



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
POSGRADO EN PEDAGOGÍA

Estrategias de Tutoría Académica y la Eficiencia Terminal en la Maestría en  
Pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores Aragón 2001-2005

T E S I S

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE DOCTOR EN PEDAGOGIA

P R E S E N T A:

M A R Í A E S T H E R G A R C Í A M A R T Í N E Z

Director de Tesis:

Dr. Armando Alcántara Santuario  
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación

MIEMBROS DEL COMITÉ TUTOR:

Dr. Emilio Aguilar Rodríguez  
Facultad de Estudios Superiores Aragón  
Dra. Alma Xóchitl Herrera Márquez  
Facultad de Estudios Superiores Zaragoza  
Dr. Víctor Manuel Alvarado Hernández  
Facultad de Estudios Superiores Aragón  
Dr. José Antonio Jerónimo Montes  
Facultad de Estudios Superiores Zaragoza

Ciudad Nezahualcóyotl, Estado de México. Noviembre 2020



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

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

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

## Índice General

<b>Índice General</b>	2
<b>Introducción</b>	5
<b>Capítulo I</b>	16
<b>Los posgrados en América Latina y el papel de la tutoría académica. La visión económica en la sociedad del conocimiento</b>	
<b>Presentación</b>	16
<i>1. La tradición reformista en la educación superior de América Latina y la globalización. Cambios en la tutoría académica y la eficiencia terminal</i>	19
<i>1.1. La tradición reformista y otras reformas de educación superior latinoamericana en la globalización</i>	19
<i>1.2. Integración latinoamericana y tutoría académica. Evocaciones en la educación superior</i>	26
<i>1.3. Tutoría académica y eficiencia terminal en la educación superior de América Latina de la tradición reformista a la sociedad del conocimiento</i>	38
<i>1.4. Tutoría académica. Las presiones de los organismos internacionales en la educación superior</i>	41
<i>1.5. Gestión académica: Tutoría y eficiencia terminal en los posgrados latinoamericanos</i>	47
<b>Capítulo II</b>	
<b>Tutoría y eficiencia terminal en las políticas nacionales para las Instituciones de Educación Superior</b>	61
<b>Presentación</b>	61
<i>2. Tutoría y eficiencia terminal en las transformaciones del Sistema de Educación Superior (SES)</i>	65
<i>2.1. La tutoría y la eficiencia terminal en el crecimiento y diversificación del SES</i>	69
<i>2.2. La tutoría como objetivo estratégico del Programa Nacional de Educación Superior 2001-2006 (PRONAE 2001-2006)</i>	72
<i>2.2.1. La tutoría y eficiencia terminal en las políticas de coordinación, integración y gestión del Sistema de Educación Superior (SES)</i>	74
<i>2.2.2. Acceso, equidad y cobertura. Los Programas Institucionales de Tutoría (PROIT)</i>	77
<i>2.2.3. La calidad de la educación superior y los PROIT</i>	78
<i>2.2.4. La articulación entre la eficiencia terminal, los PROIT y otros programas vinculados a la evaluación y al financiamiento de la educación superior. La rendición de cuentas (accountability)</i>	81
<i>2.2.4.1. Programa Nacional de Becas de la Educación Superior (PRONABES)</i>	83
<i>2.2.4.2. El Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI)</i>	86
<i>2.2.4.3. El Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP)</i>	87
<i>2.2.5. Gestión de los PROIT en las IES</i>	88
<i>2.3. Tutoría y eficiencia terminal en las políticas educativas nacionales para posgrado</i>	92
<i>2.3.1. La tutoría en el crecimiento y diversificación del posgrado en México</i>	94
<i>2.3.2. La tutoría académica y la eficiencia terminal en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC)</i>	100
<i>2.3.3. Profesión y tutoría</i>	106
<i>2.3.4. Eficiencia terminal</i>	108

<b>Capítulo III</b>	111
<b>Intra e interdependencia. La gestión de la tutoría académica en los programas de posgrado de la UNAM</b>	
<b>Presentación</b>	111
3. <i>Formación y tutoría en el posgrado de la UNAM</i>	115
3.1. <i>La formación de docentes-tutores e investigadores-tutores de posgrado</i>	118
3. 2. <i>Tutoría y calidad en el posgrado</i>	120
3. 2.1. <i>Tutoría-formación y eficiencia terminal</i>	120
3.3. <i>Gestión estratégica una nueva racionalidad para la universidad</i>	123
3.3.1. <i>Flexibilidad educativa, formación y tutoría en posgrado</i>	126
3.3.1.1 <i>Distintas dimensiones de la flexibilidad: académica, pedagógica, curricular y administrativa en la tutoría</i>	127
3.3.1.2 <i>Interinstitucionalidad</i>	129
3.4. <i>Gobierno y gobernabilidad universitaria</i>	131
3.4.1. <i>La gestión universitaria</i>	134
3.5. <i>Institución y organización universitaria</i>	138
3.6. <i>Posgrados profesionalizantes y de investigación en la UNAM</i>	141
3.6.1. <i>La Tutoría categoría central para la investigación</i>	142
<b>Capítulo IV</b>	
<b>La tutoría y la eficiencia terminal en los posgrados de la UNAM</b>	
<b>Presentación</b>	146
4. <i>La formación en posgrado: docencia de alto nivel e investigación en la UNAM y los procesos de tutoría para la eficiencia terminal</i>	147
4.1. <i>La tutoría académica en el área de humanidades de la UNAM y en el CESU</i>	153
4.2. <i>El gobierno de la UNAM y la tutoría. Transformaciones al inicio del siglo XXI</i>	161
4.2.1. <i>Expansión y crisis en el sistema de posgrado</i>	162
4.3. <i>El Sistema Universitario de Posgrado de la UNAM (SUP) y tutoría</i>	163
4.3.1. <i>Plan de desarrollo del posgrado y tutoría</i>	166
4.3.1.1 <i>La creación de la Secretaría de Desarrollo Institucional</i>	167
4.3.2. <i>El Reglamento General de Posgrado de la UNAM de 1996 y su reforma en 2006. Tutoría académica y eficiencia terminal</i>	169
4.4. <i>Los propósitos de la tutoría y las maestrías de la UNAM. El perfil del tutor</i>	170
4.5. <i>La evaluación de los posgrados de la UNAM y la eficiencia terminal</i>	174
<b>Capítulo V</b>	176
<b>Organización y gestión de la tutoría académica y la eficiencia terminal en la maestría de pedagogía de la FES Aragón 2001-2005</b>	
<b>Presentación</b>	176
5.1. <i>Tutoría y eficiencia terminal en la FES-A 2001-2005</i>	178
5.2. <i>El método de investigación: el estudio de caso</i>	189
5.2.1. <i>Los informantes clave y la entrevista como técnica de investigación</i>	191
5.3. <i>El método de análisis del discurso político en las entrevistas a profundidad</i>	192
5.3.1. <i>La acción y el texto</i>	193
5.3.2. <i>La triangulación</i>	194
5.3.3. <i>La teoría</i>	195
5.3.4. <i>El procedimiento del análisis del discurso</i>	196
5.4. <i>Gobierno del Programa de Maestría y Doctorado en Pedagogía de la UNAM para la tutoría académica.</i>	198
5.4.1. <i>Gobernabilidad y la tutoría del Programa de Maestría en Pedagogía en la ENEP Aragón 2001-2005</i>	206
5.5. <i>Investigadores y profesores acreditados como tutores para el Programa de Maestría y Doctorado en Pedagogía de la UNAM (PROMAyDOP).</i>	212
5.5.1. <i>Profesores y tutores en el PROMAP-A: la formación, evaluación y condiciones laborales.</i>	218
5.5.2. <i>La tutoría en el plan de estudios del PROMAP y el PROMAP-A</i>	222

5.5.2.1. <i>Planeación de la tutoría</i>	225
5.5.2.2. <i>Organización de la tutoría</i>	228
5.5.2.3. <i>La eficiencia terminal</i>	236
5.5.2.4. <i>La vida académica: implicaciones del SUP en el PROMAP-A</i>	249
<b>Capítulo VI</b>	
<b>Consideraciones finales</b>	253
<b>Fuentes de consulta</b>	279
<b>Siglas y acrónimos</b>	292
<b>Anexos</b>	294

## **Introducción**

Nuevas formas de organización académica irrumpen en el espacio académico-político de las universidades, por lo tanto, la administración y la gestión de estas se consideran una función sustantiva. De la capacidad organizativa de las universidades depende que estas se adapten y al mismo tiempo cambien para dar respuesta a las demandas de la sociedad actual, lo cual implica un ejercicio constante de preguntarse sobre sí misma y su contexto para poder elaborar ideas, proyectos y acciones académicas.

Alcanzar los objetivos educativos de las universidades indudablemente requiere de herramientas administrativas y de gestión académica, estrechamente interrelacionadas, a la primera le corresponde poner a disposición los recursos y los bienes de las instituciones, es decir, se ocupa de diseñar y generar ambientes de funcionamiento para desarrollar de la mejor manera las actividades académicas y alcanzar los objetivos propuestos, su importancia en su carácter operativo y directivo, es el apoyo y el soporte constante de la gestión académica, mientras que la gestión es un proceso interno, analiza impactos y efectos y, define acciones para integrar los procesos académicos. La gestión es una actividad estratégica para quienes dirigen las universidades o sus unidades académicas.

Para Tristán (2004, p.5-6) la organización académica debe fundamentarse en el análisis del carácter del trabajo académico como acción individual, pero también como acción cooperativa no solo porque las universidades tienen metas y objetivos institucionales sino también porque estos se enlazan con concepciones acerca del conocimiento, la formación, la docencia, la extensión, la investigación y los servicios académicos, lo cual hace necesaria una actuación académica vinculada a procesos de administración y gestión.

El objetivo de esta investigación es conocer y analizar las estrategias de tutoría académica y eficiencia terminal en la maestría de pedagogía de la Facultad de Estudios superiores Aragón, FES-A en el periodo 2001-2005.

El análisis de las estrategias de tutoría académica implementadas en la FES-A es importante porque dan cuenta de la direccionalidad que la institución imprimió en esta materia para el logro de eficiencia terminal.

La experiencia de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) en la reorganización académica de sus posgrados (1996) con el Sistema Universitario de Posgrado (SUP), es un importante referente para otras universidades e instituciones de educación superior sobre todo porque los posgrados constituyen un elemento de enlace o de articulación con las licenciaturas, la educación media superior, con otras instituciones, organizaciones y empresas, incluso con otros posgrados a nivel nacional e internacional, es decir, este proceso enmarca distintas acciones de vinculación intra e interorganizacional, no solo para reducir la complejidad de la organización universitaria sino también problemas institucionales, como el de la formación, la calidad académica, la investigación, la docencia de alto nivel y, otros problemas de alcance nacional e internacional derivados de la globalización como el de la equidad, la calidad, el acceso al conocimiento, la eficiencia terminal, el financiamiento a las universidades entre otros más.

Dos aspectos mutuamente enlazados fueron: los cambios estructurales externos como la globalización, las políticas educativas neoliberales para la educación superior, modificaciones estructurales de la UNAM respecto a sus posgrados, principalmente, y las condiciones internas de la Facultad de Estudios Superiores Aragón, FES-A para desarrollar la tutoría como elemento fundamental de formación y alcance de eficiencia terminal en el Programa de Maestría en Pedagogía en la FES Aragón (PROMAP-A).

Las transformaciones estructurales en la economía derivadas de la globalización, las nuevas tecnologías de la comunicación y la información, las demandas sociales de justicia, equidad, mejores niveles de vida y la búsqueda de desarrollo del país impulsan la importancia de la educación superior y cimbran la organización tradicional de los estudios de posgrado.

El SUP de la UNAM, apoyándose en los colegios y las tutorías entendidos como componentes del sistema, buscó generar, a través de sus entidades participantes en sus programas de posgrado, una capacidad de autorregulación que les permita adaptarse y reproducirse en un entorno cambiante, el mantener las estructuras se convierte en un fin importante para el sistema y las aportaciones de sus integrantes, son fundamentales en la medida que desplieguen acciones para solucionar problemas sistémicos.

Esta lógica se encuentra plasmada en los reglamentos, los planes de desarrollo institucional, normatividades, en las funciones, pero también en las acciones de quienes

participan como “componentes” del sistema. (Ver anexo 2, organigramas). Pero hay otra lógica construida históricamente, en la tutoría y los colegios, lógica no siempre explicitada verbalmente que irrumpe al sistema, esta lógica es la tradición académica-formativa, basada en los saberes de quienes están en los programas de posgrado.

La UNAM, para resguardar la formación artesanal que fundamenta la tutoría en los posgrados, construyó un gran muro alrededor de ella y encargó su custodia, en el programa de pedagogía, a una de sus instituciones más fuertes y de mayor tradición, incluso parte del origen mismo de la universidad: la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) y, al Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU) donde se desarrolla la investigación educativa más importante del país, ambas instituciones de gran prestigio nacional e internacional; sin embargo, las estructuras colegiadas que debían cuidar la formación tutorial no lograron amortiguar, detener, romper o transformar la fuerza de la organización sistémica pues el SUP reproduce y potencializa la desigualdad, diferenciación y dislocación del PROMAP-A en la articulación de las entidades académicas participantes, al tiempo que refrenda el fortalecimiento y la consolidación interinstitucional entre la FFyL y el CESU. La universidad, aunque porosa, abierta, plural que sin duda apoyó el desarrollo del PROMAP-A no fue suficiente aun cuando este programa pertenece a la UNAM, pero cómo pudo ocurrir esto, si el gobierno universitario buscaba propiciar el apoyo entre las entidades académicas participantes.

La tradición académico-formativa en la tutoría y en los colegios está cargada de valores, de sentido académico-formativo y, se asienta en la verdad, la veracidad y la rectitud académico-normativa, entra en reflexiones comunes de situaciones académicas-formativas y se mueve por el sentido de comunidad. En la lógica del SUP, los colegios y la tutoría son sistemas funcionalmente flexibles, pero históricamente esta cualidad se construyó por razones académico-formativas centradas en los estudiantes, profesores e investigadores, no por la articulación de las entidades académicas en sí misma.

La articulación sistémica fue planteada por el gobierno del Sistema Universitario de Posgrado (SUP) de la UNAM y el Reglamento General de Estudios de Posgrado (RGEP) de 1996, llevaron a unificar programas, procesos de funcionamiento y administración académica de

este nivel de estudios. Las entidades académicas se aglutinaron en un solo programa que otorgó, a quienes participan en él, capacidades de autorregulación.

El SUP es una respuesta a las demandas de la globalización en un sentido amplio y múltiple, y al mismo tiempo a las exigencias nacionales e internas de la propia Universidad, esta transformación estructural, es de suma importancia porque implica, procesos de administración y gestión compartidos para alcanzar calidad en la formación, esta incluyó la certificación del Consejo Nacional para la Ciencia y la Tecnología (CONACyT) dentro del Padrón Nacional de Posgrado (PNP).

Antes del SUP, los programas de posgrado se duplicaban o se ofertaban de manera exclusiva en distintas escuelas y facultades de la UNAM. Programas diferenciados que mostraban una alta diversificación y, que necesariamente exigían una mayor inversión en recursos económicos y humanos carentes debido a que, si bien los presupuestos del gobierno federal para la educación superior aumentaron, estos no eran suficientes, además las políticas educativas del estado propiciaron el competir por recursos no solo a través de negociaciones directas con el gobierno, sino también porque la relación evaluación-financiamiento establecida en diversos programas del gobierno federal establecían reglas de participación para la obtención de recursos financieros, ante estas necesidades, las instituciones mejoraron la administración de todo tipo de recursos que al mismo tiempo elevaran la calidad de los posgrados con sus indicadores de pertinencia, eficiencia, eficacia y equidad. En este contexto surge el SUP de la UNAM.

El SUP es la apuesta necesaria, para organizar y alcanzar nuevas formas de adquirir y producir conocimiento de alto nivel en un sistema de producción global. Los posgrados de la UNAM aspiran a que este sistema fomente la multi y la interdisciplina, que brinde apoyo a otras entidades académicas de la UNAM y de educación superior del país, incluso a otros subsistemas educativos, se espera un impacto importante en la sociedad; sin embargo, la propia estructura de la Universidad y del SUP no permite su desarrollo pleno pues las estructuras académicas internas construidas a lo largo del tiempo, las concepciones en las formas de organización, en el accionar de los sujetos y la complejidad de lo académico en la Universidad hacen que el modelo encuentre también sus límites.

Los vínculos de la tutoría y la producción del conocimiento en un sistema de alta flexibilidad constituyen la posibilidad de conformar redes complejas, relaciones para la formación y el trabajo académico, incluso intensificar de la vida académica de la Universidad, pero es necesario tener en cuenta que al mismo tiempo el SUP, fue un cambio que alteró las estructuras más tradicionales en la toma de decisiones académicas y el proceso de formación más importante de posgrado de la Universidad, la tutoría.

El SUP de 1996 logró que “los programas de posgrado se constituyeran en núcleos que concentraron la participación de entidades académicas internas y externas a la UNAM, con el fin de aprovechar la riqueza humana, académica, cultural y de infraestructura de la institución” El Plan de Desarrollo de Posgrado de la UNAM (PLANDEPO 2007-2012, p. 7). Ello basado en la tradición universitaria que ha brindado formación en distintas escuelas, facultades, institutos y centros de investigación.

Las modificaciones estructurales<sup>1</sup> en los posgrados de la UNAM, tienen impacto en distintos ámbitos institucionales, administrativos, morales y éticos, en el desarrollo de sus actividades cotidianas, y en la vida académica universitaria. Si bien, el RGEP regula el funcionamiento de los posgrados, al igual que las políticas educativas del estado, también los funcionarios responsables marcan con su propio hacer los modos de organización y la toma de decisiones en los posgrados, ello también configura las características particulares de los programas.

Una nueva forma de organizar el conocimiento y las actividades formativo-académicas de los posgrados, propició que la toma de decisiones y su ejecución se condujera por una racionalidad estratégica, asimismo el manejo político tiene alcances importantes en su funcionamiento.

La diferenciación estructural que la UNAM ha construido a lo largo del tiempo, forja una particular integración sistémica propiciada por SUP y el RGEP de 1996 y, hasta la aparición del

---

<sup>1</sup> “Una primera característica del concepto de estructura al relacionarlo con problemas de complejidad, es que la estructura consigue realizar la transición de una complejidad no estructurada a una estructurada, la complejidad no estructurada sería complejidad entrópica, se descompondría en cualquier momento en la incoherencia. La formación de una estructura aprovecha esta descomposición para construir a partir de ella un orden” (Luhmann, 1998, p. 260).

RGEP de 2006, esto significa que durante un periodo aproximadamente de diez años, se crearon las bases estructurales de funcionamiento articulado de los programas de posgrado; sin embargo, en el caso del Programa de Maestría y Doctorado en Pedagogía (PROMAyDOP) su operación se demoró más de cuatro años porque sus cimientos tardaron en construirse casi tres años y uno más debido a la huelga de la Universidad en 1999; también las características particulares de cada una de las entidades académicas participantes en un mismo programa de posgrado generaron diversas tensiones entre estudiantes, investigadores, académicos y funcionarios.

Esta investigación se centra en el Programa de Maestría en Pedagogía de la FES Aragón (PROMAP-A) en dos procesos interrelacionados, la tutoría académica y la eficiencia terminal en el periodo 2001-2005; el análisis se coloca en las estrategias que los responsables de tomar decisiones consideraron, en la tutoría y en el mejoramiento del índice de eficiencia terminal.

Analizar el PROMAP-A en un sistema articulado es necesario hacer referencia a la Facultad de Filosofía y Letras, (FFyL) y al Centro de Estudios de Educación Superior (CESU) como entidades que conformaron el Programa de Maestría y Doctorado en Pedagogía de la UNAM (PROMAyDOP), en el periodo de análisis.

Es indudable que el SUP de la UNAM colocó a la tutoría como el principal proceso de formación en los posgrados y a las estructuras colegiadas se les refrendó su importancia para la toma de decisiones académicas, pero también es innegable que desgasta sus prácticas más tradicionales porque al atender fines estratégicos se agudiza la necesidad de obtener financiamiento y pasan a segundo plano los objetivos de formación de alto nivel.

La gestión de la tutoría académica del PROMAyDOP se vinculó sistémicamente con otras actividades trascendentales para la Universidad como la docencia y la investigación, pero al mismo tiempo, cotidianamente las dificultades mostraron las diferencias y distancias entre las entidades académicas participantes del PROMAyDOP que se reforzaron aún más, con procesos de coordinación insuficiente, escasa y/o simple porque permitieron una relación sustentada en lo indispensable.

Después de que las entidades académicas participantes adecuaron sus plan de estudios a la organización del SUP y al RGEP se presentó el PLANDEPO 2001-2007 compuesto por quince

programas estratégicos<sup>2</sup> para fortalecer este nivel de estudios, de los cuales los trece primeros involucran a los tutores en importantes procesos de selección de estudiantes, de su evaluación y seguimiento para participar de becas, estancias académicas nacionales e internacionales, en el fortalecimiento y vinculación intra e interuniversitaria, en la toma de decisiones académicas y curriculares, en la mejora de la eficiencia terminal, en las actividades de tutoría, en las modificaciones curriculares, entre otras más, haciendo que las responsabilidades de los tutores en la toma de decisiones adquiriera relevancia para el logro de eficiencia terminal porque son decisiones académico-formativas.

En esta nueva organización sistémica del posgrado se vuelve indispensable reducir los tiempos de formación, de la relación tutor(es)-tutorado(s), simultáneamente se apresurará la graduación de estudiantes para reducir los costes de los recursos disponibles.

La tutoría se vincula en un doble proceso, por un lado, la evaluación-financiamiento, bajo reglas de competencia por recursos dirigidos a programas, estudiantes, profesores e investigadores que supeditan los tiempos de formación y presionan a las entidades participantes para adquirir características fijadas a través de estándares de calidad propuestos por instituciones que brindan recursos financieros y son externas a la universidad como es el CONACyT<sup>3</sup>, cuenta con programas para que docentes, investigadores y estudiantes obtengan recursos financieros que el estado ya no proporciona, siempre y cuando demuestren eficiencia-eficacia, además se esperan efectos importantes en la generación y producción de conocimiento que la sociedad necesita y en la formación de recursos humanos de alto nivel, entre otros objetivos más. Por otra parte, la tutoría debe atender procesos de formación no subordinados a requisitos de interés económicos y estos son los intereses académicos.

---

<sup>2</sup> Programa para el Fortalecimiento de la Articulación de Entidades Académicas; Programa para el Fortalecimiento del Sistema Tutorial; Programa para el Incremento de la Eficiencia Terminal; Programa para el Seguimiento de Graduados; Programa para la Movilidad de Estudiantes de Posgrado; Programa para el Reforzamiento de las Maestrías con Orientación Profesionalizante; Programa para el Desarrollo y Fortalecimiento de Estancias Posdoctorales; Programa para el Desarrollo de Posgrados Abiertos y a Distancias; Programa para la Promoción de la Multi e Interdisciplina; Programa para el Seguimiento y Evaluación Permanentes del Posgrado; Programa para la Interacción Posgrado Licenciatura; Programa para la Consolidación del Carácter Nacional del Posgrado; Programa para la Internacionalización del Posgrado; Programa para el Fortalecimiento de la Infraestructura Informática; Programa para el Óptimo Funcionamiento de la Gestión Académico-Administrativa.

<sup>3</sup> Otras instituciones también proporcionan recursos financieros para la educación superior como las instituciones bancarias, educativas, organismos del gobierno, empresas privadas, etcétera.

El SUP amplía y enriquece las tareas académicas de la tutoría, formalmente estas se encuentran plasmadas en varios documentos, los más importantes son: el RGEP 1996, el PLANDEPO 2001-2006 y 2002-2007, la reforma a los estudios de posgrado de la UNAM, el perfil de competencias del tutor de la UNAM, la guía de evaluación de programas de posgrado, si bien estos se centran en la relación tutor-tutorado y/o comité tutorial-tutorado(s) para la formación de estudiantes, su planteamiento involucra la operación y evaluación académica del posgrado; es decir, las tareas de tutoría rebasan la atención personalizada<sup>4</sup> del estudiante, para llevar a cabo esta tarea es necesario que los profesores, tutores investigadores, estudiantes y responsables de la conducción del programa se impliquen en procesos de planeación-evaluación, organización, implementación y desarrollo del programa con una toma de decisiones estratégicas constantes, motivadas por la flexibilidad, la articulación, la Interinstitucionalidad, las políticas del gobierno federal para la educación superior de evaluación-financiamiento.

La reorganización académica no solo se debe a las necesidades organizativas de la Universidad sino también se ve circunscrita por las políticas educativas para la educación superior. La reorganización de los posgrados es signo de la nueva relación de las universidades con el estado, donde la evaluación está estrechamente vinculada al financiamiento y, en esta contradicción entre la mejora y el financiamiento, una de las actividades formativas más tradicionales de los posgrados tiene que acomodarse ante las nuevas estructuras creadas por la UNAM para el funcionamiento de los posgrados y las reglas operativas del binomio evaluación financiamiento: la tutoría académica.

El estudio llevó a diversas miradas de este proceso, van desde la enorme capacidad de la tutoría académica para formar parte de las políticas para la educación superior nacionales e

---

<sup>4</sup> La tutoría con el SUP rebasa la idea de: “La enseñanza en el posgrado tiene un carácter particular, es una actividad organizada alrededor del seminario o taller en el caso de las humanidades y ciencias sociales, donde es más activa la participación de los alumnos. Su relación con el profesor es más estrecha y dirigida a producir trabajos, tesis de maestría o doctorado. Es decir, se combina la enseñanza de la teoría, metodología y técnica aplicada a un caso particular de conocimiento. El espacio docente mezcla el aula con el cubículo, se comparten experiencias, se convive en un proceso colectivo el lugar donde se hace y discute la investigación de cada uno” (Muñoz, 2002, p. 24). Es decir, esta tarea fundamental de la tutoría se enriqueció, se amplió con la articulación de los programas de posgrado, se requieren estas y nuevas competencias de los tutores, de los estudiantes, de los gestores para vincularse interinstitucionalmente y participar de programas con sus propias reglas de juego. La formación tutorial está ligada a la flexibilidad, a los vínculos interinstitucionales que los programas logren establecer y al desempeño de los programas de posgrado, que se alcanza por el desempeño de sus participantes.

internacionales; para institucionalizarse nacionalmente en distintos niveles educativos y para formar parte de las políticas de evaluación-financiamiento a las universidades e instituciones de educación superior, su idoneidad como una solución importante para problemas de la educación superior como la deserción, la repetición, la baja eficiencia terminal, la falta de calidad, equidad y pertinencia educativa, y su potencial para continuar con la formación de profesionales, investigadores y profesores de alto nivel hasta revisar la tutoría como práctica académico-formativa tradicional se encontró en las reformas de cambio y, con ello, en los nuevos procesos de administración y gestión académico-institucional, su amplitud hizo posible enlazarla en procesos educativos macro y micro institucionales; sin embargo, al mismo tiempo, la tutoría aparecía rodeada de contradicciones, inercias y de formas de preservar los vínculos académicos construidos a lo largo de su historia.

El interés por estudiar la tutoría académica en la FES-A se centra en comprender el espacio del PROMAP-A, con necesidades y condiciones distintas a las de la FFyL, llevando a los responsables del programa a tomar decisiones propias y al mismo tiempo otras decisiones para la interinstitucionalidad. El trabajo estratégico de largo plazo y los resultados que realizan los responsables del PROMAyDOP no siempre es visible de manera inmediata en un contexto de cambio externo e interno de la UNAM con el SUP.

El primer capítulo presenta las características generales de las universidades y las Instituciones de Educación Superior (IES) durante la década de los noventa, momento de la transición en que adquieren un gran dinamismo e importancia para los gobiernos de América Latina. La globalización, el estado mínimo, las políticas neoliberales, las recomendaciones de los organismos internacionales y las peculiaridades socioeconómicas de los países latinoamericanos mostraron la urgente necesidad de formar capital humano para la región y consideraron a las universidades como motores del desarrollo social. Las condiciones económicas aumentaron la pobreza latinoamericana debido a las crisis recurrentes, lo cual planteó al mismo tiempo la generación de políticas educativas que permitieran no solo el acceso a la educación superior sino también reducir los rezagos, buscar disminuir la reprobación y la deserción, dentro del marco de la calidad educativa.

La tutoría académica se convirtió en un instrumento útil de gestión educativa, desplazaba a un segundo plano su sentido formativo, como estrategia de corrección que pretendía detener los problemas de deserción, repetición, abandono, rezago, que impactan en la eficiencia terminal de las instituciones de educación superior relacionados con la falta de calidad, pertinencia, equidad y competitividad. La tutoría en el contexto latinoamericano acompaña las transformaciones de las universidades: la influencia de las universidades medievales; las ideas de integración latinoamericana y de la educación popular hacia la universidad del siglo XXI.

El segundo capítulo tiene como propósito ubicar la importancia de las políticas públicas para las instituciones de educación superior y las universidades en nuestro país en las cuales la tutoría se convirtió en un elemento central del binomio financiamiento-evaluación, estrechamente ligado a la calidad educativa. El Programa Nacional de Educación 2001-2006 buscó el fortalecimiento de estas instituciones a través de programas que buscaron responder a problemas de acceso, cobertura y equidad como componentes de la calidad en este nivel de estudios, por ello, se consideró imprescindible crear un sistema de educación superior para el país, lo cual haría posible una mejor gestión, coordinación e integración de éste.

Durante el periodo de análisis se pudo notar que la tutoría adquirió una gran importancia, pues forma parte de programas y de indicadores de evaluación para el financiamiento de la educación superior. Es importante destacar que la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) desarrolló una propuesta para implementar a la tutoría un sentido remedial para elevar los índices de eficiencia terminal, abatir el rezago y la deserción en el nivel de licenciatura. Y en los posgrados se extendió como proceso formativo de investigadores y profesores de alto nivel; la tutoría también tuvo un papel importante en la acreditación del CONACyT de programas de posgrado de calidad.

El tercer capítulo ubica la tutoría académica en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) específicamente en los posgrados, retomando los elementos teóricos fundamentales para entender las estrategias desarrolladas por la Universidad entre ellos, la teoría de los sistemas sociales de Luhmann, la tutoría, la eficiencia terminal, la gestión, el gobierno y la gobernabilidad universitaria, la formación; entre otros más.

En el cuarto capítulo se rescata como una tradición formativa y académica en este nivel de estudios en las maestrías para iniciar a los estudiantes en investigación y en el doctorado para formar investigadores. Los orígenes de la tutoría en la UNAM como formación artesanal en las ciencias naturales y en las áreas de humanidades y sociales. Los procesos de institucionalización de la tutoría fueron considerados como una fortaleza de la Universidad.

En las reformas institucionales de 1996 para los posgrados, la tutoría adquirió un papel relevante pues adquirió características de flexibilidad institucional, comenzó a promover la movilidad de estudiantes, profundizó, en algunos casos, la conformación de programas de posgrado interinstitucionales internacionales. Intrainstitucionalmente, la tutoría, fue un eje fundamental para la articulación de programas de posgrado en distintas entidades académicas de la Universidad. Por otra parte, los tutores adquirieron importancia en la toma de decisiones colegiada para la conducción de los programas y para la vida académica de los posgrados.

En el quinto capítulo se analizó la tutoría, particularmente en el programa de pedagogía de la FES-A como un programa articulado con la FFyL y CESU; las estrategias planteadas por la FES-A y el programa de posgrado de esta entidad académica en el periodo 2001-2005 a fin de conocer los vínculos entre las políticas nacionales para la educación superior con relación a la eficiencia terminal y su vínculo con la tradición tutorial para la formación en posgrado.

## CAPÍTULO I

### **Los posgrados en América Latina y el papel de la tutoría académica. La visión económica en la sociedad del conocimiento**

#### **Presentación**

Los procesos de renovación por los cuales han atravesado las universidades de origen medieval a las universidades del capitalismo del siglo XXI han alterado el sentido con que fueron fundadas y ponen en peligro su sobrevivencia, distintos analistas (Mollis, Barnett, Ibarra, Téllez) coinciden en señalar su crisis como proyecto moderno. “Oleadas modernizadoras recorren los ambientes académicos de las universidades solo que obedecen a una lógica más profunda: la del reordenamiento socioeconómico regional y planetario, con implicaciones financieras, legislativas y operativas en los diversos espacios de la vida social y cultural” (Aguirre, 1996, p. 9). Al finalizar el siglo XX la sociedad se caracterizó por destacar la relación entre conocimiento y crecimiento económico<sup>5</sup> como parte de la globalización.

El impacto directo de la ciencia y la tecnología en el desarrollo productivo provocaron que los países enfrentaran al mercado internacional competitivo, un mercado interno exigente y la consolidación de un mercado de empleo profesional con requerimientos para la docencia y la investigación en las instituciones de educación superior de América Latina, que no se había presentado en épocas anteriores. Las relaciones derivadas de los procesos de globalización ocasionaron la polarización entre los países avanzados y los periféricos.

El vínculo entre conocimiento, desarrollo económico y social, intensificó la unión entre este y los resultados de la educación superior. Los organismos internacionales comenzaron a

---

<sup>5</sup> La teoría del crecimiento endógeno asigna un papel importante al capital humano como fuente de mayor productividad y crecimiento económico. Los modelos de Romer (1986), Lucas (1988), y Barro (1991) establecieron por medio de externalidades, o la introducción del capital humano, se generaban convergencias hacia un mayor crecimiento económico en el largo plazo. Así, el conocimiento se constituye en un nuevo factor acumulable para el crecimiento, sin el cual el capital físico no se ajusta a los requerimientos del entorno económico. En la mitad de la década de 1980, un grupo de teóricos del crecimiento, liderados por Paul Romer (1986) mostraron su insatisfacción en las explicaciones ofrecidas hasta entonces con variables exógenas al crecimiento de largo plazo en las economías. Esta insatisfacción motivó la construcción de modelos de crecimiento económico, en los que los determinantes del crecimiento eran variables endógenas (Gaviria, 2005).

coincidir en la importancia del contexto globalizante y consideraron la educación superior como un factor de desarrollo que debía responder no solo a demandas internas sino también a las planteadas por el entorno mundial para generar y difundir el conocimiento, asimismo convergen en la urgencia de formar un nuevo ciudadano, con capacidades para enfrentar los reclamos sociales y su actuar hacia la sociedad civil a través de diferentes misiones que deben cumplir.

Bajo la visión de los organismos internacionales, a la educación superior le corresponde atender las demandas de la sociedad actual, significa que tanto el mercado nacional e internacional están interrelacionados con el desarrollo económico y, a su vez, con la educación superior, por lo cual ya no responde exclusivamente a sus necesidades y decisiones internas, pues al pertenecer a diversos sistemas sociales las instituciones entran en competencia, porque el contexto globalizante es de competencia mundial.

La sociedad del conocimiento impone una nueva concepción de la formación de capital humano, un nuevo ciudadano con valores, actitudes, capacidades, destrezas y habilidades, asumiendo diversos roles y formas de aprendizaje distintos a los tradicionales, se trata de un ciudadano activo, que enfrente los retos económicos y sociales complejos producidos en la dinámica de la globalización; la educación superior adquiere relevancia en la formación de capital humano bajo esas características.

Desde la visión de los organismos internacionales la tutoría académica en las instituciones de educación superior constituye una estrategia novedosa, en un sentido amplio y social, para la formación de capital humano y coadyuvar en la formación del nuevo ciudadano que América Latina requiere para la sociedad del conocimiento, pero al mismo tiempo, es una estrategia para mejorar los sistemas de educación superior de la región, pues se espera que al atender de manera precisa a los estudiantes, se alcance calidad, equidad, pertinencia en la educación superior; sin embargo, queda envuelta en las condiciones y exigencias del mercado.

La estrategia de tutoría académica en América Latina forma parte del ascenso incremental de los estados evaluadores que discursivamente proponían, junto con los organismos internacionales, el mejoramiento de la calidad de la educación superior la cual se halló fuertemente ligada, entre otros aspectos más, a políticas educativas que priorizaron el binomio evaluación-financiamiento.

Es importante destacar que la tutoría académica no es una propuesta de los organismos internacionales para América Latina; no obstante, el Banco Mundial (BM), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) hicieron diversas recomendaciones para evaluar al personal docente y de investigación e incluso a las propias instituciones de educación superior con el fin de fomentar niveles de competitividad mediante diversos mecanismos de selección, promoción y desempeño del profesorado, de sus estudiantes y de las instituciones, a los docentes se les otorgaban mayores recursos de acuerdo con su productividad académica, se concedían becas a estudiantes y recursos económicos a instituciones productivas.

La tutoría académica formó parte de estas categorías al considerarse indicador de eficiencia y eficacia con que se realizan las evaluaciones y se entrega financiamiento. La tutoría como indicador de evaluación constituye parte del puente necesario de acción entre los retos y las necesidades de la sociedad del conocimiento. La tutoría académica vista como estrategia gestionaría, no solo tiene un sentido remedial o preventivo de la deserción, de la baja eficiencia terminal, el abandono y el rezago de los estudiantes, como se ha señalado, también se encuentra fuertemente vinculada a las políticas de evaluación y financiamiento universitario; aunque con ello se intenta dejar en el olvido su sentido formativo en las funciones sustantivas de la universidad: investigación, docencia y extensión universitaria.

El objetivo de este capítulo es reflexionar en un acercamiento breve sobre el rumbo que la estrategia de tutoría académica tomó en la educación superior de América Latina en el nuevo milenio y ubicarla como herramienta de gestión educativa que en ocasiones se percibe solo como un instrumental metodológico sin explicitar su sentido formativo, considerada como una estrategia en la educación superior de América Latina, ubica sus antecedentes más inmediatos al finalizar la década de los años noventa, como una propuesta de desarrollo de los sistemas de educación superior del siglo XXI. Esta estrategia de enmienda de los gobiernos latinoamericanos buscó frenar los problemas de deserción, repetición, abandono, rezago, que impactan en la eficiencia terminal de las instituciones de educación superior relacionados con la falta de calidad, pertinencia, equidad y competitividad.

Es importante tener presente el contexto educativo latinoamericano, que considera este análisis, la tutoría constituye una tendencia formativa que también se retoma en otras regiones del mundo, pero atiende a otros propósitos y necesidades, aunque algunos de ellos se comparten en América Latina. En nuestro contexto la tutoría se relaciona con tres nostalgias que se funden y acompañan la transformación de las universidades, la primera es sobre la misión original de las universidades medievales, la segunda, con las ideas de integración latinoamericana y la tercera está relacionada con “la herencia *político-educativa*, que tienen sus orígenes en la *educación popular* y que pone en escena a un sujeto de la permanencia, al pobre, oprimido e ignorante que por causas sociales le fue expropiado el derecho a la educación” (Puiggrós, 2005: 45).

### *1. La tradición reformista en la educación superior de América Latina y la globalización. Cambios en la tutoría académica y la eficiencia terminal*

#### *1.1. La tradición reformista y otras reformas de educación superior latinoamericana en la globalización*

Barnett, Magaldy Téllez e Ibarra coinciden en señalar la crisis de la universidad como proyecto moderno, “la universidad es una institución en ruinas, podemos construir una universidad nueva, que tenga que basarse hasta cierto punto en ideas anteriores, al tiempo que se abandonan la mayoría de sus fundamentos conceptuales para ello, necesitamos comprender los desafíos que las acosan” (Readings, citado por Barnett, 2002, p. 16).

No nos es posible dejar de lado el resquebrajamiento de los códigos rectores de formas culturales, pautas perceptivas, lenguajes, escala de valores, en fin, de las tramas de sentido en las cuales el hombre occidental se reconoció en los últimos dos siglos y que afectan el espacio universitario. Tampoco que del cambio epocal forma parte de la disolución de los grandes relatos, la irrupción de conceptos extraños al modelo racionalista de la razón: caos, azar, discontinuidad, pluralidad y desorden y, los desplazamientos de las tradicionales formas de legitimación y fundamentación del saber y sus instituciones (Téllez, 2007, p. 178).

A las universidades se les exige un número cada vez más grande de funciones con una menor cantidad de recursos, sus potencialidades pueden verse debilitadas no solo por la falta de recursos, sino también por la relevancia otorgada al mercado, como bien señala Altbach, (2008,

p. 5) “las misiones académicas pueden dispararse y la calidad de su trabajo deteriorarse. La indeterminación académica del siglo XXI plantea inquietudes respecto a las funciones básicas de las universidades”.

De acuerdo con De Sousa (2005, p. 37-38) el mercado educativo se expande en la sociedad del conocimiento y la información. La economía basada en el conocimiento exige capital humano como condición de creatividad para usar la información, por lo que las universidades requieren transformarse usando tecnología de información y comunicación, y con nuevas formas de gestión y de relaciones con los trabajadores del conocimiento, y entre éstos y los usuarios.

Es así que en las universidades son posibles relaciones mercantiles con públicos relevantes y las relaciones profesor alumno pueden ser mediadas tecnológicamente, estas se abren a presiones de los clientes en un entorno altamente vulnerable porque la competencia entre los operarios de la enseñanza se considera un estímulo para la flexibilidad y la adaptabilidad de los que se emplean y la selectividad de nichos de consumo y reclutamiento de estudiantes con el más alto retorno de capital invertido. Se trata de sustituir el paradigma institucional de la universidad por fórmulas de carácter empresarial al que se les obliga estar sujetas tanto las universidades públicas como las privadas, también se les compromete a actuar en el mercado en el que se les precisa invertir porque este es diseñado globalmente para maximizar su rentabilidad (De Sousa, 2005, p. 37-38).

La educación superior se encuentra ahora “arropada” en la sociedad del conocimiento que la obliga a dar respuestas de índole económica, no solo:

Históricamente la educación se ha transformado vinculada a los múltiples cambios socio tecnológicos y en tal derrotero se han promovido nuevas competencias laborales, nuevos campos disciplinarios y también nuevas modalidades de las instituciones educativas. Ello en tanto la instauración y la consolidación de diversas revoluciones y oleadas tecnológicas se han viabilizado a través de nuevas modalidades de organización de los procesos de creación del saber y de organización institucional y organizativa para la transferencia y valorización del conocimiento. La educación se ha ajustado paulatinamente a esos cambios en la estructura productiva y al mismo tiempo ella misma

ha sido el instrumento de la generalización de ellos en términos culturales y sociales (Rama, 2007, p. 10).

“Aun cuando pueden rastrearse la existencia de cursos de posgrado desde el mismo momento de génesis de las universidades y durante el correr de estos siglos; sin embargo, el posgrado se constituye plenamente como una nueva realidad universitaria en el tránsito del siglo XX<sup>6</sup>, asociado a la gestación y el desarrollo de la sociedad del conocimiento” (Rama, 2007, p. 43).

Claudio Rama encuentra tres grandes periodos de reformas en la de educación superior desde comienzos del siglo XX hasta la actualidad: la primera reforma caracterizada por la autonomía universitaria y el cogobierno; la segunda ubica los procesos de mercantilización y diferenciación y la tercera centrada en la masificación e internacionalización de la educación superior latinoamericana.

A partir de la segunda reforma inicia la crisis de las universidades latinoamericanas, coincidiendo con Souza, desde la década de los setenta la universidad se acercaba a tres crisis íntimamente relacionadas: crisis de hegemonía, resultado de la descaracterización intelectual de la universidad; la crisis de legitimidad por la segmentación del sistema universitario y la creciente desvalorización del diploma universitario y la crisis institucional que desde la década de los noventa se considera el eslabón más débil de la universidad pública, porque la autonomía científica y pedagógica se asienta en la dependencia financiera del estado. “En la mayoría de los países, la crisis institucional de la universidad fue provocada o inducida por la pérdida de

---

<sup>6</sup> “Después de la independencia de España, las universidades de los países latinoamericanos pasaron por muchos altibajos y por numerosos intentos de reorganización. finalmente se adoptó el modelo napoleónico francés de las universidades organizadas en escuelas o facultades, con el objetivo central de formar profesionales libres: abogados, médicos o ingenieros. En las universidades europeas se agregaron finalmente organizaciones de investigación (institutos y laboratorios) más o menos ligadas a la docencia; pero la investigación, en las universidades latinoamericanas han sido un fenómeno bastante reciente. Tradicionalmente en las universidades nacionales latinoamericanas había predominado la docencia sobre la investigación. cada escuela o facultad era prácticamente autónoma en el aspecto académico. Cada carrera organizaba el contenido curricular de sus cursos y las asignaturas podían repetirse de una facultad a otra sin presentarse el caso de estudiantes de diferentes escuelas pudieran inscribirse en una misma asignatura. La enseñanza se impartía principalmente por profesionistas que laboraban fuera de la universidad y contribuían con su experiencia en la docencia; recibía una compensación por horas de trabajo que solía ser simbólica, de modo que su principal motivación era el prestigio o el servicio a la sociedad. la actividad académica estaba limitada casi exclusivamente a la transmisión de conocimientos de generación en generación, ya que la estructura institucional y normativa de la universidad no favorecía la producción de conocimiento a través de la investigación” (Fortes, 1991, p. 24-25).

prioridad del bien público universitario en las políticas públicas y el consiguiente desfinanciamiento y descapitalización de las universidades públicas” (De Sousa, 2005, p. 27-28).

Para analizar el *movimiento reformista* de las universidades latinoamericanas Marcela Mollis, rescata la idea de Hobsbawm de su libro *La invención de las tradiciones*, para comprender las bases de la cohesión comunitaria y grupal, la legitimidad institucional y de la autoridad, las formas que adquiere la socialización en determinados valores, normas o reglas de conducta en las universidades modernas. “Por tradición Hobsbawm se refiere a la persistencia en el tiempo de un sistema de prácticas organizadas por reglas y rituales de naturaleza simbólica, tácitas o explícitas, orientadas a inculcar ciertos valores y normas de conducta producidos en determinados grupos o en las sociedades” (Tarrés, 2004, p. 35).

El *movimiento reformista* y los orígenes de la tutoría académica de los posgrados latinoamericanos se funda en la tradición, es decir, en la continuidad de la herencia transmitida del pasado al presente, diferente a las posturas neoliberales y de globalización económica que encuentran en la tradición una clara oposición a sus ideas de racionalidad, progreso, creatividad o innovación, la idea de tradición da cuenta del carácter histórico y social de la educación superior.

Al iniciar el siglo XX, la educación superior latinoamericana formaba profesionales humanistas, comprometidos con su comunidad y con las prácticas democráticas cuyo *ethos* representaba una clase dirigente nacional, estas características constituían lo conocido como *el movimiento reformista*, surgido con la reforma de Córdoba en 1918 en Argentina, se extendió al resto de los países latinoamericanos y, culminó aproximadamente en la década de los noventa cuando los organismos internacionales y financieros comenzaron a criticar *la tradición reformista* de los espacios universitarios que enlazaba la formación profesional y científica con el compromiso ciudadano, el pensamiento crítico y la autonomía pluralista (Mollis, 2002, p. 243).

Las banderas y los objetivos formulados en 1918 en Argentina constituyeron el centro de la política universitaria de la región, marcada por la lucha de la academia en la construcción de la autonomía universitaria durante el siglo XX, esta es la primera reforma de la educación superior en América Latina.

Pero el *del movimiento reformista* fue desplazado hacia el mercado que promueve la globalización económica y la sociedad del conocimiento.

El *movimiento reformista* se ubica con un modelo específico de universidad<sup>7</sup> caracterizado por la autonomía de sus instituciones públicas, un marco de gestión basado en la modalidad de cogobierno, la presencia destacada de la educación monopólica pública, la gratuidad en el acceso, una estructura corporativista de gestión en su interior y en el rol del Estado orientado al suministro de los recursos financieros.”(Rama, 2006, p. 36) Con ello, se da cabida en estas instituciones a las nuevas clases medias y burguesas de las ciudades que entraban con el auge de la industrialización sustitutiva de importaciones. Se construyó una universidad laica, gratuita, pública y profesionalizante en América Latina, estas conquistas estuvieron asociadas a las luchas estudiantiles, a las alianzas entre la universidad y política.

La segunda reforma, comenzó a gestarse en los años setenta y encuentra su expresión máxima en los noventa, se caracteriza por la mercantilización y la diferenciación institucional; la incapacidad financiera de los estados latinoamericanos para atender la demanda de educación superior que la llevó al establecimiento de cupos y exámenes en las instituciones universitarias, al deterioro de la calidad de las universidades públicas se propició la expansión de la educación privada; “se comenzó a formar una nueva demanda de educación superior, cuya variable de

---

<sup>7</sup> Claudio Rama caracteriza el nuevo modelo universitario impuesto en la región, particularizando los siguientes aspectos:

- a) La educación superior era básicamente un monopolio en manos del estado y manejaba un paradigma educativo y cultural homogeneizador.
- b) Las universidades eran autónomas y se administraban a través del cogobierno, en cuya gestión los ministerios de educación tenían un bajo nivel de injerencia. Existía una fuerte tendencia corporativista en la organización de las instituciones universitarias públicas.
- c) La pertinencia estaba dada por los cuadros políticos y técnicos, no por el mercado o por las empresas.
- d) Las universidades producían muy poca tecnología y su eje era la formación de profesionales.
- e) El presupuesto universitario estaba determinado por las instancias políticas y su financiamiento se basaba, casi exclusivamente en el gasto público.
- f) No existía competencia en el sector universitario.
- g) Las universidades se posicionaron bajo una orientación crítica hacia los gobiernos.
- h) La educación superior era un servicio presencial y nacional.
- i) Existían muy pocas instituciones privadas, sin fines de lucro y de origen religioso.
- j) No había mecanismos externos ni internos de control sobre la calidad de la educación superior, esta dependía del ingreso y de la carrera docente.
- k) La estructura organizativa de estas universidades públicas estaba basada en facultades, organizada la docencia en las materias y las carreras en los años lectivos.
- l) Había una orientación hacia la formación de profesionales a nivel de pregrado, con una reducida diversificación de carreras (Rama, 2006, p. 36-37).

decisión ya no estaba correlacionada con el precio sino con la calidad, la estabilidad o desideologización de la educación terciaria. Tres variables altamente correlacionadas buscaban el equilibrio de la educación presencial: calidad, costo, cobertura” (Rama, 2006, p. 36).

Equilibrio siempre inestable<sup>8</sup>, la demanda excede a los recursos que proporciona el sector público o el crecimiento económico de los países latinoamericanos, los costos se transfieren a los hogares, además la competencia global de las economías tiene la necesidad de que el conocimiento se renueve constantemente, el saber aplicado y la necesidad de asegurar la calidad aumentan los costos de la educación terciaria, con lo cual creció la restricción al acceso y al aumento de la cobertura. La educación pública se conformó en un sector restringido, consolidándose como una institución de élite en la región.

En esta segunda reforma se produjo una excesiva diferenciación institucional, en relación con las opciones profesionales, al aumento de diversos tipos de instituciones; que disminuyó la inequidad en el acceso, pero se creó desigualdad en los niveles de calidad de las instituciones. La diversidad de carreras, zonas geográficas, niveles de formación y de precios no logró aminorar la inequidad en el acceso a sectores marginados como indígenas, discapacitados, estudiantes de estratos de ingreso bajo, entre otros. Hubo una ausencia reguladora del estado en la educación privada, pero en la pública crecieron los marcos normativos legales; la autonomía se basaba todavía en un control interno de dispositivos de acceso, calidad o pertinencia; por lo cual el estado se convirtió en la unidad necesaria para establecer mecanismos de supervisión y control.

En las universidades públicas, autónomas, la distribución del presupuesto<sup>9</sup> otorgando por el estado se distribuyó a través de la carrera docente, organizó con rigidez las remuneraciones y

---

<sup>8</sup> “Las tres variables calidad-costos-cobertura están reguladas por una relación técnica entre las pedagogías y las tecnologías educativas, la calidad previa de los estudiantes ingresantes y sus disponibilidades de tiempo y recursos, las disciplinas específicas como objeto de la docencia y la investigación, así como por la capacidad de la sociedad a través del estado o de los hogares para financiar esta etapa. La dinámica de las tres variables corresponde a la existencia de escalas de eficacia óptimas, más allá de las cuales se producen desajustes de costos o la caída de la calidad de los aprendizajes.” (Rama, 2006, p. 46)

<sup>9</sup> Durante la segunda reforma de la educación superior latinoamericana, Rama señala que los marcos normativos de financiamiento generaron contradicciones no sólo entre docentes y el trabajo sino también en relación con la calidad; las horas de docencia y preparación constituyen puntos críticos, pues otorga igual retribución por diferentes esfuerzos y aptitudes, generando en la sociedad una percepción negativa de los estudiantes hacia los procesos de educación universitaria, debido también entre otros aspectos a una preparación deficiente de los docentes que los forman, a la poca producción académica, a la poca presencia de tecnologías de la información y la comunicación en el trabajo

los diversos beneficios, se establecieron heterogéneas escalas de salarios asociadas a escaleras de categorías docentes que consideraba la antigüedad para producir ascensos, hubo una baja dispersión salarial entre la primera y la última categoría; el sistema poco premiaba la excelencia individual, ni la competencia entre docentes ni el ascenso entre categorías, creando discusiones acerca del financiamiento, la asignación de recursos, los modelos organizacionales de las universidades, así como la captación de los docentes y la propia calidad educativa.

Los aumentos salariales se dieron más por acuerdos entre docentes y autoridades universitarias, pero más que beneficios salariales, la presión entre docentes activos y jubilados creció y consumió una parte significativa de los presupuestos universitarios, esto contribuyó a acrecentar la mercantilización de la educación superior.

La tercera reforma de la educación superior en América Latina se identifica por la masificación, la regulación y la internacionalización de la educación superior y la expansión de una educación transnacional al iniciar el siglo XXI. La competitividad constituye el nuevo eje de las políticas públicas para la educación superior que ha transformado la geopolítica educativa global. La construcción de la sociedad del conocimiento se está procesando, dirimiendo a través de una competencia entre los sistemas educativos, el rol del Estado consiste ahora en relocalizar sus políticas públicas y las integrar bajo la óptica del proceso de internacionalización de la educación.

El estado aparece como la instancia principal, sino la única, para introducir aspectos regulatorios y orientadores de la inversión, la formación de recursos, la investigación aplicada, la atracción de estudiantes, la exportación de servicios educativos o la construcción de la equidad en el acceso del conocimiento y a la información; el estado al actuar como regulador del sistema universitario orienta la búsqueda de calidad académica, el incremento de la cobertura con equidad y a la regulación de la internacionalización. Los países de la región, sin excepciones, están reforzando la capacidad regulatoria del estado mediante la creación de una nueva

---

docente y a la escasa coordinación de los departamentos académicos con la responsabilidad de la constitución de estos (Rama, 2006, p. 139).

institucionalidad<sup>10</sup> y de políticas públicas en la gestión universitaria insertando una filosofía basada en el bien público entre la autonomía universitaria y la libertad de enseñanza.

Las políticas educativas se han orientado hacia la construcción de una nueva institucionalidad, procurando evitar procesos reactivos, se están tornando en proactivas y permanentes y tratan de orientarlas hacia la educación permanente, la flexibilidad institucional, la búsqueda de nuevas fuentes financieras y la apertura hacia los excluidos y a la competitividad externa.

Es evidente, que en el contexto planetario actual en el que son dominantes los intereses de la llamada globalización neoliberal, la institución universitaria pública, aun si soporta las tendencias hegemónicas que la acosan y hallan alternativas para mantener su cometido histórico, y para ello, no tiene más remedio que adaptarse y emprender nuevas reformas. Su sobrevivencia como institución académica tradicional que exige transformación permanente dependerá de la reforma democrática y emancipadora (Cazés, en: De Sousa, 2005, p. 10).

### *1.2. Integración latinoamericana y tutoría académica. Evocaciones en la educación superior*

Existe una larga y respetable tradición en las ciencias sociales de América Latina, consiste en “pensar” la región como un todo y proponer interpretaciones “macro” en campos tan diversos como la historia, la economía, la cultura, la educación, la política, la sociología, comenzó con los llamados “pensadores” hacia fines del siglo XIX y principios del siglo XX, elaboraron sugestivos ensayos sobre la identidad latinoamericana frente al pasado colonial europeo, o ante las pretensiones hegemónicas de la América anglosajona, así como también en torno a la diversidad interna de la región (Stavenhag, 2011, p. 167). Actualmente se reconocen varias latinoamericanas cada vez más separadas por los procesos globalizantes.

---

<sup>10</sup> Rama se refiere a “la construcción de la institucionalidad, el establecimiento de mecanismos de evaluación y acreditación, la búsqueda de la equidad y la diversidad y la promoción de reformas a las universidades están siendo enmarcadas de manera creciente por los procesos de globalización y la creación de una educación transnacional como por las diversas políticas que sobre la internacionalización de la educación superior están llevando adelante los países” (Rama, 2006, p. 143).

Desde el punto de vista teórico-conceptual, Jaramillo Grace (2008, p. 11) afirma que el tema de la integración gira en torno a dos grandes paradigmas: el paradigma estructural y el paradigma liberal. Según el primero, la integración es un medio para consolidar un proceso de regionalismo profundo con estructuras institucionales que reduzcan el costo de transacciones y aceleren el proceso de desarrollo de los países miembros. La integración es un proceso planificado por parte de los agentes estatales y apoyado por los agentes empresariales como parte de una estrategia de inserción privilegiada en la economía política internacional. En cambio, el paradigma liberal considera la integración como una etapa más de un proceso comercial, empieza con la reducción arancelaria, la búsqueda de un mercado común, de una unión aduanera para luego generar procesos de complementación económica, política y social.

En este escenario tanto el mercado como los estados-nación responden a una demanda de integración, impulsada ya sea por un proceso de regionalización natural o por incentivos causados por el impulso de crecimiento de la demanda agregada de los países y por condiciones socioeconómicas causadas por la cercanía geográfica.

Es precisamente en el siglo XIX donde se concibieron ideas de cooperación e integración latinoamericana, en múltiples aspectos, con concepciones que han variado en el tiempo. La educación popular constituye una corriente político-educativa construida histórica y contextualmente en nuestros países, constituye nuestra identidad; y aparece al conformarse los estados nacionales que lograron su independencia, a mediados del siglo XIX, surgen grupos anarquistas y socialistas, gobiernos con un sentido nacionalista popular, con ideas pedagógicas de trascendencia popular, con concepciones de una educación civilizadora, se crean universidades populares, y las que no fueron concebidas como universidades populares, al finalizar la década de los años setenta y ochenta del siglo XX constituyen una aspiración para los grupos marginados, pero un proyecto de élite.

Los procesos de selección que excluyen a mujeres, a población indígena, a jóvenes parte de los movimientos estudiantiles, en los que participaban docentes, investigadores y diversos sectores de la sociedad, porque lo educativo se relacionó con lo económico, lo político, con la libertad. La educación se consideró como motor de desarrollo y de superación de la pobreza y la marginación, partía de las concepciones de la educación liberalizadora de Paulo Freire, que se

comprometió con grupos de resistencia, los reprimidos y oprimidos por los gobiernos latinoamericanos. Estos elementos constituyen la nostalgia por la integración latinoamericana, y en la educación, se mantiene la nostalgia por la educación popular y la *tradicón reformista* de las universidades.

Los países de la región continúan presentando una alta dependencia económica del exterior, por lo cual, los sectores económicos e industriales propios dentro de los países latinoamericanos demandan poca ciencia y tecnología desarrollada en sus países, al mismo tiempo no se demandan títulos académicos elevados en el sistema económico.

Es necesario darle un mayor peso a los componentes sociales, culturales y políticos en el proceso, de tal manera que las políticas de integración lo sean también de integralidad, pero hace falta una mayor voluntad política para convertirse en un factor determinante en el éxito del proceso de integración regional y superar la fragmentación. La integración política de la región puede darse, sobre las bases de una integración económica en la medida en que ese sea uno de los resultados de un proyecto estratégico regional, estableciendo una relación virtuosa entre desarrollo económico y cohesión social, encontrar mecanismos de diálogo efectivo, confluencia, y concertación entre los países latinoamericanos, pero “el problema de la integración admite diversas formas de abordaje, entre las cuales la cultura y la educación tienen un papel relevante” (Puiggrós, 2005, p. 12).

En América Latina hay amenazas crecientes de transformar la educación superior en un producto negociable con lógicas mercantiles y empresariales, en detrimento de temas que preocupan a los países pobres como pertinencia<sup>11</sup>, responsabilidad social<sup>12</sup>, diversidad cultural y equidad. Días Sobrinho señala una premisa fundamental a considerar, la educación es un bien

---

<sup>11</sup> “La pertinencia se refiere al papel y el lugar de la educación superior en la sociedad como al lugar de la investigación, la enseñanza, el aprendizaje y sus compromisos con el mundo social, laboral, y otros más, también está vinculada al nuevo contexto de producir conocimiento, el énfasis consiste en tomar en cuenta el entorno en el cual están insertas las instituciones y la necesidad de un estrecho acercamiento entre los que producen y entre los que se apropian de conocimiento y donde educación superior participa en la búsqueda de soluciones a problemas humanos urgentes. Remite a lo social a lo cultural y a lo económico a las misiones de la educación superior” (Días, 2008).

<sup>12</sup> “La responsabilidad social tiene referencias públicas y políticas para reducir la injusticia social, exige que la universidad se reconstruya internamente teniendo en consideración la realidad sociocultural en la cual participa. La responsabilidad social significa producir conocimientos, formar profesionales, hacer cultura en y para la realidad en la cual se inserta la institución, no solamente mira hacia afuera, debe repensarse desde su interior y se asocia con la pertinencia, la relevancia y la calidad con valor público” (*Id.*).

público, un derecho de todos y un deber del estado, debe promoverse con calidad, vinculada a contextos específicos; a las finalidades sociales que les corresponden a las instituciones educativas, a compromisos públicos atendiendo la heterogeneidad latinoamericana y caribeña y las disparidades en desarrollo económico, cultural, social, político, educativo y tecnológico que representan concepciones más humanas y menos restringidas a la visión económica o exitosa del mundo empresarial e industrial (Días, 2008, p. 1).

La globalización propone la integración latinoamericana a través de la inserción competitiva de los países a través del Tratado de Libre Comercio (TLC) norte-sur impulsado principalmente por los Estados Unidos de Norteamérica y los gobiernos de la región que promueven las políticas neoliberales. La idea es insertarse nacional y regionalmente en la economía global, estimulando la competitividad y liberalización comercial. El BM impone normas, pautas, acciones que traspasan las universidades públicas al mercado.

Tomemos conciencia de la gravedad de la resolución de la Organización Mundial del Comercio (OMC) que imponer a sus miembros la desregulación de la educación superior, en el marco, de haber decidido, en 1998, incluirla en la lista de servicios cuya comercialización internacional los países se comprometieron a liberalizar. Hoy se ha vuelto necesario defender las universidades públicas y el carácter nacional de las privadas, frente a una competencia globalizada cuyos réditos en el mercado mundial representan más de 600 mil millones de dólares en los intereses de las corporaciones, en el cual los Estados Unidos es el líder mundial, con más de 10 mil millones anuales y la insuficiente inversión pública con una administración clientelística ayudaron para que desde la década de los noventa iniciara el camino de la tercerización de los posgrados (Puiggrós, 2005, p. 92).

La agenda educativa de América Latina cuestiona la posición mercantil de la educación superior, sustentándose principalmente en los efectos sociales del proceso de globalización, la equidad es una propuesta no solamente económica, también política y ética que contradicen el neoliberalismo y el nuevo orden mundial que busca una integración, un mundo más justo y humano. “nuestras sociedades enfrentan el peligro de perder el timón de su educación, y hay medidas que deben tomarse sin dilatación.

En primer lugar, acordar políticas proteccionistas de la educación, medidas antimonopólicas y de fuerte articulación entre los sistemas de educación superior e investigación dentro de los pactos regionales, manteniendo una posición común frente OMC; diseñar estrategias que atiendan las necesidades regionales de saberes socialmente productivos, de vinculación entre enseñanza, investigación y desarrollo, de atención a la demanda estudiantil, de conexión digital y comunicacional y avanzar en una legislación que proteja la educación como bien social (Puiggrós, 2005, p. 92).

La reconceptualización de la calidad en el mundo académico entran en pugna dos paradigmas de la calidad: el cuantitativo y el cualitativo; el primero, basado en criterios objetivos y universales que atienden al rigor científico y a aspectos medibles identificados con términos económicos como índices de desarrollo, rentabilidad, cálculo costo-beneficio eficiencia, rendimiento económico de inversión tasas de crecimiento cuantitativo como matrícula, tiempos de formación, proporción de profesores-estudiantes, indicadores de producción científica, expansión de sistemas de desempeño, rendimiento de estudiantes, captación de recursos provenientes de diversas fuentes, empleabilidad, entre otras y, la segunda asociada a las actitudes éticas, los valores cívicos, a insertar a la educación superior en estrategias nacionales y regionales que valoran la consolidación de la democracia, el desarrollo de la ciudadanía y el desarrollo sustentable de la economía nacional o el respeto a las identidades culturales y los ideales de cohesión de los pueblos. La calidad de la educación superior pone de manifiesto la contradicción entre los esfuerzos que intentan implementar en la educación superior un lenguaje, lógicas, estrategias y prácticas exitosas en la industria y otras energías que luchan por la preservación del *ethos* académico y sus valores más identificados: autonomía, interés público, especificaciones en la ciencia relacionadas con la investigación y la formación (Días, 2008, p. 4-5).

La tutoría académica y otros procesos formativos y académicos de los posgrados en universidades públicas más fuertes de América Latina, especialmente las más importantes del continente, se resisten a perder lo construido a lo largo de su historia, imponiéndose a los procesos gerenciales que la globalización determina, pero al mismo tiempo busca encontrarse a la punta de la producción en investigación.

La tutoría en los posgrados surgió dentro de la *tradición reformista* de las universidades y constituye parte de la tradición científica latinoamericana.

En las tradiciones científicas, el contenido de lo que se comunica está constituido por los conocimientos, los supuestos, los discursos, lenguajes, valores y convenciones creados alrededor de las prácticas de las comunidades dedicadas a esta tarea. Es esto lo que se almacena en la memoria colectiva de las comunidades. Las generaciones anteriores traspasan a las actuales diversos tipos de contenido que son reelaborados, interpretados, utilizados o transformados (Tarrés, 2004, p. 36).

Siguiendo a María Luisa Tarrés, (2004, p. 36-38) las comunidades científicas comprometidas con el quehacer científico en el presente establecen vínculos con lo que hicieron las generaciones pasadas por medio del lenguaje, la comunicación, las instituciones. La memoria heredada del pasado no es monolítica, pues las comunidades científicas, plurales por definición, ofrecen un repertorio muy diverso de supuestos, valores, teorías y procedimientos metodológicos a las generaciones posteriores.

Las generaciones del presente pueden conservar ciertas tradiciones porque están dotadas de un valor compartido con las anteriores, pero también seleccionan ciertos fragmentos de la tradición, haciendo hincapié en algunos y desechando otros, o simplemente crear nuevas pautas simbólicas, códigos normativos o lenguajes y discursos alternativos, porque el examen de los anteriores a la luz de los hechos presentes ya no responde a las necesidades o requisitos de la práctica científica de su contemporaneidad.

La suerte de las tradiciones está subordinada a la capacidad reflexiva y crítica de aquellos que la reciben como herencia o como parte de la memoria colectiva de su comunidad de pertenencia. La tradición reflexiva marca a las comunidades dedicadas a la ciencia para diferenciarla de aquella que se conserva como repetición, a veces inconsciente, y que contribuye a la reproducción y no a la producción del conocimiento, la cultura o la sociedad.

La tradición reflexiva, en cambio, privilegia valores, normas y crea pautas de conducta que favorecen una actitud analítica y crítica, encaminada a revisar y evaluar las ideas, los supuestos de las teorías y métodos convencionales, no solo alrededor de un debate abstracto, sino también en el marco de las circunstancias históricas en que estos se originan y desarrollan.

Además de ponerse en juego las disputas sobre la capacidad persuasiva de ciertas ideas, también influye la fuerza sociopolítica de los agentes y las agencias que participan. Pese al consenso alrededor de los valores y las normas que organizan el campo de la ciencia, en su desarrollo histórico-social se entremezclan conflictos de poder.

La tutoría académica en los posgrados de las universidades latinoamericanas se organizó, como parte del trabajo académico, como un trabajo artesanal<sup>13</sup>, para formar investigadores esencialmente, sin embargo, los principios, los objetivos, las razones de esta tarea se acercan cada vez más a una confusión difícil de resolver por las múltiples demandas y contingencias que afectan a los posgrados. El empeño del mercado en que los posgrados deben profesionalizar a sus estudiantes provoca que se pierda la profesión como un oficio de alta formación en la investigación, además, la consideración de que los investigadores ya no se forman en la universidad, conlleva a una universidad utilitaria.

Es importante cuestionarse para qué sus institutos especializados, para qué los posgrados, para qué la tutoría en la globalización. La tutoría académica tiene una relación directa con diversos procesos académicos para la creación y recreación de conocimiento que desarrollan las

---

<sup>13</sup> En la organización de la economía y el trabajo de la Edad Media Europea, el taller constituía la unidad productiva de los artesanos, los cuales se organizaban en gremios. Cada taller era propiedad de un maestro y contaba con oficiales y aprendices, quienes llevaban adelante la producción de determinado rubro, además de su carácter productivo, el trabajo artesanal del taller también tenía la característica de creación artística, vinculado al sistema de escalafón existente. En el taller trabajaban grupos pequeños, y el ascenso en la jerarquía de aprendiz se lograba mediante, la realización de una obra de arte propia dentro del oficio del taller. En los talleres medievales, en torno a la autorganización de los hombres para el cultivo de los oficios más variados, surgieron las primeras *guidas*, organizaciones que constituyen la antesala del mutualismo, basadas en la colaboración mutua, la igualdad jerárquica, y el trabajo común en torno a una determinada tarea:

En la ciudad medieval el trabajo del artesano no era signo de una posición inferior, por el contrario, no sólo conservaba huellas de profundo respeto, con el que se trataba antes, en la comuna aldeana, sino que el rápido desarrollo de la habilidad artística en la producción de todos los oficios: el de la joyería, el arquitecto, hacía que todos los que estaban los trataran con profundo respeto personal al artista-artesano, en general el trabajo manual se consideraba en los misterios (*artiéti, guidas*) medievales como un deber piadoso hacia los ciudadanos, como una función (Amt) social, tan honorable como cualquier otra. La idea de “justicia” con respecto a la comuna y de “verdad” con respecto a los productos y al consumidor, impregnaba todo el proceso de producción y de trueque. El trabajo del curtidor, caldero, zapatero debía de ser “justo”, concienzudo escribían entonces, la madera, los hilos o el cuero utilizados por los artesanos, debían ser honestos, etcétera. El artesano medieval no producía para un comprador que no conocía, no arrojaba sus mercancías a un mercado desconocido, antes que nada producía para su propia guida, para su hermandad en donde todos conocían la técnica del oficio y, al establecer el precio del producto, cada uno podía apreciar la habilidad puesta en la producción de un objeto determinado y el trabajo puesto en él, era cuestión de amor propio, no ofrecer mercancía de calidad inferior, con ello se destruye “la confianza pública” Kropotkin. *La ayuda mutua*, disponible en: [www.librodot.com](http://www.librodot.com).

instituciones de educación superior en la sociedad del conocimiento, pero su relación con tradición reflexiva de las comunidades científicas de las universidades se ve disminuida.

Es importante, para la tutoría académica, el desarrollo actual de los posgrados de la región, el desvanecimiento del sentido original de la universidad medieval<sup>14</sup> que lo funda “el amor al saber” y la institucionalización de la fórmula “saber es poder” acuñado por Roger Bacon en el siglo XIII, (Mollis, 2009, p. 226) la pérdida del sentido original de la tutoría constituye la disolución del trabajo académico, pues, la tutoría, pierde su sentido formativo para adquirir un sentido más selectivo impuesto por el mercado de la educación superior. La fragmentación del conocimiento. La pérdida de *gremialización* del saber constituye la pérdida de ser comunidad y ser universo del conocimiento, y esto supone el declive de la universidad.

De ahí que en la actualidad la nostalgia por una tutoría más formativa, más significativa, más relevante, que admita la creación y la resistencia, porque se encuentra en el centro de programas de posgrado más sofisticados, pero menos significativos. Reconstruir ideas, prácticas, nostalgias que componen el sentido original de la universidad, para reinventarla no solo para su sobrevivencia, sino también para:

La búsqueda de un reducto -tal vez *utópico*- que nos posibilite resignificar el trabajo académico como un trabajo artesanal, dotado de tiempos de elaboración, de tiempos poblados de palabras pero también de silencios, cuya lógica fundamental no radique en la obsesión por las formas, sino en compartir una experiencia profesional, en el *formar-formando*, en el *estar al lado de*, en ese trabajo común que le da continuidad al oficio original y, a la vez, lo enriquece (Aguirre, 1996, p. 9-10).

Reconstruir un nuevo sentido de la tutoría en el mercado académico, no es sencillo, conviene recordar esta nostalgia del trabajo académico como trabajo artesanal en el desarrollo

---

<sup>14</sup> En contextos feudales, las universidades de naturaleza cosmopolita y ecuménica ayudaron a constituir el orden feudal cristiano y a consolidar el poder terrenal de la iglesia católica junto al de su competidor el imperio, a través de la formación de abogados-doctores del norte de Italia. Cuando las universidades fueron reconocidas por los fueros papales o imperiales que les otorgaron protección de otros poderes públicos y privilegios a sus miembros, se convirtieron a la luz de otras corporaciones medievales en “instituciones permanentes de enseñar. El poder celestial (encarnado en el modelo de la Universidad de París) y el poder terrenal (reconocido en el modelo de la universidad de Bolonia) fueron representados por dos profesiones: teólogos y doctores en derecho canónico y los doctores en derecho civil o de ‘gentes’, devenidos en administradores del Imperio, el reinado o el municipio. Las consecuencias institucionales resultaron de máxima envergadura pues se constituyó el monopolio del saber” (Mollis, 2009, p. 226).

formativo de los estudiantes universitarios que se ha desplazado por procesos de selección y de elección en el mercado académico que modifican de manera importante el sentido original de la tutoría. Lo primero es que la Universidad debe ofrecer a los estudiantes contactos que contrarresten la organización separatista de los distintos departamentos, facultades y especialidades. Es condición previa y esencial que los colegios universitarios no se dediquen con preferencia a un grupo especial de estudios, ni siquiera a varios grupos de estudio más relacionados entre sí.

Es, al contrario, indispensable que estén juntos estudiantes de las más diversas disciplinas, y en los contactos sociales y las discusiones amistosas que se promuevan en la vida universitaria, sobre todos los problemas de la vida, se aporten puntos de vista distintos y las informaciones diversas que sus diversos estudios les procuran. Pero estos contactos deben ser tan fecundos, no es paradójico afirmar que aprenden en ellos los estudiantes más que en muchas clases y conferencias que por su naturaleza no pueden proporcionar esa absorción de un fondo común de la cultura humana que es la tradición educativa, una generación tiene el deber de pasar a la siguiente.

Ese traslado debe hacerse de manera consciente y deliberada por medio de un cuerpo de tutores, es decir, de colegas graduados y mayores de edad que guíen los estudios de determinados estudiantes, cuya dirección les haya sido confiada.

La tutoría es un método de enseñanza individual en que el alumno, en lugar de representar el papel pasivo desempeñado en las conferencias, tiene ocasión de asesorar en temas oscuros, aclarar puntos dudosos, contrastar sus juicios, con otros más autorizados, desarrollar puntos de vista personales, hacer una cuidadosa selección de lecturas y evacuar, en fin, toda clase de consultas, creándose entre el colegial tutor y estudiante, una relación de intimidad y mutua estimación no solo fecunda para los estudios sino para la orientación de toda la vida del alumno.

Esta relación también es útil fuera de la universidad, cuando el estudiante va al mundo más amplio de su profesión o especialidad puede continuar buscando consejo, informaciones, contactos sociales y el dictamen siempre más experimentado y sereno de quien se ha puesto como misión servirle de guía y transmitirle tradicionales principios de conducta. Esta última función es la más trascendental de todas y desde ese punto de vista justifica más que ninguna otra la

institución de la tutoría, a saber, la de transmitir deliberada y autorizadamente la herencia cultural que pasa de generación en generación los elementos de una educación liberal, sin los cuales es estéril la función universitaria.

Adjudicar tan elevado papel a la función tutorial exige de quien la desempeñe no solo un autorizado dominio de los estudios al que el tutor se dedique, sino a la capacidad de relacionar sus trabajos con el progreso moral de la humanidad y de ponerlos al servicio de esta. Solo así el tutor -debe poseer una bien ganada reputación en los estudios de su especialidad- merece el título de maestro del gremio universitario y transmitir al estudiante, además del dominio de la técnica científica y los hábitos de investigación y reflexión e investigación, aquel núcleo de valores culturales traspasados, que el estudiante debe comprender primero para saber, luego defenderlos y después a su vez transmitirlos (Jiménez, 1971, p. 486).

Pero el énfasis colocado en el aprendizaje desplazó la idea de la enseñanza como forma de transmisión, provocó atender más al aprendizaje y desarrollo de competencias demostrables a través del saber hacer y de la aplicación de lo aprendido a las necesidades del ambiente o los ambientes en los cuales se vinculan los estudiantes, los docentes, los investigadores y los tutores.

Pero los posgrados en las universidades de mayor tradición en América Latina tienen una orientación hacia la formación de investigadores que se concibió como trabajo artesanal, brindado a través de la tutoría, donde se crea una obra original, se comparten, se esculpen, se descubren y crean conocimientos, la tutoría es un método de trabajo académico en donde se integra la teoría y la práctica de investigar, se requiere de guía, acompañamiento, con finalidades formativas, la tutoría académica constituye el espacio de trabajo académico para realizar análisis colectivos de una situación o problema para comprenderlo en sus componentes, sus dimensiones, sus complejidades, se planifica y evalúan las actividades de investigación y la investigación misma, se sistematiza y analiza información, el tutorado aprende el *ethos* del investigador.

Antes de la expansión de los posgrados, la calidad de la formación no era un asunto importante, se basaba en el reconocimiento y el prestigio académico; pero en los últimos años de la década de los ochenta se adoptaron modelos orientados al mercado, el énfasis se colocó en las capacidades que tienen los agentes para tomar decisiones y coordinarse, considerar un

comportamiento competitivo, por lo cual, la acreditación y la evaluación vinculada al financiamiento se convirtieron en ejes de la calidad de los posgrados.

En la región se crearon agencias de acreditación y se revitalizaron instituciones creadas durante los años setenta como la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) de Argentina, el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) en México o el Sistema de Evaluación de la Posgraduación de Brasil, acompañaron la evaluación y la acreditación de las instituciones, que generalmente participaron de manera voluntaria, con un conjunto de incentivos asociados a los resultados.

El Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005, mostró los cambios más significativos a escala global de este nivel de estudios, por una parte, la expansión de la investigación y la expansión de los posgrados envueltos en amplia diferenciación disciplinar y organizativa que se vieron asociados a procesos de internacionalización, implicando la acreditación y la movilidad académica. La sociedad del conocimiento está transformando el saber en capital y en mercancía.

La historia de la educación superior latinoamericana constituye, en el siglo XXI, la resistencia a la internacionalización de instituciones de educación superior y sus servicios en mercado global, impuesta principalmente desde la visión norteamericana y sus agencias internacionales, con una visión de cooperación académica entre los países latinoamericanos en la formación de posgraduados.

Los tutores tienen un papel relevante en la selección de estudiantes para formarse en el exterior, para Luchilo (2010, p. 22).

La valoración de la importancia de la formación en el exterior está ligada al nivel de desarrollo de la formación de posgrado del propio país. En la medida en que los sistemas nacionales de formación se consolidan, la opción por el apoyo a la formación en el exterior pierde peso relativo, como en el caso de Brasil y México. En estos casos, se manifiesta un intento de que los estudiantes de posgrado en el país tengan una experiencia de formación internacional, a través de becas de corta duración con ello se disminuyen los costos y el riesgo de fuga de cerebros. Esta puede ser una alternativa interesante de formación si el estudiante sale con un trabajo muy definido bajo la

orientación de un profesor o tutor con la cual la institución a la que pertenece tenga una relación de trabajo establecida. Cuando esto no ocurre lo más probable es que el estudiante con este tipo de becas no logra integrarse y participar en la vida académica de la institución a la que viaja, y no aproveche más ampliamente de la experiencia de estudio en el exterior (Schwartzman, 2009 citado por Luchilo).

La tendencia de cooperación entre programas de posgrado se encuentra en distintos niveles: local, regional, continental, intercontinental con la idea de buscar complementariedades a través de la generación de redes académicas de distinto alcance. La interinstitucionalidad ha generado sistemas de posgrado extremadamente complejos con la idea de conjuntar esfuerzos, al mismo tiempo se refuerzan los paradigmas de planeación, evaluación y acreditación ante la necesidad de generar programas de calidad, pertinentes y atiendan a las necesidades de la sociedad.

Incluso se conforman redes de tutores interinstitucionales en distintos niveles locales, regionales nacionales o internacionales, también se forman tutores; sin embargo, la creación de redes y la complejidad de los sistemas no garantizan la calidad de los programas. La Unión de Universidades de América Latina (UDUAL), Asociación Universitaria Iberoamericana de Posgrado (AUIP), entre otras instituciones que junto con otras organizaciones crean programas de cooperación académica o apoyan a las instituciones para reconocer la calidad de sus programas promoviendo becas de movilidad para estudiantes, académicos e investigadores y/o tutores; fomentando la calidad.

Otro proceso importante es la transnacionalización de la educación superior que se refiere a nuevos proveedores de universidades extranjeras en los países latinoamericanos, aunque es un fenómeno que se ha presentado en todo el mundo, se realizan alianzas con las universidades de cada nación con la idea de asegurar la calidad y su acreditación.

“Los diagnósticos sobre el estado del posgrado en América Latina y el Caribe reconocen el carácter marginal de las capacidades del posgrado y la investigación en el contexto internacional y su concentración en un número limitado de países, México y Brasil concentran la mayor parte de la matrícula, de los graduados y de la investigación” (Núñez, 2010, p. 58).

Se han puesto en marcha iniciativas nacionales de evaluación y acreditación voluntaria u obligatoria de los programas de posgrado con el propósito de:

- El mejoramiento de la calidad de los programas de posgrado.
- La certificación del nivel de calidad de los programas, a partir del cumplimiento de estándares previamente establecidos por las entidades acreditadoras.
- El fomento de una cultura de la calidad entre los actores de posgrado.
- El aseguramiento de la formación de recursos humanos de alto nivel que impulsen el desarrollo científico y tecnológico nacional.
- La asignación de becas a estudiantes y el financiamiento de programas (AUIP, 2010, p. 10).

Para caracterizar el objeto de evaluación y valorar la calidad académica de los programas de posgrado, los países establecen un marco o guía referencial (patrón de calidad), estableciendo una serie de estándares, criterios, normas y opiniones a través de los cuales se aprecia y se califica la calidad de éstos (*Id.* 2010: p.11).

### *1.3 Tutoría académica y eficiencia terminal en la educación superior de América Latina de la tradición reformista a la sociedad del conocimiento*

La urgencia de alcanzar mejores niveles de desarrollo social y humano plantea a la educación superior problemas y desafíos importantes dentro del contexto de la globalización. Pobreza, desigualdad, baja competitividad, democracias poco consolidadas, crean nuevas expectativas para la búsqueda de la necesaria articulación entre educación superior y sociedad.

En América Latina existe una preocupación por la juventud, no solo por su vinculación al mercado laboral, sino también por la necesidad de formar jóvenes investigadores y profesionales en distintas áreas del conocimiento; pero esta preocupación se ha vinculado más a las necesidades de las universidades para alcanzar eficiencia y eficacia, a los procesos de rendición de cuentas, mercantilización de la educación y, a la credencialización.

La situación de desigualdad que vive América Latina es grave, es la región más desigual del mundo, el resultado de las crisis económicas internacionales tiene repercusiones en la esfera de lo social, hay mayores dificultades para reducir la pobreza y alcanzar mejores niveles de desarrollo pues aumenta el desempleo, el subempleo, la miseria, y marginación.

El proceso de recuperación social tardará más tiempo que la recuperación económica, esta última no posibilitará alcanzar los índices que se tenían antes de la crisis. Se presentan mayores demandas para los estados latinoamericanos, pero con menor capacidad de respuesta pues dificultades de gobernabilidad han crecido, como también la importancia de los recursos naturales de América Latina para el mundo es innegable, pero también como mercado importador de productos manufacturados principalmente de los Estados Unidos y China (Rojas, 2011, p. 16-17).

En estas condiciones “se reproduce una educación de baja calidad y escasa incidencia en las estructuras dominantes y excluyentes de los de los mercados internacionales no solo de ciencia y tecnología que depende del flujo de investigadores jóvenes” (Didriksson, 2008, p. 285).

Revisar el proceso en el cual a las universidades se les acerca a las lógicas de mercado es importante para entender las transformaciones en el trabajo académico que desarrollan estas instituciones, pero especialmente en la tutoría.

El siglo XIX:

El Estado-nación, que sustenta el liberalismo filosófico, partía de una proclama igualadora y una práctica educativa diferenciadora. La educación como deber del Estado-nación (proveedor y garante) y como derecho ciudadano (en el marco de una democracia y ciudadanía restringida). En América Latina, la universidad pública atendió, fundamentalmente, la demanda del funcionamiento burocrático de los sistemas políticos y el desarrollo económico agroexportador. El saber profesional hacia finales del siglo se caracterizaba por Hanns Stager como “la universidad de los abogados”. En la universidad profesionalizante se reconoce una concepción predominantemente laica, pragmática y estatista, la cual se encargó de formar ciudadanos, profesionales y administradores. La Universidad científica, se impulsó con la figura del profesor investigador en la década de los setenta, del modelo napoleónico de la universidad latinoamericana se superpone al modelo universitario alemán de Von Humboldt que

orienta la misión de la universidad hacia el desarrollo y protagonismo de los institutos de investigación (Mollis, 2009, p. 225- 230).

Es notable el cambio de la primera mitad del siglo XX con el estado benefactor, concibe a la educación como un bien público en el marco de la voluntad general hacia el bien común; en la segunda mitad de ese siglo que concibe un estado neoliberal que, defiende el acceso diferenciado al servicio educativo como cualquier servicio al consumidor en el marco de una sociedad de mercado. El siglo XXI con las corporaciones globales transfronterizas desplazan al estado-nación del escenario político y sustentan a la educación como cualquier mercancía en el capitalismo globalizado.

El conocimiento universitario —o sea el conocimiento científico producido en las universidades o las instituciones separadas de las universidades pero que comparten el mismo *ethos* universitario— fue a lo largo del siglo XX un conocimiento primordialmente disciplinar, cuya autonomía impuso un proceso de producción relativamente, descontextualizado con relación a las necesidades del mundo cotidiano de las sociedades. Según la lógica de este proceso, son los investigadores quienes determinan los problemas científicos que deben resolverse, definen las relevancias y establecen las metodologías y los ritmos de investigación. Es un conocimiento homogéneo y organizativamente jerárquico en la medida en que los agentes que participan en su producción comparten los mismos objetivos de producción de conocimiento, tienen la misma formación, la misma cultura científica y lo hacen según jerarquías bien definidas. Es un conocimiento presente en la distinción entre investigación científica y desarrollo tecnológico y la autonomía del investigador se traduce en una cierta irresponsabilidad social frente a los resultados de la aplicación del conocimiento. En la lógica de este proceso de producción de conocimiento universitario la distinción entre conocimiento científico y otros conocimientos es absoluta, tal como es la relación entre ciencia y sociedad. La universidad produce conocimiento que la sociedad aplica o no, por más que sea socialmente relevante, es diferente o irrelevante para el conocimiento producido (De Sousa, 2005, p. 44-45).

#### *1.4. Tutoría académica. Las presiones de los organismos internacionales en la educación superior*

Marcela Mollis (2009, p. 225-227) señala que el capitalismo globalizado y el poder local se apoyan en sus corporaciones económicas, sus agencias internacionales y, en el debilitamiento de los estados para hacer eficiente la educación superior desde distintos intereses. A los primeros les interesan las universidades para formar profesionales que sepan desempeñar con lealtad y eficacia (sin patriotismo) su “ser empleado” en relación de dependencia. A las agencias internacionales les interesan las universidades como dispositivos portadores de una identidad homogénea, básicamente imitadora del modelo norteamericano. A los estados periféricos dependientes de la credibilidad internacional, les resultan atractivas las universidades públicas, en la medida en que formen parte de una agencia crediticia, de financiamiento externo o resulten objeto de control y evaluación de la “tecno-burocracia” nacional asalariada.

Las concepciones predominantes sobre la sociedad del conocimiento, la economía del aprendizaje o la economía basada en el conocimiento, coinciden en destacar la necesidad de contar con un conjunto cada vez mayor de personas talentosas y creativas, esta preocupación por contar con una dotación de recursos altamente capacitados se agudizó frente a otros fenómenos que inquietaban y aun preocupan a los gobiernos, la insuficiente cantidad de graduados, los cambios demográficos, las dificultades para expandir las industrias intensivas en conocimiento, entre otros aspectos más, por ello el tema de los recursos humanos tomó relevancia dentro de las agendas de los países de la OCDE. Pero en los países de América Latina no se perdió de vista la reproducción ampliada, pensando en el recambio generacional o el mantenimiento de sus líneas de investigación, en México y Brasil, por ejemplo, hubo un vertiginoso aumento en la planta docente y en el crecimiento de la matrícula (Luchilo, 2010, p. 16-17).

El reto de las instituciones de educación superior en el siglo XXI es afrontar fuertes cambios en los procesos de enseñanza y aprendizaje, la demanda es, que el enfoque del proceso de enseñanza esté centrado en el aprendizaje y los estudiantes tengan un papel más activo, de tal forma que construyan conocimientos de acuerdo con sus experiencias y el papel del docente sea más el de un facilitador en la construcción del aprendizaje, que el del experto en contenidos. Es en ese sentido que Tristá plantea:

Al mismo tiempo en que la educación superior se diversificó y expandió surgieron necesidades de individuación: los individuos deben procesar más y más información; filtrar, discriminar, pesar, valorar, retener, combinar y olvidar. La falta de un entorno estable llevó a que las instituciones y sus actores tuvieran la necesidad de transformarse en actores, constructores y directores de sus propios procesos formativos, además de la necesidad de comenzar a crear sus propios vínculos profesionales y sociales, tareas demandantes que, de manera creciente, que el sistema prefirió abordar con la ayuda de consejeros o tutores (Tristá, 1997, p. 26).

Los diagnósticos coinciden en señalar que el aumento en la demanda de educación superior, mostró que la inversión y el financiamiento de los gobiernos latinoamericanos resultó insuficiente, y se mantuvo baja con relación a los países desarrollados, se encontraron carencias en la administración de las instituciones, la centralización de los gobiernos universitarios restringían la autonomía y la transparencia, la profesión docente se deterioraba gradualmente, se manifestaron dificultades asociadas al desarrollo de la ciencia, la tecnología y la investigación que se enfrentaba a los cambios del mercado laboral, y los más preocupante el aumento de los problemas de reprobación, deserción, rezago y baja eficiencia terminal, entre otros más.

Las recomendaciones de los organismos internacionales como el BM y la UNESCO argumentaron que las instituciones de educación superior deberían ser responsables de su desempeño, para ello era necesario redefinir la función de sus gobiernos, otorgarles mayor autonomía institucional para que asumieran la responsabilidad de su funcionamiento y su desempeño. “Esto supone la vigilancia de la calidad de la enseñanza y la investigación que llevan a cabo, la pertinencia de sus programas y la utilización de las subvenciones públicas. También requiere de una capacidad de evaluación más compleja” (Arbesú, 2004, p. 206-207).

El BM destacó que la mayoría de los integrantes del profesorado carece de una formación de posgrado, esto es una limitación para el tipo de conocimientos impartidos a los alumnos y en sus posibilidades de generar nuevas ideas; los métodos de enseñanza son anacrónicos y pasivos (copiar las notas que el profesor escribe en el pizarrón); y un bajo nivel salarial que por general compensa los años de servicio en lugar del desempeño en la enseñanza o la investigación. “En consecuencia, como rasgo deseable de un sistema de educación superior, el documento del BM sugiere un mayor nivel de competitividad. Una competencia más intensa entre instituciones

similares por el profesorado, los estudiantes y los recursos. Si bien el documento se ocupa principalmente del profesorado de investigación, las recomendaciones corresponden a todo el personal y al conjunto de actividades” (*Id.*, p. 208-209).

En 1995, el BM marcó que la existencia de una distancia cada vez mayor entre países desarrollados y en desarrollo, en lo concerniente a las condiciones de la educación superior y la investigación por lo cual recomendaba atender los problemas de pertinencia, calidad e internacionalización. En el primer caso señaló una pertinencia que comprendiera tanto las necesidades de la economía, el mundo del trabajo y la responsabilidad social que le correspondía a la enseñanza superior, como la mejora de su gestión, el uso de recursos públicos y la renovación de la enseñanza y el aprendizaje. Por lo que respecta a la calidad, la UNESCO sugería mejorar los enfoques pedagógicos, el contenido interdisciplinario y multidisciplinario e impulsar la investigación. Y, al igual que el BM, también proponía un amplio proceso de evaluación para incrementar la calidad que debería iniciarse con el personal de enseñanza e investigación, articular la enseñanza secundaria y superior, y llegar a la infraestructura. Por último “la importancia de la internacionalización de la educación superior radicaba en sus posibilidades de corregir las condiciones adversas de funcionamiento de las instituciones en algunos países en desarrollo, una cooperación internacional basada en la pertinencia y la búsqueda de calidad” (*Id.* p. 210).

La UNESCO destaca la importancia de la evaluación del personal para mejorar la calidad y lograr su participación en las tareas centrales de las instituciones. En 1997, este organismo se ocupa explícitamente de la actividad docente con una serie de normas para impulsar y mejorar las condiciones del personal docente, incluía a todos aquellos que en instituciones o programas de enseñanza superior, se dedican a enseñar y/o realizar estudios académicos o investigaciones, y/o a prestar servicios educativos a los estudiantes, a la comunidad en general, se precisan algunos aspectos relacionados con los derechos, obligaciones del personal docente en aspectos centrales relacionados con la autonomía, la libertad académica, la rendición de cuentas, la superación en su trabajo, la evaluación, las condiciones de salario y seguridad laboral, entre otros más.

Una parte fundamental de las recomendaciones de la UNESCO es la evaluación en las relaciones de empleo<sup>15</sup> de los docentes de las IES. En 1988 se realizó la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, auspiciada por la UNESCO, y el informe final retomó la serie de recomendaciones ya expresadas y el tema de la evaluación resalta: es necesario actualizar y mejorar sus competencias, estimular la renovación de planes de estudio, mejorar sus métodos de enseñanza y aprendizaje, mejorar su condiciones profesionales y financieras, velando por la excelencia de la investigación y la enseñanza.

Al finalizar el siglo XX la OCDE hizo énfasis en la necesidad de formar recursos humanos altamente calificados. Su atención se dirigió a la formación de investigadores y la necesidad de contar con una planta docente igualmente calificada, inquietud que se agudizó frente a la insuficiente cantidad de graduados universitarios en áreas de conocimiento importantes para la ciencia y la tecnología.

Para el BM:

La acumulación de conocimiento y su aplicación se han convertido en factores preponderantes de desarrollo económico, determinan cada vez más la ventaja competitiva de los países en la economía mundial y la educación terciaria es fundamental no solo para crear la capacidad intelectual de la cual depende la producción y la utilización del conocimiento, sino también para promover las prácticas de aprendizaje continuo necesarios para actualizar en forma permanente los conocimientos

---

<sup>15</sup> “La evaluación y estimación de la labor de su personal docente forma parte integrante de los procesos de enseñanza, aprendizaje e investigación y que su principal función sea el desarrollo de las personas de acuerdo con sus intereses y capacidades; la evaluación de la labor de investigación, de enseñanza y de otras tareas académicas o profesionales que lleven a cabo colegas universitarios del evaluado, se base únicamente en criterios académicos; los procedimientos de evaluación tengan debidamente en cuenta la dificultad que entraña apreciar la capacidad personal, que raras veces se manifiesta de forma constante y sin variaciones; cuando estudiantes, colegas o administradores realicen una evaluación directa de la labor de los miembros del personal de la enseñanza superior, dicha evaluación sea objetiva y los criterios empleados y los resultados obtenidos se hagan del conocimiento de la(s) persona(s) interesada(s); también se tomen en cuenta los resultados de la evaluación del personal de la enseñanza superior, cuando se nombre a los docentes de la institución y se estudie la prórroga del contrato de trabajo; el personal de la enseñanza superior tenga derecho a recurrir ante un organismo imparcial contra evaluaciones que considere injustificadas; es decir, el organismo internacional propone y precisa que la evaluación debe tener una función formativa, basarse en criterios estrictamente académicos, aceptar la dificultad de la valoración técnica de las capacidades personales, la importancia de la transparencia, el uso de resultados y el derecho a la apelación. Es probable que, desde mediados de la década de los ochenta, a la vista de la recurrente aplicación de procesos de evaluación asociados a recursos financieros en las instituciones de enseñanza superior, las recomendaciones de la UNESCO comenzaron a reconocer los distintos ángulos del problema de la evaluación del desempeño individual” (Arbesú, 2004, p. 214).

y las destrezas individuales. La educación terciaria debe impulsar el crecimiento económico y reducir la pobreza (BM, 2003, p. xvii).

Alcanzar un mayor nivel de competitividad es una sugerencia del BM y considerar que la educación superior y el conocimiento son el instrumental para la transformación productiva de los países de la región que buscan mejoras en los sistemas de ciencia y tecnología, un vínculo real entre la educación superior y el sector productivo, que forme nuevas destrezas para dar respuesta al mercado laboral y coadyuvar al cumplimiento de las nuevas exigencias de competitividad mundial pero a diferencia del BM la CEPAL aboga por buscar compensar las desigualdades existentes en la sociedad (CEPAL, 2000, p. 39)

La globalización de carácter dominante ha impuesto asimetrías sociales que hacen necesaria que la educación superior adquiera importancia para reducir la pobreza y alcanzar mayor equidad<sup>16</sup>, pero atender esta emergencia requiere que la educación en general, y en lo particular, la educación superior de la región debe atender dos factores esenciales e imprescindibles: calidad y equidad que responden a las necesidades y aspiraciones sociales y educativas de América Latina más que a las demandas de mercado.

Los marcos normativos de financiamiento generando contradicciones no solo entre docentes y el trabajo sino también en relación con la calidad; las horas de docencia y preparación constituyen puntos críticos pues otorga igual retribución por diferentes esfuerzos y aptitudes, generando en la sociedad una percepción negativa de los estudiantes hacia los procesos de formación universitaria, debido también entre otros aspectos a una preparación deficiente de los docentes que los forman, a la poca producción académica, a la poca presencia de tecnologías de

---

<sup>16</sup> En el 2003 el BM señaló que los países en desarrollo necesitan asegurarse de que toda la gente, y especialmente los pobres, tengan acceso a educación, atención a la salud, e instrumenten el clima apropiado de inversiones para crear oportunidades, aumentar la productividad y generar mejoras reales en la vida de la gente; sin embargo, "sólo podrán hacer eso si los países ricos reducen sus barreras comerciales que limitan el potencial de los países pobres para exportar y hacer crecer sus economías". En ese año, los países ricos gastaron más de 2.700 dólares por persona al año en salud, contra 262 dólares en América Latina y 29 dólares en los países africanos. Esto tiene un impacto directo en la vida y la muerte de los habitantes del planeta. En los países ricos, los niños que mueren antes de llegar a los cinco años son siete de cada mil, cifra que en los países pobres asciende a 121. La mortalidad de la madre en el parto es de 14 cada cien mil en los países ricos, contra 1.000 en el mundo pobre. El 85% del gasto mundial en educación el año pasado fue en países ricos. El reporte del organismo señala: "la caída en el gasto público en salud y educación llega en momentos en que el gasto militar mundial está estimado en 2,3% del ingreso global, es decir, más de 800.000 millones de dólares al año. En términos más humanos, el gasto militar es de unos 137 dólares por persona en el mundo"(BM Indicadores Mundiales de Desarrollo 2003).

la información y la comunicación en el trabajo docente y a la escasa coordinación de los departamentos académicos con la responsabilidad de la formación de estos (Rama, 2006, p. 77-91).

Uno de los problemas más importantes en los posgrados de la región lo constituye la eficiencia terminal, el número de graduados es bajo y un problema complejo en América Latina, hay quienes se inscriben y se retiran de los programas sin terminar los seminarios o cursos o bien hay quienes cubren todas las exigencias académicas pero no concluyen el trabajo de grado, entre otros aspectos se relaciona con la dificultad de encontrar tutores o directores de tesis, y con aspectos vinculados a la formación de los mismos para la investigación, pero un aspecto sustancial se centra con la contratación de tutores, docentes e investigadores, debido a las altas exigencias académicas para el cuarto nivel, existen muchos académicos prestados, de otras instituciones o *campus*, de otros programas de posgrado y/o se les contrata por tiempo limitado o bien tienen su labor principal en otros niveles educativos, o se dedican principalmente a la investigación o realizan actividades profesionales públicas o privadas.

Las políticas de fomento a los posgrados latinoamericanos en las universidades públicas están fuertemente ligadas a las políticas de financiamiento, la evaluación y la acreditación de programas orientan la actividad docente y tutorial y el desarrollo de otros procesos académicos vinculados a la investigación.

Uno de los indicadores relacionados a la evaluación y la acreditación de los programas de posgrado es la eficiencia terminal relacionada con la necesidad de acortar los tiempos en que los estudiantes logran obtener su grado.

La expansión de los posgrados provocó que se habilitaran docentes y tutores sin los requerimientos necesarios para alcanzar la calidad.

### *1.5. Gestión académica: Tutoría y eficiencia terminal en los posgrados latinoamericanos*

La tutoría académica está estrechamente relacionada con la sociedad del conocimiento para la formación de capital humano, se ve acompañada de otras políticas educativas que son promovidas por el Estado y por las propias instituciones de educación superior<sup>17</sup>. Los programas

---

<sup>17</sup> Núñez, (2010, p. 62-67) encuentra los siguientes rasgos característicos de la investigación y el posgrado en América Latina: el rápido crecimiento de la oferta y el consumo de los programas de posgrado. América Latina rebasó el millón de estudiantes universitarios de posgrado, la tasa de crecimiento de los posgrados fue superior a la tasa de crecimiento del pregrado, se expandió la oferta; pero con frecuencia se basa en una lógica mercantil, incluso en las universidades públicas se usa como un recurso de autofinanciamiento. México y Brasil son los sistemas que tienen más de 100 mil alumnos de cuarto ciclo. Le siguen en importancia Argentina, Venezuela y Colombia, con más de 50 mil alumnos. La formación de posgrado se caracteriza por una insuficiente orientación a ciencia y tecnología, y una escasa orientación con el mercado de trabajo; está en marcha un acelerado proceso de internacionalización de la educación de posgrado acompañado de una incipiente división internacional del trabajo académico del cuarto nivel, este factor explica la asimetría internacional de las ofertas de cualificaciones. Mientras a escala mundial se ha calculado la existencia de más de 50.000 estudios, certificaciones, disciplinas, títulos distintos, América Latina y el Caribe desarrolla unos 15.000 ámbitos disciplinarios. Las restantes formaciones deben ser obtenidas en otros países mediante modalidades presenciales o virtuales; pero también hay otros factores de naturaleza económica y política. “El posgrado es un servicio de élites, es difícil desarrollar muchos programas de manera local, a esto se suma el despliegue de un conjunto de proveedores internacionales que intentan reforzar su presencia en el mercado educativo, aprovechando y profundizando la conversión de los servicios educativos en mercancías, como lo impulsa la OMC, el BM y otros; para el 2002 un total de 122.949 estudiantes latinoamericanos estudiaban en el extranjero, 98.842 de los cuales se localizaban en Estados Unidos, Alemania, España, Francia y Reino Unido. A la par, América Latina es la región del mundo de menor destino de estudiantes extranjeros: es seleccionado por el 0,6% del total de estudiantes que estudian fuera de sus países de origen; El crecimiento y la expansión de una masa de profesionales calificados (sin descontar que no siempre las titulaciones están respaldadas por juicios aceptables de calidad académica de América Latina) Las capacidades de posgrado e investigación muestran una fuerte tendencia a la concentración en un grupo de naciones, precisamente aquellas con un PIB más alto y por ello más posibilidades económicas, Brasil, México, Argentina Chile y Cuba, cuentan con la mayoría de los programas y graduados; son las universidades públicas las que concentran la mayoría de las capacidades del posgrado y la investigación. el financiamiento en investigación y desarrollo proviene del presupuesto público en dos terceras partes y el 40% de esta actividad se realiza en universidades públicas. La concentración de los posgrados en América Latina se encuentra en unas pocas universidades dentro de aquellas que tienen mayor nivel y antigüedad, las llamadas macrouiversidades. El crecimiento notable de las universidades privadas no trae consigo un crecimiento significativo de las capacidades de investigación y formación de alto nivel; en 2005 solo Brasil se aproximaba a la meta de 1% de su PIB destinado a la investigación y desarrollo, el crecimiento también es significativo en Chile y Venezuela. Avanza algo México, Colombia y Ecuador. El conjunto de América Latina y el Caribe aporta alrededor de 1.3% de la inversión mundial en investigación y desarrollo, en tanto la inversión de Estados Unidos y Canadá representa casi el 41% del total mundial y la Unión Europea corresponde algo menos de un tercio (29,4%). La formación de doctores como vehículo para crear capacidades de investigación es baja. La cooperación regional en materia de formación de investigadores como la Red de Macro Universidades otorgó 200 becas para la movilidad intraregional; el problema más grave es el de la desarticulación, el desajuste, entre las esferas de producción y uso del conocimiento. Argentina, Brasil, Chile y México están introduciendo nuevos arreglos institucionales, legales, incentivos, pautas de conocimiento que buscan articular sus capacidades de investigación y formación de alto nivel a sectores productivos interesados en sus universidades. Esto indica que empieza a cambiar paulatinamente la idea de la universidad y los sectores productivos como algo distinto y distantes; pero hay que estar atentos porque si en ellas dominan las fuerzas del mercado y los intereses comerciales, adoptando una forma de capitalismo académico, entonces no deberíamos esperar mucho de esas transformaciones en términos de desarrollo social sostenible, ni de una transformación productiva con equidad. Estas tendencias llevaron a replantear la evaluación académica y la gestión de la calidad de los posgrados en los países iberoamericanos. La gestión de la calidad se entiende “como un conjunto de acciones dirigidas a garantizar la excelencia académica de la oferta, más que como un simple

de tutoría, en América Latina, deben garantizar la permanencia de los estudiantes con una disminución sustancial de los rezagos para obtener los grados académicos y con una formación adecuada para insertarse en los mercados de trabajo con un alto nivel competitivo, de ahí que la gestión de los programas de tutoría adquieran gran relevancia ante la escasez de recursos financieros, porque aunque los gobiernos han incrementado el financiamiento para la educación superior estos son aún insuficientes.

La gestión académica de las instituciones de educación superior y de los programas de tutoría para alcanzar calidad, pertinencia, equidad, eficacia y eficiencia; la administración, la planeación, la gestión, la dirección, la evaluación y la coordinación e integración intra e interinstitucional para la solución de problemáticas con alternativas y estrategias viables, es fundamental. Las bases organizativas son esenciales para el manejo de apoyos financieros, para el funcionamiento de programas en lo intra e interinstitucional tanto para el manejo y desarrollo de áreas administrativas, como para los docentes, los estudiantes y los investigadores.

Una de las tendencias más importantes del siglo XX en la educación superior es la masificación. La creciente demanda por este nivel de estudios se incrementó a nivel mundial, “se pasó de 100.8 millones en el año 2000 a 152.5 millones en 2007, el aumento anual es del 4.6%, significa que el número promedio de estudiantes terciarios se duplica cada 15 años” (Mollis, 2010: 14). Esto generó una serie de cambios estructurales, sobre todo a partir de la década de los noventa, que dirigía la educación superior hacia una lógica de mercado, con lo cual, los estados modificaron el financiamiento público hacia estas instituciones. La mayor parte de este crecimiento obedeció a la al aumento de la matrícula de grado, sobre todo en ciencias sociales. “Menos visible en un comienzo fue la expansión de la formación de posgrado, manifiesta tanto en la cantidad de alumnos como en los programas de formación, puede advertirse un crecimiento sostenido, con variaciones entre países”. (Luchilo, 2010, p. 18)

---

proceso de “rendición de cuentas.” La calidad parece estar relacionada con dos tipos de necesidades: la de “nivelar por lo alto”, es decir, poder compararse con los países más desarrollados y la de consolidar una oferta académica pertinente. La gestión de la calidad del posgrado en Iberoamérica es tan modesta que apenas y puede mencionarse. El mayor camino recorrido es, sin duda, el de los procesos de evaluación y acreditación” (AUIP, 2002, p. 9).

**Cuadro 1**  
**ESTUDIANTES DE POSGRADO ARGENTINA, CHILE, COLOMBIA Y MÉXICO,**  
**2000-2006**

	2000	2006	Porcentaje de crecimiento
Argentina	39.725	62.870	59.3%
Chile	9.486	21.407	125.6%
Colombia	55.957	66.901	19.5%
México	118.099	153.907	30.3%

Fuente Luchilo, Lucas (2010, p. 18)

Sagasti en el 2004, señaló que en los últimos años el foco de las políticas se ha ido desplazando desde una preocupación por la creación de capacidades científicas –dentro de la que la formación de investigadores tenía un papel clave– a un énfasis mayor sobre temas de fomento a la innovación, la vinculación al medio productivo o social. Desde este ángulo, la promoción de la formación de investigadores puede aparecer como un tema importante pero asociado a una agenda de otra época. Sin embargo, si bien las justificaciones tradicionales para el apoyo a la formación de posgrado han perdido cierta legitimidad, otra serie de argumentos han contribuido a justificar el sostenido interés en el apoyo a la formación de posgrado para la investigación (Luchilo, 2010, p. 14).

La explosión de los posgrados se vinculó a la necesidad de producción de conocimiento, de formación en investigación y profesionalización en áreas especializadas. “El enfoque tradicional de estudiar para obtener un título y ejercer para siempre su vida laboral con ese saber, cambio por un nuevo escenario marcado por prácticas de educación permanente a través de diversas modalidades de estudios de posgrado, las tendencias en algunos países son hacia el crecimiento de la investigación y en otros hacia la comercialización de títulos y certificaciones de escaso valor que han ocupado un espacio mayor” (Rama, 2007, p. 38).

Este paso de la educación de élite a la educación de masas en la educación superior ha significado un cambio del perfil social de los protagonistas, de las instituciones y los circuitos de calidad. Para acomodarse a estas verdaderas revoluciones sociales las instituciones han promovido una multiplicidad de formas, pero muchas de ellas han reproducido una realidad dual, educación para castas y educación para élites. Educación cara “de calidad” y educación barata

de “baja calidad”. Al iniciar la primera década del siglo XXI, América Latina “no había alcanzado una masa crítica de recursos humanos que le permitan enfrentar las necesidades derivadas de la reestructuración productiva y el aumento de productividad. No más del 20% de su población en algunos países solo cerca del 10%) ha terminado sus estudios posecundarios, técnicos o profesionales” (CEPAL, 2002, p. 65).

El crecimiento o expansión de la educación superior en general, se vio afectada por el aumento en las tasas de deserción, baja eficiencia terminal y repetición, esto llevó al aumento en los costos sociales y económicos de las familias, estudiantes, instituciones y el estado, impactando directamente en la calidad, la eficiencia y la financiación de la educación superior, de ahí la importancia otorgada a la tutoría en un sentido remedial, de acompañar generalmente de manera individualizada y/o grupal y focalizada para contribuir en su desarrollo y mejoramiento de su potencial académico en los estudiantes de licenciatura.

Sin embargo, en los posgrados, requería personal altamente calificado, es decir, se demandaban graduados, además de que la gestión de las carreras de investigadores y docentes comenzó a basarse en nuevas competencias exigidas mediante diversos procesos de evaluación y acreditación de posgrados y, al mismo tiempo se fueron modificando funciones de docencia e investigación. La tutoría formó parte de las políticas educativas de acreditación y evaluación de los programas de posgrado estrechamente vinculados al financiamiento.

Este proceso trajo como consecuencia que se habilitaran tutores sin muchos requisitos y experiencia, además formaba parte de las funciones de investigación y de docencia. El crecimiento de la matrícula en los posgrados provocó que difícilmente se pudieran realizar procesos de acompañamiento más individualizado, además de desequilibrios para la atención de estudiantes.

Otro proceso importante es la diversificación tanto en la formación de grado como en posgrado, se observó en cinco aspectos importantes: distribución geográfica, distribución de disciplinas y campos de formación, tipo de instituciones, financiamiento y procesos de organización de los programas. Se observó que la mayor parte de los programas de posgrado se concentraron en las grandes capitales y las ciudades más importantes de los países de América

Latina; sin embargo, el crecimiento de la matrícula y la oferta de programas se presentaron en las universidades alejadas de los grandes centros urbanos.

En la década de los años setenta y ochenta, sobre todo, dos elementos se dieron en educación superior, (Cfr. Rojas, Levy) la elevación de la matrícula y la diversificación se aplicó en la globalización para los sistemas de educación superior tendencia durante los noventa y el nuevo milenio. Desde que la educación de masas se dejó sentir en la década de los setenta, hasta hoy nos muestra su lado oscuro: el rostro amorfo de los estudiantes, docentes e investigadores, el individualismo de masas, al que ahora se añade un nuevo énfasis: el de la producción a destajo y la ética de la competencia, especie de “perversión académica” que nos hace perder el sentido de nuestro trabajo (Aguirre, 2007, p. 38).

La tendencia de la diversificación de la educación superior en cada uno de los países de América Latina está inserta en un rápido proceso de construcción de sistemas universitarios altamente complejos a través de una creciente diferenciación de las modalidades, de formas de acceso o de ciclos, con una alta diversidad de orientaciones curriculares, calidades y modelos educativos. Más, ahora se agregan nuevos proveedores internacionales y dinámicas de alianzas y redes entre las instituciones que bifurcan aún más los caminos de la educación superior y se expresan en la deshomogenización de las universidades e instituciones de educación superior.

Estamos en medio de una transición societaria. Desde modelos homogéneos de los procesos de enseñanza a modelos dinámicos altamente heterogéneos. Desde estructuras simples a estructuras complejas. Desde pocas y similares ofertas curriculares disciplinarias a la multiplicidad de especializaciones interdisciplinarias. Desde pedagogías presenciales y frontales a muy distintas tecnologías de enseñanza. Este panorama de alta flexibilidad torna compleja la evaluación, la regulación y la propia comparación entre las instituciones y las certificaciones. En este contexto, la autonomía y la libertad se vuelven los instrumentos de la gestión en la frondosidad de caminos y opciones (Rama, 2007, p. 61).

La diversidad de disciplinas y campos de formación, mostraron una variedad importante en los temas cubiertos por la oferta de posgrado buscando dirigirse a nichos importantes de los mercados de trabajo y se orientaron a una formación profesional, sobre todo en especializaciones

y maestrías; en otros casos la diversificación se orientó por intereses de investigación. La diversificación de los posgrados de la región, aumento de la importancia de las universidades privadas, además los posgrados se abrieron a instituciones de educación superior en general, dejando de circunscribirse a las universidades de mayor tradición y trayectoria académica. La diversificación se manifestó también en la creación y gestión de programas realizada por más de una institución y en las asociaciones entre universidades nacionales con extranjeras.

En cuanto al financiamiento, los posgrados académicos tienen aporte público para investigación e infraestructura y para los de orientación profesional en áreas como economía, negocios, entre otros, el pago de los alumnos es una fuente importante de recursos. A pesar de la diversificación de los sistemas de educación superior de América Latina la distribución de la matrícula se concentra principalmente dentro de las áreas sociales, jurídicas y administrativas.

La importancia de la tutoría en este sentido es fundamental debido a la fuerte fragmentación disciplinar, pues la aparición de nuevas disciplinas con objetos o lenguajes y procedimientos propios, con numerosas líneas de investigación y la flexibilidad curricular, hace que el acompañamiento del tutor y el apoyo de decisiones para la formación de trayectorias académicas sean indispensables y hasta ahora en la actualidad es insustituible.

La diversificación de los posgrados en América Latina muestra sus dificultades y deficiencias en la creación y desarrollo de los sistemas de tutoría. La falta de personal de alto nivel con experiencia en investigación y docencia, que cuente con posgrado para formar en posgrado ha sido una de las dificultades más importantes. En la universidad científica cuyo modelo se expande:

Ha tenido su mayor auge desde la segunda mitad del siglo XX y acerca de la cual se tiene una idea sobre su volumen e importancia actual conociendo que para comienzos del siglo XXI, en todo el mundo, más de seis millones de profesionales participan en programas de estudio de más de un año de duración en instituciones educacionales y científicas de diversa naturaleza. De esa cantidad, un 33% corresponde a Estados Unidos, país que tiene menos del 5% de la población mundial, mientras que América Latina, con una población mayor, cuenta apenas con un 5% de los estudiantes de postgrado (Morales, 2004, p. 8).

La diversidad disciplinar y de campos formativos, la variedad de programas a distancia, individualizados, escolarizados semiescolarizados, profesionalizantes y de investigación, que además se vinculan con una gran heterogeneidad institucional en sus formas de gobierno: universidades autónomas, no autónomas, públicas, privadas y que otorgan distintos grados (principalmente, especializaciones, maestrías y doctorados) en la región, complican la definición de competencias y funciones de los tutores en el cuarto nivel. Aunque el trabajo por seminarios sigue predominando y para la investigación individual y en libertad académica continúan sustentando y complejizando la relación docente-tutor-investigador, complejidad alimentada por los criterios de evaluación y acreditación de los programas de posgrado en la región y por las políticas de evaluación del personal académico de posgrado, ambas vinculadas al financiamiento.

Por otra parte, la diversificación de los procesos pedagógicos sistemáticos y formas de supervisión de distintas actividades académicas con una variedad de reglamentaciones y supervisiones institucionalizadas o no, que complejizan las funciones de la actividad tutorial en los programas de posgrado de la región.

El requerimiento de dar respuesta a diversas demandas sociales apoyándose en el conocimiento, dieron auge a los posgrados en América Latina y el Caribe; sin embargo, en las últimas tres décadas del siglo XX la mercantilización de la educación superior trajo consigo nuevas políticas educativas que generaron fuertes niveles de inequidad. El crecimiento económico sin equidad constituye un elemento clave para buscar otras estrategias de desarrollo que fortalezcan la producción, la transferencia de conocimientos y la atención a las demandas sociales.

Las lógicas de mercado en que se quiere insertar a la universidad desarrollando respuestas dadas, llevan a los procesos importantes del trabajo académico a entrar en una lógica de eficientísimo que se instala en las estructuras y procesos que permitían la reflexión y la crítica: conferencias, foros, publicaciones, sesiones de trabajo colegiado, tutorías, procesos de formación y capacitación docente, actividades que parecieran definirse bajo esta lógica de eficientísimo.

En efecto, el predominio del mercado redefine de manera radical el tejido de las relaciones sociales, el tránsito del predominio del estado al mercado tiene alcances que resquebrajan la plataforma sobre la cual se fundó la universidad moderna. El vínculo

mercado-conocimiento redefine los vínculos de la universidad y la sociedad tanto como las nuevas formas de legitimación regidas por criterios de productividad, eficiencia y rentabilidad. De ahí la importancia de repensar la universidad para que su reconfiguración no consista en sucumbir a la lógica de mercado sino como respuestas que, desde ella, están emanando para transgredir la lógica imperante (Téllez, 2007, p. 179-180).

En las universidades públicas, autónomas, la distribución del presupuesto otorgado por el estado se distribuyó a través de la carrera docente, que organizó con rigidez las remuneraciones y los diversos beneficios, se establecieron heterogéneas escalas de salarios asociadas a escaleras de categorías docentes que consideraba la antigüedad para producir ascensos, lo cual produjo una baja dispersión salarial entre la primera y la última categoría; el sistema poco premiaba la excelencia individual, ni la competencia entre docentes ni el ascenso entre categorías, creando discusiones acerca del financiamiento, la asignación de recursos, los modelos organizacionales de las universidades, así como la captación de los docentes y la propia calidad educativa. Los aumentos salariales se dieron más por acuerdos entre docentes y autoridades universitarias, pero más que beneficios salariales se fueron generando beneficios jubilatorios, la presión entre docentes activos y jubilados creció y consumió una parte significativa de los presupuestos universitarios, esto contribuyó a acrecentar la mercantilización de la educación superior.

El mayor poder de un vínculo pedagógico, *en los posgrados y, especialmente en la tutoría*, lo sustenta el sujeto que decide la lógica, el lugar y la fórmula, es decir, *los funcionarios académicos en los distintos niveles del gobierno universitario que deciden*, ese momento en el cual se hace visible la importancia de la propiedad de los dispositivos del saber, para el restablecimiento del antiguo esquema de poder, la negociación o la realización de la utopía de uno nuevo. Por eso debemos comprender que el camino del aprendizaje parte del propio nido, para transformar en lugar de abandonar los saberes pedagógicos que se han *construido en las universidades* se trata de fortalecer lo propio para penetrar en lo universal, lo cual requiere de acumular la masa crítica de poder cultural necesario para sostenerse en la tempestad de la globalización.

Es necesaria la experiencia en que se fundó *la tutoría académica en las universidades latinoamericanas* para que *ayudemos a sus estudiantes* a tender las lianas entre experiencias, para obtener una trama que la sostenga en la historia, pero también se

requiere reconocer el valor de las experiencias *formativas actuales en nuestros posgrados*. No es posible afirmar la utilidad o inutilidad, la vacuidad o la eficacia transformadora de una experiencia, sino por sus efectos (Puiggrós, 2005, p. 89-95).

Experiencia y educación no son sinónimas, a veces la experiencia llega a convertirse en un obstáculo para acceder a nuevas situaciones educacionales (Puiggrós, 2005, p. 88). Sin embargo, aspectos centrales del trabajo académico y la formación no pueden dejarse al modelamiento del mercado, las prácticas, las posiciones ideológicas e institucionales son trastocadas con nuevos canales de comunicación y formas de producción académico-tutorial, hay una mayor necesidad de efectividad. La tutoría no se contrapone al mercado al otorgársele un nuevo significado; la tutoría como método de atención individualizada al estudiante, pierde, en el mercado académico, su origen artesanal, en este, promete mejorar la capacidad individual para el trabajo productivo o de servicios que requieren actores profesionalizados, que adquieran competencias en conocimiento, habilidades, valores y actitudes a las necesidades de los mercados laborales.

José Joaquín Brunner y Daniel Uribe definen al mercado, según Somell, Clarck y Lindom, (2007, p. 46) como la libertad de elegir entre múltiples posibilidades existentes o por ser creadas; es el contexto social de elección en el cual no hay fines inclusivos y las decisiones se realizan independientemente por organizaciones autónomas; es un mecanismo de intercambio, un método para controlar y organizar la cooperación entre personas. En correspondencia con lo anterior Esquivel Larrondo (2004, p. 117) considera que la universidad ha cambiado “de generadora de personas a productora de entes productivos, es buena si vende, mala si no responde. Gestionar es vender ¿vender qué? Soluciones de problemas”.

La competencia entre instituciones universitarias nacionales y extranjeras provoca políticas educativas de una racionalidad estratégica para inversión del estado y la obtención de reconocimientos, pero paradójicamente también ha producido despilfarros en recursos, donde se supone que los funcionarios académicos que toman decisiones con esta nueva racionalidad las toman en forma contraria, no se cumple con la calidad, la eficiencia y la efectividad esperada, porque ajenos a la misión de la universidad y a su función social adoptan prácticas individualizadas, comprometiendo negativamente a su personal académico, es la competencia

por el prestigio cuantitativo y por el desprestigio formativo de los estudiantes, de los docentes, de los investigadores y de los tutores.

El papel del tutor se vuelve fundamental en el momento de apoyar a los estudiantes para elegir cursos, elegir su participación en las distintas estructuras que involucran el nuevo diseño de los programas de posgrado. Los tutores se convierten en seleccionadores de estudiantes, de ahí que el concepto de tutoría en el mercado encuentre nuevas voces que debilitan el trabajo formativo artesanal.

Existe una frase muy difundida en el *argot* de los estudios de posgrado: “investigar se aprende investigando, como un zapatero aprende a hacer zapatos”. La llaneza de dicha frase encierra una visión artesanal y expresa una serie de creencias sobre lo que implica la formación de posgraduados. En el fondo, se tiende a un empirismo ingenuo, que pone el acento en el desarrollo de habilidades y destrezas para realizar la investigación. Esta forma de pensar es una creencia... (De la Cruz, 2010, p. 84).

La formación en posgrados se encuentra en procesos de selección, elección y exclusión en el mercado, estos procesos implican racionalidad, conocimiento de opciones, en este sentido la formación que debe ofrecer la tutoría a los estudiantes se vuelve secundario en sus diversos procesos académicos; sin embargo, la tutoría en las universidades como estrategia educativa que busca la calidad, la eficiencia y la equidad no termina con el hecho selectivo. “La globalización suele ofrecer un gran potencial de crecimiento económico y abrir nuevas oportunidades, reservadas para quienes tienen capacidad competitiva pues excluye, en forma creciente, a quienes no la tienen” (Tünnermann, 2004, p. 215).

La falta de institucionalidad en el desarrollo de los procesos de tutoría provoca que no desaparezca una forma eficaz de velar un seguimiento y monitoreo efectivo de los compromisos por estos procesos formativos, genera conflictos, además, el exceso de objetivos de tutoría lleva a una dispersión práctica y un bajo cumplimiento de objetivos cuantitativos y cualitativos.

La alta diversidad del proceso tutorial en los diferentes países latinoamericanos y las formas distintas de entenderla, además de la diversidad de fines, privilegian las condiciones en que se inserta esta actividad, por mercado es necesario crear puntos de convergencia y analizar las divergencias en los procesos formativos que brinda la tutoría.

La globalización abre oportunidades de formación para docentes, investigadores y estudiantes sin precedentes, pero también pone de manifiesto problemas sin antecedentes. Las posibilidades de acceso a la información, la posibilidad de una educación y cultura para un número más grande de personas en el mundo ha posibilitado la mercantilización de la educación y la cultura, la tendencia a unificar, homogenizar los sistemas de posgrado, amenaza con suprimir la diversidad de nuestros sistemas educativos.

Los ideales educativos de los posgrados latinoamericanos se deben manifestar en prácticas educativas y académicas concretas, pero estas prácticas no siempre consiguen los ideales planteados, por ello es necesario reflexionar sobre las prácticas educativas, de organización y de gestión, las prácticas docentes, las acciones de los estudiantes dentro de nuestras universidades, sus conceptos, las opiniones, los intereses de pequeños grupos pero también de conflictos amplios universitarios y sociales, las políticas educativas, los fines de nuestras universidades y sus procesos académicos porque la universidad está impregnada de política.

Es un hecho que una buena parte de las decisiones de política educativa para las universidades, que las decisiones de los gobiernos universitarios y de los funcionarios al frente de los programas de posgrado se relacionan en su hacer y justificación con la eficacia y la eficiencia, conceptuadas desde el punto de vista económico y de las fuerzas del mercado, se extiende a todos los procesos de formación y trabajo académico universitario “la consecuencia más grave de la aplicación indiscriminada del criterio de eficacia en el ámbito de la educación, es el hecho de que acarrea una visión instrumental de todo proceso educativo” (Dascal, 2004, p. 233).

Es necesaria la eficacia y la eficiencia en los posgrados, pero es necesario reconceptualizarlos en la educación para no caer en dos extremos: la vigilancia autoritaria y en evaluación constante del desempeño de estudiantes investigadores, docentes y tutores (aceptar las excepciones de quienes no cumplen con los estándares de desempeño formulados a través de las competencias profesionales de docentes e investigadores y tutores o formativas de los estudiantes, por la necesidad de elevar los índices de eficacia se acepta todo tipo de trabajo académico simulado porque la eficacia está vinculada a la productividad para el financiamiento

de las universidades, de los salarios y becas de los docentes e investigadores y las becas de los estudiantes) o en la espontaneidad del trabajo académico.

Los sistemas tutorales en América Latina no se han desarrollado suficientemente; sin embargo, han adquirido relevancia fundamental para los sistemas de posgrado, si se privilegian los procesos de selección y elección racional de opciones se deshumaniza la tutoría, es decir como trabajo artesanal y quienes se oponen a esta deshumanización son considerados como actores utópicos, ingenuos, nostálgicos tratando de aislar o neutralizar su postura crítica, ética y política respecto a su quehacer académico y hacia la misión misma de la universidad.

Frente a la diversidad de los posgrados latinoamericanos también hay tendencias hacia su unificación intra e interorganizacional, inducida a través de las políticas educativas para los sistemas de posgrado; sin embargo, las universidades buscan cuidar su identidad a través de sus procesos académicos. La tutoría en los posgrados contiene un deber ser en el cual se proyectan valores que llevan un conjunto de disposiciones de acompañamiento, es decir se involucran funcionarios, investigadores, docentes, estudiantes en procesos de formación y de acompañamiento académico, estas disposiciones están guiadas por los propósitos, objetivos y metas proyectadas en distintos niveles de gobierno universitario.

No solo es la relación tutor o tutores con el estudiante; sino también los procesos en los cuales se toman decisiones y se llevan a cabo, es así como se incide en las justificaciones, en la definición en de funciones, de competencias, de metas a alcanzar, se adoptan y rechazan ideas acerca de los procesos tutorales. En el trabajo académico se reflexiona sobre los valores de la tutoría, en los valores que guían las actitudes de tutoría de los agentes y en la discusión de los fines perseguidos en la formación que otorga los posgrados. Es el ejercicio académico en cada nivel de actuación y su relación entre sí, donde se preserva la identidad universitaria, entre quienes deciden las funciones, derechos, obligaciones del trabajo académico y la relación con su universidad o con otras universidades y, con otras entidades sociales. No son las fuerzas invisibles del mercado quienes evitan la deshumanización de la tutoría, por el contrario, la promueven.

En la posmodernidad, la universidad:

Revela su crisis de sustantividad. Entre las muchas paradojas de la globalización hay inseguridades, desconfianza sobre los por qué y los para qué de la universidad, de lo que se enseña, de lo que se aprende... cooperaciones y consensos artificiales en las aulas, colegialidades artificiales del profesorado, constituyen ejemplos de la simulación segura que ha ido cercenando elementos de un auténtico proceso cooperativo: la discusión, el conflicto. Se requiere una mayor capacidad de respuesta, pero también está la sobre carga, el agotamiento prematuro y la superficialidad de objetivos y orientaciones (Kory, 2004, p. 201).

Humanizar los procesos académicos de la universidad en el mercado implica “pensar la universidad como un barro moldeable; como una emergencia sorpresiva de un no lugar habitable, dúctil, móvil, como un espacio sin prefigurar, el próximo trazado, la convocatoria siempre abierta y vinculante, de otra sensibilidad, de otro pensamiento comunicable, transmisible, que se hace aprendizaje<sup>18</sup>” (*Id. p. 203-204*).

Humanizar la tutoría implica repensar su sentido en el mercado, en su historia, en nuevas posibilidades que tomen en cuenta a los seres humanos involucrados; restablecer en los encuentros personales o en red la capacidad crítica, la duda no solo del conocimiento sino también del proceso formativo en un sentido amplio desde las decisiones de los distintos niveles de gobierno universitario hasta el desarrollo del mismo acompañamiento y de las decisiones de formación en que se guía a los estudiantes en sistemas de posgrado flexibles, de alta movilidad cuando esta es posible, recuperar la confianza de la tutoría para recuperar la dignidad humana como docentes, investigadores, estudiantes y/o tutores, recuperar los valores de la tutoría del trabajo artesanal en libertad y de pluralidad académica para encontrar nuevos sentidos en sus

---

<sup>18</sup> “Es la oportunidad de un instante, de un guiño en las instituciones más crepusculares [...]. En periodo de crisis, de la decadencia o la renovación, cuando la institución se bloquea, la provocación que es preciso pensar, reúne en el mismo momento el deseo de memoria y la exposición de un porvenir, la fidelidad de un guardián lo suficientemente fiel como para querer conservar incluso la oportunidad del porvenir; dicho de otra forma, la singular responsabilidad de lo que aún no tiene y aún no está. Ni bajo su custodia, ni bajo su vista. ¿es posible conservar la memoria y conservar la oportunidad? ¿puede conservarse? ¿acaso no es, como indica su nombre, el riesgo o el acontecimiento de la caída, incluso de la decadencia, el término que nos espera, en el fondo de la garganta? No lo sé. No sé si es posible conservar la memoria y oportunidad. Me inclino más bien a pensar que la una no se conserva sin la otra. Esta doble custodia será signada como su responsabilidad, al extraño destino de la universidad.” J. Derrida, *las pupilas de la universidad. El principio de la razón y la idea de la universidad*, en J. Derrida, *¿Cómo no hablar? Y otros textos*, suplementos Antrophos, núm. 13 citado por (Kory, 2004, p. 205).

propósitos y conceptos, en práctica y desarrollo, es retomar las “artes liberales” y no solo la profesionalización, implica una discusión filosófica, pero también para su instrumentación. Repensar la formación y el acompañamiento su transmisibilidad para aprender y humanizar un proceso acechado por la deshumanización que provoca el mercado académico y laboral.

## **CAPÍTULO II**

### **Tutoría y eficiencia terminal en las políticas nacionales para las Instituciones de Educación Superior**

#### **Presentación**

La tutoría formó parte de las líneas de acción del Programa Nacional de Educación (PRONAE 2001-2006), estuvo directamente asociada a los problemas y retos del acceso, la equidad y la cobertura, así como a los desafíos de calidad e integración, coordinación y gestión de los Sistemas de Educación Superior (SES) en México. En este capítulo se busca situar el contexto nacional en el cual se desarrolló la tutoría en las Instituciones de Educación Superior (IES), durante el periodo de análisis de esta investigación, tanto en licenciatura, como en posgrado.

La tutoría, en las políticas públicas para educación superior, se constituyó en un elemento fundamental para IES, ya que estuvo presente en programas, planes de desarrollo institucional, se consideró en propósitos, metas u objetivos; en indicadores de evaluación institucional o de docentes y estudiantes; la tutoría se colocó de manera importante en procesos formativos dentro de licenciaturas, maestrías y doctorados que no habían construido una tradición respecto de esta, también fue considerada como uno de los nuevos servicios de las IES, por eso requirió de procesos de administración y gestión académica que permitieran la acreditación de programas al vincularse a la calidad de las IES incluyendo el mejoramiento de la eficiencia terminal y la obtención de títulos y grados académicos en los tiempos previstos de los planes y programas de estudio, el desarrollo de investigaciones, la elaboración de tesis y de nuevas formas de titulación y/o graduación.

La tutoría sirvió para apoyar a los estudiantes y evitar su deserción, fue un elemento importante para el acceso a becas, se vinculó al desarrollo de procesos intra e interinstitucionales, nacionales o en el extranjero, formó parte de diferentes modalidades educativas; adquirió características que dependían de las necesidades de las IES, en algunas se entendió como un requerimiento burocrático, para otras también se convirtió en un eje importante de formación, también fue valorada como estrategia para obtener beneficios individuales o institucionales; la tutoría fue motivo para llevar a cabo distintas actividades académicas como foros, encuentros,

conferencias para analizar experiencias, problemas y propuestas. La tutoría se desarrolló, en las IES, bajo distintas concepciones, intereses y particularidades.

En el caso de licenciatura la tutoría fue “un instrumento derivado de una decisión política que se inscribió y se adoptó del trabajo realizado por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), dos años antes de incorporarse en una política pública concreta; esto es, en el PRONAE 2001-2006” (Romo, 2005: 100), pero en posgrado la tutoría forma parte de una tradición, tiene como antecedente la formación de investigadores desde finales de los años treinta, principalmente en los años cuarenta, es un proceso surgido de los investigadores, profesores y de sus funcionarios en el interior de las facultades, fundamentalmente en los centros e institutos de investigación de la UNAM, aunque también de otras instituciones del país como parte de las decisiones académicas internas de estos.

Sin embargo, su institucionalización y utilización como instrumento de política educativa, en ese nivel, es importante porque comienza a verse un desplazamiento de la tutoría centrada en procesos de formación de investigadores hacia procesos selectivos de alternativas de formación que se encontraron estrechamente vinculadas a la obtención de recursos económicos para las instituciones, los tutores y los estudiantes, elecciones realizadas de manera estratégica por el vínculo evaluación-financiamiento que puso en juego la política educativa nacional a través de programas de carácter institucional.

La tutoría se articuló con otros programas gubernamentales, o bien en programas intra o interinstitucionales, por ejemplo, el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) invitó a estudiantes de licenciatura a ser tutores de alumnos de educación básica y educación media superior como parte de su servicio social; los alumnos de semestres avanzados participaban como tutores de sus compañeros de nuevo ingreso a la licenciatura con la finalidad de ambientar en la institución a estos estudiantes y con ello, en parte, evitar que los estudiantes desertaran en el primer año de ingreso a la carrera, estos instrumentos vinculados a la obtención de financiamiento fueron capaces de transformar las formas de operación habituales tanto en licenciatura como en posgrado pues intentan modificar el comportamiento de los funcionarios universitarios y de los otros actores involucrados a través de la imposición de condiciones que mejoren la calidad, la

eficiencia y eficacia académica para el otorgamiento de recursos económicos. Alejandra Romo (2005, p. 101) señala:

La propuesta de la ANUIES, en el nivel de licenciatura, tuvo como objetivo primordial alcanzar una educación superior de calidad; pero al introducirse en el marco de las políticas públicas este objetivo se desvirtuó, ya que se vinculó al binomio planeación-evaluación con el cual a través de diversos programas, propuestos por el gobierno federal, las IES podían obtener financiamiento extraordinarios y, para sus actores recursos complementarios a sus condiciones laborales, o como estudiantes a través de becas.

Asunto que no es menor ni ajeno en los posgrados. Es innegable también que la diversidad de modalidades de tutoría buscaba aminorar los problemas de rezago, deserción, reprobación, repetición de materias, así como con la titulación de las distintas carreras, porque estas dificultades prolongaban los tiempos planeados para que los estudiantes concluyeran totalmente los programas de estudio.

La tutoría se fue conectando con los retos para la educación superior principalmente en tres aspectos: el acceso, la equidad, la cobertura, la calidad, la integración, coordinación y gestión del sistema de educación superior; pero también con procesos de formación; financiamiento, evaluación y calidad, por ello se vinculó necesariamente a la administración y gestión universitaria; entre otros aspectos académicos más. Los *Programas Institucionales de tutoría, una propuesta de la ANUIES para su Organización y Funcionamiento en las Instituciones de Educación Superior* (PROIT) (2001) fue una propuesta principalmente para implantarse dentro de los programas de licenciatura de las IES, tuvo una gran capacidad para adaptarse a las políticas públicas para la educación superior y ajustarse en las instituciones, no sin obstáculos, con diversos grados de aceptación o rechazo y con resultados diferentes; de ahí que las propuestas para su desarrollo también se diferencian entre las instituciones o al interior de las mismas.

Los PROIT estaban dirigidos fundamentalmente a fortalecer los procesos formativos en los estudiantes con una nueva visión y paradigma.

El aprendizaje a lo largo de la vida, la orientación prioritaria hacia el aprendizaje autodirigido (aprender a aprender, aprender a emprender y aprender a ser) y la

formación integral en una visión humanista y responsable ante las necesidades y oportunidades de desarrollo de nuestro país. La atención personalizada del estudiante constituye, sin lugar a duda un recurso de gran valor, ya que, al visualizar al alumno como el actor principal del proceso formativo, además de propiciar los objetivos indicados, contribuye a la adaptación del estudiante al ambiente escolar y al fortalecimiento de sus habilidades de estudio y trabajo. Este tipo de atención puede ayudar, adicionalmente a abatir los índices de reprobación y rezago escolares, a disminuir las tasas de abandono de estudios y a mejorar la eficiencia terminal (PROIT, ANUIES: 11).

La tutoría con una matrícula elevada en la licenciatura se convirtió en muchas instituciones de educación superior en un programa focalizado. En cambio, en posgrado, la tutoría se impulsó para elevar la calidad de los programas y buscar el fortalecimiento del Sistema Nacional de Posgrado (SNP).

La importancia de la tutoría en la educación superior, y de las políticas públicas de este nivel, fue muy importante dentro del periodo de análisis de este estudio, pero es fundamental hacer notar que en la UNAM se insertó de manera diferente -si ello podemos considerarlo con características muy propias como la búsqueda de reformas sensibilizadoras, que después del movimiento estudiantil de 1999, contra el cobro de cuotas que quiso imponer el rector Francisco Barnés de Castro, en el que la Universidad casi dejó de funcionar un año y que implicó el cambio de rector: Juan Ramón de la Fuente- dentro de las políticas educativas públicas promovidas por el gobierno federal, como lo señala Adrián Acosta Silva (2003, p. 16) señala:

En el horizonte de las universidades públicas mexicanas se podía observar un panorama heterogéneo, donde algunas universidades (entre las que destaca las de Guadalajara, Sonora, Autónoma de Puebla, Tamaulipas o Nuevo León) iniciaban, o intentaban hacerlo, procesos de reforma de muy diverso origen y perfil; mientras que las otras se mantenían en un prolongado estado de parálisis institucional con tintes marcadamente conservadores (el caso evidente el de la UNAM, luego de los intentos de reforma del rector Carpizo, en la segunda mitad de los ochenta), y algunas más se enfrascaban en conflictos internos de poder que terminaron en intentos fallidos, o frecuentemente aplazados, de cambio institucional (como las universidades autónomas de Sinaloa, Guerrero o Zacatecas).

Por otra parte, el trayecto de la UNAM en el proceso de institucionalización de la tutoría fue diferente, debido a su larga tradición en procesos formativos, pero el caso de la UNAM se analiza posteriormente.

Este capítulo está conformado por tres grandes apartados, el primero está dedicado al análisis general de las tendencias del SES, el segundo presenta un examen de las políticas educativas y la tutoría para el nivel de licenciatura, y el tercero ofrece una reflexión de política educativa para el posgrado a nivel nacional.

Si bien, esta investigación tiene como núcleo fundamental el estudio del posgrado, fue necesario revisar lo acontecido en la licenciatura para comprender el sentido de las políticas educativas en el nivel de posgrado, aunque la tutoría entendida como instrumento de política educativa, en ambos niveles, se utilizó bajo una racionalidad estratégica vinculada al binomio evaluación-financiamiento.

## *2. Tutoría y eficiencia terminal en las transformaciones del Sistema de Educación Superior (SES)*

Varios autores como Mendoza (2002) e Ibarra (2001), coinciden en señalar que la década de los noventa constituyó un momento de transición importante en los SES, no solo en México sino también en América Latina. La crisis económica de los ochenta mostró el agotamiento del estado benefactor, el debilitamiento de sus instituciones<sup>19</sup> y, al mismo tiempo diversos factores sociales,

---

<sup>19</sup> Los factores que llevaron a mostrar la inviabilidad del gobierno de continuar con la política de patrocinio benigno son ilustrados por Javier Mendoza como los siguientes: pérdida de legitimación de las instituciones de educación superior como resultado de su inadecuación a las nuevas condiciones del desarrollo de la sociedad; la expansión cuantitativa no prevista ni controlada, y sin reforma educativa, se dio a expensas de la calidad y la eficiencia, lo que condujo a que las experiencias educativas de los estudiantes carecieran de significado social y personal; rezago en la producción y transmisión de conocimientos con respecto a los avances de la ciencia y la tecnología en el nivel mundial, lo que conllevó a que los egresados de la educación superior estuvieran en desventaja en el mercado de los conocimientos solicitados en el mercado laboral; predominio de motivaciones sociales y políticas en la expansión de las instituciones y descuido de la vinculación con los procesos económicos y productivos; deterioro de la relación de las instituciones con la sociedad y con el gobierno, como resultado de los múltiples problemas estructurales, organizativos y operativos en el anterior de los sistemas y de los establecimientos educativos, de pauperización que sufrieron los estudios superiores como canal de movilidad social para sus egresados; cambio de actitud gubernamental ante las instituciones y el sistema de educación superior en su conjunto, ante las limitaciones presupuestales y los cuestionamientos de los gobiernos a las formas de actuar de las instituciones; crisis en los sistemas de planeación aplicados a este nivel educativo. El carácter meramente indicativo de la planeación impidió la existencia de mecanismos eficaces de regulación y de conducción eficiente de las instituciones de educación superior. Javier Mendoza Rojas. (2002, p. 38-39).

políticos, económicos y culturales se fueron correlacionando para el surgimiento del establecimiento de nuevas formas de relación entre estas entidades; aspectos influidos por el surgimiento de procesos globalización y la puesta en marcha de un nuevo modelo de desarrollo neoliberal<sup>20</sup>, Barnett, González Casanova (2000) y otros investigadores consideraron que las universidades se encontraban en crisis.

Desde finales de la década de los ochenta, las universidades tuvieron que hacer frente a las políticas de financiamiento emergentes propuestas por el estado.

La competencia por el financiamiento se encuentra estrechamente relacionada con la evaluación; se trata de indicadores de medidas cuantitativas, principalmente del desempeño de las instituciones de educación superior; permitirán hacer comparaciones de desempeño institucional; con la idea de mejorar la calidad de manera continua y lograr una expansión con equidad. Competir por financiamiento supondría que las instituciones de educación superior funcionarían lo más eficazmente posible, pues se recompensaría con recursos la eficiencia; pero las contradicciones institucionales, los procesos políticos, sociales y culturales llevaron a replantear otros factores.

El financiamiento fue y es uno de los principales instrumentos de políticas públicas para la educación superior pública. El problema del financiamiento público para la educación en general y, en particular para la educación superior, se originó principalmente a partir de la crisis económica de 1982<sup>21</sup> en México, su crecimiento, adquirió una tendencia inversa, y solo comenzó a recuperarse en 1992 de manera gradual.

---

<sup>20</sup> Margarita Noriega apunta que el modelo de desarrollo es entendido como las grandes orientaciones económicas y las relaciones políticas y sociales que la sustentan. En la idea de que esas grandes directrices y orientaciones están relacionadas entre sí, convergen en grandes objetivos, tienen una lógica aceptada *a priori* como eficaz para resolver los problemas del desarrollo económico-social respectivamente, y son constructos ideales. De manera particular el modelo de desarrollo con orientación neoliberal se hace alusión a las grandes líneas que lo orientan: el retiro del estado en la economía, la acotación de sus márgenes de autonomía, la privatización, la descentralización, la marginación de los sindicatos junto a la tendencia a la individualización de las relaciones laborales y, la llamada ayuda para la autoayuda, focalizada a los más pobres entre los pobres. Margarita Noriega Chávez (2005, p. 18).

<sup>21</sup> “En 1982, la deuda del gobierno federal era cercana a los 4.5 billones de pesos corrientes; la inflación llegaba al 100 por ciento, el déficit del sector público representaba el 17 por ciento del PIB y éste registraba una caída del 3 por ciento, en tanto en el periodo de 1980-1982, salían del país alrededor de 28 millones de dólares...” (Noriega, 2000, p. 105).

Mientras en 1970 el subsidio federal representó el 23 por ciento, el estatal del 58 por ciento, y los ingresos propios el 19 por ciento, 15 años después la proporción era del 63 por ciento, 31 por ciento y 6 por ciento respectivamente. La carga que esto significó para la federación hizo replantear esta estructura para hacer frente al reto que representaba para el gobierno federal continuar con su compromiso de financiar la educación superior pública. Se tuvo una reducción del gasto público destinado a la educación superior, en relación con el Producto Interno Bruto (PIB), este disminuyó en términos relativos al pasar del 0.87 por ciento en 1982 al 0.57 en 1984 (Mendoza, 2002, p. 77).

Durante esos años el gobierno comenzó a plantear que la educación superior debería buscar su autosuficiencia, la reducción del gasto público se veía acompañada por un proceso de expansión de la matrícula y del personal docente de licenciatura “en México, si se atiende al conjunto de las 35 universidades públicas, se constata que el subsidio federal creció en términos reales, entre 1983 y 1991, en un 33.8%” (Kent, 2002, p. 112).

El énfasis, durante el sexenio zedillista, consistió en diversificar las fuentes de financiamiento y, en el PRONAE 2001-2006 del gobierno foxista, se insistió en buscar fuentes alternativas.

Las instituciones educativas obtienen sus ingresos a partir de cuatro fuentes: subsidios federales, subsidios estatales, costos de matrícula (colegiaturas) y fuentes externas (como contratos de investigación, prestación de servicios, capacitación industrial). No se cuenta con datos sistematizados acerca de la importancia relativa de cada una de estas fuentes. La proporción varía de forma considerable entre instituciones, no solo como resultado de su situación (federal, estatal o particular), sino también como resultado del compromiso relativo entre el gobierno federal y estatal; sin embargo, podría decirse que, en el caso de las instituciones públicas, los fondos obtenidos mediante colegiaturas o de las fuentes externas son secundarios (Brunner, 2006, p. 23).

La primacía del estado comenzó a desvanecerse al mostrar su incapacidad para liderar un proyecto educativo que demostrara la superioridad del interés público sobre el privado; por el contrario, la privatización de la educación superior se hacía cada vez más evidente al grado de al tener un mayor acercamiento a las políticas de educación que seguían las instituciones educativas

privadas; la normatividad legal mostraba sus límites. La crisis económica al iniciar los años ochenta planteaba la urgencia de atender el problema de los recursos limitados; las presiones de la globalización y la aplicación de políticas neoliberales modernizaron al estado y sus instituciones principalmente durante la década de los noventa.

Los profesores también generaban presiones al estado, habían desarrollado, desde hacía mucho tiempo, conocimientos para el ejercicio correcto de su actividad, además de una concepción ética común, conformando diversas asociaciones y colegios por lo cual sentían que eran quienes legítimamente podían decidir sobre los asuntos relacionados con su quehacer (Mendoza, 2002, p. 24). Por otra parte, el mercado necesitaba una menor injerencia estatal para regularse a través de la oferta y la demanda educativa e involucró a profesiones, estudiantes, docentes e instituciones.

El interés por responder a las características económicas enmarcadas en la globalización, en la década de los noventa presentó un dinamismo importante en la definición de las políticas educativas del país, en la definición de las metas. En la segunda mitad de la década de los noventa “la actualización del currículum y mejorar la calidad en la formación de profesionales, anticipaba una reforma estructural orientada a transformar el sistema en su totalidad: financiamiento, posgrado, perfil docente y deshomologación salarial; del mismo modo se vislumbraba la incorporación de estándares internacionales que definen la calidad de la educación superior” (Herrera, 2002, p. 28).

Pero estas tendencias provienen del Programa de Modernización Educativa (1989-1994)<sup>22</sup> durante la administración del presidente Carlos Salinas de Gortari (1988-1994), la continuidad con el gobierno de Ernesto Zedillo Ponce de León (1994-2000) y el de Vicente Fox Quezada (2000-2006); trayectoria que permanece desde 1982; sin embargo, no todas las políticas públicas de la educación superior se detallaban en los programas, también se tomaban medidas

---

<sup>22</sup> El Programa de Modernización Educativa planteó cuatro objetivos para la educación superior: mejorar la calidad de la educación superior para formar los profesionales que requiere el desarrollo nacional; atender la demanda en la medida que lo necesite la modernización de la sociedad, asegurando la oportunidad de ingreso a los estudiantes procedentes de las regiones y grupos sociales más desfavorecidos, con aptitudes para cursar estudios superiores; vincular a las IES con la sociedad para contribuir a resolver los retos sociales, económicos, tecnológicos y científicos del país; fortalecer el sistema de coordinación y planeación nacional de la educación superior, orientar su actividad mediante un esfuerzo de evaluación y reordenación interna de las instituciones, con el respaldo sostenido del estado, e impulsar la participación social.

que se fueron instrumentando de manera paulatina (Mendoza, 2002, p. 229-239), en estos sexenios, la calidad y la pertinencia social de la educación eran propósitos fundamentales, requerían del diseño e implementación de diversos instrumentos: evaluación, competitividad por el financiamiento, apertura y vinculación de las instituciones con el sector productivo, y reformas organizativas y administrativas.

### 2.1. La tutoría y la eficiencia terminal en el crecimiento y diversificación del SES

En la educación superior se presentó un aumento en la matrícula de estudiantes de educación superior y, aunque se mantuvo una creciente demanda en este nivel, la expansión de las instituciones privadas y la diversificación de la educación superior, fueron importantes durante los primeros años del siglo XXI.

<b>TABLA 2.1 DISTRIBUCIÓN DE LA MATRÍCULA DEL SISTEMA EDUCATIVO MEXICANO EN EL CICLO 2001-2002</b>	
<b>Total de Estudiantes</b>	<b>29,023,459</b>
Educación Básica	81.9%
Educación Media Superior	10.81%,
Educación Superior	6.9%,
Posgrado	0.4%

Fuente. Elaborado con datos del Plan de Desarrollo del Posgrado Nacional (PDPN), COMEPO, p.12.

La heterogeneidad del sistema de educación superior fue importante, en 2005 se contaba con 1872 instituciones en el país, y con una matrícula de 2.538. 256 estudiantes como se muestra en la tabla 3, también se tienen instituciones gubernamentales de coordinación y de planeación y regulación; se puede notar la expansión de las instituciones particulares.

<b>Tabla 2.2</b>				
<b>DIVERSIFICACIÓN DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO 2005</b>				
<b>Subsistema</b>	<b>No. de Instituciones</b>	<b>%</b>	<b>Matrícula</b>	<b>%</b>
Universidades públicas federales	4	0.2	307.778	12.1
Universidades públicas estatales	46	2.4	785.917	31.0
Institutos tecnológicos públicos	211	11.2	325.081	12.8
Universidades tecnológicas públicas	60	3.2	62.726	2.5
Universidades politécnicas públicas	18	1.0	5.190	0.2
Universidades interculturales públicas	4	0.2	1.281	0.05
Instituciones públicas de enseñanza de la educación	249	13.2	92.041	3.6
Instituciones particulares	995	52.6	776.555	30.6
Instituciones particulares de enseñanza de la educación	184	9,7	54.267	2.1
Centros Públicos de investigación	27	1,4	2.801	0.11
Otras instituciones públicas	94	5	124.609	4.9
<b>TOTAL</b>	<b>1892</b>	<b>100.1</b>	<b>2.538.256</b>	<b>100</b>

Fuente. José Joaquín Brunner (*et. al.*). (2006).

La expansión del sector privado al aumento de la demanda de educación superior, pero entre otros aspectos.

Los grupos de élite que buscan generar sus ambientes exclusivos en la educación, no menos que en otros aspectos de la vida social, es necesario considerar también, que un gran sector de la matrícula de educación superior privada se compone de gente muy similar al público normal de las instituciones públicas y, por tanto, su preferencia expresa algunas críticas a la gestión de la educación superior pública (Varela, 2003, p. 380).

A pesar del crecimiento del SES este se considera lento e irregular “el incremento de la cobertura se registró a partir de niveles muy reducidos: de solo 10.5% en 1976; se pasó a 15.2% en 1998 a 21.5% en el año 2000 a 29% en 2010” (Del Val, 2011, p. 13).

<b>Tabla 2.3</b>		
<b>COBERTURA POR NIVEL EDUCATIVO ENTRE 1990 Y 2010</b>		
	<b>1990</b>	<b>2010</b>
Educación Básica	88 %	99 %
Educación Media Superior	36 %	66 %
Educación Superior	14.5 %	29.9 %

Fuente. Elaborado con datos de Enrique del Val (2011).

Rodríguez y Casanova (2005: 43-45) señala que el SES en la década de los noventa: Se verificó una expansión total del ámbito estudiantil, alcanzó el 45%. En ese periodo, el sector docente creció cerca del 49% y el número de instituciones aumentó casi en 65%. Las tendencias principales pueden agruparse en siete campos, presentándose condiciones de:

- a) Crecimiento de la cobertura de la demanda potencial. En 1990 el Sistema de Educación Superior (SES) atendía a 13.5% de la población de entre 18 y 23 años; a finales del 2000 se alcanzó 20% de la franja indicada.
- b) Recomposición de la matrícula del SES público. La dinámica de expansión se derivó casi exclusivamente del crecimiento del sector tecnológico universitario, en contraste, la dinámica de crecimiento de la modalidad universitaria fue casi estacionaria: en el decenio la matrícula creció por debajo del 7% en total.
- c) Mayor presencia del sector privado en la oferta educativa superior. En 1990 las IES del sector privado absorbían 17.4% de la demanda de licenciatura, en 2003 su participación llegó a 32%... La expansión de la educación superior privada fue extraordinaria en el posgrado al incrementar su matrícula 4.5 veces en solo diez años. El sistema privado desarrolló tendencias de diferenciación; por una parte, se afianzó el conglomerado de instituciones de educación superior regidas por condiciones de mercado en modalidades de formación profesional ampliamente demandadas, no realizan funciones de investigación o difusión cultural ni cuentan con infraestructura académica apropiada. La expansión del sector privado sirvió, en un primer momento,

para llevar a cabo acciones de absorción del sector estudiantil que no encontró cupo en las universidades públicas.

- d) Reforzamiento del proceso de descentralización de la oferta y compensación del rezago histórico en las entidades federativas más atrasadas. Hacia 1990, 23% de la población de licenciatura en universidades e institutos tecnológicos se encontraban en el Distrito Federal; en el año 2000 esa concentración descendió a 21.5%.
- e) Sin embargo, el modelo de financiamiento descentralizador hacia un análisis sobre la pertinencia para el estado y el mercado de las carreras registradas por los centros educativos. Mayor concentración de la demanda escolar en las áreas y carreras profesionales asociadas a los servicios. Como tendencia general, la matrícula del SES ha disminuido en las áreas de ciencias agropecuarias y ciencias naturales y exactas, manteniendo una tendencia vigente desde los años ochenta. Las áreas de salud y de educación y humanidades han permanecido constantes como proporciones de oferta (respectivamente 9 y 5%, sin contar la matrícula de normales); en cambio en la matrícula total de licenciatura del SES. En el presente, una tercera parte de la matrícula total está concentrada en solo tres opciones: derecho (12.2%), contaduría (11.1%) y administración (10.2%)
- f) Crecimiento del posgrado. Hacia 1990 la matrícula nacional del posgrado era poco más de 40 000 estudiantes, en el 2003 la cifra corresponde a 138 287 inscritos en especialidades, maestrías y doctorado.
- g) Equilibrio en la proporción de hombres y mujeres en las licenciaturas universitarias

## *2.2. La tutoría como objetivo estratégico del Programa Nacional de Educación Superior 2001-2006 (PRONAE 2001-2006)*

El desarrollo de los procesos tutoría en la educación superior colocó al gobierno en capacidad para ejercer un gobierno a distancia sobre las instituciones de educación superior a través del Programa Nacional de Educación (PRONAE 2001-2006); en este documento aparece por primera vez la tutoría como objetivo estratégico del gobierno federal para una educación superior de calidad, y como parte de las líneas de acción que buscaron “fortalecer a las instituciones

públicas de educación superior para que respondan con oportunidad y niveles crecientes de calidad a las demandas del desarrollo nacional” (PRONAE 2001-2006, p.204), con la aplicación de enfoques educativos flexibles centrados en el aprendizaje; sin embargo, antes de que la tutoría formara parte de las políticas públicas para la educación superior la “Secretaría General Ejecutiva de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) convocó a investigadores y académicos de universidades públicas, entre sus instituciones afiliadas, así como a un representante del Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (CENEVAL) y al entonces presidente de la Asociación Mexicana de Profesionales de la Orientación (AMPO), con el propósito de diseñar una propuesta para la organización e implantación de los programas de tutoría dirigidos a estudiantes de licenciatura...” (Romo, 2005, p. 91).

Las políticas educativas del sexenio zedillista tuvieron el propósito de mejoramiento de la calidad educativa, pero en el periodo foxista el fortalecimiento de la educación superior pública implicó para algunas IES ir hacia la mejora de la calidad para lograr su aseguramiento. La tutoría en PRONAE (2001-2006, p. 217-218) se vinculó con programas como: becas y financiamiento para estudios de tipo superior; ampliación y diversificación de la oferta del sistema de educación superior y creación de nuevos servicios e instituciones públicas; educación a distancia; fortalecimiento integral de las instituciones públicas de educación superior; mejora del perfil del profesorado y consolidación de los cuerpos académicos; atención a los estudiantes desde antes de su ingreso a la educación superior, durante su permanencia y hasta su egreso; enfoques educativos centrados en el aprendizaje; fortalecimiento del posgrado nacional y del servicio social; la evaluación y acreditación de la educación superior; planeación y coordinación de la educación superior y financiamiento de la educación superior.

El PRONAE 2001-2006, consideró un reto el establecimiento necesario en las IES de los programas de tutelaje individual y de grupo y de apoyo al desempeño académico del alumno, tomando en consideración sus diferentes necesidades con el propósito de mejorar los índices de retención (particularmente en el paso del primero al segundo año del programa de estudios); que diversifiquen las opciones de titulación y la graduación.

Es necesario también que los estudiantes con problemas económicos puedan tener acceso a un sistema de becas y financiamiento para mejorar sus condiciones de permanencia y lograr la terminación oportuna de sus estudios (p. 191); entre las líneas de acción del PRONAE 2001-2006, se proyectó el establecimiento de programas institucionales de PROIT, tutoría para una atención individual y de grupo a estudiantes (p. 205), además de impulsar los programas de capacitación de profesores en habilidades docentes y de tutelaje individual y colectivo en grupo de estudiantes y, en la operación de enfoques educativos centrados en el aprendizaje (p. 206).

La idea de los PROIT fue integrar un documento que permitiera a las universidades, institutos tecnológicos y otro tipo de instituciones de educación superior y otro tipo de instituciones de educación superior que ofrecen estudios de licenciatura, desarrollar un programa basado fundamental, pero no exclusivamente, en la participación del personal docente para brindar tutoría a sus estudiantes, en virtud del reconocimiento de una problemática grave y lastimosa para la educación en México como es el creciente abandono de los estudios superiores, provocado tanto por problemas referidos a bajo rendimiento escolar, a limitaciones institucionales, a deficiencias curriculares, como a restricciones económicas, a problemáticas personales y/o familiares, entre los más frecuentes aunque el programa también considera a aquellos alumnos destacados por mejores niveles de aprovechamiento escolar, quienes también requieren otro tipo de atención personalizada tendiente a mantener sus niveles de rendimiento e incluso mejorarlos (Romo, 2005, p. 93).

### *2.2.1. La tutoría y eficiencia terminal en las políticas de coordinación, integración y gestión del Sistema de Educación Superior (SES)*

El PRONAE 2001-2006 planteó que la educación superior en México presenta principalmente tres problemas: a) la integración, coordinación y gestión del sistema de educación superior b) el acceso, la equidad y la cobertura y c) la calidad (PRONAE 2001-2006, p. 188).

Entre 1950 y 1970, la economía mexicana tuvo un desempeño notable exitoso, son los años dorados del desarrollo estabilizador, la sustitución de importaciones y la intervención del estado privilegió la acumulación. “En 1950 el sector industrial representaba 21.5% del producto total y esta cifra aumentó a 24% en 1960; después pasó a 29.4% en 1970. En cambio, la participación de la agricultura y otras actividades primarias bajó, mientras que la de los servicios

permaneció relativamente constante. El desarrollo industrial conllevó a una rápida urbanización”<sup>23</sup>. La economía mundial estaba en expansión, la cooperación internacional era favorable y el proteccionismo iba en disminución, la condicionalidad externa en materia de política económica era ejercida por el Fondo Monetario Internacional (FMI) y otros organismos internacionales en corto plazo, esto permitía que el financiamiento público y la inversión privada directa crecieran rápida y sostenidamente y que las tasas de interés fueran bajas.

Desde los años sesenta y hasta finales de los años setenta, el sistema de educación superior aumentaba aceleradamente sin mirar hacia dónde, obedeciendo a respuestas de crecimiento poblacional y su impacto en la matrícula escolar. En 1978, se aprueba la Ley para la Coordinación de la Educación Superior<sup>24</sup> a través del CONPES, con ello, se comienza a dar importancia a las reformas estructurales, la distribución del ingreso, la toma de decisiones y a las relaciones sociales en las que se deben desarrollar los procesos institucionales; la planeación ocupa un lugar relevante, para corregir los efectos de la expansión.

La educación superior en México experimentó un cambio profundo durante este periodo: la expansión acelerada del sistema fue un proceso dinámico de crecimiento cuantitativo del gasto educativo de las instituciones, la matrícula y la contratación de profesores y trabajadores, implicó transformaciones curriculares, nuevas formas de planeación, administración y regulación educativa<sup>25</sup> que fueron intensificándose conforme avanzaba la década de los años setenta.

En 1950 la población de licenciatura no llegaba a 30,000 estudiantes, representando entonces 1.3% de los jóvenes entre 20 y 24 años; hacia 1960 la matrícula se había duplicado, en ese año se registraron 75,000 estudiantes, es decir, 2.6 por ciento del grupo de edad relevante. Durante la década, el número de universidades públicas se duplicó;

---

<sup>23</sup> Nora Lusting. *México hacia la reconstrucción de una economía*. CM, FCE, México, 1994, p.42.

<sup>24</sup> “Desde diciembre de 1978 está vigente la Ley para la coordinación de la educación superior, que tiene por objeto establecer bases para la distribución de la función educativa de tipo superior entre la federación, los estados y los municipios, así como prever las aportaciones económicas correspondientes, a fin de coadyuvar al desarrollo y coordinación de la educación superior. Cada universidad autónoma cuenta con su ley orgánica respectiva, mientras que los órganos administrativos desconcentrados de la Secretaría de Educación Pública (SEP) se rigen por las normas contenidas en sus reglamentos constitutivos” Javier Mendoza Rojas (2002, p. 51).

<sup>25</sup> “Por tradición, la educación superior había sido un sistema predominantemente público, regulado con laxitud, caracterizado por el libre acceso y el financiamiento no competitivo e incrementalista. En el caso de las universidades públicas, su *modus operandi* solía girar en torno a decisiones no adoptadas por coaliciones que dirigían a instituciones dotadas de autonomía jurídica y sin obligación de dar garantías públicas de su gestión financiera o de la calidad del servicio educativo”. Rollin Kent Serna y Wietse de Vries (1994, p. 12).

hasta 1950 existían 12 instituciones con el rango de universidad, incluyendo el Instituto Politécnico Nacional. Entre 1950 y 1960 se establecieron otras doce universidades públicas en distintos lugares del territorio nacional y en 1953 se inauguró la Ciudad Universitaria de la UNAM (Rodríguez, 1999, p. 189-199).

En la década de 1970 el gobierno federal, decidió diversificar la oferta de estudios profesionales, principalmente en el Distrito Federal, con la fundación de la UAM en tres planteles que obedecieron a un modelo de desconcentración funcional y administrativa, así como a una integración académica en divisiones y departamentos. Por su parte la UNAM decidió establecer varias Escuelas Nacional de Estudios profesionales (ENEP) con un modelo diferente, tanto del tradicional, que prevalecía en las facultades, como del departamental (OCDE, 1997, p. 55).

Actualmente, las grandes universidades del país conservan el papel relevante que socialmente se les ha otorgado, algunas provenientes de la época de la colonia y otras no, pero todas ellas nacionales, públicas y autónomas, son instituciones clave porque tienen una alta demanda social y atienden en sus programas la ciencia y la tecnología, las ciencias sociales y las humanidades, las artes, la cultura, en ellas se realiza el mayor porcentaje de la investigación científica nacional y también desarrollan la mayor parte del desarrollo de posgrados, requieren de un alto porcentaje del presupuesto nacional del sistema de educación superior.

La creciente apertura de la educación superior en el proceso de internacionalización, expansión y diversificación del sistema en los años noventa, implicó que las políticas educativas buscarán alcanzar eficiencia y calidad, reducir problemas internos y las asimetrías respecto de otros países, para ello se crearon nuevos organismos como los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES, 1999), el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL, 1994), que por un lado evaluaran y certificaran no solo los programas académicos, también los estudiantes y los profesores de educación superior a través de diversos programas.

Ante las nuevas necesidades se requerían de políticas educativas más integrales y las instituciones establecidas desde años atrás en materia de planeación y evaluación durante la década de los setenta y ochenta como el Sistema Nacional Permanente para la Planeación de la

Educación superior (SINNAPES, 1978), la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación superior (CONPES, 1989), la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 1950) debían actuar de manera coordinada, armonizando procesos y decisiones para integrar un sistema nacional que coordine el nivel federal y estatal de educación superior.

Así las decisiones de crecimiento de la oferta educativa, de calidad dentro de los objetivos de estas instituciones, han logrado, por ejemplo, que la tutoría académica se implemente en el SES, forme parte de los programas que vinculan la evaluación con el financiamiento, por ejemplo, la COPAES (2007) señala que la IES del país deben contar en su planeación y cumplir en sus programas diversos criterios, para la licenciatura: contar con cuerpos académicos integrados por personal que reúna el perfil idóneo establecido en el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) y atienda las actividades establecidas en dicho perfil, de acuerdo con el tipo de programa de que se trate contar con programas de tutoría individual y grupal, servicios de apoyo al aprendizaje de los estudiantes y procesos e instrumentos idóneos para la evaluación de los aprendizajes alcanzados por los estudiantes, -esta condición es para estudios de licenciatura y posgrado- confirmar la calidad y pertinencia del programa con estudios de seguimiento de egresados o, en su caso, con evidencias de la oportuna incorporación de los mismos al mercado laboral o a estudios de posgrado.

#### *2.2.2. Acceso, equidad y cobertura. Los Programas Institucionales de Tutoría (PROIT)*

El PRONAE 2001-2006 con relación a los problemas de acceso, equidad y cobertura reconoce un crecimiento del sistema de educación superior en la modalidad escolarizada, en 1990 representaba el 12.2 % para el 2001 un 20% de los jóvenes entre 19 y 23 años; al mismo tiempo se observó que la tasa de cobertura actual se distribuyó de manera desigual entre las entidades federativas, los grupos sociales y étnicos.

Además los jóvenes provenientes de grupos en situación marginal enfrentan obstáculos para tener acceso a la educación superior con calidad y equidad, además de permanecer y graduarse oportunamente; se consideró necesario cerrar las brechas de cobertura entre entidades federativas y grupos sociales, pues la participación de estudiantes indígenas es mínima por lo que se buscó

ampliar las oportunidades de acceso y la diversificación del sistema de educación superior; aunque se había diversificado la oferta educativa de este nivel, su distribución territorial era desigual e insuficiente en algunos campos de conocimiento; asimismo se tomó en cuenta la idea de que la oferta fuera amplia, diversificada con otras modalidades que satisficieran demandas de capacitación, actualización y formación permanente de profesionales en activo y población adulta en el contexto de la sociedad del conocimiento.

Los PROIT fueron concebidos por la ANUIES como una alternativa para abatir los problemas de deserción<sup>26</sup>, rezago<sup>27</sup> y los bajos índices de eficiencia terminal de la educación superior. Según esta institución en el periodo 1986-1991 la eficiencia terminal de las instituciones públicas fluctuó entre 5.12 y el 62%, observándose un promedio en este lapso, del 53%. Entre 1985 y 1990, la eficiencia terminal promedio para el subsistema de educación superior fue de 50.6% la eficiencia terminal se veía afectada por la deserción y el rezago.

En cifras generales y como promedio nacional, de cada 100 alumnos que iniciaban sus estudios de licenciatura, entre 50 y 60 concluyen las materias del plan de estudios, cinco años después y, de estos, tan solo 20 obtienen su título. De los que se titulan, solamente el 10%, es decir, 2 egresados, lo hacen entre los 27 y 60 años (Díaz de Cossío, 1998, citado por Romo, 2001, p. 19). Ante estas cifras se consideraba prioritario abatir estos problemas atendiendo sus causas en un proceso formativo personalizado de acompañamiento en la trayectoria de los estudiantes a través de la tutoría, y de otras decisiones que involucraban las condiciones institucionales de la educación superior y con apoyos económicos para los alumnos a través de becas.

### *2.2.3. La calidad de la educación superior y los PROIT*

La calidad en el PRONAE 2001-2006, proponía la flexibilidad de los programas educativos del SES incorporando un carácter integral del conocimiento y un aprendizaje continuo de los estudiantes, se resaltó el papel de facilitar de los profesores para impulsar el aprendizaje y

---

<sup>26</sup> La deserción entendida como la forma de abandono de los estudios superiores, adopta distintos comportamientos en los estudiantes que afectan la continuidad de sus trayectorias escolares, (Tinto, 1987, p. 34) con base en parámetros relacionados con el aprovechamiento, la reprobación, las faltas de asistencia a clases o actividades académicas, el compromiso de los estudiantes con el docente; las características de habilidades desarrolladas por los alumnos para el estudio, la capacidad analítica, entre otros aspectos más.

<sup>27</sup> El rezago afecta a aquellos alumnos que no acreditan las asignaturas y no pueden avanzar hasta que las aprueban (Romo, 2004, p. 20).

actualizar los programas de estudio. Asimismo, la necesidad de alcanzar eficiencia terminal en la licenciatura se consideró prioritario, solo el 50% de los estudiantes matriculados en licenciatura alcanzaba a titularse, además se consideraba que la educación superior operaba bajo esquemas rígidos que se notaban en las pocas opciones de titulación además de un gran número de procedimientos burocráticos que implicaba este proceso, lo cual alargaba los tiempos programados de egreso de los estudiantes. La tutoría individual, colectiva y de apoyo al desempeño académico de los alumnos tenía un papel importante en estos aspectos, de ahí la importancia de los PROIT.

El PRONAE 2001-2006 otorgó una gran importancia a la calidad educativa la tutoría en un modelo educativo centrado en el aprendizaje<sup>28</sup> (2001: 205), en el cual:

El profesor no tiene que estar formado para dar a los alumnos el conocimiento elaborado sino para facilitar que por sí mismos lo elaboren. Este proceso intencionado tiene que planificar para ayudar a los alumnos a que, por sí mismos, aprendan a resolver las diversas situaciones que enfrentan en la vida y a formar parte de los diferentes grupos sociales que integran la sociedad. Para lograr esto se requiere propiciar lo que se llama aprendizajes significativos... la docencia tendrá que ser una práctica profesional, intencionada, que ayude al proceso de desarrollo y socialización de los alumnos... el qué y el cómo de la enseñanza, se concreta la idea de enseñar a pensar y actuar sobre contenidos significativos y contextualizados... Se comprende que la tendencia de la educación es poner al alumno en el centro: una educación centrada en el alumno (Pérez, 2007, p. 87-88).

Los PROIT de la ANUIES (2002, p. 13) se consideraron “una estrategia viable, segura y confiable en conjunto con otras acciones institucionales, para promover el mejoramiento de la calidad de la educación superior” se entendió como un acompañamiento y apoyo docente de carácter individual que colocaba al estudiante como actor central del proceso formativo, pero en la tutoría el rol docente como tutor implica al mismo tiempo su formación y su desempeño, de ahí que las propuestas tanto de implantación como de evaluación del programa se analicen las

---

<sup>28</sup> En este paradigma el docente es un organizador y mediador en el encuentro del alumno con el conocimiento. La enseñanza es un proceso de ayuda que se va ajustando en función de cómo ocurre el proceso en la actividad constructiva de los alumnos, es decir, la enseñanza es un proceso intencionado, sistematizado, que se debe planificar, poner en marcha y cuando está en marcha darle seguimiento (Díaz y Hernández, 2002, p. 3).

funciones y desempeños de su rol. La visión de la tutoría fue enmendar o remediar la problemática de la deserción.

La calidad<sup>29</sup> de la educación en México no solo son estándares pues esta es un derecho social, un bien público responsabilidad exclusiva del estado y un compromiso social que difiere de los parámetros de calidad empresarial. Los PROIT consideraron una formación integral de los alumnos; de ahí que su evaluación involucre no solo al tutor y al estudiante sino también a los funcionarios y condicionantes donde se desarrolla esta actividad; con los años se observaron contradicciones en la tutoría dentro de un modelo tradicional centrado en la enseñanza.

Los retos para la tutoría de calidad rebasan las propias modalidades de tutorías o las actividades institucionales para implantarlas, señaladas de manera detallada en la propuesta de la ANUIES. Los PROIT, imponen un cambio en la cultura institucional, una transformación de su modelo educativo, un cambio estructural y funcional que desarticule los esquemas actuales derivados de la organización industrial y la especialización disciplinar, necesita esquemas y

---

<sup>29</sup>En el gobierno foxista el programa de educación se subtituló de “buena calidad” para Elia Marúm Espinosa el enfoque de la calidad empresarial trató de imponerse dentro del ámbito educativo, asimilando teorías como la de calidad total o administración japonesa como Edwards Deming que define la calidad como un grado predecible de uniformidad y confiabilidad a bajo costo y adecuado al mercado, por lo que calidad no significa necesariamente excelencia o alta calidad, sino que calidad puede significar mala calidad, regular calidad o buena calidad. Cabe aclarar que en el español de México la connotación de calidad es solo para buena calidad. Deming alerta que los problemas de calidad son responsabilidad de la Administración en más del 90%, por lo que los empleados o trabajadores son responsables sólo de una parte pequeña de estos problemas. Otro autor considerado clásico, Philip B. Crosby, considera que calidad es el cumplimiento de requisitos donde el estándar es cero defectos; Genichi Taguchi define la calidad de un servicio como el valor inverso de la pérdida que un servicio causa a la sociedad después de haber sido proporcionado y otro de los considerados clásicos, Joseph M. Juran considera que la calidad son características que el usuario reconoce como usables o benéficas (adecuación al uso). También Juran afirma que menos del 20 % de los problemas de calidad son adjudicados a los trabajadores, es en la administración donde se encuentra la fuente principal de estos problemas. La calidad total o administración de la calidad total (*total quality management* o TQM) es un enfoque de trabajo (o de administración), orienta los esfuerzos de todos los integrantes de una organización (de ahí el concepto de total), para que quieran, sepan y puedan mejorar continuamente sus procesos de trabajo y así garanticen que sus resultados cumplirán y rebasarán las expectativas de sus clientes y usuarios, por lo que impulsar la calidad implica enfocar la organización hacia la satisfacción total del cliente. Elia Marúm-Espinosa, Víctor M. Rosario-Muñoz y Ma. Guadalupe Villaseñor-Gudiño *Calidad en la Tutoría. Entre el verticalismo institucional y las transformaciones incompletas*. Universidad de Guadalajara <http://www.congresoretosyexpectativas.udg.mx/Congreso%205/Mesa%204/ponencia2.pdf>.

procesos para el paso a la sociedad del conocimiento y a la auténtica formación integral, pero, sobre todo:

Hace imprescindible centrar la acreditación y certificación de la calidad educativa en el modelo educativo centrado en el aprendizaje y en el modelo académico que transforme el elemento curricular, el elemento estructural de las instituciones, en procesos que organicen y gestionen en el modelo educativo propuesto en las políticas públicas. Estas por supuesto, tienen que revisarse para eliminar las actuales contradicciones que presentan, con las que se limita, y algunas veces se anula, el tránsito hacia la llamada sociedad del conocimiento (Marúm, 1999, p. 320).

Además, la tutoría al estar fuertemente asociada a la calidad debía ajustarse a las diversas presiones en que se mueve el sentido de la calidad educativa como lo fueron los programas nacionales, es decir, en el PRONAE 2001-2006 la calidad educativa es impensable sin la equidad, el acceso, la cobertura, sin una educación más flexible y con programas actualizados, profesores con formación académica y pedagógica que garantice el desempeño de sus funciones; con cuerpos académicos fortalecidos, en fin, la calidad implica concepciones específicas para la educación superior (PRONAE 2001-2006, p. 190-196).

La tutoría, durante el periodo de estudio considerado, se convirtió en un indicador que condicionó el acceso a los diferentes programas del gobierno federal, pero al mismo tiempo formó parte del binomio planeación-evaluación de las IES para la obtención de recursos extraordinarios tanto para las instituciones como para sus integrantes.

#### *2.2.4. La articulación entre la eficiencia terminal, los PROIT y otros programas vinculados a la evaluación y al financiamiento de la educación superior. La rendición de cuentas (accountability)*

Las políticas públicas para la educación superior otorgan relevancia y énfasis a la estrategia de tutoría académica. Es una estrategia en donde se busca como objetivo elevar la eficiencia terminal, para Raquel Glazman (2003, p. 337) “las responsabilidades académicas de investigación y docencia implican un conjunto de deberes que conducen a la necesidad de rendir cuentas; sin embargo, se destaca aquí la dificultad que existe en la educación, de hacer coincidir a los responsables de la formulación de objetivos o finalidades educativos con los encargados de

rendir cuentas sobre el logro de los mismos” Bensimon y Bauman (2004, p. 91-92) coincide en señalar: “desde el comienzo de la década de los ochenta la reducción del financiamiento público a la educación superior surgieron todo tipo de sistemas de evaluación y rendición de cuentas; estos sistemas fueron diseñados para proporcionar información sobre: cuánto enseñan los profesores, cuánta investigación produce el personal académico, cuánto aprende el alumnado, que tan eficiente es el financiamiento”.

En la década de 1980, pero sobre todo en la de los noventa, se ubicó:

Las universidades, y cada uno de sus integrantes en los ámbitos de actuación que les corresponden, serán responsables de decidir *cómo* cumplir con sus finalidades para atender adecuadamente las exigencias que les plantean los mercados en los que participan. Estos nuevos modos de operar están basados en la contabilidad escrupulosa del desempeño, se afirma, permiten eliminar las consideraciones de orden político y evitar excepciones o tratos preferenciales que se aparten de la norma (Ibarra, 2003, p. 402).

La búsqueda por crear el Sistema de Educación Superior (SES), implica varios aspectos interrelacionados, por ejemplo, las enormes desigualdades en el desarrollo de la educación superior de nuestro país, los problemas de rezago, reprobación, deserción de nuestros estudiantes, la falta de calidad educativa, la fragmentación, implicaron nuevas formas de diseño, implementación y evaluación de políticas educativas que se relacionan con la asignación de presupuestos.

El cumplimiento de las funciones de educación superior, la necesidad de alcanzar mayor competitividad intra e internacional, la toma de decisiones, resultado de la articulación de múltiples actores y estructuras, entre otros muchos aspectos más, por ello una parte fundamental en una verdadera articulación y coordinación del SES fue propuesta en el PRONAE 2001-2006, la búsqueda de un SES acentuó la separación de responsabilidades y la rendición de cuentas.

Se ha buscado la articulación entre la educación media superior y superior; entre la licenciatura y el posgrado o entre distintos niveles de gobierno y entre distintas instancias existentes o creadas para SES, se articulan programas, modalidades de trabajo. En este proceso

la tutoría está presente como una condición para participar en distintos programas que otorgan financiamiento y al mismo tiempo como indicadores de evaluación.

Por ejemplo, los PROIT para abatir el rezago, la deserción, la reprobación, la baja eficiencia terminal se articulan con otros programas como el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), Programa de Fortalecimiento Institucional (PIFI) o Programa Nacional de Becas para la Educación Superior (PRONABES). En el caso del posgrado también existe esta articulación entre programas, en los cuales la tutoría se establece como condición y evaluación para la obtención de financiamiento.

#### *2.2.4.1. Programa Nacional de Becas de la Educación Superior (PRONABES)*

El Programa Nacional de Becas para la Educación Superior (PRONABES) tuvo sus inicios en el ciclo escolar 2001-2002 con la participación de todas las entidades federativas y la de cuatro instituciones públicas de educación superior federales (IPN, UAM, UNAM, y UPN). El PRONABES<sup>30</sup> para el ciclo escolar 2003-2004 beneficia a estudiantes de ENAH, ENBA.

Otro aspecto importante del PRONABES es su congruencia y articulación con otros programas sociales impulsados por el Gobierno Federal, especialmente con aquellos destinados a beneficiar precisamente a grupos sociales menos favorecidos. Ejemplo de ello es su vinculación eficaz con el Programa Oportunidades<sup>31</sup>, al becar a todo estudiante de familias inscritas en dicho Programa y que al egresar del tipo medio superior logra su acceso en alguna institución pública de educación superior.

---

<sup>30</sup> Los recursos del fondo son aportados por el gobierno federal, los gobiernos estatales y las instituciones públicas de educación superior federales por partes iguales. Durante los diferentes ciclos escolares, desde su creación, ha otorgado a su población objetivo un número creciente de becas. En 2001-2002 se asignaron 44,422 becas; en 2002-2003 fueron otorgadas 94,539; en 2003-2004, 122,642 estudiantes recibieron los beneficios del programa, en 2004-2005 fueron 137,852 los alumnos becarios, para 2005-2006 se asignaron 161,787, y para 2006-2007 un total de 183,042. Las becas de este programa tienen como propósito lograr que estudiantes en situación económica adversa y deseos de superación -ganas de estudiar- puedan continuar su proyecto educativo en el nivel superior, en instituciones públicas, en programas de licenciatura o de técnico superior universitario.

<sup>31</sup> “El PRONABES se ha vinculado adecuadamente con el programa Oportunidades al becar a estudiantes que pertenecen a familias inscritas en él y que al egresar del nivel medio superior logran su ingreso a alguna institución pública de educación superior. El programa ha atendido también a la mayor parte de los estudiantes que se benefician con las becas que otorga el Instituto Nacional Indigenista; con lo cual se ha incrementado su cobertura de atención a este grupo de población” (SEP, 2008, p. 282-283).

A este respecto, el Programa Oportunidades cuenta con un medio de soporte para fortalecer su vertiente de “Capacidades” pues la mayoría de sus beneficiarios han optado por ella, conscientes de que podrán contar con una beca del PRONABES; la tutoría, por lo regular, estará vinculada con acciones de apoyo económico que se otorgan a través de este programa.

Por otra parte, desde 2004 el PRONABES, conjuntamente con el Banco Mundial, prepararon el Programa de Atención a Estudiantes de Educación Superior (PAEES) en el marco del cual esta institución financiera internacional ha otorgado un crédito al Gobierno Mexicano, reconociendo con ello la política de equidad que el Programa representa, fortaleciéndolo e incorporando en el PRONABES, a través de las becas y de la posibilidad del desarrollo de un sistema de crédito educativo, la posibilidad de revertir el carácter regresivo de la inversión pública en la educación superior en México.

Entre los compromisos de las instituciones públicas de educación superior de carácter federal ubicadas en el área metropolitana de la Ciudad de México, que cuenten con becarios del PRONABES deben:

- a) Asignar un tutor a cada uno de los becarios del PRONABES, dentro del grupo de tutores del programa académico, procurando que este cuente con el perfil idóneo reconocido por el PROMEP-SESIK de la SEP, para coadyuvar a su buen desempeño académico y terminación oportuna de los estudios.
- b) Instrumentar, de requerirse, servicios de apoyo académico que atiendan las deficiencias propias de estudiantes provenientes de medios en desventaja económica y social;
- c) Incorporar al estudiante becado en alguno de los programas de desarrollo comunitario de la institución para la prestación de su servicio social; o bien en algún programa de tutoría de estudiantes de secundaria y/o preparatoria de alguna institución pública cercana a la que realiza sus estudios por un periodo no menor a seis meses.

La evaluación externa, que la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) realiza anualmente con el apoyo del Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE), ha concluido:

El balance final de estos cinco años de operación del Programa es alentador y positivo. Se atiende a una población en desventaja bajo criterios de equidad, incrementando sus probabilidades de acceso y permanencia en el sistema educativo. Las probabilidades de éxito académico se verán aún más favorecidas en cuanto a que las IES sean capaces de construir mejores sistemas de tutorías y apoyos pedagógicos, lo cual es una asignatura pendiente. Solo una política con estas características, capaz de institucionalizarse, logrará la incorporación de jóvenes provenientes de sectores en condiciones económicas precarias. Por la naturaleza del Programa y, la inversión de largo plazo a la que apuesta se requiere de continuidad más allá de la presente administración federal, a fin de que tenga algún impacto trascendente en las oportunidades de creación de bienestar futuro.

Por su parte, diversos estudios realizados por las instituciones de educación superior, han permitido identificar los impactos favorables en la disminución de las tasas de deserción de los estudiantes en los programas educativos en los que se encuentran inscritos, particularmente durante el primer año del plan de estudios; se observan reducciones significativas en las tasas de deserción e incrementos en las de tránsito regular del primero al segundo año del plan de estudios; esto si se compara en el comportamiento de los becarios PRONABES y el de aquellos que no cuentan con este apoyo.

En el caso de las universidades tecnológicas se continúa observando, además, en promedio el 95% de los becarios que transitan del primer al segundo año del programa educativo en forma regular, es decir, que cursaron y aprobaron la totalidad de las materias del plan de estudios del primer año, concluyen oportunamente sus estudios<sup>32</sup>.

---

<sup>32</sup> Consultar <http://pronabes.sep.gob.mx/index.html>.

#### 2.2.4.2. *El Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI)*

La tutoría en el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI) forma parte de los indicadores básicos para la evaluación de las instituciones y para el acceso a recursos extraordinarios, aunque la UNAM no participa en este programa, el PIFI

Es una estrategia de las instituciones de educación superior que impulsa el gobierno federal a través de la Secretaría de Educación Pública, a partir del año 2001, para mejorar la calidad de sus programas educativos y de servicios que ofrece además de asegurar la de aquéllos que han logrado su acreditación por un organismo reconocido por El Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES)<sup>33</sup>. El PIFI está integrado por proyectos enfocados a la solución de los principales problemas que impiden a la institución acreditar sus programas educativos y certificar sus procesos de gestión o, en su caso, mantener la acreditación alcanzada y la certificación de sus procesos de gestión (SEP-SESIC, 2002, p. 6).

En el PIFI participan Universidades Públicas Estatales, Universidades Públicas Estatales de Apoyo Solidario, Universidades Politécnicas, Universidades Tecnológicas y otras instituciones afines, entre los indicadores que se evalúan se considera la formación integral de los estudiantes para mejorar su permanencia, egreso y titulación oportuna, para ello las instituciones deben emprender programas de tutorías y de acompañamiento académico del estudiante durante su trayectoria escolar para mejorar con oportunidad su aprendizaje y rendimiento académico de manera que el alumno termine sus estudios en los tiempos previstos en los programas académicos y así incrementar los índices de titulación.

Promoción de actividades de integración del estudiante de nuevo ingreso a la vida social, académica y cultural de la institución; Programas de apoyo para la regularización del estudiante de nuevo ingreso con deficiencias académicas, además de programas orientados a desarrollar hábitos y habilidades de estudio. Resultados favorables en los exámenes del Centro Nacional de

---

<sup>33</sup> El Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES), fundado el 24 de octubre de 2000, es la única instancia validada por la Secretaría de Educación Pública para conferir reconocimiento oficial a los organismos acreditadores de los programas académicos impartidos en este nivel educativo en México, en <http://www.copaes.org.mx/>

Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL). La calidad y pertinencia de la capacidad y competitividad académicas se deben reflejar en la mejora de la formación integral del alumno.

#### *2.2.4.3. El Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP)*

El PRONAE 2001-2006 reconoce que el principal problema para garantizar la calidad de la educación superior es la insuficiente habilitación de su profesorado y un número pequeño de Cuerpos Académicos Consolidados.

El Programa de Mejoramiento del Profesorado<sup>34</sup> (PROMEP) fue creado con el propósito de impulsar la superación sustancial en la formación, dedicación y desempeño de los Cuerpos Académicos de las universidades, como un medio estratégico para elevar la calidad de la educación superior, y estuvo dirigido a todos los profesores de tiempo completo, adscritos a cada una de las IES participantes en el programa. El PROMEP buscó el mejoramiento del perfil académico, la habilitación de los profesores, el desarrollo, fortalecimiento y consolidación de los Cuerpos Académicos de las IES; para participar en el PROMEP era necesario elaborar un Programa de Fortalecimiento de sus Dependencias de Educación Superior (PRODES) en el marco de sus PIFI considerando, entre otros aspectos, la superación académica del profesorado y el desarrollo y consolidación de sus Cuerpos Académicos de las IES. Aunque la UNAM no se integró al PIFI.

Para fortalecer la planta docente se otorgaron becas para impulsar los requerimientos de formación a través de maestrías y doctorados de calidad en México o en el extranjero, también se crearon mecanismos para reincorporar a los becarios de PROMEP a sus instituciones de adscripción laboral, se les otorgaron recursos para adquirir algunos implementos de trabajo

---

<sup>34</sup> El Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) inició su operación a finales de 1996 y hasta el 31 de diciembre de 2004 ha otorgado 5,223 becas (3,552 nacionales y 1,671 para el extranjero) a profesores de carrera de las universidades públicas (37% mujeres y 63% hombres) para la realización de estudios de programas de posgrado de alta calidad, de los cuales se han graduado 2,248 (1,115 en doctorado, 1,111 en maestría y 22 en especialidad). Tomando en consideración los profesores que aún continúan estudiando y aquellos que se encuentran en la realización de sus tesis de posgrado, la eficiencia terminal del programa es del 71%. Del total de exbecarios PROMEP graduados (2,248), de los 1,115 que alcanzaron el grado de doctor el 26% se encuentran ya en el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) 341, en [http://promep.sep.gob.mx/reglas/Reglas\\_PROMEP\\_2005\\_06\\_de\\_Abril.pdf](http://promep.sep.gob.mx/reglas/Reglas_PROMEP_2005_06_de_Abril.pdf).

básicos o para algunos proyectos de investigación y, se otorgan apoyos para la formación y consolidación de cuerpos académicos.

En el PROMEP la tutoría forma parte del perfil deseable de un profesor universitario y se refiere:

Al nivel de habilitación que posee un profesor universitario de tiempo completo y a las funciones que con tal nombramiento realiza de manera equilibrada (docencia, generación o aplicación innovadora del conocimiento, gestión académica y tutorías). La tutoría, en ese sentido se entiende como una forma de atención educativa donde el profesor apoya a un estudiante o a un grupo pequeño de estudiantes de una manera sistemática, por medio de la estructuración de objetivos, programas, organización por áreas, técnicas de enseñanza apropiadas e integración de grupos conforme a ciertos criterios y mecanismos de monitoreo y control, entre otros. El tutor juega un papel importante en el proyecto educativo, ya que apoya a los alumnos en actitudes como las de crear en ellos la necesidad de capacitarse, de explorar aptitudes; de mejorar su aprendizaje y tomar conciencia, de manera responsable, de su futuro. La tarea del tutor consiste en estimular las capacidades y procesos de pensamiento, de toma de decisiones y de resolución<sup>35</sup>.

#### 2.2.5. *Gestión de los PROIT en las IES*

Los *Programas Institucionales de tutoría, una propuesta de la ANUIES para su Organización y Funcionamiento en las Instituciones de Educación Superior (PROIT)*; otorgaron gran importancia a la gestión, pues permitieron que cada institución adaptara, organizara e implementara los sistemas de tutoría; esto significó que la tutoría adquirió formas específicas de desarrollo. “El sistema tutorial está basado, tácita o explícitamente, en un contrato que realizan dos partes: el tutor y el alumno, en un contexto institucional que debe generar las condiciones para que la relación entre ambas partes fructifique” (ANUIES, 2002, p. 83).

Aunque en la parte operativa de los PROIT “no implicaba la construcción de estructuras adicionales y paralelas a las que existían en ese momento en las instituciones, ni una infraestructura para atender sus necesidades específicas. Pues más bien se sugería promover un

---

<sup>35</sup> Consultar. [http://promep.sep.gob.mx/reglas/Reglas\\_PROMEP\\_2005\\_06\\_de\\_Abril.pdf](http://promep.sep.gob.mx/reglas/Reglas_PROMEP_2005_06_de_Abril.pdf)

aprovechamiento eficiente del personal y de las instalaciones, equipos y espacios físicos en un proceso de articulación de esfuerzos y programas existentes.” (*Id.*, p. 13) esto no era posible, ya que la estructura se entendió como un espacio físico, o bien, como un departamento especial, que no era necesario porque las funciones se cargarían a las estructuras existentes de la administración y el profesorado:

<b>Tabla 2.4</b> <b>INDICADORES DEL PROGRAMA INTEGRAL DE FORTALECIMIENTO INSTITUCIONAL CON RELACIÓN A LA TUTORÍA</b>	
<b>Instancias y actores</b>	<b>Participación necesaria</b>
Personal académico	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Colaborar en el diseño del programa de tutoría.</li> <li>• Definir o seleccionar los modelos de acción tutorial.</li> <li>• Actuar como tutores.</li> <li>• Evaluar las dificultades de operación del sistema tutorial.</li> </ul>
Desarrollo o superación académica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Construir y mantener una oferta permanente de cursos de capacitación para la tutoría.</li> </ul>
Extensión universitaria y/o educación continua	<p>De acuerdo con el esquema institucional:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mantener una oferta permanente de cursos y talleres de apoyo al programa de tutorías: Cursos remediales.</li> <li>• Cursos de desarrollo de hábitos de estudio.</li> </ul>
Sistemas escolares	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proporcionar información a los tutores sobre los antecedentes académicos de los alumnos a su cargo.</li> <li>• Brindar información a los tutores sobre la trayectoria académica de sus tutorados</li> <li>• Colaborar con el diagnóstico de necesidades de tutoría indagando los puntos críticos de rezago y deserción de cada programa.</li> <li>• Dar seguimiento a la trayectoria escolar de los tutorados para identificar el impacto de esta actividad en la misma.</li> </ul>
Orientación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proporcionar información sobre los problemas de los alumnos que han sido detectados como causas de deserción o rezago.</li> <li>• Colaborar en el diagnóstico de necesidades de tutoría de tipo vocacional y psicológico.</li> <li>• Diseñar los modelos de intervención de orientación vocacional o psicológica.</li> </ul>
Servicios estudiantiles	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reorientar sus actividades y articularlas con el programa de tutorías.</li> </ul>
Instancia editorial	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Coordinar la elaboración de materiales de apoyo a la tutoría.</li> </ul>

Fuente: Secretaría de Educación Pública (SEP, 2002: 86).

Sin embargo, las problemáticas con las que se enfrentaron las instituciones hacían necesaria la creación de espacios físicos y de estructuras administrativas para su adecuado funcionamiento, “ha sido inevitable luchar contra múltiples problemáticas que van desde la carencia de espacios, incompatibilidad en la organización de horarios de clase de los estudiantes; con los tiempos de los profesores; las limitaciones por el número de profesores incorporados a la acción tutorial y cómo hacer compatible el modelo tutorial con el modelo pedagógico de la institución” (Romo, 2004, p. 11).

La propuesta de la ANUIES contiene una serie de propuestas generales que implican recursos y que las instituciones fueron adoptando y adaptando a sus condiciones de forma tal que la tutoría se fuera institucionalizando, “la novedad de las tutorías ha motivado el surgimiento de propuestas encaminadas a normar su funcionamiento; se han empezado a institucionalizar, siendo imprescindible realizar una guía de trabajo que defina las condiciones y los lineamientos de su operación” (*Id.*, p. 6).

En la expansión y la diversificación de la educación superior, al iniciar el siglo XXI, se tenía:

La intención de ajustar los esquemas de organización y funcionamiento de las instituciones de educación superior de forma que se creen las condiciones para estimular la flexibilidad curricular; la interdisciplina en la atención de los problemas, la actualización de programas académico, el uso de nuevos métodos de enseñanza aprendizaje; la creatividad y el espíritu de iniciativa; el desarrollo de actividades cognoscitivas y afectivas; el espíritu crítico; la formación en valores que sustentantes una sociedad más democrática y con mayor equidad social; la cooperación interinstitucional (Romo, 2005, p. 96).

Antes de que se implantaran los PROIT; se reconocía que “no todas las instituciones de educación superior habían previsto el desarrollo de programas de atención a los alumnos mediante la tutoría o formación de docentes para el desempeño de esa función; había avances limitados” (*Ibid.*).

Los PROIT requerían profesores con una formación, un perfil especial para realizar actividades de tutoría; pues se consideró que sus características no podían ser las mismas que

poseen, en general, los docentes de aula, la tutoría englobaba aspectos de orientación, asesoría y acompañamiento de los estudiantes para conducirlos a su formación integral, y estimular su capacidad para hacerse responsables de su aprendizaje y formación (*Id.*, p. 92).

Es preciso que el profesor que funja como tutor, demuestre un amplio conocimiento de la filosofía educativa del ciclo y modalidad educativa la que se efectúa la práctica tutorial. Es a todas luces conveniente tener un profesor dotado de una amplia experiencia académica, que posibilite un ejercicio eficiente y eficazmente de la docencia, de la investigación y que estas importantes funciones se relacionen con el área en la que se encuentran inscritos sus tutorados (*Ibid.*).

La atención personalizada mediante los PROIT significaba un recurso orientado a propiciar en el alumno las facultades para cumplir en tiempo adecuado y de la mejor manera posible los objetivos de su formación, además de apoyarlo en los procesos de adaptación al ambiente escolar y dotarlo de elementos para reconocer y consolidar sus habilidades de estudio y trabajo escolar” (*Ibid.*).

La propuesta de la ANUIES implica un proceso de organización institucional en la que se vean involucrados otros actores pertenecientes a los ámbitos académico y administrativo, además de requerir el reconocimiento y la operación de las acciones, en un medio de articulación de los esfuerzos entre las diferentes instancias institucionales involucradas, hacen de la tutoría una estrategia viable, lo mismo en instituciones públicas, que en las de régimen particular (Romo, 2005, p. 93).

La implantación del PROIT por sus atributos equivale a una estrategia institucional para el mejoramiento de la calidad de la educación superior, no solamente se apoya en los docentes, implica un proceso de organización institucional donde involucra otros actores pertinentes a los ámbitos académicos y administrativos, además requiere el reconocimiento y la operación de diversos programas y servicios que mejoran la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje al que se canaliza a los alumnos con la necesidad de diversos apoyos u orientaciones. “La operación de acciones requiere de la articulación de esfuerzos entre distintas instancias institucionales involucradas. Es una propuesta para ser ejecutada en modalidad presencial, en virtud, fundamentalmente, de la necesidad de cercanía física entre las personas, culturalmente es poco probable la relación vía electrónica, aunque no se descarta” (*Ibid.*).

### *2.3. Tutoría y eficiencia terminal en las políticas educativas nacionales para posgrado*

Los estudios de posgrado<sup>36</sup> comprenden especialidad, maestría y doctorado, con la globalización, desarrollarlos e impulsarlos se consideró una política educativa importante para los distintos gobiernos que han representado al país, se reconoce que “constituye la estrategia principal para la formación de los profesionales altamente especializados que se requieren. Este nivel es la base para el desarrollo de la investigación científica. De ahí deriva que el posgrado sea un elemento indispensable para el avance y la innovación de las áreas estratégicas de cualquier país” (Ruiz, 2000, p. 137) sin embargo:

Es en posgrado, ciertamente, como lo plantea Burton Clark, donde se puede dar paso a la investigación, a la docencia modernas y se forma a investigadores, pero también se forma en grados más elevados el personal docente del sistema educativo, no solamente al de educación superior, sino también a profesionales de alto nivel y los expertos que requiere el sistema económico de producción y de bienes y servicios (Arredondo, 2003, p. 106).

La tutoría es fundamental en los programas de posgrado, su estudio y análisis es pertinente por su arribo a las políticas educativas para este nivel de estudios, con ello se buscó su generalización, ya que sus orígenes indican que esta fue una acción que surgió en los Centros e Institutos de Investigación Científica y Humanística para la formación de investigadores en cada uno de estos tuvo un desarrollo distinto no solo por la diversidad de formas organizativas, condiciones, modalidades, procesos y prácticas con que se lleva a cabo, sino también por concepciones intrínsecas a lo que significa crear conocimiento, investigación, formación, entre otros conceptos más, es decir, hay concepciones epistemológicas, conceptuales sobre la investigación científica y humanística, sobre el significado de formación, aprendizaje, enseñanza, entre otros más, que permean las acciones de tutoría en posgrado, es por ello que la tutoría en posgrado no se desarrolló a través de un programa de alcance nacional como los PROIT; sin embargo, en la evaluación y seguimiento de pertinencia y calidad de los programas, la tutoría

---

<sup>36</sup> “Son considerados como la cúspide de los procesos de formación, se conciben potencialmente como la preparación metodológica para la investigación, el desarrollo de la misma y su vinculación con aquellos sectores de la sociedad que requieren nuevos conocimientos, desarrollos tecnológicos y/o innovaciones” (Reynaga, 2002, p. 40).

forma parte de indicadores de acreditación adheridos al financiamiento, lo que obligó a su generalización en este tipo de programas.

La tutoría en posgrado representó en el diseño de política educativa, un dispositivo de gran flexibilidad no solo para que los programas cumplan sus fines, sino también para propiciar la articulación entre diversas instancias académicas que estructuralmente están relacionadas con los fines y elementos organizativos de los sistemas educativo, económico, político, del gobierno y de la organización institucional -además del sistema científico y tecnológico- para generar y utilizar más eficazmente el conocimiento.

El PRONAE (2001-2006, p.191) reconoce:

Alrededor del 40% de los estudiantes de posgrado logran terminar sus estudios y titularse lo que representa un desperdicio de recursos y la frustración de legítimas aspiraciones personales. Los tiempos para lograr la titulación o graduación son significativamente mayores que los programados y en la mayoría de las instituciones la diversificación de las opciones para la titulación es escasa y los procedimientos burocrático-administrativos constituyen un obstáculo que en ocasiones provoca que los estudiantes no concluyan los trámites correspondientes.

Parte de los diagnósticos del país indicaban que las tasas de graduación de posgrado eran más significativas en los programas de investigación científica, con lo cual se verificaba el potencial de la tutoría en la eficiencia terminal, que en humanística.

Uno de los principales obstáculos de los posgrados en México es la baja tasa de eficiencia terminal. Herrera Beltrán señala que el investigador Julio Rubio Oca, subsecretario de Educación Superior e Investigación Científica de la SEP, marcó:

En 2002 el 33 por ciento de los estudiantes de maestría desertan y 50 por ciento obtienen su grado en cinco o seis años, cuando deberían hacerlo en dos, Indicó que las bajas tasas de eficiencia terminal son uno de los principales obstáculos para la mejora del posgrado. Como muestra de ello señaló que el 33 por ciento de los estudiantes de maestría desertan y 50 por ciento obtienen su grado en cinco o seis años, cuando deberían hacerlo en dos. Lo más grave, es que las tasas de egreso están disminuyendo a medida que se incrementa la matrícula de posgrado, que en ese año era de 132 mil 473 alumnos y representa menos

de 5 por ciento de la matrícula en educación superior, que consta de 2 millones 300 mil educandos. Señaló que este es el nivel educativo que ha crecido más en México, con tasas del 7 por ciento anual. Detalló que la matrícula pasó de 5 mil 953 estudiantes a principios de 1970 a 132 mil 473, en 2001. Del total de alumnos inscritos, 9 mil 700 estudian alguna especialidad 93 mil 900 la maestría y casi 30 mil el doctorado.

La no correspondencia entre la matrícula y la graduación es significativa, en los programas de posgrado se encuentra estrechamente vinculada a las dificultades en que se desarrollan las actividades de tutoría, esta es un elemento clave en la formación de investigadores y profesionales de alto nivel, sin embargo, hay otros problemas que se interrelacionan con la baja eficiencia terminal, la formación de docentes, el desarrollo de cada programa pues algunos son de reciente creación, las condiciones laborales de los profesores, de infraestructura y financieras, entre otras más.

### *2.3.1. La tutoría en el crecimiento y diversificación del posgrado en México*

El crecimiento y el fortalecimiento de posgrado se establecieron con relación a tres aspectos fundamentales señalados en el Programa Nacional de Educación 2001-2006 (PNE 2001-2006):

1. La formación de 11,500 investigadores para este periodo y la mejora del perfil del personal académico, además de incrementar la participación de profesores e investigadores que pertenecieran al Sistema Nacional de Investigadores (SNI).
2. El Establecimiento del PNP con la idea de reconocer la buena calidad de programas orientados a la investigación como de orientación profesional y establecer esquemas de rendición de cuentas, asimismo la obtención de apoyos complementarios cuando los programas alcancen su registro en el PNP.
3. Evaluar aquellos programas que soliciten su registro de acuerdo con la metodología establecida con anterioridad (Tinajero, 2005, p. 81).

En lo que va del siglo XXI, nuestro país todavía necesita formar profesionales altamente calificados, no solo para elevar los índices de competitividad global, sino también para un desarrollo integral nacional, implica atender necesidades de índole política, social y cultural.

“Todavía al inicio de los años setenta el posgrado era una actividad prácticamente inexistente en la mayoría de las universidades públicas<sup>37</sup>. Por lo regular, la licenciatura constituía el grado más alto, el posgrado era una labor de muy pocas instituciones educativas” (Latapí, 1998, p. 301), pero las lógicas de mercado, la globalización y el neoliberalismo promovieron la expansión de los posgrados por las necesidades de formación de recursos humanos de alto nivel, necesarios para revertir la desigualdad, la pobreza, alcanzar mayores niveles de crecimiento y desarrollo económico y social, razones por las cuales las políticas públicas fortalecen SES, además de las tendencias y necesidades de internacionalización que implican alcanzar mayor competitividad educativa, sin embargo, las lógicas mercantiles representan procesos importantes en la modernización SES.

Ana María García Fanelli (2001), encuentra dos momentos importantes en el desarrollo de los posgrados en México, marcados por la expansión y diversificación de este nivel de estudios, el primer momento entre 1970 y 1980, después un periodo de estancamiento debido a la crisis económica del país, y el segundo lo ubica al iniciar la década de los años noventa.

La expansión en posgrado ocurrió entre 1970 y 1980 con un crecimiento en las instituciones que ofrecían posgrado pasando de 13 a 92.

Había un total de 13 instituciones en el país que atendían a 5,753 estudiantes, el 75% de la matrícula se concentraba en el Distrito Federal (UNAM 56%; IPN 8%; CINVESTAV, Colegio de México (COLMEX) y la Universidad Iberoamericana (UIA), solo había otra ciudad más que de manera importante impulsaba el posgrado, Nuevo León, con la presencia de dos instituciones: la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL) y el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), una de las instituciones privadas más importantes del país” (García, F., 2001, p. 67).

Esta primera ola expansiva estuvo marcada por un aumento en el número de programas ofrecidos, la maestría tuvo un papel preponderante, lo cual repercutía en el crecimiento de la matrícula, en 1970 se atendían a 3,240 estudiantes; en 1980 representaban 17,333; el personal

---

<sup>37</sup> En 1970, la infraestructura del posgrado del país se concentraba en el Distrito Federal, con 3437 estudiantes -75% del total- y en dos o tres universidades privadas ubicadas en el estado de Nuevo León. Rollin Kent y Rosalía Ramírez. (1998, p. 301).

académico también mostró un considerable crecimiento, si en licenciatura se habían creado 45,000 puestos de académicos, en posgrado habían 24,000 (García, F., 2001, p. 68).

Entre 1970 y 1980, no se ponía aún mucha atención a la calidad y pertinencia de los posgrados, su planeación respondía a las necesidades sexenales, particulares y de corto plazo.

<b>Tabla 2.5 CRECIMIENTO Y DIVERSIFICACIÓN POSGRADO EN MÉXICO 1970-1980</b>				
	<b>Oferta de programas</b>		<b>Población estudiantil</b>	
	<b>1970</b>	<b>1980</b>	<b>1970</b>	<b>1980</b>
<b>Maestría</b>	124	456	3,240	17,333
<b>Especialización</b>	50	126	1,665	6,131
<b>Doctorado</b>	52	79	722	849
<b>Total</b>	226	661	5,637	24,313

Fuente. García Fanelli, Ana M; Rollin (*et. al.*) (2001, p. 65-68.).

Esta primera ola expansiva del posgrado fue fomentada por dos vías: uno, la demanda natural de los egresados de licenciatura que había crecido rápidamente, sin regulación, desde mediados de la década de los setenta para el mercado ocupacional y, por otra parte, la demanda de formar recursos humanos para el mercado académico (García, F. 2001, p. 68).

Durante estos años la tutoría académica encontraba su desarrollo en las decisiones académicas de las instituciones en su interior, se decidía qué hacer y cómo hacer tutoría, además no era una actividad impulsada en la mayoría de los posgrados, “la modalidad del posgrado tuvo un carácter predominantemente escolar; solo en años recientes ha empezado a adquirir importancia el posgrado basado en la investigación, sobre todo a nivel de doctorado” (p. 103).

Lo cual significa que la tutoría se desenvolvía solo en algunas instituciones dedicadas a la investigación, principalmente en la UNAM, en sus Centros e Institutos de Investigación Científica y Humanística, aunque en otras instituciones también se impulsó como la Casa de España en México, dando origen al Colegio de México (COLMEX) o la Universidad Veracruzana, así las prácticas de tutoría tuvieron un desarrollo diferenciado, porque esta no tenía

un carácter obligatorio para los posgrados del país ni para las instituciones de educación superior, no formaban parte de las políticas educativas del estado para este nivel de estudios.

La crisis de 1982 alteró el ritmo de crecimiento del posgrado, el número de estudiantes continuaba creciendo, pero a una proporción más baja y al mismo tiempo se reducía el gasto público para educación durante casi toda la década, se atendían más alumnos con menos recursos, las especializaciones en ciencias de salud crecieron, la UNAM dejó de ser exclusiva en la formación de estas.

En esta década también había crecido el sector privado con su participación, ofertaba programas de posgrado. En el sector público se ubicaban aproximadamente tres cuartas partes de todos los programas y estudiantes de maestría del país. La recuperación económica, después de la década perdida de 1980, fue favoreciendo a los posgrados, también se renovaron las políticas del CONACyT; la creación del Programa de Apoyo a Ciencia y Tecnología (PACIME) y el Padrón de Posgrados de Excelencia (PPE); la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SESIC); el Fondo para la Modernización de la Educación Superior (FOMES) con la idea de canalizar recursos para fortalecer el posgrado de las instituciones públicas, se creó el Programa de Superación al Personal Académico (SUPERA) y el Programa para el Mejoramiento de la Educación de Posgrado (PROMEP), buscaban que los académicos de educación superior contaran con estudios de posgrado, ya que más del 60% solo tenía licenciatura; todas estas acciones fueron resultado del proceso de expansión.

La expansión también se mostró con un crecimiento en el número de estudiantes, la expansión de la licenciatura creaba la necesidad de profesorado que era incorporado al sistema de educación superior, una vez que terminaba este nivel, las maestrías y doctorados fueron vistos como ámbitos de formación y actualización de recursos académicos.

Las políticas instrumentadas para el SES en general y en particular en los posgrados hasta finales de la década de los noventa se caracterizaron por el crecimiento amorfo y caótico de comunidades, acciones y propósitos educativos. Este crecimiento significó ritmos de aceleración en la cobertura, registró un avance más lento, al mismo tiempo el subsistema de posgrado encaró serias dificultades para organizar políticas y marcos institucionales que facilitaran el crecimiento regulado del sector. Se trata de un periodo

cuyo primer intento alinear las instituciones con la adopción y adaptación a políticas de mayor regulación por parte del Estado (García, G. 2009, p. 156).

La expansión no regulada implicó el crecimiento del tamaño de las universidades existentes, la fundación de nuevas instituciones y el diseño y operación de nuevas modalidades educativas, en estos años el estado supo controlar las zonas estratégicas de conducción de la universidad, como son la asignación presupuestal, el establecimiento de los términos de negociación bilateral con sindicatos universitarios y la coordinación del sistema de educación superior en general.

El gobierno establecía con claridad las atribuciones del estado, pero con ambigüedad los temas críticos relacionados con su responsabilidad para el financiamiento, el salvaguardo de la autonomía universitaria y, para garantizar el acceso y la gratuidad. Esta situación se reforzó debido a la ausencia de comunidades académicas poco consolidada que impulsarán por sí mismas un proyecto académico, político y ético, esto asociado con la falta de liderazgos académicos claros, traduciéndose en una dirección autoritaria y fuertemente centralizada en la que había pocos espacios para la participación (Ibarra, 2007, p. 58-61).

La expansión de posgrado más significativa comenzó en los noventa, se convierte en una prioridad, la ciencia, la tecnología y las políticas educativas promueven este interés.

Al finalizar la década de los años ochenta y durante los años noventa los posgrados en México tuvieron un crecimiento acelerado, pero desordenado. La expansión se apreciaba en la matrícula y en el aumento de la oferta institucional, el poco control sobre este nivel educativo tenía como resultado una alta diferenciación y diversificación.

En la segunda ola de expansión, Rafael García (2009, p. 115) explica que en los posgrados se observan efectos de una integración diferenciada, segmentada y dividida de las instituciones, los programas y grupos académicos. “El posgrado mexicano amplió su cobertura de manera acelerada de 1998 a la fecha. Al mismo tiempo, diversificó y diferenció su oferta educativa entorno a un diseño de políticas de financiamiento, coordinación y regulación cuya dinámica de funcionamiento buscó asegurar la calidad”.

Así, este esquema de políticas sigue avanzando, privilegiando la obtención de resultados; “basados en la competencia institucional por recursos adicionales; y atendiendo a los procesos de credencialización académica a uno de los ejes de sustentabilidad y transformación del trabajo académico institucional” (García, G. 2009, p. 154). Al acercarse los últimos años de la década de los noventa el crecimiento de los posgrados fue vertiginoso, el número de programas llegó a 2,705: 32% de especializaciones, 57% maestría y 11% doctorado. De estos tres cuartas partes correspondían a instituciones públicas, el resto a privadas (García, F. 2001, p. 74).

Por otra parte, la articulación intra e interinstitucional es una característica de la transformación estructural de los posgrados, especialmente a mediados de los noventa, que reorganizó no solo la formación, los procesos de enseñanza y aprendizaje, también el gobierno, la gobernabilidad de las instituciones de educación superior, el trabajo académico y su gestión y administración, posteriormente se atendía la necesidad de articular los distintos niveles que componen la educación superior.

La vinculación universitaria fue forzada a través del vínculo financiamiento-evaluación y mercado.

Las decisiones de colaboración intra e interorganizacional son cada vez más un aspecto central de la conducción institucional, pues suponen el establecimiento de acuerdos para la formación de y/o participación en redes, en los que cada universidad, dependencia y programa funcionan como nodos de límites borrosos y amplia movilidad. Esta reconversión, en las que sus formas de organización y trabajo se empiezan a modificar para alcanzar mayores niveles de flexibilidad, con el necesario balance entre diferenciación e integración, en el que descansan sus ventajas frente a otras instituciones, y las posibilidades de aumentar sus niveles de desempeño y sus espacios de influencia (Ibarra, 2003, p. 398-399).

En la segunda ola de expansión y diversificación de los posgrados, en el sector público se consolidaban instituciones como el Centro de Investigación y Estudios Avanzados y el Colegio de Posgraduados en maestrías y doctorados. La oferta de posgrados dejó de ser exclusiva del Distrito Federal, se expandió por todo el país, en un proceso que buscaba fortalecer la investigación, los institutos tecnológicos habían ofrecido maestrías, ahora especializaciones y

doctorados en novedosas áreas como ciencias agropecuarias y ciencias naturales y exactas. En los noventa surgen las Primeras Universidades Tecnológicas con programas de posgrado y un número reducido de estudiantes.

A finales de la década de los noventa en los estados de la República, casi todas las universidades estatales abrieron programas de posgrado, además la tutoría académica fue adquiriendo un carácter obligatorio de ejecución favorecedora para quienes son responsables de ponerla en marcha, es decir, la tutoría empezó a formar parte de las políticas de educación superior nacionales no solo en el nivel de licenciatura, también en posgrado. Con la expansión y diversificación de los posgrados fue difícil mantener la figura tutor-investigador, por lo cual se acreditaron profesores de posgrado como tutores, además se puede encontrar figuras como tutor-profesor-investigador.

La tutoría académica fue adquiriendo importancia en las políticas institucionales, por ejemplo, la UNAM la incluyó en el Reglamento de Estudios de Posgrado de 1986, para todos sus programas de posgrado, es decir, la tutoría comenzó a adquirir un carácter obligatorio, pero todavía formaba parte de las decisiones y políticas académicas institucionales.

Desde inicios del nuevo milenio, la tutoría comenzó a formar parte de las políticas para SES, en licenciatura con los PROIT, pero en posgrado se buscó su generalización, es decir, su institucionalización a través de las políticas educativas al formar parte de la organización de nuevos programas con esta modalidad, para su institucionalización se utilizó como indicador de evaluación de calidad y al mismo tiempo como condición para el acceso a recursos financieros a través de becas y apoyos para el desarrollo de los programas, en este aspecto lo mismo aconteció en la licenciatura.

### *2.3.2. La tutoría académica y la eficiencia terminal en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC)*

La iniciativa de impulsar a los posgrados se presentó en el Consejo Mexicano de Estudios de Posgrado (COMPEPO) y, con la realización del XIV Congreso Nacional de Posgrado, realizado en junio del año 2000 en la Ciudad de México, resultado de los análisis en torno a la necesidad de incrementar y fortalecer las relaciones interinstitucionales para que, en forma conjunta,

enfrenten las Instituciones de Educación Superior (IES) los retos comunes y se establezcan las bases que permitan el desarrollo de un Proyecto Nacional de Posgrado<sup>38</sup>. Propuesta que derivaba del análisis del desenvolvimiento de este nivel educativo. Desde 1998 diversos diagnósticos apuntaban sobre la complejidad de los problemas de posgrado nacional, entre ellos un desarrollo desigual, fragmentado, desarticulado, de baja calidad académica y sin vinculación con las necesidades sociales del país.

El Programa Nacional de Posgrado (PRONAPO) con la idea de fortalecer al interior del país este nivel de estudios y disminuir la dependencia formativa en el extranjero.

“El crecimiento del SES continuó todavía, entre 1980 y 2008 el número de programas de posgrado se incrementó de 879 a 6,284 (7 veces), en tanto el número de IES particulares que registra la Secretaría de Educación Pública (SEP), se multiplica por 11, pasando de 146 a 1,677. Por su parte el número de IES públicas se multiplicó por 5, pasando de 161 en 1980 a 862 en 2008” (Del Val, 2011: 12), es significativa la heterogeneidad y la paridad de niveles de calidad del sistema.

Ante el crecimiento y diversificación<sup>39</sup> del posgrado en México, la calidad comenzó a ser una preocupación del estado porque al iniciar el siglo XXI, se abrían más programas que seguían concentrándose en el Distrito Federal “3 mil 848 programas escolarizados que se imparten en el país, 950 se concentran en el Distrito Federal además el crecimiento de la matrícula nacional de estudiantes de posgrado era de 132 mil 473, en 2001 que era atendida por 11 mil profesores de

---

<sup>38</sup> Esta iniciativa, presentada en su origen por los miembros permanentes del Comité Organizador del Congreso Nacional de Posgrado; la UNAM, el Instituto Politécnico Nacional y la Universidad Autónoma Metropolitana. El COMEPO se propone como una asociación de carácter plural, no lucrativo, agrupa a las IES del país con estudios de posgrado, públicas y privadas, que sostengan el interés común de fortalecer y elevar la calidad del posgrado nacional. Las IES afiliadas al COMEPO buscarán desarrollar, en forma integrada, programas estratégicos que definan las metas, a mediano y largo plazo, sobre el crecimiento de los programas académicos de posgrado y el desarrollo de la investigación, en congruencia con las prioridades regionales del país; las políticas y mecanismos de financiamiento, así como las estrategias de colaboración con el sector productivo y social, de conformidad con los planes de desarrollo de los gobiernos estatal y federal.

<sup>39</sup> Todavía en 2010, en el posgrado las disparidades regionales son más acentuadas, en las IES que residen en el Distrito Federal se encuentran inscritos el 27.3% de los estudiantes de este nivel, y solo en cinco entidades el 55.6%. En contraste, diez entidades, en conjunto, apenas registran el 10% de la matrícula total de educación superior y 5.6% de la matrícula de posgrado (Del Val, 2011, p. 14).

posgrado de ellos 9 mil estaban en universidades públicas y casi 2 mil en instituciones particulares” (Herrera, B. 2002).

Esto ponía en evidencia la necesidad de preparar profesores porque muchos de ellos aún no tenían estudios de posgrado. Además, los diagnósticos sobre el posgrado detectaban que se presentaba una fuerte rigidez de los programas de estudios, en particular los de ciencias sociales y humanidades, y a la falta de estrategias de seguimiento de alumnos y de una mayor oferta de especialidades, además se necesitaba mejorar la preparación de los profesores de posgrado para que estos tuvieran la calidad que el sistema requieren.

Ante el crecimiento y la diversificación del posgrado desde la última década del siglo XX, la calidad de los posgrados en México se consideró prioritaria. La calidad vinculada a la pertinencia social y científica en la formación y en la producción de conocimiento aunado al tema del financiamiento, surgieron una serie de medidas y cuantificaciones para contrastar el desempeño de los posgrados con la calidad en diferentes aspectos, producción académica individual y colectiva de estudiantes, investigadores, docentes, de la institución y sus procesos, sus formas de organización, entre otros.

En México, la evaluación se ha orientado a la verificación del cumplimiento de insumos, los avances más importantes han sido la elaboración de un marco de referencia que tiende a homogenizar la información requerida, a la vez que explícita, en algunos casos, los componentes de la calidad. Esto ha sido labor de agencias gubernamentales o de enlace entre gobierno e IES y los antecedentes más importantes son el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y el diagnóstico de Posgrado Nacional realizado por el CONACyT entre 1985 y 1987, que después en 1990 adoptó la modalidad de Padrón de Excelencia de los Posgrados (Valenti, 2003, p. 350-351).

Y prácticamente la investigación llegó a ser terreno exclusivo de este organismo gubernamental. Desde la década de los noventa, en México las políticas educativas se perfilaron a la autoevaluación institucional.

Las comunidades académicas respondieron políticamente, manifestaron lo mejor de sus instituciones y programas académicos hicieron de lado –los sublimaron o matizaron– varios de sus problemas académicos o, en el mejor de los casos enarbolaron una

justificación de ellos con base en las misiones y funciones sociales de la universidad, lo que generó una crisis de confianza en la autoevaluación, pero a mediados de esta década la evaluación externa ocupó un lugar central en la evaluación de las IES con indicadores, parámetros y metodologías, avaladas por una masa crítica de sujetos reclutados de los sectores académicos de las propias universidades, en especial de los grupos más vinculados a las ciencias duras y a las disciplinas contables y administrativas. De una evaluación institucional de conjunto se pasó a una evaluación focalizada: infraestructura y equipamiento, el profesorado y su desempeño, los investigadores, los programas académicos de posgrado, la evaluación de pares orientada a evaluar las funciones de administración y difusión; además se evaluaron los programas de licenciatura, maestría y doctorado (Miranda, 2003, p. 358-359).

La evaluación interna y externa a través de agencias gubernamentales, o bien combinada en procesos de autoevaluación buscaban el mejoramiento de las consideradas tres funciones sustantivas de la universidad: docencia, investigación y extensión universitaria, las implicaciones económicas de la evaluación de los recursos humanos para las instituciones constituyen una presión de diferenciación salarial importante que ha buscado aumentar la productividad académica individual o en grupo y, para las IES una presión en la toma de decisiones que las orienta al cambio y a la adaptación estructural y de gestión académica para la obtención de resultados y/o aumento en su productividad.

La participación del estado en los posgrados fue en aumento a través del diseño y la implementación de diversas políticas educativas para este nivel, que tenían como propósito fundamental la integración del sistema para asegurar su calidad, a través del esquema evaluación-financiamiento adicional, asimismo, la obtención de grados constituyó un elemento esencial para la transformación de la dinámica académica-laboral e institucional. La expansión y diversificación de los programas de posgrado aumentó la necesidad de atender calidad, lo cual fue un importante detonante para que se considerara a la tutoría dentro de los indicadores de acreditación de programas del CONACyT<sup>40</sup> en el Padrón Excelencia.

---

<sup>40</sup> En los años setenta se creó el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) como un organismo del gobierno que buscaba instrumentar, implementar y evaluar la política nacional de ciencia y tecnología, pero solo adquiere importancia en 1976 con la elaboración del primer Programa de Concesión de Becas; sin embargo, “la estructuración del actual sistema de educación superior se comenzó a modelar cuando la ANUIES dirigió una serie de

“La apuesta del Estado es la de la competencia por los recursos y, al mismo tiempo, la del aseguramiento de la calidad por la vía de la credencialización. De manera tal que trabajar por el cambio institucional desde las necesidades y proyectos de las IES es un asunto que queda para otros tiempos” (García, 2009, p. 161).

Durante la década de los setenta y los años ochenta el CONACyT emprendió evaluaciones diagnósticas sobre la investigación y el posgrado; sin embargo las acciones de esta agencia gubernamental “estuvo marcado por la lentitud y, por el otorgamiento de becas para realizar estudios en el extranjero principalmente en países como Francia, Inglaterra y Estados Unidos, este último con más del cincuenta por ciento de becarios, tampoco se consideró que fuera una institución influyente en el diseño de políticas nacionales para la investigación y el posgrado” (Tinajero, 2005).

El surgimiento del “Sistema SEP-CONACyT (1992), cuando se transfieren a la SEP las atribuciones de la coordinación y promoción del desarrollo científico y tecnológico de la desaparecida Secretaría de Programación y Presupuesto, y a su vez, la SEP conviene en incorporar dichas funciones al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONCYT)” (García, F. 2001, p. 80-81).

Durante esta década el CONACyT tuvo un papel de capital importancia al construir un Padrón de Programas de Posgrado de Excelencia en Ciencia y Tecnología<sup>41</sup> (PPPECyT); para ingresar y permanecer en este padrón había que cumplir con una serie de requisitos, entre ellos, debían ser programas orientados a la investigación, y la calidad académica y de excelencia, se fundamentaba en la observancia de indicadores de eficiencia terminal, tasa de deserción, tiempo medio de egreso, eficiencias de titulación, tasa de reprobación y retención; entre otros más su efecto más notable fue la configuración de un subsistema de posgrado altamente diferenciado y

---

investigaciones de las cuales emanaron un conjunto de propuestas que fueron presentadas en las asambleas de Villahermosa en 1971 y Tepic en 1972, con propuestas de homologación de los diversos niveles que conforman el subsistema y la estandarización del sistema de créditos, propuestas que fueron consensuadas y avaladas por los rectores de las IES”.

<sup>41</sup> En 1991 se incorporaron 328 programas al Padrón de Excelencia de Posgrado en tres vertientes: Programas aprobados, condicionados con observaciones y condicionados con carácter emergente. Los primeros eran aquellos que cumplían con los criterios y parámetros de evaluación establecidos por el comité respectivo y su vigencia era por cinco años, los segundos cumplían con la mayoría de los criterios y parámetros, pero requerían de mejoras para operarlos satisfactoriamente, el registro se otorgaba por tres años y los terceros eran programas de reciente creación que contaban con los elementos para consolidarse en corto plazo y su registro se otorgaba por tres años (Tinajero, 2005).

diversificado, esta y otras acciones gubernamentales como: “rendición de cuentas; promoción de la competencia por recursos; acreditación de los programas por los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES) para la licenciatura y el CONACyT a posgrado; de la actualización y consolidación de las plantas de académicos normadas por el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) de 1996; así como del Programa de Superación Académica (SUPERA), administrado por la coordinación CONACyT-ANUIES”; propiciaron la expansión de la cobertura con el inicio del nuevo siglo, la búsqueda de la calidad se intensificó, pero:

El énfasis se colocó nuevamente en los insumos, es decir, en el fortalecimiento de la infraestructura institucional para atender la demanda educativa; sin embargo, esta situación derivó en nuevas distorsiones en los procesos de diversificación, segmentación y diferenciación del subsistema de posgrado. Las dinámicas de trabajo privilegiaron la cantidad y postergaron la calidad para mejores tiempos; las instituciones operaron en la lógica de la adopción gradual y parcial de las políticas educativas (García, 2009, p. 159).

<b>Tabla 2.6 INSUFICIENCIA E INESTABILIDAD EN EL FINANCIAMIENTO PÚBLICO PARA IES, CIENCIA Y TECNOLOGÍA EN 2010.</b>		
México	Gasto Federal en Educación Superior	0.65 % del PIB
	Gasto Federal en Ciencia y Tecnología	0.35 % del PIB
Países Avanzados	Educación Superior	Más de 1 % de gasto público promedio
	Ciencia y Tecnología	1% de gasto público promedio
Países de la OCDE	Ciencia y Tecnología	1 % como porcentaje de PIB
	IES Privadas	0.5 % como porcentaje de PIB

Fuente. Elaborado con datos de Enrique Del Val. (2011).

El Padrón de Programas de Posgrado de Excelencia en Ciencia y Tecnología se modificó en 2001; en el marco del Programa Nacional de Educación (PRONAE 2001-2006) y el Programa Especial de Ciencia y Tecnología 2001-2006 (PECYT 2001-2006).

El PECYT 2001-2006 afirmaba un rezago importante en la formación de personal con posgrado, mismo que es la base de la investigación, se preveía que para 2006 se requerían ochenta mil personas para el sector educativo, empresarial y de investigación y que los posgraduados para ese mismo año deberían pasar de 320,000 a 800,000 (Arredondo, 2003, p. 102).

El acceso al PFPN se realizó también mediante la emisión de una convocatoria, para el 2001 se abrió y reconocía el acceso a los programas de orientación profesional, sin embargo, poco se distinguían los criterios entre los posgrados de investigación y los profesionalizantes, pocos programas de orientación profesional acudieron a la convocatoria, que generalmente eran en su mayoría especializaciones. “Probablemente la mayoría de estos corresponden a instituciones y entidades académicas de investigación” (Arredondo, 2003, p. 106).

El PNP comenzó a clasificar los programas conforme a dos categorías: Programas de Competencia Internacional y Programas de Alto Nivel, los primeros cubren o superan los requisitos de ingreso al PNP y los segundos, aunque cubren todos los requisitos no alcanzan competitividad internacional.

El PECYT comenzó a operar en 1991, pero a partir de 2000 el énfasis sería colocado en la formación de doctores y después el CONACyT reconoció necesario incluir en el padrón al área de ciencias sociales y humanidades.

### *2.3.3. Profesión y tutoría*

En la ola de expansión de la educación superior, durante la década de los años setenta, las políticas educativas se orientaban hacia la planeación, se hacía poco énfasis en la calidad y en la verificación de resultados, crecía la matrícula, los programas, las instituciones de educación superior y la planta docente. Valenti (2003, p. 345-346) señala que no eran requisito indispensable los estudios de posgrado o el reconocimiento profesional o científico para ser profesor de educación superior; el ingreso se realizaba con base en concursos de oposición y obtenían la definitividad y permanencia a través de ganar dicho concurso, después de esto no había ningún tipo de condición sobre el desempeño de los docentes.

Todavía al finalizar la década de los ochenta, la planta de profesores estaba débilmente preparada, pues generalmente su grado máximo de estudios era licenciatura. Tres cuartas partes

de los profesores era contratada por tiempo parcial; la diferencia de sueldos entre categorías laborales era mínima, a raíz de la crisis y la negociación sindical” (De Vries, 2000, p. 83-84).

El PROMEP ha sido claro en sus pretensiones y estrategias: depurar el padrón de académicos a través de elevar los grados profesionales, especialmente del nivel de doctorado y establecer nuevos controles de las actividades de los profesores de tiempo completo... lo que pretende el PROMEP es que los profesores de tiempo completo, que son los que significan mayor problema financiero y político para las universidades, entren en un nuevo esquema de competencia, no solo para mejorar su posición en el mercado académico sino, inclusive para luchar por su sobrevivencia. Canalizar el financiamiento para que las universidades desarrollen un plan que hacia el 2006 redefinan la cantidad y la calidad de su profesorado significa en los hechos someter a un profundo proceso de reestructuración de la plantilla de académicos y su funcionamiento, por lo cual toma en cuenta las restricciones e inercias que caracterizan la estrategia de profesionalización (Miranda, 2003, p. 362).

Se reorganizan las funciones del profesorado de tiempo completo quienes tienen que generar y aplicar conocimiento y realizar actividades de docencia, tutoría, gestión y difusión. En el PNP es importante la formación académica de los docentes de las IES porque es uno de los indicadores de peso considerados en el PIFOP, con ellos se encuentran sujetos a procesos de mejora continua que logren su registro a más tardar en 2006.

Al acercarse a los primeros años de la década de los años ochenta la crisis económica afectó la expansión de la educación superior. Los recursos financieros para IES se vieron reducidos, impactando los sueldos de los profesores universitarios, la investigación, y hubo una baja inversión en equipamiento e infraestructura “de 1985 a 1995, las universidades públicas registraron un crecimiento anual de la matrícula estudiantil del orden del 6%, en cambio las IES privadas tuvieron un crecimiento anual del 12%” (Valenti, 2003, p. 346).

#### *2.3.4. Eficiencia terminal*

La eficiencia terminal de los estudiantes de posgrado debe ser analizada con mayor detenimiento, es un concepto que comienza a estudiarse a través de las trayectorias educativas, formativas.

La noción de eficiencia terminal, en los posgrados mexicanos, resulta desplazada por los aspectos estructurales en los que se desenvuelven los posgrados. Desde mediados de la década de los noventa, se fueron reestructurando los programas de posgrado en México, sus características estructurales se vieron modificadas debido no solo al crecimiento, sino también a la alta diversidad de los mismos, entre los procesos de reestructuración puede señalarse la integración de posgrados de distintas entidades académicas, la flexibilidad curricular, la movilidad estudiantil, entre otros más, cambios que encontraron causa por las presiones de financiamiento vinculadas a la calidad de los posgrados. Así para distintos autores el concepto de Eficiencia Terminal se ha desplazado “aunque aún se sigue aplicando en las estadísticas de educación superior mexicanas, este índice presenta serias deficiencias que lo han vuelto obsoleto e inadecuado” (López, 2008).

En los posgrados hay una orientación muy clara de la evaluación hacia regular los resultados de los estudiantes a través de la obtención de grados académicos, el ingreso y la eficiencia terminal de estudiantes fue controlada externamente a través de las agencias de evaluación gubernamental, el CONACyT condicionó los mecanismos de evaluación interna de las IES para los estudiantes.

Desde la década de los noventa se fue gestando un sistema de evaluación integrado de alta interdependencia entre la evaluación interna, externa y, entre los componentes de cada una.

La eficiencia terminal forma parte de la contabilidad puntual del desempeño de las IES, de sus programas de posgrado y de los individuos que en ellos intervienen, la interdependencia de la evaluación significa que la eficiencia terminal no depende solamente de que el alumno obtenga el grado en el tiempo estipulado del programa, en una razón matemática de alumnos que ingresan en una generación y que al pasar los tiempos que dura el programa académico se revise el número de alumnos que egresa y/u obtiene el grado.

Obtener el grado de especialista, maestro o doctor depende de capacidades de gestión, de comunicación, administración, del diseño y funcionamiento de los sistemas de formación, del manejo eficiente de recursos y del funcionamiento del programa de posgrado, de los procedimientos que guían los procesos de trabajo académico: colegiados, tutorías, de los proyectos institucionales, de la colaboración intra e interinstitucional, del acceso a recursos equipos, de relaciones humanas, del manejo de las relaciones laborales de los académicos, del sistema y de los individuos, es decir, de los componentes que se consideren para que los estudiantes alcancen su grado académico.

Para Hugo Casanova (2000, p. 108) “las políticas del Estado<sup>42</sup> en relación con los estudiantes han tendido a prevalecer criterios políticos y financieros por encima de los estrictamente académicos y universitarios.” La temática de los estudiantes se encuentra implícita en todos los temas de la educación superior, pero desde mediados de la década de los ochenta el tema de la calidad constituye el fin primordial para el mejoramiento de este nivel educativo. El Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior (PROIDES), aprobado en 1986, colocaba su atención en la docencia y su relación con los problemas de los estudiantes que consistían básicamente en las dificultades de ingreso y permanencia; la indefinición y obsolescencia de los planes de estudio; la precaria eficiencia terminal; la insuficiencia de los métodos de enseñanza y de propuestas de innovación docente; insuficiencia de servicios e infraestructura fue el momento en que se buscó la mejora cualitativa y el impulso de los estudios de posgrado ampliar los servicios de apoyo para los estudiantes entre ellos, la tutoría las becas para aumentar la eficiencia terminal, disminuir el rezago y la deserción en las licenciaturas, entre otras acciones.

---

<sup>42</sup> “1968 es un parteaguas histórico. Con el movimiento universitario de ese año se manifestaban los límites del esquema político y económico que había soslayado durante largos años el crítico estado de la nación y, marca la importancia de las políticas gubernamentales de las últimas tres décadas en materia de educación superior... al definir una nueva relación entre el gobierno y el ámbito universitario. El acercamiento entre el estado y la universidad constituía una vía para la recuperación de la legitimidad estatal, así como para controlar las inconformidades de los universitarios. Con los principios de ‘flexibilidad’ y ‘diálogo’, la educación superior recibía un fuerte impulso al incrementarse sustancialmente sus recursos y ampliarse la oferta a los estudiantes de este nivel. De manera paralela, el gobierno instrumentaría sus políticas modernizantes mediante la planeación, mecanismo que paulatinamente alcanzaría una fuerte presencia en el diseño de políticas gubernamentales” (Casanova, 2000, p. 110-111).

Así la atención de las políticas gubernamentales para la educación superior hacia los estudiantes se relacionó con la oferta educativa, el acceso y selección de estudiantes; la formación y la eficiencia terminal y los servicios a estudiantes.

## Capítulo III

### Intra e interdependencia. La gestión de la tutoría académica en los programas de posgrado de la UNAM

#### Presentación

Una de las características del mundo actual es la interdependencia. Las universidades bajo esa dinámica comparten objetivos, recursos, actividades, poder o autoridad, es así como ahora se les considera organizaciones complejas<sup>43</sup>. Se puede asegurar que cada vez más complejas o como Barnett (2000) denomina lo supercomplejo. Para el estudio de estas instituciones es necesario hacer una ubicación espacial y temporal y modificar a su vez las teorías.

Se puede sostener que los cambios en la teoría de la organización ha sido resultado de diversas transformaciones ocurridas en las organizaciones y sus prácticas a lo largo del tiempo, mostrando las formas de organización y gestión acogidas para enfrentar las exigencias derivadas de los cambios en la economía, los mercados y la tecnología, en la sociedad, sus culturas y sus creencias o en las políticas, las formas de gobierno y las modalidades que han adoptado en distintos momentos el ejercicio del poder (De Vries, 2004, p. 578).

Se plantea en esta investigación que lo esencial, será considerar los aspectos correspondientes al tipo de institución, que es el objeto de estudio a desarrollar, y su labor al respecto de la tutoría, qué tipo de gestión realizó el gobierno universitario para poder alcanzar los propósitos de la tutoría y cuáles han sido sus efectos en la eficiencia terminal como requerimiento importante en la gestión educativa universitaria.

El objetivo de este capítulo es conceptualizar lo central, lo que describen, explican y analizan los procesos ocurridos en el programa de maestría en pedagogía de la UNAM, a partir de la creación del Sistema Universitario de Posgrado (SUP) de esta institución y colocaron a la tutoría como el proceso formativo fundamental, para los estudiantes, pero a la vez necesario para los docentes-tutores que acompañaron en el proceso formativo de los estudiantes con la tutoría. Se analiza la

---

<sup>43</sup> “La complejidad se orienta al problema, se aplica a los no sistemas (entorno-mundo), no es un sistema, la complejidad puede organizarse y esto sólo puede llevarse a cabo mediante la formación de sistemas; la complejidad organizada es la complejidad de relaciones selectivas entre los sistemas” (Marúm, 1999, p. 309).

actividad institucional que la posibilite, las estructuras, las prácticas normadas y las que no lo estuvieron.

Se ubican en este capítulo las herramientas esgrimidas por la UNAM, para conformar aquellas políticas educativas que se perfilaron con la reestructuración del programa de posgrado y en donde la tutoría significó cambios fundamentales para acercarse al objetivo de cumplir con los parámetros de pertinencia planteados con la calidad educativa en la UNAM y la búsqueda de logros de eficacia y eficiencia, que de acuerdo con la percepción de distintos autores, llevó a alcanzar un cambio trascendental en el proceso formativo al constituirse como el eje articulador para cubrir con las posibilidades y características que reunieron a los programas de posgrado de la UNAM: ser escuelas inteligentes, flexibles, multidisciplinarios e interdisciplinarios, de conducción colegiada, con un proceso formativo basado y sustentado en el sistema tutorial, de vinculación académica y social.

Bajo esta estrategia tutorial, se evaluaron, de manera permanente, con la finalidad de preparar para la investigación, la docencia y la práctica profesional de alto nivel, desarrollando capacidades de pensamiento complejo y crítico, para la creación y recreación de conocimientos (PLANDEPO 2002-2006, p. 36).

Hasta antes de que finalizara el siglo XX, el énfasis que se dio en el análisis de las instituciones educativas se colocaba en los procesos. Esquivel (1898, p. 14) considera que se “produjo una apropiación corporativa del conocimiento guiada, ante todo, por criterios empresariales y comerciales que alteraron el *ethos* de la investigación desinteresada y la misión cultural de las universidades”. Esto hay que verlo, con la intención encomendada a las universidades en donde se les elige para solucionar problemas, crear políticas, planes y recomendaciones para hacer frente a ellos y, además, supervisar la aplicación de las soluciones aprobadas, pero al poco tiempo después la atención se enfocó de manera directa en los diversos contextos y medios institucionales en los cuales ocurren los procesos.

Este desplazamiento se presentó no solo por los cambios que la globalización económica, social, política y cultural trajo consigo, sino también, motivado por el crecimiento de la matrícula en la educación superior y la importancia brindada a la investigación como una función sustantiva

de las universidades lo que no deja fuera es el papel de la Universidad como promotora social del capital creado en sus espacios y en su paradigma.

Para Boris Tristá (1997, p. 26) “se hicieron imprescindibles la incorporación de algunos elementos de administración a las actividades universitarias”. Esto es palpable en los cambios ocurridos en las universidades cuando adoptan condiciones de institución-empresa en donde tienen que responder a sus clientes, pero verdaderamente ¿las universidades en México obedecen a la *empresarización* de sus centros educativos?

La Conferencia Mundial sobre Educación Superior (p.4), contempló “necesaria la evolución de la educación superior como espacio de formación a la que se podrá acceder con gran flexibilidad en cualquier edad sin olvidar que hay una edad promedio para una formación intensiva o para la actualización de los conocimientos y adquisición de nuevas competencias” o bien para fines de reconversión, viendo la salida desde lo que puede ser lo económico, que constituye uno de los aspectos principales de la democratización y, la renovación de la educación superior como de la educación en general.

Esta refuncionalización serviría para elevar la calidad en la educación universitaria, llevando a observar a la administración y al gobierno universitario con otra perspectiva, pues de esto depende que las “instituciones cumplan con su nuevo papel en la competitividad nacional-internacional dentro del modelo de economía abierta; de ahí que la administración-dirección, que subyace en la gestión de las funciones sustantivas de docencia, investigación y difusión, se valore como un elemento fundamental para el logro de la calidad y la competitividad de este nivel educativo” (Marúm, 1999, p. 306).

Gibbons (1994) por eso mismo, se planteó al respecto en el modelo 2 de relación universidad-sociedad que implica dar respuesta a lo social y en especial a las empresas, es tarea prioritaria hoy en día, la calidad de los requerimientos que otorgan las universidades a la sociedad, por eso mismo el conocimiento creado ahora es utilitario, producido fuera de la universidad para el servicio de las empresas.

La situación en las universidades debía modernizarse por ello se incorporó en la batalla por la competitividad y se involucró en el camino por colocarse como institución con enorme

participación y responsabilidad social, económica, política y cultural. Asimismo, significó dar realce a las investigaciones para llenar expectativas de lo que las empresas solicitan, pero también lo que requiere la sociedad. El SUP integró un modelo de formación de alta complejidad, elevó la necesidad de remitirse cada vez más al gobierno universitario, a su gestión y a la organización de la UNAM para la gobernabilidad.

Las acciones del SUP plasmadas en el PLANDEPO 2002-2007 se encuentran conformadas a través de quince programas estratégicos<sup>44</sup> que establecen responsabilidades, atribuciones, pero también temas cruciales para los posgrados de la UNAM para acercarse a un futuro deseable durante este periodo (Cfr. PLANDEPO, p. 52) elevando la intra y la interdependencia institucional y organizacional de la Universidad, como lo declara Elia Marúm (1999, p. 306) si se quiere tener un desarrollo competitivo se requiere:

Un buen diseño curricular, bibliografía y materiales de apoyo pertinentes, académicos capaces y proyectos de investigación bien concebidos, pero hay que tener cuidado pues pueden verse limitados o nulificados si la administración no fomenta y facilita la consecución de resultados. Por el contrario, una buena administración comprometida y con liderazgo, que cuente con las bases académicas para el funcionamiento institucional de excelencia puede promover un cambio para conseguir el desarrollo y transformación de la educación superior.

Los programas de posgrado de la UNAM son un complejo de condiciones intrauniversitaria, reglamentaria, así como por su misma estructura institucionalizada, también institucionalizante y de interinstitucionalidad en las relaciones que ocurren en la UNAM, con gran aceptabilidad social por la importancia otorgada al conocimiento de alto nivel, las características de los

---

<sup>44</sup> Programas estratégicos de la UNAM en el SUP: Programa de fortalecimiento de la articulación de las entidades académicas; Programa para el Fortalecimiento del Sistema Tutorial, Programa para el incremento de la eficiencia terminal; Programa para el seguimiento de los graduados; Programa para la movilidad de estudiantes de posgrado; Programa para el reforzamiento de las maestrías de orientación profesionalizante; Programa para el desarrollo y fortalecimiento de estancias posdoctorales; Programa para el desarrollo de posgrados abiertos y a distancia; Programa para la promoción de multi e interdisciplina; Programa para el seguimiento y evaluación permanente del posgrado; Programa para la interacción posgrado licenciatura; Programa para la consolidación del carácter nacional del posgrado, Programa para la internacionalización del posgrado y, Programa para el óptimo funcionamiento de la gestión académico-administrativa.

posgrados en el SUP generan expectativas muy altas de formación. Sus posibilidades son al mismo tiempo complejas, transformables y ampliamente inestables en los detalles, por ello:

El sistema administrativo desempeña un papel primordial para el logro de los procesos institucionales. Su mayor o menor correspondencia con estos procesos se expresa en la dificultad o facilidad en que los mismos se logran, en el nivel de coherencia administrativa y, sobre todo, en la labor de los que deben materializar estos propósitos en la realización de la gestión educativa. De esta forma muchos planes, objetivos y deseos pueden frenarse al enfrentar un sistema administrativo con propósitos divergentes, creando situaciones de trastorno que no solo afectan su logro sino todo el clima laboral y académico de la institución (Marúm, 1999, p. 307).

El SUP de la UNAM se apega al requerimiento de una racionalidad estratégica en los distintos niveles de gobierno de la Universidad, se apega entonces a la búsqueda de la planeación estratégica, cada vez con una mirada más interrelacionada, menos parcial y más sistemática del proceso formativo, articulada a través de la tutoría. La tutoría, entonces, es una estrategia de formación, pero a la vez de búsqueda, de integración tutor-tutorado; maestro-aprendiz; conocimiento-conocimiento en formación; investigador-novel investigador; guía-guiado; administrador de conocimientos-gestor de conocimientos; gestión de conocimiento-acompañamiento.

### *3. Formación y tutoría en el posgrado de la UNAM*

La UNAM es una institución académica porque tiene al conocimiento como esencia de su trabajo, que consiste en enseñarlo, producirlo y difundirlo. Una de las tensiones fundamentales de la UNAM deriva de la mayor importancia que se le otorga a la investigación junto con la docencia, sus funciones incluyen tensiones que crean la necesidad de una reforma académica con nuevas relaciones y modos de llevar a cabo la actividad académica, que es el objetivo más importante (Muñoz, 2007, p. 10).

Por esto mismo es fundamental analizar la particularidad que cada facultad tiene en cuanto a sus académicos y ubicar cuántos profesores se encuentran en la posibilidad de realizar la tarea de la investigación bajo las condiciones de laborar en varias instituciones. La necesidad de una reforma

integral como medio para el cambio institucional, con nuevas prácticas académicas se relaciona con el surgimiento de prácticas políticas y administrativas que introducen pautas de comportamiento y comunicación en las relaciones y en los valores del quehacer académico, se altera lo político y lo administrativo con el propósito de que la primera mantenga un desarrollo libre y creativo y lo segundo, debería propiciar lo académico.

El poder de la academia en manos de los académicos puede convertirse en una palanca para romper la burocratización auspiciada, propiciada por los administrativos, el juego de intereses en este medio y la complejidad institucional, (Cfr. Muñoz, 2007b, p. 12) siempre y cuando los académicos se encuentren involucrados en el quehacer académico al otorgar el peso mayor a esa labor o en su caso, buscar la modificación de la actividad académica para la mejora.

Modificar lo académico se debe entender cómo transformar-innovar los procesos de formación de los estudiantes y también de los docentes. La formación de estos actores es trastocada a través del cambio estructural de los programas que se realizaron con la creación del (SUP) de la UNAM en 1996, ello significó al mismo tiempo, el rescate de la tutoría académica como un elemento central para la formación y como una práctica de cultura académica, a sabiendas también del requerimiento de apertura masificada de los estudios de posgrado.

La tutoría entonces es vista como elemento central para la formación en investigación y ahora en la profesionalización del alumnado de posgrado que se incorpora con nuevos elementos académicos en la realización de estudios de ese tipo.

Gilles Ferry (1997, p. 43) plantea que la formación “no puede ser más que un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido, realizado a través de medios que se ofrecen o que uno mismo se procura.” Por una formación individualizada, responsabilidad de quien se forma, pero también habría que analizar y cuestionarse ¿cuál es el papel de las instituciones en relación con el ámbito social y de institución académica para con sus trabajadores-académicos? La formación dentro de una institución como la UNAM se encuentra contextualizada histórica y culturalmente y procura una formación para profesionales y/o investigadores, de acuerdo con diversas intencionalidades que se van forjando por las demandas sociales de educación y conocimiento y que van generando procesos de institucionalidad y organización en las distintas áreas de conocimiento de esta universidad.

El SUP redefinió el objetivo y proceso de formación para este nivel en un proceso dinámico de interdependencia y flexibilidad, hay que “enfaticar que la tutoría no puede analizarse como una práctica aislada, sino en el marco de un conjunto de prácticas y procesos de formación que caracterizan el ámbito de posgrado de la UNAM, (y en otras universidades), la tutoría es una actividad académica que facilita la integración intelectual y social de los estudiantes al sistema académico y, por consiguiente, a los procesos institucionales que caracterizan estos posgrados” (Pontón, 2009, p. 175).

El análisis de la estrategia de formación tutorial posibilita ubicar no solo la intención; sino la condición de desarrollo de la estructura académico-administrativa y administrativa-académica, para el desarrollo de procesos de gestión adecuados a los requerimientos externos, pero también internos, la UNAM la considera en estos momentos como vértice en los procesos de estudios de posgrado.

Patricia Ducoing (2009, p. 13) puntualiza al respecto que las tutorías permiten reiterar el carácter polisémico de todo lo educativo, al constatar la diversidad de significados y sentidos que le han sido asignados desde diferentes sistemas conceptuales y, que se configura como un campo de relaciones donde se cruzan igual los saberes que las afectividades, la academia y lo personal, lo institucional y lo instituyente.

En el SUP, la tutoría es fundamental porque cuenta con una amplia capacidad para constituirse como un elemento articulador del proceso de formación de los estudiantes, pero también de los tutores. Siempre y cuando funcione el aparato académico-administrativo con eficacia y eficiencia en el cumplimiento de los logros, que la institución requiere, pero también para la capacidad de aprender la construcción de procesos de conocimiento profundo, es decir, procesos formativos. La tutoría no es solo el hecho de la realización de procesos de conocimiento, también ocupa lugar fundamental la organización de la planeación del evento.

La formación en el SUP es un proceso de intra-interdependencia, exige a funcionarios-gestores, docentes-tutores y estudiantes actuaciones autónomas, reflexivas, los retos del posgrado, en especial del programa de pedagogía de la UNAM, necesariamente requieren ser efectuados organizativamente; es decir, la autonomía curricular, la participación, la promoción de una cultura académica, la evaluación, la flexibilidad, la multidisciplinaria, la tutoría, entre otros.

requieren de constituirse y reconstituirse en grupos y organizaciones académicas que aprenden de forma permanente, es necesaria una dirección académico-administrativa y administrativa académica eficiente, comprometida, con capacidad para liderar, promover acuerdos y estrategias intra e interinstitucionales, en los cuales la colaboración atienda no solo un adecuado funcionamiento de los programas, sino también, el carácter académico formativo, promover una cultura académico formativa universitaria que recoja la tradición y, al mismo tiempo, responda a las nuevas necesidades formativas.

### *3.1. La formación de docentes-tutores e investigadores-tutores de posgrado*

En la universidad los procesos formativos para los alumnos de posgrado se ubican en la reflexión y la capacidad crítica obligadamente como elementos fundamentales de las responsabilidades y funciones sustantivas universitarias: docencia, investigación y extensión de la cultura. Para Concepción Barrón y Edith Chehaibar (2007, p. 15) la formación de docentes no solo se refiere a su trayecto académico en una institución, sino también, al proceso que acompaña toda su vida profesional.

La formación de docentes universitarios se ve propiciada por la propia universidad, a través de distintas actividades académicas como cursos de actualización, diplomados, foros, coloquios, seminarios, que después de su formación inicial quienes trabajan en ella, participan como parte de su quehacer profesional, parecería entonces, que el docente universitario está en un proceso continuo de formación; pero no siempre es así, las condiciones institucionales en que desarrollan su práctica educativa no propician una formación o autoformación; las políticas educativas y los procesos de reforma universitaria modifican los procesos formativos. El profesor al involucrarse en seminarios o cursos, se auto limita al impossibilitar buscar espacios de trabajo y contar con mejores condiciones por ser solo profesores de asignatura. En Shön (1992) y Ferry (1997) la formación es responsabilidad del propio docente y no se puede recargar el peso en la institución. Es un reto para el profesor que labora en varias instituciones.

La formación de docentes universitarios se desarrolla en un contexto específico, en la ubicación social de los sujetos, pero también en los procesos mismos de desarrollo de las instituciones educativas en las que se forman y en las que llevan a cabo su práctica educativa, instituciones que en su trayecto formativo inicial coinciden con su quehacer educativo o bien, en otras

instituciones u organizaciones distintas, pero que complementan su trayecto formativo. La formación no es espacio exclusivo de una institución. Conduce entonces al docente a prestar servicios y continuar su formación en distintas instituciones.

La tutoría académica vista como estrategia inmersa en las necesidades sociales de formación para la sociedad del conocimiento, constituye al mismo tiempo, una estrategia relacionada con las políticas educativas de la educación superior, y en la reforma académica de las universidades se involucran en las funciones, responsabilidades, roles, normas, propósitos de los programas en que se ubican las condiciones institucionales y laborales, las prácticas de socialización y cultura académica en que se desarrolla la acción educativa universitaria, forman parte del tramo formativo de los docentes universitarios, por lo tanto, el trayecto formativo y las cualidades adquiridas que se modifican de institución a institución, como de tutor a tutorado, son distintas de un docente-tutor universitario que de un investigador-tutor universitario o un investigador-docente-tutor universitario de posgrado, depende de la función principal que desarrolle y de otras cualidades en el quehacer del tutor. El trayecto formativo del docente se puede definir como el caminar en la formación académica en proceso de actualización, capacitación, desarrollo docente y su arraigo identitario, se debe al quehacer fundamental que realiza en la institución donde tiene mayor cantidad de horas.

La relevancia en la que se encuentra el tutor formador, debido a su nivel formativo, es una característica primordial de los estudios de posgrado en la Universidad, así lo menciona Rébora Tongo (2001, p. 31) cuando plantea que la planta académica de la Facultad de Filosofía y Letras entre 1989 y 1991, contaba en aquel entonces “es de excelencia indudable: está integrada por 186 doctores y 68 maestros en cuanto a profesores y 235 doctores y 26 maestros en cuanto a tutores, la mayoría es miembro del Sistema Nacional de Investigadores y está adscrita a (más de 200 académicos) a nuestra Universidad (a facultades, centros e institutos), y enriquecida por académicos de otras instituciones de alto prestigio.” Se reconoce a su vez que se ha creado una infraestructura adecuada para el posgrado, incluyendo la infraestructura física. Esto serviría para brindar condiciones adecuadas de eficiencia al posgrado.

### *3.2. Tutoría y calidad en el posgrado*

El SUP se orienta hacia afuera, hacia la sociedad en sus acciones, respondiendo a las necesidades que le demanda, pero también al interior, implica un reordenamiento a fin de atender los requerimientos y potencialidades de los estudiantes y producir los resultados esperados en la formación de cada programa de posgrado. La UNAM responde a la sociedad en muchos sentidos, pero también es innegable que atraviesa distintas problemáticas no resueltas en su interior, lo cual sería su tarea primordial, resolver aspectos de la calidad, parámetro que analiza el acceso como condición indispensable.

Desarrollar procesos efectivos de tutoría es acercarse a la calidad universitaria que se plantea en la misma, y esto es factible en la medida en que la organización con su gestión eficiente y eficaz logre con su actividad cubrir los requerimientos necesarios y, todavía más, logre hacer construir una tesis de investigación de nivel que es lo que por lo regular se solicita.

La tutoría como eje articulador de la estrategia de formación en el SUP, requiere de procesos de gestión altamente organizados, implica una nueva manera de producir conocimiento a través del carácter multidisciplinario e interdisciplinario que pretende fomentar, procesos de flexibilidad curricular, de integración entre entidades académicas y vinculación interinstitucional, la movilidad internacional, la cooperación académica, y otras acciones hacen necesaria una gestión con gran capacidad para tomar decisiones sobre procesos altamente articulados, por ello, el contar con información relacionada con indicadores de eficiencia y eficacia, son piedra angular de las acciones realizadas en posgrado, por lo tanto la tutoría debe fortalecerse ya que en ella se asienta el proceso formativo del SUP.

#### *3.2.1. Tutoría-formación y eficiencia terminal*

La formación es un proceso que en el posgrado no se obvia, se le otorga una importancia relevante y la tutoría es una estrategia de formación. La tutoría también se concibe como un elemento remedial para evitar la deserción y el logro en la obtención del grado. La tutoría permite como estrategia didáctica, asegurar que el alumno de posgrado tenga mayores recursos para alcanzar el grado, es por eso por lo que la formación percibida bajo esta modalidad permite asegurar una eficiencia terminal alta en comparación con otros tipos de estrategias. La Eficiencia Terminal (en

adelante ET) mide el porcentaje o proporción de estudiantes que al ingresar a la institución terminaron su proceso formativo, eso significa la capacidad alcanzada por la institución para cumplir con sus propósitos, es el cumplimiento visto como capacidad de gobernabilidad y de logro de la ET por la universidad, el nivel de aprovechamiento plantea la capacidad de logro de la institución.

La ET es un indicador esencial de logro en donde se mide la capacidad del programa universitario de responder a la calidad exigida en los centros escolares. Este indicador es determinante en el requerimiento de la eficiencia y la eficacia de los programas. Proponen Cuellar y Bolívar (2004: 8-10) que: para alcanzar una infraestructura pertinente, la mejora en la formación y en el desempeño de los alumnos contiene a su vez la mejora del desempeño docente. Considerar a la ET como indicador de procesos formativos o del desempeño de las Instituciones de Educación Superior, en este trabajo de investigación, tiene la connotación de ubicarse en el desempeño de la institución, en este caso de la FES Aragón y en específico de la carrera de pedagogía, en la maestría en el periodo 2001-2005.

El alumno cuando egresa, al terminar su trayectoria escolar, para cumplir con los requerimientos que el sistema escolar solicita, es decir, terminar en el tiempo contemplado para los estudios medido a través del aprovechamiento; el egreso es visto, en ciertos espacios escolares, como la terminación de la temporalidad reglamentaria en la realización de la maestría, pero en otros, se refiere a la realización del examen de grado que significa la terminación efectiva de los estudios.

Si lo vemos como un indicador del desarrollo del programa de estudios y del cumplimiento del mismo, el significado estará centrado en el desempeño de la institución, por lo tanto, permite reconocer que la escuela o centro educativo tiene la capacidad de logro de la ET requerida por los indicadores de desempeño que maneja la institución como las instituciones que evalúan o certifican el logro de los objetivos, CONACyT (Ver capítulo III Políticas Públicas para la Educación Superior y Tutoría) es este caso, plantea indicadores que obedecen totalmente a la ET, con lo cual determina la excelencia académica para el otorgamiento de las becas.

La ET es una característica intrínsecamente normativa de las instituciones universitarias, en ella se ubican los ideales de logros que a la universidad se le solicita por parte de la sociedad

y de las áreas evaluadoras que certifican la validez de la carrera. Cuellar y Bolívar (2006, p. 12) consideran que la ET da cuenta del “porcentaje o proporción de los estudiantes que habiendo ingresado a una institución (a sus programas), terminaron su proceso formativo dentro de ella”.

Si nos damos cuenta, esto determina claramente la capacidad de logro de la institución en el cumplimiento de su tarea. El estado encarga a las instituciones educativas universitarias, la aplicación de un programa formativo y eso significa que se le otorga la autorización (Bergeron en Cuellar 2006) para controlar, registrar y acreditar. Habría que analizar las formas en que se determinan los indicadores de ET, y la manera en que participan los involucrados en los procesos de gestión institucional de la tutoría, y lo más importante, incorporar elementos de evaluación de procesos cognitivos en los alumnos.

Es importante reconocer que la tutoría es un momento esencialmente de formación, pero para desarrollar ese proceso es importante contar con procesos organizacionales adecuados, tendientes a que la gestión se ocupe del cumplimiento adecuado de los procesos de formación, es la finalidad que se busca, para el logro en el proceso de conocimientos. Si bien la tutoría determina la relación eminente entre tutor y tutorado, también es de enorme importancia el papel del gestor en la realización de los procesos organizacionales en el cumplimiento de la tarea de tutoría.

Al otorgarle peso a esta última visión de la realización de la tutoría, entonces debe considerarse que es fundamental, desde la gestión tutorial, analizar la capacidad institucional de cumplimiento de los objetivos tutoriales. La capacidad de respuesta a la tarea, por parte de la institución, se debe a su organización y a la gobernabilidad; su estructura permite la funcionalidad en el desarrollo de las actividades que debe alcanzar para el logro de los propósitos o metas.

El cumplimiento de las funciones es una carrera, de su gestión entre el tiempo y los recursos, pero no solo esto, sino de la capacidad organizadora de quien planea, realiza y evalúa la actividad. La actividad de seguimiento tutorial es un momento importante en la continuidad que la evaluación otorga a los procesos de formación. Es un requerimiento de los procesos, gestionarlos en desarrollo y de la capacidad de quien toma decisiones, así como del estilo en el cumplimiento de la tarea.

Hoy más que nunca cuando a la educación superior se le exige la acreditación como comprobante relevante de la validez de sus estudios, ese requerimiento se incrusta en los procesos de evaluación obligadamente. La evaluación es parte nodal de las condiciones en que la gestión de calidad se lleva a cabo, la evaluación constituye un parámetro fundamental en la acreditación del posgrado, pero también es un requerimiento solicitado socialmente en donde se imprime una relevancia fundamental a los procesos de control de la institución, relacionado también con la sociedad.

### *3.3. Gestión estratégica una nueva racionalidad para la universidad*

Al finalizar el siglo XX, la cumbre mundial de educación superior promovida por la UNESCO en 1998 se propuso que las Instituciones de Educación Superior (IES) alcanzaran una mayor pertinencia, accesibilidad y calidad, además de mejorar la atención hacia los estudiantes de posgrado, generando una serie de mecanismos que movilizaron los esquemas tradicionales de actuación de estas, entre ellos un mayor acercamiento a los egresados.

Ahora las IES deben vincularse de manera más estrecha con sus egresados, asimilar la autonomía académica, administrativa y financiera como corporaciones, con ello se criticó la gestión carismática, la planificación compulsiva y la organización tradicional derivada de estructuras mecánicas y se impulsó la búsqueda de una racionalidad que comprendiera procesos dinámicos, flexibles, interactivos, se propició la competitividad, la calidad y la productividad y se introdujeron numerosos procesos de reforma e innovación (Esquivel, 2004, p. 17).

La racionalidad solicitada a las universidades se implementó y complementó a través de reformas entre ellas, la estrategia de formación sustentada en la tutoría y que sin duda buscó efficientar los procesos formativos para buscar la ET como una estrategia necesaria y obtener apoyos de las becas CONACyT.

Las universidades entraron a una racionalidad emergente aclara Francisco Miranda (2001, p. 50) en su libro, *Las universidades como organizaciones del conocimiento*, señala que esta racionalidad emergente se construye como proceso histórico del fenómeno organizativo, supone racionalidad independientemente de cuál sea su destino ulterior o la articulación social que la sustente; es racional para actuar en consecuencia a una problemática, para transformar la

turbulencia social en reindivificación organizada, para analizar un problema en términos causales y explicativos, para conciliar una necesidad insatisfecha con una solución viable.

La tutoría fue vista como una estrategia enmendadora para corregir la ET en los estudios de posgrado, ante los logros raquíticos en la graduación de los alumnos. Pero no solo esto, sino también como estrategia formadora, que a su vez tiene la posibilidad de constituir investigadores en primera instancia y además profesionales de alto nivel.

Plantear la racionalidad emergente significa que las universidades son vistas como organizaciones del conocimiento, analíticas y organizadoras sociales que sobre todo buscan solucionar problemas sociales, al remitirlos a discusiones y debates científicos y políticos en donde la organización es parte fundamental, pues con esa racionalidad emergente atiende y ordena la diversidad y, al mismo tiempo, distribuye y organiza sus recursos. También es racional porque al establecer nexos pertinentes entre normas, procedimientos, recursos jurídicos, ideológicos y al potencializar la acción en lo intra e interorganizativo, sin olvidar la valoración de los cuerpos académicos en sus fortalezas y debilidades, logra la comprensión y busca dar coherencia en lo complejo que es ahora la realidad, donde las universidades se encuentran inmersas.

Esta nueva racionalidad penetró en la institucionalidad universitaria, influenciada por la globalización que constituyó un marco de influencia para la educación superior y, por esto, se considera que cuando las IES dependen menos del estado son más funcionales instrumentalmente porque aumenta su racionalidad organizativa, al vincularlas a sus ambientes se provoca el desplazamiento de los conflictos de interés, dentro y entre las IES, al otorgarles una menor importancia, o bien, a través del desarrollo de estructuras organizativas más elaboradas, si se limita la acción de los grupos de presión dentro de ellas, sus alianzas políticas, sus patrones de influencia y coaliciones. Entonces, adquiere importancia la estabilidad, la legitimidad y el poder, pero de acuerdos comunes.

Las IES estaban incorporadas en sus ambientes locales y ahí se encontraban lealtades del personal, y se pensaba que esto desviaba a las instituciones de las estructuras formales, pero ahora esos ambientes considerados irracionales se incorporan en las estructuras formales, y se atribuye la difusión de diversas áreas o departamentos académicos a las influencias establecidas con otras

organizaciones. Lo anterior hace pensar en la privatización de las universidades, sin embargo, es continuar en la lógica de lo público, que no rompe con lo anterior.

La nueva racionalidad no permite que la institucionalización surja del proceso interno; sino más bien de un proceso interorganizacional, la institucionalización era un proceso local, limitaba que los grupos evolucionaran, pero con el tiempo, cada universidad o cada unidad universitaria ocupa un lugar clave para conformar procesos de institucionalización, fueron transformándose al considerar que los aspectos organizativos ocurrían en niveles más amplios como sectores educativos, lo interorganizacional cobró importancia y, así las IES, se encontraron unidas de manera flexible a través de aquellos elementos estandarizados, es decir, ya no se institucionaliza una universidad en específico, se institucionalizan las formas organizacionales, los componentes estructurales y las reglas. Por ello, no se preservan las costumbres, los precedentes, las tradiciones académicas, sus normas y actitudes.

Antes las universidades tenían valor en sí mismas y sus actores experimentaban compromisos. La nueva racionalidad provocó que esos valores con sus nuevas normas y valores institucionales dejaran de penetrar a través de un proceso de socialización que internalizaban los actores. Ahora se les presenta como hechos, como guiones, reglas y clasificaciones dadas por hecho, reduciendo el compromiso efectivo de los actores por apearse más hacia las rutinas, según el nivel de abstracción e impersonalización que provoca la interorganización.

La nueva racionalidad a diferencia de la racionalidad Weberiana, donde se consideraba que las reglas de lo calculable reducían la incertidumbre y de alguna forma controlaban el conflicto. Para la nueva racionalidad, la incertidumbre puede reducirse a través de rutinas organizacionales, donde también adquiere importancia la toma de decisiones, implica que la regla siga algo más que el cálculo de consecuencias considerando que el “hábito no es un elemento del todo pasivo de conducta sino un medio por el que se dirige la atención a aspectos seleccionados de una situación, con la exclusión de aspectos competidores que pueden hacer que la elección siga otro rumbo” (Powell, 2001, p. 56).

Hay que tomar en cuenta que lo anterior no reduce las resistencias en las instituciones en donde se viven diferentes niveles de resistencia dependiendo de las funciones y del papel de

responsabilidad que le corresponde. Se considera, entonces, que las escuelas son instancias en donde se vive el conflicto como una condición natural de la micropolítica (Bardisa, 1997).

### *3.3.1. Flexibilidad educativa, formación y tutoría en posgrado*

La flexibilidad en los programas de posgrado de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) requiere de una gran cantidad de procesos de gestión interdependientes, no solo en cuanto a lo relacionado con procedimientos y vínculos intrainstitucionales; sino también con los interinstitucionales y sociales. La interdependencia, articulación e integración se relaciona con sus funciones sustantivas: investigación, docencia y extensión universitaria, así como con las necesidades de la sociedad; de los procesos académicos y curriculares, entre la formación de investigadores y de profesionales, el incremento de autonomía en todos los sentidos políticos, académicos, institucionales, entre otros más, en la ampliación y diversificación de la oferta educativa de esta institución.

Al mismo tiempo que la administración y gestión de estos procesos necesita la articulación y la integración de las unidades y los responsables que dirigen y gestionan dichos procesos. Elia Marúm (1999, p. 308) analiza la necesidad de una cuarta función complementaria o adjetiva a las tres funciones sustantivas de la universidad: la administración y gestión, en donde las capacidades de liderazgo, de concertación política y académica genere el establecimiento de compromisos y tareas de cambio. Estas habilidades logradas por la institución permitirán que surja una organización más eficaz.

La flexibilidad en los programas de posgrado de la UNAM condujo a una serie de redefiniciones en sus principios, políticas, estrategias y formas organizativas, operativas y de gestión, (definidas en reglamentaciones institucionales como en condiciones de costumbre y/o reglamentación interna) de la utilización de diversos medios e instrumentos para lograr un proceso formativo de sus estudiantes, académicos e investigadores en un proceso más dinámico, abierto y democrático. Aunque lo interesante e importante es realizar el análisis, en el caso concreto del programa de posgrado de pedagogía, de esta institución. El proceso de flexibilización en los programas de posgrado significó un cambio estructural con la idea de que posibilitaría la modificación de las prácticas existentes, en los procesos formativos de

académicos, estudiantes, investigadores y administradores de los programas, hacia la búsqueda de una nueva cultura institucional.

*3.3.1.1 Distintas dimensiones de la flexibilidad: académica, pedagógica, curricular y administrativa en la tutoría*

La flexibilidad que adquieren los programas de posgrado de la UNAM, para poder operar de manera adecuada, se fundamenta en la necesidad de racionalidad estratégica, no solo para los funcionarios de rango superior, sino también los estudiantes, los académicos investigadores y/o tutores o académicos-tutores. Se busca responder a los nuevos requerimientos de los procesos de formación, una formación sustentada en la flexibilidad.

La formación flexible, es una noción amplia que implica un cambio fundamental de las prácticas centradas en el maestro y en los contenidos de las prácticas centradas en el alumno. Este cambio conlleva necesariamente la generación de alternativas educativas en cuanto a oportunidades, tiempos, espacios y modalidades de formación. Estas alternativas presuponen una amplia flexibilidad y autonomía en las decisiones formativas de los usuarios de la educación (Díaz, *op.cit.*, p. 33).

La flexibilidad por sí misma, no significa operar adecuadamente los programas, la racionalidad formativa permite dar condiciones asumidas de la planeación estratégica en que se organiza a la institución, y que lo flexible está permeado de las condiciones de contexto, es decir, de las formas organizacionales y de nuevas condiciones económicas, sociales, políticas y culturales que rodean a la universidad.

Díaz (2002, p. 26) plantea al respecto de la formación, que lo hoy demandado es una mayor compenetración con desempeños genéricos, capacidad productiva y de conversión laboral flexible, “personas formadas que sean capaces de redefinir lo que tienen que hacer, volver a aprender, volver a entrar en saber cómo hacer las nuevas tareas” retomado de Castells. En lugar de una enseñanza parcializada, lo que hoy se le exige a la formación “es lograr un pensamiento capaz de relacionar, contextualizar y globalizar, más que unas cualificaciones, es una capacidad general educativa de cultura general, de capacidad de asociación, de saber cuáles son las cualificaciones que se necesitan para las tareas que se tienen que hacer, dónde buscarlas, cómo

aprenderlas, cómo aplicarlas” es el lograr un pensamiento complejo. Morín (1998) lo considera cuando plantea la complejidad en la que ahora se vive con la era del conocimiento.

En este sentido, “lo que se impone hoy en día, en términos formativos de acuerdo con Zavala, (en Díaz 2002, p. 26.) es la búsqueda de modelos sistémicos e integradores con diferentes grados de interdisciplinariedad y de especialización” (*idem.*). Hablar de flexibilidad educativa es referirse a la búsqueda de la flexibilidad curricular que en las universidades se plasma en los resultados de las reformas educativas, que impactan en el currículo de las diferentes carreras, y de las salidas intermedias para evitar numerosas deserciones.

Mario Díaz Villa, (2002, p. 59-153) considera que la flexibilidad<sup>45</sup> transforma las prácticas académicas, curriculares, pedagógicas, administrativas y de gestión, pero también tiene impacto en las relaciones interinstitucionales y su entorno. En lo educativo significaría que el quehacer en la educación superior se convierta en lo que Barnett (2002) considera la permeabilidad de las instituciones educativas, cada vez más intervencionales con la sociedad.

La flexibilidad con el entorno y entre instituciones se manifiesta en estrategias de innovación, de cooperación interinstitucional, apertura y proyección institucional de diferente

---

<sup>45</sup> La noción de flexibilidad curricular o currículum flexible se ha ido convirtiendo en una herramienta metodológica para obtener un nuevo sentido a los diferentes aspectos que plantean las reformas académicas de la educación superior. La noción de flexibilidad curricular está asociada, como marco general, a reformas de educación superior en aspectos tales como reorganización académica, rediseño de programas académicos y de sus planes de estudio (contenidos y actividades), la transformación de modelos de formación tradicional, la redefinición del tiempo de formación, una mayor asociación de formación de las demandas del entorno laboral. El análisis del currículo, esto es, de los conocimientos, experiencias y prácticas institucionalmente seleccionados, organizados y distribuidos en el tiempo para efectos de formación y, sus relaciones con todos los actores (académicos y administrativos y otros componentes institucionales que, directa o indirectamente, están implicados en las prácticas de formación, en este sentido, la flexibilidad curricular genera otras formas de flexibilidad que se articulan en la organización académica, administrativa y de gestión, y con otras prácticas pedagógicas. En la educación superior, la organización académica -hoy comúnmente denominada académico-administrativa- parece ser una expresión o expresiones con múltiples variaciones de la organización del conocimiento. La flexibilidad académica presupone la introducción de un modelo organizativo más abierto, dinámico y polivalente que permita transformar las estructuras académicas rígidas y producir nuevas formas de organización mediadas por la interdisciplinariedad y el trabajo integrado. El nuevo escenario de las ciencias no permite mantener estructuras rígidas y separaciones artificiales entre los diferentes dominios del conocimiento, la flexibilidad pedagógica da lugar a una resignificación del aprendizaje, a la generación de nuevos contextos de aprendizaje mediados por múltiples tecnologías, y a nuevas modalidades de control, cuyo propósito fundamental tiene que ver con el desarrollo de las competencias y del potencial creativo de los sujetos con las oportunidades de participar activamente en la construcción de prácticas y de significados. La flexibilidad administrativa relacionada con el conjunto de procedimientos, normas y estilos de planeación, evaluación y gestión de las flexibilidades anteriores incluye reglamentos, nombramientos de académicos hasta actividades mismas (Cfr. Díaz, 2002, p. 59-153).

orden: acuerdos de cooperación interinstitucional mediante la implementación de convenios y de otras modalidades de intercambio; desarrollo de políticas de intercambio profesional y estudiantil; acuerdos sobre transferencias, homologaciones y convalidaciones de títulos; implementación de un sistema de créditos para fortalecer el intercambio en los procesos de formación; incremento de las relaciones con el sector productivo y con sus agencias o unidades de formación, reestructuración, ampliación y diversificación de la oferta educativa y de los mecanismos de movilidad estudiantil; fomento a la investigación y creación de corporaciones mixtas para su desarrollo; fomento de la educación continuada como medio flexible de vinculación a los programas regulares de formación profesional. (Díaz, 2002, p. 60-61)

### *3.3.1.2. Interinstitucionalidad*

El proceso de articulación de distintas entidades académicas del SUP de la UNAM generó, sin proponérselo, dos aspectos importantes. Por una parte: a) la preocupación por problemas de planeación, implementación, organización, evaluación, eficiencia y eficacia de los programas de posgrado, pero al mismo tiempo, bajo la mirada de la calidad; b) aspectos relacionados con el entendimiento entre las entidades académicas participantes, en cuanto al valor del trabajo colegiado para la toma de decisiones; el entendimiento para la pluralidad de intereses en condiciones semejantes, la diversidad de necesidades de cada entidad académica; la igualdad o desigualdad ante la normatividad y los principios formativos que procuran desarrollar los programas de posgrado.

Aunque en ocasiones no exista posibilidad de coaligarse cuando se pretenden vincular áreas que no corresponden: humanidades o sociales con química o biológicas. No se olvida o se deja de lado, la responsabilidad que la institución universitaria tiene con el CONACyT, que con sus evaluaciones posibilita la obtención de becas para los estudios de sus alumnos en esta entidad, la UNAM reacciona lo más posible articuladamente con esa entidad de apoyo a estudios de posgrado, por ese interés que llevaría a contar con un número mayor de alumnos.

El proceso de integración de las entidades académicas de la UNAM que ofrecen programas de posgrado fue visualizado como la posibilidad de aumentar el éxito a través de la interdependencia. El proceso de integración en el posgrado significó interdependencia, vista como proceso de integración del posgrado, lo que implicó un enfoque diferente para la toma de

decisiones y la solución de los problemas de los programas de posgrado, una relación distinta entre el gobierno universitario y las unidades que conforman cada uno de sus programas; procesos de cooperación y procesos de rivalidad, la necesidad de resolver problemas relacionados con los recursos disponibles, la formación de los académicos, la capacidad para ejercer influencia sobre los procesos y sobre los resultados, sobre las políticas y administración de los programas, por ello es importante que la interinstitucionalidad se analice a la luz de las condiciones concretas en que se desenvuelven las instituciones educativas.

Esta interdependencia generó dos funciones importantes para la gestión de los programas de posgrado, el de las relaciones políticas y el de la administración de los programas en actividades diseñadas para conseguir objetivos, propósitos y metas compartidas. El aspecto relevante se encuentra en las condiciones en que se establece la política para las universidades y desde las universidades mismas. Los vínculos entre áreas afines son difíciles, y más aún, los vínculos con otras carreras en donde se hacen cada vez más distantes. En ese sentido habría que repensar la idea de Barnett (2002, p. 141-142) en donde ubica la interdisciplinariedad crítica.

La intra y la interdependencia del SUP de la UNAM necesitan de una organización distinta, del funcionario con liderazgo académico. Los funcionarios, sin embargo, intensifican su lucha por el poder y por el *estatus* institucional, porque las instituciones participantes de un mismo programa de posgrado van cambiando valores, intereses y pautas de acción estratégica. Los funcionarios universitarios apoyados en las políticas educativas y las formas de organización y legitimidad logran posiciones más fuertes, mientras que los profesores y los investigadores ven disminuida su participación debido al binomio financiamiento-evaluación, en donde la política educativa y su lógica se construyen en la búsqueda de mejores resultados en eficiencia y calidad de sus servicios.

Las dinámicas de gestión intra e interinstitucional son difíciles de entender porque mantienen y al mismo tiempo, erosionan la confianza en la universidad y en sus actores, porque los procesos de gestión se ven atravesados por intereses e influencias internas y externas, que limitan o amplían las decisiones de organización del SUP de la UNAM y por condición de complejidad que trae consigo lo multidimensional en su vínculo profesionista-sociedad, que guarda una serie de características con comportamientos, aspectos biológicos, psíquicos y otros

entrelazados en lo histórico, económico, sociológico, religioso. “La complejidad manifiesta Morín (1999, p. 37) es la unión entre la unidad y la multiplicidad”.

Para el caso de Barnett (2002, p. 21) es supercomplejo “un mundo sujeto a una infinita interpretabilidad” Kandel (2005, p. 12). Considera que al hablar del gobierno universitario se hace referencia a procesos, procedimientos, poder, autoridad, actores, niveles. El adentrarse en un análisis de la universidad es el tener presente la complejidad que significa un organismo de este tipo.

### *3.4. Gobierno y gobernabilidad universitaria*

El gobierno es el conjunto de órganos y personas a los que institucionalmente se les ha confiado el ejercicio del poder en la toma de decisiones jurídicamente vinculantes, en un sentido restringido el gobierno coincide en el poder ejecutivo, o mejor dicho en los órganos de la cúspide de ese poder, y todo el aparato de funcionarios que tienen la tarea de colaborar para el funcionamiento de la institución, dando cumplimiento a las decisiones de gobierno, (Camou, 2001, p. 28-29); sin embargo, el gobierno universitario debe dar cuenta de los problemas reales, de las demandas y anhelos de las instituciones y acompañarla en el proceso de transformarse en una buena institución de educación superior (Ver Brunner, 1990).

El gobierno universitario cuenta con mecanismos para resolver, encausar conflictos y obtener resultados, utilizando la normatividad y las jerarquías capaces de producir y reproducir cierto orden, además cuenta con mecanismos de ajuste apegados a la normatividad y en los casos de error cometido, corregir y enmendar para apegarse a la gestión.

Desde finales de la década de los ochenta crear, desarrollar estrategias y tomar decisiones es una función relevante para las instituciones universitarias, no solo porque se replantea el vínculo del papel que la educación superior tiene con el estado y con la sociedad; sino porque en ese momento se comenzó a cuestionar su organización rígida, vertical estandarizada y altamente normativa dentro de contextos de mercados competitivos que requerían de procesos más dinámicos y flexibles, aunque para varios autores siguen siendo instituciones tradicionales que no buscan reformas trascendentales.

Plantea Barnett, (2002, p. 90) que las universidades son entidades altamente tradicionales “Los problemas que deben enfrentar tanto los tomadores de decisiones como los planificadores son más importantes que nunca y el repertorio de capacidades y destrezas, acumulado en este campo, tanto en la práctica profesional como académica, continua siendo importante y valioso, porque determina reconocimiento y valoración entre los académicos” por ello el reconocimiento de la autoridad se obtiene por decisiones pertinentes y capacidades demostradas.

Lo que hoy está en juego es la habilidad de los planificadores y sus formadores es renovar su pensamiento, sus marcos de conocimiento, sus métodos, y alejarse de una visión de mundo que ha quedado atrás: ese mundo centrado en la imposición de políticas verticales, el exceso de legislación y reglamentación. La planeación debe reconstruir sus herramientas de análisis, enfocando su tarea en su objetivo específico, formas de organización de la investigación, los procesos de enseñanza, la vinculación con los sectores privados y públicos, la extensión y servicios a la comunidad, y el desarrollo y transmisión del conocimiento nuevo” (Porter, 1999, p. 57-59).

Sí, nos damos cuenta, lo que ha cambiado es la racionalidad porque a su vez lo ha hecho el entorno. Esto es lo que se ha denominado la “revolución gerencial” en las universidades debido a que el contexto de la reestructuración económica y el redimensionamiento del estado, la globalización impulsó transformaciones en su organización, administración y gestión institucional a través de mecanismos como la certificación, la acreditación y la evaluación que posibilitaba demostrar la calidad para obtener financiamiento y estímulos económicos para el personal basándose en el desempeño.

Analizar al gobierno de las universidades es revisar la conducción y coordinación de éstas.

El gobierno universitario es la expresión de relaciones legítimas de poder que se visualiza como un orden político estructurado, donde existen autoridades y figuras de autoridad, reglas para el ejercicio del poder institucional, normas, leyes, reglamentos, actores y grupos de interés, organizaciones gremiales o estudiantiles, corrientes políticas, sociedades secretas, acuerdos clandestinos, incertidumbres cotidianas, y otros componentes de la vida política moderna. Estos se configuran de manera compleja y detonan en conflictos y pleitos de diversa índole, y frente a los cuales la autoridad debe

asentar sus prácticas y desarrollar o emplear capacidades para dotar a las universidades de una gobernabilidad aceptable, es decir, que combine adecuadamente umbrales positivos de eficacia administrativa, legitimidad política y estabilidad institucional (Acosta, 2009, p. 11).

Es la institución que mantiene el poder a través del gobierno, el cuerpo administrativo-académico, que direcciona las funciones esenciales de docencia, investigación y extensión. Kandel (2005) al plantear que es a su vez un espacio de conflictividad política no esconde la mirada de que lo administrativo no está alejado del conflicto; se debe considerar como estado que propicia la funcionalidad del sistema “la conjunción de procesos de organización y dirección en el ámbito educativo superior y universitario, la distribución y ejercicio de la autoridad y la relación entre el conjunto institucional universitario con los distintos niveles de gobierno, permite la funcionalidad de los centros universitarios”.

La gobernabilidad dentro de las instituciones promueve la exigencia de la eficacia, su fuerza radica en la creación de condiciones de desarrollo efectivo, generar ambientes propicios, que dé base permanente a la calidad educativa, para lo cual necesitan una capacidad distinta de gobierno y administración, es decir, requiere de la construcción de una administración eficiente, implicando en su actuar que los trabajadores logren conocimientos sustanciales, planear estratégicamente y realizar la gestión de calidad.

El concepto de gobernabilidad institucional en las universidades se considera como:

La capacidad de las universidades para conducirse como comunidades capaces de cumplir cabalmente con sus finalidades autoimpuestas, esta capacidad supone, entre otros aspectos, capacidad de consulta, diálogo y decisión, manejo eficiente de recursos y programas, diseño de sistemas y procedimientos para conducir la acción, delimitación de proyectos institucionales legítimos que otorguen identidad y faciliten el consenso, todo ello en el contexto de las redes de intercambio y colaboración en las que se participa (Ibarra, 2003, p. 402).

Donde lo autoimpuesto responde a su vez a los requerimientos de la sociedad y por supuesto de la misma universidad. Casanova (1999, p. 23) piensa que el enfoque de gobierno universitario se sustenta en la toma de decisiones bajo consensos desde una perspectiva

horizontal, en donde se nutre de la cooperación y la autodeterminación. Es el consenso de los miembros de la comunidad que enfrenta los embates de la ingobernabilidad que se suscita por las políticas de adelgazamiento y despido de personal.

La gobernabilidad comprendida como la acción de gobernar, es decir, de cumplir con la programación o planeación y de contar con la capacidad de realización de las tareas, lleva implícita la idea de que hay parámetros de evaluación de la acción gubernamental: legitimidad, eficiencia y eficacia, así como de estabilidad. La gobernabilidad para Stren (2000) es el ejercicio y la capacidad de la autoridad económica, política y administrativa para gestionar los asuntos universitarios, involucra mecanismos, procesos, instituciones y recursos a través de los cuales los grupos articulan sus intereses, ejercen sus derechos, cumplen sus obligaciones y resuelven sus diferencias por ello, la institución universitaria, tiene la capacidad adaptativa funcional, habría que valorar el nivel de capacidad adaptativa.

Toda institución tiene distintos niveles de organización, y diferentes formas de organizar las tareas administrativas, estas varían de un nivel a otro y de un programa a otro. Su desempeño se ve afectado por la acción de sus distintos estratos de gobierno. Asimismo, el estado a través de los representantes del gobierno impacta en las formas de funcionamiento y organización, incluso los procesos formativos de las instituciones universitarias utilizando diversos instrumentos de financiamiento, así la gestión universitaria varía de acuerdo con estos, y en conformidad con el nivel de gobierno universitario que los administre. La supervisión o evaluación externa a la universidad se integra y en consecuencia cambian los procesos y las estructuras para la universidad.

#### *3.4.1. La gestión universitaria*

Para Ibarra y de Vries (2004, p. 575-576) la gestión de las universidades no era considerada un asunto importante dentro de la agenda de gobierno, el estado benefactor se centraba en el funcionamiento cotidiano donde se ubicaban los problemas cotidianos a resolver; sin embargo, la presión por la calidad, ubicó a la gestión como un tema central para que las instituciones cumplieran con eficacia en el contexto de la globalización con mejores prácticas que favorecieran

la formación de los estudiantes, la organización académica y el manejo transparente de recursos. La planeación educativa realizada por las instituciones universitarias se efectúa con base en la gestión, seguimiento y la planeación que organiza, la cual obedece, se supone, a la capacidad de actuar de su estructura.

La gestión es la manera o maneras en que la universidad se organiza y conduce para lograr sus propósitos esenciales, se funda en la acción del “saber hacer”, desde el cual se conduce la universidad asegurando la operación de muy diversos procedimientos, el funcionamiento adecuado que exige el trabajo cotidiano de sus comunidades y el dominio de sus funciones. La gestión de las instituciones requiere de esfuerzos cada vez más sistemáticos de planeación y evaluación; cada institución debe clarificarse con mayor precisión su misión y sus objetivos, que se deben revisar de manera periódica y exhaustiva para determinar su grado de avance y, para pensar la eficacia, pero también la eficiencia, de los procesos para alcanzar los objetivos.

La gestión universitaria analiza su práctica al evaluarse; este quehacer le permite exigir un buen funcionamiento del gobierno universitario, utiliza el estudio de la estrategia corporativa de las escuelas de administración privada y retoma el enfoque de las políticas públicas para identificar las mejores decisiones, así la gestión es la mejor manera de llevar a la práctica esas decisiones; sin embargo, coincido con Arellano (2004: 49-50) cuando analiza que no se trata de un traslado o adaptación de técnicas administrativas de las escuelas de administración privada a las universidades públicas, representa el nacimiento de una gestión para las universidades públicas que busca resolver los problemas de administración que enfrentan, con la perspectiva de crear una nueva organización dirigida a valores de mercado y eficiencia para resolver dilemas: la cuestión ética, la del interés general, el liderazgo y la institucionalización, la rendición de cuentas y la eficiencia.

Es importante distinguir entre administración y gestión universitaria, para Sonia Ospina Bozzi (1993, p. 38) la administración connota una orientación tradicional, centrada en la aplicación de las funciones administrativas genéricas con cierto grado de pasividad y orientación hacia el *statu quo*. Este se asocia con una concepción de la administración como disciplina aplicada, y basada en la utilización mecanicista de los conceptos tradicionales y, el término gestión connota una orientación más agresiva, orientada a la acción y a la solución creativa de

los problemas de la administración dentro de un contexto de innovación y con la ayuda de instrumentos racionales.

La capacidad de la gestión del gobierno universitario se encuentra en la capacidad de reordenación del centro escolar, en aras de encauzarlo hacia el logro de los objetivos, como bien puede ser la tutoría como trabajo de formación del estudiante.

El desarrollo de la teoría organizacional es un instrumento importante para comprender los problemas de gestión como práctica organizacional, las capacidades del funcionario universitario en la acción y la decisión, enmarcadas dentro del contexto institucional organizacional, en un entorno altamente politizado y normativo, caracterizado por la existencia de múltiples valores que deben de ser cumplidos y de los cuales se deben rendir cuentas (*Id.*, p. 41-44).

En la gestión, los funcionarios universitarios, ocupan lugar central en el desempeño de los programas. Al analizar la conducta de los administradores de rango superior en la realización de las tareas, es importante tomar en cuenta el problema fundamental que enfrentan, que es el de fijar las estrategias en sus dependencias y programas, y dar seguimiento a estos para producir resultados en corto y mediano plazo a través de la planeación y con la gestión ir desarrollando resultados.

La toma de decisión es una consideración trascendental de las más importantes por la que atraviesa la organización que busca impulsar la administración con los programas, lo esencial es la tarea de la gestión, porque no todos coinciden ni en la norma, ni en las funciones, ni en la ética para hacerlo, sin embargo, los distintos estratos o niveles estructurales de la institución no escapan de afectar el desempeño de esta, porque los distintos actores realizan continuas actividades administrativas de diferente nivel, por eso la interdependencia entre los niveles es tan alta, que en distintos momentos, un funcionario universitario atenderá funciones superiores y en otros momentos tareas de técnico.

Definir la estrategia y conseguir el propósito, es clave para el éxito de las universidades, la gestión se enfoca al estudio del liderazgo y el modo en que sus dirigentes se relacionan con su

medio político, dentro y fuera de la universidad, por ello la estrategia, política y resultado de los programas constituyen la cuestión básica de la gestión universitaria.

Lo importante en la gestión universitaria en sus distintos niveles de gobierno no es solamente ejecutar el programa, sino resolver los problemas que trae consigo la universidad y, es ahí, donde se enfoca la planeación, la evaluación y la toma de decisiones. Existe una necesidad constante de supervisar los resultados de las instituciones universitarias, es el momento de control obligado, para brindar seguimiento a los proyectos y a los programas y obvio, a quienes lo realizan, “la gestión son las acciones, los instrumentos, modos y prácticas de la gerencia, esto denotaría la instancia o sujeto (personal o colegiado) que lleva a cabo la gestión y es de ella responsable” (Aguilar, 2000, p. 145).

La gestión no es solo adquirir decisiones instrumentales por tomarlos, sino el saberlo hacer adecuadamente, es necesario analizar las interacciones sociales de la institución, encontrar el sentido educativo, formativo en los procesos de aprendizaje y de enseñanza como elementos rectores de los sistemas universitarios, la gestión universitaria debe considerar diversas situaciones, sus cambios y su desarrollo.

La gestión universitaria, incluye la participación de los gestores en dinámicas relacionadas con juegos de poder, y luchas por la distribución de recursos e información, que se relacionan en todo esfuerzo educativo. De ahí que también a la gestión le preocupa la formación docente, porque es relevante que el profesorado alcance niveles formativos no solo suficientes, sino necesarios bajo la óptica de incorporar o contar con los mejores docentes dentro de sus aulas, lo que permitirá de alguna manera determinar las mejores condiciones de eficacia y eficiencia en los procesos de aprendizaje.

### *3.5. Institución y organización universitaria*

Las instituciones<sup>46</sup> representan un orden social alcanzado “la institución son patrones sociales, que se reproducen crónicamente y deben su supervivencia a procesos sociales que se reactivan relativamente por sí mismos, su persistencia no depende de la movilización colectiva periódica; sino de la movilización que reiterativamente se reconstruye y se reactiva con el fin de asegurar la reproducción del patrón de conducta”. Las instituciones son los procedimientos reproductores rutinarios que sustentan el patrón favoreciendo su reproducción -que pueden ser obstruidos por acción colectiva o choque ambiental- que puede irrumpir en el proceso reproductor.

Para Boris Tristá (1997, p. 26) cuando se intentó hacer más operativas las instituciones, sin hacer modificaciones sustanciales en sus modelos, se inició con la toma de decisiones en la estructura administrativa creando una tensión visible entre la actividad académica y la administración, “mientras el dinero y la propiedad se convirtieron en problemas de la administración, los cursos y los grados se convirtieron en responsabilidad del claustro”.

Considera Tristá que este fenómeno se presentó en un proceso de disolución institucional que se manifestó a través de distintos procesos interrelacionados como la fragmentación disciplinar y con la carencia en el logro de las actividades dentro del SUP de la UNAM, aspectos que bien pueden considerarse sucedidos en la FES Aragón. Puede pensarse que la fase expansiva

---

<sup>46</sup> La institución es un procedimiento organizado y establecido, para algunos solo se refiere a asociaciones particulares grandes o importantes, otros las identifican con efectos ambientales, culturales o históricos, para otros representan como reglas (reglas del juego) componentes de la sociedad (Jepperson, 2001, p. 195). Para Castoriadis [(1975) en Manero, 2004, p. 54] la institución es una red simbólica, donde se combinan el componente funcional y componente imaginario. El análisis institucional ha mostrado, que las instituciones no pueden solo reducirse a lo jurídico (no son una norma exclusiva) ni en su definición universal y positiva. Tampoco, como sucedería en ciertas corrientes psicológicas y sociológicas, se puede reducir el proceso institucional, a su momento particular o negativo, a su dimensión estrictamente imaginaria (la institución no es solamente un delirio que ocupa nuestras cabezas”. “La institución no es pura exterioridad (la institución está afuera de nosotros) o pura interioridad (la institución está en nuestras cabezas, somos nosotros)” la institución no es pura funcionalidad (como puede ser la universidad cuya misión es la docencia, investigación y difusión), pero tampoco es solamente red simbólica (no podemos reducirla a símbolos y significados asociados a estos símbolos, sobre todo con relación al saber y a sus poderes. Es un contexto organizativo de acción permanente prolongado que instituye la formación de los alumnos a través de la acción para la educación y aspectos específicos (planes, programas, metodologías).

de la educación superior es un fenómeno que se presenta en la ENEP Aragón desde su nacimiento en la década de los sesenta, pero lo anterior parece ser que se queda estacionado en esa gestión.

La organización universitaria propone soluciones prácticas a los problemas de administración universitaria. Los teóricos de la organización plantean tres niveles distintos en la organización universitaria fundamentales, en donde el gestor educativo analiza:

- a) El nivel docente donde se tratan los detalles de la labor de quienes implementan los contenidos de los programas universitarios. Cuando se combinan la competencia técnica y la coordinación sólida, es donde se encuentran los elementos fundamentales de la administración, por lo que, entre más intrincados y complejos sean los instrumentos de gobierno para resolver la gestión, más se complica la labor de los docentes debido a los niveles de control, aunque no resuelva el aspecto de la calidad docente.
- b) El nivel administrativo que es el nivel intermedio en donde el gobierno universitario ocupa una posición crítica entre los nombrados de alto nivel y los funcionarios electos, por una parte y los técnicos por otra, como entre los mandos medios electos y los considerados por el escalafón.
- c) El nivel institucional en el cual se encuentran los funcionarios académicos de rango superior que tienen una labor política, entre los grupos de poder para conseguir apoyo, trazando la estrategia para conseguirlo. Cada uno de estos niveles desempeña funciones distintas y; sin embargo, se complementan y conviven en las instituciones educativas.

En la toma de decisiones, es notable la interdependencia con que se ubican los tres niveles, el nivel docente que se pone en operación con los estudiantes, y/o investigadores, detecta los problemas en la implementación y la consecución de los objetivos, el nivel intermedio se preocupa por el desempeño del programa y los altos funcionarios académicos porque pueden preocuparse por la obtención de recursos; pero la falta de coordinación de sus preocupaciones puede propiciar que la toma de decisiones sea equivocada y se emprenden acciones que pueden afectar de manera considerable el desempeño de las instituciones universitarias con altos índices

de deserción, reprobación o bajos índices de obtención de títulos o grados o por el incumplimiento de los objetivos de los programas y en la desatención de los procesos formativos de los estudiantes, en fin, se afectan los propósitos de cada uno de los programas que de las instituciones universitarias Ordorika (2004) Clarck en Ibarra Colado (2003).

Los funcionarios universitarios de rango superior tienen que emprender la función de desarrollar estrategias para toda la institución, o bien si están en rango inferior dentro de su área o programa, dependiendo del nivel en que se encuentren en la institución, esta función es relevante porque tienen que considerar las circunstancias concretas y un lugar específico para implementarlas. El desarrollo de estrategias está estrechamente vinculado con la identificación de problemas; de la planificación y dirección se espera que tengan efectos sobre las instituciones, por ello los funcionarios deben dedicar tiempo a su preparación y realización, en donde no se pierda de vista el seguimiento a los procesos como el de tutoría, que no olvida el nivel de control.

Desarrollar estrategias requiere de la aplicación de pensamiento crítico e inteligencia, no solo por su diseño, sino también porque se compone de un proceso y un estado final, el desarrollo de estrategias incluye un pensamiento estratégico/racionalidad individual y colectivo e incluye el manejo de: equipos, tecnología, materiales, normas educativas. El desarrollo de estrategias tiene que ver con el “flujo de actividad organizativa incluye el contenido y el proceso, la intención y el resultado emergente, el pensamiento y la actuación, como partes recíprocas interrelacionadas y frecuentemente indistinguibles de un todo. El contenido de la estrategia de una compañía se va modelando por el proceso que adopta, pues retroalimenta el contenido en una construcción mutua y continua” (Barzelay, 2006, p. 19).

El desarrollo de estrategias se encuentra vinculado estrechamente a los objetivos y propósitos institucionales, así como a la misión y visión de la universidad que son el medio por los cuales la institución se convierte en algo único, pues orientan la acción de sus participantes ya que les proporcionan y dan coherencia a su actividad, articula y ordena las instancias participantes de manera instrumental y los estudiantes, los académicos, los funcionarios establecen diversas formas de relación dependiendo de sus objetivos individuales o de grupos acerca de los conocimientos que poseen, de los materiales, equipos o instrumentos con los que trabajan y de la forma en que actúan u operan lo académico en su institución.

La creación del SUP como espacio necesario y relevante en las universidades fue una transformación estructural lenta que requirió actualizarse rápidamente por la necesidad de allegarse de objetivos altamente cambiantes, debido a un entorno dinámico. Aunque las estructuras formales o informales existentes conformadas antes del SUP de la UNAM son poderosas, las resistencias y el manejo del poder político vinculado al ámbito académico dificulta el cumplimiento de los objetivos, el desarrollo de las estrategias, el uso adecuado de las estructuras, todo ello, provocaron desviaciones en la funcionalidad, en la consecución de los objetivos.

Al presentarse varios problemas interrelacionados con el acomodamiento del programa de pedagogía del SUP de la UNAM que se relaciona con la dirección del programa, su operación y, con los estilos de desarrollo de los procesos formativos, el más importante reconocido por la universidad dentro del SUP, es la tutoría. Toda dirección tiene varias tareas por realizar, entre ellas, procurar la máxima funcionalidad de las estructuras, del sistema de relaciones del SUP para alcanzar los objetivos y propósitos a través de la planeación, la distribución de tareas, la gestión, la coordinación, el control, la actuación. “La ordenación, el funcionamiento de la organización dependerá de las posibilidades y limitaciones que permita el sistema administrativo o estructural de la organización” (Garín, 2010). Si lo vemos desde la óptica de la gobernabilidad estaría la gestión ocupando su lugar, cuando se encuentra en la capacidad de ordenar y controlar los procesos organizativos tomando en cuenta las condiciones.

### *3.6. Posgrados profesionalizantes y de investigación en la UNAM*

Las maestrías tuvieron como objetivo iniciar a los estudiantes en la investigación o bien, mejorar dentro de su profesión. Aunque para muchos gestores no se encuentra terminada la discusión acerca de lo profesionalizante o la investigación como medida fundamental en ambos sentidos.

Desde 1985 Peter Claves destacó que la conformación de los grupos profesionales en México, desde la perspectiva de la sociología de las profesiones, es débil y ello obedece a que el estado se consolidó antes que las profesiones y se convirtió en impulsor de éstas. Esa situación generó que, por mucho tiempo, la perspectiva laboral del profesional en México haya sido obtener un empleo en el mismo estado, lo cual trajo como consecuencia que se trastocara el concepto de “servicios al cliente”, así como la

satisfacción de sus requerimientos porque el reconocimiento del cliente y del empresario o del que otorga el servicio, se veía vinculado al mismo estado empresario con el modelo de bienestar social, en donde este era el mayor empresario y orquestador económico.

Cuando el profesional no adquiere o no tiene esta mirada, tiende a realizar su trabajo en una perspectiva más burocrática y jerárquica en la cual lo importante es estar bien con sus superiores, sin atender la responsabilidad profesional que asume con quien es el destinatario de los servicios que ofrece. La gran mayoría de las organizaciones profesionales tienen su actividad en función del partido político en el poder, en el caso de México

El partido en el poder que lo tuvo por más de setenta años, lo que hacía que la vida de estos grupos profesionales se intensificara en los momentos electorales, teniendo una situación de hibernación en otros momentos. En esta situación la mayoría de las organizaciones profesionales se desentienden por completo de los grandes temas que les correspondería atender, como son la promoción de los procesos de actualización entre los integrantes de su gremio y la atención a los requerimientos para el ejercicio profesional, entre otros. Los profesionistas en México no disponen de mecanismos eficaces para determinar no solo quien ingresa a la profesión, sino también para impedir el ejercicio profesional de aquellos que no cumplen con las normas indispensables para su desempeño (Díaz, 2005, p. 77-78).

Esto se debe a menudo a la incapacidad de las distintas profesiones de ubicar al profesional en su tarea.

### *3.6.1. La Tutoría, categoría central para la investigación*

Patricia Ducoing (Cfr. 2009, p. 57) diferencia entre acompañamiento y la tutoría plantea, que esta última, no es acompañamiento, aunque ambas son prácticas o procesos con finalidades similares, pero no idénticas porque su posicionamiento teórico, epistemológico y ético es diferente, además porque es una práctica utilizada más en los países centrales. El acompañamiento ha sido una práctica habitual y antigua en determinados campos: medicina, psicoanálisis, vida espiritual, trabajo social y psicología clínica, ha mostrado su pertinencia para ayudar a resolver ciertas necesidades afectivas, psíquicas, sociales y espirituales, se ha convertido en una referencia cultural de todo acompañamiento y se entiende como un proceso en que el

acompañado -el sujeto- tiene como proyecto la realización de sí, el acompañante tiene como tarea el apoyo y la ayuda para la realización del otro.

Por lo regular las definiciones en el caso de la tutoría consideran los investigadores que “es estratégica para que puedan cumplimentarse los estudios de posgrado, los cuales son un punto fundamental de las reformas universitarias practicadas en Latinoamérica durante los últimos quince años” de acuerdo con (Follari, 2001, p. 1). Mientras que considera la investigadora Ducoing (2009, p. 59) que es un elemento procedimental-administrativo, pero a la vez implica continuar lo funcional en lo formativo, en la formación<sup>47</sup>.

Se trata, de acuerdo con la investigadora antes citada que una “práctica emergente en el campo de la educación que es portadora de una visión pragmática, técnica, incluso administrativa, su uso proviene del ámbito jurídico y del sector industrial, se inscribe en un proceso burocrático donde el alumno debe seguir la trayectoria establecida por su tutor, se revela una postura funcional y una relación de autoridad”.

La tutoría se considera un método entendido como “un conjunto sistematizado de acciones educativas centradas en el estudiante, son un conjunto de prácticas pedagógicas” (Alcántara, 1990, p. 53). La tutoría por lo tanto responde a una concepción de educación individualizada y personalizada, es decir, atender al estudiante dentro de un sistema educativo en un subnivel particular, donde no se olvida “el trabajo artesanal”.

La tutoría depende del marco institucional y del diseño de programas, en ellos se encuentran de manera explícita o implícita las concepciones pedagógicas que guían la acción de la tutoría; por ello, con relación a los estudios de posgrado de la UNAM y de manera particular dentro del programa de maestría en pedagogía. Lo artesanal trae consigo la mirada “antigua-romántica” del maestro artesanal que aún con el crecimiento de la producción, el aprendiz debía tener un acompañamiento necesario para convertirse en maestro. Ello es más claro en las ciencias exactas donde el tutor ocupa enorme relevancia por el trabajo experimental que efectúa el estudiante de posgrado.

---

<sup>47</sup> La tutoría tiene como finalidad ser complemento en lo formativo para el alumnado de posgrado.

La tutoría, en los estudios de posgrado, se encuentra vinculada a las necesidades y objetivos de los programas y, a procesos de formación dirigidos a iniciar a los estudiantes en la investigación o bien a formar profesionales y docentes de alto nivel. El tutor es un elemento clave en los programas de posgrado, en su marco institucional se espera que el tutor cumpla con determinadas funciones, con las cualidades o competencias necesarias, para realizar su actividad y, coadyuve a que la institución cumpla sus propósitos formativos con los criterios de calidad. En la tutoría “el estudiante es coproductor de su propio proceso de transformación y forma parte de la toma de decisiones académicas” (Marúm, 1999, p. 305). Pero además es requerimiento de cumplimiento del estudiante/alumno a la tesis de investigación, que es la prueba de conocimientos adquiridos en investigación.

La tutoría en posgrado busca la vinculación no solo entre el tutor y el estudiante, sino también entre estos y el sistema de posgrado al que pertenecen, además de los vínculos que pueden establecerse con otras instituciones y con la sociedad misma a través de la investigación; en la UNAM se considera el sistema tutorial, es decir, del sistema adentro del SUP, lo cual implica la intra e interdependencia de la tutoría, se trata de un proceso vinculante y de seguimiento a los estudiantes, que considera un compromiso compartido entre profesores-tutores o investigadores-tutores que de manera permanente se establece, principalmente, con el propósito de brindar una formación integral que mejore el desempeño profesional y de las exigencias académicas de los programas; el cual es propiciado por los responsables del gobierno universitario. Es aquí donde la gestión educativa alcanza papel fundamental, porque es sin lugar a duda un hecho demostrativo de quienes tienen la capacidad de realizar las estrategias con sus actividades sustentadas en la planeación estratégica.

La eficacia de la tutoría depende también de la capacidad de gestión y de organización del gobierno universitario, de los funcionarios que en los distintos niveles organizativos propician el sistema tutorial a través de una adecuada planificación, que ponga en congruencia los objetivos y los fines de los programas de posgrado y de la tutoría; los recursos humanos, de infraestructura, la tecnología, la estructura organizacional de los programas y los procesos formativos tanto para estudiantes como para tutores, y de la interinstitucionalidad entre distintas entidades académicas de la UNAM y del país o incluso con el extranjero. Por supuesto, esto implica una adecuada distribución de autoridad y responsabilidad entre los participantes, de la configuración de sus

relaciones fundamentadas en los programas y proyectos académicos de la misma universidad y no en función de las personas.

La efectividad del sistema tutorial también depende de la direccionalidad, direccionalidad de la gestión, comprendida como el sentido de la estrategia otorgada a la tutoría, que propicia la gestión del gobierno universitario de cada uno de los programas de posgrado el desarrollo de funciones, actividades académicas atravesado por las necesidades, motivos y motivaciones de los participantes, de ahí que en la coordinación de las mismas, la comunicación tenga un papel fundamental para el desarrollo de la tutoría pues suscita la fluidez de la información, el resolver la participación y el involucramiento en las actividades, genera bienestar al promover las dificultades, los intereses y las propuestas para un mejor desempeño de los tutores y estudiantes.

La tutoría vista como una serie de procesos permite que el estudiante obtenga una formación suficiente para lograr el éxito como profesional, investigador y docente, para la toma de decisiones importantes en su vida académica; para el desarrollo de habilidades, destrezas, actitudes y valores necesarios en el ámbito académico, así como los aspectos personales y sociales (UNAM, 2005, p. 20). La tutoría es un hecho socializante del conocimiento, porque la formación es enseñada/aprendida a través del trabajo con el investigador y los tutorados.

La socialización es importante dentro de los procesos de tutoría porque a través de ellos se construyen códigos de conducta, valores e identidades; la jerarquía entre el maestro y el aprendiz es reconocida por poseer la autoridad académica dentro de su disciplina, en el trabajo de la investigación, se reconoce el dominio académico del docente/investigador y la capacidad tutorial, sin negar en absoluto que las dificultades para la construcción de la tesis se debe a varios factores, entre ellos a la falta de docentes-tutores que posean el grado, esta dificultad puede ser considerada como una excepción siempre y cuando, un comité evalúe y posibilite la dirección de tesis específicamente cuando se involucra a docentes que no son investigadores, y en el caso de muchas universidades que no cumplen con el requerimiento real y normativo.

## Capítulo IV

### La tutoría y la eficiencia terminal en los posgrados de la UNAM

#### Presentación

La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), desde hace varias décadas ha implementado diversas reformas para configurar o reconfigurar su quehacer educativo en la sociedad; sin embargo, desde los años ochenta, sus transformaciones son cada vez más profundas, debido a los cambios de la globalización, el desarrollo del conocimiento, el avance científico, tecnológico y las necesidades, sociales, políticas y culturales del país.

Los procesos de transformación no son sencillos para una institución que forma parte del desarrollo de la sociedad, que mantiene relaciones con el estado, sus gobiernos e instituciones, además, ocupa un espacio importante dentro de la política y la cultura del país. “La UNAM es un parámetro para otras instituciones de educación superior, lo que hace que en cierta medida podamos considerarla un sistema en sí mismo, más que una parte del sistema de educación superior<sup>48</sup>, juega un rol simbólico difícil de igualar en el ámbito de la educación superior” (Varela, 1997, p. 291).

A principios de los ochenta, había una necesidad cada vez más imperante por modificar la vida académica de la universidad, la baja calidad académica hacía sensibles a los universitarios y a la sociedad en la búsqueda del cambio; aunque algunos intentos de reforma técnicamente no han resultado sencillos en la medida en que la sociedad defiende una universidad pública, plural, democrática y gratuita.

La participación del estado en la universidad, a través de distintos mecanismos de financiamiento la obligan a la rendición de cuentas, pero simultáneamente provocan el derecho de esta para ejercer y desarrollar su autonomía, sobre todo con relación a la toma de decisiones

---

<sup>48</sup> “Las dimensiones demográficas, financieras y de infraestructura hacen de la UNAM un microcosmos, además ha heredado una tradición intelectual que se remonta a siglos atrás, ha sentado patrones para la organización y funcionamiento del conjunto de universidades públicas, también ha tenido un papel central en la formación de élites públicas y privadas del país y sin duda merece por parte del gobierno una atención incomparable con otras instituciones. En la UNAM se realiza la mayor parte de la investigación científica de México y gran parte de la aún embrionaria (a nivel nacional) investigación en ciencia y desarrollo, además se hace cargo de la educación media superior...” (Varela, 1997, p. 291-292).

que le permitan abrirse y participar en distintos contextos, y a la vez la permean y hacen necesario que desarrolle nuevos procesos organizativos donde se ven involucrados sus actores internos y también actores externos; su capacidad de adaptación y transformación.

Dentro de la UNAM se implementaron importantes cambios en la estructura del sistema de posgrado que no pueden pasar desapercibidos, por lo cual el objetivo de este capítulo es ubicar las transformaciones estructurales implementadas por el gobierno universitario para los programas de posgrado para analizar la importancia del sistema tutorial en los procesos de formación de este nivel educativo.

“La tutoría en la UNAM es una parte estratégica y fundamental del posgrado, tanto para fortalecer la formación de recursos humanos de alto nivel académico como para elevar la eficiencia terminal” (Martínez, 2005: 19) el incremento en los últimos ocho años del número de graduados dentro de la Universidad se debe no solo al crecimiento de la matrícula, sino a las mejoras en la atención tutorial de los alumnos (UNAM, 2009, p. 19).

#### *4. La formación en posgrado: docencia de alto nivel e investigación en la UNAM y los procesos de tutoría para la eficiencia terminal*

Desde la fundación de la Universidad Nacional en 1910 y aún en la Ley Orgánica de 1945 de la UNAM se estableció que la docencia y la investigación eran actividades profesionales diferenciadas. Las escuelas y las facultades estaban encargadas de la formación de profesionales y los institutos y centros estuvieron dedicados a la investigación científica y humanística. La naturaleza de la Universidad Nacional tenía un carácter profesionalizante, pero dadas las dificultades del país en cuanto a infraestructura científica, cultural y económica, la investigación solo obtuvo reconocimiento y legitimación en la universidad (Morán, 2003, p. 23).

Los posgrados requieren de una planta académica de tutores que cumpla con ciertos requisitos; sin embargo, aún no están formados recursos humanos con esas cualidades, principalmente en la investigación humanística, debido a que en 1986 se institucionalizó la tutoría en todos los programas de posgrado de la UNAM, aunque el origen de la tutoría dentro de la institución pertenece a las áreas de investigación científica.

El sistema tutorial se venía practicando en México desde la década de los años cuarenta dentro de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), en específico en el posgrado de la Facultad de Química, con la participación de un tutor por cada estudiante, su práctica cotidiana en la vida académica de esta institución se da a partir de 1965 y alcanza un rango legal con la aprobación de las Normas Complementarias al Reglamento General de Estudios de Posgrado en 1980. En licenciatura, se desarrolló dentro del Sistema de Universidad Abierta (SUA), creado en 1972, y en el sistema escolarizado es de reciente aparición<sup>49</sup>.

El sistema de tutoría comenzó en posgrado<sup>50</sup> y no en licenciatura, en las áreas de ciencias experimentales, veinticinco años después forma parte de la vida académica de la Facultad de Química, y transcurren quince años más para que adquiriera un rango legal. Lo cual indica que, la tutoría académica no puede verse como un proceso lineal, para desarrollarse dentro de la universidad, ocurrieron transformaciones estructurales, cambios sociales y curriculares importantes. “Todavía al inicio de los años setenta el posgrado era una actividad prácticamente inexistente en la mayoría de las universidades públicas”<sup>51</sup>.

Por lo regular, la licenciatura constituía el grado más alto en la educación superior, y en una universidad de masas, la idea de un tutor por cada estudiante no era factible en este nivel. El sistema de tutoría podía implementarse en el posgrado con las ciencias experimentales porque el número de estudiantes era aún más reducido que en ciencias sociales y administración.

En la década de los sesenta, ya se habían detectado algunos problemas relacionados con: fuerte carga en la matrícula en ciencias médicas y en ciencias sociales y administrativas. La matrícula en el periodo escolar 1975-1976 era de 7550 estudiantes realizando estudios de maestría y solamente 232 estudios de doctorado en

---

<sup>49</sup> Cfr. ANUIES. *Programas institucionales de tutoría. Una propuesta de la ANUIES para la organización y funcionamiento en educación superior.*

[http://www.anuies.mx/servicios/p\\_anuies/publicaciones/libros/lib42/35.htm](http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/libros/lib42/35.htm)

<sup>50</sup> “Desde 1970, en el nivel de posgrado, el sistema tutorial consiste en responsabilizar al estudiante y al tutor, del desarrollo de un conjunto de actividades académicas y de la realización de proyectos de investigación de interés común. Apenas inicia sus estudios, la investigación se convierte para el alumno en el centro de su programa particular que concluye con la formulación de una tesis para obtener el grado correspondiente. *Ídem.*

<sup>51</sup> “En 1970, la infraestructura del posgrado del país se concentraba en el Distrito Federal, con 3437 estudiantes -75% del total- y en dos o tres universidades privadas ubicadas en el estado de Nuevo León. La modalidad del posgrado tuvo un carácter predominantemente escolar; solo en años recientes ha empezado a adquirir importancia el posgrado basado en la investigación, sobre todo a nivel de doctorado” Rollin Kent y Rosalía Ramírez. (1998, p. 301).

todo el país. La inmensa mayoría de estudios se realizaban en ciencias sociales y administración (53.309% de maestrías y 50.0% de los doctorados); mientras que física comprendía solamente el 2.78% de las maestrías y solamente catorce estudiantes en el doctorado. La situación en química y en matemáticas era aún más pobre (1.97% de las maestrías en cada disciplina; con seis estudiantes en los doctorados en química y once en los de matemáticas) las ciencias biológicas corrían suerte parecida: 2.45% y cuarenta y nueve estudiantes en el doctorado<sup>52</sup>.

En estas condiciones era realizable dotar un tutor por cada estudiante de posgrado y, en el caso de la licenciatura en el SUA, tiene la finalidad de ofrecer una alternativa de atención a la creciente demanda de educación superior en nuestro país, lo que brindaba asesoría<sup>53</sup> teórica y práctica, modalidades de trabajo de carácter individual y grupal según el tiempo disponible y capacidad de aprendizaje incrementa la utilización de materiales de estudio preparados especialmente para la modalidad abierta, después también se ofreció tutoría.

En “la maestría y el doctorado en Bioquímica, hacia 1964, se reconoció que la calidad de un programa de posgrado depende de la excelencia de sus tutores, por lo que la selección de éstos se realizaba mediante un serio análisis de su productividad científica”<sup>54</sup>. La selección de tutores de excelencia era posible gracias al número reducido de programas de posgrado de investigación científica, pero no realizable en la licenciatura, pues para enfrentar el crecimiento de la matrícula se habilitaron profesores pasantes con el 75% de estudios de licenciatura cursados, además de poca preparación y/o experiencia pedagógica, lo cual terminó con el prestigio y la calidad de la

---

<sup>52</sup> Jorge Padua. *Educación, industrialización y progreso técnico en México*. CM, UNESCO. México, 1984, p. 103-104.

<sup>53</sup> “La asesoría académica, da apoyo a las unidades de enseñanza aprendizaje que imparte el personal académico. Consultas que brinda el profesor (llamado para este fin asesor) fuera de lo que se considera tiempo docente, para resolver dudas o preguntas a un alumno o un grupo de alumnos, sobre temas específicos que domina. La asesoría suele ser poco estructurada, es decir, tiene lugar a solicitud del estudiante cuando éste la considera necesaria. La tarea del asesor consiste básicamente en que el estudiante o el grupo de estudiantes logren aprendizajes significativos a partir de una serie de estrategias que el asesor aplica, tales como la reafirmación temática, resolución de dudas, la realización de ejercicios, la aplicación de casos prácticos, los intercambios de experiencias, la exposición y sistematización de conocimientos. La asesoría constituye una práctica cotidiana por parte de los profesores. Supone la presencia de un asesorado y asesor, un contenido académico por desarrollar, un requisito formal por cumplir y las interacciones que se dan entre ellos”. Cfr. ANUIES. *Programas institucionales de tutoría. Una propuesta de la ANUIES para la organización y funcionamiento en educación superior*. [http://www.anuies.mx/servicios/p\\_anuies/publicaciones/libros/lib42/35.htm](http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/libros/lib42/35.htm)

<sup>54</sup> Cfr. ANUIES. *Programas institucionales de tutoría. Una propuesta de la ANUIES para la organización y funcionamiento en educación superior*. [http://www.anuies.mx/servicios/p\\_anuies/publicaciones/libros/lib42/35.htm](http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/libros/lib42/35.htm)

docencia en este nivel. La formación de profesores universitarios constituye todavía un problema no resuelto.

En 1982, inició un proceso de transición hacia la modernización, “en el contexto de crisis, de la urgencia del país y de su dependencia con el exterior, la integración de México a la globalización como alternativa de desarrollo resultó obligada” (Noriega, 2000: 100). La crisis de deuda externa que experimentó México, en 1982, duró 10 años, es la década perdida “El peso del servicio de la deuda pasó entre 1982 y 1987 del 18 al 49% del gasto federal, lo que provocó una caída del gasto educativo”<sup>55</sup>. Se afectaron diversos programas y los salarios del personal académico, hubo cambios en el desarrollo de las instituciones de educación superior. El ritmo de crecimiento de la educación superior disminuyó durante la década.

“En 1986 se creó un Comité de Selección de Tutores, específico para el nivel de doctorado, desde el inicio del doctorado, la participación de alumnos y tutores es conjunta y los segundos son sometidos periódicamente a evaluaciones y a juicios de aceptación.”<sup>56</sup> Es necesario tener en cuenta que en esa fecha aún la matrícula de doctorado siguió siendo reducida en general, “en 1994 México tenía 54,910 alumnos en los grados de especialidad, maestría y doctorado: 32.1, 62.3 y 5.6 por ciento respectivamente” (OCDE, 1997, p. 78).

En 1980 en la Facultad de Química de la UNAM se incorporaron los aspectos de organización administrativa en las tutorías, se establecieron listas de docentes acreditados para esta actividad, por el Consejo Interno de la División de Posgrado, quien a partir de entonces constata bianualmente que los investigadores estén activos en investigación y lleven a cabo el proceso de graduación conforme a la normatividad.

A partir de 1990 ya se ha conformado un sistema amplio, diverso y flexible de evaluación de los resultados de las instituciones, hay nuevas formas de financiamiento por competencia, desplazando el énfasis de la planeación en la búsqueda de la universidad de excelencia, la elevación de la calidad de los académicos, una nueva cultura de planeación institucional y la

---

<sup>55</sup> José Carlos García Cosco. Matrícula y gasto nacional en educación en México, 1976-200; en: *El cotidiano*. Núm. 117 enero febrero 2003, p. 90.

<sup>56</sup> Cfr. ANUIES. *Programas institucionales de tutoría. Una propuesta de la ANUIES para la organización y funcionamiento en educación superior*. [http://www.anuies.mx/servicios/p\\_anuies/publicaciones/libros/lib42/35.htm](http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/libros/lib42/35.htm).

rendición de cuentas estrechamente vinculadas a la evaluación que promueven la diferenciación salarial, académica e institucional.

La tutoría académica no es ajena a estos cambios, la idea de un tutor por alumno se ha desplazado a la conformación de comités tutorales, también por la búsqueda de conocimientos interdisciplinarios. La tutoría se relaciona con la formación de investigadores en la maestría; han surgido diversas modalidades de titulación para las licenciaturas y maestrías, distintas a la elaboración de tesis; pero para el posgrado se mantuvo como requisito fundamental aproximadamente hasta 2005.

Con la creación del SUP en 1996, se buscó aumentar el número de estudiantes de este nivel educativo, se dio importancia a los estudios de maestría, los centros e institutos de investigación se vincularon con los programas de posgrado de la UNAM, para este entonces la tutoría tenía ya diez años de haberse institucionalizado en todos los programas de posgrado, con una planta académica que permitía habilitar por acuerdo del Comité Académico.

La Secretaría de Desarrollo Institucional en 2005, publicó el *Perfil de competencias del tutor de posgrado en la Universidad Nacional Autónoma de México* en el cual la tutoría<sup>57</sup> en maestría y doctorado enfatiza la formación para la investigación y la elaboración de tesis de investigación, las funciones del profesor tutor consisten en propiciar la interacción con el tutorado y resaltar la importancia de los problemas y preguntas sobre el entorno; el análisis de problemas de investigación se concibe como un proceso de cuestionamientos y estrategias para construir el nuevo conocimiento, a partir del conocimiento previo y con la participación del estudiante, así la tutoría favorece el abordaje de problemas reales y determina que el tutorado sea el responsable de su propio aprendizaje (Martínez, 2005, p. 9). La tutoría se desarrolla en diversas modalidades (ver anexo 1).

En la UNAM la enseñanza tutorial en el posgrado tiene propósitos diferentes a los perseguidos en la licenciatura. En el posgrado, el proceso educativo está orientado a la

---

<sup>57</sup> En la tutoría de posgrado la figura del tutor tiene características propias de un modelo alternativo (desarrollado en la maestría de Ciencias Bioquímicas de la UNAM), ubica la escuela crítica y la constructivista. En la primera de ellas se pretende desarrollar una actividad científica apoyada por la investigación, el espíritu crítico y la autocrítica. La escuela constructivista posibilita la transformación constante del pensamiento, las actitudes y comportamientos (*Id.*, p. 9).

fundamentación, diseño y ejecución de una investigación, es decir, a la generación de nuevos conocimientos (*Id.*, p. 13).

La tutoría en el posgrado de la UNAM, como proceso, permite que el estudiante obtenga una formación suficiente para lograr éxito como profesional, investigador y docente; para la toma de decisiones importantes en su vida académica; y para el desarrollo de habilidades, destrezas, actitudes y valores necesarios en el ámbito académico, así como en los aspectos personales y sociales (*Id.*, p. 21).

El posgrado como estancia preferente en la formación de investigadores es un fenómeno relativamente nuevo en ciencias sociales. Con anterioridad a la década de los años ochenta, en instituciones como la UNAM, la formación de los investigadores solía darse, si bien, no exclusivamente, en la propia práctica de la investigación, en la cual se incorporaba a egresados de las licenciaturas. De hecho, existía la figura de ayudante de investigación, recordemos que muchos de los investigadores más destacados de la UNAM fueron formados bajo este esquema. Empero, nuevas políticas académicas a nivel nacional y de la UNAM propiciaron el cambio de modelo. Hoy prácticamente nadie puede aspirar a iniciar una carrera de investigación sin poseer el grado de doctor y, en la práctica, dejó de existir la figura de ayudante de investigación. Este nuevo esquema sin duda puede tener ventajas, que son básicamente asociadas a la educación formal, pero también tiene riesgos a los cuales debemos estar atentos (Hernández, 2003, p. 495).

Me parece que el principal riesgo en la formación se desvincule de la práctica investigativa y recaiga solamente en el trabajo de “pizarrón”, en contactos esporádicos con grupos de investigadores formados y en la soledad de la redacción de la tesis, hay muchos obstáculos para mantener una vinculación real y orgánica de los posgrados con los grupos de investigación. “Debemos considerar muy seriamente que la desvinculación entre estas dos funciones genera distintas problemáticas, entre ellas pueden destacarse las siguientes: dificultades de legitimación social e institucional, limitaciones en la producción de equipos de trabajo y en la integración de grupos amplios para la investigación; se dificulta asimismo una vida académica más intensa, y se obstaculiza la actualización y el aprendizaje que supone enseñanza” (Hernández, 2003, p. 495).

#### 4. 1. La tutoría académica en el área de humanidades de la UNAM y en el CESU

Para las autoridades del posgrado de la UNAM, la tutoría académica en el área de humanidades y artes, así como en las ciencias sociales, se encuentra rezagada<sup>58</sup> respecto de las áreas científicas de la Universidad, en términos cuantitativos los estudiantes de estas áreas tardan más tiempo en obtener el grado académico que los estudiantes de áreas científicas, lo cual se considera como uno de los problemas centrales en ellas.

Este rezago se relaciona con el desarrollo de la investigación<sup>59</sup> en la UNAM que se inició en 1929 con la creación de centros institutos de investigación, pero es a partir de 1948 cuando quedan formalmente establecidas las Coordinaciones de Investigación Científica y Humanística de la universidad.

La recepción de las ideas sobre la universidad y sus funciones sustantivas, en nuestro país, estuvo influenciada por uno de los representantes más importantes de la conocida Generación del 14: Ortega y Gasset<sup>60</sup>. Con la llegada de los exiliados españoles muchos de ellos científicos o filósofos, entre ellos José Gaos, discípulo de Ortega, se formaron a maestros universitarios mexicanos que repensaron los fines de la universidad durante la década de los cuarenta y cincuenta, para Ortega la función de la universidad en las sociedades democráticas modernas no debe ser la producción de conocimiento y su enseñanza, sino la transmisión de las ideas de la época, debe formar al hombre medio como un profesional apto, culto y abierto al presente, con capacidad de cultura, por ello considera que todo universitario debía tener esta capacidad de

---

<sup>58</sup> Entre las causas de este rezago, el PLANDEPO 2007-2012 (UNAM 2007-2012, p. 28-29) plantea las siguientes: la reciente formación de comités tutores para cada alumno; la falta de trabajo colegiado entre los académicos, al interior de estos debido a la falta de costumbre; todavía en algunos programas se consideran como figuras distintas al tutor principal y al director o asesor de tesis siendo que el RGEPE establece que una de las funciones del tutor principal es dirigir la tesis de grado del estudiante, los tutores deben trabajar con un número importante de estudiantes que en ocasiones rebasa sus posibilidades, hay una participación inequitativa de los académicos en las actividades del programa en labores que no tienen reconocimiento claro, por ejemplo, la docencia no se reconoce para los investigadores, la tutoría no se reconoce para los docentes, tampoco las cotutorías, es decir, la participación en comités tutores; hay concentración de la mayor parte de tutores en una sola entidad académica, además de que no se han realizado estudios sobre la relación de los académicos por campos de estudio y la demanda de estos por parte de los estudiantes; dificultades presentes en el PROMAYDOP de la UNAM.

<sup>59</sup> “En la universidad Nacional Autónoma de México, la investigación humanística y social ha pasado por varias etapas de desarrollo desde 1930, cuando se crea el primer instituto. *Grosso modo*, en la primera etapa se crearon institutos con una visión disciplinaria; después, se crearon los centros, muchos de los cuales están orientados hacia la atención de objetos de estudio particulares, nuevas disciplinas o enfoque multidisciplinarios” (Muñoz, 2002, p. 15).

<sup>60</sup> Ver. La generación española del 14.

cultura, pero lo importante es que Ortega elimina la estructura de investigación científica como tal y la restringe a campamentos de investigación que giran en torno a la universidad.

Ortega, descarta la investigación como fin de la universidad, además la docencia es subordinada de la cultura. Sin embargo, Fernando Salmerón, en contraste con José Ortega y Gasset, defiende la idea de que la investigación es esencial para la universidad, hay una conexión fundamental entre investigación, enseñanza y cultura y esta conexión es clave de la respuesta que pueden dar las universidades públicas a dos retos principales: el aumento de la matrícula escolar y el avance vertiginoso de los conocimientos científicos y tecnológicos que presionan las funciones de la universidad mexicana (Lazos, 2001, p. 7-8).

Así la investigación, la docencia y la extensión de la cultura fueron consideradas las tres funciones sustantivas de la universidad, actualmente se retoma como una cuarta función de esta, la gestión. Formar investigadores y docentes es prioritario para la universidad y, la tutoría académica se fue construyendo históricamente hasta institucionalizarse como el proceso de formación más importante en posgrado.

En cuanto al desarrollo de la tutoría académica en la UNAM, en las áreas científicas, esta tuvo un mayor impacto debido, entre otras cosas, a que quienes tomaban decisiones académicas impregnaron e impulsaron su práctica, al principio de manera no formalizada, pero después formó parte de las decisiones académicas de los directores de los centros de investigación científica, principalmente.

Los orígenes y los trayectos académicos e institucionales, las concepciones sobre la investigación, la docencia y la tutoría en los centros e institutos de investigación científica y humanística tienen particularidades, son procesos con un desarrollo propio y un impulso distinto al de las áreas científicas. En el caso del área de humanidades, la tutoría tuvo un desarrollo desigual, no fue un proceso uniforme, solo a través del RGEF de 1986 es que se buscó su institucionalización en todos los estudios de posgrado de la Universidad.

En las áreas científicas la tutoría académica tiene sus antecedentes en 1940 cuando se fundó en la UNAM el Laboratorio de Estudios Médicos y Biológicos, destinado a dar cabida a un grupo de refugiados españoles y a los alumnos de la escuela del Premio Nobel de Medicina,

Santiago Ramón y Cajal. En 1956 el laboratorio ya se había convertido en el Instituto de Investigaciones Biomédicas (IIB). En 1965 el nuevo director Guillermo Soberón, doctorado en una universidad estadounidense, con una formación diferente a la del grupo de trabajo inicial, organizó a un grupo de investigadores en el Hospital de Nutrición en México y, modificó la estructura y la orientación de la investigación del IIB<sup>61</sup>.

Para 1971, su nuevo director Jaime Mora, fomentó un debate interno acerca de las metas académicas de la investigación biomédica en México y encomendó un estudio del instituto, con objeto de formular un cuestionamiento de sus estructuras, jerarquías y procesos de decisión. Entre las dificultades, se encontró que el sistema tutorial era eficiente para formar científicos, pero tenía importantes defectos, por el carácter intensamente personal y exclusivo en la interacción tutor-alumno que formaba bajo la influencia de una sola persona: el jefe de laboratorio, al cual fortuitamente llegaba el alumno (Fortes, 2001, p. 35).

Con lo anterior se destaca la importancia de la organización y la toma de decisiones de quienes gobiernan las instituciones. La reflexión y el análisis crítico de lo que acontece en una institución desde sus propósitos, sus metas, las concepciones sobre la docencia, la investigación, los resultados, los espacios dedicados a las actividades académicas, el diseño de los programas, las capacidades materiales, financieras, los equipos tecnológicos con que se cuenta, entre otros aspectos más, es importante para el desarrollo de la tutoría académica, esta se entendía, en el IIB, como un método de formación. La tutoría se considera un método entendido como “un conjunto sistematizado de acciones educativas centradas en el estudiante, son un conjunto de prácticas pedagógicas” (Alcántara, 1990, p. 53), que se ve impregnado de las decisiones académicas de la institución, es decir, no se puede entender la relación tutor-tutorado como una relación aislada o independiente de la organización y la toma de decisiones institucionales.

En humanidades, los antecedentes de la tutoría académica se encuentran en el Centro de Estudios Filosóficos (CEF) fundado por Eduardo García Máynez que agrupaba a profesores interesados en la investigación, fue un lugar de reunión y discusión, que además buscaba becas

---

<sup>61</sup> En 1996 había 15 grupos de investigación y en 1981 su número se elevaba a 46. El número de publicaciones anuales aumentó continuamente (de 42 en 1961 a 130 en 1981). En 1981 el Instituto contaba con 71 investigadores de tiempo completo, 65 técnicos académicos de tiempo completo y 160 estudiantes (Willms, 1981: 61 en Fortes, 1991, p. 35).

en apoyo a la investigación y funcionaba como agencia para editar libros. En 1945, se reconoce la calidad de este centro, trasladado en 1954 a CU, más tarde se convierte en el Instituto de Investigaciones Filosóficas, siempre en vinculación con las tareas docentes de la FFyL y con otras instituciones como el Colegio de México donde surgió, con una organización no permanente, el *Seminario para el estudio del pensamiento en países de la lengua española*, que funcionó durante veintisiete años bajo la dirección de José Gaos como un seminario de investigación para el desarrollo de tesis de grado.

José Gaos y otros republicanos españoles en México no cambiaron las orientaciones filosóficas dominantes pero sí sus métodos de enseñanza, pensaban que la calidad de esta tiene una estrecha relación con sus métodos y José Gaos, cuando se traslada a FFyL a CU, a petición de las autoridades, expone en un texto escrito su opinión sobre los estudios filosóficos en la FFyL en los cuales defiende los procedimientos de trabajo realizados con sus alumnos desde 15 años atrás, y basándose en la libertad de cátedra deba sus razones para procurar la institucionalización de sus procedimientos; sin embargo, la tutoría no tuvo mayor presencia en el CEF.

José Gaos, buscó cambiar los métodos de enseñanza en la FFyL: “la enseñanza en la Facultad tenía que procurar ante todo la formación del alumno en la disciplina, es decir, tenía que enseñarlo a trabajar personalmente en ella. Y esto, enseñar a trabajar, solo se enseña y aprende si trabajan juntos quienes ya saben hacerlo y quienes quieren llegar a saberlo” (Salmerón, 1991, p. 73). En el seminario se elimina el método tradicional de las conferencias magistrales y se elimina la oposición entre la información y la formación.

La formación filosófica para Gaos no debiera distinguirse de la científica sino en un punto: lo que en las escuelas de ciencias se hace en laboratorios, en las humanidades se hace en los seminarios. Esto es, trabajar en aquello mismo que trabaja aquel bajo cuya dirección se aprende: ver cómo trabaja, tratar de imitarlo, ser corregido por él, hacerlo cada vez mejor, más personalmente... hasta prescindir del maestro. No hay otro camino, aprender a trabajar es adquirir ciertos hábitos, y estos no se adquieren solamente al recibir información sino en el ejercicio repetido de la práctica, la información debe quedar al servicio de la formación. Pero iniciada la formación no puede darse por concluida sino con el primer trabajo personal del

alumno, la redacción de la tesis, una tarea que normalmente lleva tres años y cuyo órgano académico apropiado es el seminario de tesis (*Ibidem*, p. 74-75).

Así el plan de estudios se organizaba con seminarios, que tenían flexibilidad, continuidad con otros más optativos que reducía los obligatorios, además, permitía al alumno, con autorización de su tutor, adoptar un plan de estudios casi personal con base en la elección de seminarios optativos, de acuerdo con sus intereses y especialización en algún aspecto de la disciplina o sector de la cultura (*Ibidem*, p. 78-79).

La propuesta de Gaos no tuvo muchos efectos en la FFyL de la Universidad Nacional; las normas de estudio y la política académica no fueron guiados por las consideraciones de Gaos; sin embargo, el Instituto de Investigaciones Filosóficas y, otros centros e institutos y los posgrados recogieron aspectos para la conformación de políticas académicas como: la organización de la tutoría; programas para la formación de nuevos investigadores<sup>62</sup>, la actualización de cursos, la decisión de atacar los problemas de enseñanza atendiendo a los métodos, entre otras políticas relacionadas con la generación de conocimientos.

La tutoría para la formación de investigadores es una tradición que pertenece más a los centros e institutos de investigación, aprender a investigar, enseñar a investigar en su sentido artesanal forma parte de esa tradición. En el caso del IISUE, sus investigadores se han ocupado de la formación en el sistema tutorial.

El desenvolvimiento de esta institución inició con el Centro de Didáctica<sup>63</sup> de la UNAM, creado en 1969 y, se dedicó a la formación de profesionales para las universidades. La

---

<sup>62</sup> Es justo reconocer, que acerca de las funciones y tareas del tutor de investigación (en sentido artesanal) se pueden encontrar antecedentes sólidos en los reglamentos internos de algunos institutos y centros de investigación de la UNAM al reglamentar la figura, actualmente en desuso, del ayudante de profesor e investigador, pues en esos espacios académicos el ejercicio de la tutoría, en especial para la investigación social y humanística, fue rica y sugerente (Sánchez, 2000, p. 117).

<sup>63</sup> El Centro de didáctica de la UNAM, fue una de las primeras instancias pioneras en la tarea de la formación de profesores universitarios. La primera etapa de este Centro se inscribe en el proceso inicial de búsqueda de mejoramiento y desarrollo cualitativo de la enseñanza universitaria. Los propósitos que lo animaron en este periodo fueron promover el interés y sensibilización de los profesores en cuestiones didácticas; proporcionar una formación introductoria a la didáctica general y a las didácticas especiales, promover el intercambio de experiencias sobre su propia práctica docente, mediante coloquios, conferencias y otros eventos; creación y consolidación de unidades académicas para la formación de profesores para prestar servicios educativos dentro de escuelas y facultades de la UNAM y de algunas universidades estatales (Morán, 2003, p. 100).

dependencia que lo sucedió fue el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE) creado en 1977 y hasta 1996 con su proyecto académico sustentado en el vínculo docencia-investigación<sup>64</sup>, entendido como proceso inseparable y mutuamente complementario, le permitió consolidarse como una institución especializada en educación.

Específicamente en los aspectos pedagógicos, este vínculo se fortalece y cobra mayor significado al considerar la docencia como objeto de investigación y al docente como investigador potencial de su propia práctica educativa, siempre y cuando se cumplan ciertas condiciones que permitan su realización. Se plantea que los docentes investiguen y los investigadores enseñen, se creó la figura del docente investigador en el sistema educativo nacional, pero sin las condiciones para que esta propuesta se concretara en el trabajo académico (Morán, 2003: 84).

La docencia y la investigación deben organizarse adecuadamente para la producción de conocimientos; en general, no está resuelta la problemática funcional docencia-investigación, que mantiene en tensión otras funciones como la tutoría y sus procesos de gestión dentro del posgrado. Por ejemplo, Ricardo Sánchez Puentes (2000: 111) señala que el tutor es una figura

---

<sup>64</sup> “La investigación guarda estrecha relación con la docencia, misma que se expresa en los siguientes postulados:

- La investigación como premisa fundamental para proponer programas de formación docente acorde con las necesidades específicas de la superación de la calidad académica de la UNAM.
- La investigación como método o procedimiento del aprendizaje para las docentes en formación; como base para que el docente pueda conocer y analizar su propia práctica, y así, estar en condiciones de transformarla; como medio para continuar su proceso de formación; como un aprendizaje importante para que pueda, a su vez, asumir los contenidos de su materia de una manera científica y esté en condiciones de propiciar en sus estudiantes el espíritu creativo y de indagación, así como introducirlos al manejo de algunas habilidades básicas para dichas actividades.
- La investigación educativa como sustento de una estrategia institucional de formación de personal académico desde una perspectiva teórica, metodológica y técnica, como única posibilidad de coadyuvar en una solución de fondo de los problemas educativos que garantice, a mediano plazo, una actividad más fundamentada, crítica y creativamente de los profesores e investigadores y de otros agentes educativos en planeación y evaluación académica, en diseño curricular, en comunicación educativa, etcétera. y que contribuya con ello a elevar la calidad de la educación de estos centros universitarios.
- La investigación como una empresa compleja y difícil, que necesita la búsqueda de un régimen para su realización, entendiendo este como un espacio de libertad y discusión, donde los apoyos institucionales son fundamentales, así como el contacto con la problemática del país.
- Otro punto también importante, en torno al papel que debiera jugar la investigación educativa, es fomentar la socialización del conocimiento educativo; esto implica. Tanto un problema de difusión como de estrategia, no sólo la transmisión sencilla de técnicas o conocimientos sueltos, sino, además, de las teorías y metodologías que los sustentan” (Morán, 2003, p. 84-85).

relativamente nueva<sup>65</sup> en la reglamentación universitaria porque tradicionalmente en esta se empelaban las figuras académicas de asesor o director de tesis.

El director o asesor de tesis tanto de licenciatura como de posgrado, se consideró por parte de las autoridades universitarias, como aquel profesor o investigador que guía, dirige y orienta a los estudiantes en la elaboración de su trabajo de titulación o graduación, en reuniones de trabajo regularmente esporádicas, o generalmente rebasan los seis meses o un año.

Pero en el RGEP de 1996, la figura del director o asesor de tesis es desplazada por la concepción del tutor, alude al investigador que se responsabiliza académicamente del estudiante de manera inmediata, directa y permanente; el tutor establece con él una relación unipersonal, la educación es individualizada, y entre los dos crean un proyecto de formación específico para el estudiante, que le permite generar y estimular su capacidad creativa. Estas dos concepciones implican maneras distintas de gestionar, organizar e implementar la tutoría en los posgrados de la UNAM.

Después el CISE se convierte en el CESU, institución que se preocupó por continuar reflexionando sobre la formación de investigadores, Porfirio Morán, Ricardo Sánchez Puentes, Juan Manuel Piña, Armando Alcántara, entre otros investigadores más, analizaron la formación en los posgrados refrendando en esta la visión artesanal a través de la tutoría. Iniciar a los estudiantes en la investigación y formarlos en investigación<sup>66</sup>, en el área de las humanidades y las ciencias sociales, se ha concebido desde la vía artesanal entendida como:

---

<sup>65</sup> La legislación anterior sobre el posgrado de la UNAM de 1967, 1979 y 1986 se empleaban los términos de "director de tesis" o "asesor de tesis". El RGEP de 1996 alude a la figura del tutor que se inspira más bien en la propuesta de aprendizaje de los proyectos interdisciplinarios de interinstitucionales de la Unidad Académica de los Ciclos Profesional y Posgrado (UACPYP) del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) que apoya desde 1973, en el desarrollo y promoción del sistema de tutoría individual y más tarde del comité tutorial en varios proyectos académicos: Investigación Biomédica Básica, Ciencias del Mar y Limnología, y Ciencias fisiológicas, entre otras más (Sánchez, 2000, p. 117).

<sup>66</sup> "Investigar no es tanto una cuestión de definiciones, sino de saberes prácticos y operativos. Más que problema de conceptos es un asunto de estrategias, de quehaceres y prácticas, de destrezas y habilidades. Es el tutor, competente y comprometido, quien transmite el *knowhow* de la investigación, además enseña y transmite saberes teóricos... el diálogo con la tradición es más válido ya que incluso en la interpretación discontinuista del progreso de la ciencia, el autor con el que "se rompe" no pasa a la galería del museo o de los muertos, sino sigue siendo un autor vivo y vigente. El tutor enseña y transmite saberes prácticos. El saber práctico está al filo de la navaja entre la teoría y la práctica. El saber hacer es ciertamente un saber, pero no se queda en el nivel de conocimiento: no es un saber meramente conceptual, sino que es un saber que guía y regula el actuar, inspira la operación. Es necesario entender que el momento operativo del saber no es ajeno al mismo saber, ni tampoco un momento secundario, ni siquiera segundo del saber,

La comunicación directa y constante que se da en el taller entre el maestro y el aprendiz con la ocasión de la transmisión de un oficio. A investigar se aprende al lado de otro más experimentado; a investigar se enseña mostrando cómo; a investigar se aprende haciendo, es decir, imitando y repitiendo una y otra vez cada una de las complejas y delicadas labores de la generación de conocimientos; a investigar se enseña corrigiendo; se aprende viendo (Sánchez, 2000, p. 9).

La figura del tutor se ha ido perfilando progresivamente en la UNAM. Así, está ya desapareciendo la figura del asesor-patrón para quien el joven investigador no es sino un secretario particular que elabora fichas bibliográficas hace citas, revisa y transcribe manuscritos, hace resúmenes, etcétera, al margen por completo de la dinámica misma del quehacer científico del investigador titular.

Si los usos y costumbres se han ido movilizandohacia figuras más participativas y democráticas del asesor de investigación, se debe a discusiones e intercambios de ideas, por lo general de alto nivel académico y que es necesario se socialicen en el ciclo del posgrado. Las discusiones sobre el particular han ido mostrando que el asesor de investigación alcanza en promedio mejores resultados cuando reúne tres saberes específicos:

- a) Un saber práctico. El tutor es investigador en activo que genera conocimientos científicos, en el campo particular en cuestión.
- b) Un saber teórico. El tutor reflexiona frecuentemente sobre su propia práctica específica, es crítico de su propio hacer, de su manera de producir conocimientos, del alcance de los mismos, de recursos y mecanismos que emplea al investigar.
- c) Un saber pedagógico. El tutor sabe enseñar a investigar, es decir, entiende que enseñar a investigar no consiste simplemente en transmitir conocimientos, ni en disponer de un ayudante incondicional de su propia investigación. La formación para la investigación es

---

sino su misma prolongación. Es el saber haciéndose. Este hacer del saber-hacer no es un pragmatismo ni un actuar espontáneo, menos un actuar a tontas y locas. Es un actuar ilustrado, reposado: es un operar reflexivo. El tutor no sólo enseña y transmite saberes teóricos (*knowthat*) y saberes prácticos (*knowhow*) sino también debe transmitir el significado y los valores últimos del quehacer científico (*knowwhy*), el por qué o los para qué, de un carácter ético político, de la generación científica. Las metas programáticas de cualquier investigación particular son decisivas, pero no bastan; nunca debe omitirse la pregunta sobre los valores de la investigación social y humanística... (Sánchez, 2000, p. 10-11).

un proceso que se enseña y se aprende y tal vez se enseña mejor aprendiendo y se aprende enseñando. En otras palabras, el asesor<sup>67</sup> que en realidad es una guía, un compañero de ruta, que invita a investigar a su lado, que se acerca a la investigación del asesorado como si fuera propia, que exige, orienta, pide resultado como el maestro aprendiz en el taller (Sánchez, 2003).

Posteriormente el CESU, se constituyó en IISUE, con un proceso más avanzado de articulación de entidades académicas y el SUP, aunque se reconoce que en el posgrado cobra mayor responsabilidad la enseñanza y el aprendizaje fincado en la investigación que forma a personas de alto nivel académico, a las nuevas generaciones de investigadores que dinamizan y actualizan la docencia; sin embargo, en los posgrados la formación artesanal de investigadores comienza a desplazarse. Los tutores que se acreditan en los programas de posgrado pueden tener el grado académico de maestría o doctorado, según corresponda, aunque no estén formados en la tradición artesanal para la investigación.

#### *4.2. El gobierno de la UNAM y tutoría. Transformaciones al inicio del siglo XXI*

Los problemas que enfrenta el gobierno universitario de la UNAM son complejos, pero es conveniente abordar algunos aspectos de los cambios estructurales que encontraron resistencias y oposiciones despreocupadas o activas a través de las cuales los involucrados se niegan a favorecer estos, o simplemente, a través de su acción se dificultan el movimiento fluido de las decisiones y actividades del gobierno federal o universitario para la educación con una escasa participación efectiva y legítima.

Desde la década de los años ochenta, algunas transformaciones en la universidad fueron impulsadas por el gobierno federal a través de sus políticas para la educación superior. Los rectores se encontraron con una nueva racionalidad en la toma de decisiones, surgieron nuevos arreglos y prácticas políticas, otras se mantuvieron en las formas de gobierno, procesos elección

---

<sup>67</sup> Los becarios, los ayudantes aprenden a investigar en la relación tutor-alumno (maestro-aprendiz) y su relación es de cercanía: los dos trabajan juntos, el uno al lado del otro, en el mismo taller, en el mismo quehacer. Los papeles y responsabilidades entre ambos son distintos. Uno enseña haciendo con el ejemplo, acompañando al menos de lejos, sin separarse del aprendiz, dándole instrucciones precisas, prácticas, concretas, mostrándole mañas y trucos, vigilando y supervisando constantemente; el otro aprende viendo, sobre todo haciendo e imitando a su maestro que tiene más experiencia (Sánchez, 2000, p. 11-12).

y conducción de la universidad. Por supuesto, que los procesos académicos también se repensaron, en algunos casos se llevaron a cabo de manera diferente, aunque hubo otros que no se alteraron.

Los procesos políticos relacionados con la universidad y sus cambios estructurales en los que tiene lugar su desarrollo académico tienen una estrecha vinculación; sin embargo, esta relación manifiesta variaciones a través del tiempo y de los distintos contextos en que se desenvuelve, “tanto Soberón en los años setenta, como Sarukán en los noventa, iniciaron su gestión luego de intensas crisis. Ambos, en el primer periodo se concentraron en el manejo del conflicto político, mientras que, en el segundo periodo de su gestión, impulsaron el surgimiento de reformas de orden académico, que redefinieron a la Universidad Nacional de un modo importante” (Casanova, 2009, p. 41). Principalmente, a partir de 1985 la UNAM necesitaba, modificar, entre otros aspectos, los estudios de posgrado.

#### *4.2.1. Expansión y crisis en el sistema de posgrado*

La centralización administrativa de la década de los años setenta trajo para la UNAM dos problemas importantes dentro del posgrado, por un lado, la dispersión de los programas en distintas entidades académicas y, por el otro, la duplicación diferenciada de los mismos, es decir, los criterios de dos programas iguales eran diferentes, en parte se debía al crecimiento del sistema de educación superior, pero también la creación de la Unidad Académica de los Ciclos Profesionales y de Posgrado del Colegio de Ciencias y Humanidades de 1976, que propició un crecimiento desordenado de programas, además de que los indicadores de egreso y graduación resultaron poco satisfactorios.

En este periodo surgió la idea de unir docencia e investigación tanto en el nivel de licenciatura como en el posgrado y de buscar la articulación de los centros e institutos de la universidad idea que en 1996 constituyó una política académica novedosa dentro de la reforma.

Para detener el crecimiento de programas de posgrado, la UNAM, a mediados de 1980, estableció nuevos y rigurosos criterios para la creación de programas, también se promovió su unificación con la idea de evitar la dispersión de recursos humanos y materiales; sin embargo, esto no se logró debido en parte a que no había una política que articulara a las entidades

académicas participantes. En 1986 todavía los programas dependían de cada una de las entidades académicas en las que se encontraban, de sus políticas y dinámicas. En este mismo año, se inicia el proceso de institucionalización de la tutoría.

La crisis de 1982 provocó la caída de los salarios reales, era eminente no solo para el sector educativo, el descenso se mostró aproximadamente hasta mediados de los noventa.

La caída del salario en las universidades trajo como respuesta de los académicos una estrategia de sobrevivencia para mantener su nivel de vida, que consistió en desempeñar trabajos en varias instituciones educativas al mismo tiempo. También estimuló la fuga de cerebros de las instituciones públicas a las privadas, y una parte de los académicos emigró o no regreso al país, sin que se conozca cuál fue la magnitud del problema (Muñoz, 2007, p. 353).

#### *4.3. El Sistema Universitario de Posgrado de la UNAM (SUP) y tutoría*

Desde la década de los años noventa había presiones para lograr alcanzar un posgrado de calidad, y una dimensión importante de esta era la eficiencia, pero la eficiencia del sistema universitario y, en particular, la eficiencia terminal, no dependen exclusivamente de la realización eficaz de políticas públicas para la educación superior ni de procesos académicos o de gestión formales o informales aislados. “las instituciones son las que dan las condiciones de trabajo que definen en gran medida el desempeño de los académicos. Y son ellas las que están modeladas en sus trayectorias por las políticas públicas que aplica el gobierno a la educación superior” (Muñoz, 2007, p. 352).

En 1996 se creó el Sistema Universitario de Posgrado<sup>68</sup>, la importancia de este se relaciona con el impacto que tiene en las prácticas y formas de organización y de gobierno dentro de cada una de las entidades académicas que lo conforman.

---

<sup>68</sup> “En la actualidad existen 40 programas de posgrado que incluyen 49 maestrías y 34 doctorados. Los programas de posgrado están organizados en cuatro áreas de conocimiento: Ciencias Fisicomatemáticas y de las ingenierías, Ciencias Biológicas y de la Salud, Ciencias Sociales, y humanidades y de las Artes. En estos programas, en su conjunto participan 68 entidades académicas universitarias y algunas externas como los institutos nacionales de salud que pertenecen a la Secretaría de Salud y en total aglutinan una base académica de alrededor de 5,000 tutores. La matrícula en posgrado en 2008 alcanzó 22,527 alumnos, de los cuales 48% corresponden a especializaciones, 35% a maestrías y 17% al doctorado. La distribución por género muestra que en las especializaciones y maestrías el 48% son mujeres y en el doctorado representa el 45%. Es interesante señalar el 59% de los alumnos de maestría y el 46% de los doctorados

La reestructuración del posgrado sugiere un aporte fundamental en el reposicionamiento de la UNAM para mantenerse como una institución de capital importancia en el país y en el ámbito internacional al iniciar el siglo XXI. El cambio significó modificaciones en el gobierno y administración de éste, es decir, fue un cambio que abarcó no solo la normatividad que lo rige, también impactó en la disponibilidad de recursos y en el establecimiento de nuevas relaciones inter e interinstitucionales. La reestructuración para el posgrado de la UNAM implicó una constante toma de decisiones que le fueron otorgando a través del tiempo propiedades específicas al ser concebido como sistema, pero al mismo tiempo cada entidad académica también adquirió características especiales de acuerdo con la composición de sus fuerzas e historias particulares.

Para entender el proceso de reestructuración es importante considerar su antecedente más inmediato. Dos tendencias simultáneas se presentaron en el posgrado de la UNAM al finalizar la década de los años sesenta y durante el transcurso de los años setenta: centralización administrativa y el crecimiento y dispersión de programas.

La centralización administrativa se sustentó en el primer Reglamento General de Estudios Superiores de 1976 en el cual “se establecieron criterios únicos para todos los programas de posgrado y se sientan las bases para el crecimiento de la oferta de estudios de posgrado y el aumento en la matrícula de estudiantes” (Martínez, 2004, p. 14). También se estableció el Consejo de Estudios Superiores en 1967, como el órgano de dirección de los posgrados y además se creó la Unidad Académica de los Ciclos Profesional y de Posgrado del Colegio de Ciencias y Humanidades, con ello se inicia el crecimiento y la dispersión de programas y de entidades académicas que ofrecían este nivel de estudios se desbordaron el número de planes de estudio “en 1968 existían 102 programas para 1979 eran 234, se establecieron programas de estudio de la misma área de conocimiento en entidades diferentes con criterios distintos y con grados diversos; la matrícula pasó de 4,444 a 8,266 alumnos” (*Id.* p. 15).

En 1979 se aprueba el segundo reglamento de estudios de posgrado con él se hace notable una clara definición de las atribuciones, las instancias y autoridades de posgrado, además de la

---

proviene de la propia UNAM, mientras que el 4% de los alumnos de maestría y el 10% de los de doctorado proceden del extranjero” (UNAM, 2009, p. 18-19).

creación de nuevos cuerpos colegiados<sup>69</sup> en la organización de los estudios. Se sustituye el Consejo de Estudios Superiores de 1967 por el Consejo de Estudios de Posgrado y como instancia previa el Consejo Universitario<sup>70</sup>.

Con la creación del SUP es necesaria una mayor capacidad de gobierno y de administración en cada uno de los correspondientes niveles de decisión universitaria, con capacidades de reflexión, análisis y cálculo para conseguir, consolidar o modificar los objetivos específicos del SUP; es decir, se requiere de funcionarios con capacidad de reestructurar y orientar la acción colectiva de los involucrados en los diferentes programas de posgrado y/o en su conjunto basándose fundamentalmente en la gestión y la administración.

El SUP constituye un arreglo estructural flexible de participación intra e interinstitucional compartida que busca obtener mejores resultados a partir de las complementariedades, porque individualmente en las condiciones en que se desenvuelven individualmente las entidades académicas, poco desarrolladas, les es difícil obtener la eficiencia y eficacia que exige el mercado académico, pero esta mejora depende de decisiones técnicas; sin embargo, falta revisar las relaciones sociales y de poder que se presentan en estos sistemas flexibles de posgrado compartido, para considerar si es posible que las finalidades académicas no pasen a segundo plano.

Los cambios estructurales implementados desde 1996 en la UNAM tienen como antecedente el RGEP de 1986 en los cuales se establecen criterios rigurosos para la creación de programas de posgrado, tratando de detener el crecimiento, dispersión y desarticulación de los mismos. Realizado el proceso de unificación de los programas de posgrado, a mediados de la década de

---

<sup>69</sup> Surgen los Consejos Internos de las divisiones de posgrado que son instancias colegiadas y representativas de los sectores de posgrado electos por voto directo y secreto y con funciones restringidas de asesoría académica (Martínez, 2004: 15).

<sup>70</sup> El Consejo Universitario tiene como labor asesorar y emitir opinión sobre la creación o modificación de los planes de estudio. Sus funciones generales consisten en asesorar y emitir opinión sobre la creación o modificación de los planes de estudio. Sus funciones generales de coordinar, asesorar y opinar se amplían y precisan. Destacan las atribuciones de dictaminar, en lugar de opinar, sobre la creación de nuevos estudios de doctorado, tiene capacidad para evaluar las actividades de posgrado y para asesorar sobre los nombramientos de personal docente sin estudios de posgrado, además de promover proyectos interinstitucionales e interdisciplinarios y de vinculación entre docencia e investigación (*Id.*, p. 15-16).

los noventa se buscó la adecuación de los programas al RGEP recién aprobado, la incorporación del sistema tutorial, y por, supuesto la creación del SUP en 1996, con siete principios:

- 1) La participación de múltiples entidades académicas en un solo programa de posgrado.
- 2) La constitución de cuerpos colegiados para la conducción académica de estos.
- 3) El establecimiento del sistema tutorial.
- 4) La flexibilidad para la realización de cursos en distintas entidades académicas.
- 5) El desarrollo de la inter y la multidisciplinar.
- 6) La vinculación con otros programas nacionales e internacionales.
- 7) El establecimiento de una evaluación permanente, con ello, se buscó otorgarles a los programas de posgrado unidad institucional, autonomía académico-administrativa al incluir: institutos centros escuelas, facultades, entidades de la UNAM, de las IES del país y del extranjero (PLANDEPO, 2002-2007, UNAM: 14-15).

#### *4.3.1. Plan de desarrollo del posgrado y tutoría*

El Plan de Desarrollo de Posgrado de la UNAM (PLANDEPO 2002-2006/2002-2007) fue producto de una estrategia impulsada por la Dirección General de Estudios de Posgrado (DGEP) y la Dirección General de Estadística y Desarrollo Institucional (DGEDI) de la UNAM que buscaba su transformación en un horizonte de seis años y al mismo tiempo un sistema de evaluación, seguimiento y retroalimentación permanente.

La misión<sup>71</sup> de este nivel educativo en la UNAM consiste en preparar a hombres y mujeres para la investigación, la docencia y la práctica profesional, de alto nivel, formarlos para que desarrollen capacidades de pensamiento complejo y crítico, para la creación y recreación del conocimiento. De esta manera, egresar profesionales con claro sentido y compromiso con la

---

<sup>71</sup> En planeación estratégica se plantea la misión acompañada de la visión, la cual implica una mirada a futuro, de lo que se pretende llegar en un determinado horizonte de tiempo para la UNAM su visión consiste en: mantener el mejor sistema de posgrado del país en términos de su calidad, diversidad y en respuesta a los requerimientos de la investigación, la educación superior y los sectores productivo, social y gubernamental (PLANDEPO 02-06, p. 25).

realidad social, que contribuyan al desarrollo de la ciencia, la tecnología, las humanidades y las artes, y coadyuven al reconocimiento y a la solución de los problemas nacionales, desde una perspectiva universitaria (PLANDEPO 02-06, p. 25).

Para consolidar el carácter nacional e internacional de los programas de posgrado de la UNAM y apoyar a otras Instituciones de Educación Superior (IES) del país, se consideró necesario incrementar la matrícula, elevar la eficiencia terminal y la obtención de los grados en los tiempos estipulados, resolver el problema de la duplicidad temática y por área de conocimiento a través de un proceso de integración de grupos de investigación. Intensificar la participación de las distintas entidades, promover, apoyar e intensificar la multi e interdisciplina; además de buscar que el posgrado participe con sectores como el educativo, gubernamental, productivo y social a nivel nacional e internacional y generalizar la función de los tutores en los programas de posgrado que ofrece la UNAM.

De los quince programas que conforman el PLANDEPO 2002-2007, en trece de ellos, la tutoría se convierte en un elemento relevante y articulador, con capacidad para vincular el proceso formativo de los nuevos estudiantes de posgrado y de posibilitar la misión, visión y los principios del SUP; sin embargo, la estructura no solo se conforma por una racionalidad estratégica, la estructura también conforma una serie de condicionantes que limitan y posibilitan el cambio; entre ellas se encuentran las condiciones materiales, tecnológicas, los equipos e infraestructura con que se cuenta; las condiciones laborales de docentes investigadores y personal administrativo; las posibilidades sociales, económicas y académicas de los estudiantes; los procesos académicos universitarios, la formación de los docentes e investigadores, los vínculos entre la universidad y la sociedad; las relaciones políticas, entre otras más, todos estos son elementos que generan una nueva forma de organizar y conducir los programas de posgrado no solo en términos estructurales, sino también en las formas políticas para llevar a cabo la gestión de los programas de posgrado.

#### *4.3.1.1. La creación de la Secretaría de Desarrollo Institucional*

En enero de 2004 se creó la Secretaría de Desarrollo Institucional de la UNAM, en un momento que era necesario enfrentar los problemas y los desafíos de la institución. Uno de sus propósitos

importantes es conformar un Sistema Integrado de Educación Universitaria<sup>72</sup> (SIEU) con el que se busca:

Lograr en los alumnos el desarrollo de capacidades, competencias y conocimientos pertinentes y congruentes con las exigencias del contexto actual. Se pusieron en marcha diversas estrategias de fortalecimiento académico, la interrelación efectiva entre niveles, mayor atención a los estudiantes, mejoramiento de sus condiciones la reforma de planes y programas de estudio<sup>73</sup>. Se trata de una reforma académica que implica la actualización permanente, la flexibilidad, la multi, intra e interdisciplinaria, la articulación intra y extramuros, la actividad del sistema tutorial, la conducción colegiada, la autoevaluación externa, la integración de redes de conocimiento, la incorporación de nuevas tecnologías educativas, con un enfoque, de pluralismo, interculturalidad y responsabilidad social (Ruiz, 2007, p. 379).

Se crea el Sistema de Estudios de Posgrado<sup>74</sup> se sustenta en varios principios, pero uno de los más importantes es el sistema tutorial conformado por el tutorado, el tutor principal, el Comité Tutorial y el Comité Académico

Para el gobierno universitario la tutoría se considera:

Una de las mejores estrategias para elevar la calidad de la educación de posgrado, especialmente en los niveles de maestría y doctorado... la tutoría en el posgrado es una relación bipersonal (tutor-estudiante), en la que ambos participan en la creación de nuevos conocimientos y en el análisis de la información disponible; estos aspectos distinguen la tutoría de posgrado... ya que su fin último está plasmado en el diseño,

---

<sup>72</sup> Se busca impulsar el modelo 3-2-3 para las áreas de investigación y su equivalente en áreas de orientación profesional.

<sup>73</sup> Los criterios que sustentan estas estrategias están relacionados con la diversificación de las modalidades de enseñanza y de formación profesional para enriquecer las posibilidades educativas, contribuir a la superación de rezagos y desigualdades y consolidar en los alumnos sus capacidades autocríticas e innovadoras, con la formación en contenidos relevantes de las disciplinas. Estos cambios institucionales implicaban innovar en las dimensiones socioculturales, académico-pedagógicas y administrativas, con la participación de toda la comunidad universitaria Rosaura Ruiz Gutiérrez (2007). *Imaginación para la Educación*; en: José Gandarilla Salgado (Coord.) *Disputas por la universidad cuestiones críticas para afrontar su futuro*. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades (CEIICH, p. 379).

<sup>74</sup> Los subsistemas del Sistema de Estudios de Posgrado son: programas académicos de posgrado; entidades académicas; instancias vinculadas al posgrado (dependencias de la UNAM y organismos extrauniversitarios); grupos y cuerpos colegiados, estudiantes de posgrado, profesores e investigadores vinculados con el posgrado, sector productivo, y sociedad en general (Cfr. Martínez, 2005, p. 23).

desarrollo y análisis de una investigación original, producto que conjuga el aprendizaje del estudiante y el desarrollo de ciertas potencialidades propias del acto investigativo... de los intercambios ya sea académicos, personales depende el éxito o fracaso (eficiencia terminal) del estudiante de posgrado (Martínez, 2005, p. 18).

Para el gobierno universitario “el prestigio que alcanza un programa de posgrado depende, esencialmente, de la calidad de sus tutores y de la medida en que sus egresados cumplen a plenitud los propósitos de la educación de posgrado: responder a necesidades sociales, presentes y futuras” (*Ídem*, p. 22).

#### *4.3.2. El Reglamento General de Posgrado de la UNAM de 1996 y su reforma en 2006. Tutoría académica y eficiencia terminal*

En 1996, se reformó el Reglamento General de Estudios de Posgrado (RGEP) de 1986 para articular las entidades académicas universitarias en programas conjuntos y compartidos, se buscó crear órganos colegiados con capacidad para la conducción de programas, promover la flexibilización curricular y fortalecer el sistema tutorial para facilitar la formación integral de los alumnos de posgrado, además se estableció una evaluación permanente del posgrado. El RGEP se mantuvo vigente hasta la publicación de su reforma en octubre de 2006<sup>75</sup>.

El RGEP de 1996 estableció las bases estructurales para el funcionamiento del SUP, en él se pone énfasis en una articulación de distintas entidades académicas de la UNAM en programas de posgrado, además se solicitan los requisitos mínimos normativos y operativos para la articulación y funcionamiento de los programas.

La flexibilidad curricular se reguló en la obtención de créditos académicos que se podían obtener en otras entidades académicas de la universidad o distintas a la UNAM hasta en un 40%, incluso algunos cursos de licenciatura podían validarse en las maestrías hasta por un 20%, al personal académico de la UNAM que estuviese cursando estudios de posgrado se le podrían

---

<sup>75</sup> La reforma al RGEP de 2006, entre sus aspectos más notables, incluye la posibilidad de incorporar, en un programa de posgrado, instituciones externas como entidades académicas participantes, otorgar grado a los estudios de especialización; incorporar en las maestrías nuevas modalidades de graduación; y crear orientaciones interdisciplinarias de posgrado en campos de conocimiento con temas emergentes. (UNAM, 2009, p. 16).

validar cursos que hubiesen impartido los profesores o bien otras actividades relacionadas con el programa de posgrado que estuviesen cursando.

La elaboración de las normas operativas de los posgrados corría a cargo de las entidades académicas, incluso la conformación del Comité Académico. RGEP 1996.

La contratación de profesores de asignatura para la impartición estuvo a cargo de las facultades y escuelas participantes. Cuando esto era factible, el coordinador de un programa, con la opinión favorable del comité académico, solicitó la contratación por alguno de los institutos o centros involucrados, con la aprobación del consejo técnico respectivo. (RGEP, 1998, p. 10).

#### *4.4. Los propósitos de la tutoría y las maestrías de la UNAM. El perfil del tutor*

“En el posgrado el proceso educativo está orientado a la fundamentación, diseño y ejecución de una investigación; es decir, a la generación de nuevos conocimientos” (Martínez, 2005, p. 13).

“Los programas de posgrado tienen la posibilidad, dentro de ciertos límites, de adaptarse a la situación de cada estudiante, la UNAM, retomando las consideraciones del Sistema de Estudios de Posgrado señala: la flexibilidad se concibe en tres aspectos de la estructura académica: contenidos tiempos y espacios” (*Id.*, p. 21).

La flexibilidad en los contenidos es importante porque el estudiante, junto con su tutor y el comité tutorial, deciden qué asignaturas deben cursar, la secuencia de las experiencias educativas, su avance dentro del posgrado; su movilidad dentro de diversas entidades académicas, dependencias e instancias universitarias, con instituciones nacionales o extranjeras, con instituciones y organizaciones no universitarias, entre otras. A través de la multi e interdisciplinariedad se propicia la articulación de diversas entidades académicas en los programas de posgrado que se basan en el diálogo y la cooperación como procesos cotidianos a través del análisis de diversas líneas de investigación que van conformando grupos que generan conocimiento y la solución de problemas que trasciende las barreras disciplinarias. La vinculación favorece la elaboración de proyectos de docencia e investigación y la movilidad de estudiantes y tutores en el ámbito nacional y en el extranjero.

El RGEP de 1996 y 2006 coinciden en señalar que “los estudios de maestría proporcionarán al alumno una formación amplia y sólida en la disciplina y tendrán al menos uno de los siguientes objetivos: iniciarlo en la investigación; formarlo para el ejercicio de la docencia de alto nivel; o desarrollar en él una alta capacidad para el ejercicio académico o profesional” (RGEP, 1996, p. 10; 2008, p. 18). Esto es importante porque el papel del tutor tiene distintas aristas que deben considerarse simultáneamente, el tutor debe formar a estudiantes con distintos objetivos, además es importante revisar las orientaciones que propician en los planes de estudio específico de cada programa y cómo se atiende la formación para iniciarse en la investigación, en la docencia o en el trabajo profesional.

Por otra parte, el *Perfil de Competencias del Tutor*, publicado en 2005 señala: “La tutoría como proceso, permite que el estudiante obtenga una formación suficiente para lograr éxito como profesional, investigador y docente, para la toma de decisiones importantes en su vida académica; y para el desarrollo de habilidades, destrezas, actitudes y valores necesarios en el ámbito académico, así como en los aspectos personales y sociales” (Martínez, 2005: 21). Es claro que la formación en competencias implicaría modificar los planes de estudio.

Así como en el trabajo que conduzca a la tesis de maestría o a la preparación del examen general de conocimientos, según determine el plan de estudios. La tesis de maestría deberá corresponder a un proyecto de investigación, de la aplicación docente o de interés profesional, de acuerdo con el objetivo del programa (RGEP, 1998, p. 11).

En la maestría, el RGEP-1996, de la UNAM señala que todos los estudiantes para obtener el grado deberían presentar la defensa de su tesis o bien aprobar el examen general de conocimientos, esto significaba que la tutoría conduciría al estudiante a la elaboración de su tesis de maestría o bien en prepararlo para el examen general de conocimientos<sup>76</sup>, a diferencia del RGEP-2006, que además de la graduación mediante tesis o examen general de conocimientos, el plan de estudios podrá incorporar otras opciones de graduación, de acuerdo con las necesidades

---

<sup>76</sup> Los jurados de los exámenes de maestría serán nombrados por el comité académico y se integrarán con tres sinodales para exámenes con réplica de tesis y con cinco cuando se trate de examen general de conocimientos, así como de dos sinodales suplentes, en ambos casos... Los sinodales deberán contar al menos con el grado de maestro. (Art. 19. RGEP, 1996, p. 12).

específicas de cada programa de maestría, previa opinión favorable del Consejo de Estudios de posgrado y la aprobación del consejo académico de área correspondiente (RGEP, 2006, p. 19).

En 1996 a los estudiantes de maestría se les asignaba un tutor principal y en caso necesario un comité tutorial, la reforma RGEP del 2006 puede asignar un tutor principal o tutores principales o bien un comité tutor de acuerdo con los Lineamientos Generales para el Funcionamiento de Posgrado (LGFP) y los requerimientos específicos del programa, la asignación debe considerar a las estudiantes y al o los tutores y además se debe propiciar que los comités tutores se integren con los miembros de más de una entidad académica.

El tutor principal o el comité tutorial en 1996 tenía a los estudiantes las actividades académicas del plan de estudios en los tiempos señalados por el tutor y además la responsabilidad de evaluarlas semestralmente, pero el Comité Académico decidía en qué condiciones un alumno podía continuar o no dentro del programa de maestría en caso de una evaluación negativa.

El RGEP de 1996, encargó a las entidades académicas participantes de cada programa de posgrado la elaboración de los procedimientos para la operación del sistema tutorial.

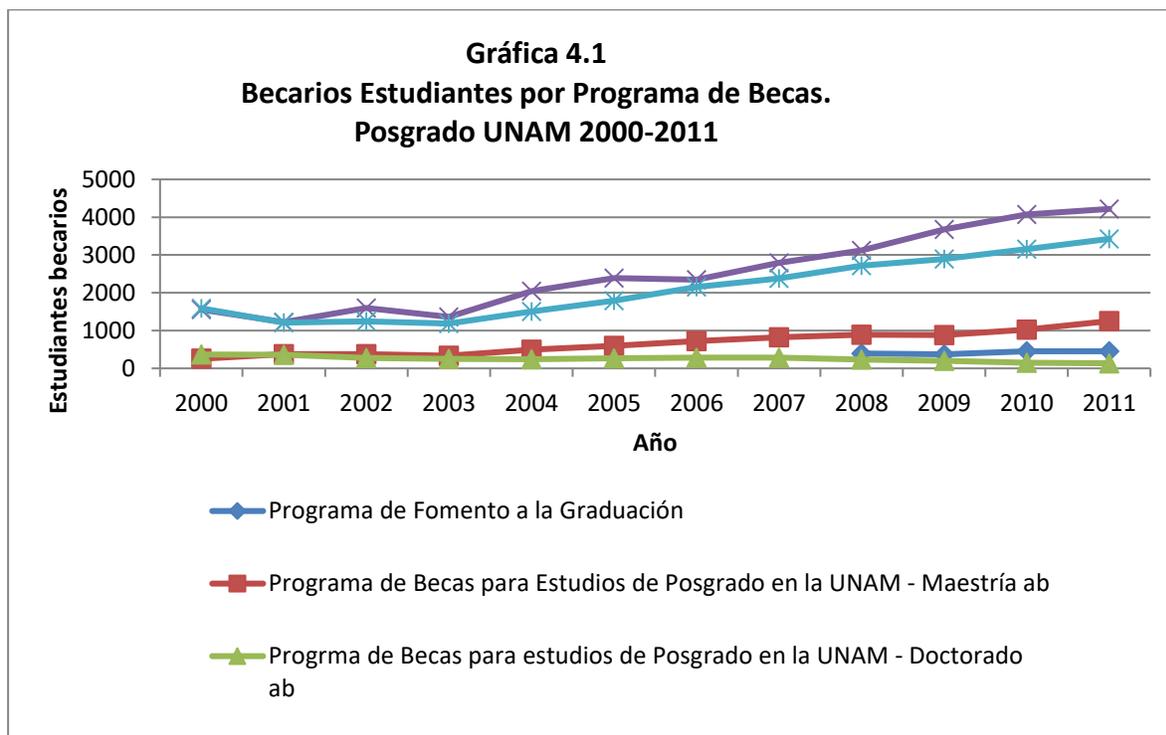
En 1996 el RGEP marcó: “Podrá ser tutor cualquier profesor o investigador, de la UNAM o de otra institución, que sea acreditado por el comité académico y que reúna además los siguientes requisitos:

Para tutores de maestría:

- a) Contar con el grado de maestría o doctorado.
- b) Estar dedicado a actividades académicas o profesionales relacionadas con la disciplina de la maestría.
- c) Tener una producción académica o profesional reciente, demostrada por obra publicada de alta calidad o por obra académica o profesional reconocida, y
- d) Los adicionales que, en su caso, establezca el plan de estudios del programa.

Cuando el programa incluya maestría y doctorado, un tutor podrá ser acreditado exclusivamente para la maestría o para ambos” (RGEP, 1998: 13-14).

El comité tutorial conoce y avala el proyecto de tesis y el plan de actividades académicas que deberá cumplir el alumno y evalúa semestralmente su avance, como resultado de la evaluación, podrá modificar el plan de actividades del alumno y hacer sugerencias que enriquezcan su tesis. El comité tutorial será el responsable de proponer al comité académico el cambio de inscripción de un alumno de maestría a doctorado, o viceversa. Cuando un programa de maestría no considere la integración de comités tutorales, los tutores asumirán las responsabilidades de dichos comités previstas en este reglamento. Cada comité tutorial se integrará con tres tutores acreditados, en el programa, uno de los cuales será el tutor principal.



a. En estos programas, las cifras se refieren al número de becarios apoyados durante el año, sin importar el número de concursos o asignaciones por año, ciclos o semestres escolares cubiertos y/o pagos realizados.

b. Se refiere a becarios con beca completa. No incluye a becarios con beca complementaria a la otorgada por CONACyT.

Fuente. Elaborado con datos de [http://www.estadistica.unam.mx/series\\_inst/index.php](http://www.estadistica.unam.mx/series_inst/index.php).

En la gráfica 1, en el periodo del año 2000 al 2011 los estudiantes de posgrado contaron con 68,414 becas de las cuales el 81.37% son otorgadas por el CONACyT y el 18.63% por la UNAM. Para esta investigación el periodo de análisis importante es de 2000 a 2005; sin embargo, ha sido necesario analizar los datos con respecto al periodo 2006-2011, para poder explicar,

entender el desarrollo de los posgrados de la Universidad en el momento de interés de este análisis.

De las 68,414 becas otorgadas de 2000 a 2011 para la UNAM, 22,903 corresponden al periodo 2000-2005 y representan un 33.48%, el resto 45,511 fueron asignadas durante el periodo 2006-2011, y constituyen el 66,52% del total.

En el caso de las becas otorgadas de la UNAM para la maestría tuvieron aumentos sostenidos a partir de 2003, y en doctorado, por el contrario, mostraron una tendencia al descenso a partir de 2001-2004 con una ligera recuperación de 2005 a 2007; posteriormente el descenso fue más significativo a partir de 2008, momento en el cual se otorgan recursos al Programa de Fomento a la Graduación.

#### *4.5. La evaluación de los posgrados de la UNAM y la eficiencia terminal*

Es importante considerar que en 1991 se crea el Padrón Nacional de Posgrados de Excelencia del CONACyT, posteriormente se convirtió en el Programa de Fortalecimiento del Posgrado Nacional (PFPN).

En el año 2001 SEP-CONACyT emiten la convocatoria del Programa de Fortalecimiento del Posgrado Nacional (PFPN) conformados por dos vertientes, el Padrón Nacional de Posgrados (PNP) y el Programa Integral de Fortalecimiento del posgrado (PIFOP) en las cuales se involucró la UNAM a través de la DGEP elaborando indicadores y recomendaciones a los programas de posgrado.

Además, en el año 2000 se llevó a cabo un proceso de autoevaluación interna en algunos posgrados: maestría y doctorado en ciencia bioquímica; posgrado en ciencia e ingeniería de la computación; posgrado en ciencias políticas y sociales; maestría y doctorado en filosofía de la ciencia y maestría y doctorado en lingüística. En marzo de 2001 se convocó a una autoevaluación, la DGEP y la Dirección General de Evaluación Educativa (DGEE) de la UNAM en la cual participaron todos los programas analizando los siguientes componentes: plan de estudios; personal académico; los estudiantes; infraestructura y recursos financieros. Con los resultados entre el año 2001-2002 se apoyó a los programas de posgrado para que elaboraran su plan de desarrollo (UNAM, PLANDEPO 2002-2007, p. 19-23).

En la UNAM, se creó la Dirección General de Estudios de Posgrado (DGEP) entre 1999 y 2000 elabora un documento con las observaciones emitidas por estas dependencias y con ello se hicieron propuestas para su mejora dentro de la UNAM.

Para el gobierno universitario la evaluación:

Constituye una herramienta fundamental para mejorar la calidad de los programas de maestría y doctorado. El ejercicio de autoevaluación institucional 2005 mostró la necesidad de actuar en seis puntos críticos: la eficiencia terminal; fortalecer el sistema tutorial; actualizar y adecuar los planes de estudio a la normatividad vigente; reforzar los mecanismos de evaluación institucionales; dar seguimiento a los alumnos y a los egresados; y promover una mayor vinculación para el fortalecimiento de los programas. Para alcanzar este propósito, se establecieron planes estratégicos en los cuarenta programas de posgrado y se definieron las metas específicas para su atención permanente (UNAM, 2009, p. 19).

La competencia por recursos escasos se basó en el desempeño, implicaron fuertemente a la calidad como parte de los mecanismos bajo los cuales se espera que los alumnos concluyan en tiempo sus estudios y su tesis para la obtención del grado. Esta preocupación en la eficiencia terminal ubica la importancia de otros factores relacionados con los procesos formativos, la calidad del profesorado, el aprendizaje y la generación de conocimiento, dentro de los programas de posgrado que consideraron a la tutoría y la eficiencia terminal estrechamente vinculadas.

A partir de 1980 y hasta la fecha:

Se observó un incremento de 2.4 veces en el número de alumnos. La proporción de alumnos de posgrado, con respecto de la licenciatura, prácticamente se ha duplicado al pasar de 6.3% en 1980 a 11.8% en 2009. Sin embargo; esta cantidad aún es baja al compararla con universidades reconocidas en el extranjero, donde la proporción es mayor al 20%. En este contexto un reto importante es aumentar la matrícula de posgrado. Por lo que respecta a la obtención de grados, de 1929 a 2008, según datos de *Anuario Estadístico de la UNAM*, se han otorgado 25,156 grados de maestría y 10, 327 de doctorado (UNAM, 2009, p. 18).

## Capítulo V

### **Organización y gestión de la tutoría académica y la eficiencia terminal en la maestría de pedagogía de la FES Aragón 2001-2005**

#### **Presentación**

El interés por reflexionar y analizar la experiencia académica del Programa de Maestría en Pedagogía de la ENEP-A (PROMAP-A), con relación a la tutoría y la eficiencia terminal desde una perspectiva institucional, de gestión, organización y funcionamiento comprende un amplio campo de elementos como planeación, evaluación, liderazgo, toma de decisiones, desarrollo de planes y programas de estudio entre otros, son componentes diversos, pero al mismo tiempo su configuración e interrelación dan cuenta de la complejidad de la gestión del trabajo académico.

En este capítulo se estudia la experiencia de la gestión de la tutoría en el PROMAP-A para alcanzar eficiencia terminal en el periodo 2001-2005 a través del estudio de caso, que es la metodología de investigación utilizada para el examen de las estrategias de tutoría y eficiencia terminal que implementaron los responsables de la conducción del programa.

Analizar el PROMAP-A en un sistema articulado, por el gobierno universitario a través de las reformas a los posgrados de la UNAM, vuelve indispensable hacer referencia a la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) y al Centro de Estudios de Educación Superior (CESU) como entidades que conformaron el Programa de Maestría y Doctorado en Pedagogía de la UNAM (PROMAyDOP). El foco de atención es el PROMAP-A, pero este no puede entenderse sin prestar atención a las otras entidades participantes, tampoco se puede explicar el desenvolvimiento de la maestría sin considerar el doctorado. Esta tri-organización fue posible por la normatividad de la reglamentación de posgrado.

Se entendió en esta investigación que la eficiencia terminal se alcanza cuando los estudiantes obtienen el grado académico, en cuanto a la tutoría aunque la relación tutor(es)-tutorado(s) puede tener un mayor alcance cuando rebasa la conclusión del plan de estudios, lo cual incluye la graduación, y donde al graduado se le apoya para incrustarse en ámbitos laborales y/o de participación académica, básicamente se entendió con respecto a que los estudiantes

obtengan el grado académico, es decir la tutoría está estrechamente relacionada con la eficiencia terminal y esta con la tutoría.

En la maestría, la tutoría debe iniciar a los estudiantes en investigación (RGEP, 1996) y este proceso se ve reflejado en la elaboración de su tesis, la cual fue requisito necesario para obtener el grado en el periodo de análisis, solo en casos especiales el PROMAP y el RGEP permitía presentar examen general de conocimientos.

La tutoría es inseparable de la eficiencia terminal, es decir, si los programas de posgrado necesitan elevar el índice de eficiencia terminal deben desarrollar estrategias de tutoría, pues esta constituye el proceso de formación fundamental del posgrado, por otra parte, sin estrategias de tutoría es más difícil elevar el índice de eficiencia terminal atendiendo las cualidades de la formación y los principios académicos que fundamentan cada programa del SUP de la UNAM, sobre todo cuando los estudiantes de maestría inician en la investigación o formándose como profesionales o docentes de alto nivel.

La formación es lo que le otorga sentido a la relación tutor(es)-tutorado(s) lo cual significa que ambos están en un proceso de formación, para los responsables de la gestión de los programas de posgrado implica una doble direccionalidad: desarrollar estrategias de tutoría para formar tutores en el oficio de la tutoría y desplegar estrategias de tutoría para iniciar y formar estudiantes de posgrados en la universidad, pero a veces las exigencias, eficiencia y eficacia opacan las de formación.

La organización sistémica de los programas de posgrado debería cuidar la formación, porque en esta los niveles de selección son cada vez más rígidos y logran ensombrecer la formación: se prefiere seleccionar que formar, es decir, el SUP ahora demanda más procesos de selección curricular y académica que pueden funcionar como distractores de la formación o bien pueden potenciarla.

La flexibilidad de los programas precisa de los tutores, de los estudiantes y de los responsables de la conducción de los programas, cualidades selectivas que renuevan las cualidades de la tutoría como tradición formativa de los posgrados que la Universidad ha

heredado y construido desde su origen. La flexibilidad académica precisa de nuevas competencias de los tutores, de los estudiantes, de los gestores de programas de posgrado.

Este capítulo se organizó en tres apartados: el primero aborda los puntos de partida que sirvieron para guiar la investigación, entre ellos el planteamiento del problema, los objetivos, supuestos y la metodología de la investigación, el segundo contiene la contextualización de las tres entidades del PROMAyDOP que participaron en 2001-2005 y el tercer apartado presenta el análisis de los elementos vertidos por los informantes clave.

### *5.1. Tutoría y eficiencia terminal en la FES-A 2001-2005*

La Maestría en Enseñanza Superior en la ENEP-A, que operó durante la década de los años ochenta, mostraba dificultades importantes, entre ellas, la falta e inestabilidad laboral de profesores dedicados a la docencia, el no contar con investigadores dedicados al apoyo de proyectos de los estudiantes, quienes a su vez, dedicaban poco tiempo a la investigación por lo cual no concluían su tesis, aumentando el índice de baja eficiencia terminal, en los diez años del programa se inscribieron 336 alumnos, egresando 241 con adeudo de tesis y el examen de grado, para 1999 solo se habían graduado 31 estudiantes y 4 se encontraban en ese proceso, además no cumplían con los idiomas extranjeros. Por otra parte, solo algunos profesores que atendían a los estudiantes del PROMAP-A alcanzaron niveles de doctorado (PROMAP, 2001, p. 22).

El modelo de articulación de las entidades académicas del posgrado de la UNAM tiene muchas ventajas, es lo deseable porque propone la mejora; sin embargo, las condiciones en que se desarrolla la articulación en el PROMAP-A hacen que la desigualdad histórica de esta se mantenga.

La tutoría es de interés obligado para los administradores y gestores de los programas de posgrado de la Universidad, su acción debería desplegarse con mayor fuerza respecto a los procesos de formación académica ya que el SUP propiciada por articulación sistémica, demanda un nivel elevado de información, comunicación e intercomunicación para toma de decisiones estratégicas de sus participantes, en el cumplimiento de sus objetivos formativos.

La cancelación de la maestría en Enseñanza Superior, la creación del SUP, la adecuación del PROMAyDOP al RGEP de 1996 y la implementación de estos cambios hace necesaria una

revisión de las acciones emprendidas en la formación tutorial y en la mejora de la eficiencia terminal. Para comprender el PROMAyDOP, en particular el Programa de Maestría en Pedagogía de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales campus Aragón (PROMAP-A), es preciso tener información<sup>77</sup> de cada una de las entidades participantes; sin embargo, con el SUP se engloban el desempeño de los programas de posgrado porque a través de él se diluyen las diferencias y particularidades de las entidades participantes.

Es esencial disponer de un sistema de información más amplio con información desagregada. Desde al año 2000 y hasta el momento, en general, los informes, reportes y análisis publicados sobre el PROMAP, muestran más sus logros en términos cuantitativos que sus dificultades, debido entre otras cosas, a que estas se pueden opacar como sistema, pues el programa no logra cumplir con sus propios objetivos y metas y, sin embargo, se avanza.

Con respecto a las condiciones internas en las cuales el PROMAP-A se desarrolló, se ubicó que el Plan de Desarrollo 2001-2005 de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón (PDENEP-A01-05), que corresponde al primer periodo de la administración de la Arquitecta Lilia Turcott González, la misión de la institución consistió en:

Formar profesionales capaces de resolver problemáticas y necesidades que el país requiere, tanto en el contexto nacional como internacional, en el nivel de sus 12 licenciaturas y sus posgrados<sup>78</sup>, educar desde la perspectiva integral y humanista que enriquezca la práctica técnica y científica en todas las áreas de conocimiento; fomentar investigaciones que generen beneficios directos a la sociedad y preservar los valores e identidad nacional, compromiso sustancial de la extensión y difusión de nuestra cultura (p. 9).

Mientras el SUP de la UNAM (PLANDEPO 2002-2006, p. 33) considera que una de las fortalezas de la UNAM es su planta académica, por su número, nivel académico y porque los

---

<sup>77</sup> Se han considerado como datos oficiales todos los documentos publicados por la UNAM y por sus dependencias en su versión electrónica o física, incluso los que cada entidad participante ha emitido al interior de su programa.

<sup>78</sup> Licenciaturas: Arquitectura, Comunicación y Periodismo, Derecho, Diseño Industrial, Economía, Ingeniería Civil, Ingeniería en computación, Ingeniería Mecánica Eléctrica, Pedagogía, Planificación para el Desarrollo Agropecuario, Relaciones Internacionales y Sociología.

Posgrados: maestría y doctorado en Derecho, maestría y doctorado en Pedagogía, maestría en Economía y especialización en Puentes (PDENEP-A, 01-05, p. 9).

tutores garantizan la atención personalizada a los estudiantes de posgrado a través del sistema tutorial; la ENEP-A se encuentra preocupada por sus profesores. En las políticas generales del Plan de Desarrollo se muestra el interés por los aspectos formativos de los profesores de la escuela y por la mejora en las condiciones laborales de estos, sobre todo cuando se plantea una misión de tal importancia.

Las políticas generales del PDENEP-A 01-05, relacionadas con el posgrado, buscaron:

- Fomentar y apoyar la superación y actualización del personal docente.
- Evaluar cuantitativa y cualitativamente las opciones de formación de los profesores.
- Promover la permanencia del personal académico.
- Contar con una planta académica de alto nivel, incrementando el número de maestros y doctores en cada carrera e
- Impulsar y apoyar las acciones encaminadas a la obtención de grados académicos.

En este documento se reconoció:

No se cuenta con la planta académica necesaria, que garantice la aprobación por CONACyT, ya que los requerimientos que este organismo impone<sup>79</sup> en este rubro rebasan la existencia real presente. El 95% de la planta docente del posgrado estaba conformada por profesores de asignatura, y que las desventajas frente a otras entidades con las que participa en los programas de posgrado la escuela no cuenta con una planta académica sólida ni con la infraestructura necesaria como: biblioteca especializada; centro de cómputo, edificio exclusivo de posgrado, equipos audiovisuales y conexión a internet, cubículos para tutorías, y que otras instalaciones requieren de mantenimiento pues se han deteriorado paulatinamente, también se advirtió sobre la carencia de programas y políticas de investigación, se carece de presupuesto suficiente (p. 44).

---

<sup>79</sup> Para el nivel de maestría, se requieren 8 profesores de tiempo completo, de los cuales 4 deberán tener el grado de Doctor; para el nivel de doctorado se requieren 12 profesores de tiempo completo, de los cuales 9 deben contar con el grado. El 50% de esta planta académica deberá estar inscrita en el SNI. En proporción a los alumnos se debe contar con un profesor de tiempo completo por cada 5 alumnos. (PDENEP-A, 01-05, p. 43).

En relación con los planes de estudio de posgrado:

- Intensificar las acciones para la consolidación de la propuesta curricular, apoyado por el trabajo académico de cuerpos colegiados.
- Concretar y adecuar los procesos administrativos a las necesidades de los nuevos planes.

El PDENEP-A, no especifica en qué era necesario consolidar la propuesta curricular con cuerpos colegiados: en los contenidos, en la operación los requisitos de ingreso o egreso; sin embargo, en el caso del PROMAP de Aragón solo se ofertaron dos campos de conocimiento de los cuatro<sup>80</sup> que conformaban el plan de estudios: Docencia Universitaria, Gestión Académica y Políticas Educativas. Por otra parte, se toma en cuenta que los procesos administrativos no están desligados de los académicos y la necesidad de adecuar los procesos administrativos a la articulación de las entidades académicas no se especifican los problemas que se presentaban en este aspecto ¿qué se entiende por procesos administrativos? ¿En la operación? ¿En qué procesos administrativos había dificultades? ¿Las dificultades administrativas se refieren a la planta docente, al funcionamiento de los colegios, a las tutorías, al control escolar?

Con relación a los estudios de posgrado las políticas de la institución debían procurar:

- Consolidar los esquemas curriculares actuales.
- Organizar acciones conjuntas con las licenciaturas.
- Diversificar las maestrías.
- Fortalecer el doctorado y crear nuevos programas de posgrado.
- Conformar una planta docente que cumpla con los requisitos interinstitucionales.
- Conformar la creación de cuerpos colegiados interdisciplinarios.
- Estudiar la factibilidad de impartir programas a distancia.

---

<sup>80</sup> El plan de estudios del PROMAP (p. 24) se organiza conforme a cuatro campos de conocimiento vinculados con ámbitos de actividades profesionales: 1. Docencia Universitaria. 2) Gestión Académica y Políticas Educativas. 3) Educación y Diversidad Cultural. 4. Construcción de Saberes Pedagógicos.

En la revisión de los puntos anteriores puede notarse que todavía no se entendía bien lo que significaba la reforma a los estudios de posgrado, porque el SUP había logrado reducir los programas de posgrado y había creado nuevas estructuras para tomar decisiones respecto a la oferta de programas y, la ENEP-A se proponía crear y ampliar programas de posgrado.

Por otra parte, la articulación pretendía establecer vínculos académicos entre investigación, posgrado y licenciatura; sin embargo, el PDENEP-A 01-05 separaba posgrado de investigación, de hecho, las políticas no muestran vínculos para la investigación considerando las licenciaturas y los programas de posgrado:

En investigación las políticas deberán:

- Instruir un programa que determine las líneas prioritarias de investigación,
- Impulsar un programa global que articule y aproveche la potencialidad de la escuela.
- Ampliar cuantitativa y cualitativamente la participación de nuestros académicos en proyectos.
- Establecer programas de vinculación escuela-industria.
- Estimular la investigación por parte del personal académico, y fomentar el desarrollo de proyectos y programas del Centro Tecnológico.
- Promover y difundir los proyectos de investigación (Cfr. p. 14-15),

Las políticas de posgrado al no explicarse con mayor detalle identifican más bien una serie de problemas que enfrenta este nivel de estudios o de objetivos deseables a alcanzar. Resalta que el PDENEP-A 01-05 no presente ningún señalamiento respecto de la articulación con las otras entidades académicas en cada uno de los programas de posgrado.

Con respecto a los objetivos estratégicos para posgrado y la investigación se propone:

- Establecer el programa de investigación inter y multidisciplinario, vinculado con la formación profesional a nivel licenciatura y posgrado.

- Fortalecer el programa de desarrollo del posgrado a fin de formar recursos humanos de alta calidad.

Sin embargo, no se especifica en qué consisten estos programas.

La búsqueda por elevar la eficiencia terminal de los alumnos y la obtención del grado académico se consideró de acuerdo con el RGEP vigente en ese momento, además se visualizó en términos cuantitativos por lo cual no se vinculó en el proceso de formación que otorga la tutoría académica pues esta no figura en el PDENEP-A 01-05.

En el plan de desarrollo hubo mayor énfasis en la intrainstitucionalidad y en un mejoramiento interno, para ello se elaboraron programas estratégicos de los cuales no se dan a conocer sus alcances.

El Programa de Maestría en Pedagogía en la ENEP-A (PROMAP-A), no adquirió las características planteadas en el SUP, en el periodo de análisis de esta investigación 2001-2005, además no tuvo presencia dentro de los quince programas incluidos en el PLANDEPO 2002-2007<sup>81</sup>, debido a diversas dificultades estructurales, organizativas, directivas y políticas. Las diferentes condiciones, los objetivos y finalidades de las entidades participantes conllevaron a procesos de formación diferenciados entre los alumnos de la ENEP-A y la FFyL.

En el PDENEP-A 01-05, no se presentaron estrategias de interinstitucionalidad para el posgrado; aunque la coordinación de posgrado de la escuela buscó puntos de conexión interinstitucional y condiciones que favorecieran al mismo con un apoyo restringido de la dirección de la escuela.

El PDENEP-A 01-05 no estableció estrategias específicas para el Sistema Tutorial. Las estrategias estuvieron encaminadas a necesidades estructurales para el trabajo con las entidades participantes de los programas de posgrado y poner atención a los criterios de evaluación-financiamiento del CONACyT; para en un futuro cercano acercarse a los recursos financieros necesarios: “el incremento de la estructura académico-administrativa: con el incremento

---

<sup>81</sup> Una evaluación del PLANDEPO del 2002-2007 y del SUP es importante para determinar si existe relación sistémica entre el desenvolvimiento de estos y el PROMAP-A.

promedio de profesores de carrera por programa de posgrado, profesores definitivos respecto de la planta existente, aumentar las plazas administrativas, integración de investigadores inscritos en SNI, existencia de investigadores, contar con instalaciones idóneas para el desarrollo del posgrado en 2005 (p.75)”, también sobresale que en el PDENEP-A 01-05 de manera individual se buscaba alcanzar los estándares de evaluación del CONACyT porque no se presentan estrategias de interinstitucionalidad con las otras entidades participantes en los programas de posgrado.

Asimismo, en el informe de actividades de la ENEP-A 2001-2005 (ENEP-A 01-05) (p. 60-61) se manifiesta que el “posgrado es un programa estratégico para la administración y un punto nodal para la transformación de la propia Facultad”. Bajo esta consideración, el informe resalta que las acciones realizadas tuvieron como objetivo:

1. Fortalecer el programa de desarrollo de posgrado a fin de formar recursos humanos de alta calidad.
2. Obtener el reconocimiento del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) en todos sus programas.
3. Consolidar el Sistema Tutorial a fin de fortalecer el posgrado.
4. Elevar la eficiencia terminal de los alumnos y la obtención del grado.
5. Fomentar la investigación y difundir las publicaciones de posgrado<sup>82</sup>.

---

<sup>82</sup> Facultad de Estudios Superiores FES Aragón. Cuarto informe 2001-2004, p. 60-61.

<b>Tabla 5.1</b>					
<b>UNAM FES ARAGÓN</b>					
<b>Población de posgrado en pedagogía 2001-2005</b>					
	Ingreso	Reingreso	Total	Alumnos que obtuvieron el grado	No. de alumnos egresados
2001-2002	5	32	37	0	0
2002-2003	9	23	32	3	0
2003-2004	0	25	25	3	0
2004-2005	0	11	11	3	7

Fuente. Elaborado con datos la División de Estudios de Posgrado de la Facultad de Estudios Superiores FES Aragón. Cuarto informe 2001-2005. Anexo 19.

En este periodo 2001-2005 la eficiencia terminal fue un indicador importante, en la tabla 5.2 se señalan diversas actividades para apoyo a la obtención del grado para todo el programa de posgrado de la ENEP; sin embargo, no se sabe en qué consistieron dichas actividades, cuáles fueron, si fueron específicas o especializadas dentro de cada programa de posgrado, tampoco se señala cómo participaron los profesores de posgrado o en qué, al igual que los alumnos tampoco se sabe si los que participaron eran de posgrado o se incluyeron alumnos de licenciatura, qué actividades fueron realizadas concretamente para el posgrado de pedagogía. Lo mismo ocurre con los informes sobre los eventos académicos organizados y de participación en el posgrado.

<b>Tabla 5.2</b>			
<b>UNAM FES ARAGÓN</b>			
<b>Apoyo a la obtención del grado</b>			
	No. de actividades	Participantes	
		Alumnos	Profesores
2001-2002	4	72	20
2002-2003	9	76	35
2003-2004	25	474	230
2004-2005	13	193	50

Fuente. Elaborado con datos la División de Estudios de Posgrado de la Facultad de Estudios Superiores FES Aragón. Cuarto informe 2001-2005. Anexo 20.

En la tabla 5.2 se puede apreciar que las actividades de apoyo a la obtención del grado académico y el número de participantes en estas fueron en aumento en el periodo 2001-2004, después mostraron un drástico descenso, lo cual significa que se modificaron las estrategias para posgrado debido, entre otros aspectos, al cambio de los responsables de posgrado en la ENEP-A.

Otro elemento muy relacionado con la tutoría y la eficiencia terminal es la distribución de las becas, ya que se reconoció que pocos alumnos se dedican a estudiar de tiempo completo lo cual puede ser un motivo, entre otros más, por el que se extienda el tiempo para obtener el grado, no se especifica a qué programa de posgrado fueron otorgadas.

<b>Tabla 5.3</b>		
<b>UNAM FES ARAGÓN</b>		
<b>Becas</b>		
	Maestría	Doctorado
2001-2002	0	0
2002-2003	1	1
2003-2004	7	5
2004-2005	12	6

Fuente. Elaborado con datos la División de Estudios de Posgrado de la Facultad de Estudios Superiores FES Aragón. Cuarto informe 2001-2005. Anexo 22.

En el posgrado se consideraba importante en la maestría iniciar a los alumnos en la investigación y en el doctorado obligadamente formarse como investigadores, este elemento que se consideró fundamental no es más explícito pues no se sabe si las investigaciones que se realizaban en el posgrado eran independientes de los proyectos de tesis de los alumnos o bien si las investigaciones provenían del área que se dedica a investigación en la ENEP, es decir, del Centro Tecnológico.

La tabla claramente señala la carencia de investigación de los profesores, pero esto se relaciona con las condiciones laborales de los profesores pues difícilmente pueden realizar estas actividades.

<b>Tabla 5.4</b>		
<b>UNAM FES ARAGÓN</b>		
<b>Proyectos de investigación (Posgrado)</b>		
	No. de investigaciones	No. de profesores que hacen investigación
2001-2002	0	0
2002-2003	9	4
2003-2004	9	4
2004-2005	9	3

Fuente. Elaborado con datos la División de Estudios de Posgrado de la Facultad de Estudios Superiores FES Aragón. Cuarto informe 2001-2005. Anexo 25.

De acuerdo con el cuarto informe de la arquitecta Turcott, el posgrado en pedagogía estuvo representado en siete eventos nacionales e internacionales<sup>83</sup> y se editaron cuatro libros<sup>84</sup> en el posgrado de Aragón.

La base fundamental de formación del posgrado se encuentra en el Sistema Tutorial, así lo señala el SUP; sin embargo, el PDENEP-A no consideró la tutoría como un elemento importante de formación y de obtención de eficiencia terminal pero el informe señala haber realizado acciones para fortalecer el sistema tutorial, aunque no se especifica en qué consistieron.

Además, los informes de labores presentados durante el periodo de análisis son opacos en muchos aspectos del PDENEP-A.

Las preguntas de investigación que se realizaron fueron las siguientes:

¿De qué depende la eficiencia terminal del PROMAP-A? ¿Se logró mejorar los procesos de tutoría académica y elevar los índices de eficiencia terminal en la ENEP-A con la articulación de

<sup>83</sup> Congreso Convergente Internacionalización de la Educación Superior en México y Latinoamérica; X Congreso Iberoamericano en Educación Superior a Distancia en San José de Costa Rica; XVII Congreso Nacional de Posgrado en Aguascalientes; IV Jornada Nacional de Investigación y Valores en Mazatlán Sinaloa; V Congreso Internacional; VII Nacional de Material Didáctico y XVIII Congreso Nacional de Posgrado (ENEP-A, 4º Informe 2001-2005: 65).

<sup>84</sup>Educación a Distancia y Virtual; Otras Miradas en Educación; Recursos Naturales y Desarrollo sustentable; Liberalización Financiera y Déficit Público (ENEP-A, 4º Informe 2001-2005, p. 65).

las entidades académicas? ¿Cuáles fueron las características de la gestión de la tutoría académica en el PROMAP-A y sus resultados durante el periodo de análisis? ¿A dónde ha llevado el desarrollo del programa de Pedagogía integrado con FFyL y el CESU? ¿Se ha alcanzado la calidad en la formación con la tutoría académica en el PROMAP-A? ¿El índice de eficiencia terminal en el PROMAP-A ¿se elevó, con qué características? ¿Cómo enfrentó la gestión de la FES-A en la articulación la tutoría académica y la eficiencia terminal en el PROMAP?

## **Objetivos de investigación**

### Generales

- Conocer y comprender la manera en que se planeó, implementó y evaluó el sistema de tutoría en los dos campos de conocimiento que funcionaron de gestión académica y políticas educativas y, docencia universitaria de la maestría en pedagogía de la ENEP Aragón durante el periodo 2001-2005, y su vínculo con la eficiencia terminal.
- Identificar e interpretar los componentes organizativos (procesos y prácticas) que las autoridades de la Secretaría Académica del Posgrado en Pedagogía durante 2001-2005 hicieron con el sistema tutorial y su relación con la eficiencia terminal.

### Particulares

- Ubicar el papel que las autoridades del *campus*, del posgrado en pedagogía de Aragón y los demás funcionarios que intervinieron en la realización de la tutoría, para la formación de los estudiantes, el desenvolvimiento de la tesis y el cumplimiento de su propósito.
- Comprender el papel que desempeñó el tutor en la realización de la tutoría en la maestría en pedagogía y el cumplimiento con las metas planeadas y la reglamentación de estudios de posgrado de la UNAM.

## **Supuestos**

- La tutoría se consideró herramienta importante en la consecución de la Eficiencia Terminal de la maestría en pedagogía. En el proceso de ejecución del Sistema Tutorial, los funcionarios académicos de la ENEP Aragón guardaron importancia en el logro de

los objetivos, por lo que es necesario comprender que para el desarrollo de la tutoría la responsabilidad no solo se encontraba en manos del académico tutor y del tutorado alumno, sino también de las diferentes condiciones propicias o no que la institución brindó para su realización. Los funcionarios encargados de la planeación, ejecución y evaluación tuvieron una gran responsabilidad en su evolución, por lo que la organización fue tarea importante, implicó toma de decisiones relevantes y posturas en su desarrollo.

- La tutoría al ser un proceso sustancial de acuerdo con el programa de maestría y doctorado en Pedagogía, del Reglamento General de Estudios de Posgrado (RGEP) y del Plan de Desarrollo de Posgrado 2002-2006 de la UNAM; su realización se consideró fundamental para cumplir con el plan de estudios de la Maestría en pedagogía en específico de la ENEP Aragón. El sistema tutorial tiene especificaciones normativas que la hacen elemento importante para el logro de la Eficiencia Terminal por lo que las autoridades y hasta los académicos, la consideraron una fortaleza, con ella se buscó que el mayor número de egresados realizaran adelantos importantes y desarrollo de capítulos de la tesis, para que en un plazo relativamente corto pudieran presentar examen de grado, producto de la formación alcanzada.

### *5.2. El método de investigación: el estudio de caso*

Para esta investigación se consideró focalizar en uno o cada caso en singular la ENEP-A. Se trata de la especificidad de la gestión de la tutoría académica en programa de maestría en pedagogía durante el periodo 2001-2005, esta especificidad consiste en el esfuerzo por no perder el carácter unitario de la entidad estudiada.

Los estudios de caso, señala Gundermann (2001, p. 259-260), pueden emplearse con fines exploratorios, descriptivos o explicativos. Los estudios de caso son, un método entre otros, posible de emplear de una manera versátil y creativa según los intereses y las opciones epistemológicas, metodológicas y teóricas de los investigadores. Para Yin (1994) los estudios de caso son estrategias de investigación destinadas preferentemente a responder cierto tipo de interrogantes (los cómo y los por qué) que subrayan su potencial descriptivo y explicativo.

Como se ha señalado, el propósito de estudiar el PROMAP-A es tener un conocimiento global u holístico del programa; esto es, reconocer el conjunto de características y dimensiones que posee lo estudiado en su particularidad, se trata de un conocimiento profundo logrado mediante la exploración intensiva de un caso, desde la cual se aspira a desarrollar conocimiento sobre su estructura y los procesos formativos de la tutoría que se desarrollan por las estrategias promovidas a través de la gestión académica de la tutoría y la eficiencia terminal de los funcionarios-académicos responsables del mismo.

Gundermann, (2001, p. 269) señala:

El estudio de casos tiene valor en el refinamiento teórico y en la estimulación para emprender nuevas investigaciones, su representatividad es teórica. El interés está depositado en la generalidad y el desarrollo teórico sin desdeñar su carácter particular y las circunstancias contextuales, ya que estas especificidades deben mostrar la forma más o menos nítida, más o menos matizada, en la que se presentan los principios analizados, en relación con los lectores, asimismo, la información contextual es de importancia para ayudarles a juzgar por sí mismos la validez de los análisis realizados.

La técnica de recolección de datos fue la entrevista a profundidad con ello se evita la descontextualización del objeto de estudio, el estudio de caso como método de investigación tiene como finalidad el desarrollo teórico para la comprensión del PROMAP-A 2001-2005.

De la tipología de Gluckman (1961), que marca tres tipos de estudio de caso con fines de desarrollo conceptual, van de un continuo, de menor a mayor grado de complejidad la ilustración adecuada<sup>85</sup>, las situaciones sociales<sup>86</sup> y el estudio de casos prolongados. Se retomó esta última, ubicada en el extremo de mayor complejidad, en el cual el aspecto procesal adquiere mayor importancia. “Se trata de secuencias de eventos prolongados en el tiempo en los que los mismos

---

<sup>85</sup> La ilustración adecuada es la descripción de un evento u ocurrencia relativamente simple por la cual la operación de un principio general se ilustra claramente. Su función es solo ilustrativa (por ejemplo, una cierta forma de conducta entre parientes que expresa un principio de funcionamiento del sistema de parentesco de una sociedad) (Gundermann, 2001, p. 260-261).

<sup>86</sup> Las situaciones sociales, por su parte, son disposiciones de eventos que el analista es capaz de conectar entre sí y tienen lugar en un espacio relativamente breve. Tales conjuntos de eventos se analizan para hacer ostensibles los principios generales de organización social tal como se manifiestan en un contexto específico (Gundermann, 2001, p. 260-261).

actores están involucrados en situaciones donde sus posiciones estructurales van siendo reespecificadas (cambian, se confirman, etcétera), permiten al investigador trazar encadenamientos de elementos y apreciar cómo se relacionan con el tiempo” (Gundermann, 2001, p. 260-261).

### *5.2.1. Los informantes clave y la entrevista como técnica de investigación*

El instrumento de investigación utilizado para obtener información fue la entrevista a profundidad a informantes clave, estos fueron funcionarios-académicos y profesores que tomaron decisiones en el posgrado de pedagogía de la UNAM durante el periodo de análisis con relación a una de las entidades participantes, la FES-A.

El análisis de la entrevista a profundidad de los funcionarios-académicos del PROMAP permitió reconocer la importancia de las estrategias y decisiones que implementaron, pues estuvieron involucrados en acciones político-académicas, para ellos, la eficiencia y la eficacia es un asunto fundamental para concretar resultados durante el periodo de gobierno que ejercen dentro del programa. En sus análisis hacen referencia a los vínculos causales que establecieron en la elaboración de estrategias y su implementación, también sobre el desempeño y posicionamiento de diversos actores implicados en la tarea de la tutoría, así como su necesario vínculo con la eficiencia terminal en el PROMAP-A.

El funcionario-académico, en la entrevista, contextualiza su toma de decisiones al establecer relaciones de poder en la realidad específica donde se desempeña, distingue entre las decisiones individuales y las que son producto de un trabajo colectivo, además su explicación tiene una doble vertiente, por un lado plantea las influencias y circunstancias que modelan el funcionamiento del programa y, por el otro exponen las acciones que se desarrollaron en función de las particularidades del desenvolvimiento del programa. Es fundamental destacar estos informantes clave en el escrutinio de las acciones, analizan las estrategias presentes, su mirada hacia las acciones pasadas y los futuros prospectivos, lo deseable y no deseable para el PROMAP-A con relación a la tutoría y la eficiencia terminal.

Los profesores-tutores del PROMAP-A también fueron informantes clave, porque mostraron su experiencia y conocimiento de lo que se debe hacer y cómo se debe hacer para mejorar

la tutoría y la eficiencia terminal, ellos no son simples ejecutores del programa, de las políticas de la Universidad y de las políticas del Comité Académico, sus actividades son muy importantes para el funcionario-académico y, el interés de estos en los profesores-tutores debe rebasar el conocimiento del nivel de observancia de las decisiones y la normatividad del programa. Se entrevistó al representante de alumnos del período de estudio.

### *5.3. El método de análisis del discurso político en las entrevistas a profundidad*

El Análisis Crítico del Discurso (ACD) estudia el lenguaje como una práctica social, ésta se entiende “como una forma de acción entre las personas que se articula a partir del uso lingüístico contextualizado, ya sea oral o escrito” (Calsamiglia y Tusón, 2012, p. 25). Fairclough señala que la idea de la crítica es, en esencia, “hacer visible la interacción de las cosas”. De lo anterior se puede decir que “el análisis crítico del discurso es una disciplina que se ocupa de las relaciones de poder, dominación, discriminación y control opacas o transparentes” (Wodak, 2003, 18-19).

En esta investigación no se realizó un análisis lingüístico del texto, si bien éste se relaciona con el análisis del discurso, es importante tener en cuenta que se trata de dos enfoques diferentes, ya que el primero estudia las estructuras del discurso desde un punto de vista lingüístico, es decir, investiga profundamente las estructuras de una oración, lo que significa que se está revisando el conjunto de elementos lingüísticos organizados de acuerdo con reglas gramaticales de construcción. En cambio, el análisis del discurso examina la emisión concreta de un texto, por una persona que emite un discurso o un mensaje determinado, en un contexto determinado.

Una de las características más importantes que se utilizó para el análisis de *las estrategias de tutoría académica y eficiencia terminal en la maestría en pedagogía de la FES-A 2001-2005* se relaciona con que el ACD considera que: todos los discursos son históricos y por consiguiente sólo pueden entenderse con por referencia a su contexto, es decir, todo discurso es objeto históricamente producido e interpretado, esto es que se halla situado en el tiempo y el espacio (Meyer, 2003).

También se utilizó el procedimiento hermenéutico como parte del método de ACD que permite aprender y producir relaciones significativas, el método de comprender se vincula con el círculo hermenéutico: “la relación entre el contexto y conjunto, estamos ante un razonamiento

circular esencial que consiste en el constante retorno del todo a las partes y viceversa” (Gadamer, 2003, p. 244). Esto es notable en la construcción de diferentes niveles o planos contextuales bajo los cuales se desarrolló la investigación. Durante el desenvolvimiento de esta investigación, las interpretaciones se relacionaron profundamente con el contexto histórico y éste siempre se incorporó en ellas disponiendo del círculo hermenéutico.

Giménez (2008, p. 39) que

El discurso político es un tipo de discurso estratégico centrado en la relación medios/fines y ligado a poderes que tienen que ver con la organización global de la [institución]... que por un lado pondrá énfasis en los grandes valores y principios en función de una interpretación globalizante de la situación; y por otro que subrayará los dispositivos estratégicos (planes y programas) ... y se ubica dentro de los marcos institucionales donde se compite por poder.

El análisis político del discurso en las entrevistas se consideró cuando los informantes en su discurso hablan específicamente de la política o bien cuando utilizan paráfrasis que sustituyen la palabra política, pero hacen referencia a ella, es decir cuando utilizan la idea de metas o proyectos que son valiosos y que aluden a otras acciones que consideran indeseables, además siempre hacen referencia a un conjunto de valores o principios de organización de la maestría de pedagogía de la FES- A. Como dice Landowski (1979) citado por Jiménez, “el discurso político es esencialmente la palabra de los actores habilitados para conservar, o contestar, dentro de los límites de un espacio delimitado, el discurso del poder” (p. 40).

### 5.3.1 La acción y el texto

Scollon (2003, p. 205) destaca que “el lenguaje acompaña frecuentemente nuestras acciones y, a la inversa, las acciones acompañan a gran parte de lo que decimos”, en este sentido se subraya que en esta investigación: *Estrategias de tutoría académica y eficiencia terminal en la maestría en pedagogía de la FES-A 2001-2005*, en las entrevistas lo dicho por los entrevistados se considera el elemento central del análisis y las acciones se reconocen como parte del contexto, lo más importante es el discurso y en segundo plano las acciones mediatas de quien dice el discurso. Asimismo, en la investigación se considera que una acción no constituye una estrategia, por lo cual

no deben confundirse. Las acciones solo son importantes, en esta investigación, cuando se leen e interpretan con relación a una estrategia de gestión académica o institucional.

Los entrevistados son actores sociales que intervienen en la vida institucional del posgrado de pedagogía, como programa interinstitucional, que elaboran discursos de acuerdo con las preguntas que realiza el entrevistador y que sus discursos no se basan exclusivamente en sus experiencias y estrategias individuales, también se apoyan de marcos colectivos de percepción, lo que significa de acuerdo con Meyer (2003), que éstas “son socialmente compartidas y constituyen un vínculo entre el sistema social, el sistema cognitivo individual y además proceden a la traducción, a la homogeneización y a la coordinación de las exigencias externas con la experiencia subjetiva” (p. 44).

### *5.3.2 La triangulación*

La calidad de la investigación cualitativa: Ruth Wodok como Ron Scollon sugieren la aplicación de los procedimientos de triangulación para garantizar validez -un procedimiento <<que es siempre apropiado, sea cual sea la orientación teórica o la utilización de datos cuantitativos y cualitativos (Silverman, 1993, p. 156).

El enfoque triangulatorio de Wodak (2003)

Puede describirse como teórico, y está basado en un concepto de contexto que toma en consideración la existencia de cuatro planos:

1. El inmediato contexto interno al lenguaje o interno al texto.
2. La relación intertextual e interdiscursiva entre las afirmaciones, los textos, las variedades discursivas y los discursos.
3. El plano extralingüístico (social) que recibe el nombre de contexto de situación y cuya explicación corre a cargo de las teorías de rango medio.
4. Los más amplios contextos sociopolíticos e históricos

El permanente paso de uno de estos planos al otro y la valoración de las averiguaciones desde distintas perspectivas minimiza el riesgo de un análisis sesgado (p. 57).

El contexto se constituye como un concepto crucial y definitorio en el análisis crítico del discurso ya que su consideración en la descripción y el análisis de los usos lingüísticos marcará una línea divisoria entre los estudios discursivos y los puramente gramaticales, en el estudio de caso: *Estrategias de tutoría académica y eficiencia terminal en la maestría en pedagogía de la FES-A 2001-2005*, se consideraron los tres niveles básicos del análisis del discurso para la triangulación el contexto situacional o interactivo, el sociocultural y el cognitivos, pero todos son interdependientes. “Por ejemplo, los elementos espacio temporales de la situación son interpretados a la luz de los datos socioculturales que, a su vez, son integrados en la mente de las personas a través de procesos cognitivos que se activan para cada situación” (Calsamiglia, 2018: 134) La investigación desarrolló ampliamente el contexto internacional, nacional e institucional tanto general como específico todos e encadenaron con la tutoría y la eficiencia terminal y las entrevistas con los informantes clave giraron en torno a estas categorías, ambas constituyen el núcleo nodal del objeto de investigación.

### 5.3.3. La teoría

Para Van Dijk (2003, 20) la teoría es el marco que sistematiza la realidad social. Los conceptos que figuran en todo análisis del discurso crítico son el concepto de poder, historia e ideología. Se considera que las intuiciones en que se estructura el discurso son por dominancia, que solo pueden entenderse por referencia a sus contextos que las estructuras de dominancia están legitimadas por ideologías de grupos poderosos.

En el ACD dice Íñiguez (2003, p. 93) que

La teoría no preconfigura ni determina la manera de enfocar los análisis, ni delimita el campo de la indagación o exploración. Por el contrario, la teoría se utiliza como una caja de herramientas que permite urdir y abrir nuevas miradas y nuevos enfoques, donde el/la analista se convierte en un artífice a través de la implicación con aquello que estudia. Obviamente, estas nuevas miradas, nuevas formas de indagar, nuevas formas de enfocar los

objetos de estudio, al prescindir de lo dado por descontado y, en definitiva, asumir una postura problematizadora que permite abrir nuevas perspectivas de estudio y haga emerger nuevos objetos de investigación.

#### *5.3.4 El procedimiento del análisis del discurso*

Para el análisis de las entrevistas se utilizó el análisis de discurso que se considera dentro de las metodologías de investigación cualitativa.

El análisis del discurso es una perspectiva teórica y metodológica que, según palabras de Teun A. van Dijk, “estudia la conversación y el texto en contexto”. Es decir, estudia el discurso como un suceso de comunicación, o una interacción verbal, junto con los elementos que lo circundan, ya sea aquellos propios del acto comunicativo en sí, o los relacionados con sus condiciones de producción y recepción (2000, p. 24).

El análisis de discurso asiste en el proceso de interpretación de diferentes tipos de texto: documentos normativos, informes, planes, es decir, documentos institucionales de distintos niveles, entrevistas a informantes clave en fin es lo que dio la posibilidad de indagar el contexto social, económico, institucional, organizacional en que inició el programa de maestría en pedagogía en la FES-A y su desenvolvimiento hasta el año 2005. Con ello fue posible establecer el contenido o los temas específicos de interés como son las estrategias de tutoría y eficiencia terminal desde el punto de vista de la institución, la organización y la gestión.

La gestión, la organización y la institución emergieron a través del análisis del discurso en dos dimensiones: la del deber ser. como prescripción de la conducta institucional normada por reglas de acuerdo con el puesto que se ocupe en la estructura organizacional y la del uso como herramienta práctica y política para la conducción del programa de maestría de la FES-A. Asimismo hizo emerger relaciones que en los distintos roles de participación emergieron relaciones de poder de distinto nivel que van desde la forma en que se origina el SUP hasta las relaciones establecidas al interior de la maestría en pedagogía de la FES-A y que son notables por los niveles de autoridad y la jerarquización que hacen mostrar las tensiones, enfrentamientos, pero también los acuerdos, las lealtades para el funcionamiento del Programa.

El pasar de la lectura de los textos en sí a los textos para sí fue lo que posibilitó la interpretación; en las entrevistas a profundidad aparecen los sujetos con sus deseos, su realidad

humana, sus proyecciones y capacidades hacia el futuro en su acción académica como profesores o como funcionarios. es así como la organización, la gestión y la institución aparecen como discursos universales, homogenizantes, pero también como el discurso de la posibilidad, en el momento en que se inscribe dentro de relaciones de fuerza entre las tres entidades académicas participantes en el programa de posgrado en pedagogía de la UNAM.

Previamente se estableció el foco de análisis: el problema de investigación que en el caso del análisis del discurso para este estudio de caso se establecieron con relación a la situación del programa de maestría de la FES- Aragón durante el período 2001-2005 por lo cual se trata de una situación fuertemente institucionalizada en la cual los entrevistados mostraron simultáneamente lo instituido y lo instituyente, es decir, por un lado hicieron referencia a la normatividad, las reglas y los procedimientos explícitos que rigen los programas de posgrado de la UNAM y, por otra parte a sus propias normas que regulan y limitan sus propias conductas y acciones al interior del programa de maestría en la FES-A. también los códigos informales que no tienen fuerza legal que son menos estrictos, pero que también limitan el comportamiento y que siempre está referido a otros.

Las entrevistas a profundidad se consideraron relevantes para efectuar el ACD ya que los informantes clave pusieron de manifiesto la construcción, la experiencia y su propia identidad en el programa de maestría en pedagogía de la FES-A durante el periodo de estudio ya que fueron miembros activos dentro de éste.

Se considero el párrafo como unidad de análisis y de sentido porque “el párrafo es una secuencia de oraciones relacionadas entre sí de tal modo que desarrollan un tema común de manera coherente y, además estas oraciones son coherentes respecto del tema [que se pregunta en la entrevista]” (Garachana, 2002, p. 70)

Durante la realización de las entrevistas y con los textos derivados de archivos y publicaciones relacionados con el estudio de caso ya mencionado, en su examen detallado hubo una continua retroalimentación entre análisis y recogida de datos, es decir, se trabajó con la relación teoría-dato (discurso/texto)

#### *5.4. Gobierno del Programa de Maestría y Doctorado en Pedagogía de la UNAM para la tutoría académica.*

Muchos planeadores consideran que no es significativo el cambio de funcionarios, porque a través de la planeación estratégica se trazan procesos organizacionales de largo plazo en los que no importa el cambio de los responsables pues racionalmente deberían proporcionar la continuidad de las estrategias; sin embargo, los funcionarios marcan, formas de hacer, de resolver problemas, de organizar, dar seguimiento y evaluar actividades, e incluso pueden modificar las estrategias diseñadas inicialmente, en todo ello impregnan concepciones y valores académicos sobre formación, tutoría, y grupos colegiados, entre otras más, que imprimen en la institución a través de su gestión.

Seguir lo reglamentario no garantiza un adecuado desarrollo del PROMAyDOP. La normatividad (SUP, RGEF, PROMAyDOP con sus planes de estudio, las normas operativas, el perfil de competencias del tutor de la UNAM, la guía de evaluación de posgrados de la UNAM, entre otras más) indican formas de proceder, de realizar acciones para los funcionarios, docentes-tutores-investigadores y estudiantes, su contenido busca producir resultados, conseguir objetivos; sin embargo, seguir la normatividad no produce resultados esperados. Todos los involucrados en sus ámbitos de actuación deben tomar decisiones, pero los responsables del gobierno del posgrado tienen que desarrollar estrategias y acciones de gestión para alcanzar resultados académicos verdaderos.

La articulación de las entidades académicas tiene sentido cuando se busca alcanzar objetivos, resultados académicos, a través de la nueva gestión, es decir, de una acción conjunta, organizada, intencional y racional. Las políticas del programa apoyan la toma de decisiones, señalan una forma de proceder institucional y definen ámbitos de competencia y responsabilidad, además introducen los valores académicos de la Universidad y del PROMAyDOP entre los participantes, pero la intencionalidad de las acciones directivas es fundamental no solo para cada entidad académica integrante sino también para hacer efectiva la articulación funcional de la estructura. La gestión de los funcionarios moldea la organización académica y la gestión realizada a raíz de la planeación, por lo cual la articulación no se reduce a una homogenización

de normas y de algunas formas administrativas de operación, pues con ello no es posible alcanzar el cumplimiento de los objetivos del SUP ni los de los programas de posgrado.

El PROMAyDOP, en el periodo de análisis de esta investigación 2001-2005, se ve afectado por una alta inestabilidad directiva, va desde el cambio de rectores hasta de los responsables de coordinar el programa en las entidades participantes (ver anexo 2). El periodo 2001-2005 representa el momento de poner en operación e implementación del SUP, el RGEP de 1996 y las adecuaciones realizadas al programa y sus planes de estudio porque su continuidad, es decir, su ejecución fue interrumpida por la huelga de 1999-2000 en la UNAM. Las reformas académicas para el posgrado estaban consumadas estructural y normativamente, pero no se habían puesto a caminar, excepto en el posgrado de la ENEP-A.

Se supondría que en articulación del PROMAyDOP, establecería funcionamientos más o menos homogéneos porque se trata de un programa único; sin embargo, el funcionamiento y el desarrollo de los procesos formativos de las entidades participantes fueron diferentes.

En la ENEP-A las actividades del posgrado no se suspendieron por la huelga:

Abrimos maestría y doctorado antes que la Facultad de Filosofía, porque nos tocó abrir en 99 con el paro en agosto de ese año se abrió la nueva maestría y el doctorado en pedagogía, nosotros inauguramos porque Filosofía estaba en paro hasta febrero del 2000 y entonces fueron abriendo hasta agosto de 2000, un año posterior a nosotros, ellos comienzan con otro plan de estudios porque tenían la carrera de Pedagogía con el plan de estudios anterior y nosotros con el nuevo plan de estudios, porque antes teníamos la (MES) Maestría en Enseñanza Superior (F1, L 36-44).

Pero para la FFyL no se trata de un nuevo plan de estudios sino más bien es la adecuación del programa a la Reforma de los Estudios de Posgrado y al RGEP de 1996:

“No, no surge un programa de maestría en pedagogía, existe desde hace mucho, lo que pasó es que todos los posgrados se adecuaron a la Reforma” (F2, L 45-47).

En la ENEP-A se dio continuidad a la reforma académica en la operación del PROMAyDOP, se buscaron sedes alternas de trabajo debido a que no había acceso a la escuela por la huelga, continuidad que es posible en condiciones de inestabilidad directiva no solo de la

ENEP-A sino también en las otras entidades participantes incluso en la rectoría de la Universidad. Se trata de una continuidad-discontinua porque hay alteraciones en la coordinación del programa y en la articulación de este, al igual que en el desarrollo de los procesos de formación como son los seminarios y la tutoría. Una verdadera articulación no se presenta exclusivamente por exigencias normativas de coordinación sistémica. La articulación para hacerse efectiva requiere de gestión, de intencionalidad, de acciones políticas y académicas.

		<b>Cuadro 5.1</b>																			
		<b>Años en que desempeñaron cargo directivo</b>																			
<b>Entidad Académica de la UNAM</b>	<b>Funcionarios</b>	90	91	92	93	94	95	96	97	98	99	00	01	02	03	04	05	06	07	08	09
		Rectores de UNAM	Rector I																		
Rector II																					
Rector III																					
ENEP/FES-A	Director I																				
	Director II																				
	Jefe de posgrado I																				
	Jefe de Posgrado II																				
	Coordinador de posgrado en pedagogía I																				
	Coordinador de posgrado en pedagogía II																				
FFyL	Director I																				
	Coordinadora del PROMAyDOP I																				
	Coordinadora de PROMAyDOP II																				
	Coordinadora del PROMAyDOP III																				
CESU	Director I																				
	Director II																				

Fuente. Elaboración propia, con datos de documentos públicos y oficiales.

Al finalizar la administración del rector José Sarukán se presenta el SUP de la UNAM y el RGEP de 1996; corresponde al rector Barnés de Castro la adecuación y aprobación de programa y sus planes de estudio al RGEP y al SUP, reformas que esperaron en su implementación a que los aspectos políticos detonantes de la huelga del 99 adquirieran estabilidad.

La articulación para el programa de pedagogía fue atravesada por el cambio de rector de José Sarukán Kermes a Barnés de Castro (1997-1999) su proyecto para lo académico tenía implicaciones en los posgrados, con relación a pedagogía la articulación implicó:

La desaparición de la Maestría en Enseñanza Superior (MES), era una maestría pensada para profesores de otras disciplinas, que tenían preocupaciones legítimas respecto de cómo conducirse en la práctica. La maestría desapareció por muchas razones, entre otras con el cambio de Rector, con Barnés los programas de posgrado adquirirían un carácter muy distinto, la MES no quedaba como ubicable en muchos sentidos. En el terreno de esta búsqueda de formación de recursos humanos orientados a la investigación, la MES estaba pensada como una alternativa de formación de profesores en ejercicio y la Reforma de Barnés implicaba de los posgrados una perspectiva muy distinta, buscaba sobre todo profesionalizar la investigación no la docencia. Además, ya no encajaba en la lógica de los nuevos programas de posgrado de la Dirección General de Posgrado, los programas tenían que adecuarse a la lógica de organización por campos de conocimiento lo que pasó es que todos los posgrados se tenían que adecuar a Reforma (F2, L 48-59).

En 1998 era necesario para la ENEP-A superar la oposición del CESU y de la FFyL para formar parte del PROMAyDOP ante el incumplimiento de requisitos mínimos de operación, pero se supone que de acuerdo con los propósitos del SUP, el posgrado de la ENEP-A debía ser apoyado por las otras entidades académicas que cuentan con mayores recursos y posibilidades con ello se utilizaría mejor no solo estos sino también la infraestructura y el personal académico, de investigación, además administrativamente la articulación reducía la complejidad normativa y operativa del programa, pero articulación trajo otros problemas relacionados con la gestión compartida en condiciones diferentes que se remarcaban más con relación al PROMAP-A.

Desde el punto de vista estructural, se trata de una unificación interinstitucional en términos de proyecto académico con los profesores de Aragón trabajamos un proyecto para el nuevo programa de Pedagogía, muchos profesores eran del CESU, pero Filosofía tenía su Proyecto y el CESU, Ángel Díaz Barriga también tenía su proyecto, nos tocó negociar todo esto en 98 y 99, con grandes resistencias, sobre todo de Filosofía, porque había una confrontación entre Filosofía y el CESU, no había empatía entre ellos y, me tocó participar en reuniones muy fuertes, muy fuertes, hasta que nos reúne el Secretario

General de la Universidad a una Comisión, todos expusieron y cuando me tocó a mí dije: aquí nada más se requiere de voluntad política y académica de querer participar y se unificó... (F1, L 59-67)

Las reformas a los posgrados modificaron las relaciones de poder ya que ahora se trata de un poder compartido por tres entidades académicas participantes. CESU, FFyL, ENEP-A.

En 1994 los programas de posgrado dependían de las coordinaciones de las Carreras de Licenciatura, la Maestría en Enseñanza Superior dependía de la Carrera de Pedagogía. En 1997 con el cambio de Director de la ENEP-A, inicié todo el proceso de cambio de planes y programas de estudio, porque ya había cambiado el Reglamento y obligaba a unificar todos los programas, si del 97 al 99 se da esa reestructuración y bueno ahora era ponernos de acuerdo en coordinación con las Facultades e Institutos que confluyen en un área de conocimiento, en ese entonces con la FFyL y el CESU, empezamos a trabajar en 98 con muchos grades problemas (F1, L 83-90).

Por otra parte, la política educativa nacional para los posgrados también tuvo influencia en la toma de decisiones de los funcionarios responsables del PROMAyDOP. A partir del año 2000 estas políticas se abocaron a propiciar la formación de doctorado, ya que de 1990 a 1997 el doctorado nacional aumentó su matrícula de 0.10 a 0.31% y el egreso de 0.15 a 0.28% (Villa, 2000: 166), por lo cual era necesario darle un mayor impulso. En concordancia con ello la UNAM propició el impulsó a los doctorados a través de la obtención de recursos financieros para su calidad y, en 2001 se crea el PNP del CONACyT, por lo que al PROMAP no se le prestó tanta atención como al doctorado, que acaparaba el esmero de los funcionarios de las tres entidades académicas participantes, pues dentro del periodo de análisis logró formar parte del PNP y en 2006 se reconoció como un programa de alta calidad.

En el PROMAP buscó la certificación del CONACyT al iniciar el programa de pedagogía aprobado en 1998 lo cual generó presiones del PNP, pero a partir de 2005 en que se mostró de manera más clara la intención de las autoridades de pertenecer al PNP del CONACyT, pero en el periodo de análisis los responsables de la conducción del PROMAyDOP se encontraban también preocupados por dar continuidad a un proyecto académico y al atender la lógica de la

certificación del CONACyT, porque con ello los estudiantes, los profesores, los programas obtenían recursos financieros

Se puede atender la lógica de las demandas del CONACyT para tener las becas y los recursos adicionales, al menos se valía en el momento en que coordinaba, yo pude impulsar un proyecto académico con una mirada equivocada o no, inteligente o no, de lo que debía ser el posgrado de cómo teníamos que revisar la calidad de la formación y de la producción académica de los estudiantes, sin necesidad de sacrificar los recursos de CONACyT, en ese momento se podía jugar como surfeando las olas de la exigencia y de un proyecto de observancia de cierta lógica en la comprensión de la disciplina, en el tipo de sujetos que queríamos formar, sobre todo con un equipo de investigadores de tan primera calidad como el que tiene el programa de pedagogía estoy hablando del Doctorado porque la maestría tenía otros problemas, logramos meter al doctorado al PNP, yo había planeado meter primero al doctorado que ya estaba bastante bien encaminado y luego meter a la maestría, tras una modificación al programa y una reestructuración de la mismo. El PROMAP ingresar al PNP en 2007. (F2, L90-101)

En la ENEP-A el cambio el jefe de posgrado en el último año del periodo de nuestro estudio y en la FFyL el cambio se dio de manera inversa, es decir al año y medio de iniciar el programa de pedagogía en 2001, se cambia al jefe del Comité Académico del PROMAyDOP que es al mismo tiempo responsable del desarrollo del programa en la Facultad, y lo mismo ocurre en el CESU; pero los funcionarios que ponen en operación las reformas buscaban la continuidad de procesos que consideraban valiosos en el desarrollo del programa, por ejemplo la Coordinación del PROMAyDOP buscaba prolongar el proyecto de la administración anterior en el sentido de multiplicar la expresión de lo pedagógico, lo cual le parecía fundamental en ese momento:

El proyecto de la administración anterior permitía una pluralidad de visiones, permitía más juego de apreciación disciplinaria, más enriquecedor, más formativo y más sólido, porque la idea de Universidad es esa, la de pluralidad de miradas, esa era mi principal preocupación la de meter esa visión de apertura, en el PROMAyDOP y modificar las prácticas discrecionales que se habían desarrollado en el posgrado a través del Colegio de Pedagogía de FFyL sobre el

acceso de alumnos y profesores al programa, otra preocupación era la de hacer públicos los criterios que por muchas décadas no fueron públicos de una práctica que ya tenía mucho tiempo que consistía en permitir el acceso, al posgrado, o negarlo tanto a profesores como estudiantes de acuerdo con su origen institucional, o de grupo, por ejemplo” (F2, L 120-129).

Para la coordinación del PROMAyDOP y el Comité Académico en la maestría las decisiones estratégicas de lo que representaba el SUP.

La dirección de la ENEP-A en 2001 se encargó a la arquitecta Lilia Turcoott y también en ese mismo año en la FFyL se nombra al doctor Ambrosio Velazco ambos permanecen en su puesto hasta 2009 y colaboran con el nuevo rector de la Universidad, Juan Ramón de la Fuente (1999-2007). Para los tres funcionarios poner en marcha las reformas de posgrado significó poner atención a los aspectos académicos, sin embargo, la toma de decisiones en la ENEP-A era reservada.

El director de la ENEP tenía mucho miedo al posgrado, siempre me llegaba a decir se ven como dos escuelas, el posgrado por un lado y la licenciatura por otro, yo quise vincularlos, pero las carreras se resisten también, la gente se resiste, si llega alguien externo a veces se siente humillado y dice “nosotros podemos”, pero yo iba a decirles vente a compartir la experiencia y lo que estamos haciendo en posgrado, necesitamos que los alumnos vayan en esta línea y que vengan a ingresar a posgrado. Después con la arquitecta no defendió con decisiones a posgrado, tenía mucho miedo administrativamente, aunque a ella el posgrado le daba mucha fuerza (F1, L130-139).

La inestabilidad directiva modifica las relaciones de poder y el rumbo en la toma de decisiones, pueden mantenerse o cambiarse formas de acción, de direccionalidad, toma de decisiones, de participación, es decir, en la gestión se incorporan relaciones de poder.

La inestabilidad directiva es notable en el PROMAyDOP en el proceso de toma de decisiones, pues la UNAM consideró la tutoría y la toma de decisiones colegiada como los pilares importantes para el posgrado, la articulación a través del SUP, el RGEP creó las estructuras necesarias para ello representantes, coordinadores, directores que podían participar a través de los Comité Académico y al interior de las entidades académicas con organizaciones colegiadas

Es un elemento muy importante porque antes del SUP me tocó ser Jefe de División y en términos de decisión era una concentración de poder muy fuerte, en cambio con la nueva estructura de posgrado implicó una toma de decisiones colegiada, o sea un cuerpo colegiado, inicialmente los representantes, los directores que participaban en el Comité Académico de pedagogía era *ad hoc*, mientras no hubiera elecciones trabajábamos conjuntamente (F1, L.142-147).

La inestabilidad directiva propició que el trabajo colegiado fuera difícil no solo por los cambios de funcionarios en las entidades académicas participantes del programa sino también por las condiciones académicas, laborales, incluso la ubicación geográfica de la ENEP-A, como se verá más adelante.

Los funcionarios de la FFyL y ENEP-A responsables del PROMAyDOP reconocen que la reforma académica tenía que ver con la implantación del sistema tutorial: “La Reforma constituye a los posgrados alrededor de una imagen de tutoría (F1).” Efectivamente la estructura y organización del SUP considera la tutoría como un elemento fundamental de los programas de posgrado de su organización y operación, de los planes de estudio de las actividades de coordinación. El RGEP, el PLANDEPO 2002-2007, hacen imprescindible la toma de decisiones respecto de la tutoría, además las políticas nacionales para los posgrados colocaron a la tutoría tanto como el dispositivo de formación en la UNAM y, al mismo tiempo de evaluación para la obtención de financiamiento en la acreditación de programas de calidad del CONACyT; pero el tiempo de permanencia de los funcionarios responsables del programa es muy corto, lo cual impidió desarrollar estrategias de tutoría considerando las tres entidades académicas en relación a la maestría por lo cual esta y la eficiencia terminal se vieron afectadas.

La inestabilidad directiva se le agrega que toda transformación académica, en cualquier ámbito de la educación, es un proceso largo y el PROMAP-A en el periodo de análisis 2001-2005, no había adquirido las características plasmadas en el SUP y su participación fue incompleta en los programas en su PLANDEPO 2002-2007 en los que se ve envuelta la tutoría y la eficiencia terminal. Como se verá más adelante.

Para la ENEP-A desde el inicio del programa y aproximadamente hasta 2004, se puede afirmar que fue un periodo en el cual comenzó a generar estrategias que le permitieron al

PROMAP-A un funcionamiento más adecuado y que al mismo tiempo organizara las bases de una participación académica con las cuales accediera de manera más equitativa en la articulación de las tres entidades académicas; estas estrategias fueron más para el doctorado, aunque beneficiaban a la maestría, porque los estudiantes de doctorado generalmente realizaban sus actividades académicas en CU, o bien con los profesores del CESU que colaboraban con Aragón en el programa y generalmente los estudiantes de maestría se quedaban con sus profesores de la ENEP-A.

#### *5.4.1. Gobernabilidad y la tutoría del Programa de Maestría en Pedagogía en la ENEP Aragón 2001-2005*

La inestabilidad directiva no generó ingobernabilidad académica en el PROMAP-A, en el periodo de estudio de esta investigación, cada entidad normativamente estuvo articulada con las otras dos, actuaron más de manera independiente que articulada. Por otra parte, no es suficiente la acción del gobierno universitario y de los gobiernos de sus estructuras, también tiene importancia la acción de profesores, tutores, investigadores, estudiantes, representantes y otros grupos académicos en la obtención de resultados y en la formación de los implicados

La toma de decisiones académico-administrativas es un elemento crucial en cualquier institución, sobre todo cuando el proceso formativo se organiza como un sistema, la gestión vertical se vuelve cada vez más insuficiente e inoperante. Definir los programas de posgrado de la UNAM, como sistemas que forman parte de sistemas mayores, es un reto para los gestores académicos, porque las bases normativas que los conforman adquieren un carácter más general. Tomar riesgos y la responsabilidad de posibilitar que las propias comunidades académicas definan el trazado de los rumbos y su implementación, implica poner en marcha diversas capacidades y generar voluntad de acción de quienes participan en ellos.

Los problemas de gobernabilidad se presentan alrededor de la producción del conocimiento, la organización en la producción de conocimiento muchas veces deriva de la inequidad de distribución de las tareas académicas y, por supuesto tiene consecuencias en las condiciones laborales y salariales de los profesores. La ingobernabilidad también puede deberse a que en esta organización se presente una percepción negativa de los estudiantes sobre condiciones inequitativas, injustas en el desarrollo del programa.

La organización del conocimiento se encuentra vinculada a los saberes, a la formación de los docentes y estudiantes que al mismo tiempo se relacionan con las necesidades. En términos generales la articulación de las tres entidades académicas no generó ingobernabilidad, estos aspectos se pudieron resolver en el plano académico del PROMAP-A durante el periodo de esta investigación 2001-2005; si bien la articulación garantizó cierto nivel de unidad, coherencia y funcionamiento orgánico, no significó que el PROMAP-A tuviera una articulación perfecta, esta fue más bien laxa, flexible.

La configuración interna del gobierno en el posgrado, específicamente en el Programa de Pedagogía de la ENEP-A, no dependía solo de aspectos estructurales, sino también de los participantes profesores, estudiantes y del personal administrativo, sus necesidades llevan a que el gobierno del posgrado se interese de manera política en ellos, esto produce que se modifiquen los propósitos, la normas del programa, porque conllevan formas implícitas de distribución del poder y de interdependencia entre sujetos y las entidades participantes.

La interinstitucionalidad exigió a los funcionarios nuevas formas de gestión, no era administrar simplemente recursos, sino también atender las necesidades de los profesores, los alumnos, de otros profesionales e instituciones involucrados directa o indirectamente en el PROMAPA.

En términos de gobernabilidad, la FES Aragón se requería capacidad para resolver los problemas internos, la estabilidad era condición necesaria para los funcionarios encargados de la conducción de la División de Estudios de Posgrado y de la Secretaría Académica del programa en pedagogía en la ENEP-A, búsqueda de legitimidad y confianza, es decir, atender los conflictos internos es condición necesaria para tener representatividad entre las entidades académicas participantes, además implicó tener en cuenta la eficiencia y la eficacia interna para mantener a los estudiantes de posgrado en la escuela, ante las mayores posibilidades estructurales y en recursos humanos y el prestigio académico del CESU y de la FFyL.

La gobernabilidad en el PROMAP-A necesitaba de eficacia no solamente administrativa o cuantitativa sino también política, que diera respuesta a las necesidades materiales, simbólicas y éticas necesarias para colocarse en una situación de Interinstitucionalidad.

El problema de la articulación se presenta cuando se revisan los objetivos del SUP; del PROMAP, los resultados esperados de la formación y las necesidades de las entidades participantes, las concepciones sobre los procesos formativos, las funciones, misiones de la Universidad y de sus posgrados, lo cual rebasa los imperativos sistémicos de la articulación.

Cuando se articularon las entidades académicas participantes en el PROMAyDOP hubo un proceso de interorganización, es decir, estandarización de reglas, de componentes estructurales, de algunas formas de organización; sin embargo, el SUP rebasa la estandarización, hay referencias a la intra, inter y extrainstitucionalidad porque las estructuras del SUP colegiadas, sus objetivos hacen referencia a una ejecución colectiva del programa, a acciones que involucran recursos, iniciativas, potencialidades e intereses compartidos.

La ingobernabilidad no se presentó en el PROMAP-A porque se procuró aplicar el RGEP vigente en la medida de lo posible en la aceptación de estudiantes al programa, la obtención de grados, la organización de seminarios, el desarrollo de las actividades de tutoría, las reuniones internas entre el profesorado; no hay que olvidar que en todo ello se establecen relaciones de poder.

La coordinación de las tres entidades académicas no resultó complicada; las estructuras colegiadas de decisión tuvieron un funcionamiento en los límites entre la toma de decisiones compartidas y la toma de decisiones independientes, hubo puntos de conexión entre el CESU, la FFyL y la ENEP-A como la coincidencia de los funcionarios en buscar un proyecto académico que impregnaba con algunos valores académicos importante a los docentes, los estudiantes, los tutores que se relacionaban con el desarrollo de las tesis (investigación) de los estudiantes y crearon una estabilidad para la ENEP-A, aunado a la coincidencia de los funcionarios en desarrollar el proyecto académico:

El coordinador de posgrado en la ENEP-A, es una persona directa, uno le podía hablar de frente y sabías que te iba a contestar de frente y podíamos no estar de acuerdo, pero nos sabíamos leales en el sentido de la búsqueda del proyecto. Aragón no era problema más que porque eventualmente teníamos que ir y bueno esto era como cruzar al otro lado del planeta, el CESU no resultó problemático, creó que conté con mucha suerte, además la administración anterior había generado mucho descontento, no sé por qué, a

pesar de la proyección, la amplitud de metas, la visión y la pluralidad de ideas que se tenían, aun así había problemas, conflictos, así son las micro políticas a veces te funcionan otras no y eso hizo que mi ingreso fuera más o menos liso, lacio. Conté con un apoyo extraordinario y, creo que también por eso se pudieron hacer las cosas cuando estuve yo porque fluía la relación de manera más o menos ligera (F2, 163-173).

Otro punto de conexión entre las tres entidades académicas fue buscar equilibrio ante las diferencias entre la FFyL-CESU y la ENEP-A:

Entre el CESU y la Facultad no hay muchas diferencias, porque en realidad las diferencias materiales se emparejan unas con otras y hay mucha movilidad, los estudiantes de la Facultad y los tutores del Instituto, podían moverse en las dos entidades con mucha facilidad. Las diferencias de clase social de los estudiantes entre CU y Aragón sí, es radical, las diferencias formativas también eran vistosas, particularmente en la maestría, en el doctorado son menos, en el doctorado es mucho más parejo o mucho más disparejo, pero en cualquiera de los dos casos es general. En la maestría, las diferencias eran más claras, pero al final terminaban por resolverse, convocábamos a los estudiantes de la ENEP a tomar seminarios acá aunque sabía que les costaba, también el traslado que se hizo de investigadores del CESU a Aragón fue muy importante, había una voluntad muy importante de Aragón que rebasaba los intereses del mero posgrado, pero gracias a eso a veces era posible tener recursos adicionales para trasladar gente, los investigadores del CESU también tenían un compromiso muy fuerte, porque pasaban cosas rarísimas, por ejemplo, los exámenes de candidatura a grado de doctor aquí ni se paraban y allá sí, todos mataban aquí por ir a un examen de candidatura de doctor allá, son de esas cosas que a la larga constituyen una especie de discriminación positiva, pero que funcionaba para ir equilibrando las diferencias, se compensaban carencias, eran ires y venires de estudiantes y profesores de doctorado que diluían la franca diferencia, que si era sustantiva (F1, L181-197).

Los vínculos académicos de la ENEP-A se establecieron principalmente con el CESU para el doctorado, en la maestría la toma de decisiones era un poco más independiente, lo cual permitía la gobernabilidad porque con ello se incorporaban profesores y funcionarios como fuerzas emergentes o no de la ENEP-A al programa.

El gobierno del posgrado ENEP-A, con relación a la maestría en pedagogía, buscó la gobernabilidad para legitimarse, motivar, promover y articular acciones colegiadas que le otorgaran legitimidad interna, un cierto sentido de unidad, que giraba en torno a la adaptación y en la búsqueda de condiciones de alcanzar un cierto nivel de reconocimiento y poder de decisión frente a la FFyL y CESU, 2001-2005, es un periodo de adaptación y de generar condiciones para la interinstitucionalidad. La coordinación buscó llevar adelante la articulación tratando de generar mejores niveles de participación, el mejoramiento y el bienestar de condiciones mínimas de estudiantes y docentes en el posgrado proporcionaron un equilibrio ligero, pero eficaz que mantuvo la gobernabilidad durante el periodo de análisis.

Los comités, los consejos, es decir los grupos colegiados, son instrumentos de gobierno establecidos por el RGEP de 1996 y por el SUP para los posgrados. El Comité Académico del PROMAyDOP tienen un papel importante para gobernar, propiciar gobernabilidad y generar identidad en un programa articulado que podría tomar mejores decisiones al analizar las experiencias de las tres entidades y al revisar motivaciones de acción de los sujetos que en ellos participaban; sin embargo, la toma de decisiones la mayoría de las veces se dio de manera independiente:

Las decisiones realmente no eran colegiadas, efectivamente teníamos reuniones de Comité Académico, cada que era menester tenerla por razones estatutarias, pero se me otorgaba un voto de confianza, para tomar decisiones, y las tomé por mucho tiempo, en efecto pude hacer cosas porque no había debate, no había discusión, reconozco que fue una práctica errónea (F2, L 339-343).

Se tomaban muchas decisiones al margen del Comité, porque en la práctica todos los días hay propuestas de alumnos que se quieren titular o cambiar de tutor, etcétera, estaríamos metidos todos los días, pero se dejaba al coordinador de la FFyL y aquí en Aragón al Jefe de la División de Posgrado, aunque estructuralmente este puesto aparecía como apoyo administrativo al posgrado, pero en la práctica era Coordinador de Posgrado de Aragón y tomaba las decisiones (F1, L 278-283).

El Comité Académico es otro punto de conexión importante para el programa de pedagogía en la ENEP-A para alcanzar legitimidad frente a las otras entidades académicas participantes la estrategia consistió en visitar las tres entidades académicas:

Rotábamos las reuniones de Comité Académico, el Comité no era Filosofía ni era el CESU, éramos los tres juntos, entonces yo obligué mientras estuve las reuniones se rotaron, al salir yo ya no hubo sensibilidad de mantener eso porque quieras o no pues te da autoridad ante las otras dependencias y representantes, se perdió esa situación; también teníamos el acuerdo con los directores de CESU y la Facultad de que la Coordinación del Programa se rotará (F1, L 309-315).

Las reuniones de Comité Académico se realizaban mensualmente, lo cual otorgó legitimidad a las decisiones conjuntas impregnadas de valores académicos que se relacionan con la razón, la justicia y el orden, principalmente en lo relacionado a la selección de alumnos que ingresaron al programa y a la acreditación de tutores.

El Colegio de Pedagogía es una especie de poder de grupos muy anquilosados, muy cerrados, y eso se perpetraba en posgrado, esos grupos decidían quién entraba y quién no con una discrecionalidad patológica, dañina para los que eran excluidos, pero también para quienes eran incluidos, me interesó hacer públicos los criterios y todavía se siguen enviando a los dictaminadores de expedientes y solicitudes, quedó claro por qué un estudiante ingresa o no al posgrado y qué criterios hacen que un profesor de la UNAM pueda ser o no un tutor de la maestría o el doctorado, porque tampoco eran públicos ni publicables esos criterios (F1, 477-484).

Los esfuerzos de coordinación para mantener la articulación de las tres entidades académicas participantes son difíciles, pues simultáneamente la toma de decisiones conlleva procesos de diferenciación y fragmentación creciente de la ENEP-A; sin embargo, las problemáticas del PROMAyDOP son interdependientes en las entidades participantes: “Aragón tenía un programa de maestría en pedagogía deficitario, pero no más profundamente deficitario que el nuestro (FFyL) (F1)”.

El cambio de estrategias en posgrado de la ENEP-A comienzan su viraje en 2005, aunque aparentemente el equilibrio parecía mantenerse, se inicia una ruptura en la direccionalidad de las

estrategias de interinstitucionalidad por un lado, el cambio del coordinador de posgrado y del responsable del programa de pedagogía en esta entidad académica, identificar problemas conjuntos, desarrollar alternativas de solución, evaluar e implementar las políticas de desarrollo del programa parece ser una acción que no había adquirido la madurez necesaria además, comienza a notarse afectada por las políticas de estado para el desarrollo del posgrado nacional relacionadas con la evaluación vinculada al financiamiento.

#### *5.5. Investigadores y profesores acreditados como tutores para el Programa de Maestría y Doctorado en Pedagogía de la UNAM (PROMAyDOP)*

El PLANDEPO 2002-2006 (p.52) estima que el sistema tutorial<sup>87</sup> es la piedra angular de la nueva concepción del Sistema Universitario de Posgrado (SUP). Lo cual demanda la atención y la labor de todas las estructuras y personas que se involucran en el posgrado. Inicialmente el Comité Académico acreditó 44 tutores<sup>88</sup> y 46 profesores<sup>89</sup> para iniciar el PROMAyDOP. La FFyL y la ENEP-A acreditaron profesores y profesores-tutores, en cambio, en el CESU se acreditaron las figuras de investigador-profesor o investigador-tutor (cuadro I). Este proceso inicial para PROMAP-A, representó un esfuerzo importante en la estrategia y desarrollo del programa:

La tutoría es un eje de formación en el nuevo posgrado. Las tutorías en la universidad en general no se pagan, es una obligación de los profesores de carrera, ese es el ideal, pero lo que pasaba es que Aragón no tiene profesores de carreras, en el posgrado solo era yo como responsable de posgrado y en pedagogía me traje a Antonio Carrillo de medio tiempo, tuvimos que hacer gestiones en DGAPA (Dirección General de Asuntos del Personal Académico) para convencer de que al no tener profesores de carrera, las

---

<sup>87</sup> El establecimiento formal de la función tutorial se inició con la reforma de 1986, y no fue sino hasta 1996, con la más reciente reforma del posgrado, que el sistema tutorial se ha generalizado en la UNAM. Para ello se han normado en forma explícita las responsabilidades y obligaciones, así como los perfiles de competencias necesarios para el óptimo desempeño tutorial. “A todos los alumnos inscritos en maestría y doctorado se les asigna un tutor principal y/o un comité tutorial compuesto por tres tutores (PLADEPO 2002-2006, p. 52-53).

<sup>88</sup> Los requisitos para ser tutor de la maestría de pedagogía se encuentran sustentados en el artículo 26 del RGEP de 1996.

<sup>89</sup> El PROMAyDOP señala: “El Comité Académico deberá acreditar a los profesores de maestría teniendo en cuenta que reúnan, al menos, los siguientes requisitos: contar con el grado de maestro o doctor; tener reconocimiento por las contribuciones en su campo de estudio; tener reconocimiento como académico por medio de sus publicaciones o mostrar actividad académica a un ritmo permanente de publicación de trabajos o tener reconocimiento como profesional destacado en el ejercicio de su profesión. Los profesores de la maestría estarán asignados a un campo de conocimiento y podrán impartir cualquier actividad académica dentro del mismo, en aquellos temas que sean de su especialidad” (UNAM, 1999, p. 47-48).

tutorías no iban a existir, entonces propusimos que se pagaran las tutorías, creo que es la única de las escuelas y facultades que se pagan las tutorías, yo logré una gestión de apoyo económico de cientos de horas para que se pagarán las tutorías y darle seguimiento a todos los alumnos de maestría y doctorado logré contratar con profesores de veinte horas para que se dedicaran a las tutorías (F1, L 504-514).

De los 90 académicos, tutores, profesores y/o investigadores, 38 pertenecían a la FFyL, 34 al CESU y 18 a la ENEP-A, esta última contó con los tutores requeridos para formar parte de las entidades académicas que participarían en el programa; sin embargo, 4 de los 5 tutores pertenecían a otras instituciones de la UNAM ubicadas en CU y, tenían una relación insuficiente con PROMAP-A, por lo que 76 académicos se concentraban en las instalaciones de Ciudad Universitaria (CU), y solo 14 en la ENEP-A de los cuales 9 fueron acreditados con contrato de profesor de asignatura y los 5 tutores se consideraron profesores asociados<sup>90</sup>.

---

<sup>90</sup> “Son profesores o investigadores de carrera quienes se dedican a la universidad medio tiempo o tiempo completo en la realización de labores académicas. Podrán ocupar cualquiera de las categorías asociado o titular. En cada una de estas habrá tres niveles: A, B y C” [http://www.inb.unam.mx/organizacion/estatutos\\_unam/titulo4.htm](http://www.inb.unam.mx/organizacion/estatutos_unam/titulo4.htm).

<b>Cuadro 5.2</b>						
<b>TUTORES Y PROFESORES ACREDITADOS PARA EL PROMAYDOP 1999</b>						
	<b>FFyL</b>		<b>ENEP-A</b>		<b>CESU</b>	
	<b>Tutores</b>	<b>Profesores*</b>	<b>Tutores</b>	<b>Profesores</b>	<b>Tutores</b>	<b>Profesores**</b>
Profesor de Asignatura A	4	5	2	7	-	-
Profesor de Asignatura B	2	1	1	1	-	-
Profesor de Asignatura	2	2	-	1	-	-
Profesor Titular A	4	-	-	-	-	-
Profesor Titular B	2	-	1	-	-	-
Profesor Titular C	1	-	-	-	-	-
Profesor de Tiempo Completo***	2	1	-	-	-	-
Profesor Asociado A	-	1	-	3	-	-
Profesor Asociado B	-	1	-	1	-	-
Profesor Asociado C	-	7	-	-	-	-
Profesor de Medio Tiempo****	-	1	-	-	-	-
Profesor Emérito/	1	-	-	-	-	-
Investigador Titular A	-	-	-	-	2	2
Investigador Titular B	-	-	-	-	5	-
investigador Titular C	-	-	-	-	7	-
Investigador Asociado A	-	-	-	-	-	-
Investigador Asociado B	-	-	-	-	1	6
Investigador Asociado C	1//	-	1///	-	5	6
<b>Total</b>	<b>19</b>	<b>19</b>	<b>5</b>	<b>13</b>	<b>20</b>	<b>14</b>

\*Profesores para el programa de Maestría.

\*\* Posibles profesores para el programa de Maestría.

\*\*\* No se especificó la categoría de contratación.

\*\*\*\*No se especificó la categoría de contratación.

/ En la Facultad de Arquitectura.

// En el Instituto de Investigaciones en Matemáticas Aplicadas y Sistemas (IIMAS)

/// En el CESU

Fuente. Elaborado con datos del PROMAYDOP. (1999). FFyL, ENEP-A, CESU, UNAM, México, p. 58-60.

El PROMAP-A, a diferencia del programa dentro de la FFyL, no contó con un núcleo básico de tutores y profesores de tiempo completo que tuvieran las condiciones laborales para dedicarse y desarrollar docencia, investigación y tutoría, es decir, los académicos de asignatura que deberían ser complemento de estas tareas eran los responsables de llevarlas a cabo.

En Aragón no había profesores de carrera, todos eran profesores de afuera, prestados y, además profesores de asignatura. No hay ahí ni investigadores, esa era la diferencia, porque si viene un profesor de asignatura que trabaja en la mañana en un despacho de abogados y en la tarde da clases, perdón pero sí hay una diferencia entre quien se dedica

a la vida académica que puede traer a sus alumnos y acompañarlos en el proceso, y quienes tienen que correr a otro lugar para conseguir su salario y luego, dar una clase y hacer como que se enseña al estudiante a hacer investigación, esa sí es una diferencia, no es una cuestión de clase social (F1, 536-543).

El PROMAyDOP en 1999, contó con 44 tutores acreditados, el 50% son investigadores, 42 de ellos con grado de doctor y, solo 2 con grado de maestría, pero con prestigio académico; 30 de los 44 tutores acreditados, pertenecían al Programa de Primas al Desempeño del Personal Académico de Tiempo Completo (PRIDE)<sup>91</sup>, concentrándose el 18% de los 30 en nivel B, además de los 46 profesores acreditados para el PROMAyDOP 20 contaban con PRIDE<sup>92</sup>. En el programa de Aragón solo los cinco tutores prestados, el responsable del programa de tiempo completo y un profesor de medio tiempo contaban con el reconocimiento y el beneficio económico del PRIDE.

Cuadro 5.3 PRIDE, SNI								
	FFyL		FES-A		CESU		TOTAL	
	Tutores	Profesores	Tutores	Profesores	Tutores	Profesores	Tutores	Profesores
PRIDE A	-	1	-	1	2	4	2	6
PRIDE B	2	4	2	2	2	8	6	14
PRIDE C	6	-	2	-	10	-	18	0
PRIDE D	-	-	-	-	4	-	4	0
<b>TOTAL</b>	<b>8</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>18</b>	<b>12</b>	<b>30</b>	<b>20</b>
SNI I	-	-	4	-	8	-	12	0
SNI II	9	-	-	-	1	-	10	0
<b>TOTAL</b>	<b>9</b>	<b>-</b>	<b>4</b>	<b>-</b>	<b>9</b>	<b>-</b>	<b>22</b>	<b>0</b>

Fuente. Elaborado con datos del PROMAyDOP. (1999). FFyL, ENEP-A, CESU, UNAM. México, p. 58-60.

Los tutores para el PROMAyDOP casi se duplicaron de 1999 a 2005, de 44 tutores acreditados se pasó a 99 respectivamente. En 1999 solo los investigadores habían tenido acceso a SNI 12 en SNI nivel I y 22 en nivel II. Después de 2005 el 60% de los tutores acreditados no contaba con SNI, la acreditación de tutores comenzó a equilibrarse entre las tres entidades participantes como se muestra en el cuadro 2, pero se acercaba el proceso de acreditación en el CONCYT, y la ENEP- Aragón no contaba con profesores de carrera.

<sup>91</sup> Tiene por objeto reconocer y estimular la labor de los académicos de tiempo completo, que hayan realizado labores de manera sobresaliente, con antigüedad mínima de un año en la UNAM al momento de presentar la solicitud. La prima de desempeño será equivalente del académico y podrá ser otorgada en alguno de los siguientes niveles: A, B, C y D. <http://dgapa.unam.mx/html/pride/pride.html>.

<sup>92</sup> 14 de los 40 tutores pertenecían al PRIDE y al SNI inicial el PROMAyDOP.

<b>Cuadro 5.4</b>						
<b>PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PEDAGOGÍA UNAM.</b>						
<b>TUTORES ACREDITADOS</b>						
	<b>Otras entidades de la UNAM</b>		<b>FFyL</b>	<b>FES-A</b>	<b>CESU</b>	<b>Entidades externas a la UNAM</b>
	<b>Unidades multidisciplinares</b>	<b>En CU</b>				
SNI I	1	-	3	2	9	2
SNI II	1	4	2	-	8	-
SNI III	1	2	1	-	1	-
No Tiene	4	5	18	22	8	2
Emérito	-	1	-	-	-	-
Candidato	-	-	-	1	-	-
No aplica	-	-	1	-	-	-
<b>Total</b>	<b>7</b>	<b>12</b>	<b>25</b>	<b>25</b>	<b>26</b>	<b>4</b>

FUENTE. Elaborado con datos de UNAM, Programa de Maestría y Doctorado en Pedagogía. Listado de Tutores Vigentes. <http://www.posgrado.unam.mx>

El binomio evaluación-financiamiento de las políticas para la educación superior propició que los tomadores de decisiones en el PROMAP-A, a partir de 2005 depuraran la planta académica a través de exigencias formativas de los académicos en la obtención de sus grados académicos para participar en los programas y al padrón de tutores, o bien desplazando al personal por incumplimiento de estos y otros requisitos:

En 2002, 2003 presenté ante el Consejo Técnico un proyecto de desarrollo del posgrado, en donde bajo los criterios del CONACyT en aquel entonces pedían 8 profesores de carrera 50% con maestría y 50% con doctorado. Pero esa estrategia no fue aprobada, te estoy hablando de 2003 y estamos en 2011 y no se ha movido hasta la fecha nada, seguimos con un profesor de carrera y un profesor de medio tiempo (F1, 582-587).

La colaboración de tutores de otras entidades académicas al posgrado en pedagogía en la ENEP-A, principalmente en el doctorado, fue fundamental no solo como un cumplimiento de requisitos para la articulación de entidades académicas, sino también como parte indispensable para la operatividad del programa porque esta estrategia, concretaba de manera evidente una

forma de cooperación y de un nivel básico de coordinación que garantizaba y respaldaba al posgrado:

Hablé con profesores e investigadores y los invité, se les pagaban ocho horas, porque ellos ya son de tiempo completo y solo se les permite trabajar ocho horas más. Invité a gente del CESU, de (FES) Zaragoza, de Iztacala, todos con doctorado, me acuerdo de que participaba Ana Hirsch, Axel Didriksson, Armando Alcántara, Miguel Ángel Martínez, Juan Manuel Piña, Alma Herrera, Eduardo Murueta, Concepción Barrón y otros, pero con el cambio de administración fueron quitando las horas, ya no se les pagaban y ya no quisieron venir de CU para acá, entonces fue como menguándose la participación y ahora vienen accidentalmente. Todos con doctorado, logré hacer un equipo para abrir el doctorado y también apoyar la maestría con una cierta fuerza y calidad académica, pero al tiempo se ha ido diluyendo y se ha ido marginando, y ahora hay doctores, pero no con la fuerza y el nivel, con la calidad académica que teníamos de los primeros tutores (F1, 602-615).

Entonces, se presenta una dislocación progresiva de la ENEP-A en el PROMAyDOP que podría ubicarse en 2005 con la alteración inicialmente sosegada de estrategias que acompañan el cambio, Coordinador de Posgrado y del Secretario Académico del área de pedagogía. Si bien en el periodo de estudio hay acciones que buscan crear bases de articulación no se pudo evitar que la participación del PROMAP-A se debilitará progresivamente, aunque no genera problemas en el PROMAyDOP porque desde una visión sistémica la articulación se presentó con dos entidades académicas que guardan condiciones semejantes, CESU y FFyL, con una desigual la ENEP-A y, desde este enfoque sistémico la diferenciación puede mantenerse e incluso acrecentarse.

Las prácticas solidarias de los tutores de otras entidades académicas con la ENEP-A, en el periodo de estudio, conformaron procesos y operaciones basadas en el diálogo y en la cooperación que se fomentaba a través del reconocimiento:

Se necesita voluntad para convocar, para crear condiciones y aprovechar a la gente, a los profesores de carrera les gusta que les des un reconocimiento, que se sientan atendidos porque si llegan y no hay nada pues no se sienten atendidos si les dices: “llega como puedas, cuando quieras” pues no les estas dando condiciones, esto es parte de la

dinámica de poder conjuntar esfuerzos. La gente responde, pero hay que tener sensibilidad y saber escuchar (F1, 636-640).

*5.5.1. Profesores y tutores en el PROMAP-A: la formación, evaluación y condiciones laborales.*

En el PROMAP-A, el trabajo de los profesores de asignatura es de vital importancia, pues ellos fueron los que hacían frente a la operación del programa, a la formación del grueso de los estudiantes inscritos en los semestres y de otorgar tutoría a los que habían concluido los créditos y actividades del programa, pero que adeudaban la tesis, la construcción de un tejido interno también fue propiciado desde la gestión del programa; sin que se deje de reconocer que el diseño, la implementación y los procesos de organización, seguimiento, evaluación también hay un uso de poder desde quienes realizan procesos de gestión, el gobierno del programa de posgrado en pedagogía de Aragón, logró que a los profesores de asignatura se les pagaran algunas horas dedicadas a la tutoría, al tiempo que se buscó reconocer su labor

La planta docente, afortunadamente ha sido muy entregada, algunos están muy entregados a sacar adelante el posgrado aún con las limitantes que se tienen, porque tengo que reconocerlo, estaban muy dispuestos a entrar en la nueva mística y la nueva dinámica de posgrado. Con muchas críticas, pero había reuniones de trabajo permanente, los coloquios semestrales, todo eso como no estaba antes lo logramos en Aragón y sigue hasta la fecha, pero siento que no se ha consolidado, porque las administraciones que siguieron han abierto muchas líneas de investigación en los campos de conocimiento que se han manejado con una postura muy personalista, creo yo que están muy atomizadas y no hay reuniones de trabajo colegiado entre maestros pero bueno hay elementos donde había, hay disponibilidad y hubo disponibilidad de las estructuras, de las instituciones, pero también condiciones difíciles (F1 685-695).

En Aragón los profesores de maestría en pedagogía no todos habían conseguido el grado académico (maestría) era necesario que lo adquirieran, también que terminaran los que estuvieran estudiando el doctorado; dar tiempo para que se formaran a través de su trabajo en la maestría y otras actividades académicas y la de sus estudios, la dedicación de la planta académica se debía más a que había interés, motivación y orgullo por sacar adelante al posgrado, pero el problema es que con el tiempo los profesores que inicialmente se estaban formando, adquiriendo

capacidades y experiencias de trabajo en la maestría, posteriormente fueron desplazados por otros profesores que ya contaban con maestrías y doctorados:

No podemos consolidar nada, somos pocos los profesores que ya tenemos tiempo aquí y, yo soy el único profesor de carrera hasta ahorita es un privilegio, pero también una responsabilidad. Están contratando doctores en Aragón que nunca han hecho investigación, son doctores que hicieron sus tesis, pero ahí se quedaron, es parte de la paradoja, o sea, tener doctorado no significa. Se requiere la práctica de la investigación, madurez intelectual, trabajo permanente, sí hay algunos aquí, pero la gran mayoría carece de experiencia sólida e investigación. La tutoría está vinculada a la investigación y si no hay investigación pues no hay forma (F1, L 701-707).

El PROMAP ingreso al Padrón Nacional de Posgrado (PNP) en 2007 dentro de los programas considerados con nivel “en desarrollo”; sin embargo, la preparación para ingresar a este padrón implicó el apresto de funcionarios, profesores, tutores, estudiantes en la atención a los indicadores y las recomendaciones que tanto el CONACyT como la UNAM enviaron en 2001, año en que el programa fue rechazado.

Dirección General de Estudios de Posgrado (DGEP) de la UNAM entregó a los responsables del PROMAyDOP una síntesis de las recomendaciones elaboradas por el CONACyT en 2001, que sintetizan las consideraciones por las cuales el programa no fue aprobado para pertenecer al PNP de ese organismo, entre las que destacan la necesidad de:

- “Corregir la inercia histórica de la lenta trayectoria y el bajo porcentaje en la eficiencia terminal en la obtención del grado académico;
- Fortalecer la planta académica docente, incorporando a profesores que pertenezcan al SIN incrementando la dedicación del programa;
- Determinar la interacción entre los académicos y las instancias participantes para mantener la calidad y equidad entre la FFyL, ENEP, el CESU;
- Buscar que los comités tutorales se reúnan al menos semestralmente, con el propósito de retroalimentar, en conjunto e individualmente, los avances de los alumnos;

- Integrar al Comité Académico del Programa con académicos de dedicación completa al programa para garantizar su funcionamiento;
- Revisar los requisitos de ingreso, permanencia y obtención del grado, detallando mecanismos y criterios de seguimiento y evaluación de los avances de los estudiantes;
- Incrementar el ingreso de estudiantes provenientes de otros programas e instituciones;
- Incrementar la producción científica de los profesores reconocida a nivel nacional e internacional con arbitraje, así como la participación de todos los docentes y,
- Incrementar la investigación y las publicaciones de los profesores con la participación de alumnos” (DGEP, 2001).

En estas recomendaciones al POMAP involucra a estudiantes, profesores, tutores y responsables de la gestión. La ENEP-A necesitaba fortalecer su planta académica en la maestría porque en el doctorado los estudiantes se trasladaban a sus actividades académicas a CU:

Nosotros no teníamos académicos para doctorado (F1, L 711), los estudiantes de doctorado de Aragón no tomaban seminarios en Aragón, los de maestría sí se quedaban allá, solo algunos cuantos que tenían otras inquietudes de otros campos de conocimiento se venían a la Facultad (F2, L 352)”.

En primer lugar la ENEP-A en el posgrado de pedagogía necesitaba arraigar a profesores que participaran en condiciones laborales difíciles, propiciar su formación para acceder a los beneficios de pertenecer al PNP del CONACyT, las becas eran indispensables para los estudiantes ya que la mayoría no tenían una dedicación de tiempo completo al programa deben trabajar, además había que mejorar la infraestructura, equipo, y otros recursos precisos para la formación y la tutoría: espacios de trabajo, biblioteca, centros de cómputo que eran muy escasos o inexistentes en el periodo de esta investigación, pero también era obligatorio acercarse con lo indispensable a la interinstitucionalidad, principalmente con las entidades participantes del programa, y cumplir con los objetivo del PROMAyDOP.

Aunque para pertenecer al PNP se requería que las tres entidades participantes alcanzar el nivel de exigencia de los indicadores de evaluación del CONACyT; la ENEPA parecía estar preocupada de manera individual por comenzar a desarrollar estrategias que le permitirán conseguir un acercamiento a ellos; por eso es la entidad académica que organiza las actividades de tutoría de manera más formal que la FFyL.

Las recomendaciones forzaron la incubación de condiciones básicas para preparar al PROMAP desde 2001, para buscar la acreditación en el PNP obligó la depuración de profesores, para alcanzar los indicadores fue acción necesaria de los funcionarios del PROMAyDOP porque de la acreditación depende que se obtengan reconocimiento y al mismo tiempo recursos financieros para el programa. La depuración de la planta docente comenzó a ser más clara en 2005, el filtro, los indicadores de evaluación del CONACyT fueron provocando en la gestión del programa una doble presión, la interna que era al mismo tiempo condicionada por la evaluación externa del CONACyT; sin embargo, la depuración de la planta académica del PROMAP-A se relacionaba con la inestabilidad directiva y la vulnerabilidad laboral de los docentes de asignatura:

El gran problema aquí es que hay muy poca consolidación de la planta docente, hay una rotación permanente y si uno evalúa, la planta docente ha cambiado muchísimo desde que inició el programa, llega una administración y llegan otros, cambia la administración y llegan otros docentes eso no permite consolidar, no consolida nada. Además, muchos proyectos en el posgrado se paralizaron, se han desviado en otra lógica y... es válido, pero hay temas que son centrales. En estricto sentido, si Aragón estuviera solo en el programa, pues no tendría posibilidad de estar en PNP, no seríamos parte, o sea, nosotros nos beneficiamos porque participamos conjuntamente con Filosofía, pero sobre todo con el IISUE, el CESU en aquel entonces, o sea ellos son los que nos arroparon estructuralmente (F2, 712-715).

La FFyL participa como entidad responsable<sup>93</sup> de un gran número de programas de posgrado, entre ellos el PROMAyDOP, su dirección procura mantener la unidad y la integridad de los posgrados de los que es responsable, entre los logros de la Facultad se encuentra el

---

<sup>93</sup> “La FFyL es la entidad académica de la UNAM que participa en un mayor número de programas de posgrado como entidad responsable. En total suman catorce de doctorado, 15 maestrías y una especialización” (Velasco, 2009, p. 75).

reconocimiento de todos sus programas en el Padrón de Posgrados Nacionales (PNP) del CONACyT a excepción de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior creada en 2003. El reconocimiento del CONACyT es importante no solo por la obtención de recursos a través de becas para estudiantes, docentes o investigadores, sino también porque los coloca a nivel nacional como posgrados de calidad, ante el crecimiento de posgrados de instituciones privadas de baja calidad.

#### *5.5.2. La tutoría en el plan de estudios del PROMAP y el PROMA-A*

El plan de estudios de la maestría dispone un orden de las actividades académicas a desarrollar, contiene una serie de condiciones que los involucrados deben realizar para alcanzar los objetivos, al tiempo que involucra valores académicos deseados. Para los Coordinadores, el plan de estudios constituye una estrategia porque el desarrollo del mismo es una oportunidad para el diseño y la implementación de estrategias que varían de acuerdo con las circunstancias, por ello los detalles cobran importancia.

En el desarrollo de las estrategias de implementación del plan de estudios, los funcionarios académicos imprimen concepciones, valores, expectativas en las formas de planear, organizar, desarrollar, otorgar seguimiento y evaluar las actividades académicas, con los cuales se va construyendo y compartiendo una misma cultura educativa entre los integrantes del posgrado. Las formas de hacer, las concepciones, los símbolos académicos no necesariamente parten de lo que se encuentra delineado en las normas, los planes, los programas que surgieron del SUP, son formas de hacer, de llevar a cabo los procesos lo que otorgan características y cualidades específicas al PROMAyDOP en cada entidad académica participante y en su conjunto.

El plan de estudios forma profesionales e investigadores:

El posgrado quedó con una vertiente profesionalizante en ciertos campos como el de la docencia y, de investigación en otros campos como el de la construcción de saberes educativos, entonces depende de la perspectiva y la orientación de los campos que elijan los estudiantes, se forman profesionalmente o se inician en la investigación, pero esta pugna se dio con una discusión muy fuerte en 96, después se fue diluyendo, ya en 2006 con el nuevo reglamento de posgrado se reconocen

esas figuras, pero el programa de pedagogía operó con un carácter mixto básicamente (F1, L718-724).

El plan de estudios de la maestría en pedagogía debía proporcionar a los estudiantes una formación amplia y sólida en los campos de estudio que comprende; una alta capacidad para el ejercicio profesional y académico, en particular el ejercicio docente y los elementos necesarios para inducirlo al aprendizaje y ejercicio de la investigación científica del área (1999, p. 31). La formación de los profesores es fundamental para alcanzar los objetivos del programa.

La maestría tiene las dos salidas: formar profesionales e investigadores, pero en realidad cuando yo fui responsable de él, la maestría no era un programa orientado a la profesionalización porque para formar profesionistas se necesitan profesionistas en ejercicio y para formar investigadores se necesitan investigadores haciendo investigación, en la FFyL teníamos gente haciendo investigación en el Colegio de Pedagogía. En Aragón no hay profesores de carrera y tampoco sus profesores estaban dedicados al desempeño profesional de la disciplina como pedagogo, sus profesores no estaban trabajando en la SEP, en el INEE, o alguna dependencia de ese momento; sino que eran de nosotros la mayoría. Hasta la fecha la maestría se mantiene como un programa de salida profesionalizante, pero orientado a la investigación (F2, L 526-535).

El plan de estudios de maestría (p. 43) estaba estructurado para que los estudiantes pudieran escoger obligadamente cinco seminarios básicos y cuatro especializados del campo elegido y tres seminarios optativos del conjunto del programa cada uno de ellos con un valor de 6 créditos hasta alcanzar 72 créditos en total y se obtenían durante los cuatro semestres que dura la maestría, para estudiantes de tiempo completo, además la tutoría tenía un valor de dos créditos por semestre. El total de créditos para concluir el programa era de 80.

Los seminarios tenían la finalidad de facilitar al estudiante el estudio y comprensión de los elementos necesarios para desarrollar un proyecto de investigación que, de manera constante lo conduzca a la tesis de grado (PROMAyDOP: 43). Esto significaba, por un lado, que todos los profesores de los seminarios debían tener elementos teórico-metodológicos de investigación para poder apoyar a los estudiantes en los avances y en el fortalecimiento de su tesis; sin embargo, en

el PROMAP-A no hubo formación docente en aspectos de tutoría, aunque sí algunos cursos de otros temas, por el otro lado el seminario tenía o tiene trascendencia porque:

Separar la docencia y la investigación es no entender en qué consiste la actividad académica, en la historia de la universidad existe una separación absurda entre lo que es el profesor de carrera y el investigador porque el proceso de construcción del conocimiento es una tarea que ocurre en un proceso intergeneracional, al menos en nuestras disciplinas. Investigamos dialogando, discutiendo, poniendo a prueba nuestras ideas con los autores, si pudiera traer a Kant lo traería y discutiría con él, pero ya murió, entonces lo leemos, y nos ponemos a prueba con los futuros maestros y doctores, con los estudiantes, es por eso por lo que los alumnos pueden hacer investigaciones con sus profesores es el diálogo intergeneracional el que permite el avance del conocimiento (F2, L526-535).

Las políticas educativas del país ponían énfasis en la necesidad de formar estudiantes que alcanzarán el grado de doctor, lo cual significó que posteriormente se pensaran otras salidas para la obtención de los grados académicos, entre las cuales fue ampliar las opciones de graduación, tesis, exámenes de conocimientos, artículos arbitrados en revistas de prestigio, entre otras más al tiempo que se fueron pensando en modificaciones al RGEP, y a los planes de estudio que flexibilizaron las exigencias académicas de graduación y los procesos formativos, pero en el periodo de estudio el PROMAP tenía como requerimiento indispensable de la maestría la elaboración de una tesis de investigación lo cual dificultaba la obtención del grado académico y los responsables de conducir la maestría vislumbraban estrategias para modificar el plan de estudios; esto no se logró sino hasta 2011:

¿Qué es una maestría realmente? Ahora tienen que egresar más rápidamente, estamos en el siglo XXI y hoy las maestrías no son lo que eran hace cuarenta años. Pero ahora los estudiantes se tardan en salir seis años, pero cuando salen son unos verdaderos maestros, son muy capaces, muy competentes, se necesita cambiar el plan de estudios de la maestría, organizar el tema de los estudiantes, de los tutores de una manera muy distinta en un sistema de dos años y medio, no regalando el título, pero sí configurando un procedimiento que permitiera una producción y manipulación de contenidos que les permitiera a los egresados ciertas herramientas útiles para desempeñarse en la vida

laboral, junto con su credencial una caja de herramientas para irse de aquí, no hay trabajo de investigadores en este país, lo que se necesita son maestros (F1, 544-553).

En la maestría, iniciar a los estudiantes en investigación o bien formarlo en la docencia o como profesional de alto nivel, pero qué es iniciarse en la investigación, qué es un profesional de alto nivel:

No estamos esperando que la gente de maestría tenga las habilidades del desarrollo de la investigación afinadísimas, estamos pensando en un perfeccionamiento menor, no menor, menor, pero sí de un nivel puntual, habría que discutir el nivel en todo caso, desde luego la credencialización de ciertos saberes, de ciertas condiciones y habilidades, no tenemos por qué pedir tesis perfectas, se pueden graduar con un buen proyecto de investigación, un buen protocolo, decente, decente, y luego incrementar las exigencias de ingreso al doctorado, ahora se cuele quien sea en el doctorado y no. Por qué necesitamos tanto doctor en un país donde se requieren muchos maestros de pedagogía, con muchas habilidades del pensamiento, se debe considerar la labor social que hace el posgrado (F2, L 559-568).

Con relación al desarrollo de la tutoría en el PROMAP-A fue una responsabilidad los funcionarios de Aragón, la Facultad no tuvo un papel trascendental en ello, “no tenía idea de la tutoría en Aragón, obviamente no sabía absolutamente nada” (F2, L 570).

#### *5.5.2.1. Planeación de la tutoría*

La tutoría es fundamental en la conformación de los trayectos académico-formativo de los estudiantes del PROMAP-A. La relación eminente entre los seminarios y la tutoría se encuentra en el Plan de Estudios.

Se organiza conforme a campos de conocimiento vinculados con ámbitos de actividades profesionales. Estos campos tienen el propósito de ofrecer a los maestros una pluralidad de opciones que les permiten construir un programa de estudios que les resulte más sólido y pertinente de acuerdo con sus intereses y necesidades concretas; esto implica poder ofrecer un currículum suficientemente flexible que logre una combinación equilibrada de líneas de investigación y de formación compartidas, así como la

especialización requerida de acuerdo con la orientación elegida en el caso de la maestría en pedagogía (1999, p.24).

Es función del tutor apoyar a los estudiantes en la elaboración de la programación de actividades lo cual tiene como consecuencia un conocimiento profundo del programa y de sus contenidos, pero para organizar la tutoría es importante que los secretarios académicos conozcan los proyectos de los estudiantes para planear y organizar los seminarios, las formaciones de estudiantes y profesores, sobre todo en la ENEP-A donde hubo menos condiciones y opciones de formación, por lo cual los procesos de gestión interna y la interinstitucionalidad cobran más importancia, deben ser más efectivos en términos de planear ofertas, opciones formativas en los seminarios y de aquello que puede constituirse en vida académica que promueva la relación del tutor (es)-tutorado(s), es decir, buscar estrategias para alcanzar eficiencia terminal, implica desarrollar estrategias de formación y viceversa.

El RGEP de 1996 establecía los principios académicos fundamentales para ser tutor de maestría<sup>94</sup>; sin embargo, estos fueron deslizados por los criterios de evaluación del CONACyT que hacía énfasis en la eficiencia, todavía algunos profesores del PROMAP-A estaban accediendo a la obtención del grado de maestría o estudiando doctorado y había dificultad de encontrar docentes con las cualidades del reglamento que les permitieran ser tutores:

Se establecieron criterios para ser tutores con la Reforma de la UNAM, pero también el CONACyT impuso otros. Cuando yo estuve en la coordinación, por ejemplo, se podía ser tutor del doctorado sin doctorado salvo que: con la dispensa del Comité Académico, o sea, se requiere de un reconocimiento amplio de la comunidad académica o alguien que tenga méritos académicos con publicaciones y cosas así se podía ser tutor. En Aragón había unos cuantos tutores por eso casi todos tenían acceso a ser tutores de maestría, pero no al doctorado (F1, 1.723-728).

---

<sup>94</sup> (RGEP 1996, Art. 25) Podrá ser tutor cualquier profesor o investigador, de la UNAM o de otra institución, acreditado por el comité académico y que reúna además los siguientes requisitos: para tutores de maestría: contar con el grado de maestría o doctorado; estar dedicado a actividades académicas o profesionales relacionadas con la disciplina de la maestría; tener una producción académica o profesional reciente, demostrada por obra publicada de alta calidad o por obra académica o profesional reconocida; y los adicionales que, en su caso, establezca el plan de estudios del programa.

Los profesores de la PROMAP-A (IN1-10) coinciden en señalar, que no se contaban con criterios académicos muy claros para ser tutor en la maestría de la ENEP Aragón. No había mucha comunicación al respecto, algunos atendían más siete tutorados porque tenían más formación, los demás de uno a tres. Percibían que había más una preocupación por los tiempos institucionales que por la calidad educativa y que sus líneas de formación no correspondían a los intereses de los estudiantes.

En el periodo de estudio no se consideraron los comités tutorales en la maestría en coincidencia con el RGEF de 1996, estos se implementaron posteriormente, pero la planeación del coloquio semestral fue importante para los estudiantes del PROMAP-A, porque venían investigadores del CESU principalmente para apoyar la construcción de los proyectos y la tesis.

El tutor principal era el responsable de la construcción de la tesis en la ENEP-A. Los profesores coincidieron en señalar que la asignación de tutores a los estudiantes la realizaba principalmente la secretaría académica responsable del programa en la ENEP-A (IN2, IN5, IN8) “la distribución de los asesores no era ni equitativa, ni académica, a veces se consideraban los perfiles, pero habían estudiantes que tenían tutores que no podían apoyarlos en sus temas de estudio y venían los cambios, también algunos tenían más horas que otros o más disponibilidad para cubrir horarios, pero no siempre se cumplía con la asesoría (IN2, IN3, IN7, IN6, IN10).”

Los responsables del programa en la ENEP-A y los profesores formalizaron las actividades de tutoría:

Estructuramos un solo día, me acuerdo en aquel entonces que eran los jueves, y estaban algunas cosas revueltas, porque los estudiantes estaban en clase o luego no estaban en clase, entonces dijimos mejor dediquemos un solo día para la tutoría y bueno se centra al alumno porque así no hay excusa de que no puedo o de que no viene el profesor, era complejo y eso lo hicimos en economía, derecho y pedagogía, eso lo conformamos nosotros porque no está reglamentado ni en el plan de estudios, conformamos los comités tutorales, también el coloquio semestral de los avances y la evaluación de las tutorías eso es muy importante mencionarlo porque la Facultad de Filosofía no tiene esto (F1, L.736- 743).

Los profesores-tutores de la maestría en Aragón coinciden en señalar que la tutoría no se planeaba con mayor formalidad porque se entendía como asesoría a los estudiantes en la elaboración de tesis. (IN1, IN3, IN4, IN5, IN7-10), también reconocieron que al iniciar el PROMAP-A solo algunos tutores se ocupaban de orientar a los alumnos en la selección de seminarios adecuados para su tesis y formación, posteriormente los alumnos solos realizaban esta tarea hasta que se olvidó, además porque no planeaban con el estudiante otras actividades académicas independientes al cumplimiento con sus seminarios en la ENEP-A y avanzar en la tesis.

Los estudiantes de la maestría tenían compromisos laborales. En el PROMAP-A los estudiantes no contaba con becas de CONACyT puesto que aún el programa no pertenecía al PNP y, el número de becas que otorgaba la fundación UNAM eran mínimas, aunado a las condiciones laborales de los profesores que al ser contratados como profesores de asignatura, aún con que la tutoría era remunerada, no les era posible dedicar más tiempo a los estudiantes lo cual la dificultaba de la tutoría y, por supuesto tenía efectos en las metas de eficiencia terminal de la institución.

Todos los profesores entrevistados señalaron que sentían preocupación porque los espacios y los tiempos de la planeación de la maestría eran insuficientes y las condiciones laborales no favorecían tomar acuerdos entre el grupo de profesores tanto de los seminarios como de tutoría.

#### *5.5.2.2. Organización de la tutoría*

La organización de la tutoría está estrechamente relacionada con la formación de los tutores, de los estudiantes y sus proyectos de investigación. El cumplimiento de los objetivos del plan de estudios de la maestría en pedagogía reclama organización de los espacios de los tiempos y los recursos humanos, tecnológicos, financieros, también una forma de distribuir y organizar los procesos, entre ellos, los tutoriales.

El PROMAP demanda una organización conjunta. Las estructuras del RGEP de 1996 otorgaron importancia al trabajo de grupo para ello se crearon las estructuras colegiadas. El coordinador del programa, los coordinadores de posgrado en las facultades tienen un papel fundamental en el Comité Académico para la organización del programa; el énfasis lo colocó en

el papel más que en la función, porque las estrategias y la toma de decisiones acercan o alejan a quienes se involucran en el programa a alcanzar sus objetivos y, a su vez, las decisiones y acciones de los involucrados participan de las fuerzas que acercan o alejan al programa de sus propósitos. Los tomadores de decisiones utilizan las estructuras colegiadas de manera diversa, a veces para justificar decisiones tomadas anticipadamente, otras para legitimar diversas decisiones que legitimen acciones, es decir, son instrumentos de legitimidad legal, formal, a veces sin que los demás estén de acuerdo, conformes, motivados, otras tantas veces son estructuras a las que les falta contenido, derivado de la reflexión de su propio trabajo académico pierden su carácter comunicativo:

Quien coordina invariablemente requiere liderazgo académico, es decir, que tenga presencia académica, que tenga reconocimiento, eso es importante, pero más que eso es conocer a profundidad el programa de posgrado, o sea, tener sensibilidad sobre la situación y desde luego tener la voluntad, hay que tener empatía, porque son distintos grupos, distintas tradiciones y distintas condiciones institucionales. Aquí en Aragón después de que dejé la Coordinación se ha dado el autoritarismo, al decir “yo soy el coordinador”, pero lo que tenemos que hacer es convencer del proyecto académico y en este momento del posgrado se ve que se necesita una transformación necesaria por toda esta propuesta de la sociedad del conocimiento, de las estancias académicas, pero se requiere otra mentalidad, se requiere liderazgo, y aquí estamos en el siglo pasado, ya no se está haciendo nada y diez años más, cinco años más, sino generamos las condiciones hoy va a ser más difícil, nos estamos rezagando, estamos rezagados, no hay sensibilidad por carencia de formación (F1, L 742-753).

Organizar el proceso tutorial es complejo, incluye concepciones, valores, una racionalidad de organización, es decir, el proceso formativo es un todo que se organiza de acuerdo con la naturaleza del PROMAyDOP, a las responsabilidades académicas y los objetivos perseguidos en el programa, es necesario que en la organización de la tutoría se tenga un amplio conocimiento de las características de los involucrados y de las condiciones en que se desarrollan las actividades, los problemas a resolver, además de considerar la articulación con las otras entidades académicas y los objetivos de los programas del SUP, el contexto, las demandas internas y externas a las universidades y al PROMAyDOP, las políticas para la educación superior, la

necesidad de obtener recursos de otras instituciones no solo académicas, entre otros muchos aspectos.

En un primer acercamiento, la organización de la tutoría se estableció en el RGEP 1996, en el PLANDEPO 2001-2006 de la UNAM, en el plan de estudios del PROMAyDOP, en la Reforma a los Estudios de Posgrado en la UNAM y en el *Perfil de Competencias del Tutor de Posgrado* (2005), en estos documentos se señala en qué consiste la tutoría, sus objetivos, las responsabilidades de los participantes y los procesos formativos que deben realizarse, los procedimientos académico-administrativos que deben seguirse, las funciones, los conocimientos, las habilidades de los tutores, las estructuras de decisión y cómo deben organizarse, cuáles son sus funciones, es decir, estos documentos normativos organizan el deber ser del programa, su sentido, su dirección, sus procesos y los resultados a los que se debe acceder a través de la distribución de la autoridad académica y funcional de los programas de posgrado.

La tutoría es un todo. A pesar de que en el plan de estudios del PROMAP (1999: 31-32) la tutoría tenía un valor de 8 créditos de los 80 que debían cubrir los estudiantes no deja de ser la “piedra angular del programa”, aunque los seminarios alcancen un valor de 72 créditos del plan de estudios del PROMAP. En los seminarios también se incluye a tutores, es decir, docencia, investigación y tutoría en posgrado son parte de un mismo proceso formativo. Los tutores son responsables de muchas decisiones, no solo respecto de los estudiantes sino también relacionadas con el desarrollo del programa: el tutor toma decisiones relacionadas con el plan de estudios, la evaluación, la selección de estudiantes de nuevo ingreso y para el acceso a becas u otros programas, en la investigación, la vida académica, es decir, el tutor se involucra en los distintos procesos de formación de los estudiantes, incluso a veces apoyan a los estudiantes para involucrarlos en el campo de lo laboral, es más, los tutores acreditados y pertenece a las estructuras de decisión de los posgrados de la UNAM y en los programas se integran a las decisiones internas de los mismos a través de estructuras como el Comité Académico o Coordinación del PROMAyDOP. Los tutores trazan los caminos formativos, el desenvolvimiento de los programas y los resultados de los programas, es decir, los tutores se involucran en todos los procesos formativos y de la toma de decisiones de los programas de posgrado.

En el periodo que abarca esta investigación (2001-2005), los principales referentes de organización del PROMAP fueron el RGEP y el plan de estudios vigentes en ese momento. Documentos que coinciden en señalar las responsabilidades de los tutores, en los requisitos que los estudiantes deben cubrir en su ingreso, su desenvolvimiento formativo y la conclusión de sus estudios que les permite obtener el grado académico, se establecen procedimientos, relación académica entre tutor-tutorado o comité tutorial-tutorado, las responsabilidades de quienes participan en las estructuras de decisión como, por ejemplo, las responsabilidades del coordinador del programa y del Comité Académico.

En términos generales, todos estos aspectos se centran en una organización interna de los programas, en cumplimiento normativo y funcionamiento del programa, son insuficientes las responsabilidades interinstitucionales, la cual considera que la organización de actividades académicas como cursos, talleres, coloquios, conferencias, entre otras más deben organizarse para la formación de los estudiantes fundamentalmente, pero también deberían realizarse otras dirigidas a los docentes y tutores, relacionadas con el plan de estudios y las necesidades formativas de estos.

Por otra parte, tanto el RGEP como el plan de estudios de ese momento no hacían notar las características, los objetivos y posibilidades académicas del SUP,<sup>95</sup> señaladas en la Reforma a los Estudios de Posgrado de la UNAM, pues el posgrado de la UNAM se conceptualizó como sistema articulado.

No responde a un sistema centralizado, los programas se convierten en nodos articuladores en torno a los cuales se organiza su operación y se integran los esfuerzos de las distintas entidades académicas, para lograr fines comunes, de esta manera los programas de posgrado no pertenecen a una entidad en particular sino a la universidad en su conjunto. Se trata en sí de un replanteamiento funcional del sistema. La riqueza deriva de la interacción de las diversas entidades académicas, en

---

<sup>95</sup> El SUP, concibe al posgrado como un sistema, lo cual implica reconocer la red de relaciones que lo constituyen y que lo diferencian de su entorno. En tanto que sistema, se trata de una entidad integrada con capacidad de diferenciarse internamente y establecer intercambios con el exterior, tal como lo plantea la teoría de los sistemas autorreferenciales, la noción de sistemas va más allá de la imagen holista e integral, pues pone el acento en las diferenciaciones internas del sistema y su relación compleja con el entorno. El concepto clave para entender cómo se estructuran y funcionan los sistemas es el de la complejidad. En las nuevas versiones de la teoría de los sistemas no a partir de los efectos del entorno sino a partir de su propia complejidad (UNAM, 2004, p. 34).

los programas es indiscutible ya que favorece la práctica de la inter y la multidisciplinaria, y el pleno funcionamiento dentro de los programas de las entidades que en ellos participan (UNAM, 2004, p. 35).

Esto significa que cada entidad participante en el PROMAyDOP es un nodo y todo el PROMAyDOP es, al mismo tiempo, un nodo de los programas de posgrado en la UNAM, o sea, la interacción se potencializa en función de distintas posibilidades de organización.

La organización sistémica del PROMAyDOP como parte del SUP genera, una serie de expectativas variables ya que ofrece un orden, regulaciones, condiciones que requieren de acciones que se ven atravesadas por puntos de vista y, una gran cantidad de valores que poseen los sujetos que intervienen, así también un programa varía durante su implementación y posibilita el cambio. No siempre se consiguen los resultados esperados que se establecieron en el propio programa, es decir, el éxito o fracaso del programa no depende de un solo sujeto y sus acciones, depende del propio programa.

La organización por nodos crea innumerables formas de articulación, por ejemplo, articulaciones multidisciplinaria y/o interdisciplinaria, entre entidades académicas participantes, incluso con organizaciones de todo tipo o bien con otros programas de posgrado nacional o internacional o de distintos niveles educativos, en fin, se pueden pensar una gran cantidad de posibilidades de articulación, pero indudablemente todas ellas requieren organización.

Este tipo de organización debe fortalecer la acción de los directivos para garantizar el cumplimiento de los objetivos; cuando no existen estrategias no se genera una estructura organizativa para desarrollarla, es decir, si no hay estrategia, no hay una subestructura organizativa para resolver el problema por lo cual este sigue existiendo y los equipos de trabajo continúan en la estrategia general de la organización, sin atender los problemas que impiden el cumplimiento de objetivos, sin embargo, el RGEP limita la capacidad directiva porque las estructuras de decisión colegiada están diseñadas para dar cumplimiento al RGEP y para hacer modificaciones curriculares al plan de estudios, así como en las normas de operación, como pueden ser procesos de ingreso, selección de tutores, o en los procedimientos para realizar los exámenes de obtención de grado académico, por ejemplo, entonces la acción directiva del

PROMAP no logra revertir la situación problemática de la maestría en la ENEP-A, sino más bien esta adquiere mayor profundidad.

Para Concepción Barrón (2009, p. 221) “la formación de tutores supone un aprendizaje complejo, el tutor debe abarcar una teoría asociada a la práctica y una práctica que derive de la teoría, porque ser tutor es un oficio que incluye un conjunto de tareas complejas y exige una serie de conocimientos ligados a la experiencia y una concepción de educación”.

Es el oficio de origen medieval en la tutoría, en donde se organiza el trabajo para producir conocimiento, donde el conocimiento tiene un tratamiento previo y se elabora y reelabora, para construir la tesis, en la maestría se otorgan las bases necesarias para iniciar a los estudiantes en la investigación, está la organización y elaboración de materiales: textos, fichas, notas, grabaciones, vídeos, textos, documentos, entrevistas, mapas, conceptos, libros, revistas, documentos electrónicos, etcétera.

El trabajo se organiza a través del SUP, del RGEP, de las competencias del tutor de posgrado, del plan de estudios: los campos, las líneas de investigación, los seminarios y la tutoría, las actividades académicas, pero más que de autoridades funcionales se trata de jerarquías académicas basadas en el reconocimiento, formar en el oficio de la tutoría a los profesores supone formarse al lado de otro tutor más experimentado. Es necesario que los responsables del PROMAP-A, el Comité Académico propicie a través de la gestión interinstitucional la formación de profesores y tutores que se reconozcan y participen de la formación los docentes y tutores de la ENEP-A reconocidos al igual que los de la FFyL y el CESU que cuenta con el reconocimiento académico de sus investigadores.

La formación de un estudiante requiere de la formación de profesores; el plan de estudios se dirige a la formación de estudiantes, pero las estructuras de decisión, el Comité Académico no consideró la formación de tutores y profesores que es indispensable, para fortalecerse como programa integrado, faltó una estrategia de interinstitucional dirigida a los tutores, sin esta estrategia la movilidad interna de estudiantes del programa no es posible pues los estudiantes de Aragón siempre tendrán que migrar a CU si quieren formarse y los de la Facultad, no encuentran ninguna necesidad formativa en el programa de Aragón; con ello tampoco se reconoce a los

profesores y tutores de Aragón con cualidades académicas que pueden aprovecharse en un programa articulado.

En el PROMAyDOP se descuida el reforzamiento sistémico de sus capacidades de gobierno, los problemas surgen precisamente de los imperativos internos del programa y estos están inscritos en sus propias estructuras, por ello, es necesario vigorizar el PROMAP-A internamente con el apoyo de las entidades académicas más fuertes, de manera que se puedan trabajar algunos campos de formación que propicien el reconocimiento académico y con ello las características del SUP como movilidad de estudiantes nacionales o extranjeros, tutores, interinstitucionalidad, para que la articulación no sea solo normativa y estructural pues parece que solo homogeniza reglas y procedimientos funcionales y administrativos y no atiende procesos de formación indispensables para estudiantes, profesores, tutores, que le permitan avanzar en otros procesos de articulación tanto internos como externos.

Tanto en el documento de la Reforma a los estudios de posgrado de la UNAM como el PLADEPO 2001-2006 considera que las estructuras de decisión colegiada son una fortaleza de la Universidad y en un SUP con la articulación incrementa la fuerza de los colegios con ello, la toma de decisiones en estos órganos limita a la individualizada, y promueve que en estas se considere los contextos, el Comité Académico cuenta con la participación de los directivos de las entidades académicas participantes, por tutores, representantes de los alumnos de los cuales se espera que las decisiones tomadas en colegiado propicien la participación requerida en la comunidad académica y por otra parte aseguren el desarrollo de los procesos formativos y administrativos e institucionales, además del logro de resultados; la organización del PROMAP-A, no contó con el apoyo suficiente la dirección de la ENEP-A; la intención de mejorar las condiciones laborales y de su estabilidad fue un propósito incumplido de la dirección de la escuela, no solo en el posgrado, también en la licenciatura que rebasa incluso el periodo de este análisis; aunque en posgrado, como se señaló en el apartado anterior, el coordinador del programa implementó estrategias para favorecer un cierta permanencia de profesores al programa aun contratados como profesores de asignatura.

Si bien hubo puntos de conexión con la FFyL y el CESU, en términos generales, la organización interna del programa correspondió a los responsables del programa de la ENEP-Aragón.

Entonces los primeros cuatro años del periodo de análisis de esta investigación en el PROMAP-A transcurrieron con actividades de tutoría más o menos constante que cumplían en lo fundamental con el RGEP y plan de estudios de posgrado. El año 2005 es un cambio importante en la tutoría, también lo es para la ENEP-A y el posgrado de esta institución. Por un lado, comenzaban los preparativos para elegir un nuevo director en la ENEP o bien la continuidad de la Arquitecta Turcott. El coordinador de posgrado se postula para la dirección de la escuela con lo cual se nombra un nuevo coordinador del posgrado y al tiempo que también se cambia al responsable de la secretaría académica, por otra parte la publicación del Perfil de Competencias del Tutor de Posgrado en la UNAM y el proceso de certificación ante el CONACyT de la maestría, marcan aproximadamente el punto de inflexión de la estrategia de organización del PROMAP-A con lo cual se modifica la estructura organizacional interna y, por supuesto, los puntos de conexión con la FFyL y el CESU, los profesores dijeron que esperaban la continuidad, pero no fue así

Al principio el nuevo coordinador nos dio tiempos para terminar nuestros estudios y titularnos de la maestría o el doctorado, algunos profesores ya empezaban a vincularse en actividades de CU, pero trajeron otros maestros que fueron ocupando nuestras horas con la justificación de las exigencias del CONACyT, del Comité Académico, a otros no les dijeron nada solo que estaban fuera de la maestría (IN7, L32-37).

No es el interés de esta investigación analizar las estrategias desarrolladas en la FES-A después de 2005; sin embargo, las reflexiones de los informantes clave permiten ubicar las características de las estrategias de tutoría académica que siguieron los funcionarios de la escuela en el periodo de análisis.

En el periodo de análisis de esta investigación, los profesores del PROMAP-A tenían interés, motivación y orgullo por demostrar que podían sacar adelante a los estudiantes, en parte estas actitudes eran propiciadas por la articulación de las entidades académicas, los informantes

clave (IN1, IN5, IN7) coinciden en señalar que La organización del coloquio semestral era de interés de investigadores del CESU y de algunos de la Facultad, venían a Aragón y hacían comentarios a los proyectos y avances de los estudiantes de la maestría.

El interés de los profesores del PROMAP-A junto con la diversidad de formaciones propiciaba que entre los profesores y tutores

Se presentaron fuertes discusiones entre nosotros, nos desacreditábamos en el manejo del conocimiento sobre todo en el apoyo a las tesis de los alumnos y eso no nos ayudaban a crear una identidad basada en el conocimiento (IN7, L 42-45).

### *5.5.2.3. La eficiencia terminal*

El PROMAyDOP, la estructura del SUP, el RGEP posgrado contienen objetivos previamente determinados que los sujetos participantes buscan alcanzar a través de acciones, cuando ya se tienen las estructuras, los planes, las decisiones de organización se está en posibilidad de desarrollar el programa, es momento de la conjunción de esfuerzos humanos y el uso de recursos se ponen en juego para operarlo, pero no siempre lo planeado se lleva a cabo. PROMAP-A, se presentó una brecha, en el periodo de análisis de esta investigación, entre las expectativas u objetivos planteados y los resultados finales del programa.

La eficiencia terminal es uno de los aspectos más importantes considerado en los procesos de acreditación de los programas de posgrado, este indicador debería reflejar los objetivos del SUP, de los planes de estudio y del programa, la eficiencia terminal no alcanzó a rebasar el 50% de estudiantes graduados, lo cual significa que la articulación en el PROMAP, en el periodo de estudio, no tuvo un impacto sustancial ante los problemas que se intentaban resolver con esta.

Las decisiones del gobierno universitario ancladas en el RGEP y el SUP corresponden a la cúpula del gobierno universitario, en las estructuras del SUP toman decisiones de impacto en todo el posgrado de la UNAM, pero dentro de cada uno de los programa el Comité Académico decide de manera intermedia entre las estructuras de gobierno y las estructuras que deben operar los programas, es decir, el Comité Académico pone en juego los componentes de los programas de posgrado (ver organigrama del SUP) y, a su vez en cada entidad académica toma decisiones

para el desarrollo del PROMAyDOP, entonces cada componente seleccionado en lo individual y en el conjunto tiene responsabilidad en los resultados, por el papel que despliega en el sistema.

Prestar atención a los tutores y estudiantes quienes ponen en operación el programa es fundamental en el PROMAP-A, al estar organizado sistémicamente en lo interno y junto con otras entidades académicas supone una ampliación de capacidades directivas conjuntas que no pueden perder de vista las necesidades y condiciones del núcleo operativo fundamental: profesores-tutores-investigadores y estudiantes de las tres entidades participantes del PROMAyDOP de lo contrario la toma de decisiones con el tiempo se tornará cada vez más autoritaria y altamente excluyente en la selección de sus componentes, sobre todo dentro de un contexto de mercado para la educación superior.

El desempeño del PROMAP-A puede ser considerado apropiado de acuerdo con la normatividad y a los esfuerzos realizados por los responsables de la toma de decisiones; sin embargo, los resultados finales en el periodo de análisis de esta investigación no son del todo positivos, estos ponen de relieve las dificultades en las entidades participantes y como programa conjunto. La alta selectividad y exclusión de estudiantes y tutores que se presentó aproximadamente a partir de 2005 del PROMAP-A, tal vez es un efecto no deseado del SUP de la UNAM, pero el que sea un efecto no deseado no implica neutralidad de los sujetos participantes, aunque el sistema se considera neutro y en él los sujetos no importan.

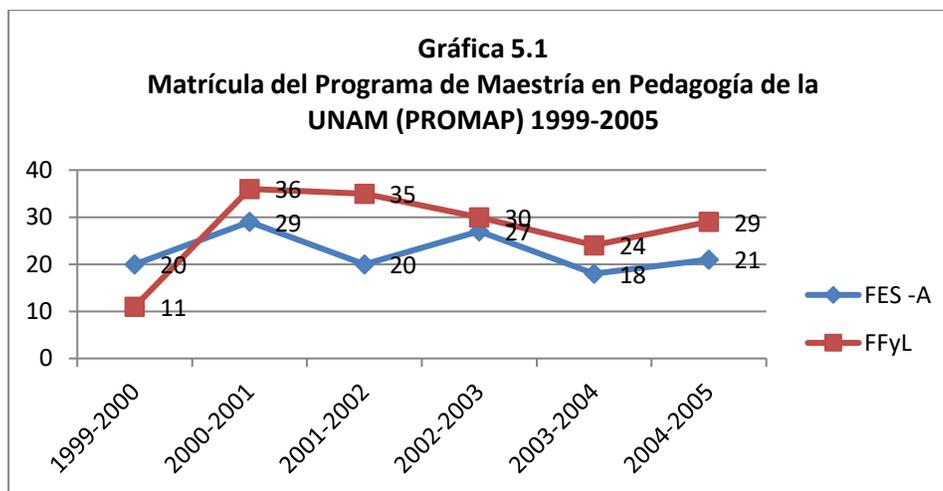
La matrícula del PROMAyDOP mostró un mayor crecimiento, en el caso de la maestría, cuando el programa formó parte del PNP, porque los estudiantes, becados, podían dedicarse por completo a las actividades académicas del programa (ver Gráfica 1). En 2008, de 138 estudiantes que demandaron su ingreso a la maestría en pedagogía, solo fueron aceptados 48, lo que representa un 35% y, para doctorado se presentaron 75 aspirantes, solo 35 lograron incorporarse al programa, el 53% no fueron admitidos (Velasco, 2009, p. 83). El PROMAyDOP ocupa el segundo lugar de los programas de posgrado de la FFyL con mayor demanda<sup>96</sup>.

---

<sup>96</sup> Los programas que presentan mayor demanda de aspirantes son: Estudios Latinoamericanos 217, Pedagogía 213, Filosofía 190 y Antropología con 148 solicitantes (Velasco, 2009, p. 83).

Ante la necesidad de acreditación del CONACyT el PROMAP de la UNAM buscó acercarse a los indicadores de este organismo para formar parte del PNP y con el tiempo su internacionalización<sup>97</sup>. Un indicador clave es la eficiencia terminal de los estudiantes. Graduar a los estudiantes en los tiempos establecidos del programa y RGEP, sin embargo, este indicador resulta difícil de alcanzar con resultados adecuados para la acreditación del programa ante el CONACyT tanto para los tutores, el comité tutor, los estudiantes y los funcionarios académicos responsables del PROMAyDOP. Indica que la maestría representaba el 69.13% de la matrícula total del PROMAyDOP y el doctorado 30.87%.

En el período de análisis (ver gráfica 5.1) se muestra que se inscribieron un total de 300 estudiantes. 135 pertenecían a la FES-A y 165 a la FFyL. En términos generales la FFyL aceptó un 10% más de estudiantes que la FES-A en el PRMAP durante el período de análisis.



Fuente. Elaborado con datos del Anuario Estadístico de la UNAM y de la Secretaría Académica de la FES-A.

<sup>97</sup> La internacionalización de los programas de posgrado de la UNAM, es una política del gobierno universitario que se establece más claramente en el PLANDEPO 2007-2012, además se hace especial énfasis en que los estudiantes obtengan el grado en los tiempos establecidos, para ello no solo el SIEP-UNAM y el RGEP de 2006 han reglamentado de manera flexible algunos aspectos que permiten agilizar la obtención de grados, entre ellos se encuentra el mismo número de sinodales para maestría y doctorado, acotar los tiempos de revisión de tesis, otras alternativas de graduación, no solo la tesis o el examen general de conocimientos en la maestría, en el doctorado continua siendo la tesis la única opción de obtener el grado y la reducción del número de sinodales para el examen de grado, pero por otro lado se establece en términos más rigurosos la permanencia en los posgrados de los estudiantes.

No es posible hacer comparaciones entre el número de graduados de la FFyL y la ENEP-A, generalmente los documentos oficiales enfatizan logros sin otorgar explicaciones y, por otra parte, para comprender las cifras es necesario involucrarse en las particularidades y los contextos internos de cada institución, ya que entre estas hay variaciones importantes porque la implementación de los planes de estudio de la FFyL y la ENEP-A inició en distintos momentos para cada institución debido a la huelga de la UNAM y el desarrollo histórico de los programas de posgrado, además no fue posible obtener explicaciones de lo acontecido en la FFyL y el interés de esta investigación se centra en el Programa de Maestría en Pedagogía de Aragón.

**TABLA 5.1  
OBTENCIÓN DEL GRADO DE MAESTRO EN PEDAGOGÍA EN LA ENEP-A POR  
GENERACIÓN (2001-2005)**

Generación	Graduados*		NT	CC	CE	Total Graduados	Sin Grado	Matrícula
	6 meses - 3.6 años	4 - 10 años						
1999-1	9	4	1		6	13	7	20
2001-1	9	3	4	3		12	7	19
2001-2	1	0	3	6		1	9	10
2002-2	3	6	1	10		9	11	20
2003-1	5	1	5	7	9	6	21	27
2004-1	6	1		6		7	6	13
2004-2	2	1		2		3	2	5
2005-1	4			7	2	4	9	13
2005-2	4	1	1	1	1	5	3	8
<b>TOTAL</b>	<b>43</b>	<b>17</b>	<b>15</b>	<b>42</b>	<b>18</b>	<b>60</b>	<b>75</b>	<b>135</b>

\* Tiempo que tardaron los estudiantes en obtener el grado una vez concluidos los créditos del PROMAP (Seguimiento realizado a las generaciones hasta 2011).

NT: No terminó.

CC: Concluyó los créditos del PROMAP-A, pero no ha obtenido el grado académico.

CE: Cambio de entidad académica.

Fuente. Información proporcionada por la Secretaría Académica de Posgrado de la Facultad de Estudios Superiores Aragón.

Las generaciones de 1999 a 2005 del PROMAP-A tuvieron una matrícula total de 135 estudiantes, de los cuales solo 60 obtienen el grado académico correspondiente, lo que representa un 44%, por lo cual el 56% de los estudiantes no logra graduarse.

De los 75 estudiantes que no obtienen el grado el 20% desertan, es decir, no cubren el total de los créditos del programa, no terminan (NT) 15 estudiantes.

De los 75 estudiantes que no obtienen el grado académico 18 se van a la FFyL, pero se supone que en un programa articulado no sería necesario solicitar el cambio de entidad académica (CE); sin embargo, cabe recordar que la articulación no funcionaba de manera estable, constante y firme, de los 18 estudiantes que se cambiaron a la FFyL, 4 obtienen su maestría, después de concluir los créditos, en un promedio de cuatro años y medio.

Tenía conocimiento de que los compañeros que se iban a la Facultad o al extranjero, cuando regresaban tenían problemas con los profesores, no les querían acreditar los seminarios, otros regresaban a la ENEP-A porque los profesores les revisaban con mayor constancia sus proyectos, a veces venían desilusionados y otros se formaban en la Facultad, incluso se iban al extranjero, pero eran pocos (RA 22-27).

Por otra parte, 42 estudiantes (56%) de los 75 que no logran obtener el grado académico en la ENEP-A concluyen los créditos del PROMAP, esto significa que incluso obtienen los ocho créditos, que marca el plan de estudios, de la tutoría, sin embargo, no alcanzan a obtener el grado académico, es decir, falta concluir la tesis y los procesos académicos que ello conlleva.

La tesis constituye un punto nodal de las dificultades del índice de eficiencia terminal, tal vez por ello actualmente se propicia la graduación a través de otras modalidades de obtención del grado académico, lo cual implica pensar la tutoría desde otros ámbitos distintos a iniciar a los estudiantes en la investigación en el nivel de maestría: tutoría vinculada a la profesionalización, tutoría para la formación de docentes, directores, coordinadores de alto nivel, tutoría para el examen general de conocimientos, entre otras.

El análisis de la eficiencia terminal vinculada con otros indicadores permite entender la complejidad en que se desarrollan los programas de posgrado. La tutoría y la eficiencia terminal son dos elementos estrechamente vinculados. La tutoría como proceso formativo incrementa las probabilidades de elevar el índice de eficiencia terminal y, a su vez, la eficiencia terminal requiere de los procesos de formación de la tutoría para que los estudiantes obtengan el grado académico.

En el PROMAP-A la tutoría y la eficiencia terminal muestran dificultades que no dependen exclusivamente de la gestión de los responsables de conducir el programa, ambas dependen también de la formación y compromiso de los participantes, de las condiciones estructurales de los estudiantes y de los profesores, entre otras más.

Tanto la tutoría como la eficiencia terminal forman parte de los indicadores de calidad, de equidad y pertinencia y, de los indicadores de desempeño y productividad en el contexto de mercado en que se desenvuelve la educación superior; sin embargo, la razón de ser de la tutoría es la formación de investigadores, fundamentada en la transmisión de maneras de ser, de saber y de hacer investigación.

En esta contradicción en que la tutoría implica parámetros de lo medible, de la búsqueda de eficiencia y eficacia, que atiende a la reglamentación de la Universidad a un orden que permita la práctica de tutoría para mantenerse y reproducirse, al lado está la transmisión de la tutoría en su sentido artesanal, sustentada en la historia, en la herencia, la identidad y la sucesión que se ha acumulado por el paso del tiempo inherente a la formación Universitaria del Posgrado, en este sentido la tutoría no se somete a la eficiencia.

La Universidad significa en términos formativos una ampliación de horizontes, que ninguna otra institución concede, entrar a un salón de clases de FFyL cambia la perspectiva del mundo ¿por qué solo cuentan los graduados? ¿Los que no se graduaron no aprendieron nada de estar aquí 6, 8, 10 años o 4 o 2? Aprendieron muchísimas cosas más de lo que uno se imagina y se abrió su marco, su abanico de oportunidades reales de capital cultural, de capacidad cultural, de comprensión del planeta mucho más que cuatro años en cualquier otra universidad, con un solo semestre aquí ¿Por qué eso no lo considera el CONACyT? (F2, 577-584).

La tutoría es la transmisión de una forma cultural, histórica y operativa de la formación universitaria en posgrado, lo cual debería significar un reconocimiento para quien ingresa y egresa del PROMAyDOP y, para quien es gestor, profesor, tutor o investigador del programa. Pero en la ENEP-A nadie exige reconocimiento, porque el prestigio académico no se puede cimentar a lo largo del tiempo, no hay un reconocimiento entre profesores, las calidades no pueden distinguirse, tampoco los méritos académicos por investigación, publicaciones de los

docentes, porque no hay espacio para la formación del profesorado y para la transmisión de la tutoría a través de la formación de tutores debido a las condiciones laborales (profesores de asignatura, por horas) y académicas en que se desenvuelve la maestría.

Al profesor de carrera sí se le otorga un reconocimiento, hay estímulos, nos dan apoyos extra, pero aquí en Aragón no hay profesores de carrera y a ellos lo que se les evalúa es la docencia, eso es lo único que les da un reconocimiento y un apoyo económico, que sean puntuales, que asistan a sus clases, la tutoría no, entonces el que asesoren o no a un alumno no les significa gran cosa ni económicamente, ni prestigio porque lo que dicen ellos soy profesor, la mayoría de ellos ni se confiesa como tutor, no se identifica como tutor, se identifica como profesor de posgrado fundamentalmente (F1, L 739-745).

Por lo cual se hace más necesario que los profesores de posgrado conozcan la reglamentación de posgrado, sus funciones y las competencias que deben poseer los tutores, al tiempo que los estudiantes también deben de conocer la reglamentación, puesto que el proceso de transmisión de la tutoría se ha visto interrumpida por múltiples causas.

En las reuniones del Comité Académico a las que asistí por mucho tiempo podías darte cuenta de que los profesores y tutores del CESU y la Facultad tenían claridad sobre su actuar como tutores sabían que ellos eran los líderes en el desenvolvimiento de la formación de los estudiantes y de sus tesis porque tenían que “pastorear” como tutores a los alumnos lo que equivalía a cuidar su formación para que terminaran sus estudios adecuadamente (RA, L.36-40).

Los esfuerzos iniciales de la gestión en el posgrado de la ENEP-A (1999-2004) se fueron diluyendo, el SUP no logró fortalecer al PROMAP-A, porque incorpora a algunos profesores y estudiantes que “cumplen” con los requerimientos de las políticas de evaluación que posibilitan el financiamiento a las entidades participantes o atienden los intereses de las administraciones en turno o pertenecen a determinados grupos.

Se olvida la identidad de los contratados, los objetivos del programa, las posibilidades de estructura del SUP y los programas que permitirían a la ENEP- A alcanzar mejores niveles de formación de los estudiantes y profesores dentro del posgrado y de las licenciaturas, es difícil la

transmisión de la tutoría por las condiciones del posgrado en la ENEP-A; sin embargo, la tutoría se construye a través de procesos de largo alcance y es la que posibilita la eficiencia terminal con los principios universitarios y académicos del PROMAyDOP.

No basta con mejorar los tiempos en que los estudiantes obtienen el grado académico de maestría o que más estudiantes se gradúen. Si no se consideran los principios formativos del programa, los maestrantes y los posgrados no podrán tener los impactos sociales que el país necesita. Si se pierden los procesos transmisión tutorial en oficio de formar investigadores, o en la formación de profesionales de alto nivel y no se transmite en el PROMAP-A, difícilmente este nodo del posgrado podrá establecer vinculaciones con otros nodos, tal como la universidad lo ha planteado: la UNAM busca apoyar otros sistemas y subsistemas educativos, participar con otras disciplinas, vincularse con otras organizaciones y/o instituciones nacional e internacionalmente. ¿A dónde van los graduados y los no graduados? ¿Cuáles son los vínculos académicos del PROMAP-A intra e interinstitucionales? ¿Cómo fortalecer la formación tutorial en el PROMAP-A para mejorar los resultados?

Se necesita un apoyo particular, necesitamos que los tutores salgan también, es que es una endogamia muy fuerte. Estuve en la Red de Macro Universidades, visité casi toda América Latina, me permitió conocer otras experiencias. Nuestra Universidad tiene un amplio reconocimiento, pero no es suficiente. Hay que ser autocríticos, necesitamos que los tutores conozcan otras realidades, que comparen, no nos atrevemos a evaluarnos a compararnos, se necesita que nuestros tutores vayan a CU y a estancias al extranjero donde se comparten posgrados, para dinamizar nuestro posgrado, necesitamos compartir, salir de la inercia, pero es muy difícil, los recursos son muy limitados y en Aragón no hay condiciones laborales, económicas, de infraestructura, el gobierno federal y el CONACyT han limitado mucho los recursos, se pueden hacer programas, estancias, pero lo que he visto es que ya no se generan condiciones, las nuevas administraciones han dejado de hacer, han dejado pasar, no hay impacto, no hay que nueva más allá. Los esfuerzos son muy limitados como programa, con las entidades participantes hasta 2008 se ha empezado a trabajar con convenios con universidades en el extranjero, hay convenios con universidades de América Latina en 2010 estaba por firmarse uno, pero necesitamos abrimos, o sea, dialogar para ver qué están haciendo en otros lados, si algo permite salir de la endogamia es abrir ese vínculo, para valorar en

qué nivel nos encontramos, hemos sido muy endogámicos, muy cerrados, hay que hacer un esfuerzo de ser entidades coparticipes con otros programas de aquí y del extranjero (F1, L 735-754).

Los procesos de formación tutorial están relacionados con la eficiencia terminal y ambos con la gestión, pero en la ENEP-A estos procesos no son más abiertos, los estudiantes los profesores conocen poco la organización del SUP y del PROMAP-A, lo cual limita la toma de decisiones formativas en un programa articulado en el cual la movilidad adquiere relevancia, no hay una movilidad intrainstitucional, es decir, los estudiantes emigran más que desarrollarse en las tres entidades académicas, algunos profesores de la ENEP-A se forman en cursos, *simposios*, posgrados, en CU, hubo investigadores del CESU en Aragón, existe una mínima presencia de las entidades participantes en Aragón a través de la presentación de libros, revistas, conferencias, pero no hay una vida académica intrainstitucional del PROMAyDOP, es decir una movilidad de los participantes en las tres entidades académicas, y aún menos el PROMAP-A, en otras instituciones.

Pisar esta Universidad un semestre forma, pisar el extranjero forma el triple, aunque vayas a una universidad sin gran prestigio, pero un estudiante fuera de México un semestre regresa hecho una luz, seis meses son una gran experiencia, se ve México desde fuera, si pudiera los mandaba a todos al extranjero, cuando estuve coordinando el posgrado sí había recursos para irse al extranjero, claro no todos podían ir, pero sí los más empeñosos, los más insistentes, esto implica una labor de ellos, su disposición anímica, familiar, sobre todo se iban los más jóvenes al extranjero a congreso, pero podían ir casi todos, de Aragón también iban si querían, en aquel entonces había menos estudiantes de los que hay ahora, pero era menos promovida la visita a CU de lo que es hoy, puede ser que ni a ellos mismos se les ocurriera, pero la oferta estaba perfectamente abierta. También tiene que ver con el impulso de los tutores, a mí esas cosas nunca me las dijeron, tal vez uno pierde perspectiva, pero hubiera sido la misión de Aragón de traer todas esas preocupaciones (F2, L 608-620).

Los motivos de interés de los tutores de Aragón y de la Facultad eran diferentes:

El tema de que los estudiantes se titulen es algo que sí importa a los tutores, no solo por cuestiones de ética profesional, sino también por las exigencias del SNI y del PRIDE y

los estímulos de la Universidad, pero además muchas veces importa por la capacidad de los profesores por formar, por demostrarlo en las tesis terminadas. Hay formas institucionales de hacer presión, pero otras no tienen que pasar por la organización de la agenda. Me parece que los estilos sí son cosas personales y dibujan las maneras de entender la formación, la tutoría y el ejercicio profesional. La moralidad de la gente eso es lo que forma, lo otro no forma, lo que forma es justo la libertad, la capacidad de comprensión, la Universidad es eso lo que forma en las instituciones (F2, L 711-719).

En Aragón la demostración de que se podían dirigir las tesis motivaba a los profesores-tutores y el coloquio semestral constituía una fuente de interés importante, por la presencia de algunos investigadores del CESU. Los profesores de Aragón señalaron que podía haber buenos asesores de tesis, pero que no se les reconocería como investigadores porque la tutoría está asociada a los investigadores de CU (FN1, F4, FN6, FN7-10).

Señalaron que había buenas prácticas de asesoría, pero cuando no coincidían los temas de tesis de los estudiantes con la formación de los asesores se presentaban dificultades que trascendían y obstaculizaban la relación entre asesores. La diversidad de formaciones en los tutores generaba conflictos no solo académicos sino también políticos.

El desconocimiento y la falta de acuerdos derivados de las discusiones dificultó el impulso de líneas de investigación del programa y con ello el desarrollo de la tutoría, el cúmulo de omisiones se consideró grave.

Las estructuras de decisión establecidas del RGEP y los componentes del SUP posibilitan la variación sistémica y el mantenimiento de ciertos patrones de normalidad, estos patrones dependen más de los valores académicos que se construyen a lo largo del tiempo y no de las exigencias normativas de la articulación sistémica

Los patrones de normalidad procuraron un nivel de gobierno del PROMAP-A aceptable; sin embargo, la alta variación de sus límites y de sus conquistas académicas fueron modificándose, provocando identidad imprecisa, porque se está cambiando su estructura normativa fincada en la importancia de la formación, de sus valores académicos y de su vinculación con la sociedad, su institucionalidad, a tal grado que los participantes sienten que se pone en juego su integridad académica, pues las nuevas generaciones de docentes y estudiantes

ya no reconocen la tradición formativa del posgrado fácilmente: la tutoría en su sentido artesanal, por ejemplo, que antes tuvo un carácter constitutivo, pues se han generado problemas de gobierno dentro del PROMAyDOP no resueltos.

En el programa de pedagogía en la Facultad, la formación para la investigación en la FFyL debe establecerse en una relación de conocimiento entre el tutor y el tutorado:

Desde una perspectiva pedagógica la relación necesaria para que alguien aprenda es triangular donde se juega el que aprende, el que enseña y el contenido, el contenido tiene mucha importancia. Cuando se trata de sostener ideas fijas de la relación profesor alumno, como en el caso de la tutoría, resulta inadecuada porque no existe la enseñanza o el aprendizaje de que yo hable y tú me entiendas, o yo te digo que hagas y tú lo haces y ya. El tema de la posibilidad de aprender en la relación de ambos frente al contenido en un momento específico de aprendizaje particular, la solución a los problemas de enseñanza en la universidad está en la relación profesor, contenido y capacidad de los estudiantes: tu trabajo de investigación no es del profesor eso tienen que entender los alumnos. No se enseña en la lógica del mero poner sobre la mesa los asuntos que hay que poner en la clase sino del ambiente general que prevalece en los espacios académicos, lo que forma a nuestros alumnos es la vida universitaria (F2 L725-736). Uno de los problemas principales consistía en el desacuerdo sobre quiénes desempeñan las tareas de tutoría y esto se refería no solo a los requisitos formales académicos para su desempeño sino también a su formación y con ello la distribución de tareas. En Aragón se paga la tutoría y se da seguimiento más puntual que en la Facultad, pero el problema es que los profesores no estaban formados para ser tutores, ese es un problema, pero también en la Facultad (F1, L 760-764).

El seguimiento se formalizó a través del llenado de un formato que se consideró una forma eficiente de los docentes-tutores para regular la situación de los estudiantes, era un modo sencillo de registrar las acciones de tutoría. Generalmente, este documento se utilizó en mayor medida como un control administrativo que de toma de decisiones académicas entre tutores, estudiantes y funcionarios que permitieran elevar los índices de eficiencia terminal.

La mayoría de los profesores coincidieron en señalar que el seguimiento de la tutoría se realizaba a través de unos formatos con información básica sobre la rutina de la tutoría, no había

un control más formal hacia el programa y poco se propiciaba la retroalimentación y los vínculos académicos.

Se reconoce que cuando comenzaron a funcionar el Comité Académico y los coloquios en los cuales los alumnos presentaban sus avances de tesis aumentó el desarrollo de los proyectos.

Coinciden los docentes en señalar que conforme se fue avanzando en términos cuantitativos significativos para cumplir con los criterios del Padrón Nacional de Posgrados del CONACyT pues contaban con una planta académica más calificada, se avanzó en eficiencia terminal, hubo adaptaciones para adecuar los espacios de posgrado, en guiar a los estudiantes en los procesos de investigación, pero no en términos cualitativos porque se privilegiaron los desempeños individuales, pero el manejo político de los incentivos y de las condiciones de trabajo se ve marcado por vínculos de grupos de poder, de favoritismos, una ética y moral deteriorada de los docentes tutores.

Lo cual significa que la acreditación enfatiza los resultados en detrimento de los procesos formativos, entre ellos, el de tutoría.<sup>98</sup>

La tutoría en el PROMAP-A se torna cada vez más funcional que académica, es decir, hay una preocupación más marcada por su funcionamiento y organización normativa mínima de escasa vinculación académica interna y con las otras entidades académicas participantes del PROMAP-A.

Las presiones de la política educativa para los posgrados generaron al interior del PROMAP-A presiones por obtener graduados por varias razones, entre ellas se puede destacar que el programa, en el periodo de análisis, no había ingresado el PNP lo cual representaba que los estudiantes dedicaban menos tiempo al plan de estudios porque la mayoría de estos tenían obligaciones laborales, por lo tanto, las exigencias no podían ser las mismas para estudiantes de tiempo completo y/o becados, la necesidad de recursos para los estudiantes, el vínculo

---

<sup>98</sup> El SUP, a partir de 2007 se transformó en el Sistema de Estudios de Posgrado de la Universidad Nacional Autónoma de México (SIEP-UNAM), las dificultades de tutoría académica en la Universidad han propiciado que, por el vínculo evaluación-financiamiento, los programas hagan explícitas las responsabilidades de los tutores y los comités tutores, incluso estas se establecen como requisitos para permanecer en el padrón de tutores, además se han instrumentado mecanismos de evaluación de la actividad tutorial y que estas se reconozcan a través de programas de estímulo de la UNAM y del SNI (PLANDEPO, 2007-2012).

financiamiento-eficiencia terminal fue rompiendo con la preocupación por los significados académico-organizativo y se preocupó más por la imagen que proporciona la evaluación externa de pertenecer al PNP.

Sin embargo, la eficiencia terminal sigue siendo un indicador para la acreditación de los posgrados. La baja eficiencia terminal y, el elevado tiempo en que se gradúan los estudiantes no puede ser un problema que solo atañe exclusivamente a los estudiantes, hay una corresponsabilidad directa de los funcionarios-académicos, de los tutores y los estudiantes.

La insuficiente coordinación del PROMAyDOP, potencia una directividad unipersonal más que una dirección colegiada, así las estrategias para la obtención de eficiencia terminal se ven potenciada de manera diferenciada de acuerdo con estrategias directivas unipersonales y no por acuerdos académicos del Comité académico.

La eficiencia terminal para los funcionarios es importante no solo porque potencia la imagen del programa, sino también porque se le identifica con un funcionamiento deseable, se privilegió el cómo obtener eficiencia terminal sin preguntarse sobre los procesos de formación y los principios académicos del PROMAP-A o del porqué las particularidades de la FFyL y la ENEP/FES-A e incluso sin interrogarse de su devenir histórico, pero se ejerce una gestión no ética.

La tutoría es regulada por la gestión, es decir, con la gestión a la tutoría se le mide y se realizan ajustes para optimizar su funcionamiento, se establece un orden y una serie de normas a las cuales los sujetos deben adaptarse, se busca uniformar la tutoría para no exhibir grandes alteraciones, que alcance una condición media, al controlar los resultados. El gobierno universitario buscó que la tutoría brillara colocándola como el proceso de formación más importante del posgrado, pero también la reguló a través de la reglamentación, al tiempo que pareciera que la tutoría está atrapada por la propia gestión y, sin embargo, esta es su fuente de impulso al tratar de resolver o dar respuestas a las circunstancias particulares en que se desarrolla. La gestión puede impulsar los procesos de transmisión tutorial, soportando en estrategias interinstitucionales.

Los funcionarios académicos requieren de capacidad para establecer y negociar las reglas y prácticas que orientan la acción de la tutoría y la graduación, no basta el REGEP, sin el desarrollo de estrategias que reconozcan las particularidades de las instituciones en la articulación, los objetivos académicos de los programas, se requiere gobierno y gobernabilidad en el programa compartido de pedagogía de la UNAM, que oriente las acciones de quienes en lo individual y en lo colectivo participan en ello, puesto que han sido diseñados para ser operados bajo una concepción organizacional sistémica que conlleva ventajas de vinculación académica interinstitucional y posibilita muchas formas de organización, pero al mismo tiempo reproduce las condiciones en que inicialmente las entidades académicas se articularon, por lo cual la gestión a través de los colegiados se vuelve importante en la transformación de los posgrados.

#### *5.5.2.4. La vida académica: implicaciones del SUP en el PROMAP-A*

La articulación de las entidades académicas del PROMAyDOP aumenta las posibilidades de organización, pero ¿organización de qué y para qué? son elementos cruciales para quienes son responsables del programa ya que estrategias y toma de decisiones de alto nivel involucran a las tres entidades académicas, es decir, son las decisiones que siguen después de las del gobierno universitario. En la articulación, el ambiente político, las relaciones entre las entidades académicas y su vinculación con otras entidades tienen un papel importante porque los responsables pasan mucho tiempo en contacto con otros para propiciar la interinstitucionalidad y la vida académica.

Por lo general se considera que la vida académica es aquella que se relaciona exclusivamente con la actividad intelectual, y cuyos espacios son –entre otros– las aulas de clase, las salas de seminario o las bibliotecas. Esta caracterización tiene una dosis de acercamiento, sin embargo, se encuentra limitada porque la vida académica no se agota en lo intelectual, sí se reduce a los espacios legítimos de formación, pero tiene que ver con las formas de socialidad imperantes en una comunidad. Pues en la vida académica del posgrado, lo intelectual y lo social no son actividades excluyentes (una implica a la otra), ya que la actividad intelectual no existe separada de los actores que la realizan, sino que es resultado de la interrelación de diversos elementos que no funcionan de manera aislada, ya que se retroalimentan conforme un escenario particular para cada programa de posgrado (Sánchez, 2000, p. 179).

Aunque el SUP y el RGEF de 1996, le otorga mayor capacidad de decisión a los comités, los colegios porque en ellos se planifica, se evalúa, se promueve el cambio, se deciden los cursos de acción, sin embargo, el Comité Académico propició intensificar la vida académica en el PROMAP-A, en el periodo de estudio.

Para el programa de posgrado en la FFyL los espacios físicos para la tutoría académica carecen de importancia, porque CU tiene bibliotecas, cubículos, áreas verdes, comedores y cuando los estudiantes “persiguen a sus tutores” pueden encontrarse en instituciones en las cuales estos saben que hay alguna condición para llevar a cabo la tutoría, en cambio en la ENEP-A no siempre hay disponibilidad de aulas o cubículos suficientes, no había una biblioteca para posgrado, no habían espacios donde se pudiera convivir, por la ubicación y las condiciones del plantel era necesario disponer de manera más formal las actividades de la maestría y en particular de la tutoría.

El espacio físico de la tutoría no importa, es la relación de los componentes químicos que está teniendo el profesor y los alumnos. Eso tiene un equivalente en nuestras disciplinas, lo que importa es ese tratamiento, es la manipulación cognitiva, o sea nosotros también tenemos laboratorios, es la idea de John Dewey del laboratorio social, para justo por ahí (F2, L740-744).

Para el Coordinador de Posgrado en ENEP-A la tutoría:

Es uno de los temas centrales del posgrado que no puede dejarse al margen del nuevo modelo de posgrado porque hay una ruptura muy importante de lo que se venía haciendo anteriormente en lo académico y yo diría que es hasta una ruptura epistemológica, pero nosotros no estábamos formados para el nuevo modelo, seguimos sin estar formados (F1, L 756-760), en cambio para la Coordinación en la FFyL: “no se puede colocar en un lugar fundamental las relaciones de la formación, algo que tendría que ser tan marginal, cuando la fortaleza de los programas de posgrado es la investigación y no la tutoría (F2, L 751-753).

Es importante recordar que la FFyL tiene una larga tradición en la formación de maestros y doctores en humanidades y también en ciencias, esta tradición hace posible “perseguir a los tutores (F1, L 758)” porque las condiciones de interinstitucional entre CESU, FFyL y con otras instituciones del país y del extranjero son parte de la vida académica que han construido a lo

largo del tiempo. Las actividades de los investigadores, de profesores, de los estudiantes extiende los vínculos que establecen, lo cual hace posible una mayor movilidad, más allá de las fronteras espaciales de la Facultad, incluso de CU, es decir, la vida académica para estudiantes, tutores, profesores, investigadores es muy amplia, en cambio en la ENEP-A las actividades deben ser programadas, porque las condiciones laborales de los profesores no son adecuadas, además los recursos son insuficientes para crear una vida académica más intensa, para atraer a docentes, investigadores, incluso promover y atraer actividades culturales más amplias.

Lo anterior no significa que no existan problemas con la tutoría en el PROMAP de la FFyL; hay otras condiciones y concepciones de la tutoría. La formación artesanal de investigadores pertenece más al CESU y, por lo tanto, se implementó en mayor medida para los estudiantes de doctorado, aunque es innegable la vinculación CESU-FFyL que impregnaba a la facultad o viceversa, por la gran tradición de la FFyL en la formación de maestros y doctores de humanidades y en ciencias “en la Facultad no todos los profesores están formados para ser tutores (F2, L 761)”.

La tradición, las condiciones, la interinstitucionalidad entre ambas entidades académicas hacen que la tutoría esté más integrada a la tarea de los profesores y por supuesto a los investigadores, no necesariamente tenía que programarse de manera más puntual como en la ENEP-A, además los grupos académicos son fuertes, es decir, los problemas académicos son otros, las formas de ejercicio del poder también se construyen y fortalecen con el tiempo, las jerarquías académicas son más marcadas y en un proceso de descentralización y de toma de decisiones compartidas, es difícil desarrollar de manera más democrática y académica, además la articulación genera otras formas de poder o bien refuerzan la jerarquía académica o refuerzan las jerarquías funcionales con toma de decisiones más excluyentes y arbitrarias, incluso en instituciones sin tanta tradición como la FFyL en la ENEP-A hay decisiones excluyentes y arbitrarias menos relacionadas con la jerarquía académica y más con la funcional, por ello se requieren análisis más específicos del PROMAyDOP en la Facultad, en su contexto y devenir histórico.

En la ENEP- A la percepción consistía en:

En la Facultad no se pagaban las tutorías a los profesores. En los primeros años en que estábamos las tres entidades, la coordinadora del programa se convertía, lo recuerdo perfectamente, en la tutora de todos los alumnos de primer ingreso, pero eso era una ilusión, porque se convertía en un requisito de procedimiento, la realidad es que no existía la tutoría, con el cambio de coordinadora en 2002 se permitió nombrar más gente, pero los primeros años estaba concentrada, ahora ya se designan a diversos profesores y tutores desde el inicio, pero el gran problema es que en Filosofía el profesor va a dar su clase y se va, aunque gran parte de los profesores son de carrera (F1, L760-767).

En ENEP-A solo algunos profesores pueden formar estudiantes para la investigación bajo la perspectiva artesanal; sin embargo, no tenían un impacto suficiente porque al no haber profesores de tiempo completo, ni investigadores, ni estudiantes en condiciones de una formación adecuada, es poca la producción académica en todas las áreas de posgrado y licenciatura por lo cual la vida académica de la escuela es muy limitada.

## Capítulo VI

### Consideraciones finales y propuestas

La Educación Superior latinoamericana moderniza a ritmos acelerados sus formas de organización, con la sustitución de los valores universitarios y académicos por valores empresariales (Grajeda, 2005, p.10). La presión hacia este nivel de estudios se presentó con mayor claridad en la década de los años noventa con el cambio en la relación de los estados con el financiamiento público para la educación.

Los orígenes de la tutoría en América Latina se encuentran en el desenvolvimiento de universidades más tradicionales de la región, su relevancia fue en aumento en otras instituciones de educación superior y posteriormente en distintos subsistemas de los sistemas educativos de nuestros países.

Las universidades latinoamericanas en defensa a su tradición educativa proponen la tutoría como contestación a las exigencias competitivas de la sociedad del conocimiento, es su propuesta de formación para la transformación educativa en nuestros países, pero también social, cultural y económica; sin embargo, los gobiernos neoliberales subordinan los procesos de formación y los alcances de transformación de la tutoría académica a los requerimientos económicos y competitivos de un conocimiento aplicable y disminuido por el mercado global, aunque discursivamente retomen las bondades de la tutoría.

La tutoría tiene múltiples objetivos en los sistemas educativos latinoamericanos, busca brindar atención a quienes no tienen acceso a la educación, poblaciones excluidas, a jóvenes que no logran permanecer en los sistemas educativos, a quienes no concluyen sus estudios, promueve la convivencia y la democracia, apoya la formación de los estudiantes atendiendo el currículo.

Las modalidades de tutoría también son amplias: focalizada e individualizada, grupal, entre pares, personalizada, a distancia o en redes. Este ensanchamiento de la tutoría en los sistemas educativos procede de la tradición formativa en las universidades latinoamericanas, que se construyó a partir de la herencia de las universidades medievales y del pensamiento social, cultural y educativo de nuestra región.

En la tutoría se presenta una fusión de ideas, de propuestas pedagógicas y aspiraciones latinoamericanas, se encuentran en los significados que se le otorgan que proceden de los ideales históricos de la integración continental de una América Latina vista como un todo de Simón Bolívar y otros libertadores y que se extendió hasta mediados de los años cuarenta o la idea de antiimperialismo que tuvo vigencia más o menos hasta finales de los años setenta, tiempo en que las universidades latinoamericanas hacen suyas las banderas del movimiento reformista de Córdoba (1918) que se funde con el origen de la tutoría en América Latina que en los años cuarenta investigadores y otros intelectuales exiliados españoles y latinoamericanos comenzaron a instituir en los primeros centros e instituciones de investigación.

A pesar de que la globalización económica profundice la pobreza, desigualdad, inequidad, exclusión y el desempleo, a pesar de que se favorezca el comercio educativo en América Latina, el pensamiento de integración<sup>99</sup> como proyecto continental inacabado también permanece, al igual que no se olvidan las ideas y propuestas educativas latinoamericanas de Simón Rodríguez, Paulo Freire, sigue fluyendo aún en la globalización el pensamiento de la formación artesanal que sustenta la tutoría. En general, en la educación todavía se concentran las demandas sociales latinoamericanas y con ello el anhelo de que a través de ella los hombres y las sociedades cambien (Azaldúa, 2004, p. 4).

Desde la década de los años noventa la comercialización y mercantilización de la educación superior generó preocupación entre diversos actores educativos y sectores sociales marginados de los macro logros educativos que los dirigentes de la sociedad del conocimiento engrandecen, otros actores también manifiestan su desacuerdo ante la injusticia, desigualdad, exclusión, inequidad y la profundización de la exclusión educativa que se derivan de las políticas educativas neoliberales.

En la educación superior en las licenciaturas latinoamericanas, la tutoría tiene dos dimensiones importantes, la primera vinculada a la formación o educación integral y la segunda se relaciona con buscar debilitar el rezago, deserción y repetición. Estas dimensiones encierran

---

<sup>99</sup> “Retorna con fuerza la figura y el ideario de Simón Bolívar, José Artigas o Francisco Bilbao; la prédica y prácticas antiimperialistas y radical-democráticas vigencia de un marxismo “que no sea calco y copia” sino “creación heroica”, como el de Mariátegui o el Che Guevara; el espíritu creativo de Raúl Prebisch o Celso Furtado, de las teorías de la dependencia, de la teología y la filosofía de la liberación y otras” (Casas, 2007, p. 15-16).

tensiones conceptuales y del desarrollo histórico de la educación y la sociedad, tensiones entre posturas filosóficas, educativas y pedagógicas e incluso tensiones entre las aspiraciones, necesidades e intereses, sociales, políticos, económicos y culturales de los estados y sus gobiernos y, de los distintos grupos que conforman la sociedad.

La entereza de la tutoría en las universidades más importantes de América Latina procede de la formación de los investigadores dedicados a esta tarea; sin embargo, esta al pasar por el tamiz de las políticas educativas del nuevo siglo, implementadas por los gobiernos neoliberales de nuestros países hacen que los procesos de formación pasen a un segundo plano, aunque discursivamente aparezcan las bondades de la tutoría, la fuerza de la organización y la importancia de los aspectos técnicos instrumentales que se encuentran fuertemente amarrados a las políticas de evaluación para otorgar financiamiento y junto con acciones de privatización, descentralización y de flexibilización atenúan la formación de estudiantes y profesores porque debilitan las tradiciones académicas en sus formas de organización, en sus procesos pedagógicos, formativos y de producción académica.

“El neoliberalismo se apoyó en la generalizada sensación de derrota del campo progresista para descalificar el conjunto de las estrategias educacionales liberal-democráticas, consignar como acabado el sistema educativo tradicional y borrar de la memoria las innumerables experiencias educacionales alternativas públicas y cogestionarías, acumuladas hasta mediados de los ochenta” (Puiggrós, 1996, p. 2).

Los gobiernos neoliberales amplificaron la tutoría en los sistemas y subsistemas educativos, como ya se ha señalado, con objetivos distintos a la formación de investigadores, de ella se retomó, en la educación superior, el potencial de la atención, seguimiento y acompañamiento individualizado en aspectos de formación académica, la asesoría y orientación de los estudiantes a fin de evitar, prevenir que los estudiantes se coloquen en situación de rezago, deserción o de abandono de sus estudios.

La tutoría brinda apoyo a los estudiantes para la toma de decisiones en su trayectoria educativa de canalización a diversas instituciones que atiendan diversas necesidades de los estudiantes como pueden ser psicológicas, pedagógicas o de orientación, con ello la tutoría rebasó, en estos aspectos, las fronteras de las instituciones dedicadas a la investigación, se

convirtió en una función de un gran número de profesores, debido a la expansión de la educación superior. La tutoría que se sostiene en una atención individualizada en un sistema masificado se desarrolló en distintas modalidades focalizadas o de atención diferenciada a pequeños o grandes grupos de estudiantes, al tiempo que se considera que no todos los profesores pueden ser tutores, lo cual destaca en un sistema masificado la necesidad de formar tutores, pero también revisar los impactos de esta estrategia.

Las universidades y sus instituciones de investigación siguen conservando el potencial de la tutoría para formar investigadores; sin embargo, la fuerza del estado neoliberal a través de sus políticas educativas y en el contexto de la globalización y la sociedad del conocimiento colocan a la educación superior, en general, y a los posgrados, en particular, en una condición de competencia mercantil.

Los acuerdos comerciales entre países y regiones son una constante desde la década de los noventa en los cuales se incluye a la educación superior, esta debe competir en mercados educativos de alto desempeño mundial y nacional, y los organismos internacionales UNESCO, BID, BM, CEPAL, OCDE a través de recomendaciones, ligadas a compromisos económicos, promueven cambios que reestructuran la educación superior que buscan vincular la educación con las necesidades de conocimiento necesarios para el desenvolvimiento económico global.

La influencia y el dinamismo de la globalización, de la sociedad del conocimiento y de las políticas neoliberales en nuestros países a través de estándares educativos, competencias, forzaron la vinculación de la formación y la capacitación con el empleo, la productividad, competitividad e impulsaron la educación virtual. En América latina los posgrados se expandieron al tiempo que se promovieron el cobro de cuotas voluntarias en sistemas que eran gratuitos o bien el cobro directo de servicios, surgieron nuevas ofertas de posgrado con diversas modalidades que atendían de manera importante el conocimiento científico y tecnológico; sin embargo, las expectativas sobre los estudios de posgrado, a pesar de los avances no es suficiente.

La fuga de cerebros, la tensión entre formar para la investigación o profesionalizar en áreas especializadas, las dificultades para consolidar sistemas nacionales de posgrado y políticas educativas nacionales para los mismos, entre otras dificultades propiciaron un desarrollo de mercados educativos para los posgrados, así los procesos que impulsaron la privatización y la

expansión de instituciones de educación superior privada así como la flexibilización y mercantilización del conocimiento y su internalización debido a la vinculación del conocimiento al crecimiento económico de los países de la región cobra importancia.

La acreditación de los posgrados de calidad es una tendencia importante en América Latina que se debe a la expansión del sector privado y la mercantilización de la educación superior, la cual implica sistemas flexibles que promuevan la movilidad de estudiantes, investigadores, profesores, programas flexibles, es el conocimiento que se comercializa y permite competitividad entre las universidades privadas y públicas para el mercado nacional e internacional, desde otras visiones contrarias al neoliberalismo, la integración educativa latinoamericana busca la complementariedad, la cooperación educativa y su impulso como detonante para hacer frente a las necesidades sociales, económicas, políticas y educativas de la región.

Las dificultades de equidad, calidad y pertinencia en los posgrados latinoamericanos se manifiestan en las elevadas tasas de deserción y la baja eficiencia terminal derivadas de los problemas académicos y socioeconómicos de los estudiantes, las exigencias de los programas, la situación en que se desarrollan estos, así como de las presiones socioeconómicas al interior de los países y la globalización que generan vacíos y condicionantes para los posgrados.

La red, la articulación de los sistemas educativos avanza a pasos descomunales por lo cual para los sistemas educativos nacionales e internacionales constituye una opción de gran flexibilidad que se adapta a las necesidades y objetivos económicos de la globalización y la sociedad del conocimiento, pero para las comunidades académicas atiende otras necesidades y objetivos educativos comprometidos con la sociedad y el verdadero trabajo académico, porque se funda en una tradición universitaria.

EL PROMAP-A inició sus actividades en el momento en que las políticas del estado para la educación superior encontraban en un proceso muy avanzado de evaluación del desempeño de las IES, pertenecer al SUP y el RGEP de 1996 ejerció presiones, para reformar sus orientaciones, estructuras y prácticas institucionales, de gobierno y funcionamiento compartido.

El PROMAP fue preparando desde su implementación la entrada al PNP de CONACyT pues de inicio tenía que cumplir con requisitos mínimos para formar parte del PROMAyDOP y del SUP, con ello se procuró evidenciar y demostrar calidad, aunque esta se acreditó más por las fortalezas de la FFyL y CESU.

El desempeño del PROMAyDOP como sistema integrado requiere de estudios que tomen en cuenta las particularidades de cada entidad académica y en su conjunto pues las implicaciones de la articulación opacan las dificultades, el desarrollo y los alcances de tareas sustantivas de la docencia, tutoría e investigación.

El PROMAP-A con la reforma a los posgrados de la UNAM de 1996 se crea el SUP del cual forma parte el PROMAyDOP, se conforma como un sistema dentro de otro sistema con una organización por nodos o red, cada uno de estos supone que debe operar atendiendo a la misma normatividad y a un plan de estudios: FFyL y de ENEP-A y el CESU son las entidades que participaron durante el periodo de estudio de esta investigación (2001-2005). La experiencia de la articulación para la ENEP-A y la FFyL es distinta no solo porque en su funcionamiento comenzó desfasado en tiempos sino también por las diferencias contextuales y las condiciones académicas, laborales de los profesores y estudiantes no son semejantes.

El SUP creó las condiciones estructurales, organizativas e institucionales para que los posgrados de la UNAM se desempeñaran a través de redes. Con la organización por red es posible atender múltiples necesidades que demanda el contexto externo, principalmente, derivadas de la globalización y la sociedad del conocimiento se liberalizaron los mercados académicos nacionales e internacionales, estos mercados generan oportunidades comerciales, mercantiles para la educación superior y en particular para los posgrados ante la necesidad de obtener financiamiento extraordinario al estado, se presentan demandas de flexibilización y el ingreso de nuevas tecnologías obligan a respuestas inmediatas. Con la articulación se redujo la complejidad con que operaban de manera independiente los posgrados de la UNAM.

La organización sistémica y las políticas para la educación superior de los gobiernos neoliberales involucran una nueva racionalidad empresarial en la educación, con ella es necesario tomar decisiones estratégicas de interés individual para obtener los máximos beneficios y las mejores ventajas, se alcancen resultados de las instituciones y al mismo tiempo personales. tanto

en el discurso como en una sociedad pensada desde los sistemas, gran parte del discurso y de la organización se basan en requisitos contextuales, exigencias organizativas, reglas de participación, limitantes y posibilidades, retos a cumplir que guían las acciones de los sujetos, como si se estuviese en un juego (teoría de los juegos) en el que se toman decisiones para ganar; pero en lo académico no, las decisiones no son para ganar, obtener ventajas económicas, pero hay otras lógicas que entran en contradicción con las de la ganancia económica y se oponen a los diseños y los comportamientos que los sistemas precisan.

El diseño del SUP necesariamente implica una operación organizacional-sistémica, la toma de decisiones estratégicas es de capital importancia para los funcionarios-académicos, los estudiantes, los profesores, tutores e investigadores, pues en la racionalidad estratégica conlleva explícita o implícitamente criterios de ventaja, de individualidad, eficiencia, eficacia, selección, manejo de información, elección; pero alcanzar las finalidades de los posgrados de la UNAM en la formación de profesionales, académicos e investigadores de alto nivel requiere de una gestión que tenga una base común de dirección colectiva propiciada por el gobierno del PROMAyDOP, que privilegie el valor y los criterios de lo académico-formativo, más que de ventaja económica, de no hacerlo encontraremos formalismo y confusión.

El SUP es la introducción a la política de la UNAM para internacionalizar sus posgrados de manera más decidida. Los objetivos del SUP posgrados compartidos, en la realización, en la operación de los programas se espera que se cumplan los objetivos no solo del SUP, también los del plan de estudio e incluso que en sus actividades sean visibles los valores del espíritu universitario; sin embargo, la articulación de las tres entidades académicas participantes en la maestría en pedagogía de la UNAM, durante el periodo de análisis propició la reproducción de las condiciones adversas en que se desarrolló el programa en la maestría de Aragón a pesar de contar con la institución de mayor tradición dentro de la universidad la FFyL y el CESU (actualmente IISUE), que cuenta con gran reconocimiento no solo a nivel nacional sino también en el extranjero, ambas instituciones no lograron revertir esta tendencia.

Conseguir estos objetivos ha resultado complicado para los funcionarios responsables de la toma de decisiones del PROMAyDOP, como modelo ideal, el SUP ofrece un gran número de posibilidades formativas para estudiantes, profesores, tutores e investigadores, pero las

condiciones geográficas, estructurales, políticas, culturales, sociales y económicas del desenvolvimiento de las entidades académicas participantes constituyen elementos indispensables de análisis.

La FFyL, tiene una tradición formativa que se ha construido a lo largo de su historia. En CU se concentraron facultades, institutos y centros de investigación, la cercanía entre facultades e institutos posibilitó procesos de vinculación académica e influencia mutua, no así con la ENEP-A geográficamente alejada de CU, la relación ha sido menos estrecha. La vida académica de la FFyL y de la ENEP-A es incomparable, pues la comunidad académica en CU encuentra condiciones adecuadas para fomentarla.

Por otra parte, la gestión de los programas era independiente, el Programa de Maestría en Enseñanza Superior de la FFyL se implementó en la ENEP-A en 1980, ambas instituciones organizaban el trabajo académico y administraban el programa de manera independiente, aunque siguiendo el modelo de la Facultad. No se había creado el SUP, que implica una gestión y un manejo de recursos compartidos. A las diferencias de constitución histórica y geográfica es necesario agregar las distancias entre condiciones estructurales e institucionales y de infraestructura y las distancias socioeconómicas de los estudiantes de FFyL y la ENEP-A.

En estas condiciones, el gobierno del PROMAP-A, durante el periodo 2001-2005, tendieron más a buscar los equilibrios cuantitativos desligados de sus propiedades o atributos cualitativos que una equidad académico-organizativa, sobre todo en la maestría porque en el doctorado generalmente los estudiantes emigran a CU.

La organización en red de los posgrados tiene como requisito de operación indispensable la toma de decisiones compartida tanto en lo interno como en lo externo, su flexibilidad estructural debe resolver problemas y propiciar procesos académicos autogestivos para alcanzar los objetivos del SUP, para generar conocimientos aplicables, que atiendan a demandas de la globalización, la sociedad del conocimiento y a las transformaciones que la sociedad reclama. La flexibilidad organizativa y normativa aumenta con lo cual los programas tienen más posibilidades de articulación no solo entre instituciones educativas, sino también de la sociedad, empresas, organismos gubernamentales, entre otras instituciones más, por lo cual la vinculación es factible

y amplia en el campo académico, pero en el PROMAP, las dificultades de la articulación tienen varias aristas.

En el periodo de estudio en la PROMAPAYDOP se presentaron relaciones autónomas o independientes en cada entidad académica, el control dividido y el poder poco compartido porque en términos generales cada entidad ejerció su gobierno, aunque con puntos de conexión básicos entre estas, la articulación no tuvo los alcances requeridos para transformar las condiciones en que se desarrollaba el PROMAP-A.

La FFyL tenía como estrategia esperar a que FES-A adquiriera mejores condiciones para la articulación, pero el aguardar demoró una coordinación interinstitucional más deliberada y, si a ello se agrega que las decisiones de la dirección de la FES-A tuvieron un carácter principalmente centralizador, durante el periodo de estudio, debido a que la dirección en turno de la escuela no apoyó al posgrado de manera determinante porque si destacaba el posgrado se ponía en peligro que la dirección se mantuviera en un segundo periodo de administración y cuando el poder es altamente centralizado este se vuelve incompatible con la articulación, puesto que la articulación se fundamenta más en la coordinación en ajuste mutuo por negociación y relaciones de enlace, sin la necesidad de un tomador principal de decisiones, se trata de acciones conjuntas de organizaciones separadas.

La tutoría es el proceso de formación del posgrado y se funda en la tradición de una formación artesanal que debe ser nuevamente inventada (Hobsbawm) porque debe dar respuesta a situaciones novedosas, es la continuidad con el pasado que en buena parte es artificial. Por lo cual la tutoría no es una tradición entendida como inalterable, se trata de un proceso dinámico como lo es también la formación y la gestión de los posgrados.

La tutoría académica es una variedad de procesos complejos y cambiantes en las instituciones que tienen relación con su desarrollo histórico y en la cual están incluidos los sujetos, pero quienes toman decisiones en el posgrado se encuentran en un campo tenso, se enfrentan por una parte a la necesidad de hacer valer la noción de los límites, son quienes están ahí para marcarlos, para hacer que no olvidemos los límites y las leyes que derivan de estos; sin embargo, al mismo tiempo, el gesto radical de la gestión estriba en su capacidad para responder a los acontecimientos, a las crisis, a las exigencias súbitas de decisión, a las transformaciones

imprevisibles de la historia, a la capacidad misma de lo humano, es decir, debe responder también al desbordamiento de los límites y la creación de nuevos límites (Raymundo Mier Garza (2004, p. 27).

Generalmente en los procesos académicos se considera a la administración como la causante de dificultar, impedir o entorpecer el quehacer de las universidades; sin embargo, cómo podríamos avanzar sin un orden, sin una previsión, sin objetivos o la actividad académica no necesita orden como dice Greber (2005), la administración intenta medir, tomar medidas, pero no puede evitar lo desmesurado implica la segregación la exclusión de lo desmesurado, pero diferencia de la administración, la gestión (Mier, 2005) bajo el régimen de la distribución, cuida preserva, acrecienta los recursos materiales y simbólicos en virtud de la potencia de los sujetos que surgen por los vínculos de reciprocidad en una colectividad dada. La administración y la gestión son una condición humana que nos vincula ante la ley, nos marca no olvidarnos de los límites, pero también nos lleva a responder a desbordar y trasgredir los límites de la ley para crear nuevos límites, la gestión debe impedir la burocratización de las normas porque es ello lo que paraliza y suprime las posibilidades.

El desafío para los responsables del PROMAP-A es propiciar la construcción de una posición diferente como dice Edelstein, (2011, p.145-146) desde los formadores de profesores y tutores que a la vez son formadores. Hacerlo a partir de precisamente develar en los procesos de análisis ese *plus* de misterio, al permitir la objetivación, de la particular objetivación de la particular inscripción como sujetos en esas prácticas de enseñanza. Tentativa que se asume como viable desde la apelación hacia procesos metacognitivos y meta analíticos que habiliten presentar planos de visibilidad respecto de aquello que permanece opacado en situaciones de análisis prácticas.

Pero para que la gestión promueva transformaciones se necesita que los responsables de los posgrados actúen con ética, no se puede suprimir la ética como principio administrativo, aunque la administración niegue o se oponga a la ética. Los funcionarios de posgrado tienen como tarea buscar respuestas diferentes, propias de cada circunstancia, porque no hay respuestas universales, sino singulares, particulares, necesitamos crear nuestra alternativa frente a una realidad que no es única y ello exige ética, la cual es un gesto, una postura que se produce desde

un lugar en el borde del lindero, entre el saber, el poder y el control, para abrirse al otro, la cual tiene que ver con la reflexión de lo no medible, por ello toda gestión y administración debe replantearse de manera permanente su actuar (dionisiaco).

Entonces, la gestión puede contribuir para preservar la tradición formativa de los posgrados de la Universidad, la formación tutorial en el posgrado, recuperando los puntos cardinales, las directrices fundamentales en una dinámica que no necesariamente es repetitiva porque la sociedad exige transformaciones, pero puede ser revalorada, reinterpretable, puede tener nuevos significados, puede incorporar nuevas prácticas, nuevos valores, pero sin necesidad de que desaparezca su identidad, la cual puede procurar conservar aún en una estructura sistémica si se retorna al restablecimiento del valor de lo académico.

En la gestión no hay una respuesta única, pues las alternativas se construyen en contexto, en la historicidad de los procesos en que se desarrollan las instituciones.

Es importante para el posgrado de Aragón considerar las cualidades de los responsables del posgrado, si bien se requieren cualidades técnicas que direccionen el programa también se requieren de cualidades políticas, humanas y académicas, las estrategias no tienen continuidad únicamente porque se proyecten a largo plazo o porque técnicamente estén bien elaboradas. Las estrategias son implementadas por personas que tienen intereses, valores, formas de trabajo, visiones, habilidades, actitudes de diverso tipo, por lo tanto, es necesario poner atención en los responsables del posgrado, quiénes son responsables del posgrado, en la gestión en la administración, cuáles son sus valores, Sobre qué han construido su prestigio académico, cuáles son sus vínculos académicos, con qué capacidades de dirección cuentan.

En el PROMAP-A el restablecimiento de lo académico solo puede llevarse si los responsables de su conducción y sus equipos de trabajo cuentan y demuestran prestigio académico y solvencia moral, pues ello los coloca en una toma de decisiones éticas, no se niega que toda administración y gestión implica el ejercicio y la distribución de poder; sin embargo, no se reduce a ello. Los funcionarios académicos son el puente entre política y gestión y este puente es vital porque plantea la relación entre procesos políticos y administrativos para el posgrado.

Se requiere un análisis pertinente del PROMAyDOP entendido, como la misma universidad lo ha definido, como sistema, este análisis debe incluir también los papeles vitales que tiene lo político y la gestión que asumen los funcionarios académicos, pues su labor es ese anudamiento del proceso político que involucra su gestión y su esfuerzo por expandir su espacio político para que mejore el programa en la articulación. En el PROMAyDOP, el poder y la autoridad están fragmentados, lo que se requiere es consentimiento, autoridad y poder se sumen entre las entidades académicas participantes y se orienten hacia la solución de problemas.

Es de importancia decisiva la política en la gestión, lo político y la instrumentación de acciones, es una responsabilidad de funcionarios de las entidades académicas, deben elaborarse estrategias de articulación que tengan mayor profundidad para fortalecer la tutoría. Es necesaria una gestión que mire más allá del sistema, una gestión que gestione el sistema, pero al mismo tiempo ponga atención a los problemas para que no mantenga los mismos procedimientos viciosos del sistema y de quienes no se comprometen con el programa. Se necesita mayor determinación y capacidad política para desarrollar el trabajo académico para que las tareas se realicen de forma efectiva que plasmen valores académico-formativos.

Los funcionarios académicos son responsables de ejecutar las políticas, los procesos de formación e igual los profesores encargados de ejecutar las decisiones, con distintos niveles de participación los primeros tienen un carácter más directivo del programa en su conjunto y los segundos más operativo, aunque ambos niveles están estrechamente relacionados; sin embargo, todos alteran, eliminan y crean nuevas políticas formas de hacer y de obtener resultados Comité Académico y el responsable del programa deben construir puentes entre las políticas para la educación superior y las políticas de organismos evaluadores como el CONACyT, las del SUP y los problemas específicos de PROMAyDOP. La construcción de estos puentes es una función primaria de los funcionarios académicos de la FFyL, de la ENEP-A y el CESU.

La articulación del PROMAyDOP remarcan el gobierno universitario, su carácter funcional, sin embargo, este carácter funcional debe atender los procesos de formación si esto se niega, entonces lo que se ha logrado es homogenizar las normatividades, reglas y algunos procesos de funcionamiento administrativo, pero lo funcional solo tiene sentido si se considera

la tarea más importante de los posgrados que es la formación, sin ella la capacidad gestora carecería de contenido académico formativo.

Los procesos en que se desenvuelve el posgrado son procesos dinámicos que no son ajenos a la vida social, política, académica de los sujetos. Se amplían los límites, las reglamentaciones para el posgrado, pero también se amplían al interior del PROMAP-A, es donde se pueden hacer los cambios más radicales para alcanzar eficiencia y eficacia debido a la falta de protección laboral de los profesores, la debilidad formativa de estudiantes y profesores, las condiciones de desventaja materiales, financieras. La articulación está reproduciendo y aumentando una alta diferenciación respecto de las otras entidades participantes.

Entonces, las estructuras del posgrado y del PROMAyDOP deben analizar y atender las causas que producen estos efectos a fin de buscar transformaciones, condiciones para un mejor desenvolvimiento del programa en Aragón pues este es fundamento de la articulación de los posgrados de la UNAM.

La articulación en el PROMAP de la UNAM reproduce las condiciones de desigualdad en la ENEP-A durante el periodo de estudio 2001-2005, lo cual no genera dificultades a la articulación pues el sistema acepta y promueve el mantenimiento de una alta diferenciación.

Los procesos de coordinación académico-política de las entidades participantes en el PROMAyDOP son de una reestructuración dinámica del trabajo académico que permitan la adaptación rápida a contextos inestables; pero esta reestructuración fomentada por distintos niveles de administración, gobierno y gestión. En nombre de la eficacia transita por el cambio continuo de actores importantes del proceso formativo; nuevos perfiles de profesores, tutores e investigadores que la misma dinámica del sistema no propicia la comprensión de sus funciones y de su desarrollo.

Es indispensable que el gobierno universitario y la FES Aragón mejore las condiciones laborales de los profesores del posgrado de esta entidad académica. El no contar con profesores de carrera, provoca un alto desplazamiento de profesores, lo cual tiene varios efectos interrelacionados entre ellos se puede mencionar:

- Dificultades para la articulación de las tres entidades académicas, hay insuficiencia de recursos materiales, humanos que posibiliten el trabajo académico.
- No es posible desarrollar verdaderos proyectos académicos de largo plazo al interno como en la articulación,
- La movilidad, la cooperación académica no tienen mucho sentido, por su carácter de inmediatez.
- Los procesos de formación de estudiantes y profesores se dificultan debido a la alta y continua rotación de los profesores. Los procesos de formación al interior del posgrado en Aragón no crean grupos académicos de trabajo con un carácter vinculante. Se presenta un aislamiento interno en el PROMAP-A y de este respecto de la FFyL y el IISUE, las condiciones laborales y la falta de otros recursos adicionales no son propicios para formar a los profesores en el campo disciplinario, como tutores y en la investigación.
- La elevada rotación de profesores obliga a verificar que los profesores cuenten con “competencias” para desempeñarse en posgrado en vez de formarlos en competencias para la docencia, la tutoría y la investigación o en el dominio de la disciplina.
- La desprotección laboral de los profesores de Aragón es conveniente en el PROMAyDOP, porque a través del desplazamiento se pueden alcanzar los indicadores de evaluación y financiamiento del CONACyT. Es más sencillo desplazar al personal del IISUE o de la FFyL ya que un número importante son profesores de carrera o investigadores, este desplazamiento reproduce las condiciones de desigualdad en muchos de los aspectos laborales, formativos y académicos en que se desenvuelve el posgrado en Aragón y que dificultan la articulación con las demás entidades académicas.
- No es factible fomentar una verdadera vida académica en Aragón cuando la mayoría de los profesores no se dedican de tiempo completo a actividades académicas.
- La tutoría es un proceso de transmisión; lo cual implicaría la permanencia del profesorado y su vinculación al IISUE y la FFyL.

- Los puntos anteriores tienen su impacto en la baja eficiencia terminal, junto con otros aspectos más.

Se ha señalado que el SUP y el RGEP, colocó a la tutoría académica como centro de la formación de los estudios de posgrado de la UNAM, las actividades de los tutores fueron ampliadas, su responsabilidad es importante no solo para que los estudiantes obtengan una formación amplia, sólida y de alto nivel, y que las entidades de la Universidad alcancen niveles de reconocimiento social por su calidad vinculada a indicadores de eficiencia, eficacia y pertinencia, sino también, tienen un papel importante en la selección y evaluación de estudiantes para su vinculación al SUP, constituyen el enlace estratégico sistémico de posibilidades para la formación, incluso para la inserción laboral, de estudiantes de posgrado.

Generar estrategias del proceso de tutoría y propiciar su ejecución implica tener en cuenta las diferentes condiciones, particularidades y contextos en que las entidades académicas desarrollan el programa para buscar estrategias que más que los equilibrios cuantitativos promuevan el fortalecimiento académico.

Formar un núcleo de profesores en PROMAP-A con condiciones para desarrollarse académicamente en el posgrado, ello implica un análisis importante de reconocimiento académico del profesorado, no se trata de una verificación de competencias, ni tampoco de verificar el cumplimiento formal de lo académico; porque se ha utilizado lo formal para desplazar a profesores y profesores-tutores que contaba con cualidades académicas, vínculos profesionales importantes y con el compromiso académico con el posgrado, son pocos los profesores que iniciaron el proyecto y se mantienen en él.

Esto no significa que se requieran solo profesores experimentados sino más bien las cualidades académicas, las habilidades profesionales y los valores que ello implica. El núcleo básico de profesores requiere no solo profesores experimentados, también aquellos que están iniciándose en el trabajo académico, porque la tutoría es un proceso de formación, se transmite de tutor a tutor, de tutores a estudiantes que son al mismo tiempo sus colegas.

Valores académicos de reconocimiento de un tutor deben fortalecerse por sus cualidades académicas de tutoría, no solo por indicadores cuantitativos como el tener un número elevado de alumnos graduados, pero con una formación débil.

La flexibilidad del SUP, para los responsables del PROMAP-A, enriqueció las tareas directivas, por lo cual las capacidades, habilidades, competencias y valores de quienes toman decisiones son cada vez más importantes en los posgrados, al aumentar la importancia del ámbito informal, los responsables deben facilitar formas de cooperación, comunicación y movilización de saberes y estimular la capacidad creativa de individuos, de grupos de estudiantes, tutores, investigadores, docentes, tienen el reto de pensar en la organización interna y en la organización interinstitucional para el mejoramiento y cambiar las lógicas de control y mando pues ahora es una estructura en red y flexible. La gestión de los responsables del PROMAP deben definir formas de organización, estas dependen de su capacidad reflexiva de transformación interior, para transitar a distintos objetivos de la articulación que atienda el principal proceso de formación del posgrado: la tutoría.

La articulación promueve cada vez más la movilidad, la flexibilidad, es decir una menor presencia entre profesores, estudiantes, investigadores y tutores. Lo cual debe llevar a los comités, los colegios a repensar la tutoría del PROMAP, su sentido, su organización, cómo procurar en este contexto el sentido artesanal de la tutoría, los valores, las capacidades, habilidades que deben formarse en los estudiantes de posgrado aun con la flexibilidad y la movilidad.

Es necesario repensar las funciones, las competencias de los tutores, su papel en la formación de los estudiantes de la maestría en pedagogía ante la movilidad y flexibilidad del programa pues la organización en red los coloca en procesos de selectividad de estudiantes, de apoyar a los estudiantes en la toma de decisiones cada vez más individuales para participar de distintas opciones curriculares, algunas de ellas se encuentran ligadas al financiamiento, con ello la formación artesanal de la tutoría pasa a segundo plano, los procesos de discusión, socialización, de discusión colectiva, la rapidez de las decisiones, provocan que se aumente el índice de eficiencia terminal, es decir, un mayor número de estudiantes se gradúan, pero ¿su formación es adecuada?

¿Cómo hacer en la organización en red que la tutoría mantenga la relación tutor-estudiante o comité tutorial estudiantes en relaciones académicas de diálogo y no solo de selección de cursos, selección de programas? ¿Cuál es el sentido de la tesis, o del examen general de conocimientos o de cualquier otra forma de obtención del grado del PROMAP y qué relación tiene con la tutoría en un programa articulado? ¿Cómo hacer para que las formas de graduación y los procesos de formación que se brindan en el PROMAP no sean solo requisitos verificables por cumplimiento y, dónde queda la revisión de los principios formativos del programa, de los posgrados, de los universitarios?

Las subestructuras internas, o sea los grupos de trabajo académico, son cada vez menos permanentes, cómo mantener la fuerza que había distinguido a los colegios, los comités, los grupos de trabajo académico. En el PROMAP-A se fueron creando las condiciones alcanzadas en el periodo 2001-2004, pero el cambio de administración, la falta de continuidad<sup>100</sup> en las estrategias académicas, los intereses políticos desmedidos de nuevos responsables de posgrado no propiciaron un mejor desenvolvimiento del programa. El aislamiento en la articulación del PROMAP-A, no favoreció la conformación de verdaderos grupos académicos de trabajo colegiado, ni una verdadera calidad en la formación, lo que se facilitó más fue la verificación, la inspección, una administración autoritaria, una falta de verdadera gestión. La calidad en la tutoría no puede ser alcanzada por Aragón en este aislamiento articulado, al tiempo que tampoco en el PROMAP.

La dirección del PROMAP como acción creativa del gobierno del programa, produce estrategias para alcanzar objetivos, metas y propósitos, asunto clave para su desarrollo, el saber hacer, que requiere de un conocimiento profundo de capacidades de reflexión y análisis, de procesos sistemáticos de evaluación y planeación, de sensibilidad, capacidad de crítica y autocrítica, atender iniciativas, saber escuchar, actuar con liderazgo para que los equipos de trabajo académico puedan ubicarse en proyectos académicos intra e interinstitucionales.

---

<sup>100</sup> La continuidad en las estrategias no significa la conservación de planes, de actividades, de acciones que lleven a la inamovilidad institucional, cambiar, transformar los procesos que dificultan que se alcancen verdaderos procesos de formación en el PROMAP-A.

El gobierno universitario debe buscar interconectar tecnológicamente a las entidades académicas participantes, no solo porque para la organización en nodos o redes es requisito fundamental de operación sino también porque los procesos de interinstitucionalidad son cada vez más complejos y responden a diversas finalidades.

La interconectividad implica al mismo tiempo una administración y gestión de los recursos tecnológicos, por lo cual deberá tener objetivos definidos y propósitos diferenciados para su uso, en el PROMAP, no solo en exámenes de grado, conferencias y cursos interinstitucionales para estudiantes, también debe programarse para la formación de profesores, tutores y por supuesto para procesos de reflexión y análisis sobre el desarrollo del programa o bien para la gestión, se pueden organizar y programar reuniones entre los distintos órganos de toma de decisiones o entre docentes, o entre docentes y tutores, investigadores y tutores, estudiantes y muchas otras más que partan del análisis reflexivo del programa en los cuales participen las distintas entidades académicas desde sus espacios y en tiempo real.

La interconectividad tecnológica deberá ir avanzando hacia otras entidades académicas de la misma universidad incluso con otras universidades o instituciones nacionales, extranjeras, la interconexión es una herramienta que puede combinarse o complementarse con otras opciones de intercambio, cooperación académica, pues no se trata de deshumanizar la tutoría como proceso de formación del posgrado y tampoco la gestión, por el contrario.

Las condiciones laborales del personal académico y las distancias geográficas entre las entidades participantes hacen indispensable la interconectividad para los responsables de la gestión, sobre todo en el fortalecimiento de las decisiones colegiadas y para fomentar procesos autogestivos de los distintos equipos académicos que se conformen al interior del PROMAP.

Conducir el PROMAyDOP requiere de cualidades y capacidades que permitan entenderlo como un sistema dentro de otros sistemas, y a la vez cada entidad debe concebirse como un sistema dentro de otros sistemas.

El PROMAyDOP como programa intra e interinstitucional nacional que se perfila como programa internacional muestra fragilidad institucional en la gestión de la tutoría académica como principal proceso de formación, pues la participación de las entidades académicas con

relativa independencia, porque se suponen integradas, no logran superar la idea de que el programa en la FES-A es una entidad académica adherida, pegada, un anexo o una sucursal de la entidad responsable, porque la gestión del principal proceso de formación de posgrado como un todo no se ha fundamentado en el análisis del trabajo académico, desarrollado.

Fortalecer la toma de decisiones en el PROMAyDOP en un doble proceso intra-interdependiente depende de las voluntades político-académicas que deben ser propiciadas los gestores académicos, es decir, los coordinadores responsables de los posgrados de cada una de las entidades académicas involucradas en el programa, que busquen fortalecer el programa en su conjunto, atendiendo las diferencias y necesidades de cada una de estas, pues no se pueden alcanzar objetivos comunes con condiciones desiguales y, además con decisiones que organizan de manera simple y superficial “la integración”, es imposible construir una comunidad académica con potencial intra e interinstitucional, si no se desarrolla una capacidad para analizar los problemas y prever los futuros. El programa se tornará cada vez más excluyente y con una gestión cada vez más autoritaria que impedirá su fortalecimiento.

La ruptura de las voluntades políticas-académicas en la gestión del PROMAyDOP, refuerzan la exclusión, la depuración de estudiantes, académicos, investigadores y tutores basados en criterios de eficiencia y eficacia que se colocan como criterios desvinculados del valor académico-formativo. El autoritarismo en la gestión del PROMAyDOP desestructura su gobierno y con ello, propicia condiciones de ingobernabilidad, baja calidad académica, formación deficiente, pues los criterios que sustentan las decisiones académicas no son claros y las estructuras colegiadas como los comités, juntas, en la toma de decisiones dejan de desarrollar su capacidad para comprender el trabajo académico-formativo, para analizar y resolver problemas actuales y sus implicaciones futuras de decisiones no adecuadas.

El gobierno de PROMAyDOP, en el periodo de análisis, apostó a las voluntades político-académicas para la coordinación de las actividades académico-formativas del programa. Alcanzar unidad entre las tres entidades participantes FFyL, ENEP-A y CESU colocó en la agenda del Comité Académico una serie de problemas académicos-formativos nada sencillos de resolver y se relacionan con la calidad, la equidad del programa.

Cumplir con los requisitos mínimos para que la ENEP-A, formará parte del SUP en el programa de Posgrado en Pedagogía implicó un trabajo político-académico que ha sido necesario continuar ante las exigencias internas de la Universidad, de la sociedad y de otras organizaciones evaluadoras que proveen de financiamiento público como el CONACyT, así también para allegarse de otros recursos económicos, no necesariamente públicos, indispensables para permanecer y mantenerse como componente del SUP.

Una gestión que implemente decisiones apropiadas, que estimule y recoja la experiencia colegiada, para una mayor coherencia interna porque hacen visibles las dificultades que enfrenta la coordinación de las entidades académicas participantes, los mecanismos operativos no está generando interdependencias necesarias que estimulen la integración sistémica, la conexión entre autoridades ejecutivas responsables de las entidades académicas es precaria, pues es en lo indispensable, es necesario crear un nivel de confianza que permita pensar en políticas coordinadas; se necesita un mínimo de consenso que tome en cuenta a los estudiantes, a los docentes que funcione un verdadero comité académico porque es determinante en la implementación de políticas y el logro de objetivos, se requieren lazos académicos que se refuercen con el dialogo académico, que articulen intereses comunes, si bien esto no depende solo de los funcionarios académicos ellos a través de la gestión pueden propiciarlo, pueden influir a través de sus acciones en su papel de gestores del PROMAyDOP.

El gobierno del PROMAyDOP, debe atender y reconocer los procesos de la vida académica más tradicional, la tutoría y los colegios, para reinventar la tradición, la vida interior de las entidades académicas.

Los colegios, las tutorías se apoyan con medios económicos, obtenidos de las reglas de evaluación-financiamiento que aportan los diversos programas, derivados de las políticas educativas para las universidades y en general para la educación superior y, de otros medios de poder y de influencia económica y política dentro del sistema social, ello, no significa que dentro de la tradición académico-formativa no existan medios de poder e influencia, pero son de otra naturaleza, están relacionados con el prestigio académico, el saber, con el reconocimiento,

En los colegios, los comités, los consejos se espera que la eficacia del PROMAyDOP pueda producirse, pues en ellos se vierten saberes, opiniones, que consideran por un lado la

estructura de los colegiados, sus funciones y organización constituyen el apoyo objetivo de la acción de sus miembros, y por el otro, los propósitos, la toma de decisiones en conjunto y son los acuerdos, las acciones que se han de realizar dentro del programa.

Las acciones, las opiniones, son discutidas, se fundamentan en colegiado y, estas se admiten o se rechazan por su relación con los hechos, los resultados. En colegiado se espera que genere consenso sin la necesidad de aplicar medidas que obliguen, llegar a acuerdos implica comunicación, superar puntos de vista iniciales y que como comunidad académica motivada se asegure el funcionamiento del PROMAyDOP y el intercambio de vivencias y experiencias académicas en el mismo.

En el colegiado se busca el entendimiento, que se acerque a los sujetos a la consecución de propósitos o a la resolución de problemas de ese contexto común el PROMAyDOP, en colegiado se espera que se hablen sinceramente de su experiencia, de sus motivaciones, toma de decisiones y acciones formativas, individuales o colectivas, acordadas por entendimiento mutuo de las situaciones que se presentan y se basan en convicciones académico-formativas.

La deshumanización de la formación, de la tutoría y la gestión no se presenta exclusivamente por la entrada de la tecnología en la educación, sino también porque los procesos, acciones, concepciones y finalidades educativas adquieren características técnico-instrumentales. La interconectividad tecnológica es una herramienta que no debe sustituir los procesos presenciales, se trata de una combinación creativa de uso de estas tecnologías, puesto que toda articulación requiere de un verdadero trabajo académico, no es solo homogenizar programas de posgrado, actividades, reglas de funcionamiento, su sentido es la formación, la cooperación académica, el desarrollo de investigaciones, de la docencia, entre otros más, pero son procesos que no se propician en abstracto, lo cual no debería olvidarse.

Es necesario que el gobierno universitario amplíe las atribuciones y capacidades directivas de los responsables y del Comité Académico en el Reglamento General de Estudios de Posgrado, aunque estas señalan, no tienen un peso suficiente, posibilitan más una gestión independiente.

Tanto el RGEF, los programas y el plan de estudios del PROMAP dirigen sus objetivos, acciones, actividades y normatividades, principalmente a los estudiantes, lo cual implica que el concepto de formación está implícitamente centrado de manera unidireccional en los estudiantes; sin embargo, la formación también es un proceso permanente para profesores y tutores.

Lo presentado de manera recurrente es una tensión entre el modelo de formación para el posgrado que fue diseñado para establecer vínculos con distintas entidades académicas o de otro tipo y las condiciones específicas de desarrollo del PROMAP-A.

La autoridad política es fundamental para la conducción del PROMAYDOP con dos elementos importantes: eficacia y consenso. El gobierno del PROMAYDOP debe propiciar, fortalecer las entidades académicas participantes, es decir, tanto la FFyL y la ENEP-A enfrentan una serie de problemas relacionados con la tutoría y la eficiencia terminal.

Los valores académicos se tornan difusos en el PROMAP-A; la vinculación con la FFyL y CESU; puede limitar la toma de decisiones individualizada y desvinculada y generar el restablecimiento de una formación basada en principios y valores académicos que se renuevan en las circunstancias actuales y en ellos se vean envueltos las tres entidades participantes. Sin ello, no se preservan las costumbres, los precedentes, las tradiciones académicas, sus normas y actitudes de la tutoría

El gobierno del PROMAYDOP debe propiciar fortalecer las entidades académicas participantes, es decir, tanto la FFyL y la ENEP-A enfrentan una serie de problemas relacionados con la tutoría y la eficiencia terminal.

La eficacia es una preocupación importante para el gobierno del PROMAYDOP, el gobierno debe realizar, asignar, movilizar, distribuir todo tipo de recursos, obtener resultados, pero también requiere de consenso para llevar a cabo sus acciones, la indiferencia, el no hacer reduce la eficacia del gobierno, del PROMAYDOP, consenso y eficacia están interrelacionados, el consenso requiere valores cualitativos.

Perder eficiencia lleva a perder eficacia de manera gradual, por ello, el consentimiento político no puede darse por sentado, se puede mantener el gobierno de los programas de posgrado con eficacia, pero esta eficacia se torna cada vez más autoritaria en PROMAP-A, porque en las

estructuras de decisión se vuelven más independientes de los sujetos y de las mismas estructuras, comienzan a diluirse los justificantes académicos, los participantes dejan de analizar su quehacer académico, renuncian a revisar sus acciones respecto a las normas y evitan manifestar sus motivaciones y convicciones académicas.

Existe una influencia directa entre la tutoría como proceso formativo y la eficiencia terminal, pero la tutoría al mismo tiempo se relaciona con procesos interinstitucionales de la FFyL, ENEP-A y CESU, es decir, las tres entidades académicas participantes en el PROMAP tienen responsabilidad directa en la eficiencia terminal tanto en la FFyL y la FES-A.

Con relación a los objetivos propuestos se encontró que la planeación, implementación y evaluación fueron elementos que estuvieron altamente relacionadas por varias razones, entre ellas se puede señalar que las exigencias de las políticas educativas para Educación Superior (ES) en el periodo de estudio se caracterizaron por la evaluación, de hecho es un momento en que se afianza el binomio evaluación-financiamiento, además de que las políticas institucionales de la UNAM para los posgrados comenzaron a buscar procesos de autoevaluación para la mejora, pero también había evaluaciones externas como la del CONACYT en las cuales participó el programa de doctorado en pedagogía para pertenecer al Padrón de Excelencia de los Posgrados Nacionales, en este contexto de evaluación constante de diversas instancias y ante el comienzo del SUP y del nuevo programa de Posgrado en Pedagogía de la UNAM, los procesos de planeación, implementación y evaluación no se presentaron linealmente ya que además del carácter colegiado que marcaba el SUP para toma de decisiones entre las tres entidades participantes de ese momento, hacía que se vincularan en diversos procesos tales como: la evaluación de los candidatos al programa; los coloquios semestrales en los cuales también se evaluaba a los estudiantes, las funciones del Comité Académico se relacionan con ellas.

Se puede afirmar que durante el período de análisis que los procesos de planeación, implementación y evaluación se dirigieron por un lado hacia el alcanzar las condiciones mínimas necesarias para participar en el programa y al mismo tiempo para alcanzar cierto nivel de reconocimiento ante la FFyL y CESU.

Se encontró que hay una interrelación entre eficiencia terminal <-> tutoría al mismo tiempo que ambos elementos están condicionados a las circunstancias en desarrolló la actividad académica del posgrado en pedagogía en la FES-A en el período 2001-2005, destacando los siguientes aspectos: las condiciones socioeconómicas de los estudiantes, la falta de becas, condiciones de infraestructura difíciles para otorgar tutoría personalizada, condición laboral del profesorado, las diferencias formativas entre los profesores de la FFYL y los de FES-A, falta de apoyo al programa por parte de las autoridades de la FES-A, incluso la ubicación geográfica dificultó la vinculación con las otras entidades participantes en términos de docencia y tutoría.

Durante el período de estudio la matrícula de la maestría en pedagogía fue más amplia en el campo de la docencia Universitaria que en el de Gestión Académica y Políticas Educativas, pero en términos de obtención del grado éste último tuvo mayor eficiencia terminal. Es preciso señalar que la eficiencia terminal se consideró como el momento de obtención del grado.

Se encontró que los cambios estructurales emprendidos desde la administración institucional de la UNAM para los posgrados a través de la creación del Sistema Universitario de Posgrado (SUP) se sustenta “en un modelo de totalidad articulada, a través de nodos se organiza su operación” (UNAM, 2004: 18) con ello se espera alcanzar objetivos importantes: el reconocimiento como posgrados de alto nivel, propiciar su internacionalización, fortalecer el proceso formativo a través de la tutoría, mejorar la eficiencia terminal, interorganizacional para aprovechar mejor los recursos humanos, de infraestructura, equipos, gestionar los programas a través de comités y cuerpos colegiados, entre otros objetivos más. Es a través del diseño y la planeación estratégica que adquiere importancia la administración y su legitimidad se basa en el diseño del SUP pues se considera que es apropiado para conseguir los objetivos señalados; sin embargo, el análisis de discurso nos muestra que no debe desestimarse la política, es decir, los problemas del posgrado no pueden resolverse únicamente con una forma administrativa y sin política puesto que la gestión está vinculada a lo político, es decir, que las demandas y necesidades de quienes participan en la maestría en pedagogía de la UNAM tienen distintos proyectos que buscan articularse y para lograrlo es necesaria la gestión que hace uso de lo político para obtener reconocimiento, apoyo y legitimidad, este fue el caso de la FES-A durante el período de estudio.

Cuando se había instituido el SUP significó la regulación académica de los posgrados de la UNAM, esto marcaría la pauta y la coherencia entre las acciones y las ideas a lo que se deberían ceñir quienes participan en ellos, pero en la maestría de la FES-A, aparecía el potencial de lo político para hacer gestión. se buscaban contactos e interacciones, no sólo por voluntad de quien se encuentra en los cargos directivos, sino también por el colectivo docente, esto fortalecía al mismo tiempo al SUP y a las tres entidades que en ese momento participaban en la maestría en pedagogía: FES-A, FFyL y CESU.

Si bien los directivos como los docentes de la FES-A, comprenden su posición no sólo al interior de la Facultad sino también dentro de la tríada institucional del SUP porque son el campus diferente que no está en CU, con condiciones totalmente diferentes, al mismo tiempo que buscan incorporarse e identificarse con la FFyL y CESU lo cual hace que se de este acercamiento de la gestión que hace uso de lo político para participar y alcanzar legitimidad.

La organización de la tutoría ligada al objetivo de alcanzar eficiencia terminal abarcó por un lado la organizar a los estudiantes con tutores que tuvieran intereses de formación más o menos similares, puesto que si la tutoría es adecuada es más factible elevar el índice de eficiencia terminal, como se puede notar está división de tareas de tutoría entre los profesores de la maestría en FES-A se fundamentaba en ciertos valores, que incluso fueron reconocidos por profesores e investigadores que acudían principalmente al coloquio semestral ya que siempre se destacó la participación y sinergia del profesorado de la maestría de la FES-A. Se puede señalar que en la organización de profesorado se fundamentó en una función profesional en la cual dentro de la FES-A, pero también en la identificación y el reconocimiento del proyecto mismo, por otra parte, en la organización interna el juego de poder es eminente y es notable en la organización del profesorado para la tutoría las formas de contrato, el otorgamiento de horas de trabajo, por ejemplo.

No se debe olvidar que el SUP buscaba la interrelación, sin embargo, no era fácil que el posgrado de pedagogía en la FES-A intensificara su relación con el CESU y la FFyL, por las difíciles condiciones en que comenzó a operar, además no puede olvidarse que el proceso organizativo del SUP implica un nexo obligado entre discurso y poder. El discurso de que el SUP potenciaría a las entidades participantes, que si bien durante el período de estudio la gestión de la

FES-A buscaría apoyo y la vinculación con la FFyL y el CESU con el paso del tiempo esa relación pareciera diluirse, por varios factores, pero uno de ellos es la gestión. La relación entre el CESU y la FFyL se fortalece de manera notable, incluso en el discurso se pueden encontrar que el CESU en su Plan de Desarrollo, correspondiente al período de estudio en esta investigación, señala que intensificará sus vínculos con la FFyL y que en las otras entidades académicas solo mantendrá presencia, además la relación CESU-FFyL se ve propiciada por las condiciones geográficas, materiales, humanas, de infraestructura y servicios en que se desarrolló la idea del SUP.

Con relación a los objetivos particulares del papel de las autoridades y otros funcionarios de la FES-A; la investigación ubicó que la relación entre el posgrado y las autoridades de la FES-A fue difícil porque no había un apoyo suficiente para el programa en términos financieros, de infraestructura entre otros, pues no se comprendía los beneficios del posgrado para la FES-A, sin embargo, cuando se revisan los informes de la dirección en el período de estudio, discursivamente se destaca la importancia del posgrado.

El papel más destacado en el periodo de estudio corresponde a quien dirige el posgrado porque en el caso de la maestría en pedagogía la organización y la coordinación del programa se dieron pasos muy importantes para la búsqueda de condiciones y legitimidad de lo que podía realizar la FES-A, sin embargo, no se dio continuidad a estas actividades directivas en períodos posteriores lo cual influyó para que la toma de decisiones compartida por las entidades académicas se menguara, pero esta afirmación debe tener sustento en un análisis de las gestiones subsecuentes a este estudio.

Referente al desempeño de los tutores en la FES-A hubo un reconocimiento a su compromiso con el programa a pesar de las dificultades laborales que enfrentaron incluso desde la FFyL y CESU pues la organización y coordinación del coloquio se conformó como una actividad semestral importante ya que los maestros, los doctores e investigadores participaban en la revisión y recomendaciones de los trabajos de los estudiantes y esto conformó una parte importante de la vida académica de la maestría en la FES-A.

## FUENTES DE CONSULTA

- Acosta Silva Adrián (2000). *Problemas públicos y agenda de gobierno*. Miguel Ángel Porrúa, México.
- \_\_\_\_\_ (2003). *Estado, políticas y universidades en un período de transición. Análisis de tres experiencias institucionales en México*. México: Fondo de Cultura Económica (FCE)-Universidad de Guadalajara (UDG)-Centro Universitario de Ciencias Económica-Administrativas (CUCEA).
- \_\_\_\_\_ (2009). *Príncipes, Burócratas y Gerentes. El gobierno de las universidades públicas en México*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).
- Aguilar Villanueva, Luis F. (2000). *La hechura de las políticas. Estudio introductorio*. México: Miguel Ángel Porrúa.
- Aguirre Lora, María Esther. (1996). *Presentación de la edición mexicana del libro Nostalgia del maestro artesano* de Antonio Santoni Rugiu. México: Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU), Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).
- Alcántara Santuario, Armando (1990). *Consideraciones sobre la tutoría en la docencia universitaria; en: perfiles educativos*. No. 49-50. México: Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU). Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).
- Altbach, Philip G. (2008). “Funciones complejas de las universidades en la era de la globalización” en Global University Network for Innovation (GUNI). *La educación Superior en el mundo 3. Educación superior: nuevos retos y roles emergentes para el desarrollo humano y social*. México: Ediciones Mundi-prensa.
- Arbesú, María Isabel. (et. al.) (2004). “Las políticas y los usos de la evaluación de la docencia en la educación superior: planteamientos y perspectivas” en Mario Rueda Beltrán & Frida Díaz-Barriga Arceo (Coord.). *La evaluación de la docencia. Perspectivas desde la investigación y la intervención profesional*. México: UNAM- Plaza y Valdés editores.
- Arellano Gault, David. (2004). *Gestión estratégica para el sector público. Del pensamiento estratégico al cambio organizacional*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Arredondo Galván, Víctor Martiniano (2003). “La situación actual del posgrado en México” en: Omnia XVI Congreso Nacional de Posgrado. *Revista de la Dirección General de Estudios de Posgrado*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Arredondo Galván, Víctor Martiniano (2003). “La situación actual del posgrado en México” en Omnia. XVI Congreso Nacional de Posgrado. *Revista de la Dirección General de Estudios de Posgrado*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Asociación Universitaria Iberoamericana del Posgrado (AUIP). (2002). *Seminarios y reuniones técnicas internacionales. Gestión de la Calidad del posgrado en Iberoamérica. Experiencias Nacionales*. España. Consultado el 18 de 05 de 2009 en

- [http://www.aup.org/images/stories/DATOS/PublicacionesOnLine/archivos/gestion\\_calid\\_po st.pdf](http://www.aup.org/images/stories/DATOS/PublicacionesOnLine/archivos/gestion_calid_po st.pdf)
- Azaldúa, Raúl (2004). *La docencia frente al espejo. Imaginarios, transferencia y poder*. México: UAM-X.
- Banco Mundial. (2003). *Construir Sociedades del Conocimiento: Nuevos desafíos para la educación terciaria*.
- Bardisa Ruiz, Teresa (1997). “Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares”. *Biblioteca Digital de la OEI Organización de los estados Iberoamericanos, Para la Ciencia y la Cultura*. Núm. 15. Macropolítica en la escuela. Consultado el 29 de 12 de 2010 en <http://www.campusoei.org/oeivirt/rie15a01.htm>
- Barnett, Ronald. (2001). *Los límites de la competencia, el conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Gedisa, Barcelona.
- \_\_\_\_\_ (2002). *Claves para entender la universidad. En una era de supercomplejidad*. Barcelona: Ediciones Pomares.
- Barrón, Concepción (2009). “Repensar la formación de tutores” en *Patricia Ducoing. Tutoría y mediación I*. México: UNAM-IIUE.
- Barzelay, Michael (2006). “El estudio del desarrollo de las estrategias en organizaciones gubernamentales: cómo integrar la gestión estratégica y las teorías de prácticas sociales” en: *Revista Administración & ciudadanía. Revista da Escola Galega de Administración pública. Vol.1. No. 2*. Consultado el 17 de 06 de 2008 en: <http://legap.xunta.es/fich/revista.pdf/revistaCast6.pdf>
- Bensimon, Estela Mara & Georgia Bauman. (2004). “Aprenden las universidades de la rendición de cuentas” en Imanol Ordorika (coord.). *La academia en Jaque. Perspectivas políticas sobre la evaluación de la educación superior en México*. México: CRIM. Honorable Cámara de Diputados LIX Legislatura. UNAM-Miguel Ángel Porrúa.
- Bokser, Judit. (2003). “Lugar del posgrado en el desarrollo de las ciencias sociales: interacciones disciplinarias, conocimiento y realidad social” en *Las ciencias sociales, universidad y sociedad*. México: Dirección General de Posgrado. Programa de Posgrado en Ciencias Políticas y Sociales. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, (IIS), (CISAN), (CRIM), Escuela Nacional de Estudios Profesionales Acatlán UNAM.
- Boris, Tristán (1997). *La administración académica y el nuevo rol de los directivos universitarios. Reencuentro. Núm. 18*. México: Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco (UAM-X).
- Brunner, José Joaquín (1990). “Sistemas y gobierno universitario”. *Conferencia dictada al claustro de Académicos del Instituto Profesional de Santiago*. Consultado el 16 de 09 de 2007 en [http://www.utem.cl/trilogiogia/volumen10n\\_18/\\_10\\_10.htm](http://www.utem.cl/trilogiogia/volumen10n_18/_10_10.htm)
- \_\_\_\_\_ (et. al.). (2006). *Análisis temático de la educación terciaria. México, nota de país*. Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE). Consultado el 24 de 08 de 2008 en <http://mt.educarchile.cl/mt/jjbrunner/archives/CountryNote.pdf>

- \_\_\_\_\_ (2007). *Mercados universitarios: Los nuevos escenarios de la educación superior*. Santiago de Chile, FONDECYT. Consultado el 03 de 11 de 2009 en <http://mt.educarchile.cl/MT/jjbrunner/archives/libros/Fondecyt/tEXTO140207FS.pdf>
- Calsamiglia Helena y Amparo Tusón (2018). El contexto discursivo, en: *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Ariel, México.
- Camou, Antonio (Comp.) (2001). *Los desafíos de la gobernabilidad*. México: Facultad Latinoamericana de Estudios sociales-Instituto de Investigaciones Sociales-UNAM-Plaza y Valdés Editores.
- Casanova Cardiel, Hugo. (2000). Políticas del Estado en relación con los estudiantes. En *Diversidad y convergencia. Estrategias de financiamiento, gestión y reforma de la educación superior*. Pensamiento universitario 90. México: CESU-UNAM.
- \_\_\_\_\_ (2009). *La reforma universitaria y el gobierno de la UNAM. Entre la emancipación y la innovación*. México: IISUE-UNAM-Miguel Ángel Porrúa.
- Casas, Alejandro (2007). *Pensamiento sobre integración y latinoamericanismo. Orígenes y tendencias hasta 1930*. Consultado el 22 de 11 de 2012 <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/libros/libros-000005.pdf>
- CEPAL. (2000). *Equidad, desarrollo y ciudadanía. Comisión Económica para América Latina y el Caribe*.
- CEPAL. (2002). *Panorama social de América Latina 2001-2002*.
- CESU 1976-2006*. México: UNAM-CESU.
- COPAES (2007). *Procedimientos para la conciliación de oferta, y demanda de educación superior de las entidades de la federación.*
- Cuellar Saavedra, Óscar y Bolívar Espinoza, Augusto G. (2006) “¿Cómo estimar la eficiencia terminal en la educación superior? Notas sobre su estatuto teórico” en *Revista de Educación Superior*. Núm. 139. México: Departamento de Sociología de la UAM Azcapotzalco.
- Dascal, Marcelo (2004). Diversidad Cultura y práctica educacional. En Olivé León (Comp.). *Ética y diversidad cultural*. México: Fondo de Cultura Económica-UNAM.
- De la Cruz Flores, Frida Díaz-Barriga (*et. al.*). (2010). La labor tutorial en los estudios de posgrado. En *Revista Perfiles educativos*. Vol. XXXII. No. 130. UNAM, IISUE. México.
- Del Val, Enrique (2011). Educación Superior, ciencia y tecnología en México. *Nueva época*. Consultado el 20 de 09 de 2012 en <http://revistadelauniversidad.unam.mx/8711/delval/87delval.html>
- De Vries, Wietse. (2000). “La evaluación en México: una década de avances y paradojas” en Hugo Casanova Cardiel (*et. al.*). *Diversidad y convergencia. Estrategias de financiamiento, gestión y reforma de la educación superior*. México: CESU-UNAM.

- \_\_\_\_\_ & Ibarra Colado, Eduardo (2004). *La gestión de la universidad, interrogantes y problemas en busca de respuesta*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 9. No. 22. México: Escuela Nacional de Estudios Profesionales Acatlán. UNAM.
- Días Sobrinho, José. (2008). *Calidad, pertinencia y responsabilidad social de la universidad latinoamericana y caribeña*. Caracas: CRES, UNESCO, IESALC. Consultado el 29 de 11 de 2012 en [http://mt.educarchile.cl/mt/jjbrunner/archives/CAPITULO\\_03\\_Dias\\_Sobrinho.pdf](http://mt.educarchile.cl/mt/jjbrunner/archives/CAPITULO_03_Dias_Sobrinho.pdf)
- Díaz Barriga Arceo, Frida & Hernández Rojas, Gerardo (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill.
- Díaz Villa, Mario. (2002). *Flexibilidad y educación superior en Colombia*. Colombia: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES).
- Didriksson Takayanagui, Axel (2004). “La universidad en la producción moderna del conocimiento” en Axel Didriksson, Guillermo Campos, Carlos Arteaga (coord.) *Retos y paradigmas. El futuro de la educación superior en México*. México: Plaza y Valdés Editores. Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU). Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).
- \_\_\_\_\_ (2008). “El rol de la educación superior para el desarrollo humano y social en América Latina y el Caribe”; en: *La Educación superior en el mundo. Educación superior: Nuevos retos y roles emergentes para el desarrollo humano y social*. Barcelona: Ediciones Mundi-Prensa.
- Dirección General de Posgrado (DGEP), UNAM. *Programa de Posgrado en Ciencias Políticas y Sociales. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales*. México: Instituto de Investigaciones Sociales (IIS). UNAM. Centro de Investigaciones sobre América del Norte (CISAN). Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias (CRIM). Escuela Nacional de Estudios Profesionales Acatlán.
- Dirección general de Estudios de Posgrado (DGEP), UNAM. *Programas de posgrado no aprobados al Padrón de excelencia de CONACYT, 1º de febrero de 2001*, México.
- Ducoin, Patricia (Coord.) (2009). *Tutoría y mediación I*. México: Universidad Nacional autónoma de México (UNAM). Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE). Asociación Francófona Internacional.
- Edelstein, Gloria (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. México: Paidós.
- Esquivel Larrondo, Juan Eduardo (2004). *Universidad y gestión estratégica. El caso de la universidad chilena (1998-2000)*. México: Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU), Universidad Nacional autónoma de México (UNAM).
- Facultad de Estudios Superiores Aragón. *Cuarto informe 2001-2004*. México: UNAM.
- Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. *Informe de labores 2001-2009*. México. [http://www.filos.unam.mx/mis\\_archivos/pdfs/informe\\_ffyl\\_2001-2009.pdf](http://www.filos.unam.mx/mis_archivos/pdfs/informe_ffyl_2001-2009.pdf)
- Ferry, Gilles (1990). *El trayecto de la formación*. Paidós. Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala UNAM, México.

- \_\_\_\_\_ (1997). *El trayecto de la formación: los enseñantes entre la teoría y la práctica*, Paidós, México.
- Ferry, Gilles (1997a). *Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: Paidós-UNAM ENEP Iztacala.
- \_\_\_\_\_ (1997b). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas-Universidad de Buenos Aires.
- Follari, Roberto (2001). *Argentina: el acceso a los posgrados como urgencia reglamentaria y sus efectos en la dirección de tesis* (2001). Contextos de educación, Año 4, N° 5. Facultad de Ciencias Humanas-Universidad Nacional de Río (CLACSO). Consultado el 15 de 12 de 2011 en [www.unrc.edu.ar/publicar/cde/contexto.htm](http://www.unrc.edu.ar/publicar/cde/contexto.htm)
- Fortes, Jacqueline y Lomnitz, Larissa (1991). *La formación del científico en México. Adquiriendo una nueva identidad*. México. Siglo XXI/ UNAM.
- Gadamer Hans-Georg (2003). *Verdad y Método I*. Ediciones Sígueme, Salamanca.
- Garancha Mar y Estrella Montolío (2014). De la oración al párrafo, del párrafo al texto; en: Estrella Montolío (2014). *Manual de escritura académica y profesional*, Ariel Barcelona.
- García Cosco, José Carlos (2003). “Matrícula y gasto nacional en educación en México, 1976-2000” en *El cotidiano*. Núm. 117. México.
- García Fanelli Ana M; Rollin (et. al.). (2001). *Entre la academia y el mercado. Posgrados en ciencias sociales y política pública en Argentina y México*. México: ANUIES.
- García García, Rafael (2009). “Las políticas y los programas de posgrado en México. Una dinámica de contrastes entre 1998 y 2008”. En *Sociológica*. No. 70.
- García-Guadilla, Carmen (2005) “Financiamiento” en GUNI-UNESCO. *Educación superior en el mundo 2006. Financiamiento de las universidades*. México: Ediciones Mundi-prensa, Barcelona.
- Garín Sallán, Joaquín (s.f.). *Categorías de gestión relevantes para las instituciones de formación docente. Organización de Estados Iberoamericanos (OEI)*. Consultado el 04 de 10 de 2008 en <http://www.campus-oei.org/superior/gaurin/.htm>
- Gaviria Ríos, M.A. y Sierra Sierra, H.A. (2005). *Lecturas sobre Crecimiento Económico Regional*. Consultado el 16 de 09 de 2010 en [www.eumed.net/libros/2005/mgr/](http://www.eumed.net/libros/2005/mgr/)
- Giménez Gilberto (2008). *El debate político en México a finales del siglo XX. Ensayo de Análisis del discurso*. UNAM- IIS, México
- Glazman Nowalski, Raquel (2003). “Evaluación y libertad académica” en *Las ciencias sociales, universidad y sociedad. Temas para una agenda de posgrado*. México: IIS, CISAN, CRIM. Escuela Nacional de Estudios Profesionales Acatlán-UNAM.

- González, Juliana (1994). “De la Escuela de Altos Estudios a la Facultad de Filosofía y Letras” en *Setenta años de la Facultad de Filosofía y Letras*. México: UNAM Facultad de Filosofía y Letras.
- Greber Weisenberg, Daniel (2005). “¿Administrar el inconsciente?” en *Ética y administración. Hacia un análisis transdisciplinario*. México: UAM-A.
- Grediaga, Rocío, Rodríguez, Raúl & Padilla, Laura (2004). *Políticas públicas y cambios en la profesión académica en México en la última década*. México: ANUIES.
- Gundermann Kröll, Hans (2001). “El método de estudio de caso” en María Luisa Tarrés (Coord.) *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México: Colegio de México (COLMEX)-FLACSO-Porrúa.
- Hernández Bringas, Héctor H. & Francisco Rodríguez Hernández (2003). “El posgrado en el contexto de los desafíos de las ciencias sociales” en Judit Bokser. *Las ciencias sociales, universidad y sociedad*. México: Dirección General de Posgrado. Programa de Posgrado en Ciencias Políticas y Sociales. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. Instituto de Investigaciones Sociales (IIS)-UNAM-Centro de Investigaciones sobre América del Norte (CISAN)-Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias (CRIM)-Escuela Nacional de Estudios Profesionales Acatlán.
- Herrera, Alma M. (2002). “El cambio en la década de los noventa: estudio comparado de diez universidades públicas de México” en Axel Didriksson T. y Alma Herrera (Coord.) *Universidad autónoma de Zacatecas*. México: Miguel Ángel Porrúa.
- Herrera Beltrán, Claudia (2002). “Preocupa a la SEP la reducida eficiencia terminal en posgrado” en *La Jornada*. Consultado el 20 de 09 de 2012 en <http://www.jornada.unam.mx/2002/10/22/037n1soc.php?origen=soc-jus.html>
- Ibarra Colado, Eduardo. (2003). La universidad y sus dilemas: ¿de la universidad empresarial a la gobernabilidad participativa? En *Las ciencias sociales, universidad y sociedad. Temas para una agenda de posgrado*. México: Instituto de Investigaciones Sociales (IIS). Centro de Investigaciones sobre América del Norte (CISAN). Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias (CRIM).
- Ibarra Colado Eduardo & Luis Porter Galetar (2007). “Disputas por la universidad, entre el mercado y la sociedad: dialogando sobre lo que nos ha sucedido y sobre lo que nos aguarda” en: José Gandarilla Salgado (Coord.) *Disputas por la universidad cuestiones críticas para afrontar su futuro*. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades (CEIICH), México.
- Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). *Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. La metamorfosis de la educación Superior*. Caracas.
- Íñiguez Rueda Lupicinio (2003). El análisis del discurso en las ciencias sociales. Variedades, tradiciones y práctica, en: *Análisis del discurso. Manual para ciencias sociales*. Editorial UOC, Barcelona.

- Jaramillo, Grace (2008). Los nuevos enfoques en Relaciones Internacionales: más allá del nuevo regionalismo; En: Jaramillo, Grace. Comp. *Los nuevos enfoques de la integración: más allá del nuevo regionalismo*. Ecuador: FLACSO-Ecuador.
- Jepperson, Ronald L. (2001). Instituciones, efectos institucionales e institucionalismo en Powell, Walter W. y Paul J. Dimaggio. (Comp.). *El Nuevo institucionalismo en análisis organizacional*. México: FCE-Colegio Nacional de Ciencias Políticas y Administración Pública. A.C.
- Jiménez, Alberto (1971). *Historia de la universidad española*. Madrid: Alianza Editorial.
- Kandel, V. (2005). Participación estudiantil y gobierno universitario. Nuevos actores- viejas estructuras. *Tesis Maestría en Ciencias Sociales en educación*. Universidad de Buenos Aires, Argentina. FLACSO.
- Kory González, Luis (2004). “Universidad mito e infamia” en: Hugo Casanova Cardiel y Claudio Lozano (coord.) *Educación, universidad y sociedad el vínculo crítico*. México: IISUE, UNAM.
- Láscaris Comneno Tatiana. (2002). “Estructura organizacional para la innovación tecnológica. El caso de América Latina” *Revista Iberoamericana de Ciencia Tecnología, Sociedad e Innovación. Organización de Estados Iberoamericanos para la educación la ciencia y la cultura (OEI), Núm. 3* en <http://www.oei.es/revistactsi/numero3/art02.htm>
- Latapí Sarre, Pablo. (Coord.) *Un siglo de educación en México*. México: FCE.
- Lazos, Efraín. (2001). *Presentación de Fernando Salmerón. Escritos sobre la Universidad*. México. UAM-UNAM.
- López Barbilla Anabela (2004). “El análisis de la acreditación en México: un acercamiento desde los estudios organizacionales” en Luis Montaña Hirose. *Los estudios organizacionales en México. Cambio, poder conocimiento, identidad*. México: UAM, Universidad de Occidente, Miguel Ángel Porrúa.
- López Suárez, Adolfo. (et. al.) (2008). “Eficiencia terminal en la educación superior, la necesidad de un nuevo paradigma”. En *Revista de la Educación Superior*. Vol. 37, No. 146. México.
- Luchilo, Lucas (2010), *México: tendencias e impactos de los programas de formación de posgrado; en: Formación de posgrado en América latina: políticas de apoyo, resultados e impactos*. Eudeba, Buenos Aires. <http://www.luisedogonzalez.cl/pdf/2010/2010-05.pdf>
- Lusting, Nora (2002). *México. Hacia la reconstrucción de una economía*. México: FCE.
- Martínez González, Adrián; Javier Laguna, Calderón (et. al.). (2004). *Reforma a los estudios de posgrado de la UNAM*. México: UNAM.
- \_\_\_\_\_ (2005) *Perfil de competencias del tutor de posgrado de la Universidad Nacional Autónoma de México*. México: UNAM.
- Marúm Espinosa, Elia. (1999). Transformaciones para la excelencia: administración y gobierno en las instituciones de educación superior. En Hugo Casanova Cardiel & Roberto Rodríguez Gómez

(coord.) *Universidad contemporánea. Política y gobierno*. Tomo II. México: UNAM-CESU-Miguel Ángel Porrúa.

\_\_\_\_\_ *et. al.* (s.f). *Calidad en la Tutoría. Entre el verticalismo institucional y las transformaciones incompletas*. Universidad de Guadalajara  
<http://www.congresoretosyexpectativas.udg.mx/Congreso%205/Mesa%204/ponencia2.pdf>

Mendoza Rojas, Javier (2002). *Transición de la educación superior contemporánea en México: de la planeación al Estado Evaluador*. México: Centro de Estudios Sobre la Universidad (CESU)-Miguel Ángel Porrúa.

Meyer Michael (2003). Entre la teoría, el método y la política: la ubicación de los enfoques relacionados con el análisis del discurso; en: Ruth Wodak y Michael Meyer. *Métodos de análisis crítico del discurso*. Gedisa, Barcelona.

Mier Garza, Raymundo (2005). “Ética en el tiempo de la gestión: el sentido de la eficacia” en *Ética y administración. Hacia un análisis transdisciplinario*. México: UAM-A.

Miranda López, Francisco (2003). Evaluación y procesos institucionales en la educación superior. En Judit Bokser M. Liwerant. *Las ciencias sociales, universidad y sociedad*. México: Dirección General de Posgrado. Programa de Posgrado en Ciencias Políticas y Sociales. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. Instituto de Investigaciones Sociales (IIS). UNAM. Centro de Investigaciones sobre América del Norte (CISAN). Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias (CRIM). Escuela Nacional de Estudios Profesionales Acatlán.

\_\_\_\_\_ (2001). *Las universidades como organizaciones del conocimiento. El caso de la Universidad Pedagógica Nacional*. México: COLMEX, UPN.

Mollis, Marcela. (2002). “La geopolítica de las reformas de la educación superior: el del Norte da créditos, el Sur se acredita” en: Hugo Casanova Cardiel (coord.) *Serie universidad contemporánea. Reformas en los Sistemas Nacionales de Educación Superior*. España: Netbiblo. Red de Investigadores sobre Educación Superior (RISEU).

\_\_\_\_\_ (2009). “Universidades Nacionales y Transnacionales” en Pablo Gentili, comp. (*et. al.*), *Políticas de privatización, espacio público y educación en América Latina*. Buenos Aires. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y Homo Sapiens ediciones.

\_\_\_\_\_ (2010). “Imágenes de Posgrados: Entre la academia, el mercado y la integración regional” en Mollis, Marcela, Jorge Núñez Jover & Carmen García Guadilla. (2010). *Políticas de posgrado y conocimiento público en América Latina y el Caribe. Desafíos y perspectivas*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).

Morales, Víctor (2004). *La educación de postgrado en Venezuela. Panorama y perspectivas*. Caracas. IESALC-UNESCO.

Morán Oviedo, Porfirio (2003). *El vínculo de la docencia y la investigación en el trabajo académico de la UNAM*. México: Plaza y Valdés.

Morín, Edgar (1998). *El método I*. Madrid: Cátedra.

- Muñoz García, Humberto. (2002). *Fortalecer la investigación y social en la UNAM*. México: Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias (CRIM)-UNAM.
- \_\_\_\_\_ (2007a). “Consideraciones sobre la política de deshomologación salarial del trabajo académico” en Daniel Cazés Menanche (*et. al.*) (Coord.) *Disputas por la Universidad y cuestiones críticas para afrontar su futuro*. México: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades (CEIICH).
- \_\_\_\_\_ (2007b). “La UNAM, perspectivas para el cambio”. *Cuadernos del Seminario de Educación superior de la UNAM*. No. 6. México: Porrúa.
- Noriega Chávez, Margarita (2000). *Las reformas educativas y su financiamiento en el contexto de la globalización: el caso de México, 1982-1994*. México: Universidad Pedagógica Nacional, Plaza y Valdés editores.
- \_\_\_\_\_ (2005). *Cultura política y política educativa en el sexenio de Ernesto Zedillo*. UPN, Plaza y Valdés Editores México.
- Núñez Jover, Jorge. (2010). “Las políticas de posgrado, sus fundamentos conceptuales y la larga batalla contra el subdesarrollo” en: Mollis, Marcela, Jorge Núñez Jover & Carmen García Guadilla. *Políticas de posgrado y conocimiento público en América Latina y el Caribe. Desafíos y perspectivas*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).
- OCDE (1997). *Exámenes de las políticas nacionales de la educación superior en México*. México.
- Ordorika, Imanol. (2004) *La academia en jaque. Perspectivas políticas sobre la evaluación de la educación superior en México*. Conocer para todos. Centro Regional de Investigación Multidisciplinaria-UNAM. México: Miguel Ángel Porrúa-Cámara de Diputados.
- Organización de las Naciones Unidas para la educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO) Instituto Internacional para la educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). (2006). *Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. La metamorfosis de la educación Superior*. Caracas.
- Ospina, Bozzi, Sonia M. (1993). “Gestión, política pública y desarrollo social: hacia una profesionalización de la gestión pública” en *Revista Gestión y Política Pública*. Vol. 11 No. 1. México. Centro de Investigación y Docencia Económica.
- Padua, Jorge (1984). *Educación, industrialización y progreso técnico en México; un estudio de caso en la zona conurbada de la desembocadura del Río Balsas*. México: COLMEX, UNESCO.
- Palabras del doctor Juan Ramón de la Fuente en la ceremonia en la que rindió protesta como rector de la Universidad Nacional Autónoma de México para el periodo 2003- 2007, 27 de noviembre de 2003* Número 3,680 ISSN 0188-513 <http://www.unam.mx/gaceta>
- Pérez Rivera, Gabriela (2007). Hacia un modelo de educación centrado en el aprendizaje. En Barrón Concepción & Edith Chehaybar (Coord.). *Docentes y alumnos. Perspectivas y prácticas*. México: UNAM-IISUE-Plaza y Valdés Editores.

- Pontón, Claudia B. (2009). La tutoría como elemento central de la vida intelectual y académica de los posgrados de la UNAM. El caso del Posgrado de Ciencias Sociales y Humanidades. En Patricia Ducoing (coord.). *Tutoría y mediación I*. México: IISUE-UNAM.
- Porter Galetar, Luis. (1999). “Crisis en el gobierno de nuestras universidades públicas” en *Revista electrónica de investigación educativa*. Vol. 1. No. 1. México: Universidad Autónoma de Baja California, Ensenada. Consultado el 17 de 06 de 2008 en <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=15501105>
- Powell, Walter & DiMaggio Paul (1999). *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional*. México: FCE.
- Puigrós, Adriana (1996). Educación neoliberal y quiebre educativo. *Revista Nueva Sociedad No. 146*. Consultado el 13 de 06 de 2008 en [http://www.nuso.org/upload/articulos/2549\\_1.pdf](http://www.nuso.org/upload/articulos/2549_1.pdf)
- \_\_\_\_\_ (2005). *De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Educación para la integración Iberoamericana*. Bogotá: Edición del Convenio de Andrés Bello Unidad editorial.
- Rama Vitale, Claudio. (2006). “Los Posgrados en América Latina en la sociedad del saber” en *Organización de las Naciones Unidas para la educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO)*. México.
- \_\_\_\_\_ (2007). *Los posgrados en América Latina y el Caribe en la sociedad del conocimiento*. México: Unión de Universidades de América Latina y el Caribe.
- Rébora Tongo, Emilia (2001). “El posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM y sus actores” en *Pensar el posgrado. La eficiencia terminal en las ciencias sociales y humanidades de la UNAM*. México: Plaza y Valdés.
- Reynaga Obregón, Sonia (2002). “Los posgrados: una mirada valorativa” en *Revista mexicana de educación superior*. Núm. 124. México: ANUIES.
- Rodríguez Gómez, Roberto (1999). “Planeación y política de la política de la educación superior en México” en: Hugo Casanova Cardiel y Roberto Rodríguez Gómez (coord.) *Universidad contemporánea. Política y gobierno*. México: UNAM, CESU, Miguel Ángel Porrúa.
- Rodríguez Gómez, Roberto & Casanova Cardiel, Hugo (2005). “Modernización incierta. Un balance de las políticas de educación superior en México”. *Revista Perfiles Educativos*. Vol. XXVII. No. 107.
- Rodríguez Jiménez, José Raúl (1999). *Mercado y profesión académica en Sonora*. ANUIES, México. Consultado el 18 de 07 de 2007 en [http://www.anui.es.mx/servicios/p\\_anui.es/publicaciones/libros/lib48/0.htm](http://www.anui.es.mx/servicios/p_anui.es/publicaciones/libros/lib48/0.htm)
- Rojas, Aravena y Álvarez, Andrea (2011). *América Latina y el Caribe: Globalización y conocimiento. Repensar las ciencias sociales*. Montevideo: FLACSO, UNESCO. Consultado el 13 de 07 de 2009 en [http://www.flacso.org/uploads/media/RepensarLAC-Volumen\\_1.pdf](http://www.flacso.org/uploads/media/RepensarLAC-Volumen_1.pdf)

- Rollin, Kent (2002). *Los temas críticos de la educación superior en América Latina en los años noventa. Estudios comparativos*. México: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Universidad Autónoma de Aguascalientes-FCE.
- Rollin, Kent y Rosalía Ramírez (1998). “La educación superior en el umbral del siglo XXI” en Latapí Sarre, Pablo. (Coord.) *Un siglo de educación en México*. México: FCE.
- Rollin Kent Serna y Wietse de Vries (1994). “Evaluación y financiamiento de la educación superior en México”. En *Universidad Futura*. México: UAM–A.
- Romo López, Alejandra (2004). “Primer encuentro nacional de tutoría. ‘Acompañando el aprendizaje’ Universidad de Colima 23 a 25 de junio de 2004. *Relatoría General*. México: ANUIES. Consultado el 27 de 12 de 2008 en <http://uv.mx/dgda/tutorias/academicos/documents/RelatoriaColima.com>
- \_\_\_\_\_ (2005) “Tutoría en el nivel de licenciatura y su institucionalización”. En: Ángel Díaz Barriga y Javier Mendoza Rojas (Coord.). *Educación superior y Programa Nacional de Educación 2001-2006. Aportes para una discusión*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior ANUIES.
- Ruiz, Rosaura (2000). Retos y perspectivas del posgrado nacional. En Cazés Menache Daniel, Eduardo Ibarra Colado y Luis Porter Galetar (Coord.). *La universidad y sus modos de conocimiento: retos del porvenir*. México: CIICH.
- \_\_\_\_\_ (2007). *Imaginación para la Educación*; en: José Gandarilla Salgado (Coord.) *Disputas por la universidad cuestiones críticas para afrontar su futuro*. México: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades (CEIICH).
- Sánchez Puentes, Ricardo (2000). *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas*. México: UNAM-Plaza y Valdés-CESU.
- \_\_\_\_\_ (2003). *La formación de investigadores como quehacer artesanal*. Consultado el 29 de 04 de 2012 en [http://www.posgrado.unam.mx/publicaciones/ant\\_omnia/09/03.pdf](http://www.posgrado.unam.mx/publicaciones/ant_omnia/09/03.pdf)
- Sánchez Puentes, Ricardo & Arredondo Galván, Martiniano (Coord.) (2000). *Posgrado en ciencias sociales y humanidades. Vida académica y eficiencia terminal*. México: CESU-UNAM-Plaza y Valdés Editores.
- Salmerón, Fernando (1991). *Enseñanza y filosofía*. México: Colegio Nacional, UNAM.
- Schön, A. Donald (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. España: Editorial Paidós.
- Scollon Ron, Acción y texto: para una comprensión conjunta del lugar del texto en la (inter) acción social, el análisis mediato del discurso y el problema de acción social; en: Ruth Wodak y Michael Meyer. *Métodos de análisis crítico del discurso*. Gedisa, Barcelona.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) y la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SESIIC). (2002). *Programa Integral de Fortalecimiento Institucional. Lineamientos para su formulación y presentación*. México.

- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2005). *Equidad calidad e innovación en el desarrollo educativo nacional*. SEP. México: FCE.
- \_\_\_\_\_ (s.f.) *Guía para formular el programa de fortalecimiento institucional*. Consultado el 17 de 06 de 2014 en <http://pifi.sep.gob.mx/ScPIFI/GPIFI/guia/3/1/13>
- Stavenhag, Rodolfo (2011). “Repensar América Latina desde la subalternidad: el desafío de Abya Yala” en: Francisco Rojas Avarena y Andrea Álvarez-Marín (editores). *América Latina y el Caribe: Globalización y conocimiento. Repensar las ciencias sociales*. Uruguay: Facultad latinoamericana de Ciencia Sociales (FLACSO), UNESCO.
- Stren Richrd. *Nuevos enfoques para la gobernanza urbana en América Latina*, disponible en: <http://www.idrclaves-2827-201-1.DoTOPIC.html>
- Tarrés, María Luisa. (2004). *Lo cualitativo como tradición; en: Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México: Miguel Ángel Porrúa, Colegio de México (COLMEX) y FLACSO.
- Télez, Magaldy. (2007). “Entre marcas y señales: reabrir la pregunta por la razón de ser de la universidad” en Hugo Casanova y Claudio Lozano (Coord.). *Educación, universidad y sociedad: el vínculo crítico*. México: UNAM, IISUE y Universidad de Barcelona.
- Tinajero Villavicencio, Guadalupe (2005). “Una década de acreditación de programas de posgrado 1991-2001”. *ANUIES, Revista de la educación Superior*. Vol. XXXIV (1), No. 133. Consultado el 22 de 11 de 2009 en [http://www.anuies.mx/servicios/p.\\_anuies/publicaciones/revsup/133/03.html](http://www.anuies.mx/servicios/p._anuies/publicaciones/revsup/133/03.html)
- Tinto, Vicent (1987). *El abandono de los estudios superiores: una nueva perspectiva de las causas de abandono y su tratamiento*. México: UNAM, ANUIES.
- Tristá Pérez, Boris (1997). “La administración académica y el nuevo rol de los directivos universitarios”. En *Revista reencuentro*. No. 18.
- Torfin (1991). Un repaso al análisis del discurso; en: Ernesto Laclau, Chantal Mouffe, Jacob Torfin, Slavoj Žižek y Rosa Nidia Buenfil (coord.). *Debates políticos contemporáneos. En los márgenes de la modernidad*, 2001, Plaza y Valdés, México.
- Tünnermann, Carlos (2004). “¿Qué tipo de universidad es pertinente para la construcción de una globalización alternativa desde América Latina?”. En María Eugenia Sánchez Díaz de Rivera (Coord.) *Las universidades de América Latina en la Construcción de una globalización alternativa*. México: Universidad Iberoamericana.
- Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (1999). *Programa de maestría y doctorado en pedagogía*. México: Facultad de Filosofía y Letras (FFyL), Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón (ENEP Aragón), Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU).
- \_\_\_\_\_ (2004). *Plan de Desarrollo del Posgrado de la UNAM 2002-2007*. México.
- \_\_\_\_\_ (2005). *Perfil de competencias del tutor*. México.

- \_\_\_\_\_ (2006). *Reglamento General de Estudios de Posgrado*. México
- \_\_\_\_\_ (2009). *El posgrado en la UNAM. Una perspectiva actual*. Coordinación de Estudios de Posgrado. México.
- \_\_\_\_\_ (s.f.) Informe de labores 2001-2009 Versión completa. Ambrosio Velasco Gómez. Director de la FFyL.
- UNESCO, (1998). *Declaración mundial sobre educación superior en el siglo XXI: Visión y acción*.
- Valenti Nigrini, Giovanna. (2003). “La evaluación y el cambio en el sistema de educación superior: balance de una década”. En Judit Bokser M. Liwerant. *Las ciencias sociales, universidad y sociedad*.
- Varela Petito, Gonzalo. (1997). La política de educación superior en la década de los noventa: grandes esperanzas e ilusiones perdidas. En Mungaray Lagarda y Giovanna Valenti Nigrini (Coord.) *Políticas públicas y educación superior*. México: ANUIES.
- \_\_\_\_\_ (2003). “La agenda de la educación superior”. En: *Las ciencias sociales, universidad y sociedad. Temas para una agenda de posgrado*. Instituto de Investigaciones Sociales (IIS). México: Centro de Investigaciones sobre América del Norte (CISAN). Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias (CRIM). Escuela Nacional de Estudios Profesionales Acatlán-UNAM.
- Weber, Max (1979). *Economía y sociedad*. México. FCE.
- Wodak Ruth (2003). De qué trata el análisis crítico del discurso (ACD). Resumen de su historia, sus conceptos fundamentales y sus desarrollos; en: Ruth Wodak y Michael Meyer. *Métodos de análisis crítico del discurso*. Gedisa, Barcelona.

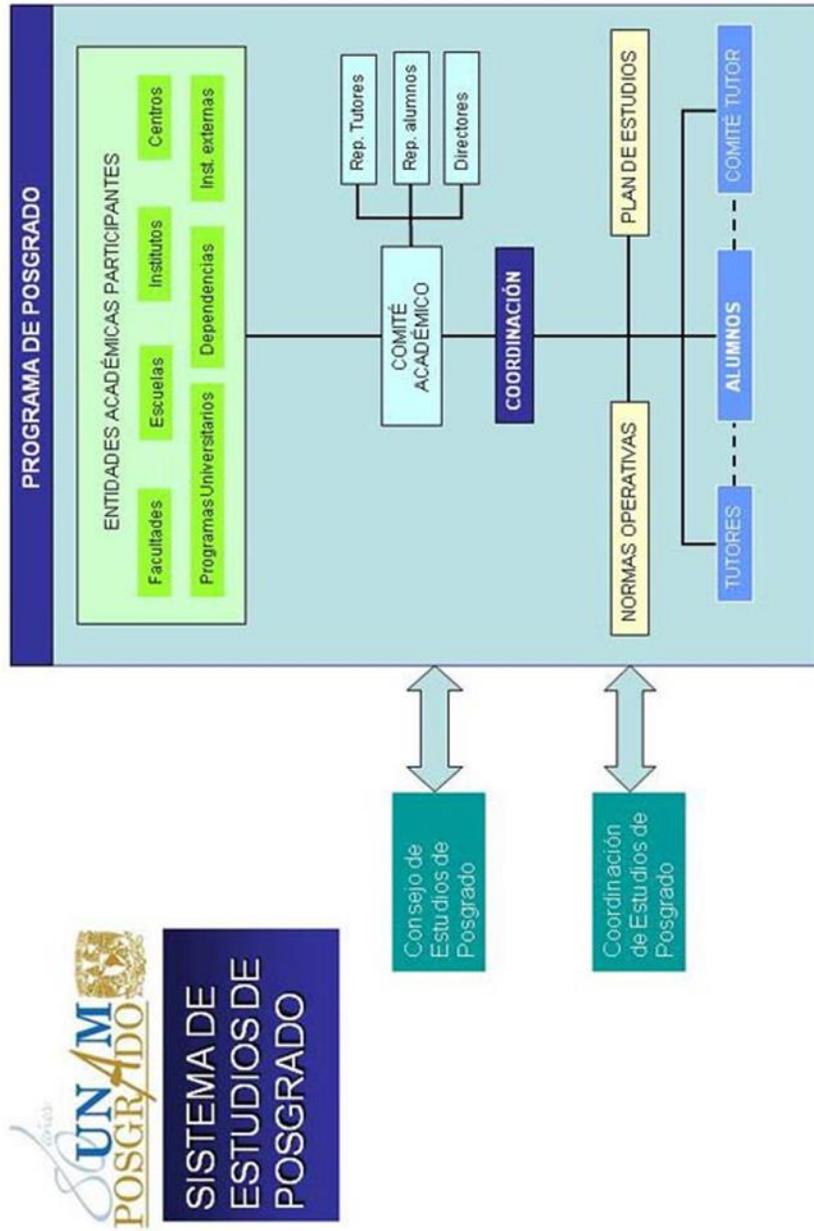
## SIGLAS Y ACRÓNIMOS

Asociación Mexicana de Profesionales de la Orientación	AMPO
Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior	ANUIES
Asociación Universitaria Iberoamericana de Posgrado	AUIP
Banco Mundial	BM
Centro de Estudios de Educación Superior	CESU
Centro de Estudios Filosóficos	CEF
Centro de Investigaciones Avanzadas del IPN	CINVESTAV
Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior	CENEVAL
Ciudad Universitaria	CU
Colegio de México	COLMEX
Comisión Económica para América Latina y el Caribe	CEPAL
Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria de Argentina	CONEAU
Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior	CIEES
Consejo Mexicano de Estudios de Posgrado	COMEPO
Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología	CONACyT
Consejo para la Acreditación de la Educación Superior	COPAES
Dirección General de Estudios de Posgrado	DGEP
Escuela Nacional de Antropología e Historia	ENAH
Escuela Nacional de Biblioteconomía y Archivonomía	ENBA
Escuela Nacional de Estudios Profesionales, <i>campus</i> Aragón.	ENEP-A
Facultad de Estudios Superiores, <i>campus</i> Aragón.	FES-A
Facultad de Filosofía y Letras	FFyL
Fondo para la Modernización de la Educación Superior	FOMES
Instituciones de educación superior	IES
Instituto de Investigaciones en Matemáticas Aplicadas y Sistemas	IIMAS
Instituto Politécnico Nacional	IPN
Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey	ITESM
Lineamientos Generales para el Funcionamiento de Posgrado	LGFP
Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura	UNESCO
Organización Mundial del Comercio	OMC
Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico	OCDE
Padrón de Posgrados de Excelencia	PPE
Padrón de Posgrados Nacionales	PNP
Padrón de Programas de Posgrado de Excelencia en Ciencia y Tecnología	PPPECYT
Padrón Nacional de Posgrado	PNP
Plan de Desarrollo 2001-2005 de la ENEP Aragón	PDENEP-A 01-05
Plan de Desarrollo de Posgrado de la UNAM	PLANDEPO 2002-2006/2002-2007
Plan de Desarrollo del Posgrado Nacional	PDPN
Producto Interno Bruto	PIB
Programa de Apoyo a Ciencia y Tecnología	PACIME
Programa de Atención a Estudiantes de Educación Superior	PAEES
Programa de Maestría en Pedagogía	PROMAP
Programa de Maestría en Pedagogía en la FES-Aragón	PROMAP-A
Programa de Maestría y Doctorado en Pedagogía de la UNAM	PROMAyDOP
Programa de Mejoramiento del Profesorado	PROMEPE
Programa de Primas al Desempeño del Personal Académico de Tiempo Completo	PRIDE
Programa de Superación al Personal Académico	SUPRA
Programa Especial de Ciencia y Tecnología 2001-2006	PECYT 20001-2006
Programa Integral de Fortalecimiento del Posgrado	PIFOP
Programa Integral de Fortalecimiento del Posgrado Nacional	PFPN
Programa Integral de Fortalecimiento Institucional	PIFI
Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior	PROIDES

Programa Nacional de Becas para la Educación Superior  
Programa Nacional de Educación 2001-2006  
Programa Nacional de Posgrado  
Programa para el Mejoramiento de la Educación de Posgrado  
Programas de Fortalecimiento de sus Dependencias de Educación Superior  
Programas Institucionales de tutoría  
Reglamento General de Estudios de Posgrado  
Secretaría de Educación Pública  
Sistema de Educación Superior  
Sistema Integrado de Educación Universitaria  
Sistema Nacional de Investigadores  
Sistema Universitario de Posgrado  
Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica  
Tratado de Libre Comercio  
Universidad Autónoma de Nuevo León  
Universidad Autónoma Metropolitana  
Universidad Nacional Autónoma de México  
Universidad Pedagógica Nacional  
Universidades de América Latina

PRONABES  
PRONAE 2001-2006  
PRONAPO  
PROMEP  
PRODES  
PROIT  
RGEP  
SEP  
SES  
SIEU  
SNI  
SUP  
SESIC  
TLC  
UANL  
UAM  
UNAM  
UPN  
UDUAL

Anexos



## EJEMPLO GUÍA DE ENTREVISTA PARA FUNCIONARIOS

1. Describa cómo se dieron los cambios de la maestría en enseñanza superior a la maestría en pedagogía ¿qué aspectos cambiaron, a qué se le dio importancia?
2. ¿Cómo se dio el proceso de integración de las entidades académicas que participan en el programa de maestría en pedagogía CESU (IISUE); FFyL, FES- Aragón? Puede ubicar aproximadamente el tiempo en el que ocurrió este proceso.
3. ¿Cuáles fueron los problemas a los que se enfrentó el programa de maestría en pedagogía durante el proceso de integración de las entidades académicas participantes? Con relación a infraestructura, los aspectos materiales, los recursos humanos. Específicamente qué ocurrió en el caso de la FES- Aragón, y con relación a la tutoría ¿cómo se han enfrentado estas dificultades?
4. ¿Qué nivel de importancia tenía la tutoría en el programa de pedagogía en el momento en que este surgió y, con el paso del tiempo, durante los primeros 5 años del programa ¿cuál fue su importancia?
5. Describa cómo se fue transformando la tutoría en la FES- Aragón desde el surgimiento del programa.
6. ¿Cómo define la eficiencia terminal en el programa de maestría en pedagogía y cuál es su relación con la tutoría?
7. ¿En qué momento la eficiencia terminal se convirtió en un indicador importante para el programa de maestría en pedagogía?
8. ¿Qué acciones se realizaron para atender el índice de eficiencia terminal en la maestría en pedagogía en la FES Aragón?
9. ¿Cuál fue la relación entre la selección de aspirantes y la tutoría?
10. Describa cómo surgieron los comités tutorales en la FES Aragón
11. ¿Qué estrategias se siguieron para el alcance de las tutorías individuales y de los comités tutorales y cuál es su relación con desempeño de los estudiantes?
12. ¿Cuáles fueron las líneas de trabajo u organización de los comités tutorales?
13. ¿Qué características se consideraron de los profesores para formar parte de la tutoría y de los comités tutorales?
14. ¿Cuáles fueron los problemas más importantes que enfrentó su administración en la tutoría y los comités tutorales?
15. ¿Cuáles son los vínculos con las otras entidades académicas que pertenecen al programa de pedagogía en aspectos de tutoría y eficiencia terminal?

16. ¿Las características de los maestros son las adecuadas para la tutoría? Si no es así ¿qué acciones se llevaron a cabo para apoyar la tutoría?
17. ¿La situación laboral de los profesores tiene alguna relación con la tutoría dentro del programa de la maestría en pedagogía?
18. ¿La tutoría ha cumplido con las expectativas del SUP?
19. Considera que las actividades de tutoría se deben de ampliar o diversificar ¿por qué?
20. ¿qué normas implícitas encuentra en el desenvolvimiento de las tutorías de la FES con relación al programa de maestría en pedagogía?
21. ¿Qué acciones sancionan la actuación de los tutores en el programa de pedagogía?
22. ¿Qué diferencia encuentra entre tutoría y docencia?
23. ¿Considera que es necesario especializarse para ser tutor?
24. ¿Dentro de su actividad, como funcionario qué importancia tiene ser tutor o formar parte de los comités tutorales en aspectos laborales y académicos y con relación a las políticas del CONACyT?
25. Considera que la tutoría es fuente de prestigio académico ¿por qué?
26. ¿Qué tan importante es la tutoría en la trayectoria del programa de pedagogía?
27. ¿Durante su administración qué tan importante era tratar de acceder al padrón de excelencia del CONACyT?
28. ¿Qué papel tiene la tutoría en relación con las políticas del CONACyT para formar parte del Padrón Nacional de posgrados del CONACyT?
29. ¿En el desarrollo de la maestría en pedagogía qué papel jugaron los indicadores de CONACyT como parámetros para organizar la tutoría y acercarse a mejores índices de eficiencia terminal?
30. ¿Durante su administración había preocupación por los aspectos de calidad del programa de maestría?
31. ¿Qué características ideales considera debe tener un tutor para el programa de pedagogía, en contraste con las características reales de los tutores de la maestría en pedagogía de la FES? ¿Qué acciones consideraría pertinentes realizar para acercarnos a las características del SUP?
32. ¿Para la comunidad educativa de la facultad qué importancia tiene la actividad de coordinar las actividades de tutoría?
33. ¿Qué vínculos existen del programa de pedagogía con otras instituciones en relación con la tutoría?

34. Por favor, caracterice el modelo tutorial de la FES Aragón con relación a la maestría en pedagogía.
35. En términos de productividad académica qué resultados hubo y qué papel jugó la tutoría académica.
36. ¿Cómo evalúa las relaciones entre los tutores y entre los tutores y sus alumnos?
37. ¿Cómo se selecciona a los tutores en la maestría, qué aspectos académicos influyen, hay aspectos no académicos que tengan peso en la toma de esta decisión?
38. Una vez que el alumno obtiene el grado de maestro en pedagogía en su opinión qué ocurre con el vínculo tutor-tutorado.
39. ¿Qué campos o líneas de conocimiento necesitan un mayor número de tutores y por qué?
40. ¿Qué características tiene un buen tutor de la FES Aragón?
41. ¿Entre tutores cómo se logra el reconocimiento?
42. ¿Cómo ha modificado la tutoría la vida académica del posgrado en pedagogía de la FES-A?
43. ¿Qué relación tiene el desempeño tutorial y la eficiencia terminal?