✚ Existencia de áreas de especialización desligadas de las necesidades de desarrollo del país,
- ✚ Gran número de programas concentrados en pocas disciplinas,
- ✚ Infraestructura inadecuada para investigación,
- ✚ Baja productividad científica de algunos programas,
- ✚ Excesiva duración de los estudios en relación con los calendarios ofrecidos,
- ✚ Programas con poco alumnado,

- ✚ Elaboración improvisada de planes de estudio,
- ✚ Insuficiente e inadecuada interrelación de las instituciones de educación superior más consolidadas con aquellas de reciente creación,
- ✚ Bajo número de profesores con dedicación de tiempo completo.

Los problemas anteriormente señalados por los diagnósticos realizados por el CONACyT fueron publicados en *Ciencia y Desarrollo* en 1987 y 1989, los análisis de especialistas se publicaron en las revistas *OMNIA*, *Universidad Futura*, *Perfiles Educativos* y en *Educación Superior*¹⁸, en ellos se reconocía la necesidad de integrar los programas para evitar la dispersión así como unificar esfuerzos y aprovechar mejor los recursos, orientando los estudios de posgrado hacia el desarrollo de la investigación científica y vinculándola con las necesidades del país y la planta productiva, a fin de superar las asimetrías frente a los posgrados de Estados Unidos, Canadá y los países de la Unión Europea (Álvarez y Topete, 1994). Estos diagnósticos llevaron al CONACyT a plantearse la importancia de reorientar el posgrado haciendo equiparables sus programas con los del extranjero.

Cabe señalar que los diagnósticos realizados por el CONACyT muestran una clara evidencia del cómo la perspectiva para mirar y evaluar al posgrado fue dada a partir de indicadores y estándares internacionales en donde la competitividad internacional de los posgrados cobra una gran relevancia, es decir se visualiza como modelo a seguir y se define como meta a alcanzar: estar al nivel de los estudios de posgrado de los países avanzados; adoptando además el concepto de la calidad educativa en los términos eficientistas de las políticas de modernización educativa para la educación superior, señalados en el apartado 1.3.1 de este trabajo. Lo cual a simple vista podemos compartir indiscutiblemente y desear sin

¹⁸ *Ciencia y Desarrollo* es una revista editada por el CONACyT; *OMNIA* la editaba la Coordinación General de Estudios de Posgrado de la UNAM; *Universidad Futura* fue una revista editada por la Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Azcapotzalco; *Perfiles Educativos* es la revista del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la UNAM; y la *Revista de Educación Superior* es editada por la ANUIES.

miramientos, sin embargo, las particularidades de las condiciones académicas y de infraestructura con las que las distintas universidades y entidades ofrecen estudios de posgrado mostrará las diferencias en el proceso de adaptación al modelo de posgrados de calidad.

De tal forma que, en la última década del siglo pasado se inicia un proceso de evaluación de los posgrados tendiente a garantizar su calidad. Su antecedente está señalado en el Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte (1984–1988) de la Secretaría de Educación Pública (Poder Ejecutivo Federal, 1984), en él se incluye un programa denominado "Vinculación de la investigación tecnológica y universitaria con las necesidades del país", el cual tuvo entre sus objetivos promover el desarrollo de la investigación científica, tecnológica y humanística, avanzar en su desconcentración y fomentar esquemas de cooperación interinstitucional en materia de investigación y estudios de posgrado. Una de sus principales líneas de acción de dicho Programa fue fomentar la adopción de normas y criterios que permitiesen alcanzar niveles de excelencia en los estudios de posgrado. De esta línea de acción nace el Programa Nacional de Posgrado (SEP-CONPES, 1991) en el que se pone especial atención a la calidad académica y se determina que los recursos se canalizarían prioritariamente hacia aquellas instituciones que garantizaran la vinculación entre la investigación y la docencia. Así, se formalizó y creó el Padrón de Programas de Posgrado de Excelencia para Ciencia y Tecnología del CONACyT. (ANUIES, S/F)

A partir de 1991 con la creación de dicho Padrón, la calidad académica de los programas de posgrado son evaluados principalmente mediante el cumplimiento de los siguientes criterios:

Planta académica. Profesores en su mayoría de tiempo completo; preferentemente con el nivel de doctorado, o al menos con el grado que se otorga en el programa.

Pertenencia de los profesores al SNI y producción científica en colaboración con los estudiantes del programa.

Plan de estudios. Definición precisa de los requisitos de ingreso, permanencia, egreso y obtención del grado.

Líneas y proyectos de investigación. Líneas de investigación bien definidas y desarrollo de proyectos en los que participen, conjuntamente, la planta académica y los alumnos del programa.

Alumnos. Relación de alumnos y eficiencia terminal del programa.

Vinculación con el sector productivo. Existencia de proyectos de colaboración con empresas del sector productivo o social y evidencias de los resultados de su operación.

Infraestructura. Laboratorios, talleres, campos de experimentación, cubículos, aulas y equipo de laboratorio, cómputo, transporte, entre otros.

Es importante subrayar que se estableció como elemento fundamental de una evaluación rigurosa la participación de pares académicos, en términos de árbitros externos que evalúen *in situ* los programas de posgrado. De tal manera que, con el establecimiento del Padrón se dio en México el inicio de un modelo de acreditación, que además se le confía al CONACyT como instancia que certifica y reconoce la calidad de los programas de posgrado en todo el país.

El Padrón de Programas de Posgrado de Excelencia los clasificaba en tres categorías: Condicionados, Emergentes y Aprobados y perseguía los siguientes objetivos:

- ✚ Garantizar una asignación óptima de los recursos al otorgar becas.
- ✚ Orientar a los estudiantes sobre las mejores opciones para realizar estudios de posgrado.
- ✚ Identificar los programas de posgrado que ameritaban ser apoyados para propiciar su maduración y consolidación.

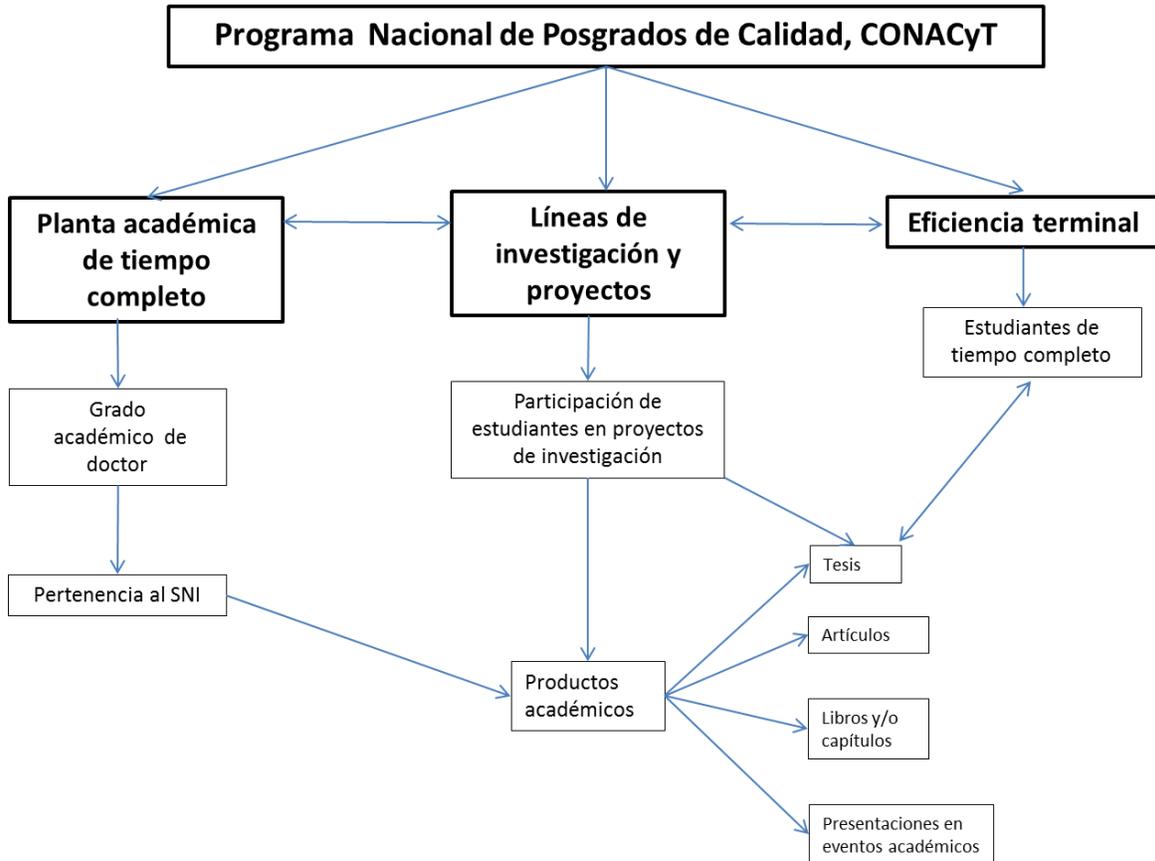
Con el establecimiento del Padrón inicia en México, a través del CONACyT, una etapa de evaluación y acreditación de los posgrados que se remite a la concepción productivista, midiendo a través de indicadores tanto Plan de estudio como actores del ámbito educativo.

En 2001-2002 la SEP y el CONACyT crearon el Programa para el Fortalecimiento del Posgrado Nacional (PFPN), con dos vertientes: El Padrón Nacional de Posgrado (PNP) que agrupa los programas de alto nivel y competente a nivel internacional y el Programa Integral de Fortalecimiento del Posgrado (PIFOP), que apoyó durante cinco años a más de 500 programas. En 2007 se crea, en sustitución del PFPN, el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) con dos vertientes: El Padrón Nacional de Posgrado (PNP) que agrupa los programas consolidados y de competencia internacional y el Programa de Fomento a la Calidad del Posgrado (PFCP) que agrupa los programas en desarrollo y de reciente creación.

En la construcción del modelo PNPC, se analizaron los criterios, lineamientos e indicadores de 25 marcos de referencia para la evaluación y acreditación de programas de posgrados de organismos y agencias de varios países de Europa, Asia y América, con la finalidad de establecer los criterios de calidad. Los resultados de este análisis fueron examinados en el contexto del desarrollo del posgrado en México y de las tendencias en el ámbito mundial.

El PNPC tiene por objetivo “reconocer los programas de especialidad, maestría y doctorado en las diferentes áreas del conocimiento, mismos que cuentan con núcleos académicos básicos, altas tasas de graduación, infraestructura necesaria y alta productividad científica o tecnológica, lo cual les permite lograr la pertinencia de su operación y óptimos resultados” (CONACyT, 2011). Los aspectos más relevantes y considerados en las evaluaciones de los posgrados por parte del CONACyT se representan en el siguiente esquema:

ESQUEMA NO. 1
CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE LOS PROCESOS MÁS SIGNIFICATIVOS



Fuente: Elaboración propia con información de Martínez y Reséndiz (S/F).

En las últimas décadas, los estudios de posgrado se han transformado en todo el mundo. Hoy los objetivos de los posgrados han sido redefinidos y marcan una clara distinción entre maestría y doctorado. El doctorado es concebido como una formación para la investigación, mientras que la maestría presenta dos enfoques: el que tiene como propósito mejorar la actividad profesional, incluyendo la preparación del alumno para la docencia, y el que busca iniciar al estudiante en la investigación (UNAM, 2008b). Por ello, hoy se exige que los académicos que participan en el posgrado sean profesores con una formación académica y

experiencia demostrable en investigación o trabajo profesional, evidenciada a través de una trayectoria relevante y una producción académica en alguna de las áreas del conocimiento asociadas al programa. Dedicados de tiempo completo o tiempo parcial, que pertenezcan al Sistema Nacional de Investigadores (SNI) o a otros organismos académicos o profesionales con reconocimiento nacional e internacional y participar en redes y eventos académicos nacionales e internacionales (CONACyT, 2011).

A través de la acreditación de los posgrados se busca promover una universidad ideal, una universidad modelo centrada en las tareas de investigación con personal de tiempo completo, desde esta perspectiva se privilegia a la investigación como el eje nodal a partir y a través del cual se puede ver la calidad de un posgrado en nuestro país. Se considera que un posgrado desligado de la investigación no podría asegurar la calidad de sus egresados ni una incorporación idónea a la actividad profesional.

Así, el binomio investigación-posgrado se constituye en el paradigma de formación en los posgrados, adoptado de las ciencias naturales y exactas quienes contaban con mayor tradición bajo este esquema, convirtiéndolo en un modelo general para la organización, funcionamiento y evaluación de los programas de posgrado e ignorando por la vía de los hechos la necesidad que tiene el país de contar con profesionistas expertos que respondan a los problemas urgentes que enfrentamos en diversos ámbitos, de retomarse esta perspectiva, le permitiría además darle concreción a la pretendida pertinencia social que deben tener los estudios superiores y por supuesto los estudios del más alto nivel, de posgrado, de acuerdo a los planteamientos de la política educativa.

La evaluación de la calidad de los posgrados realizada por el CONACyT, trata de medir que tanto se adecuan a un modelo ideal que establecieron los expertos, está enfocada en la ponderación de recursos, es decir la calidad se equipara a los recursos disponibles por una institución educativa. “La selectividad, por tanto, cumple una doble función en la evaluación de la calidad institucional: por una

parte, puede considerarse como un indicador del prestigio de la universidad y por otra, como una medida de sus recursos” (Fresan, 2001:6).

Para Díaz Barriga A. (2004) el conjunto de indicadores establecidos para evaluar los programas de posgrado desconocen el papel que juega para el país, en el ámbito de la producción y del desarrollo profesional. Asimismo, señala que el establecimiento de estándares para medir el rendimiento ha traído como consecuencia que las instituciones fuertes y consolidadas incrementen sus recursos y busquen superar sus resultados anteriores, integrándose a una espiral productiva que obliga siempre a dar más, de manera que, los sistemas de evaluación han obligado a las instituciones y sus actores a adaptarse y cumplir las unidades de medida de su trabajo y cada vez obtener mejores puntuaciones, ésta es a su vez una forma del nuevo darwinismo social, en el que se justifica la exclusión, se beneficia a los mejores, a los más preparados, a los más audaces, exacerbando la competencia en detrimento de la colaboración.

La transformación del posgrado nacional para mejorar su calidad constituye hoy un proyecto burocratizado al centrar su atención en el llenado de formatos y acompañamiento de sus respectivas evidencias, donde al final del día se incorpora al PNPC a los que cumplen y se margina a quienes incumplen; dejando de lado la posibilidad de discutir los procesos y grado de desarrollo de los posgrados.

1.4.1 LA REFORMA DEL POSGRADO EN LA UNAM, 1996

Por otro lado y de forma paralela, en la UNAM en la década de los noventa se inicia un proceso de reconceptualización del posgrado, que parte de un diagnóstico integral centrado en tres ejes: la calidad del profesorado, infraestructura física y la calidad de los programas, dicha evaluación fue realizada por especialistas de la propia universidad, por miembros de la Academia Mexicana de Ciencias y por integrantes de la National Academy of Sciences de los Estados Unidos quienes contribuyeron en la definición de propuestas de reestructuración del posgrado con la intención de lograr que los programas funcionaran de manera acorde a las necesidades del país y pretendiendo resolver y dar respuesta a los

principales problemas detectados en los diagnósticos realizados por la universidad y señalados en la evaluación realizada por la OCDE en 1991, los cuales coincidían de alguna manera con los diagnósticos realizados por CONACyT, y se centraban en: la desarticulación y dispersión de dependencias universitarias con el consecuente desaprovechamiento de recursos humanos y materiales, la multiplicación innecesaria de esfuerzos y recursos, la heterogeneidad en la calidad académica que presentaban algunos programas afines, así como la inflexibilidad y excesiva duración de algunos planes y programas (Martínez, *et al* 2004).

De este proceso de reconceptualización del posgrado de la universidad se reelabora y surge un nuevo Reglamento General de Estudios de Posgrado en 1996; la reforma emprendida desde la universidad buscó poner en perspectiva al posgrado de la UNAM frente a los programas de las mejores instituciones del mundo, ubicándose también en la misma sintonía del modelo adoptado por CONACyT que centra la orientación del posgrado dentro de los cánones de evaluación de los posgrados de los países avanzados a fin de posicionarse dentro de la competencia internacional.

Las características del reglamento de 1996 estuvieron identificadas principalmente con las siguientes líneas:

- ✚ La articulación, se propone la interacción entre las distintas entidades académicas en el desarrollo de los programas de posgrado.
- ✚ La flexibilidad para que los estudiantes tomen cursos en más de una entidad, dentro y fuera de la UNAM y de México.
- ✚ La figura de comités tutorales.
- ✚ La toma de decisiones académico y académico-administrativas en cuerpos colegiados, es decir la constitución de comités académicos.
- ✚ Apoyo e impulso al desarrollo de los enfoques inter y multidisciplinarios.

La reforma del posgrado en la UNAM de 1996 estableció conceptos y mecanismos para garantizar su consolidación. Todos los programas de posgrado requirieron de la participación de al menos una facultad o escuela y de un instituto o centro, lo que garantizaría la relación entre la docencia y la investigación con el fin de aprovechar la riqueza humana, académica, cultural y de infraestructura de la institución. Además dejó de considerarse a los programas como responsabilidad de una entidad académica (Facultad o Instituto) para ser una responsabilidad institucional, es decir, de la UNAM en su conjunto.

A partir de entonces la responsabilidad de la conducción de un programa de posgrado recae en un Comité Académico, encabezado por un coordinador nombrado por el Rector a sugerencia de los directores de las entidades participantes. Además, participan en dicho comité los propios directores y representantes de los académicos y alumnos del programa. La composición del comité académico buscó garantizar la participación de autoridades, tutores, profesores y alumnos en la discusión académica y académico-administrativa en la toma de decisiones. Así mismo se constituyó una Junta de Coordinadores, un cuerpo colegiado convocado por la Coordinación de Estudios de Posgrado en donde se discutieran y acordaran estrategias para garantizar la buena marcha del sistema en aspectos básicamente operativos, con el fin de asegurar la homogeneidad de los procesos académicos y administrativos.

De acuerdo con las nuevas disposiciones del Reglamento de posgrado todos los programas tuvieron que iniciar un proceso de adecuación que inició con la conformación de comités de reestructuración conformados por académicos de las distintas entidades que participaban con programas afines e iniciar con el replanteamiento de los planes y programas e integración de los mismos descendiendo notablemente el número de posgrados ofrecidos por la institución de 249 en 1995 a 55 para el año de 2003 (Martínez, *et al* 2004)

El actual sistema de posgrado en la UNAM pretende ser un modelo integrador que promueve la articulación de las entidades participantes, la multi e interdisciplina, la

conducción colegiada, el sistema tutorial, la flexibilidad curricular, la vinculación académica y social y la evaluación permanente.

Es importante señalar que los procesos de reforma del posgrado en la UNAM han perseguido sus propios objetivos y sin embargo, podemos observar que están implícitas y visibles las políticas establecidas por el CONACyT, en parte porque los análisis de las reformas han partido de las políticas que orientan su desarrollo a nivel nacional, lo cual indica que han servido de guía para el desarrollo de los programas de posgrado en la Universidad.

En el siguiente capítulo se analizan las implicaciones de la Reforma al Reglamento General de Estudios de Posgrado (RGEP) de 1996, en la conformación del Programa Único de Posgrado en Pedagogía (PUPP) de la UNAM, en el cual, reconstruyo el proceso de reestructuración, mediante las significaciones que los académicos hacen de este proceso, a partir de la perspectiva de la teoría de los campos de Pierre Bourdieu.

CAPÍTULO II

**LUCHA DE PODER EN LA
REESTRUCTURACIÓN DEL POSGRADO
EN PEDAGOGÍA**

Cada tribu tiene un nombre y un territorio, arregla sus propios asuntos, entabla guerras con las otras, tiene un lenguaje o, cuando menos, un dialecto distintivo y una variedad de formas simbólicas de demostrar que está separada de las demás. Sin embargo, todo el grupo de tribus posee una cultura común: sus formas de interpretar el mundo y la gente que vive en él son lo suficientemente semejantes para que puedan entender, en mayor o menor grado la cultura de los demás y aun, en caso necesario, comunicarse con los miembros de las otras tribus.

(Tony Becher, 1992)

CAPÍTULO II LUCHA DE PODER EN LA REESTRUCTURACIÓN DEL POSGRADO EN PEDAGOGÍA

Con el propósito de analizar a los académicos del Programa de Posgrado en Pedagogía en el proceso de reestructuración desde la perspectiva de la teoría de los campos de Pierre Bourdieu, inicio esta tarea definiendo los conceptos fundamentales del autor tales como: *campo, capital y habitus*, en referencia directa a los académicos en el proceso de reestructuración, ya que los conceptos para Bourdieu son construcciones realizadas por el investigador sobre la realidad, lo que implica el reconocimiento de que los hechos no hablan por sí mismos, estos son dependientes de la lectura que cada uno le aplique.

La teoría de los campos de Pierre Bourdieu la podemos ubicar tal como él se conceptualizaba “estructuralista-constructivista” (1987b: 147), y entiende por estructuralismo que existen en el mundo social estructuras objetivas independientes de la conciencia y la voluntad de los agentes; así mismo converge

con el constructivismo social de Berger, Luckman, Guiddens y Norbert Elias, en tanto entiende a las realidades sociales como construcciones históricas y cotidianas de agentes individuales y colectivos, que tienden a sustraerse de la voluntad y control de los mismos, es decir, la realidad y acción social son producto de la determinación recíproca entre lo objetivo y lo subjetivo, de modo que la articulación entre las estructuras internas de la subjetividad y las estructuras externas de la sociedad son indisociables de los cuerpos y las cosas; el agente social no sólo actúa hacia el exterior, sino que está condicionado subjetivamente por el sistema de disposiciones sociales adquiridas (reglas, normas, valores, cultura, entre otras) a lo cual denomina *habitus*.

2.1. PERSPECTIVA DE LA TEORÍA DE LOS CAMPOS, CLAVES PARA LA INTERPRETACIÓN

Desde la perspectiva teórica de los campos propuesta por Bourdieu, un *campo* se define como una trama o un conjunto de relaciones objetivas entre las posiciones de sus ocupantes, a quienes denomina como *agentes*, y las determinaciones propias del campo. Los agentes desarrollan prácticas acordes con la posición que ocupan en el espacio social. Las posiciones de los agentes se definen objetivamente en su existencia por la posesión y la distribución de las diferentes especies de poder, nombrado *capital*, en las determinaciones que imponen a sus ocupantes, agentes o instituciones, por su situación actual y potencial en la estructura de cuya disposición se define el acceso a los beneficios específicos que están en juego en el campo, y, al mismo tiempo, por sus relaciones objetivas con las otras posiciones (dominación, subordinación, homología, etc.), dándole una estructura determinada. (Bourdieu y Wacquant, 1995:64)

Uno de los propósitos del análisis de un campo, de acuerdo con la teoría de Pierre Bourdieu, sería la deducción de las reglas del juego, partiendo de las acciones observables de los sujetos ya que éstas a su vez estructuran el campo.

Un campo puede definirse como una red o configuración de relaciones en donde los agentes poseen diferentes formas de poder, por lo que es, al mismo tiempo, un espacio de conflicto y competencia. Cada campo prescribe sus valores

particulares y posee sus propias reglas. El campo es el espacio de conflicto en donde se enfrentan diversas visiones que luchan por imponerse. Los campos académicos por su tipo de organización o práctica profesional sufren y producen efectos en la conformación y estructuración del mismo.

“Un campo se define entre otras formas, definiendo aquello que está en juego y los intereses específicos, que son irreductibles a los que se encuentra en juego en otros campos o a sus intereses propios” (Bourdieu, 1990: 135-136). Entonces para conocer el campo académico es necesario desentrañar el conjunto de relaciones que establecen los académicos en el proceso de interacción con sus pares, alumnos y autoridades universitarias; identificando acciones, reglas, valores, agentes, estrategias, beneficios, terrenos, entre otros, lo cual le permite el aprendizaje inconsciente e involuntario de prácticas, habilidades y relaciones indispensables para integrarse al campo ya que, le proporcionan las aptitudes para moverse, actuar y orientarse en una posición o situación resultado de su socialización en el campo académico. A estos esquemas mentales y prácticos resultado de la incorporación de visiones y divisiones sociales objetivas que configuran principios de diferencia y pertenencia a ciertos campos Bourdieu lo denomina *habitus* (Bourdieu y Wacquant, 1995).

Una consideración importante en el estudio de un campo es la definición del límite de éste, es decir, saber que forma parte de un campo y qué no. Bourdieu, considera como límite de un campo “el límite de sus efectos o, en otro sentido, un agente o una institución forma parte de un campo en la medida en que sufre y produce efectos en el mismo.” (Bourdieu y Wacquant, 1995: 173).

Para la teoría de los campos se trata de comprender aquello que está en disputa, en un campo particular concebido siempre como espacio de lucha. En este sentido, para el autor, la universidad es un espacio en el que la disputa se construye en torno al derecho de decir la verdad sobre el mundo universitario y sobre el mundo social. La universidad, que es el lugar encargado socialmente para hablar de la verdad, constituye un lugar de disputa entre disciplinas y sus criterios

de apreciación y clasificación entre sí, y un campo de disputa dentro de las propias disciplinas. De acuerdo con los planteamientos de la teoría de los campos, las disputas en el campo académico no son disputas que se dan en el interior de un campo o espacio autónomo, motorizado por creencias remitidas a un conjunto de valores abstractos. Para el autor, el campo de la universidad, como todo campo, es el espacio de disputa para determinar las condiciones y los criterios de la membresía y la jerarquía legítima, para determinar qué propiedades son pertinentes, efectivas para funcionar como capital capaz de garantizar los beneficios del campo, (Bourdieu, 2008). Así, puede existir una pluralidad de criterios y de niveles y hasta los criterios más neutrales de división y jerarquización que se utilizan se transforman siempre en elementos de conflicto.

De tal forma que, los agentes del campo están interesados en las recompensas, ganancias y sanciones que son fruto de la pertenencia a éste. Aceptan y a su vez determinan las reglas de pertenencia al campo. Es decir, los agentes del campo juegan las reglas del juego que el campo impone porque aspiran a la legitimidad en el mismo. Sin embargo, no basta con estar interesado, se trata de producir e influir en él y ser a su vez afectado por éste. Deberán entonces, los académicos, cumplir con los requisitos indispensables para pertenecer a las asociaciones, instituciones, centros o departamentos que los agrupan y reconocen como tales, producir conocimientos mediante sus investigaciones, y/o influir con su trabajo de docencia, coordinación, administración o de gestión para poder pertenecer legítimamente a éste.

Por otra parte y en el sentido de los planteamientos de Bourdieu, el concepto de capital es sinónimo de todo tipo de recurso que da poder, es decir, posibilidad de ser aceptado y legitimado en el campo. El capital puede presentarse en distintas formas: económico, social, cultural y simbólico. La combinación entre ellos es lo que caracteriza su estructura o composición. (Bourdieu, 1987a)

El capital social es el agregado de los recursos actuales o potenciales de que se dispone por pertenecer a un grupo, por ser parte y disfrutar de la red social o

institucional. El capital social hace referencia a la pertenencia a un grupo, como conjunto de agentes que están dotados de propiedades comunes y que también están unidos por lazos permanentes y sobre todo útiles. Estas relaciones mundanas como las define Bourdieu pueden procurar beneficios tanto materiales como simbólicos.

El capital cultural está ligado al conocimiento, la ciencia y el arte. Puede presentarse en tres formas: incorporado a las disposiciones mentales y corporales; objetivado en forma de bienes culturales, adquisición libros, obras de arte, por mencionar algunos; e institucionalizado o sea, estar reconocido por las instituciones de conocimiento y/o legitimación del mismo, Es decir, contar con la expedición de los títulos, certificados, constancias, reconocimientos, entre otros.

El capital simbólico es aquel que se logra reunir después de la adquisición de los otros capitales. Es el prestigio acumulado o poder adquirido por medio del reconocimiento de los agentes del campo, es un capital concedido que juega como honor, legitimidad, autoridad y/o reconocimiento, dicho de otro modo, es un principio de distinción y diferenciación que se pone en juego y que se agrega a la posición que se tiene del capital específico que se disputa en ese campo, ejemplo de este tipo de capital es el reconocimiento como investigador nacional del CONACyT, es decir, ser miembro del Sistema Nacional de Investigadores SNI, es una distinción por la posesión del mayor capital cultural entre los agentes del campo académico.

El capital económico es el reconocido socialmente como capital, es decir como medio para ejercer el poder sobre recursos o personas (apropiación de bienes y servicios) sin necesidad de ocultar ésta dominación para que sea legítima, claramente objetivada, con derechos definidos. El capital económico se expresa por medio del equivalente dinero.

Tener u obtener el capital económico indispensable para disponer del tiempo que permita la obtención de otros capitales, en especial de los capitales culturales que se requieren para poder obtener prestigio o autoridad intelectual en el campo

académico, parece ser un requisito indispensable. La obtención de financiamiento o beca para la realización de estudios o investigaciones es otra manera en la que el capital económico permite la obtención de otras formas de poder dentro del campo. Es decir, en el campo académico el capital económico de los sujetos sólo muestra su poder cuando es utilizado para construir otros capitales culturales.

Para entrar y permanecer exitosamente en la dinámica de un campo se deberá poseer un cierto tipo de *habitus*, existente ya en aquellos sujetos que lo conforman o dejar actuar el *habitus* propio para obedecer a la necesidad inmanente del campo de satisfacer las exigencias inscritas en él.

Todas las estructuras sociales que conforman los diferentes campos son mecanismos de transmisión, sostenimiento y estimulación de ciertos *habitus* que se desarrollan como una adaptación a las condiciones económicas, sociales, y culturales comunes al grupo de personas que pertenecen a dicha estructura. El *habitus* es esa especie de sentido práctico de lo que hay que hacer en una situación determinada (Bourdieu, 1990).

El *habitus* es el principio generador de determinadas prácticas, pero a su vez es resultado de la incorporación operada en nosotros de ciertos contenidos culturales, gracias a la posesión de capitales que le otorgan una posición dentro del campo, ocupando un espacio determinado en la estructura social. Cabe señalar que para Bourdieu y Wacquant (1995), los agentes no están pre-ocupados de antemano por los resultados de sus acciones, esto se da en la medida en que su *habitus* los predispone; sin embargo, en la configuración y modificación de estas disposiciones influyen las condiciones externas que los obligan a modificar las aspiraciones y crear estrategias para evitar ser “desclasados”.

El concepto de *habitus* entonces nos permite comprender cómo las estructuras mentales forman y permiten el sostenimiento y la existencia de estructuras sociales que, a su vez, apoyan y posibilitan el desarrollo de las primeras. De tal modo que, una forma de acercamiento a la comprensión de la dinámica interna y

los problemas del campo es identificar que *habitus* favorecen las posiciones de poder y cuáles las de los iniciados, sometidos o menos productivos.

En este sentido, el *habitus* opera desde dentro de los sujetos, sin que ellos mismos se percaten, debido a que se trata de la interiorización de una multiplicidad de estructuras externas, de tal forma que los agentes reaccionan a las necesidades del campo en una forma, a grandes rasgos, coherente y sistemática.

Cada agente actúa con base en un acervo de conocimientos resultado del proceso de interiorización de su realidad socialmente construida, la apropiación de su entorno está determinada por su relación con los otros, por sus vivencias sociales. En cada acto, se expresa lo propio, lo singular, pero también todo aquello que se ha incorporado en los distintos grupos en los que se ha participado.

Habitus se refiere a los esquemas mentales y corporales de percepción, apreciación y acción, alude “a un sistema socialmente constituido de disposiciones estructuradas y estructurantes, adquirido mediante las prácticas y siempre orientado hacia funciones prácticas” (Bourdieu y Wacquant, 1995:83). Este concepto tiene como función principal la de hacer hincapié en que nuestras acciones se fundamentan con mayor frecuencia en el sentido práctico más que en el cálculo racional, es decir, se actúa de acuerdo con las estructuras mentales ya determinadas por el *habitus*. Al admitir la existencia de un *habitus*, podemos aceptar que el pasado de los individuos sigue presente por medio de las disposiciones que éste ha producido. El grado en el que un *habitus* es sistemático o contradictorio y constante o variable depende de las condiciones sociales de la formación y su ejercicio.

Toda percepción en tanto representación está cargada de significados. Los agentes enuncian a partir de sus marcos de referencia, sus constructos simbólicos están determinados por un contexto, tiempo-espacio específico del espacio social al que pertenece. Por lo cual, son sus relaciones intersubjetivas, su relación con

los otros, las que le dan un ordenamiento a sus prácticas, orden que internaliza conformando redes de disciplina que lo norman, definen su *habitus*.

En este sentido, los académicos se van constituyendo a partir de sus múltiples pertenencias, a partir de la relación con el otro en términos de lo social, institucional y psíquico. La configuración de su yo es recreada socialmente y reflejo de la intersubjetividad de su entorno, es común a los integrantes de su grupo, comunidad o sociedad, el mundo intersubjetivo que se comparte con los otros, es la internalización de las significaciones de su entorno, de su realidad; conformando una percepción particular de su sociedad, su *habitus*.

La capacidad de los académicos de realizar aportes significativos en su campo de conocimiento presupone académicos que cuentan con un capital cultural que ponen en juego, es decir, con dominio en el manejo de las fuentes de información, actualización sobre los nuevos desarrollos teóricos y metodológicos, definición de una línea de investigación y adopción de una metodología específica y en consecuencia experiencia y destreza en la planeación y desarrollo del trabajo académico de docencia e investigación, en síntesis han adquirido un *habitus*.

En suma podemos decir que, las propiedades generales del campo son: (Sánchez D. 2006)

- ✚ Un campo es un microcosmos dentro del macrocosmos que constituye el espacio social (nacional) global.
- ✚ Cada campo posee reglas de juego y desafíos específicos, irreductibles a las reglas del juego y a los desafíos de los otros campos.
- ✚ Un campo es un sistema o un espacio estructurado de posiciones. En otras palabras, los campos son espacios estructurados de posiciones, a las cuales están ligadas ciertas propiedades que pueden ser analizadas independientemente de las características de quienes las ocupan.
- ✚ Este espacio es un espacio de luchas entre los distintos agentes que ocupan las diversas posiciones.

- ✚ Las luchas tienen por desafío la apropiación de un capital específico del campo (el monopolio del capital específico legítimo) o la redefinición de dicho capital.
- ✚ El capital está desigualmente distribuido en el seno del campo; por lo tanto existen dominantes y dominados.
- ✚ La distribución desigual del capital determina la estructura del campo, que por ende está definida por el estado de una relación de fuerza histórica entre las fuerzas (agentes, instituciones) con presencia en el campo.
- ✚ En lucha los unos contra los otros, los agentes tienen interés en que el campo exista, y por tanto mantienen una “complicidad objetiva”, más allá de las luchas que los oponen.
- ✚ A cada campo corresponde un *habitus* (sistema de disposiciones incorporadas) propio del campo. Sólo aquellos que hayan incorporado el *habitus* propio del campo están en situación de jugar el juego y de crecer en dicho campo.
- ✚ Cada agente del campo está caracterizado por su trayectoria social, su *habitus* y su posición en el campo.
- ✚ Un campo posee una autonomía relativa; las luchas que se desarrollan tienen una lógica interna, pero el resultado de las luchas (económicas, sociales, políticas, etc.) externas al campo pesan fuertemente sobre el efecto de las relaciones internas.

Más allá de las propiedades y características generales de los campos, es importante comprender que los agentes toman diferentes estrategias, las que están relacionadas a las posiciones que los mismos ocupan en el campo. Hay estrategias invariantes, estas son las de conservación y las de subversión. Las primeras, generalmente, de los dominantes y las segundas de los dominados. Estas pueden adoptar diferentes formas en un conflicto y expresarse, sin embargo, en palabras de Bourdieu y Wacquant (1995:68) “Cuando los dominantes se las ingenian para aplastar y anular la resistencia y las relaciones de los dominados, cuando todos los movimientos van de arriba hacia abajo, los efectos

de la dominación son tales que la lucha y la dialéctica constitutiva del campo tienden a desaparecer”.

2.2 LAS DETERMINACIONES DEL CAMPO EN LA REESTRUCTURACIÓN DEL PROGRAMA DE POSGRADO EN PEDAGOGÍA

De acuerdo a los planteamientos de Bourdieu (1995) un análisis en términos de campo implica, en primer lugar, analizar la posición del campo en relación al campo de poder, donde ocupa una posición dominada; de tal forma que es necesario revisar qué posición guardaba el posgrado de pedagogía en el momento de la reforma del posgrado en la UNAM y qué posición tomó durante ese mismo proceso.

Qué pasaba en la UNAM, específicamente, cómo era el posgrado en general antes de la reforma de 1996. El posgrado vivía una etapa de auge y, particularmente, existieron dos razones que provocaron la expansión de los posgrados en educación en la Universidad, por un lado, en la década de los setentas se establece el Programa Nacional de Formación de Profesores a fin de que respondiera a los requerimientos del momento del cómo dar clases, dada la masificación de la educación en nuestro país y la improvisación de docentes para satisfacer la demanda, dando origen a la creación de centros (Centro de Didáctica) y programas de especialización y maestrías (Maestría en Enseñanza Superior y en Educación Matemática) con el fin de apoyar la formación del personal académico. Por otro lado, estaba la percepción de que la escolarización y formación de profesionistas no estaba resultando en una mayor movilidad social provocando la necesidad de una mayor credencialización y en consecuencia el incremento en la demanda por la especialización de los profesionistas a través los estudios de maestría y doctorado.

Paralelamente a la masificación de la educación superior y crecimiento de los posgrados en la UNAM se da el surgimiento y consolidación de los programas de posgrado en educación que anteceden al Programa Único de Posgrado en Pedagogía de la UNAM de hoy, en sus modalidades de maestría y doctorado, y el

tránsito de una etapa a otra ha implicado la desaparición de algunas modalidades y orientaciones específicas.

En el diagnóstico de 1989 coordinado por Arredondo sobre los posgrados en educación en México se identificaba a la Maestría en Enseñanza Superior tanto de la División de Estudios de Posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras como la de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales, hoy FES- Aragón¹⁹, al igual que la Maestría en Educación Matemática del Colegio de Ciencias y Humanidades como posgrados orientados a la formación de personal académico para el ejercicio docente y el estudio de su problemática; mientras que la Maestría y el Doctorado en Pedagogía del Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras fueron considerados como posgrados orientados a la formación de profesionales de alto nivel en el área educativa en general o como especialistas o expertos en sectores específicos.

En este contexto de crecimiento y auge de la oferta de estudios de posgrado, en la década de los noventa se iniciará un proceso de reforma educativa, en todos los niveles. La reforma se sustentó a partir del amplio e indiscutible reconocimiento de la importancia estratégica que tiene la educación para generar y propiciar el desarrollo de nuestras sociedades. En el caso de la UNAM se partió del argumento establecido en la Conferencia Mundial sobre Educación Superior el cual plantea que en una sociedad basada cada vez más en el conocimiento “la educación superior y la investigación forman hoy en día la parte fundamental del desarrollo cultural, socioeconómico y ecológicamente sostenible de los individuos, las comunidades y las naciones” (UNESCO, 1998). Así, de acuerdo a los planteamientos presentados por la UNAM (UNAM, 2004), la reforma del posgrado pretendió construir una oferta de estudios de calidad con una mayor capacidad de respuesta ante los retos del nuevo orden mundial para nuestro país.

¹⁹ A partir de 1999 en la ENEP Aragón se imparten también estudios de doctorado, producto de la Reforma al Reglamento General de Estudios de Posgrado de 1996, lo que permitió la aprobación del Consejo Universitario para que la ENEP adquiriera el carácter y la denominación de Facultad de Estudios Superiores, FES Aragón, el 31 de marzo de 2005.

La reforma del posgrado en la Universidad, esbozada en el Capítulo I, dio pauta para realizar una profunda transformación en términos de reestructurar las instancias administrativas que coordinaban y tomaban las decisiones académico-administrativas, reorientó los programas fundamentalmente hacia el desarrollo de la investigación y obligó a todas las entidades de la Universidad con programas afines y con actividades de investigación del mismo campo de conocimiento a iniciar un proceso de adaptación de los programas hacia los preceptos y políticas del nuevo Reglamento General de Estudios de Posgrado, RGEP, en 1996. Es decir, la reforma "...reconceptualizó al posgrado universitario con el propósito de hacerlo congruente con sus propios fines y de aprovechar la riqueza humana, académica, cultural y de infraestructura de la institución" (UNAM, 2004:26).

Antes del RGEP de 1996 lo que caracterizaba a los programas de posgrado de la UNAM era una gran desarticulación y dispersión de esfuerzos y recursos, había prevalecido un crecimiento descontrolado de programas de posgrado, existían planes de estudio de maestría y doctorado para casi todas las especialidades de una misma disciplina, coordinados y dirigidos por políticas y dinámicas propias de cada facultad o escuela en donde se desarrollaban. Uno de los entrevistados lo comenta así:

"me tocó vivir toda la nueva reglamentación de los estudios de posgrado que incidía en una nueva dinámica académica y administrativa, el anterior reglamento era un reglamento en donde el Jefe de División tenía casi total autoridad y potestad para hacer y decidir académicamente todo, realmente, el Jefe de División decidía quien entraba, quien salía, unipersonalmente, y a la hora que quisiera uno tomaba decisiones, había mucha injerencia a veces de los directores, pero bueno, eran decisiones internas de cada facultad o escuela, entonces no había mecanismos de regulación académica, con el nuevo reglamento, a mi ver, se definió una estrategia más académica y orientada a la investigación, más vinculada a los criterios del desarrollo de la investigación científica". (ACA3, 3)

Los diagnósticos previos a la reforma al reglamento, los del CONACyT y el otro específicamente realizado por la UNAM y comentados en el Capítulo I, plantearon la importancia de orientar los estudios de posgrado a la formación de investigadores, particularmente los de doctorado, de modo que la concepción y visión de los estudios de posgrado se modificó radicalmente. La reforma del posgrado fue un parteaguas en términos de la concepción y orientación del mismo, hasta este momento los estudios de doctorado tenían la característica de ser la cúspide de la credencialización académica y el grado era otorgado en reconocimiento a la trayectoria y madurez académica demostradas a través de investigaciones y publicaciones realizadas en años anteriores, así lo recrea el siguiente testimonio:

(Antes) La Asesora no aceptaba más que gente ya formada, y lo que hacía el doctorado era credencializar, piensa que mi generación entramos ocho y que todos ya habíamos publicado, o habíamos hecho investigación, éramos ocho que ya teníamos nombre, con ella eran grupos chiquititos y ya formados, o sea, ella ya no batallaba, pero eso tampoco era un capricho de ella, al menos no sólo por un capricho sino por cómo se había ido conformado el posgrado y por la misma idea que había entonces, o sea, el doctorado era la culminación de la vida académica. (ACA2, 12)

La orientación de los posgrados hacia la formación para la investigación fue, en gran medida, influencia de un grupo de científicos que estudió en el extranjero, en programas que centraban su actividad en la investigación y que adoptaron el modelo en algunas disciplinas de las ciencias experimentales de la UNAM, así la conformación de los nuevos programas de posgrado tuvieron como referente académico la experiencia de lo que ya se venía realizando, desde la década de los setenta, con los posgrados de la Unidad de Académica de los Ciclos Profesional y de Posgrado (UACPyP) y de la Facultad de Ciencias, porque además eran posgrados que ya contaban con el reconocimiento y formaban parte del Padrón de Posgrados de Excelencia del CONACyT, y dieron inicio a la etapa

de los posgrados de investigación, rompiendo con la tradición de los posgrados “enciclopedistas” que predominaban no sólo en la UNAM sino en todo el país (Arredondo, *et al.*, 1997).

No es gratuito que el nuevo RGEP toma como referente a los posgrados de la UACPyP, ellos ya tenían la experiencia de formar para la investigación y contaban con el máximo reconocimiento, el de CONACyT, que es la tendencia que se está pidiendo a nivel nacional. Desde su nacimiento la UACPyP se concibió como un espacio de coordinación y vinculación entre escuelas, facultades, centros e institutos para el aprendizaje basado en la investigación, bajo este principio desarrolló y coordinó proyectos académicos para la formación de recursos humanos de alto nivel y contó con las condiciones institucionales necesarias para llevarlos a cabo, tienen laboratorios, bibliotecas, equipo de computo, salas para actos académicos, así como una planta académica altamente calificada con grados de doctorado y posdoctorado, adscritos al PRIDE y/o al SNI, dedicados de tiempo completo a la academia y la investigación y con publicaciones en revistas de arbitraje internacional, mientras que sus estudiantes se incorporan directamente con un subproyecto de una línea de investigación que esté desarrollando su tutor, la formación para la investigación se desarrolla directamente en el laboratorio al lado de un investigador (Arredondo, *et al.*, 1997), por todo lo anterior no es casualidad que la reforma del posgrado haya tenido como referente a la UACPyP.

En términos Bourdianos, lo que estaba pasando, a través de los diagnósticos del posgrado realizados tanto fuera como dentro de la Universidad, era que las transformaciones globales del campo social estaban afectando al campo universitario, particularmente a través de cambios morfológicos (forma y estructura); lo que la reforma planteó al posgrado fue toda una reorganización de la vida académica, administrativa y de gestión con el propósito fundamental de potenciar los recursos humanos, económicos, sociales, culturales y de infraestructura para garantizar una formación para la investigación, de calidad.

Ante esos planteamientos, la nueva pauta a seguir en los estudios de posgrado era la formación para la investigación, y el paradigma de formación científica de las ciencias naturales y exactas se propuso como modelo para la organización y funcionamiento de los programas de posgrado. Bajo esta nueva perspectiva se concibió al sistema tutorial como la forma de conducción del posgrado que garantizaría una adecuada formación de sus estudiantes, que requería de una sólida formación teórico-metodológica y la necesidad de adecuar los recursos, la infraestructura, las normas y las instancias de decisión hacia esta nueva perspectiva; además de contar con un número suficiente de docentes e investigadores con posibilidad de ser tutores, así como tener la infraestructura mínima para realizar las investigaciones que implicaba el desarrollo del posgrado.

Antes de la reforma el posgrado se encontraba organizado en divisiones dependientes de las facultades y escuelas y desvinculados de los centros e institutos de investigación. Con el nuevo Reglamento los programas de posgrado dejaban de depender exclusivamente de las escuelas o facultades, ya que a partir de ahora se sumaban los institutos y centros de investigación, con campos de conocimiento igual o afin al posgrado, convirtiéndose en corresponsables y sedes de los programas. De esta forma es señalado en una de las entrevistas:

(...) entonces un primer esfuerzo, un primer ejercicio de acuerdo al reglamento fue unificar las entidades académicas que compartían un posgrado, el mismo posgrado, pero más allá de eso era necesario reestructurar todos los criterios académicos, administrativos una nueva filosofía, una nueva concepción de lo que es el posgrado, la toma de decisiones colegiada fue un verdadero trauma porque había, y sigue habiendo, prácticas muy endogámicas de cada facultad, en tradiciones, hay vicios de cada entidad por las prácticas de los grupos de profes, de las autoridades. (ACA3, 3)

La articulación de las diferentes entidades académicas que desarrollaban campos disciplinarios afines, con perspectivas, infraestructura y personal académico propio

debían integrarse con el propósito de buscar la complementariedad y la cooperación entre escuelas, facultades, centros, institutos, programas universitarios y dependencias. Con la articulación se buscaba superar la dispersión de recursos humanos y materiales, así como la atomización y el aislamiento previo, tanto de las entidades como de los académicos y sus estudiantes, de manera tal que, la nueva organización académica del posgrado potenciara su esfuerzo y experiencia para lograr resultados de calidad. De esta manera, los programas de posgrado no pertenecerían más a una entidad en particular, sino a la universidad en su conjunto. Así es comentado en una de las entrevistas:

La lógica y la perspectiva del nuevo reglamento era recuperar todo el capital humano que había en la UNAM respecto a un campo de conocimiento, es que había tanto divorcio entre institutos y facultades que habían, diría cientos de profes de los institutos que eran ajenos al posgrado, a la docencia, cuando por estatuto del personal académico tienen la obligación de dar docencia, y dónde podían, pues en las facultades, entonces era excepcional que algún investigador diera clases en Filosofía, en el caso del CESU, o del Instituto, y sigue habiendo problemas, casi ellos tienen que andar buscando en donde los reciben, ese era un problema real en ese entonces para el posgrado. Esta nueva reestructuración era recuperar, aprovechar todo el recurso humano, todo el capital cultural que había, que no estaba integrado a los posgrados. (ACA3, 25)

Recuperar y potencializar el capital cultural de todos los docentes e investigadores de la UNAM para el fortalecimiento de la vida académica de la Universidad, y de los posgrados en particular, fue uno de los propósitos fundamentales de la reestructuración, la integración de las entidades que tuvieran campos de conocimiento afines fue la estrategia delineada por las autoridades universitarias.

Lo que se propuso la reforma del posgrado en la Universidad fue orientar “hacia la consolidación de una nueva estructura del posgrado a partir de la integración de las áreas del conocimiento y de las entidades académicas (escuelas, facultades, centros e institutos), con el propósito de vincular orgánicamente la docencia con la investigación, con mayor flexibilidad, proyección y capacidad de cambio”. (UNAM, 2004:8). De esta manera es señalado en una de las entrevistas:

Yo creo que del nuevo reglamento fue un cuestionamiento a toda la Universidad o a todos los docentes, porque aun cuando los docentes de tiempo completo deberían hacer investigación, en la práctica no lo hacían, y esto fue un trauma para todo los campos, si bien es cierto CESU tenía una tradición en investigación no estaba totalmente integrado al posgrado (ACA3, 16).

En suma, la reconceptualización del posgrado universitario pretendía la potencialización de sus capacidades a través de la articulación de las diversas entidades académicas (escuelas, facultades, centros e institutos de investigación) en programas conjuntos de posgrado, pretendiendo el fortalecimiento de algunos ya existentes o abriendo nuevos programas de posgrado con orientación inter y multi disciplinaria.

Hasta aquí he reconstruido como las dinámicas externas incidieron en los primeros pasos para la transformación y construcción del nuevo posgrado de pedagogía. No obstante, las buenas intenciones institucionales y los necesarios cambios, reconocidos ampliamente por la comunidad universitaria, el proceso de adecuación a los planteamientos del nuevo Reglamento estuvo acompañado de diversos escenarios de conflicto y confrontación propios de la diversidad de condiciones académicas prevaletentes en la Universidad, por lo que no todos tenían las mismas posibilidades de adecuarse y cumplir con la nuevas disposiciones del reglamento. Además la reforma se enfrentó también con la resistencia derivada de las prácticas, tradiciones e historia de cada posgrado.

2.3 “LLEGÓ LA ORDEN INSTITUCIONAL” LA INTEGRACIÓN DE ENTIDADES AFINES AL CAMPO EDUCATIVO.

La reforma del posgrado estableció la necesidad de articular campos de conocimiento afines con el propósito fundamental de fomentar y fortalecer el intercambio académico como una de las formas más efectiva y enriquecedora para el mejoramiento del nivel académico del posgrado, ya que por su naturaleza, el intercambio entre docentes y estudiantes en formación con docentes e investigadores ya formados y con una sólida trayectoria permitiría una mayor actualización y profundización de conocimientos.

De tal forma que, el intercambio académico se concibió como la estrategia eje, a través de la cual se generaría un gran potencial al aprovechar los distintos capitales que poseían las diversas entidades que conformarían el nuevo programa de posgrado por campo de conocimiento, mediante la promoción de programas de coordinación y vinculación académica como un mecanismo para incorporar, retroalimentar y actualizar conocimientos de manera más ágil y eficiente.

Así mismo, se pensó al intercambio académico como una de las actividades de mayor peso, al constituirse en un proceso constante, en el cual se incorporarían a la práctica docente y de investigación del posgrado toda una multiplicidad de experiencias y teorías alrededor de un área de conocimiento o línea de investigación en donde pudiera hacerse efectivo y eficaz el desempeño y esfuerzo de grupos académicos, que la mayor parte de las veces realizaban de manera paralela, descoordinada y aislada por falta de una adecuada comunicación sobre sus proyectos de investigación y planes académicos.

La unificación de criterios para la realización de acciones de intercambio académico permitiría la creación de grupos de trabajo enfocados a áreas o problemas de investigación comunes, lo que redituaria en un ahorro considerable de recursos y de tiempo a las diversas entidades académicas afines.

Así mismo, el intercambio académico favorecería a los grupos de trabajo, cuando cuentan con docentes e investigadores que aportan ideas nuevas y estrategias diferentes que pudieran generar enfoques más ricos de abordaje de problemas particulares. Además podría traer condiciones favorables para que las entidades con pocos recursos para la investigación y el posgrado fueran incorporadas de manera paulatina pero efectiva al ritmo de generación y difusión de conocimientos de las demás.

Sin embargo, comenzar el tránsito hacia las nuevas disposiciones institucionales definidas por el nuevo Reglamento fue un proceso sumamente conflictivo y complicado para el posgrado en pedagogía. La integración de entidades académicas afines con la idea de potencializar sus recursos y conformar un programa con mayor capacidad de atención de estudiantes, crecimiento también en términos de planta académica, al sumar nuevos profesores y tutores, así como el mejor aprovechamiento de infraestructura, equipamiento y servicios de apoyo, al optimizar su capital, con el propósito de mejorar su calidad, fue un proceso marcado por una serie de dificultades propias de la complejidad de conjuntar el trabajo de individuos y entidades con prácticas y tradiciones distintas y con intereses, visiones, propósitos y posiciones diferentes respecto a qué debería ser el nuevo posgrado.

Iniciaré el análisis de la reestructuración del Programa de Posgrado en Pedagogía partiendo de la propuesta de la teoría de los campos de Bourdieu de buscar las relaciones objetivas que permitieron y estructuraron el campo. El campo, en tanto que estructura de relaciones objetivas entre posiciones de fuerza que sostiene y orienta las estrategias, a través de las cuales los ocupantes de esas posiciones procuran, individual o colectivamente, conservar o mejorar su posición e imponer el principio de jerarquización que les sea más favorable (Bourdieu y Wacquant, 1995:68).

Es decir, iré describiendo el entramado de relaciones que se entretienen en el proceso de reestructuración y que me permiten construir y reconstruir, a partir de

la experiencia de los académicos que intervinieron en el proceso de cambio, aquellos elementos que señalan como decisivos para que el proceso de transformación del posgrado se diera.

El proceso de adecuación al nuevo RGEP en principio establecía la necesidad de identificar los programas de posgrado de un mismo campo de conocimiento y en consecuencia la definición de un Comité de Reestructuración, como instancia rectora y decisoria que tomaría las riendas del proceso de transición y definiría los criterios para la conformación del Programa Único de Posgrado, así como convocar a la comunidad universitaria para elegir a los miembros del Comité Académico encargado de la vida interna de ese nuevo programa de posgrado. De esta manera, el posgrado en pedagogía estaba obligado a iniciar su proceso de reestructuración dada la aprobación del nuevo RGEP por el Consejo Universitario.

Pero vayamos por partes, quienes integraron el Comité de Reestructuración y sobre todo cómo se establecieron las primeras relaciones entre las distintas entidades, es decir cómo fue el proceso de reconocimiento de entidades afines de un mismo campo de conocimiento. Si como señala Bourdieu, el campo son relaciones de poder y de fuerza, qué relaciones fueron definiendo quienes conformaban el campo. Si además un agente o institución forma parte del campo en la medida que sufre y produce efectos en el mismo, cómo se objetivaron estas relaciones en el proceso de reestructuración. Los académicos de las entidades que participaron en el proceso de reestructuración recuerdan tres momentos importantes; primero, una reunión del Consejo Académico de Área, y es rememorado de la siguiente manera:

...un día de repente me encuentro en el Consejo Académico de Área, donde el reglamento de 1996 establecía que solamente habría un posgrado por cada campo de conocimiento y que las entidades académicas que tuvieran afinidad deberían de juntarse; la propuesta que hizo el Colegio de Pedagogía, al Consejo, es que la entidad académica con la que había convergencia de intereses para estudiar

lo educativo era la Facultad de Psicología; evidentemente, yo en mi carácter de consejero y en mi carácter de director del Centro, me opuse a esa decisión en el Consejo Académico de Área, y me opuse porque argumente que habría otras entidades que estudiábamos los problemas educativos, en ese momento lo que es hoy la FES Aragón, antes ENEP, tenía ya cerca de 20 años con su Maestría en Enseñanza Superior y el Centro de Estudios Sobre la Universidad ya tenía una trayectoria, un reconocimiento que no se podía desconocer, el Consejo tuvo que parar esa decisión, o sea el Consejo Académico de Área tuvo que suspender esa decisión (ACA5, 7).

En este momento la Facultad de Filosofía y Letras creyó dominar el campo y trató de hacerlo funcionar en su beneficio, “los jugadores pueden jugar para incrementar o conservar su capital (...) Sin embargo, también pueden intentar transformar, en parte o en su totalidad, las reglas inmanentes del juego” (Bourdieu y Wacquant, 1995:66). La Facultad de Filosofía y Letras pretendió imponer o hacer reconocer, en el Consejo Académico de Área, como entidad afin a la Facultad de Psicología, dándole el derecho de pertenencia para conformar el nuevo Programa de Posgrado en Pedagogía, sin embargo perdió de vista las posibles protestas y resistencias de otras entidades interesadas en el proceso, como resultado: la coyuntura no le fue favorable y en consecuencia su propuesta no fue exitosa; provocando además una mayor tensión con el CESU²⁰ y la ENEP Aragón por haberlos relegado y en consecuencia descalificarlos como entidades afines, aun cuando el primero realizaba actividades de investigación y la segunda actividades de docencia en el campo educativo del nivel posgrado. La confrontación es ilustrada de la siguiente manera, en una de las entrevistas:

²⁰ El CESU (Centro de Estudios sobre la Universidad) cambió su denominación por la de Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, IISUE, mediante el acuerdo de Modificaciones al Estatuto General de la UNAM, aprobado por el Consejo Universitario, en la sesión extraordinaria del 29 de septiembre de 2006. El IISUE forma parte del Subsistema de Investigación en Humanidades y sus objetivos y finalidades tienen origen en cuatro instrumentos normativos, fundamentales: el acuerdo de Creación del CESU (1976), el acuerdo que transfirió al personal del Proyecto Académico sobre Estudios Educativos, de la Coordinación de Humanidades al CESU (1985), y el acuerdo para la protección, uso y conservación del patrimonio histórico de la UNAM (1988). Retomado de http://www.iisue.unam.mx/iisue/quienes_somos.php.

Al inicio en las reuniones previas, cuando te estoy hablando, entre Filosofía y CESU había una pugna histórica muy fuerte, un rechazo total de que CESU se integrara al Programa de pedagogía, no era sólo Aragón, era CESU y la pugna entre todas las entidades, muy fuerte. La gente de Filosofía como tenían el posgrado se sentían que el posgrado era de ellos. (ACA3, 8).

Como dice Bourdieu, los agentes que integran el campo son aquellos que influyen o se ven afectados por el mismo, la posición del Director del CESU, en el Consejo Académico de Área es una reacción ante su descalificación, se está viendo afectado por la propuesta de la Facultad de Filosofía y Letras, y en su defensa argumenta que tanto ellos como la ENEP Aragón son entidades que confluyen en el campo de conocimiento del área educativa; dicha réplica no sólo anuló la propuesta de la Facultad de Filosofía y Letras sino que revierte las relaciones de poder abriéndose un espacio de participación del cual se proponían excluirlo. Esta reunión va a ser muestra de las tensiones que caracterizan el vínculo entre la Facultad de Filosofía y Letras y el CESU.

Un segundo momento, en la definición de los integrantes del Comité de Reestructuración para la creación del Programa Único de Posgrado en Pedagogía (PUPP) fueron algunos intentos por establecer criterios de pertenencia, y por tanto derecho a participar en esta instancia. Así lo refieren en entrevista:

Tuvimos reuniones previas con algunas entidades como Acatlán que tenía el Posgrado en la Enseñanza de las Matemáticas, ya después no entró. La MADEMS, que es actualmente la enseñanza a profes de educación media, también participó en las primeras reuniones pero a final de cuentas quedaron fuera del Programa en Pedagogía, ¿por qué no se logró? Bueno, por un lado la MADEMS, el director de prepas busco su propio espacio y lo logró políticamente, porque aquí hubo muchos elementos de orden político para definir la estrategia, la enseñanza de las matemáticas no entró porque la planta docente no

era muy sólida, antes la enseñaba el CCH, estaba a cargo del CCH y se trasladó a Acatlán y quedo marginada. Y entonces los que quedamos inercialmente, porque el reglamento preveía que aquellas entidades que tenían el posgrado automáticamente formaban parte del Comité Académico, fuimos la Facultad de Filosofía y Letras, el CESU y Aragón. (ACA3, 3).

Las estrategias que van adoptando las entidades académicas de acuerdo a la posición que ocupan dentro del campo se evidencian a través de dos mecanismos:

Uno, mediante la posición que adoptan de acuerdo a las normas emitidas por el mismo RGEF, es decir, se establece como criterio que el Comité de Reestructuración debe estar conformado por aquellas entidades que ya tenían el posgrado dándoles automáticamente participación en el proceso de reestructuración, lo cual permitió a la ENEP Aragón y la Facultad de Filosofía y Letras ser miembros activos.

Dos, a través de la trayectoria y reconocimiento del trabajo desarrollado en el ámbito de la investigación educativa, es decir contar con capital específico, lo cual motivó la autodefensa del CESU para ser incluido en el Comité de Reestructuración.

Otro escenario de este segundo momento de intento de integración de las entidades afines al campo educativo, y dadas las condiciones de una relación tan tensa, fue una reunión en donde la confrontación de los participantes polarizo aún más las posiciones al descalificarse, abriendo más la brecha que los distanciaba. El siguiente testimonio lo ilustra así:

Yo en algún momento le pedí al director de la Facultad, le dije: dejarme citarlos en un lugar neutro, y en un lugar neutro tratemos entre pedagogos de decir, resolvamos nuestro conflicto. Entonces, pedí una sala en la Unidad de Cuerpos Académicos, no era en la

Facultad ni en el CESU, era tomemos un lugar neutro, sentémonos, invité a la Asesora del Programa y a varios académicos que estaban con ella, pero no sólo a ellos, le pedí a otros profesores de la Facultad que estuvieran presentes y a un grupo de académicos del CESU. Lo hice hablando con el director y diciéndole: yo creo que esto podría distender la situación. La verdad es que no sólo no lo distendió sino que lo incrementó, recuerdo mucho a una profesora confrontándome que con qué derecho yo había hecho esa reunión, que los académicos de la Facultad no estaban bajo mi responsabilidad, que ellos tenían que obedecer a su director no a mí, o sea, una cosa realmente violentísima, un profesor entró a la reunión y cuando vio el nivel de conflicto de la reunión utilizó una expresión de que: él no entendía; pidió una disculpa porque tenía otra actividad que realizar y se salió. Otro profesor de la Facultad muy molesto dijo: -y lo invité porque él era en ese momento como el espejo de la conciliación y a quien ellos reconocían de alguna manera- me da avergüenza esta reunión y se levantó; esa reunión fracasó totalmente. (ACA5, 13).

Este es un momento en el cual una de las entidades académicas se atrevió a plantear abrir un espacio de diálogo, sin embargo lo que encuentra son posiciones polarizadas que anulan su autoridad para convocar y dirigir una reunión, el arma de sus adversarios, en este escenario, es el desconocimiento de su autoridad para congregarlos y buscar el diálogo y el consenso.

La imposibilidad de iniciar un proceso de diálogo, entre las entidades que por definición normativa e institucional deberían participar en el proceso de adecuación al RGEP, pasó por un tortuoso proceso para la definición de quiénes deberían sentarse a la mesa a discutir y crear un solo programa de posgrado, sin lograr establecer acuerdos y viéndose rebasados por los tiempos; hasta que se presentó la decisión institucional del Rector, y es señalada de la siguiente forma:

El programa estaba obligado a cambiarse no tanto que tuviera propósitos, o sea, los propósitos son como intenciones individuales que uno puede asumir o que uno puede tener, de las cuales uno puede tener conciencia, aquí yo creo que no había ni decisiones individuales ni había una conciencia, lo que había era una presión que había establecido en su momento el Dr. Barnés al decir: ok, no se quieren reestructurar, no se reestructuren pero no van a recibir nueva matrícula los programas que no estén reestructurados para enero de 98. (ACA 5, 4)

La incapacidad de diálogo polarizó las posiciones de las entidades interesadas en participar en el proceso de reestructuración, imposibilitando el avance en los trabajos de adaptación a las normas del nuevo RGEP. A los problemas anteriores se va a sumar la vulnerabilidad del posgrado en pedagogía por la posibilidad de desaparecer si no avanzaba con el proceso de reestructuración, por lo que se requirió de la intervención del Secretario General de la UNAM para destrabar el conflicto y sienta el tercer precedente de carácter definitorio para el avance en los trabajos de integración, y es recordado de la siguiente manera:

Con Filosofía había una pugna muy fuerte, no digo la magnitud de las cosas que se decían pero si fue muy fuerte, un rechazo total y absoluto a que se integraran, tan no se logró en esas reuniones que nos citó el Secretario General de la Universidad, en ese entonces el Arquitecto Cortés Rocha y nos dijo: que está pasando, haber, todos los posgrados se tienen que integrar. Entonces cada quien fue dando su opinión, porque un sí, porque un no, y cuando me toco a mi dije: el podernos integrar es falta de voluntad política, la realidad es así de sencillo y así de complejo, si queremos trabajar es cuestión de voluntad. Porque se decían cuestiones académicas pero no se llegaba a decir qué está detrás, que era un aspecto de orden político, de los espacios de toma de decisión realmente, porque eso impactaba la toma de decisión académica, y no querer compartir el poder, desde

quién ingresa y quién no ingresa al posgrado, entonces, lo evidencie. Y a partir de ese momento dijo Cortés Rocha se quedan tales personas y a partir de ese momento se reestructura el grupo. Y quedamos el Director del CESU con una investigadora del mismo Centro y yo a cargo de la comisión y salió el Posgrado, fue lo que permitió esa integración inicial y bueno el representante de la Facultad, aunque la postura del doctor fue más testimonial porque, bueno, él está muy vinculado a la gente de Filosofía, aunque tiene una calidad moral fue testimonial porque, bueno, una institución el señor pero no aportó gran cosa. (ACA3, 10)

La mediación del poder dominante en el campo, es decir la intervención de Rectoría provocará el avance en el proceso de transformación, no obstante para la Facultad de Filosofía y Letras será un momento de protesta y de cambio en la correlación de fuerzas, porque cede y queda marginada y subordinada a las decisiones de un Comité de Reestructuración, del cual ya no forma parte, y no le queda más que asumir las decisiones y sumarse a las disposiciones, y es relatado de la siguiente manera:

Hubo un chisme muy serio en rectoría no se exacto que fue, algo de tipo personal con la Asesora, a propósito de su marido y de la posición que guardaban, etc., ella estaba muy enojada y los profesores de la Facultad que formábamos parte de esa comisión cometimos un error muy serio, y ella lo cometió también, y hasta después lo entendimos que fue, el renunciar a la comisión en apoyo a la Asesora, porque ella misma renunció al Posgrado de Pedagogía y, en términos de solidaridad y de apoyo a ella todos los que formábamos parte de la comisión decidimos renunciar, lo cual fue muy malo, fue un grave error que después entendimos porque les dejamos las puertas abiertas para que hicieran lo que quisieran y como quisieran, y esto fue de tal magnitud que el plan de estudios de la maestría lo desconocimos y se nos informó de él cuando ya estaba

aprobado, un plan de estudios que como tú sabes tiene muchos errores, tiene carencias y que poco a poco se ha ido tratando de corregir, pero las reuniones eran muy fuertes, muy difíciles, de Aragón estaba el Jefe de División, que ahora somos muy buenos amigos pero en ese momento éramos como perros y gatos peleándonos, y finalmente les dejamos el camino abierto e hicieron lo que se les dió la gana. (ACA1, 1)

De acuerdo con la propuesta de análisis de Bourdieu de, en un primer momento, ver cuáles son las distintas posiciones, los agentes que las ocupan y las luchas por alcanzar las posiciones dominantes, lo que podemos observar en esta primera etapa del proceso de reestructuración, en donde el objetivo principal es el reconocimiento y agrupación de las entidades académicas afines al campo educativo, es:

- ✚ Se definen como agentes del campo, por coincidir en el estudio e investigación del campo educativo, por su intervención en las reuniones previas, pero sobre todo por solicitar y defender su derecho a ser incluidos en el nuevo Programa Único de Posgrado en Pedagogía (PUPP), a la Facultad de Filosofía y Letras, el Centro de Estudios sobre la Universidad y a la Escuela Nacional de Estudios Profesionales-Aragón.
- ✚ La posición de la Facultad se caracteriza primero por su actitud dominante y de descalificación, después adopta la confrontación y finalmente termina subordinándose a la decisión institucional de integración con entidades afines al campo educativo, tomando como medida de protesta su salida del Comité de Reestructuración.
- ✚ La estrategia del CESU fue solicitar y defender su derecho a participar asumiendo un papel de protagonista activo.

- ✚ Mientras que la ENEP-Aragón exige su participación por el derecho que le confiere el RGEP de ser una entidad que cuenta con estudios de posgrado en el área educativa.

La adecuación al nuevo modelo de posgrado definido por el RGEP y, particularmente, la agrupación de todos aquellos con programas de posgrado que eran iguales o semejantes y que dependían de distintas escuelas o facultades e incorporar al centro de investigación con campo de conocimiento común representó todo un proceso de grandes dificultades, fundamentalmente, debido a la incapacidad de diálogo, imposibilitando el establecimiento de acuerdos que les permitieran transitar, no obstante tuvieron que acatar la decisión institucional marcada por Rectoría e iniciar con los trabajos de reestructuración del posgrado. De esta manera es señalado en una de las entrevistas:

(...) de hecho salieron ellos de la comisión, (los académicos de la Facultad de Filosofía y Letras), dejaron de participar, entonces nos dejaron una dinámica de trabajo más limitada, en términos de los que participábamos, entonces los del IISUE y yo integramos gente que favoreciera nuestra propuesta, fue una decisión un tanto arbitraria, tengo que decirlo, pero no había otra manera, porque te digo, llegó hasta el Secretario General que dijo: no, estos se quedan y estos se van y dejan trabajar; entonces eso fue lo que permitió, insisto, la integración inicialmente académica, de esa propuesta que todavía está vigente del plan de estudios, bueno esa fue la primera fase después venía la dinámica de trabajo cotidiano, de toma de decisiones, de la creación del Comité Académico, que hubo otra serie de problemas, no. Y a Filosofía le queda solamente sumarse a lo que se proponía, académica y curricularmente sumarse, después de haber tenido el control de todo, de todo académicamente, del plan de estudios, de todo, quedó reducida a una participación pues de... avalar, así fue realmente. (ACA3, 10)

Pese a la resistencia, confrontación, descalificación, rivalidad y los desacuerdos para la articulación de las entidades afines al campo educativo, la decisión institucional ya está dada, la reforma de los posgrados en la Universidad ya está en marcha y pedagogía es uno de los programas rezagados en el proceso y debe avanzar si no quiere desaparecer; por ello, las políticas institucionales, a través del ultimátum del Rector y la decisión del Secretario General de sacar del Comité de reestructuración a la Facultad, van a ser claves para destrabar la pugna y obligarlos a avanzar.

A partir de este momento se concederá una cierta tolerancia caracterizada por el interés de los agentes por formar parte del campo, las tres entidades académicas aceptan las nuevas reglas por su interés de formar parte del juego y por el hecho de estar en el juego, vale la pena asumirlas. Esta complicidad será la base de sus estrategias de competición y conflicto. Los participantes del nuevo Programa Único de Posgrado en Pedagogía asumen la lucha de todos contra todos en la que cada uno depende de todos los otros.

Así, quien toma la conducción del posgrado, de acuerdo al nuevo RGEP es el Comité Académico, formado por los directores y representantes de los académicos y estudiantes de cada una de las entidades que conforman el posgrado; y la operación del programa queda a cargo de un coordinador designado por el rector a propuesta de los directores de las entidades académicas participantes.

2.4. ¿QUÉ ESTÁ EN JUEGO? “NOS ESTÁN QUITANDO EL POSGRADO”

Al poner el acento en las luchas al interior del proceso de reestructuración del posgrado en pedagogía, como principal elemento del entramado de las relaciones entre los distintos participantes, podemos describir cómo se fue estructurando el campo, por ser resultado de las luchas y dinámicas anteriores y que será modificado por las posteriores. Por ello, es necesario “establecer la estructura objetiva de las relaciones entre las posiciones ocupadas por los agentes o las instituciones que compiten dentro del campo en cuestión” (Bourdieu y Wacquant,

1995:70). La teoría de los campos presupone que los juegos de relaciones pueden llevar a perder o ganar posiciones o recursos, ya que los recursos iniciales no determinan por completo el resultado del juego.

Entonces, comencemos preguntando, de acuerdo con Bourdieu, qué está en juego en el proceso de reestructuración, recordemos que el concepto de campo se define como un conjunto de relaciones de fuerza entre agentes o instituciones, en lucha por formas específicas de dominio y monopolio de un tipo de capital.

La descripción del entramado de relaciones, internas y con esferas y poderes externos, que anudan en el ámbito del proceso de reestructuración del posgrado nos permite ir tejiendo y comprendiendo como ellas propiciaron el cambio en la correlación de fuerzas por la participación de nuevos agentes que intervienen en la toma de decisiones, estableciendo reglas distintas a las que venían rigiendo la historia del posgrado en pedagogía de la UNAM. “En un campo, los agentes y las instituciones luchan, siguiendo las regularidades y las reglas constitutivas de ese espacio de juego (y, en ciertas coyunturas, a propósito de esas mismas reglas), con grados diversos de fuerza y, por lo tanto, con distintas posibilidades de éxito para apropiarse de los beneficios específicos que están en juego en el juego”. (Bourdieu y Wacquant, 1995: 68)

La posición de la Facultad de Filosofía y Letras de ser fundadora de los estudios de posgrado en la Universidad y también pionera de los estudios de maestría y doctorado en pedagogía, por sí misma, le permitía, hasta el momento de la reforma de 1996, dominar esta posición, definir y establecer sola las reglas del juego: desde quiénes son sus ocupantes, controlar el acceso al campo, elegir jurados, tutores, docentes y alumnos, entre otras muchas más funciones; obtiene y mantiene el poder por ser instancia de autoridad, dispone sobre el funcionamiento del posgrado; su posición en el campo le concedía el poder de decisión absoluto de la vida y devenir del posgrado en pedagogía. Sin embargo, el RGEP impone nuevas reglas para la vida institucional, académica y administrativa de los posgrados, en primer instancia, la reforma obliga a la Facultad a articularse con

nuevas entidades universitarias, ya no podrá definir sola las reglas del juego, ahora se ve obligada a comunicarse con las otras dos entidades con las cuales comparte el mismo campo de conocimiento y debe negociar, convivir, compartir y entablar un vínculo permanente para definir el nuevo rumbo del posgrado, lo cual va a provocar un posicionamiento de desacuerdo, oposición, confrontación, descalificación y rivalidad difícil de enfrentar para poder avanzar con el proceso de reestructuración. Así lo recrea el siguiente testimonio:

Yo creo que la pugna no era de conocimiento, podría decir que era una pugna de poder, quizá, ahí me cuesta trabajo argumentarla en que se centraba la pugna, el Colegio de Pedagogía argumentaba que se les quitaban el posgrado, ese era un poco el argumento que ellos esgrimían. Hay que tener en cuenta, y en eso tienen razón, que fue el primer posgrado en educación en México, la historia del programa es muy antigua, fue el primer programa de posgrado que se estableció, un posgrado que siempre conservó cierta imagen, cierto prestigio y como lo vivían los colegas del Colegio era: nos están quitando esto. Creo que, en un inconsciente colectivo, habría la imagen también de que antes nos quitaron la investigación, porque cuando Guerra era director de la Facultad, estaría hablando de 1978, creó en su programa de trabajo lo que llamaba centros de investigación, y había la experiencia, unos años antes, de que el Centro de Lingüística después se constituyó en Instituto de Investigaciones Filológicas, (...) en 74 tuvieron la posibilidad, la coyuntura de decir nos salimos de la Facultad y somos Instituto; en 1978 Guerra tenía el Centro de Investigaciones Pedagógicas, años después la UNAM había creado, el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos, el CISE, y había una especie de rivalidad (...) yo entiendo, si me trato de poner en sus zapatos, que sentían que se les quitaban cosas, cosas que les pertenecían. Se veía muy contradictorio, y esto se fue acentuando, que un centro de investigación empezara a sacar libros, que empezará a tener publicaciones propias y que ellos no tuvieran esa

posibilidad. Yo creo que ese era un punto de conflicto y de inconsciente colectivo. (ACA5, 10-11).

El posicionamiento de la Facultad de Filosofía y Letras, en este proceso de cambio, está intrínsecamente ligado a su historia. En este sentido, es importante destacar la lucha de poder que se da entre el CESU y la ENEP Aragón frente a la posición que jugaba la Facultad de Filosofía y Letras, una entidad fundadora de los estudios de posgrado en México, el posgrado de Pedagogía como uno de los programas más antiguos de la Universidad y con un prestigio particular.

El juego al que son sometidas todas las entidades que comparten un mismo campo de conocimiento es el de enfrentarse para defender su derecho de admisión y la ocupación de una posición que los beneficie junto con todos sus miembros, lo cual agrava y agudiza confrontaciones y diferencias anteriores. De esta manera es señalado en una de las entrevistas:

Mira, siempre hubo tensión entre los académicos de la Facultad de Filosofía y los que desarrollamos nuestra vida profesional fuera de la Facultad de Filosofía, fue una tensión en parte de liderazgos, en parte se fue traduciendo en una tensión de puntos de vista sobre lo que es el campo de la educación, ellos lo llaman el campo de la pedagogía, donde se fue llegando a algo que yo diría ni benéfico para la Universidad, bastante irracional, en cuya dimensión habría que remontarla hasta la creación del Centro de Didáctica en 1969, donde llega un grupo de pedagogos, y entonces los pedagogos, como en mi caso, que nos incorporamos al Centro, inmediatamente, empezamos a ser mal vistos, vistos como de otro grupo, por parte del grupo de la Facultad, por el único error de haber entrado a la Universidad a trabajar a un lugar que no era la Facultad. (ACA5, 6)

De acuerdo con Neave (1996: 29) cuando se operan cambios en el sistema de educación superior a nivel institucional, se da la impresión de ser decisiones autónomas más que obligadas, dando la impresión de ser un cambio surgido

desde la raíz, cuando frecuentemente es ejercido desde arriba, y provoca una respuesta reactiva, actuando en consecuencia de acuerdo a las políticas dictadas. Es decir, las distintas entidades que están participando en el proceso de reestructuración del posgrado están asumiendo como propias las nuevas disposiciones del reglamento, toman una posición y su punto de vista está tomado a partir del punto de posición que guardan en el campo.

En este momento lo que podemos percibir de la Facultad de Filosofía y Letras en términos de sus expresiones y disposiciones respecto a la articulación con otras entidades académicas con las cuales comparte el campo educativo es que le cuesta trabajo soltar, ceder y compartir lo que en otro momento fue absolutamente suyo: el poder de decisión. Los siguientes testimonios lo ilustran así:

La rivalidad entre la Facultad y el Instituto es añeja, pero tienen una condición más o menos equiparable y se atreven a ser rivales... ni hay rivalidad, hay menosprecio y punto, eso es lo que a mí me parece, lo notarás... a veces es manifiesto, a veces es latente, la mayoría de las veces se da inconsciente, eso es lo que hay. (ACA2, 72)

...el de pedagogía fue bastante más, que diré, más terso el cambio, cuando ya logramos integrarnos, bueno, integrarnos entrecorillado porque al inicio en las reuniones previas, cuando te estoy hablando, pues entre Filosofía y CESU había una pugna histórica muy fuerte, un rechazo total de que CESU se integrara al Programa de Pedagogía, no era sólo Aragón, era CESU y la pugna entre todas las entidades, muy fuerte, la gente de Filosofía como tenían el posgrado se sentían que el posgrado era de ellos (ACA3, 8).

Los relatos anteriores son muestra de la visión que las otras entidades académicas tenían de la actitud de dominio por parte de la Facultad de Filosofía y Letras por ser la entidad pionera en los estudios de posgrado, pilar y eje del desarrollo de este nivel en la UNAM y con una trayectoria y tradición de

reconocimiento generalizado en la Universidad, lo que la hace sentirse poseedora de un bien que no está dispuesta a compartir.

Considerando los planteamientos de Bourdieu, las entidades académicas desarrollan prácticas acordes con la posición que ocupan en el espacio social, la Facultad de Filosofía y Letras tenía la tradición de ser dominante y determinante en el posgrado, la Reforma al definir nuevas reglas del juego para la vida de los posgrados en la Universidad cambia drásticamente el escenario de las relaciones de poder e incluye a nuevos jugadores que por compartir el mismo campo de conocimiento tienen derecho a ser miembros del Comité de Reestructuración y compartir el poder y toma de decisiones para definir el futuro del posgrado, dándoles acceso al CESU y a la ENEP Aragón a los beneficios de formar parte del nuevo Programa Único de Posgrado en Pedagogía.

Aunque Bourdieu (2000: 22) afirma que “no existe instancia alguna que legitime las instancias de legitimidad”, desde los planteamientos de Becher (2001: 19) se señalaría que “son quienes tienen mayor prestigio dentro de la disciplina los que establecen las normas”. En este sentido, se puede considerar que en el proceso de reestructuración prevalece, por parte de la Facultad de Filosofía y Letras, una actitud de oposición a la incorporación de nuevos miembros del posgrado debido al recelo por compartir el poder y ante todo por la posible amenaza de ser desplazados por el ascenso y conducción del posgrado por parte de investigadores consolidados, que además no tenían como punto de origen la Facultad sino el CESU. Sin embargo, aunque de manera obligada se lleva a cabo el proceso de integración de dos nuevas entidades académicas, pareciera, a la distancia, y por las apreciaciones de los protagonistas que se optó por trabajar en la medianía, con tal de evitar y agudizar las tensiones y confrontaciones que vivían al interior del Comité Académico y que permeaban la vida en general del posgrado. Uno de los entrevistados lo comenta:

Como que no hubo posibilidad de colocar reglas académicas, se colocaron reglas para tener paz social y un ejemplo clarísimo es: el

Comité Académico. Se formó cuando el Programa se reestructuró, estaríamos hablando de 1998, ese Comité Académico que debía haberse renovado a los cuatro años de funcionamiento se acaba de renovar. ¿Y por qué permaneció tantos años? porque era funcional, porque cuando yo decía aquí se está violando la legislación me decían: no importa estamos tranquilos, había paz. Como ahorita, hay una pequeña violación, que nadie percibe o que no se si te lo vayan a decir, la coordinadora ya debía haber terminado, pero como hay paz social, apostamos a la paz, antes que cumplir determinadas reglas.

Además yo creo que la dinámica académica está deteriorada desde hace mucho, no creo que mantenerla (a la Coordinadora Académica) lo deteriore más. No sólo la estancia de la Coordinadora, sino el no haber renovado el Comité Académico, el no discutir lo académico, el permitir ciertas inercias, ello ha debilitado académicamente al Posgrado. Que ha debilitado que es un programa más. Tiene la fortaleza que tiene la UNAM, evidentemente. Tú me quieres decir juntemos SNI, sí, el programa tiene SNI, juntemos doctores, el programa los tienes, juntemos publicaciones, el programa tiene publicaciones. Que sobre esto se montan los de Aragón acá, sí. (ACA5, 30-33)

Parece evidente que se prefirió mantener cierta calma y estabilidad, más que apuntalar el proyecto y direccionarlo hacia la consolidación, se evitó ante todo las confrontaciones que habían tensado las relaciones entre las distintas entidades académicas, sin darse cuenta que el posgrado son todos y el deterioro de la vida académica los afecta por igual.

Finalmente, cabe señalar que las confrontaciones, descalificaciones y la lucha de poder que enfrentaron las entidades académicas modificará, radicalmente, la correlación de fuerza debido a la posición renuente adoptada por la Facultad de Filosofía y Letras, el momento de emergencia para la transformación del posgrado

y la intervención de autoridades superiores de la Universidad. A partir del proceso de reestructuración, la Facultad de Filosofía y Letras no sólo perderá el poder absoluto para la toma de decisiones, también pierde la posibilidad que tuvo de liderar el proceso de adaptación, al dominar el campo estuvo en posición de hacerlo funcionar en su beneficio, pero no supo interpretar adecuadamente los requerimientos que la coyuntura estaba determinando, a través de una nueva política institucional para el posgrado, e incluso queda marginada y fuera de la toma de decisiones en un primer momento, posteriormente, se integrará al Comité Académico sin la fuerza que tenía, ni recuperará la autoridad moral que la Facultad de Filosofía y Letras poseía.

CAPÍTULO III

ADAPTACIÓN AL MODELO DE POSGRADO PARA LA INVESTIGACIÓN, EL *HABITUS* DE LOS ACADÉMICOS

“La investigación es la actividad con la que la Universidad cumple la parte más crucial de sus funciones; también representa un papel axial en la propia universidad. La libertad académica; la autocrítica; la interacción de grupos que se estimulen unos a otros perpetuando y transmitiendo diversas disciplinas, y el rigor requerido por las funciones educativas, hacen de la universidad el sitio ideal para llevar a cabo la investigación. Recíprocamente, es a través de esta actividad como los profesores se mantienen a la vanguardia del conocimiento, encarando un reto constante”.

(Soberón, 1976)

CAPÍTULO III ADAPTACIÓN AL MODELO DE POSGRADO PARA LA INVESTIGACIÓN, EL HABITUS DE LOS ACADÉMICOS.

Altbach (2004) señala que en la sociedad contemporánea, donde el conocimiento se valora cada vez más como un recurso estratégico para su propio bienestar, la relevancia de la educación superior es evidente, dado que es el ámbito por tradición en donde el conocimiento se genera, se aplica, se transmite y se transforma. El responsable de llevar a cabo lo anterior, a través del ejercicio de su práctica en la docencia, investigación y difusión, es el personal académico de las universidades, convirtiéndose así en un actor clave de las IES; dado que dentro de una institución educativa -si excluimos las variables extraescolares como lo es el origen socioeconómico de los estudiantes- la calidad de la docencia es el factor de mayor incidencia en el aprendizaje y en consecuencia en la calidad de la educación. Pero ¿quiénes son los académicos?

Es necesario para el desarrollo de este capítulo realizar la deconstrucción del concepto de los académicos a fin de identificar sus componentes sustantivos: qué los caracteriza, qué les es propio, qué papel desempeñan dentro de las IES,

cuales son las normas que delimitan su interacción con los otros, con el fin de poder presentar una caracterización de quiénes son los académicos de nivel posgrado.

3.1 EL HABITUS DE LOS ACADÉMICOS DE POSGRADO

De acuerdo con Aguirre Lora(1989), en la etapa de la masificación de la universidad se presencia el tránsito del profesional-catedrático a la de catedrático-profesional; considera que en la universidad mexicana cuya estructura estaba basada en el proyecto de la universidad napoleónica, de corte profesionalizante, predominaba el catedrático universitario que era todo un prestigiado profesional, conector de su campo y poseedor de una amplia cultura general y disciplinaria, un profesionalista que hacía de manera tangencial y complementaria a su práctica profesional el desempeño de la docencia, en donde sus honorarios eran simbólicos porque no vivía de ellos, pero sin embargo la actividad académica le daba pertenencia a una prestigiosa comunidad académica, reconocida más allá del ámbito universitario, y que profesaba los grandes valores universitarios tales como la autonomía, la libertad de cátedra y de investigación. Al lado del profesional-catedrático, de esta época, estará también en la universidad el catedrático-profesor consagrado de tiempo completo al estudio y difusión de un área del conocimiento, maestro por vocación, con gran tradición y excelencia en su propio campo.

Sin embargo señala Aguirre Lora, la misma expansión de la matrícula universitaria dará pie a la conformación de un nuevo docente, el *profesional de la docencia*, proveniente de la clase media, poseedor de un capital cultural muy diferente al anterior profesor universitario, recién egresado de la universidad, sin experiencia profesional, pero que a través de la docencia transita hacia el ejercicio de su propio campo, ambas situaciones: su inexperiencia profesional y el manejo insuficiente de su campo disciplinario lo hará que incurra en una enseñanza abstracta, dará clases como única opción para obtener un ingreso fijo, saturado de horas-clase y con pocas expectativas de movilidad fuera de la universidad, ya que

comienzan a vislumbrarse los inicios del subempleo de los profesionistas universitarios en el país; de tal forma que el desarrollo profesional de los nuevos profesores universitarios está en función de la docencia, la investigación y la burocracia universitaria, todas ellas sometidas a una estratificación y valoración social diferente. Así mismo la autora considera que, en la década de los ochenta “nos encontramos frente a un docente que se profesionaliza en la docencia y se ‘desprofesionaliza’ en su específico campo disciplinario” (Aguirre, 1989:24). Así, se constituye el nuevo profesional de la docencia cuya mayor expectativa será llegar a ser profesor de carrera e iniciará la etapa de consolidación de una nueva profesión académica universitaria: la docencia, creando un nuevo mercado ocupacional propio de las IES: el académico.

Es relativamente reciente la preocupación por definir con precisión las características, actividades, acciones y resultados de la profesión académica en nuestro país; con el fin de realizar una aproximación conceptual retomo, principalmente, los planteamientos elaborados por Rocío Grediaga (2000) en donde realiza un amplio estudio sobre los académicos, analizando el proceso de socialización como profesión, disciplina y organización, en el cual, define que en las sociedades modernas la profesión académica ocupa un tipo especial de ocupación dedicado a la trasmisión y generación del conocimiento especializado.

Para la autora, la profesión académica constituye una diversidad de formas de agrupación, denominadas también de forma variada: comunidades, cuerpos o grupos de interés que se dividen las tareas y responsabilidades; generando entre ellas variados vínculos para cumplir las funciones de transmitir y generar el conocimiento especializado en distintos campos del saber dentro de las IES.

Grediaga, reconoce a la profesión académica como un rol que para desarrollar su función requiere de un conjunto especial de saberes y habilidades; además su participación simultánea en distintos grupos y los fines que orientan su acción le dan sentido a su interacción; la diversidad de relaciones sociales que coexisten en el seno de las IES a partir de la profesión académica permiten la identificación y

sentido de pertenencia de los sujetos, constituyendo distintas identidades, ya que la vinculación en el ámbito académico no sólo se da cara a cara, sino que existen relaciones indirectas muy relevantes como lo es la discusión y conocimiento de la obra de los colegas.

Aunque la diversidad disciplinaria ha sido un punto de controversia para la definición del trabajo académico como una profesión, la autora sustenta dicha conceptualización sosteniendo que, las nociones que conforman la concepción moderna de profesión están presentes en el desarrollo de las funciones de los académicos, ya que comparten elementos tales como:

- ✚ Fundamentación en una teoría sistemática, es decir comparten un núcleo básico de saberes y habilidades.
- ✚ Los usuarios de sus servicios o clientela los consideran autoridad en su campo.
- ✚ Tienen capacidad de sancionar a sus miembros y ello constituye una prueba de su autoridad.
- ✚ Cuentan con un código ético que regula las relaciones entre ellos y sus clientes.
- ✚ Crean organizaciones profesionales.
- ✚ Poseen una cultura propia del grupo profesional.

Por otra parte señala que, existen ciertos principios referentes al desempeño del rol, como el cultivo del conocimiento, la libertad académica y la autonomía en las decisiones académicas de los individuos y las organizaciones. Así mismo, sus integrantes comparten la condición de empleados de una organización, la libertad en el uso y distribución del tiempo contratado no dedicado al cumplimiento de las responsabilidades docentes y están sujetos a un sistema de remuneración.

Los académicos cumplen de manera simultánea la función de formar a las comunidades profesionales y la de investigar, pues están concebidos para preservar, transmitir e incrementar el saber científico, tecnológico y humanístico. Ser académico implica una estrecha relación con el conocimiento riguroso y sistemático como objeto principal de trabajo.

Grediaga, señala que los académicos pertenecen a un variado conjunto de especialidades disciplinarias, forman parte de comunidades disciplinarias, pero también, trascienden el ámbito de las organizaciones en que están contratados y de la misma profesión académica. Es decir, interactúan con miembros de otras disciplinas, con los integrantes de su campo de conocimiento de otras IES en México o sus pares en otros países, así como con otros profesionistas de su disciplina que no necesariamente desempeñan el rol de académicos.

De acuerdo a los planteamientos anteriores, sólo pueden formar parte de la profesión académica los profesionistas que tienen una relación laboral para desarrollar actividades de investigación, docencia y preservación o difusión de la cultura, en el marco de las instituciones científicas y educativas, y que en consecuencia reciben una remuneración económica.

Por otra parte, la profesión académica constituye un entorno de conflicto y disputa por los recursos disponibles en las IES entre los distintos grupos disciplinarios o de interés que las conforman, con énfasis en los momentos de escasez y restricción financiera. Desde la perspectiva de Bourdieu (1984), en este campo existen divisiones y conflictos porque operan en él sujetos con distintos valores, criterios, formas de reconocimiento y asignación de prestigio en competencia.

Así mismo, las prácticas de los académicos es la institucionalización de las apropiaciones subjetivas del ordenamiento social y simbólico de la institución, institucionalización entendida como la apropiación de una forma de proceder; su práctica está direccionada, rutinizada, interiorizada y habituada dándole sentido de pertenencia. Conforman el *habitus* académico.

Recordemos que el *habitus* es el principio generador de determinadas prácticas, pero a su vez es resultado de la incorporación de ciertos contenidos culturales, gracias a la posesión de capitales que otorgan una posición dentro del campo, ocupando un espacio determinado en la estructura social. Cabe señalar que para Bourdieu y Wacquant (1995), los agentes no están pre-ocupados de antemano por los resultados de sus acciones, esto se da en la medida en que su *habitus* los predispone; sin embargo, en la configuración y modificación de estas disposiciones influyen las condiciones externas que los obligan a modificar las aspiraciones y crear estrategias para evitar ser “desclasados”.

La capacidad de los académicos de realizar aportes significativos en su campo de conocimiento presupone académicos que cuentan con un capital cultural que ponen en juego, es decir, con dominio en el manejo de las fuentes de información, actualización sobre los nuevos desarrollos teóricos y metodológicos, definición de una línea de investigación y adopción de una metodología específica y en consecuencia experiencia y destreza en la planeación y desarrollo del trabajo académico de docencia e investigación, en síntesis han adquirido un *habitus*.

En este sentido, los académicos son definidos por el autoreconocimiento de su quehacer, se identifican a través de acciones determinadas, específicas, propias de su mundo cotidiano compartido con los otros, que le exige un proceder tipificado. Acciones que lo instituyen y que a su vez institucionaliza.

La vida institucional de los académicos de las universidades está siendo determinada por la forma en cómo el sujeto asume ese rol, su práctica deviene en la institucionalización de un proceder: el ser académico.

El proceso de institucionalización de la práctica de los académicos implicó la definición de perfiles o rasgos exigibles como requisito mínimo para ocupar una posición dentro del campo académico, variables de acuerdo al contexto específico de cada IES. La profesión académica como principio de pertenencia exige a sus miembros destinar su jornada de trabajo al desarrollo de actividades académicas, estableciendo normas y protocolos que determinan el status y calidad de los

resultados y servicios que sus integrantes producen. Es decir, participan en la regulación de la vida académica de las instituciones, por ejemplo: otorgan los grados académicos de acuerdo a normas predeterminadas y específicas para el caso; las publicaciones, citas y reconocimientos son realizadas y dictaminadas por sus pares, aquellos académicos que forman parte del mismo campo de conocimiento; el acceso o promoción de sus miembros es evaluado por los académicos, etc. Asimismo, estos mecanismos de regulación de la academia son utilizados como criterios de diferenciación y estratificación de sus integrantes e indirectamente de las dependencias a las que pertenecen.

De tal forma que "...la asociación de individuos que se ubican en organizaciones que cumplen con la función de producir, transmitir y certificar la adquisición del conocimiento; tienen la capacidad de autoregular los procedimientos de incorporación a la profesión y a otras profesiones, evaluar los productos y servicios que genera; y cuentan con un *ethos* particular" (Grediaga, 2000:167). Podríamos decir entonces que estos son los elementos fundamentales que constituyen el campo de los académicos, con todo y sus disputas por lograr la hegemonía de sus posiciones en la vida académica de las universidades.

Estudiar el campo de los académicos implica, por lo tanto, conocer cómo se conforma el *habitus* que los articula, cómo los académicos orientan sus prácticas cotidianas para pertenecer y permanecer como miembros de dicho campo, en el marco institucional de la Universidad.

En este sentido, el concepto de *habitus*, sentido práctico de lo que hay que hacer en una situación determinada, nos permite comprender cómo las estructuras mentales forman y permiten el sostenimiento y la existencia de estructuras sociales que, a su vez, apoyan y posibilitan el desarrollo de las primeras. De tal modo que, una forma de acercamiento a la comprensión de la dinámica interna y los problemas del campo es identificar que *habitus* favorecen las posiciones de poder y cuáles las de los iniciados, sometidos o menos productivos.

3.2. POSESIÓN Y POSICIÓN DE CAPITALES PARA LA PERTENENCIA AL CAMPO ACADÉMICO, QUIÉNES SON LOS ACADÉMICOS DEL POSGRADO EN PEDAGOGÍA DE ARAGÓN

Estudiar el campo de los académicos implica conocer como se conforma el *habitus* que los articula, cómo interiorizan disciplinas y censuras que adquieren la forma de autodisciplina y autocensura. Cómo los académicos orientan sus prácticas cotidianas para pertenecer y permanecer como miembros de dicho campo, en el marco institucional de la Universidad.

Anteriormente señalé que la apropiación de un saber especializado por parte de los académicos es una condición necesaria, sin embargo, vamos a ver que no es suficiente, porque no habilita, automáticamente, para el ejercicio de la docencia y la investigación, sabemos que en gran medida ese aprendizaje se logra en la práctica, redundando en una mayor formación y actualización del saber especializado.

Durante la época de modernización educativa se exaltó la figura del profesor como el motor de los procesos de reforma académica, en la función docente recaía la responsabilidad de formar a las nuevas generaciones para que respondieran a la demanda de profesionistas que requería el aparato productivo y que como consecuencia traería el desarrollo del país. Ahora, a partir de la década de los ochenta dos sucesos van a cambiar la perspectiva y orientación de la educación superior, por un lado, la adopción del modelo norteamericano y por el otro el escepticismo de las posibilidades reales que tenía el docente. Así, se traslada el eje del problema a la investigación.

En el proceso de reestructuración del posgrado, y paralelamente a las confrontaciones que viven el CESU y la Facultad de Filosofía y Letras, oponiéndose esta última a la integración de otras entidades académicas al posgrado de pedagogía, estarán presentes los cuestionamientos a la ENEP Aragón, debido a la falta de condiciones académicas, particularmente la carencia de una planta académica que respalde y sustente las actividades del Programa de Posgrado y su orientación hacia la investigación, dicha objeción tiene sustento a

partir de lo establecido en el artículo 4o. del RGEF de 1996, el cual establece que es necesario que las entidades académicas participantes tengan un mínimo de académicos de carrera acreditados como tutores, y es planteado de la siguiente forma:

Desde el punto de vista académico no nos parecía conveniente que se integrara Aragón, pero esa era la visión de la Facultad, los del IISUE (...) pelearon mucho porque Aragón se integrara, aquí en la Facultad no estábamos de acuerdo, consideramos que no cumplía con los requisitos mínimos como para hacerse el posgrado allí.

(...) fundamentalmente de maestros, de académicos, en planta académica, dos maestros tenían, el Jefe de División y no recuerdo quien más que eran los únicos de carrera. (ACA1, 3-5).

Recordemos que el campo es el espacio de conflicto en donde se enfrentan diversas visiones que luchan por imponerse, así, la Facultad de Filosofía y Letras presentará sus argumentos, para tratar de impedir la incorporación de la ENEP Aragón al posgrado.

Mientras Filosofía de Filosofía y Letras busca la exclusión como estrategia de juego, Aragón buscará mejorar sus posiciones generando relaciones de alianzas entre los demás integrantes del campo, así lo recrea el siguiente testimonio:

Aragón siempre fue la pariente pobre de la alianza, (...) Aragón era el patito feo, con el Jefe de División a la cabeza, muy movido, muy diligente. Gracias a su personalidad quedó adentro, porque se movió con sus influencias, porque en realidad Aragón no tenía con que ofrecer el Programa, en términos académicos, no tenía profes, nunca ha tenido, sigue sin tener. (ACA2, 6-8).

La ENEP Aragón se verá beneficiada con el apoyo del CESU para integrarse al posgrado único, primero; y después para reforzar su planta académica y estar en

condiciones de poder abrir los estudios de doctorado, además esta estrategia de alianza le permitirá mejorar su posición dentro del campo e incluso transitar de ser una Escuela a una nueva Facultad dentro de la Universidad. El siguiente testimonio lo ilustra así:

Hubo muchos cuestionamientos a Aragón de la gente de Filosofía, y tenían razón, la sigue teniendo, porque no hay una planta académica consolidada, no hay la infraestructura necesaria y es un cuestionamiento que fue muy fuerte, pero en términos legales se defendió y logramos participar allí; éste fue un primer momento difícil de la integración, eso me toco vivirlo muy de cerca, esos cuestionamientos públicos y en reuniones de trabajo y demás. En ese sentido pues, lo que permitió a Aragón ir creciendo en su desarrollo académico fue el poder compartir los profesores, investigadores de CESU me los lleve a Aragón, fueron parte de la planta docente, se les remuneraba ciertamente, pero eso permitió que pudiésemos abrir el doctorado. (ACA3, 5)

Debido a las exigencias del nuevo modelo de posgrado para la investigación, planteadas en el RGEF, aunado a la política institucional de buscar que todos los posgrados de la UNAM formen parte del PNPC del CONACyT, Aragón no había podido abrir estudios de doctorado porque no cubría los requerimientos, fundamentalmente carecía de una planta académica. Para la apertura de los estudios de doctorado Aragón necesitaba contar con profesores de carrera, con nivel de estudios de doctorado, con experiencia en la investigación, con publicaciones en revistas arbitradas y/o autoría de libros o capítulos de libros publicados por editoriales que cuentan con registro ISBN y con docentes con el reconocimiento académico del SNI. Así es comentado en una de las entrevistas:

La innovación del posgrado con 3 entidades académicas, que fue lo que se propuso en rectoría, con el IISUE realmente no había problema, en el aspecto académico, porque contaban, cuentan con el

número suficiente de maestros de carrera para cubrir estas necesidades. Aragón no las tenía, el reto fue, fundamentalmente, y sigue siendo creo yo, que Aragón pensó su propio posgrado, y dadas las condiciones geográficas, que está lejos, el tipo de población que asiste, que es diferente a la que asiste aquí a la Facultad, como la que asiste ahora en Acatlán, esto Aragón lo tomó mucho en cuenta porque no podía ser tan innovador y hacer cosas muy diferentes, de tal suerte que durante un buen tiempo prácticamente Aragón tenía su propio posgrado y no se acató a las reglas del posgrado en pedagogía como un solo posgrado en la Universidad. Y lo sigue haciendo en muchos sentidos. Por ejemplo, por políticas de Aragón ellos cobran a los alumnos del posgrado, aquí no. Ellos hacen una serie de cuestiones, que si bien no quiero decir que esto sea negativo, hay muchas cosas que son positivas, pero que no compartimos las demás entidades, otro ejemplo, ellos hacen sus propios coloquios de doctorado y cuando es el coloquio de doctorado del Programa, resulta, no sé si tú lo has vivido, que en los coloquios entonces no participan los tutores porque ellos ya tuvieron su coloquio allá y vamos hay muchas cosas. (ACA1, 7).

Van Vught (1996:43) al analizar los procesos de cambio en las instituciones de educación superior señala que las organizaciones se esfuerzan por adaptarse a su ambiente pero además buscan influir en ellos creando sus propios procesos y transformando su entorno para lograr cumplir las expectativas que le exige, planteando alternativas que garanticen su sobrevivencia en el mismo; en este sentido, lo que podemos percibir es que después de que Aragón logró ser incluido en el Comité de Reestructuración y formar parte del nuevo Programa Único de Posgrado en Pedagogía, en adelante va a implementar sus propias estrategias que le permitan sobrevivir en el ambiente ante la carencia de recursos para llevar al posgrado por buen camino.

Por otra parte, el proceso de adecuación al nuevo reglamento implicó también el replanteamiento y reestructuración del programa académico de la maestría, se agrupó en un sólo programa la Maestría en Enseñanza Superior y la Maestría en Pedagogía, la primera se impartía en la FES Aragón y la Facultad de Filosofía y Letras y la segunda sólo en la Facultad. Aunque en la práctica es inexistente una clara distinción entre la formación del nivel de maestría y doctorado, ya que es común que los estudiantes de ambos niveles se inscriban, participen y asistan a los mismos cursos, en los mismos seminarios convergen alumnos tanto de doctorado como de maestría, ambos asisten de manera simultánea a cursar las mismas asignaturas curriculares. Al respecto, es señalado así en una de las entrevistas:

Una propuesta que yo les hice (al Comité Académico), y que obviamente fue altamente rechazada, y yo creo que a partir de ahí incluso me quieren menos, yo les decía bueno porque no hacemos un posgrado donde la parte profesional sea de la Facultad y la parte de investigación sea del CESU, me lo tomaron como una agresión, me lo tomaron como una agresión abierta, que los descalificaba, que ellos también hacían investigación, etc. Yo creo que este es un problema más serio de la Universidad, pero yo lo que quería con la propuesta o con el argumento de mi propuesta era: hay muchas personas que con las políticas educativas que se están dando les están pidiendo que tengan un posgrado y que ya por su edad o por el tipo de incorporación que tienen del mundo laboral no van a ser investigadores, no van a hacer investigación en el sentido este de investigación de dedicación total, no era devaluar lo que estaban haciendo, pero todas estas ideas, y lo que te quiero decir es, todas estas ideas que podían haber sido ideas que se discutieran no eran objeto de discusión eran objeto de descalificación. (ACA5, 11)

De tal forma que, el programa de estudios del Posgrado en Pedagogía, interrelacionaba cursos orientados tanto a la investigación como a la

profesionalización constituyéndose en un híbrido poco claro por su falta de especificidad y de limitación de áreas, no se quiere apostar todo a la investigación, como lo estableció la Reforma y lo reclama el CONACyT, ni se permite el acento en la formación profesionalizante, que sería de gran ayuda ante los grandes problemas educativos del país; no se consolida la formación hacia la investigación ni se permite la consolidación de la práctica profesional. Pareciera que la disputa entre el todo o nada, lleva a conformarse con un poco de un lado y un poco del otro, la visión de confrontación hacen del posgrado una propuesta indefinida.

Así mismo, la Reforma fundamentó su propuesta en la necesidad de potenciar los recursos del posgrado a través de la vinculación e intercambio académico de todas y cada una de las entidades participantes en un campo de conocimiento, sin embargo la inexistente realización coordinada de actividades extracurriculares, tales como: conferencias, mesas redondas, talleres, comités tutorales, coloquios, entre otros, que fomenten y permitan una mayor relación entre profesores, tutores y estudiantes de las distintas entidades académicas (Filosofía, IISUE, Acatlán²¹ y Aragón) manifiesta todavía parte del divorcio y descalificación hacia el otro. Pareciera que cada quien programa sus eventos para sí mismos y en el mejor de los casos son los alumnos los que interactúan yendo al IISUE o a la Facultad de Filosofía y Letras a dichos eventos, difícilmente se ve a alumnos de Ciudad Universitaria acudiendo a eventos realizados en la FES Aragón. En una de las entrevistas se hace referencia a estas cuestiones de la siguiente manera:

En el posgrado no se da eso, no hay vínculo, no hay convivencia, no hay intercambio, no hay debate, en el posgrado, deja tu Aragón, en su conjunto no se ha logrado crear esas condiciones de comunicación, creo que se sigue trabajando muy aisladamente, está el Comité formal pero las prácticas tanto docentes como de investigación son individuales.(ACA3, 21)

²¹ La Facultad de Estudios Superiores Acatlán se incorpora al Programa Único de Posgrado en Pedagogía de la UNAM en el año de 2009.

Pero, ¿qué importancia tiene integrar las funciones de investigación y docencia en posgrado? La integración favorece la formación de jóvenes investigadores, el desarrollo de líneas de investigación y la formación de equipos de trabajo. Además todos estos aspectos tienen un valor estratégico en los esfuerzos de consolidación de grupos de investigación. (Arredondo, *et al.*, 1997)

Burton Clark (1997), plantea que el posgrado es el espacio de confluencia de la investigación y de la docencia y donde se forman los investigadores. En este sentido, y a partir de la reforma de 1996, y con los nuevos lineamientos del RGEP, de manera natural se hace referencia del posgrado como el espacio de formación para la investigación y generalmente cuando se habla de los académicos del posgrado se da por hecho que estos conocen y practican el oficio de la investigación; también se reconoce que este es un proceso bastante complejo en el cual no existen formas únicas y exclusivas para la formación de investigadores, sin embargo existe consenso entre los especialistas, Sánchez Puentes, Moreno Bayardo, Arredondo, Valenti, Martínez Rizo, por mencionar algunos, cuando afirman que es fundamental la práctica del oficio junto a investigadores consolidados, el contacto con comunidades que estén desarrollando una línea determinada de investigación, entre otras actividades, como parte del andamiaje que permite irse configurando como tal, es decir, y en términos Bourdianos, desarrollar el *habitus* de investigador. Así son comentadas las limitaciones del Posgrado en Aragón en una de las entrevistas:

Aragón ha caminado como un apéndice, Aragón ha caminado en su lógica, yo diría en su mediocridad, ha caminado en sus conflictos. Aragón nunca logró constituir un área de investigación sólida, nunca logró constituir un grupo de personal académico digamos de tiempo completo que le dieran consistencia al programa y entonces, incluso fue parte del conflicto con Aragón. Y es falta de compromiso de la institución, falta de interés de quienes han estado al frente, cómo explicar que Aragón del 98 acá casi permanece igual y sin embargo forma parte del Posgrado (ACA5, 34-37)

En el mismo sentido Moreno Bayardo (2007) señala que, tener profesores que no son investigadores en activo, y que quizá nunca lo han sido, pero si dirigen tesis va en detrimento de la formación de los estudiantes, los académicos a cargo de la formación del nivel posgrado debieran tener una trayectoria profesional o de investigación que avale y dé sustento a su tarea formadora, de otra forma las prácticas de formación de investigadores resultan improvisadas. Esta situación es señalada en una de las entrevistas:

Los maestros de asignatura no deberían de dar clases en posgrado, eso queda claro, el trabajo de investigación y el trabajo de docencia tienen una conexión que poca gente entiende, que es una conexión que tiene que ver con la construcción del conocimiento, es un diálogo temporal, uno dialoga con el pasado, por eso lee libros y dialoga con el futuro por eso formas gente, sino no produces conocimiento. Cualquier gente que entienda cuales son los lazos entre la investigación y la docencia, no puede separar la investigación de las generaciones que se están preparando para la vida profesional, de las que se están preparando para la investigación científica, en ese sentido fuerte del término, quiero decir, la formación profesional, por técnica que sea, exige de formadores que tengan un contacto muy estrecho con la producción del conocimiento, por técnica que sea.
(ACA2, 40)

Respecto a la vida académica que se genera en el interior de cada programa de posgrado, Arredondo, *et al.*, (1997) menciona que en gran medida depende de la permanencia de los académicos dentro de las instalaciones universitarias. Además, considera que cuando el número de profesores adscritos a un programa de posgrado es reducido propicia que las interacciones entre estudiantes y profesores se limiten a lo formal, a lo estrictamente relacionado con el aula; afectando también a las tutorías y provocando que no funcionen como se plantean en el RGEP; así mismo señala que se afecta el desarrollo de líneas de

investigación institucionales, dado que sólo se alcanzan a desarrollar iniciativas personales de algunos profesores, con poca continuidad curricular y formativa.

La característica de los académicos del posgrado de Aragón (en su mayoría académicos por horas y tiempo parcial) se distingue por estar más involucrados con la actividad docente, pasan un mayor número de horas frente a grupo y la atención de alumnos en tutorías; contrastando con las condiciones que se viven en el IISUE y en la Facultad de Filosofía y Letras, profesores de tiempo completo e investigadores SNI, reflejando condiciones laborales distintas, en donde se tiene el tiempo para realizar actividades sustantivas de docencia-investigación y que responden más a tradiciones asociadas al desarrollo del conocimiento, prácticas que los distinguen gracias a las condiciones institucionales para realizar su trabajo, trabajo que desde tiempo atrás es reconocido como un componente importante en el nivel institucional. La producción académica de los profesores de tiempo completo e investigadores está directamente asociada al perfil de su personal. Así lo refieren en la entrevista:

Pues yo creo que hay una desventaja en general en toda la Universidad, cuando no se tiene un buen número de profes de carrera, los profes de carrera quiero pensar, estamos mucho más dedicados a nuestro trabajo porque tenemos un empleo seguro, es decir que no andamos por cinco lugares diferentes chambeando para sobrevivir, un empleo seguro que nos permite hacer aquello que nos gusta, incluyendo la investigación y no como los profes de asignatura, que puede haber estupendos profes de asignatura pero que lamentablemente no forman parte de ese tiempo completo de profes de carrera y que tienen que sobrevivir a fuerza en otras instituciones ejerciendo la profesión de diversas maneras. (ACA1, 34)

De acuerdo con Moreno Bayardo (2011) cuando no se cuenta con académicos que tengan como práctica cotidiana la investigación, la formación para la investigación en el posgrado queda basada fundamentalmente en la enseñanza

de la metodología de la investigación y en los planteamientos teóricos y epistemológicos de autores relevantes, más que en la revisión concreta de los problemas reales a los que se enfrentan los alumnos en el momento de construir y desarrollar su investigación.

La valoración de la calidad de los posgrados realizada por el CONACyT está enfocada en la evaluación-ponderación de recursos, es decir la calidad se equipara a los recursos disponibles por la institución educativa. En términos del cuerpo académico se determina regularmente sobre la base de la proporción de estudiantes/docentes, profesores con grado de doctorado, publicaciones realizadas en un determinado tiempo y prestigio o reputación de la que goza cada uno de los académicos en función de su participación en organismos, redes y eventos especializados nacionales e internacionales. “La selectividad, por tanto, cumple una doble función en la evaluación de la calidad institucional: por una parte, puede considerarse como un indicador del prestigio de la universidad y por otra, como una medida de sus recursos” (Fresan, 2001:6).

El proceso de evaluación orientado al reconocimiento de los problemas organizacionales en las instituciones de educación superior ha identificado como una necesidad imprescindible el sustentar el proceso formativo de las universidades en cuerpos académicos consolidados que garanticen la fortaleza de sus programas académicos.

Se denomina “cuerpo académico” a la agrupación de actores de la investigación y la educación (docente, profesor, maestro, investigador, técnico, científico, intelectual) vinculados formalmente con una institución cuya función es la transmisión y producción del conocimiento y la cultura; de una área específica del conocimiento y con formas particulares de hacer, pensar y producir. (García Salord, 2001)

De esta forma, los académicos del posgrado dejan de ser transmisores de conocimientos y se convierten en asesores u orientadores del proceso de

aprendizaje, propiciando la asimilación de las teorías y las ideas mediante la discusión que construye y reconstruye la formación académica.

La Reforma del posgrado llegó a Aragón con un modelo formal e innovador pero impuesto y forzado, que hacía difícil su cumplimiento en tanto que no modificaba las condiciones institucionales y académicas indispensables para llevar a cabo las nuevas tareas que los nuevos Programas de Posgrado exigían. Se le dejaba la tarea a la capacidad de vinculación y creatividad de los posgrados para que a través de la interrelación con las otras entidades académicas participantes se potenciara los recursos y Aragón requería ante todo de una planta académica consolidada que impulsara el nuevo modelo del posgrado orientado a la investigación, del cual Aragón era ajeno prácticamente. El posgrado en Aragón ha expulsando a profesores que no contaban con el grado de doctor, como una medida para mejorar su planta académica, aunque les sigue ofreciendo contratación por hora a los doctores. Las dificultades por la falta de profesores de carrera así es señalada en una de las entrevistas:

Para que pudiéramos tener investigadores en la FES necesitaríamos, primero, crear investigadores, o sea, para poder formar nuevos investigadores primero necesitamos tener investigadores, y el problema es que hasta la fecha en la FES Aragón, desde su creación hasta el día de hoy, le han dado más importancia al aspecto profesionalizante que a la investigación, esto quiere decir que, estamos más dedicados a formar profesionistas que a formar investigadores, y esto se refleja mucho en la cantidad de profesores de carrera, que son los que hacen investigación, y la cantidad de profesores de asignatura, que somos los que impartimos materias solamente, mientras no se amplíe el número de profesores de carrera dedicados a la investigación pues, no vamos a poder crear investigadores porque tampoco tenemos investigadores, y eso lo vemos mucho en el tipo de trabajo que los profesores de carrera realizan, cuando uno acude al centro de investigación y ve lo que

están realizando pues, realmente no son investigaciones importantes ni trascendentes ni apoyadas por PAPIME, que son los que avalan la calidad de la investigación que se realiza. (ACA4, 28)

Afirmar que la FES Aragón está orientada hacia la profesionalización, es como querer justificar el por qué no se tiene cierto perfil de docentes, lo cual también crea ciertos cuestionamientos, Aragón no cuenta con profesores con amplia experiencia profesional en otros ámbitos distintos a la docencia, es lo que tiene, es lo que hay, y para no decir que no cuenta con el personal docente adecuado para el posgrado entonces se dice: recuerden la maestría es profesionalizante, justificamos la falta. Aunque los profesores sean exactamente los mismos para los seminarios tanto de maestría como de doctorado.

Por supuesto que la importancia de la formación profesionalizante en el posgrado es sumamente relevante, dado los problemas nacionales que enfrenta el país en el ámbito educativo, que hacen urgente la formación de líderes profesionales que estudien, analicen y planten alternativas para enfrentar dichos problemas, sin embargo la apreciación de Kent (1987) sobre la función que viene desarrollando la FES Aragón, como institución formadora de profesionistas, y sobre las condiciones académicas en las que se trabaja en esta institución son poco alentadoras.

Kent plantea que desde su nacimiento las ENEP surgieron desconcentradas geográficamente y segmentadas funcional y académicamente del resto de la universidad. Desde su nacimiento se concibió que las ENEP, después de arrancar con la oferta de sus carreras, se fueran desarrollando los estudios de posgrado y las tareas de investigación en estas Escuelas, con el propósito de impulsar estudios multi e interdisciplinarios dado que así se habían concebido estas escuelas dentro de la UNAM. Sin embargo, y de acuerdo con este mismo autor, la interdisciplinariedad exige una determinada “materia prima académica” y puede lograrse si se cuenta con académicos que conozcan globalmente sus campos profesionales, tanto en términos de sus alcances y limitaciones teóricos como en términos de sus aplicaciones prácticas; y señala, desde la década de los ochenta,

que la interdisciplinariedad ha sido una meta demasiado ambiciosa para las generaciones de profesores que han ingresado a las ENEP desde su fundación, en 1974, sus profesores se caracterizaron por su juventud, inexperiencia pero sobre todo por su débil capital cultural y disciplinario. “No sólo no se cumplió con el propósito de innovar la enseñanza profesional sino que se contribuyó a reproducir las disciplinas pre-existentes en condiciones de patente fragilidad intelectual” (Kent, 1987:117).

El señalamiento anterior, de Kent, agrava la situación cuando lo trasladamos al posgrado porque son los mismos profesores, docentes de asignatura, los que sustentan en la práctica las actividades académicas tanto en maestría como en el doctorado. Si para la licenciatura ya se considera deficiente el capital cultural de los docentes para enfrentar el reto de formar, qué se puede decir de su desempeño a nivel posgrado, y es comentado en una de las entrevistas de la siguiente manera:

Es algo muy difícil, por lo menos en Aragón no se logra madurar académicamente, tengo que reconocer, en ese sentido soy autocrítico, lo que te decía anteriormente, profes que estudiaron en Aragón la licenciatura, la maestría y el doctorado, está mal eso, han perdido una visión más rica en términos de cómo se hacen los procesos, de informarse de nuevos paradigmas conceptuales, simplemente de relacionarse socialmente con otros, ya deja tú a veces de nuevas propuestas conceptuales sino socialmente hay pobreza en ese sentido, y de confrontación académica, porque yo creo que la academia también es analizar y reafirmar o cambiar la propuesta que uno sostiene, y no se da. (ACA3, 21).

La configuración de la FES Aragón pareciera que poco cambia a lo largo de su historia, su consolidación como una institución fuerte y de vanguardia poco se vislumbra, cuando nos asomamos a los datos y vemos el rezago y la pobreza de su planta académica, e incluso cuando la comparamos con una entidad

académica afin concebida bajo los mismos criterios, en la misma época y con recursos similares. El siguiente relato lo plantea en estos términos:

Yo creo que un elemento es el institucional, el responsable en última instancia es la autoridad, siempre es el responsable de crear las condiciones, el ambiente, la infraestructura, si la autoridad no lo crea no es voluntario tampoco, porque hay ejercicios de búsqueda personal, voluntaria, de algunos que se mueven más que otros, pero hasta eso crea a veces celos, se les cierran las puertas, no se les dan los apoyos académicos, financieros.

Siento que Aragón ha estado liderado por gente más burocrática que académica esa es la realidad, si yo hago un recorrido de todos los directores, todos los directores han sido profes de asignatura, que su visión ha sido más burocrática que académica, o sea, quieres ser un profesor de carrera ten otra visión, por la práctica, te podría decir casi, más bien todos dicen: no, profesores de carrera no, son muy problemáticos y no, mejor profes de asignatura, o sea se niegan a tener un crecimiento de su planta docente, de la importancia que juegan, Aragón tiene el 3% de la planta docente nomás de profes de carrera, cuando el promedio de la planta docentes en la Universidad anda al 30%, entre 25 y 30%, estamos 10 veces abajo del promedio, promedio de la Universidad, digo hay facultades que tienen mucho mejores, promedio vamos a dejarlo, el 3 % nada más, pues eso te dimensiona quien ha dirigido la Facultad, allí hay algo, o sea no es simplemente gratuito, quién dirige, qué intereses han tenido en promover e impulsar académicamente la institución.

Yo analizo la situación y la comparo con Acatlán, que son dos entidades que tienen más o menos la misma estructura curricular, en términos de carreras, digo hay distintas pero más o menos, en general, yo veo a Acatlán cualitativamente muy, muy distante de

Aragón, gente que se ha preocupado mucho más, presupuestalmente, actualmente hay una diferencia de más de 150 millones con Acatlán, pero dices bueno es un año, pero si lo sumas a 10 años son 1,500 millones de inversión, sabes lo que significan 1,500 millones, es una abismal de inversión, pero hay otra visión de trabajo, de programas, de planes y de intereses a impulsar. (ACA3, 31-33)

Entre otras cosas se evidencia un descuido de las condiciones institucionales mínimas para proporcionar a los estudiantes y facilitar a los académicos los requerimientos mínimos para la realización de los estudios de posgrado en condiciones adecuadas: contrataciones estables y de tiempo completo, espacios académicos, centros de información, servicios de cómputo, por mencionar algunos. Así mismo, puede señalarse que el modelo de posgrado en Aragón ha tenido un desarrollo trunco, el impulso del posgrado y la investigación han carecido de las condiciones institucionales para consolidarlo, el desarrollo de la investigación no puede obedecer sólo a los esfuerzos particulares de sus académicos porque quedan como experiencias aisladas, necesita también de un entorno institucional y financiero que apoye y regule sus actividades. Al respecto el siguiente testimonio dice:

Una de las cosas que me ha preocupado mucho es que el director no presenta, hasta la fecha, ningún programa donde se vea el interés por incrementar las plazas de profesores de tiempo completo, solamente dice que hay una desventaja con respecto a las otras multidisciplinarias y que sería recomendable incrementarlas pero no dice cómo, y si revisamos casi todos los documentos de los anteriores directores y sus planes de trabajo, ninguno de ellos dice cómo, ni ninguno de ellos ha hecho nada todavía, y lo peor es que cuando les he comentado bueno y que piensas tu de la posibilidad de que esto sea factible, pues ellos dicen: no, no vemos en el futuro ninguna posibilidad de que esto se cumpla. Vamos ni si quiera que las plazas de los maestros que se han dejado, ya sea por abandonado o por

renuncia o fallecimiento se han podido cubrir, o sea que en lugar de ir hacia adelante estamos yendo hacia atrás. Y eso si que es preocupante porque, creo que en el futuro inmediato, no se tiene planeado ningún tipo de mecanismos que mejore la situación. (ACA4, 47)

Por otra parte, la productividad está asociada con las condiciones de apoyo que los académicos tienen que desarrollar para realizar sus actividades, entendiéndose por apoyos no sólo los aspectos de infraestructura y los recursos económicos, sino también las formas de socialización e interacción con los colegas, es decir, los ambientes institucionales o disciplinarios en que se desarrollan. Contar con apoyos como la disponibilidad de tiempo para realizar la investigación, los recursos financieros con que cuentan algunos académicos para desarrollarla, las formas de organización de su actividad y las que emplean para discutir sus resultados y mantenerse actualizados en su campo disciplinario, son todos elementos que se asocian con un mayor grado de productividad. (Grediaga, 2007). Así lo señala uno de los entrevistados:

Pero no hay esa idea de poner al servicio de la academia recursos, yo lo veo en Aragón de una forma aberrante, porque finalmente dice uno Aragón tiene recursos, funciona, pero hasta que punto les interesa, sustentar, darle solidez a los programas, cuando la parte fundamental, porque yo digo es fundamental la planta académica para poder tener gente de nivel. Yo digo, el impacto es muy fuerte, no tener investigadores es no tener visión de un posgrado, por supuesto. Y son directores que no tienen visión de dónde pueden impulsar, y es de académicos que piensan que todo se los tienen que dar en bandeja de oro. (ACA 5, 65-66)

La productividad académica se ha asociado al éxito académico en diferentes dimensiones. En particular, se le relaciona con el mercado laboral en cuanto dicho concepto es empleado en los concursos de plazas académicas en las instituciones

de educación superior, para futuras promociones, para incrementar los recursos económicos percibidos o como parte del prestigio académico en las diferentes áreas disciplinarias.

La productividad académica de los posgrados cobra una gran relevancia debido a que redundan, en términos generales, en un mayor prestigio institucional y a la vez en beneficios económicos para sus académicos. La publicación de los avances de sus investigaciones es el resultado objetivo del trabajo en la academia que se materializa en artículos para revistas arbitradas, capítulos de libros o autoría de libros completos. En este sentido la productividad tiene una importante dimensión personal e institucional. Al respecto se plantea el siguiente dilema en una de las entrevistas:

Yo creo que si hay espacios. En el caso, por ejemplo del IISUE existe Perfiles Educativos que invita a todo público, el asunto yo creo que no es que no existan, están los espacios, están los canales, el asunto es que todos esos espacios y todos esos canales tienen criterios muy rigurosos y muchas veces los docentes no le apuestan o no les interesa.

Hay muchas editoriales independientes que publican y muchos de los que publica en esas editoriales son de la FES Aragón, que no tienen un rigor, no tienen ISBN. Por ejemplo, en el caso de la colección del posgrado, se hicieron propuestas para libros, todos, todos hicieron una propuesta, del IISUE creo que se mandaron 7 de investigadores con línea y uno coordinado por una profesora de la Facultad y otra de aquí, y otra profesora de la Facultad coordinó el de historia, otro fue coordinado por el representante de la FES Acatlán y el único libro que no salió es el que estaba coordinado por la FES Aragón y no salió porque no cumplió con los criterios mínimos de exigencia académica y se habló y se discutió mucho y se dieron todos los chances del mundo, hablando de manera muy coloquial, y no salió porque el libro

no cumplía con los requisitos y pues mínimamente uno debe saber cuáles son las reglas y asumirlas porque esos son los procesos editoriales y ahí si no se pueden estar alterando, hay que tener muy claro la seriedad en términos de publicaciones, es un aval institucional el que está detrás, no solamente son el capricho de autores, y con todos, con todos se negoció, y todos los casos se veían, los dictámenes, las orientaciones, los autores que no querían y que decían que era necedad, todo eso que es parte de la lógica de los procesos editoriales, se discutió con mucha calma y el único que ahorita prácticamente ya quedó fuera fue el de Aragón. (ACA6, 35-36)

Los programas de posgrado de la FES Aragón se caracterizan porque no tienen académicos con dedicación exclusiva, sólo maestros de asignatura, y ellos hacen todo, esta desventaja tiene consecuencias múltiples debido a que por consiguiente hay escasa o nula producción y publicaciones de los académicos; lo cual pareciera afecta la productividad de los académicos sin embargo, va más allá debido a que el reconocimiento y prestigio de las instituciones de posgrado está cimentado en sus aportaciones al desarrollo del conocimiento, por lo que se pone también en entre dicho el prestigio de la Facultad.

La capacidad de los cuerpos académicos de realizar aportes significativos en su campo de conocimiento presupone académicos que cuentan con un capital cultural que ponen en juego, es decir, con dominio en el manejo de las fuentes de información, actualización sobre los nuevos desarrollos teóricos y metodológicos, definición de una línea de investigación y adopción de una metodología específica y en consecuencia experiencia y destreza en la planeación de la investigación.

El proceso de Reforma obligó a las entidades académicas a converger en un proceso de adaptación delineado por el nuevo RGEP, homogenizando criterios que impone a entidades académicas diversas, por su naturaleza, funciones y concepción, dando como resultado un proceso de diferenciación.

Sigue siendo un reto institucional, para la FES Aragón, contar con una planta de profesores que en mayor medida pueda concentrarse en la profesión académica, lo que redundará en su fortalecimiento.

3.3. ¿QUÉ SE GANÓ CON LA REESTRUCTURACIÓN?

Homologar criterios mínimos indispensables para ofrecer programas de calidad en los posgrados fue el principal objetivo de la Reforma de 1996 y parte fundamental del proceso de transformación fue la vinculación de la docencia y la investigación; para ello fue necesaria la integración de las áreas de conocimiento, en donde las entidades académicas afines (escuelas, facultades, centros e institutos) se articularan con el propósito de consolidar una nueva estructura del posgrado. Ahora cabe preguntarse ¿cuáles fueron los resultados del proceso de adecuación, del posgrado en pedagogía, al nuevo RGEP?

Los diagnósticos previos a la Reforma habían detectado la desarticulación entre las actividades de docencia e investigación, había muchos investigadores miembros del SNI que eran ajenos a los estudios de posgrado y en consecuencia su contribución a la formación para la investigación era nula, con la integración de las entidades académicas afines se integraron escuelas, facultades e institutos con el fin de nutrir la vida académica de los posgrados. Sobre las ventajas de la integración, se comenta lo siguiente:

Lo que es real es, el Instituto salió ganando con la fusión porque finalmente empezaban a tener un posgrado que no habían tenido nunca, siempre los investigadores del Instituto han tenido una posición jerárquica superior en la academia, ahora imagínate, era un regalazo para el Instituto, lo que hizo Barnes fue regalarles a los Institutos el adorno del posgrado, la reforma de Barnes obligó a todos los posgrados a convertirse en lo que son ahora: interentidades. Los posgrados estaban en las facultades y en las escuelas, entonces para los investigadores del Instituto era un hándicap, piensa que esto va acompañado de todas las reformas y de puntitos que van otorgando

significados económicos. Entonces, que los institutos formaran ya parte de la formación de los estudiantes, no como, pues sí, yo voy cuando quiera, sino que ya son nuestros los posgrados también, para ellos significaba otra cosa. (ACA2, 22)

La integración de entidades académicas de un mismo campo de conocimiento propone la interrelación como mecanismo fundamental, la articulación del IISUE con la Facultad y la FES Aragón supone una mayor coordinación, impulso y fortalecimiento de las actividades académicas del PUPP, no obstante las dinámicas internas de las entidades presentarán sus particularidades y no siempre la agrupación en una sola instancia redundará en el mejoramiento de la vida académica del posgrado. Así es señalado en una de las entrevistas:

Quién más se benefició fue Aragón, y se los dije públicamente, ahora que hubo el cambio del Comité Académico, dije: tengo que agradecer al CESU porque si alguien se benefició del posgrado fue Aragón, te digo porque permitió abrir el doctorado, pero también permitió que se permeara Aragón de otras entidades, inicialmente, de nuevos criterios, de nuevas perspectivas, de nuevos retos, aunque después se volvió a retraer y hasta ahorita yo siento muy cerrado a Aragón otra vez. (ACA3, 25)

Respecto a la posición de la Facultad de Filosofía y Letras ya en el Capítulo II se analizó como se vio afectada en el proceso de reestructuración debido a su actitud de descalificación, confrontación e incapacidad de diálogo para integrarse a los trabajos de adecuación al nuevo RGEP, en síntesis se puede afirmar que salió debilitada al perder la autoridad y legitimidad que poseía.

La reconceptualización del posgrado de 1996 tuvo el propósito de hacerlo congruente con los propósitos de elevar la calidad de la educación del posgrado, promoviendo el aprovechamiento de la riqueza humana, académica, cultural y de infraestructura con que cuenta la UNAM. Sin embargo, la reconstrucción del proceso de reestructuración muestra las dificultades de llevar a cabo verdaderos

lazos de interrelación entre las distintas entidades académicas, más allá de la voluntad personal de las autoridades en turno, sino como una práctica institucional que fortalezca realmente la vinculación académica del posgrado en pedagogía.

La reforma presuponía el reforzamiento de la planta académica, indudablemente la coordinación interentidades permitiría una mejor formación de sus estudiantes de posgrado, pero la tendencia a la desarticulación y dispersión de las entidades académicas vuelve a desaprovechar los recursos humanos y materiales del posgrado, existe una comunicación precaria que imposibilita una colaboración sólida y permanente.

De acuerdo a los testimonios, recogidos en las entrevistas a los académicos del posgrado que participaron en el proceso de reestructuración, sobre la situación que vive el posgrado hoy en día, se pone en entredicho el cumplimiento cabal de los objetivos de la Reforma del posgrado en la UNAM, la adaptación del posgrado de pedagogía a los preceptos y políticas institucionales para este nivel de estudios manifiesta retos aun inalcanzados que son estrategias imprescindibles para su desarrollo y consolidación. Si bien se establecieron los acuerdos mínimos que permitieron el replanteamiento de los planes y programas de estudio tanto de maestría como de doctorado creando el PUPP, aun quedan temas y tareas pendientes, confirmando que una cosa son los propósitos institucionales y otra cómo se asumen, cómo se entienden y cómo se ponen en práctica en el proceso de adecuación.

A MANERA DE CONCLUSIONES:

En las últimas décadas las transformaciones económicas, sociales, políticas y tecnológicas suscitadas en muchos países y regiones han propiciado la adopción de una serie de proyectos, objetivos y políticas comunes promovidas por diversos Estados y organismos supranacionales, como la OCDE y el Banco Mundial, incidiendo en las estructuras y funcionamiento de las IES. Los sistemas de educación superior con objeto de responder a las nuevas y complejas realidades se han visto obligados a adoptar un conjunto de medidas y acciones institucionales a fin de ajustarse al nuevo contexto nacional e internacional marcado por fenómenos tales como: la sociedad del conocimiento, la globalización, la explosión de nuevas tecnologías, el surgimiento de nuevas formas de producción y utilización del conocimiento y el cambio organizacional. No obstante la influencia del contexto global, cada país ha sido responsable del diseño y operación de sus propias políticas, a través de sus instituciones y autoridades educativas.

Neave (1996:27) sostiene que es necesario tener presente que las tendencias hacia la convergencia y/o la diferenciación depende mucho del nivel de análisis y de agregación o de desagregación de que se trate. Es decir, lo que puede ser visto como convergencia al nivel de sistema, puede ser interpretado como diferenciación a nivel de institución, disciplina o programa de estudio. En este sentido, se puede afirmar que si bien a nivel del PUPP se presenta la integración a los propósitos de la Reforma, al analizar las particularidades se pueden observar fuertes diferencias en las condiciones académicas para el desarrollo de los estudios de posgrado de cada una de las entidades académicas que participa.

Buscar respuesta a la interrogante, inicialmente planteada, sobre el ¿Cómo logró, el posgrado en pedagogía de la FES Aragón, obtener la acreditación como posgrado de calidad del CONACyT, si su cuerpo docente presenta características adversas para la investigación, producción, publicación y desarrollo de líneas de investigación consolidadas? Me llevó a la reestructuración del Programa de

posgrado en pedagogía de la UNAM. Revisar a través de sus protagonistas el proceso de reforma ha sido un desafío singular y construir un modelo de análisis e interpretación de los relatos de los entrevistados fue todo un reto.

Si el posgrado representa el nivel más avanzado del sistema de educación superior que establece como principio la idea de unidad entre investigación, docencia y estudio; y adopta los seminarios como espacios de enseñanza para la investigación, en donde la búsqueda común de nuevos conocimientos hacen de la actividad investigativa el modo de instrucción adoptado por los profesores, mientras que el alumno la asume como modo de aprendizaje (Clark, 1997). Preguntarme por la planta académica, del posgrado en pedagogía de la FES Aragón, como consecuencia del impacto que las políticas universitarias han producido en él, es pretender aportar al conocimiento de la universidad, al conocimiento de uno mismo y, en ese mismo sentido, al conocimiento de todos nosotros. Ya que al reconocernos a nosotros mismos podremos iniciar la necesaria transformación de todos. La interpretación del proceso de reestructuración y su impacto en la conformación de una nueva planta académica para el posgrado de la FES Aragón de ninguna manera constituye el establecimiento de una verdad histórica, cuando mucho es una invitación al diálogo, una propuesta para mirar desde mi espejo, un proceso que involucra a autoridades, académicos y estudiantes, nos involucra a todos los que formamos parte de esta comunidad.

Si bien es cierto que existe una subordinación práctica de los programas educativos a finalidades puntuales de tipo político, ideológico o económico que parecen rebasarnos también es cierto que esta simbiosis entre uno mismo y todos nosotros sólo es comprensible si nos vemos como constitutivos y constituyentes de la realidad. Cabe entonces la posibilidad de cuestionar la capacidad que han mostrado las autoridades universitarias y los profesores de la FES Aragón para definir y defender condiciones y normas académicas básicas para el desarrollo de los estudios de posgrado; hasta qué grado Aragón ha sido capaz de revisar el ambiente para identificar oportunidades y riesgos con el fin de obtener recursos

(particularmente de tipo financiero), esenciales para su desarrollo e incluso su sobrevivencia.

El posgrado en pedagogía de la FES Aragón cuenta con el prestigio de pertenecer a la UNAM y estar en el PNPC del CONACyT sin embargo, hay descuido de las condiciones institucionales mínimas para propiciar y facilitar la formación de investigadores y profesionistas de alto nivel.

Los académicos son piedra angular en el proceso de formación de los estudiantes de posgrado. La construcción de una compleja argumentación basada en el conocimiento teórico-conceptual y su consiguiente articulación con los referentes empíricos en los cuales se basa la investigación requiere de la asesoría y acompañamiento tutorial permanente, para tender los andamiajes necesarios que posibiliten la interpretación adecuada de un objeto de estudio.

Sin embargo el posgrado en Aragón carece de académicos de dedicación exclusiva, cuenta con profesores de asignatura, limitados para hacer labores de tutoría y asesoría, así como del desarrollo de la investigación que les permita construir líneas de investigación consolidadas, además de su participación con publicaciones periódicas y su respectiva difusión en foros académicos tanto nacionales como internacionales.

Ser profesor de asignatura difícilmente estructura un vínculo de identidad y compromiso con la institución. Sin embargo, Aragón es un espacio valioso porque da la oportunidad de ser un profesor de posgrado, tuturar alumnos, dirigir tesis de posgrado, da la oportunidad de obtener puntos, y en consecuencia beneficios económicos, porque en sus universidades, en las cuales tienen el nombramiento de tiempo completo, carecen del reconocimiento, prestigio y legitimación que da, en sí mismo, el ser profesor de un posgrado de la UNAM.

La práctica de formación de investigadores al interior del programa de posgrado en pedagogía de la FES Aragón se ve afectada dado que un buen número de académicos, a cargo de la formación en el posgrado, no cuentan con una

trayectoria profesional ni de investigación que avale y dé sustento a su tarea formadora, las prácticas de formación de investigadores resultan improvisadas.

La predominancia de los profesores de asignatura dirigiendo tesis de posgrado va en detrimento de la formación de sus estudiantes debido a la falta de formación en la investigación, un posgrado requiere de investigadores en activo.

Al invitar como profesores del posgrado a académicos que acaban de obtener el grado, que el programa ofrece, limita la reflexión que facilita una buena discusión teórico-epistemológica limitándola a “simples consejos” que su corta experiencia les permite. La función informativa e instrumental limita y deja inconclusa la formación de investigadores y profesionales del nivel posgrado.

Sin embargo, mientras el posgrados siga teniendo las características planteadas y analizadas en el Capítulo III, no puede pensarse en él en términos de competitividad, lo que se presenta como urgente es el diseño de una estrategia de consolidación del posgrado que incida en cada uno de los grandes problemas que se han señalado.

La transición de Escuela a Facultad compromete a Aragón con nuevas funciones académicas, fundamentalmente el impulso de la formación para la investigación, mediante los estudios de doctorado, no obstante las condiciones institucionales distan mucho del cumplimiento de esta función sustantiva.

Las tensiones que se vivieron en el proceso de reestructuración y la conformación del PUPP nos muestra la heterogeneidad institucional de quienes lo integran, lo que significa que entre las entidades académicas hay condiciones y capacidades muy diferentes para investigar, enseñar y producir nuevos conocimientos, es decir, el conjunto de entidades académicas que dan cabida al programa de posgrado presentan condiciones institucionales diversas en una lógica que redundo en desigualdad.

Sin embargo, la reflexión en torno al pasado nos permite revisar el papel que se ha desempeñado como Facultad. La identificación de la falta de compromiso institucional para la conformación de una planta académica sólida de posgrado, que pueda tener aportes significativos en la generación del conocimiento, es un aspecto clave para repensar las estrategias y modificar las prácticas institucionales que nos hacen frágiles, débiles y diluyen el proyecto académico. Es vital aprovechar el prestigio de formar parte de la comunidad UNAM, reconocido más allá de las fronteras de nuestro país, pero es necesario tomar una actitud activa y responsable donde nuestro aporte como Facultad sea contribuir al fortalecimiento del prestigio universitario, nutriendo la vida académica en nuestro entorno inmediato para dejar de depender de los logros de los demás y comenzar a forjar un merito propio.

Esta tesis aporta un punto de referencia para conocer el proceso y desafío que ha implicado la integración del PUPP. Esta investigación puede ser un punto de partida para la reflexión y sensibilización de las autoridades y académicos de la FES Aragón sobre lo que han hecho y la orientación que le han dado al posgrado.

En la medida que las FES Aragón sea consciente de la problemática e implicaciones de la carencia de una planta académica de tiempo completo e investigadores del campo educativo, puede tener la posibilidad de generar acciones trascendentes tendientes a transformar las condiciones laborales de los académicos que colaboran día a día en el posgrado.

En este sentido y parafraseando al Dr. Soberón (1995) vale la pena preguntarse: ¿Qué ha hecho la FES Aragón con el legado del posgrado que recibió con la Reforma de 1996 y que le permitió transitar de ser una Escuela de Estudios Profesionales a una Facultad. Se ha comprometido con acrecentarlo, difundirlo, profesionalizarlo, extenderlo y utilizarlo como fundamento de su función educativa?

BIBLIOGRAFÍA

Aboites, Hugo (1999). **Viento del Norte TLC y privatización de la educación superior en México**. México: UAM/Plaza y Valdez.

Aboites, Hugo (2003) "Actores y políticas en la educación superior mexicana: las contradicciones del pacto de modernización empresarial", en: Mollis, Marcela (Comp.) **Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero**, Buenos Aires-Argentina, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).

Acosta, Adrián (2004) "El soborno de los incentivos", en: Ordorika, Imanol coord. **La academia en jaque. Perspectivas políticas sobre la evaluación de la educación superior en México**, México, CRIM-UNAM/Miguel Ángel Porrúa.

Aguado, Serafín, Guerrero, José y Hicks Eva (1989) "El posgrado nacional" **Ciencia y Desarrollo**, Número especial, septiembre, México, CONACyT.

Agüera Ordax, E., Alfageme M. B., Calderón M. D. (2005) "Educación superior e innovaciones", **Revista Iberoamericana de Educación**, en línea: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1015Ordax.pdf>.

Aguilar, Marielos (2002) "La profesión académica como objeto de estudio. Antecedentes y referentes conceptuales", **Revista de Ciencias Sociales**, año/vol. III, No. 97, San José-Costa Rica, Universidad de Costa Rica, pp. 63-77.

Aguirre, Ma. Esther (1982) "Un punto de vista sobre las maestrías en educación de la UNAM, como alternativa para la formación de profesores" **Perfiles Educativos**, No. 17, Jul-sep., México, CISE-UNAM, pp. 12-26.

Aguirre, Ma. Esther (1989) "Elementos para una historicidad de los posgrados en educación", **Pedagogía**, Vol. 6, No. 19, jul-sep, México, CISE-UNAM, pp.19-28.

Aguirre, Ma. Esther (1991) "Los posgrados en educación. Una lectura desde la formación de profesores", **Cuadernos del CESU**, No. 24, México, CESU-UNAM, pp. 65-83.

Aguirre Lora, Ma. Esther (1998) **Tramas y Espejos. Los constructores de historias de la educación**, México, UNAM/CESU y Plaza y Valdés.

Aguirre, Ma. Esther (2003) "La alquimia de la educación. Ensayos de interpretación" **Perfiles Educativos**, Vol. 25, No. 102, CESU-UNAM, México, pp. 54-72.

Alcántara A., Pozas R., Torres C.A. Coords. (1998) **Educación, democracia y desarrollo en el fin de siglo**, México, S. XXI.

Alcántara Armando y Alejandro Canales (2004) "Tendencias y disyuntivas en la evaluación del posgrado", en: Ordorika, Imanol coord. **La academia en jaque. Perspectivas políticas sobre la evaluación de la educación superior en México**, México, CRIM-UNAM/Miguel Ángel Porrúa.

Altbach, Philip G. y Patti McGill Peterson (2000) **Educación superior en el siglo XXI: desafío global y respuesta nacional**, Buenos Aires-Argentina, Biblos.

Altbach, Philip G. Coord. (2004) **El ocaso del gurú: la profesión académica en el tercer mundo**, México, UAM (Cultura universitaria/Serie Ensayo 77).

Altbach, Philip G. Coord. (2009) **La Educación superior comparada. El conocimiento, la universidad y el desarrollo**, Buenos Aires-Argentina, Universidad de Palermo (Cátedra UNESCO de historia y futuro de la universidad).

Álvarez Isaías y Topete Carlos (1994) "Políticas y estrategias para el desarrollo del posgrado en México frente a los desafíos del futuro contexto", **Omnia**, IX Congreso Nacional de Posgrado, México, CGEP-UNAM, pp. 137-144.

Anaya, Nair, *et al.*, (2004) "Reflexiones en torno a los criterios de evaluación del CONACyT con relación a las disciplinas humanísticas" **Omnia**, Número Especial, XVII Congreso Nacional de Posgrado, México, CGEP-UNAM, pp. 157-160.

ANUIES-SEP (1990), "Programa nacional para el mejoramiento del posgrado", **Revista de la Educación Superior**, Vo. XVIII, No. 2 (70), México, pp. 7-50.

ANUIES (2000) **La Educación Superior hacia el Siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo. Una propuesta de la ANUIES**, México, ANUIES.

ANUIES (s/f) **La evolución del posgrado en México**, en línea: <http://www.anuies.mx/servicios/publicaciones/libros/lib77/1.html>

Ardoino, Jacques (1990) **Las ciencias de la educación y la epistemología de las ciencias del hombre y la sociedad**, en: La formación de profesionales de la educación, México, UNAM-UNESCO-ANUIES.

Ardoino, Jacques (2000) "Consideraciones teóricas sobre la evaluación de la educación", en Rueda Beltrán, Mario y Díaz Barriga Frida comp., **Evaluación de la docencia**, México, Paidós.

Arechavala Ricardo y Solís Pedro (1999) **La universidad pública. Tiene rumbo su desarrollo en México**, Guadalajara, Jal. Universidad de Guadalajara/Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Arechavala Ricardo (2011) "Las universidades y del desarrollo de la investigación científica y tecnológica en México: una agenda de investigación", **Revista de la Educación Superior**, Vol. XL (2), No. 158, Abril-junio, México, ANUIES, pp. 41-57

Arredondo, Martiniano (1983) "El concepto de calidad en la educación superior", **Perfiles Educativos**, No. 19, México, CISE-UNAM, pp. 43-52

Arredondo, Martiniano, coord. (1989a) "Evaluación y acreditación de los programas de posgrado", **Revista de la Educación Superior**, No. 3 (71), México, ANUIES, pp. 19-33.

Arredondo, Martiniano, coord. (1989b) "Alcances del posgrado en educación en el país", **Ciencia y Desarrollo**, Número especial, septiembre, México, CONACyT.

Arredondo, Martiniano, *et al.* (1989c) "Los procesos, formación y conformación de los agentes de investigación educativa", **Cuadernos del CESU**, Número 13, México, UNAM, pp 1-66.

Arredondo, Martiniano (1992) "Conceptualización y estrategias para mejorar la educación superior", en línea: http://www.anui.es.mx/servicios/p_anui.es/publicaciones/revsup/res083/txt2.htm.

Arredondo, Martiniano, *et al.*, (1997) "Transición del modelo académico del posgrado en la UNAM. Estudio de caso sobre las prácticas y procesos de formación", **Omnia**, Año 13, No. 36-37, México, CGEP-UNAM, pp. 101-107.

Arredondo, Martiniano (2003) "La situación actual del posgrado en México", **Omnia**, Número especial, XVII Congreso Nacional de Posgrado, México, CGEP-UNAM, pp. 101-108.

Arredondo, Martiniano (2004) "Retos y problemas en la enseñanza y la investigación. Una perspectiva comparativa de los procesos de formación en el posgrado de la UNAM", **Omnia**, Número especial, XVII Congreso Nacional de Posgrado, México, CGEP-UNAM, pp. 95-107.

Arredondo, Martiniano, *et al.* (2006) "Políticas del posgrado en México", **Cuadernos de Reencuentro**, No. 45, Mayo, México, UAM Xochimilco, pp. 59-69.

Arredondo, Martiniano (2007) "Fomadores de formadores" *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 12, No. 33, Abril-junio, México, COMIE, pp. 473-486.

Arredondo, Martiniano, *et al.* (s/f) **Los posgrados en educación en México: reporte de investigación**, Mimeo.

Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado, AUIP (2004), **Evaluación de programas de Postgrado**, Guía de autoevaluación, Salamanca.

Banco Interamericano de Desarrollo (1997), **La educación superior en América Latina y el Caribe, Documento de estrategia**, Washington, D.C., en línea: <http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=1481830>.

Banco Interamericano de Desarrollo (2002) **¿Quiénes son los maestros? Carreras e incentivos docentes en A. L.**, Washington, D.C.

Banco Mundial (1992), **Documento de política educativa**, Washington.

Banco Mundial (2003), **Construir sociedades de conocimiento: nuevos desafíos para la educación terciaria**, Washington, D.C. en línea: http://www.ses.unam.mx/docencia/2007II/Lecturas/Mod2_BancoMundial.pdf.

Barrón Concepción y Piña Juan Manuel, (2010) "El posgrado cumple con requerimientos académicos, políticos y sociales del país", **Gaceta UNAM**, 4 de octubre.

Barrón Concepción y Valenzuela Gloria Angélica Coords. (2013) **El posgrado. Programas y prácticas**, México, IISUE-UNAM.

Baz y Tellez, Margarita (1999), "La entrevista de investigación en el campo de la subjetividad", en **Caleidoscopio de subjetividades**, México, Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, CSH Departamento de Educación y Comunicación, Cuadernos del TIPI 8.

Becher, Tony (1992), "Las disciplinas y el académico", **Universidad Futura**, Vol. 4, No. 10. México, UAM-Azcapotzalco.

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

Berger, Peter y Luckmann, Thomas (2008), **La construcción social de la realidad**, Buenos Aires, Amorrortu.

Bertaux, Daniel (2005) **Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica**, Barcelona, Bellaterra.

Bourdieu, Pierre (1987a). "Los tres estados del capital cultural" (Trad. M. Landesmann). **Sociológica**, Vol. 2 No.5., México, AUA-Azcapotzalco, pp. 11-17.

Bourdieu, Pierre (1987b) **Cosas dichas**, Barcelona, Gedisa.

Bourdieu, Pierre (1990). **Sociología y cultura** (Trad. M. Pou). México: Grijalbo.

Bourdieu, Pierre (1993) "Comprender" en **La miseria del mundo**, México, FCE.

Bourdieu, Pierre (2000), **Los usos sociales de la ciencia**, Buenos Aires, Nueva Visión.

Bourdieu, Pierre (2008) **Homo Academicus**, Buenos Aires, Siglo XXI.

Bourdieu, Pierre y L. Wacquant (1995), **Respuestas por una antropología reflexiva**, México, Grijalbo.

Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean Claude (2005), **La reproducción**, México, Fontamara.

Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean Claude (2008), **Los herederos. Los estudiantes y la cultura**, México, Siglo XXI.

Bourdieu, Pierre, Chamboredon Jean Claude y Passeron Jean Claude (2008), **El oficio de sociólogo**, 2a. Ed. México, Siglo XXI.

Brunner, J. J. (1990) "Universidad, sociedad y Estado en los 90", **Nueva sociedad**, No. 107, mayo-junio, pp. 70-76.

Brunner, J. J. (1991) "Prometeo encadenado de visita en América Latina" en: Neave, G. and Van Vught, F. (comps.) (1991). **Prometeo Encadenado. Estado y Educación Superior en Europa**, Barcelona, Gedisa Editorial.

Brunner, J. J. (1993) "Evaluación y financiamiento de la educación superior en América Latina: bases para un nuevo contrato", en: Balán, J. y otros, **Políticas comparadas de educación superior en América Latina**, Santiago de Chile, FLACSO

Brunner, J. J. *et al.*, (1994) **Educación superior en América Latina: una agenda de problemas, políticas y debates en el umbral del año 2000**. Buenos Aires, CEDES.

Brunner, J. J. (2007) **Universidad y sociedad en América Latina**, Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana, México, en línea: <http://www.uv.mx/bdie/files/2012/09/brunner-universidad-sociedad.pdf>.

Buendía Espinosa, Angélica (2013) Genealogía de la evaluación y acreditación de instituciones en México, **Perfiles Educativos**, vol. XXXV, número especial, México, IISUE-UNAM

Buenfil Rosa Nidia (1998) "Posmodernidad, globalización y utopías", en: Alcántara A., *et. al.*, **Educación, Democracia y desarrollo en el fin de siglo**, México, Siglo XXI.

Canales, Alejandro (2001) "La experiencia Institucional con los programas de estímulo. La UNAM en el periodo 1990-96", México, DIE-CINVESTAV

Casanova Cardiel, Hugo (1999) "Gobierno universitario y perspectivas de análisis", en Hugo Casanova Cardiel y Roberto Rodríguez, (coords.), **Universidad contemporánea II. Política y gobierno**. México, CESU-UNAM/Miguel Ángel Porrúa.

Cazés Daniel, Ibarra Eduardo y Porter Luis, Coord. (2000) **Re-conociendo a la universidad sus transformaciones y su por-venir**, 4 Tomos, México, UNAM-CEIICH, Colección: Educación Superior.

Cazés Daniel y Delgado Wise R. Coord. (2003), **Hacia una política de Estado para la educación superior en México**, México, Universidad Autónoma de Zacatecas y Miguel Ángel Porrúa.

Cazés, Daniel, Eduardo Ibarra Colado y Luis Porter, coords. (2004), **Geografía política de las universidades públicas mexicanas: claroscuros de su diversidad**, 2 Tomos, México, CEIICH-UNAM, Colección: Educación Superior.

Cazés, Daniel, *et al.* (2007), **Disputas por la universidad: cuestiones críticas para confrontar su futuro**, México, CEIICH-UNAM, Colección: Educación Superior.

CEPAL-UNESCO (1992) **Educación y conocimiento ejes de la transformación productiva con equidad**. Santiago de Chile.

Chaimovich, Hernan (2008) "Presentación" en: Schwatzman, Simon **Universidad y desarrollo en Latinoamérica: experiencias exitosas de centros de investigación**, Bogotá, IESALC-UNESCO.

Chavoya Peña, Ma. Luisa (2001) "Organización del trabajo y culturas académicas. Estudio de dos grupos de investigadores de la Universidad de Guadalajara", **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, Vol. 6, No. 11. pp. 79-93.

Chehaibar L., Díaz Barriga Á. y Mendoza J., (2007) "Los programas Integrales de Fortalecimiento Institucional. Apuntes para una evaluación desde las universidades", México, **Perfiles Educativos**, Vol. XXIX, No. 117, pp. 41-67

Clark, Burton (1983) **El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica**, México, UAM Azcapotzalco/Nueva Imagen.

Clark, Burton (1997) **Las Universidades modernas: espacios de investigación y docencia**, México, Coordinación de Humanidades-UNAM/Miguel Ángel Porrúa.

Clark, Burton (2000a) **Cambio sustentable en la universidad**, Buenos Aires, Universidad de Palermo, Cátedra UNESCO-ONU.

Clark, Burton (2000b) **Creando universidades innovadoras: estrategias organizacionales para la transformación**, México, UNAM/Miguel A. Porrúa.

Coffey Amanda y Atkinson Paul (2003) **Encontrar el sentido de los datos cualitativos**, Medellín Colombia, Universidad de Antioquia, Facultad de enfermería.

Colina Escalante, Alicia y Osorio Madrid, Raúl (2004) **Los agentes de la investigación educativa en México. Capitales y habitus**, México, CESU-UNAM/Plaza y Valdés.

COMIE, (2003) "Los académicos en México, Sujetos, actores y procesos de formación", en **La investigación educativa en México (1992-2002)**, México, COMIE-SEP-CESU/UNAM.

CONACyT (1987) "Diagnóstico del posgrado", en: **Ciencia y Desarrollo**, Abril, México.

CONACyT (1989) "Diagnóstico del posgrado", en: **Ciencia y Desarrollo**, Septiembre, México.

CONACyT (2006) **Programa de Fortalecimiento del Posgrado Nacional**, en línea:
http://www.conacyt.gob.mx/Becas/Posgrados_Convocatorias_2006/2001_PFPN.pdf.

CONACyT (2011) **Programa Nacional de Posgrados de Calidad**, en línea:
http://www.conacyt.gob.mx/Becas/Calidad/Paginas/Becas_ProgramasPosgradosNacionalesCalidad.aspx.

Coombs Philip Coord. (1991), **Estrategia para mejorar la calidad de la educación superior en México**, Informe para el Secretario de Educación Pública realizado por el Consejo Internacional para el Desarrollo de la Educación, México, SEP-FCE.

Coraggio José L. y Torres, Rosa María (1998), **La educación según el Banco Mundial. Un análisis de sus propuestas y métodos**, Buenos Aires/Madrid, Miño y Dávila Editores.

Cruz, Enrique y Cruz Francisca, (2009) "Entre Uróburo y Edipo. La endogamia académica en la FES Aragón, sus causas y sus consecuencias", **X Congreso Mexicano de Investigación Educativa**, en línea:

http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v10/pdf/area_tematica_16/ponencias/1399-F.pdf.

Cruz García, Enrique (2011) **Uróburo y edipo en la FES Aragón. La endogamia académica y su trascendencia en la gestión: un estudio de caso** Tesis de doctorado, México, FES Aragón-UNAM

De Gaulejac, Vicent (2002) "Lo irreductible social y lo irreductible psíquico" **Perfiles Latinoamericanos**, diciembre, año/vol. 10, No. 021, FLACSO, México.

De Vries, Wrietse Coord. (2005), **Calidad, eficiencia y evaluación de la educación superior**, España, Netbiblo.

Del Castillo Alemán, Gloria (2006) "Una propuesta analítica para el estudio del cambio en las instituciones de educación superior", **Perfiles Educativos**, vol. XXVIII, núm. 103, pp 37-70.

De la Herrán, Agustín (2004). De la Sociedad de la Información a la Educación de la Conciencia. En A. Canteras /Dir.), **Los jóvenes en un mundo en transformación. Nuevos horizontes de la sociabilidad humana**. Madrid: Ministerios de Asuntos Sociales-INJUVE.

Denman, Catalina y Haro, Jesús A. (2002) "Introducción: Trayectorias y desvaríos de los métodos cualitativos en la investigación social" en Denman, C. y Haro, J.A (comp.) **Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social**, Hermosillo, Son. El Colegio de Sonora.

Dettmer, Jorge, (2004) "Globalización, convergencia y diferenciación de la educación superior: una revisión teórico conceptual", **Revista de la Educación Superior**, Vol. XXXII (4), Núm. 132, Oct-dic., México, ANUIES.

Díaz Barriga Ángel, (s/f) **La autonomía universitaria: entre su tradición y las nuevas formas de regulación de la educación superior**, Mimeo.

Díaz Barriga, Ángel (1995), "Anexo. La entrevista a profundidad. Nota sobre sus fundamentos" en: **Empleadores de universitarios. Un estudio de sus opiniones**. México, CESU-UNAM/Miguel Ángel Porrúa, (Col. Problemas Educativos en México), pp 111-128.

Díaz Barriga, Ángel (1996) "Los programas de evaluación (estímulos al rendimiento académico) en la comunidad de investigadores. Un estudio en la UNAM, México, **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, Julio-dic., Vol. 1, No. 2.

Díaz Barriga, Ángel (2000a) "Evaluación de la docencia. Su generación, adjetivación y sus retos" en Rueda, Mario (coord.) **¿Es posible evaluar la docencia en la universidad?**, México, ANUIES.

Díaz Barriga, Ángel (2000b) "Evaluar lo académico. Organismos internacionales, nuevas reglas y desafíos", en: Pacheco, Teresa y Díaz Barriga, Ángel Coord., **Evaluación académica**, México, CESU-UNAM/FCE.

Díaz Barriga Ángel (2001) "La educación superior en América Latina", Panel sobre aspectos socio-políticos de la educación superior en América Latina" Ponencia, **Seminario Latinoamericano sobre educación superior, análisis y perspectivas**, Mimeo.

Díaz Barriga, Ángel (2002a) "El problema de la formación intelectual en los posgrados de educación", en: Esquivel, Juan Eduardo, **La universidad hoy y mañana II. El posgrado latinoamericano**, México, CESU-UNAM, pp. 125-136.

Díaz Barriga, Ángel (2002b) "Posgrado e investigación educativa", en línea: http://www.posgrado.unam.mx/servicios/productos/omnia/anteriores/Esp_15/13.pdf

Díaz Barriga, Ángel (2004) "La evaluación educativa. Los retos de una disciplina y de las prácticas que genera" en: Ordorika, Imanol coord. **La académica en jaque. Perspectivas políticas sobre la evaluación de la educación superior en México**, México, CRIM-UNAM/Miguel Ángel Porrúa.

Díaz Barriga, Ángel (2005a) **Riesgos de los sistemas de evaluación y acreditación de la educación superior**, en línea: http://www.ort.edu.uy/ie/caes/riesgos_sistemas_acreditacion.pdf.

Díaz Barriga, Ángel, (2005b) "Evaluación curricular y evaluación de programas con fines de acreditación. Cercanías y desencuentros", **Conferencia para el Congreso Nacional de Investigación Educativa**, Sonora.

Díaz Barriga, Ángel (2006a) "Evaluación de la educación superior. Entre la compulsividad y el conformismo", en Todd Luis Eugenio y Arredondo Víctor (coords), **La Educación que México necesita. Visión de expertos**, Monterrey, N.L., CECyTE, N.L.

Díaz Barriga Ángel, (2006b), **Indicadores para evaluar el posgrado o un problema de concepción de su papel y de sus formas de evaluarlo**, Documento elaborado para la reunión de trabajo con Coordinadores de Posgrado de la UNAM. Dirección General de Estudios de Posgrado, Mimeo.

Díaz Barriga Ángel, (2007) "Los programas Integrales de Fortalecimiento Institucional. Apuntes para una evaluación desde las universidades", México, **Perfiles Educativos**, Vol. XXIX, No. 117, pp. 41-67.

Díaz Barriga, Ángel, Coord. (2008), **Impacto de la evaluación en la educación superior mexicana, Un estudio en las universidades públicas estatales**, México, UNAM-IISUE/ANUIES/Plaza y Valdés (Educación superior contemporánea).

Díaz Barriga, Ángel (2009), "Criterios de evaluación externa de los posgrados en México. Un sistema de acreditación que desconoce su pertinencia social", en: Pacheco, Teresa y Díaz Barriga, Ángel, Coords. **El Posgrado en educación en México**, México, IISUE-UNAM, (Pensamiento universitario No. 103)

Díaz Barriga, Ángel e Inclán Catalina (2001), "El docente en las reformas educativas: sujeto o ejecutor de proyectos ajenos", **Revista Iberoamericana de Educación**, No. 25, pp. 17-41.

Díaz Barriga, Ángel y Pacheco, Teresa Comps. (2007), **Evaluación y cambio institucional**, México, Paidós.

Didou Aupetit, Silvie (2007) "Evaluación de la producción científica y reestructuración de los sistemas universitarios de investigación en A. L.", en **Educación Superior y Sociedad**, Nueva época, Vol. 1, Número 1. Agosto.

Domínguez, Raúl (2000) "Los sofismas del financiamiento universitario", en H. Casanova y R. Rodríguez, **Diversidad y convergencia. Estrategias de financiamiento, gestión y reforma de la educación superior**, México, CESU-UNAM.

Ducoing, Patricia, Coord. (2006) "Sujetos, Actores y Procesos de Formación", Colección: **La Investigación Educativa en México 1992-2002**, México, COMIE.

Durand Ponte, Víctor Manuel, (1997) **La evaluación en la UNAM: organización institucional y planes de estudio**, México, Miguel Ángel Porrúa.

Esquivel, Juan Eduardo, (Coord), (2002), **La Universidad, hoy y mañana II. El posgrado latinoamericano**, México, UNAM-IISUE/Plaza y Valdés.

Ezpeleta, Justa y Sánchez Ma. Elena (1982), "El desafío" en: **En busca de la realidad educativa: maestrías en educación en México**, México, DIE-CINVESTAV-IPN, Arte, Sociedad, Ideología Editores S.A., pp. 95-104.

Facultad de Estudios Superiores Aragón, **Boletín Aragón**, Número Especial, marzo de 2005, FES Aragón-UNAM.

Fresan Orozco, Magdalena (2001) **Formación doctoral y autonomía intelectual. Relaciones causales**, Tesis de doctorado, México, Universidad Anáhuac.

Fresan Orozco, Magdalena (2013) **Acreditación del posgrado. Institucionalización e impacto en Argentina y México**, México, UAM-Cuajimalpa/ANUIES, (Colección Biblioteca de educación superior).

Galaz, Jesús F. (2003). **La satisfacción laboral de los académicos en una universidad pública estatal. La realidad institucional bajo la lente del profesorado**. México, ANUIES.

Galaz, Jesús y Gil Antón M. (2009). "La profesión académica en México: un oficio en proceso de reconfiguración", **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, Vol 11 No. 2, en línea: <http://redie.uabc.mx/vol11no2/contenido-galaz2.html>.

Galaz, Jesús, *et al.* (2008) "Los dilemas del profesorado en la educación superior mexicana" **Calidad de la Educación**, No. 28, en línea: http://www.rdisa.org.mx/documentos/Productos%20RPAM/cse_articulo686_cRes.pdf.

García Salord, Susana (1996) "Tiempos académicos: tiempos estatutarios y tiempos reales" ", en **Revista Mexicana de la Investigación Educativa**, Vol. 1, núm. 1, enero-junio, México, COMIE, pp. 33-52.

García Salord, Susana (1998) **Estudio socioantropológico de las clases medias urbanas en México; el capital social y el capital cultural como medios de constitución simbólica de las clases sociales**, Tesis de doctorado, México, FCPyS-IIA-UNAM.

García Salor Susana (1999) "**Los académicos de la UNAM: un viejo problema y dos retos para el nuevo milenio**", en línea: <http://www.revistasociologica.com.mx/pdf/4104.pdf>.

García Salord, Susana (2001) "Las trayectorias académicas: de la diversidad a la heterogeneidad", en **Revista Mexicana de la Investigación Educativa**, Vol. 6, núm. 11, enero-abril, México, COMIE.

García Salord, Susana, Grediaga Kuri y Landesmann Monique (2006) "Los académicos en México, hacia la constitución de un campo de conocimiento", en Ducoing, Patricia, Coord. **Sujetos, Actores y Procesos de Formación**, Colección: **La Investigación Educativa en México 1992-2002**, México, COMIE.

García Salord, Susana (2010) El curriculum vitae: entre perfiles deseados y trayectorias negadas, <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/26/cvpdf>.

García Salord, Susana (2013) Del recuento curricular a la evaluación diagnóstica y formativa, **Perfiles educativos**, vol. XXXV, número especial, IISUE-UNAM

Geertz Clifford (1987) **La interpretación de las culturas**, México, Gedisa.

Gentili, Pablo (1998) "El consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina", en: Alvarez-Uría Fernando (comp), **Neoliberalismo versus democracia**, Madrid, La Piqueta.

Gil Antón Manuel, *et al.* (1991) "Los académicos de las universidades mexicanas. Contexto, discusión conceptual y dimensiones relevantes para la investigación", **Sociológica**, No. 15 enero-abril, México, UAM Azcapotzalco.

Gil Antón Manuel, *et al.* (1992) **Académicos. Un botón de muestra**, México, UAM Azcapotzalco.

Gil Antón, Manuel *et al.* (1994) **Los rasgos de la diversidad. Un estudio sobre los académicos mexicanos**, México, UAM Azcapotzalco/UNISON/PIIES.

Gil Antón, Manuel (1997) "Origen no es destino. Otra vuelta de tuerca a la diversidad del oficio académico en México", en **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, Vol. 2, núm. 4, jul-dic. México, COMIE, pp. 255-297.

Gil Antón, Manuel (1998) **Origen, conformación y crisis de los enseñadores mexicanos: posibilidades y límites de una reforma en curso**, Colección biblioteca de la educación superior, ANUIES, México.

Gil Antón, Manuel (2000) "Académicos en los noventa: ¿actores, sujetos, espectadores o rehenes? ", **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, Vol. 2, núm. 1, en línea: <http://redie.uabc.mx/vol2no1/contenido-gil.html>.

Gil Antón, Manuel (2004a) "Amor de ciudad grande: una visión general del espacio para el trabajo académico en México", en: Altbach, Philip G. Coord. **El ocaso del gurú: la profesión académica en el tercer mundo**, México, UAM Iztapalapa.

Gil Antón, Manuel (2004b) "Un siglo buscando doctores", en: **Omnia**, Número especial, XVII Congreso Nacional de Posgrado, México, CGEP-UNAM, pp. 37-41.

Gil Antón, Manuel (2005) **La carrera académica en la Universidad Autónoma Metropolitana. Un largo y sinuoso camino**, en línea http://www.ses.unam.mx/curso2008/pdf/carrera_academica/index.html.

Jiménez, Gilberto (2005) Introducción a la sociología de Bourdieu en: Jiménez, Isabel (Coord.), **Ensayos sobre Pierre Bourdieu y su obra**, México, CESU/Plaza y Valdés.

Glaser, Barney y Strauss, Anselm (1967) **El descubrimiento de la teoría fundamentada: Estrategias para la investigación cualitativa**, Nueva York.

Goffman, Erving (1981), **La presentación de la persona en la vida cotidiana**, Buenos Aires, Amorrortu.

González Gómez, Marco Antonio (2003) **La política económica neoliberal en México**, Quinto Sol, México.

González, Rosa Ma. y González, Viviana (2007) "Diagnóstico de necesidades de formación docente en las universidades", **Revista Iberoamericana de Educación**, No. 43/6, agosto, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura.

Grediaga, Rocio, *et. al.* (1991) " Siete aportes para la investigación sobre académicos", **Sociológica**, No. 15 enero-abril, México, UAM Azcapotzalco.

Grediaga, Rocío (2000) **Profesión académica, disciplinas y organizaciones. Procesos de socialización y sus efectos en las actividades y resultados de los académicos mexicanos**, México, ANUIES.

Grediaga, Rocío (2001) "Retos y condiciones de desarrollo: la profesión académica en México en la última década" **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, Vol.6, No. 11, México, COMIE, pp. 95-117.

Grediaga, Rocío, Rodríguez Raúl y Padilla Laura (2004) **Políticas públicas y cambios en la profesión académica en la última década**, ANUIES-UAM-CONACyT, México.

Grediaga, Rocío (2006) "Las políticas hacia los académicos en las últimas décadas. Cambios en la regulación de las trayectorias y el sistema de reconocimiento y recompensas de la profesión académica en México" **Revista Electrónica de Investigación Educativa de la Universidad Veracruzana**, México, Instituto de Investigaciones Educativas-Universidad Veracruzana.

Grediaga, Rocío (2007) "Tradiciones disciplinarias, prestigio, redes y recursos como elementos clave del proceso de comunicación del conocimiento. El caso mexicano", **Sociológica**, Vol. 22, núm. 65, septiembre-diciembre, México, UAM-Azcapotzalco, pp. 45-80.

Heller, Agnes (1997), **Sociología de la vida cotidiana**, Barcelona, Península.

Ibarra Colado, Eduardo, Coord. (1993), **La Universidad ante el espejo de la excelencia**, México, UAM-Iztapalapa.

Ibarra Colado, Eduardo (1997), "Las rutas de la excelencia. Impactos de la modernización en las universidades mexicanas" **Acta Sociológica**, No. 21, septiembre-diciembre, México, FCPyS/UNAM.

Ibarra Colado, Eduardo (2001) **La universidad en México hoy: gubernamentalidad y modernización**, México, UNAM/UAM-Iztapalapa/ANUIES.

Ibarra Colado, Eduardo (2002), Capitalismo académico y globalización: La Universidad reinventada, **Revista de la Educación Superior**, Vol. 31, No. 122, abr.-jun, México, ANUIES.

Ibarra Colado, Eduardo (2007) "Organización y gestión: contextos y problemas", Ponencia presentada en el **V Encuentro Nacional y II Latinoamericano "La universidad como objeto de investigación"**, Buenos Aires.

Ibarra Colado, Eduardo (2008), **Exigencias y desafíos de la organización y la gestión de la universidad: pasado político, mercados presentes, (im)posibles futuros**, en línea en: <http://www.ses.unam.mx/curso2008/pdf/lbarra.pdf>.

INEGI (2010), **Anuario Estadístico de los Estados Unidos Mexicanos**, en línea: http://www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/integracion/pais/aeum/2010/Aeum10_2.pdf.

INEGI (2013), **Anuario estadístico y geográfico por entidad federativa**, en línea: http://www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/integracion/pais/aepef/2013/AEGPEF_2013.pdf.

IISUE-UNAM, **¿Quiénes somos?** Página oficial
http://www.iisue.unam.mx/iisue/quienes_somos.php.

Kent, Rollin (1986) "Los profesores y la crisis universitaria", **Cuadernos políticos**, No. 46, México, Ediciones Era, pp 41-54.

Kent, Rollin, (1987) "La organización universitaria y la masificación: La UNAM en los años setenta", **Sociológica**, Año 2, No. 5, otoño, México, UAM-Azcapotzalco, en línea: <http://www.revistasociologica.com.mx/pdf/0508.pdf>.

Kent, Rollin, (1993), "El desarrollo de políticas en Educación Superior en México: 1960 a 1990", en: Balán, J. *et. al.*, **Políticas comparadas de educación superior en América Latina**, Santiago de Chile, FLACSO.

Kent, Rollin, (1996), **Los temas críticos de la educación superior en América Latina en los años noventa**, México, FCE/Universidad Autónoma de Aguascalientes/FLACSO CHILE.

Kent, Rollin, coord. (2003) **Cambio organizacional y disciplinario en unidades de investigación y posgrado en ciencias sociales en México**, México, Plaza y Valdés.

Krotsch, Pedro (2001) **Educación superior y reformas comparadas**, Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes.

Landesmann, Monique, (2001) "Trayectorias académicas generacionales: constitución y diversificación del oficio académico, el caso de los bioquímicos de la Facultad de Medicina", **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, ene-abr., Vol 6, No. 11, México, COMIE.

Landesmann, Monique, Coord. (2006), **Instituciones educativas. Instituyendo disciplinas e identidades**, México, Juan Pablos.

Landesmann, Monique, *et al.* (2005), "La construcción familiar del capital cultural como plataforma para los estudios universitarios. Un estudio sobre académicos de la UNAM", Ponencia, **VIII Congreso Mexicano de Investigación Educativa**.

Landesmann, Monique, *et al.* (2009), **Memorias e identidades institucionales. Fundadores y herederos en Psicología Iztacala**, México, Juan Pablos/FES Iztacala-UNAM/CONACyT.

Lema, José (1998-99), "Crecimiento del posgrado nacional y perspectivas" **Omnia**, Año 14-15, No. 38-39, México, CGEP-UNAM, pp. 59-63.

Lomnitz, Larisa y Fortes, Jaqueline (1992) **La formación de científicos en México**, México, Siglo XXI/CESU-UNAM.

Lucio, Emilia y Paez Ma. Rocío (1993) "La evaluación de tesis de posgrado", **Omnia**, No. Especial, México, CGEP-UNAM, pp. 77-83.

Mainero, Nelly Esther-Mazzola, Carlos (2010) Ponencia: Cambios en la institución universitaria y su impacto en los posgrados, en línea: http://rapes.unsl.edu.ar/congreso_2010/Rapes2010/02-Mainero.%20Mazzola.pdf.

Marín Marín Alvaro (2004) **Profesionalización docente y globalización**, en línea: <http://www.tuobra.unam.mx/publicadas/040703143717.html>.

Márquez González, José Antonio (2005) "De exámenes doctorales" **Revista Ciencia**, No. 3, Vol. 56, Jul-sep, México, Academia Mexicana de Ciencias.

Marquís, Carlos, Spagnolo Fernando y Valenti, Giovanna (1998) **Desarrollo y acreditación de los posgrados en Argentina, Brasil y México**, Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación, Secretaría de políticas universitarias, Serie Nuevas Tendencias.

Martínez González, Adrián, *et al.* (2004) **Reforma a los estudios de posgrado de la UNAM**, México, Dirección General de Estudios de Posgrado-UNAM.

Martínez Rizo, Felipe (1998-99) "La Consolidación del posgrado ante la globalización", **Omnia**, Año 14-15, No. 38 y 39, México, CGEP-UNAM.

Martínez Romo Sergio, y Reséndiz García M. (s/f) "**La reforma del posgrado en la educación superior**", en línea: <http://www.congresoretosyexpectativas.udg.mx/Congreso%205/Mesa%202/ponencia14.pdf>.

Mendoza, Rojas Javier (2009) "Financiamiento de la educación superior pública", en R. Tuirán (comp.), **Panorama de la educación superior en México**. México, ANUIES.

Mollis, Marcela (2002). "La geopolítica de la reforma de la Educación Superior: el Norte da créditos, el Sur se acredita", en: Roberto Rodríguez Gómez (ed.), **Reformas en los Sistemas Nacionales de Educación Superior**, Madrid, Netbiblo-RISEU, pp. 321-353.

Mollis, Marcela (2003) "Un breve diagnóstico de las universidades argentinas: identidades alteradas" en: Mollis, Marcela Comp. **Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero**, Buenos Aires, Argentina, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).

Moreno Bayardo, Guadalupe (S/F) **Retos del posgrado en educación**, en línea: http://portalsej.jalisco.gob.mx/posgrado/sites/portalsej.jalisco.gob.mx/posgrado/files/pdf/panel_retos_posgrado_moreno.pdf.

Moreno Bayardo, Guadalupe (1998), "Aproximación a la problemática de los posgrados en educación en México: ¿competitividad o consolidación?", en **Omnia**, No. 38-39, 1998-99. en línea: http://www.posgrado.unam.mx/publicaciones/ant_omnia/38_39/20.pdf.

Moreno Bayardo, Guadalupe (2007), "Experiencias de formación y formadores en programas de doctorado en educación", en **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, Abril-junio, Vol. 12, No. 33, México, COMIE, pp. 561-580.

Moreno Bayardo, Guadalupe (2011), "La formación de investigadores como elemento para la consolidación de la investigación en la universidad", en **Revista de la Educación Superior**, Abril-junio, Vol. XL (2), No. 158, México, ANUIES, pp. 59-78.

Muñoz, Humberto y Suárez Ma. Herlinda (1987), "El posgrado en la UNAM: una visión global" **Omnia**, Año 3, No. 9, México, CGEP-UNAM.

Muñoz, Humberto y Suárez Ma. Herlinda (1991) **Investigación social y política académica en México**, México, CRIM-UNAM.

Muñoz, Humberto *et al.* (2000) **La investigación humanística y social en la UNAM. Organización cambios y política académica**, México, UNAM/Miguel Ángel Porrúa.

Neave, Guy (1990) La educación superior bajo la evaluación estatal. Tendencias en Europa occidental, 1986-1988, **Universidad Futura**, No. 5, Vol. 2, México, UAM-Azcapotzalco, pp. 5-16.

Neave, Guy (1993), Educación relevante: ¿bálsamo para la migraña educativa?, **Universidad Futura**, volumen 4, número 12, otoño de 1993, México, UAM-Azcapotzalco, pp. 3-19.

Neave, Guy (1996) "Homogenization, integration and convergence: The cheshire cats of higher education analysis", en Lynn Meek, *et al.*, **The mockers and mocked: comparative perspectives on differentiation, convergence and diversity in higher education**, AUI Press, Pergamon."

Neave, Guy (2001) **Educación superior: historia y política. Estudios comparativos sobre la universidad contemporánea**. Barcelona, Gedisa.

Neave, G. y Van Vught, F. comps. (1994). **Prometeo Encadenado. Estado y Educación Superior en Europa**, Barcelona, Gedisa Editorial.

Offe, Claus (1991) **Contradicciones en el Estado de bienestar**, México, Alianza Universidad.

Oppenheimer, Andrés (2010), **¡Basta de historias!**, México, Editorial Debate.

Ordorika, Imanol coord. (2004) **La academia en jaque. Perspectivas políticas sobre la evaluación de la educación superior en México**, México, CRIM-UNAM/Miguel Ángel Porrúa.

Ortega, María Guadalupe y Serrano Víctor Manuel (1992) "Reflexiones acerca de la posibilidad de un sistema nacional de intercambio académico", **Omnia**, No. Especial, VII Congreso Nacional del Posgrado, México, CGEP-UNAM, pp. 300-305.

Pacheco, Teresa (1998) "La repercusión social de la educación, la ciencia y la tecnología. Un modelo de evaluación", en: Armando Alcántara, Ricardo Pozas y Carlos Torres, **Educación, democracia y desarrollo en el fin de siglo**, México, Siglo XXI.

Pacheco, Teresa, (2000), **La investigación social. Problemática metodológica para el estudio de la educación**, México, CESU-UNAM, (Pensamiento universitario No. 89).

Pacheco, Tere y Díaz Barriga, Ángel Coord. (2000), **Evaluación académica**, México, CESU-UNAM/FCE.

Pacheco, Teresa y Díaz Barriga, Ángel, Coords. (2009), **El Posgrado en educación en México**, México, IISUE-UNAM, (Pensamiento universitario No. 103).

Padilla, Laura Elena (2007) "La socialización del personal académico. Fortalecimiento de la profesión académica en México", **Revista de Educación Superior**, Vol XXXVI, No. 142, México, ANUIES.

Padilla, Laura Elena, *et al.* (2008) "La satisfacción con el trabajo académico", **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, Vol. 13, No. 38, México, COMIE, pp. 843-865.

Parra Sandoval, Ma. Cristina (2008) **Las intimidaciones de la academia. Un estudio cuanti-cualitativo sobre la dinámica de la profesión académica**, Caracas-Venezuela, Universidad de Zulia, Colección de Textos Universitarios.

Pedró, Francesc y Salás Salvador (2002) **La profesión académica en los países de la Unión Europea**, Barcelona, Universidad Pompeu Fabra-OCDE, Informe final.

Pedró, Francesc, (2004) **Fauna académica**, Barcelona, UOC.

Pérez Rocha Manuel (1996) "Evaluación, acreditación y calidad de la educación superior" en **Revista de la Educación Superior**, Vol. XXV, No, 98, México, ANUIES, pp. 29-44.

Perrenoud, Philippe (1990) **La construcción del éxito y del fracaso escolar. Hacia un análisis del éxito, del fracaso y de las desigualdades como realidades construidas por el sistema escolar**, Madrid, Ediciones Morata.

Piña, Juan Manuel (1998), **La interpretación de la vida cotidiana escolar: tradiciones y prácticas académicas**, UNAM-CESU/Plaza y Valdés.

Piña, Juan Manuel, Coord. (2003), **Representaciones, imaginarios e identidad. Actores de la educación superior**, México, IISUE-UNAM /Plaza y Valdés.

Poder Ejecutivo Federal (1984). **Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte (1984–1988)**, México.

Popkewitz, Thomas (1988) "La evaluación educativa como forma de política" en **Paradigma e ideología en la investigación educativa**, Madrid, Mondadori.

Popkewitz, Thomas (2000) "Rechazo al cambio en el cambio educativo: sistemas de ideas y construcción de políticas y modelos de evaluación nacionales" en **Perfiles educativos**, Año/Vol. XXII, Núm. 090, México, CESU-UNAM.

Porter, Luis (2003) **La universidad de papel**, México, CEIICH-UNAM, (Colección educación superior).

Puiggrós, Adriana (1994), **Imaginación y crisis en la educación latinoamericana**, Buenos Aires, AIQUE Grupo Editor.

Puiggrós, Adriana (1998) "Educación y sociedad en América Latina de fin de siglo: del liberalismo al neoliberalismo pedagógico" en línea: <http://www7.tau.ac.il/ojs/index.php/eial/article/view/1046/1078>.

Rodríguez Roberto (1995), "Universidad y globalización en América Latina", **Educación superior y sociedad**, Vol. 6, Núm. 2, Caracas, Venezuela, IESALC-UNESCO, pp. 143-158.

Rodríguez, Roberto (2001), **Propuesta para el desarrollo de las Ciencias Sociales y las Humanidades en México**, Academia Mexicana de Ciencias, Sección de Ciencias Sociales y Humanidades, en línea: http://www.amc.unam.mx/Noticias/propuesta_para%20el%20desarrollo.htm.

Rodríguez Roberto (2002a), "Continuidad y cambio en las políticas de educación superior", **Revista Mexicana de la Investigación Educativa**, Vol. 7, núm. 14, enero-abril, México, COMIE, pp. 133-154.

Rodríguez Roberto, Coord. (2002b), **Reformas en los sistemas nacionales de educación superior**, Coruña, España, NetBiblo.

Rodríguez Roberto (2004), "Acreditación ¿Ave fénix de la educación superior?", en: Ordorika, Imanol coord. **La academia en jaque. Perspectivas políticas sobre la evaluación de la educación superior en México**, México, CRIM-UNAM/Miguel Ángel Porrúa.

Rodríguez, Roberto y Alcántara, A. (2000). La Reforma de la Educación Superior en América Latina en la Perspectiva de los Organismos Internacionales, **Revista Española de Educación Comparada**, No.6, España, pp. 177-207, en línea: <http://www.sc.ehu.es/sfwseec/reec/reec06/reec0607.pdf>.

Rodríguez Jiménez, José Raúl y Durand Villalobos, Juan Pablo (2013) "Notas para la evaluación del trabajo académico", **Perfiles Educativos**, vol. XXXV, número especial, México, IISUE-UNAM.

Romero Morett, Miguel Agustín, (1996), "Antropovisión de la economía global, Departamento de Filosofía", Universidad de Guadalajara. En: <http://sincronia.cucsh.udg.mx/Morett.html>

Rondero, Norma (2002) "El mercado académico en México: reflexiones desde la sociología del trabajo", **Sociológica**, Año 17, No. 49, mayo-agosto, México, UAM-Azcapotzalco.

Rubio Oca, Julio (2007) La evaluación y acreditación de la educación superior en México: un largo camino aun por recorrer", **Reencuentros**, diciembre, Núm. 050, México, UAM Xochimilco, pp. 35-44.

Rueda, Mario y Díaz Barriga Frida comps. (2000), **Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales**, México, Paidós.

Rueda, Mario y Landesmann Monique, Coord. (1999), **¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos?**, México, CESU-UNAM, Pensamiento universitario No. 88.

Ruiz Nápoles, Pablo (1992), "La multidisciplinariedad en el posgrado y la interacción de los programas de áreas afines" **Omnia**, No. Especial, VII Congreso Nacional del Posgrado, México, CGEP-UNAM, pp. 35-38.

Ruiz Nápoles, Pablo (1992), "La vinculación docencia-investigación en el posgrado: la experiencia de la UACPyP, 1976-1982" **Omnia**, No. Especial, VII Congreso Nacional del Posgrado, México, CGEP-UNAM, pp. 251-255.

Salmerón, Fernando (2000) "Sobre la docencia y la investigación en la educación superior" en: **Filosofía y educación**. Obras Completas, T. 3. México, El Colegio Nacional, pp. 423-437.

Salinas, Orlando (2006) "Aspectos a tener en cuenta en la verificación de condiciones de calidad para el factor docente" **Revista Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y reflexión**, Año/Vol. XIV, Núm. 002, Nueva Granada, Colombia, pp. 93-104.

Sánchez Dromundo, Rosalba Angélica (2006) **El proceso de graduación en el Posgrado de Pedagogía de la UNAM: el caso de la maestría en Pedagogía**, UNAM, Tesis de doctorado.

Sánchez Ricardo (1995) **Enseñar a investigar: una didáctica nueva de la investigación científica en ciencias sociales y humanas**, México, CESU-UNAM/ANUIES.

Sánchez Ricardo y Arredondo Martiniano (2000), **Posgrado de ciencias sociales y humanidades. Vida académica y eficiencia terminal**, México, UNAM-CESU/Plaza y Valdés.

Sánchez Ricardo y Arredondo Martiniano (2001), **Pensar el Posgrado. La eficiencia terminal en ciencias sociales y humanidades de la UNAM**, México, UNAM-CESU/Plaza y Valdés.

Sánchez Ricardo y Santa María, María de la Paz, (s/f) "El proceso y las prácticas de tutoría", Mimeo.

Sánchez Sosa, Ma. Elena (1993-94) "El desarrollo del posgrado en educación en México", **Perspectivas docentes**, No. 12, Sep-feb, México, CISE-UNAM, pp. 34-38.

Schugurensky, Daniel (1998) "La reestructuración de la educación superior en la era de la globalización: ¿hacia un modelo heterónimo?", en: Alcántara A., *et. al.*, **Educación, democracia y desarrollo en el fin de siglo**, México, Siglo XXI.

Schugurensky, Daniel (2002) "Autonomía, heteronomía y los dilemas de la educación superior en la transición al S. XX: el caso de Canadá", en: Rodríguez Roberto, Coord. **Reformas en los sistemas nacionales de educación superior**, Coruña-España, NetBiblo.

Schugurensky, Daniel y Torres, Carlos Alberto (2001) "La economía política de la educación superior en la era de la globalización neoliberal: América Latina desde una perspectiva comparatista", **Perfiles Educativos**, tercera época, Año/Vol. XXIII, número 092, México, CESU-UNAM, pp. 6-31.

Schwartzman, Simon (1988), "**Calidad de la educación superior en América Latina**" en línea: http://www.schwartzman.org.br/simon/calidad.htm#_1_1.

Schwartzman, Simon (1993), "Políticas de educación superior en América Latina: el contexto" en: Balan, J. *et al.*, **Políticas comparadas de Educación Superior en América Latina**, Santiago de Chile, FLACSO.

Schwartzman, Simon (2000), "América Latina: las respuestas nacionales a los desafíos mundiales" en: Altbach, Philip G. Coord., **Educación superior en el siglo XXI: desafío global y respuesta nacional**, Buenos Aires, Biblos, pp. 77-88.

Schwartzman, Simon (2008), "Educación superior, investigación científica e innovación en América Latina" en: Schwartzman, Simon **Universidad y desarrollo en Latinoamérica: experiencias exitosas de centros de investigación**, Bogotá, IESALC-UNESCO.

SEP-CONACyT (2011), **Programa Nacional de Posgrados de Calidad, Marco de referencia para la evaluación y seguimiento de Programas de Posgrado**, en línea: http://www.conacyt.gob.mx/Posgrados/Convocatorias/2009/Marco_Referencia_Posgrado_2011.pdf.

Soberón, Guillermo (1976), "La investigación como función universitaria esencial", **Revista de la Universidad de México**, No. 63, México, UNAM, pp. 11-21.

Soberón, Guillermo (1995) "**Cincuenta años de la Coordinación de la Investigación Científica y del Consejo Técnico de la Investigación Científica**", Conferencia, 27 de noviembre, México, UNAM.

Stuffleambeam, D. y Shinkield, A. (1987), **Evaluación sistémica**, Barcelona, Paidós.

Suárez, Herlinda y Herrera Agustín (1988) "El posgrado y la investigación de ciencias sociales y humanidades en México", **Omnia**, Año 4, No. 12, México, CGEP-UNAM, pp. 83-88.

Tarrés, Ma. Luisa Coord. (2001) **Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social**, México, FLACSO/Colegio de México.

Tenti, Emilio (1981) "Génesis y desarrollo de los campos educativos", en **Revista de la Educación Superior**, No. 38, abril-junio, ANUIES, México.

Torres Carlos Alberto (2007), "**Globalización y educación superior en las Américas**", en línea: <http://www.revista-theomai.unq.edu.ar/numero15/ArtTorres.pdf>.

Trow, Martin (1973) **Problems in the transition from elite to mass higher education**, Berkeley, Calif. Carnegie commission on higher education, en línea: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED091983.pdf>.

Tünnermann Bernheim, Carlos (2002), "Nuevos paradigmas en la educación", **Paedagogium**, Año 3, Número 13, septiembre-octubre, pp. 16-22.

Tünnermann Bernheim, Carlos (2003), **La universidad Latinoamericana ante los retos del siglo XXI**, México, UDUAL, en línea: <http://www.udual.org/CIDU/ColUDUAL/Tunner/Tunner.htm>.

Tünnermann Bernheim, Carlos (2008), "La calidad de la educación superior y su acreditación. La experiencia Centroamericana". Avaliação: **Revista da Avaliação da Educação Superior**, vol. 13, núm. 2, junio, pp.313-336, Brasil, Universidad de Sorocaba.

Tünnermann Bernheim, Carlos (s/f) Calidad, evaluación institucional, acreditación y sistemas nacionales de acreditación, en línea: http://www.uam.ac.pa/pdf/tema_interes_1_evaluacion_acreditacion_uam.pdf.

Tuirán, Rodolfo y Muñoz, Christian (2010) “La política de educación superior: trayectoria reciente y escenarios futuros”, en: Alberto Arnaut y Silvia Giorguli, Coords. **Los grandes problemas de México, Vol. 7, Educación**, México, El Colegio de México.

UNAM (1999) **Programa de maestría y doctorado en Pedagogía**, México, UNAM.

UNAM (2002) **Programa de fortalecimiento del posgrado de la UNAM**, México, Dirección General de Estudios de Posgrado-UNAM.

UNAM (2003) **Las Ciencias sociales, universidad y sociedad. Temas para una agenda del posgrado**, FCPyS-UNAM.

UNAM (2004) **Reforma a los estudios de posgrado de la UNAM**, México, Dirección General de Estudios de Posgrado-UNAM.

UNAM (2008a) **Lineamientos Generales para el funcionamiento del Posgrado**, México, UNAM.

UNAM (2008b) **Reglamento General de Estudios de Posgrado**, México, UNAM.

UNAM (2009) **El posgrado en la UNAM, una perspectiva actual**, en línea: <http://www.posgrado.unam.mx/publicaciones/80anos>.

UNAM (2012) **Plan de Desarrollo 2011-2015**, en línea: http://www.dgi.unam.mx/rector/informes_pdf/PDI2011-2015.pdf.

UNESCO (1995) **Documento de política para el cambio y desarrollo de la educación superior**, Paris.

UNESCO (1998) **Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior**, Paris.

UNESCO (2008) **Universidad y desarrollo en Latinoamérica: experiencias exitosas de centros de investigación**, Bogotá, Editor Schwatzman Simon.

Universidad Autónoma de Aguascalientes (1994) **La problemática de los posgrados en educación, Reunión de responsables de maestrías en educación**, Mimeo.

Vaillant, Denise (2008) **Construcción de la profesión docente en América Latina: tendencias, temas y debates**, en línea: <http://www.eeducador.com/pr/contenido/contenido.aspx?catID=149&conID=555>.

Valenti, Giovanna (1998) "Veinticinco años de política hacia el posgrado en México", en Marquís, Carlos, Spagnolo Fernando y Valenti, Giovanna, **Desarrollo y acreditación de los posgrados en Argentina, Brasil y México**, Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación, Secretaría de políticas universitarias, Serie Nuevas Tendencias.

Valenti, Giovanna (2003) La evaluación y el cambio en el sistema de educación superior: balance de una década, en: **Las ciencias sociales, universidad y sociedad. Temas para una agenda del posgrado**, México, UNAM.

Van Vught, Franz A. (1991) "La Calidad de la educación superior en Europa. El paso siguiente", **Revista Universidad Futura**, Vol.: 3, Núm.: 8-9, México, UAM-Azcapotzalco, pp. 59-72.

Van Vught, Franz A., (1995) "Evaluación de la calidad de la educación superior: el próximo paso", **Revista Cuadernos ASCUN**, Núm. 2, pp. 65-89.

Van Vught, Franz A. y Westerheijden, D. F. (1998) ¿Hacia una dimensión Europea de la gestión de calidad?, **Revista Pensamiento Universitario**, Año 6, Núm. 7, Buenos Aires, pp. 28-34.

Varela, Gonzalo (2002) "Calidad y carrera académica: la experiencia de las universidades públicas", **Polis**, Año/Vol. 2, México, UAM Iztapalapa, pp. 9-24.

Viau, Marie Laure (2007) "La formación de formadores de docentes en Francia" **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, Vol. 12, No. 33, México, COMIE, pp. 581-614.

Vicencio Pico, Hugo (2007) "Diez preguntas acerca de la docencia universitaria" **Revista Iberoamericana de Educación**, No. 43/4, julio, Organización de Estados Iberoamericanos.

Villa, Lorenza (2001) "El mercado académico: la incorporación, la definitividad y las promociones, pasos para una misma trayectoria de formación", México, **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, Vol 6, Núm. 11, enero-abril, México, COMIE, pp 63-78.

Villanueva, Ernesto (2010) "**Reformas de la educación superior: 25 propuestas para la educación superior en América Latina y el Caribe**", en http://www.clacso-posgrados.net/documentos_aportes/41.pdf.

Zambrano, Carmen (2012) **Transformación de la gestión y organización de las universidades públicas mexicanas: la experiencia del PIFI**, Tesis de maestría en desarrollo y planeación de la educación, México, UAM Xochimilco.

ANEXOS

ANEXO 1. GUIÓN DE ENTREVISTA

DIRECTRICES DE LA REESTRUCTURACIÓN:

1. ¿Qué motivó la reestructuración del Posgrado en Pedagogía en 1997?
 - a. ¿Qué propósitos perseguía el replanteamiento del Posgrado en Pedagogía de la UNAM?
2. ¿Cuáles fueron los principales rubros de reestructuración del posgrado?
 - a. ¿Cuál fue el proyecto educativo que se definió para el posgrado?
3. ¿Por qué replantear un posgrado en pedagogía y no diseñar uno en educación?
4. ¿Qué retos enfrentó el Posgrado al incorporar al IISUE, FFyL y FES Aragón como entidades que debían conjuntarse para hacer un solo programa?
 - a. ¿Qué desafíos enfrentó PP en la etapa de reestructuración?
5. ¿Cómo se seleccionó a la planta académica del Posgrado?
6. ¿Cómo ha incidido la evaluación en la evolución del posgrado en la última década?

CONDICIONES INSTITUCIONALES DE LOS ACADÉMICOS DEL PUPP

PARA LA INVESTIGACIÓN:

1. ¿Qué condiciones institucionales ofrece la Universidad para que los académicos del posgrado realicen investigación?
2. ¿Cuáles son los criterios para la selección de temas educativos que se investigan en el Posgrado?
 - a. ¿Cómo está organizada la investigación que se realiza en el posgrado por: campos, líneas, tradiciones, grupos de trabajo o cada quien hace y decide libremente qué estudia, qué investiga?
 - b. ¿Qué vínculo existe entre la investigación que se desarrolla en el posgrado con las demandas y problemas educativos del país?
 - c. ¿Qué impacto tiene la investigación que se realiza en el posgrado en las políticas educativas?
3. ¿Qué papel juegan los investigadores en el Posgrado?
4. ¿Qué implicaciones tiene para el posgrado que algunos académicos sólo sean docentes y no realicen investigación?

- a. ¿Qué experiencia en investigación y práctica profesional deben tener los académicos del Posgrado para cumplir con el propósito de formar para la investigación?
 - b. ¿Por qué no todos los académicos del Posgrado son docentes-investigadores?
5. ¿La formación de investigadores en las ciencias experimentales enfatizan la importancia de la integración y acompañamiento del estudiante en el laboratorio; cómo se debe formar en pedagogía?
 - a. ¿Qué participación tienen los alumnos en los proyectos de investigación de sus profesores, es pertinente como estrategia de formación de nuevos investigadores?

FORMACIÓN DOCENTE:

1. ¿Qué opciones ofrece el Posgrado para la actualización académica de sus académicos?
 - a. ¿Cómo es el programa de formación de los académicos de posgrado que ofrece la universidad?
2. ¿Qué importancia tiene para el posgrado la obtención de grados académicos del máximo nivel por partes de sus académicos?

COMUNIDAD ACADÉMICA:

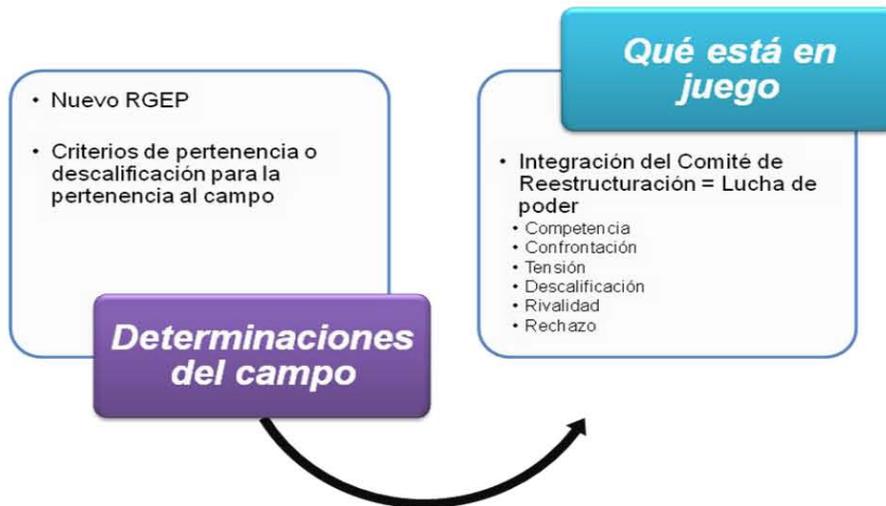
1. ¿Qué mecanismos e instancias existen para el intercambio o discusión de los asuntos del posgrado, entre sus académicos?
2. ¿Qué vínculo académico hay entre IISUE, la FFyL, FES Aragón?
3. ¿Cuáles son los criterios para la publicación de las producciones académicas del posgrado?
 - a. ¿Qué instancia revisa, evalúa y decide qué se publica en el posgrado?
4. ¿Quiénes son los líderes académicos del posgrado?

EXCELENCIA/CALIDAD

1. ¿Las políticas de modernización educativa están centradas en la calidad, en su opinión estas políticas qué impacto han tenido en el posgrado?
2. ¿En 2008 el PPP fue incorporado al Padrón Nacional de Posgrados de Calidad, laboralmente qué ha implicado este reconocimiento para los académicos?

ANEXO 2. MODELO PARA LA INTERPRETACIÓN DE LAS ENTREVISTAS

Categoría: Campo



Categoría: Estrategias del juego/lucha de poder



Categoría: habitus

