



Universidad Nacional Autónoma de México
Doctorado en Pedagogía
Facultad de Filosofía y Letras

**REPRESENTACIÓN SOCIAL DE LA EXCELENCIA ACADÉMICA
EN LOS ACTORES DEL POSGRADO DE LA UNAM**

Tesis

Que para optar por el grado de Doctora en Pedagogía

Presenta

Olivia Mireles Vargas

Tutor:

Dr. Juan Manuel Piña Osorio

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación

Comité tutorial:

Dr. Ángel Díaz Barriga Casales

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación

Dra. Silvia Gutiérrez Vidrio

Universidad Autónoma Metropolitana, Xochimilco

Ciudad de México, noviembre 2016



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

RESUMEN	1
ABSTRACT	2
AGRADECIMIENTOS	3
INTRODUCCIÓN	5
CAPÍTULO 1. CONTEXTO DE APARICIÓN DE LA EXCELENCIA EN EL POSGRADO	15
La excelencia en educación superior: su tránsito desde el mundo empresarial	16
Arribo de la excelencia al posgrado: el padrón del CONACYT	27
Cambios en el posgrado de la UNAM. Incorporación de las políticas de excelencia	55
CAPÍTULO 2. REPRESENTACIONES SOCIALES: BASES TEÓRICAS PARA EL ANÁLISIS DE LA EXCELENCIA EN EL POSGRADO	61
Antecedentes del concepto. Representaciones colectivas	62
El concepto de representaciones sociales en la obra primigenia	69
Una misma intención diversidad de enfoques	74
Desarrollos conceptuales en torno a las representaciones sociales	79
Categorías teóricas para acceder a la representación social de la excelencia	84

CAPÍTULO 3. ESTRATEGIA METODOLÓGICA PARA DEVELAR LA REPRESENTACIÓN DE LA EXCELENCIA EN CUATRO PROGRAMAS DE POSGRADO	101
Preliminares: metodología de la investigación en representaciones sociales	102
Universo y sujetos de estudio: el posgrado de la UNAM y sus actores	108
Instrumentos de acopio: asociación de palabras, cuestionario, entrevista	112
Trabajo de campo y sistematización	115
Guías para la organización e interpretación de los hallazgos	122
CAPÍTULO 4. REPRESENTACIÓN SOCIAL DE LA EXCELENCIA ACADÉMICA: ANÁLISIS TRIDIMENSIONAL	127
Contextos y actores particulares: cuatro programas de posgrado	129
Campo de representación: núcleo, campos semánticos y significado global de la excelencia académica	143
Información: lo que se sabe de la excelencia académica	171
Actitud: posiciones, emociones y posibilidades de acción	202
CONCLUSIONES	216
BIBLIOGRAFÍA	224
ANEXOS	254

En memoria de Arturo Mireles Olivares y Ricardo Sánchez Puentes

Para Alonso y Biaani

RESUMEN

En 1991 se impulsó el primer programa de acreditación para el posgrado en México a cargo del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) con el fin de lograr la excelencia en este nivel de estudios. A lo largo de 25 años con diversas modificaciones el programa sigue vigente, ha crecido y perfeccionado sus criterios de evaluación. Este proceso ha modificado la organización y las formas de institucionalización de este nivel de estudios pero también ha transformado los modos de pensar y actuar de los actores del posgrado en la universidad. De tal manera que esta indagación busca comprender la relación entre el contexto y las formas de pensar, valorar y actuar de los actores del posgrado. Para tal efecto, se eligió la teoría de las representaciones sociales que busca comprender una parte del pensamiento sentido común de los actores, alude a un corpus de conocimiento que se da en la vida diaria a partir de las comunicaciones y que integra imágenes, valores, creencias, costumbres, que se aglutinan en torno a un objeto de representación que resulta significativo al grupo. Los recursos metodológicos utilizados fueron: un ejercicio de asociación de palabras, un cuestionario abierto y entrevistas semi-estructuradas que se realizaron a profesores, investigadores y estudiantes del posgrado de cuatro programas de doctorado de diferentes áreas de conocimiento de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM): Ciencias Biomédicas, Ciencias e Ingeniería en Materiales, Ciencias Políticas y Sociales, Pedagogía. Para la sistematización se acudió a las redes semánticas naturales así como al análisis de contenido. Como parte de los hallazgos se presenta un análisis tridimensional de la representación social que muestra la información (lo que saben los actores), la actitud (sus posiciones, emociones y pautas de acción) y el campo de representación (núcleo figurativo, campos semánticos y significado global). Se muestra que la representación social de la excelencia académica se organiza en torno a la "investigación de calidad."

ABSTRAC

In 1991 the first accreditation program for Mexican PhD studies in Mexico was launched by the National Council for Science and Technology (Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, CONACYT) in order to achieve the required excellence at this study level. During the last 25 years this program is still alive, although it has experienced many modifications and it has strengthened and improved its assessment criteria. This process has not only modified the organization and institutionalization ways at this study level, but also changed the ways to think and to act of the actors of graduate studies at the university. So this research intends to understand the relationship that exists between the context and the ways of thinking, valuating and acting of the graduate studies' actors. In order to carry this study out, we made use of the theory of social representations that seeks to understand part of the actors common way of thinking and refers to a corpus of knowledge that takes place in daily life, based on communications, and that assimilates images, values, beliefs, habits which come together around one object of representation full of significance for the whole group. The methodological resources we made use of were: a word association exercise, an open questionnaire and semi-structured interviews carried out amongst teachers, researchers and students of four PhD programs in diverse knowledge areas at the National Autonomous University of Mexico (Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM): Biomedical Sciences, Sciences and Material Engineering, Political and Social Sciences and Pedagogy. In order to organize the information we resorted to the natural semantic networks and to content analysis. As a part of the results achieved the authors present a three-dimensional analysis of social representation that shows the information (what the actors actually know), their attitude (their stance, the emotions that they experience and the action guidelines they follow) and the representation field (figurative core, semantic fields and global meaning). This allows the authors to show that the social

representation of academic excellence is organized around what is called “quality research”.

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo se concluye gracias al apoyo institucional de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), que me otorgó una beca en los inicios del doctorado a través de la Dirección General de Estudios de Posgrado (DGEP) y posteriormente me permitió desarrollar el resto de la indagación en el marco de mis actividades en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE).

Asimismo, este trabajo llega a buen fin gracias al apoyo académico de mi tutor, mi comité tutorial y mis sinodales a quienes agradezco profundamente su atenta lectura y valiosa guía: Dr. Juan Manuel Piña Osorio, Dr. Ángel Díaz Barriga Casales, Dra. Silvia Gutiérrez Vidrio, Dra. María Isabel Arbesú García y Dra. Yazmín Margarita Cuevas Cajiga.

En lo personal, agradezco a mis dos grandes amigas María de Lourdes y Yazmín, su solidaridad durante todo momento es invaluable.

No puedo dejar de reconocer el soporte familiar para que todo esto fuera posible. A Gloria mi madre, Gina mi hermana, Arturo mi hermano y, por supuesto, mi tía Verónica, gracias por todo su apoyo.

INTRODUCCIÓN

El posgrado agrupa los estudios posteriores a la licenciatura; comprende especialización, maestría y doctorado. Es la cúspide en la estructura del sistema educativo nacional y tiene como misión fundamental formar profesionistas especializados e investigadores de alto nivel que contribuyan al desarrollo de los sectores de la producción, la ciencia y la tecnología.

En México, el posgrado data de finales de la década de los años treinta del siglo XX y es hasta a mediados de la década de los cuarenta que se tomaron algunas acciones encaminadas a reorganizar y regular los niveles de maestría y doctorado que definieron las bases para la operación de los primeros programas con una orientación similar a la que conocemos hoy (Castrejón, 1982). Para la década de los setenta este nivel contaba con una matrícula de 5 953 estudiantes, cantidad que casi se quintuplicó para la década de los ochenta (25 502 alumnos) cuando la política se orientó al crecimiento interno y se limitaron las becas al extranjero. Para 1990 el crecimiento fue significativo: se llegó a 43 965 estudiantes; para el año 2000 la matrícula se duplicó y llegó hasta 118 099 alumnos. De acuerdo con los datos de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), este nivel representa el 7.0% de la matrícula total de la educación superior con 208, 225 estudiantes, de los cuales 40 560 cursan una especialidad, 144 543 una maestría y 23 122 un doctorado. A su vez, 103 298 estudiantes se encuentran en el sector público y 104 927 en el sector privado (ANUIES, 2013).

Aun cuando los números son discretos con relación al número de la población de nuestro país, conviene recordar que el posgrado tiene relevancia dentro del Sistema Educativo Nacional en tanto que: a) está estrechamente vinculado al

desarrollo de la ciencia y la tecnología, porque en este nivel de estudios se forman los nuevos cuadros de investigadores, b) en este espacio universitario se genera parte importante del conocimiento científico y tecnológico, c) es ahí en donde se forman los profesionales más especializados; c) además como lo señala Arredondo (1998) representa una opción para la mejora de la calidad educativa a través del perfeccionamiento y actualización docente, sobre todo de las comunidades académicas de la educación superior.

A partir de la década de los noventa del siglo pasado se dieron cambios importantes en la educación superior y el posgrado. En un contexto de crisis económica, como parte de una política de modernización la estrategia gubernamental dio un viraje hacia la evaluación, que fue usada como una medida para la asignación de recursos financieros adicionales a programas y proyectos de Instituciones de Educación Superior (IES). Una de las bases fundamentales que sustentó esta política fue el discurso de la excelencia y la calidad. Ambos términos, definidos desde la lógica empresarial, adquirieron relevancia y se introdujeron por distintas vías en el medio académico. En el siglo XXI el posgrado continúa en un proceso de consolidación y transformación que comenzó a perfilarse hace poco más de dos décadas. La normatividad, la organización, las prácticas y el perfil de los actores de este nivel de estudios han ido renovándose en los últimos años.

En el caso del posgrado, esta política empezó a operar principalmente a través del *Padrón de Programas de Posgrado de Excelencia* (PPE) que el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) puso en marcha en 1991. Esta instancia se encargó de definir ciertos criterios para evaluar, desde una perspectiva oficial, la calidad y excelencia. Al principio esta medida desató desacuerdos e inconformidades en la comunidad de este nivel de estudios, no obstante con el

transcurso del tiempo se fue consolidando e incorporando a las formas de organización académico-administrativa de los programas de posgrado que optaron por participar en las convocatorias del Consejo. La excelencia fue así cobrando fuerza y haciéndose tangible en el mundo académico a pesar de carecer de referente, de su imprecisión, y de su significado polisémico y volátil.

Aun cuando un porcentaje mínimo del posgrado en su conjunto se ha presentado a evaluación del CONACYT, y sólo cerca del 20 % del total ha logrado acreditarse (Fresán, 2013:200) el programa ha tenido un impacto importante porque al paso del tiempo su imagen de excelencia se ha convertido en signo de prestigio, aglutinando programas de las principales universidades e instituciones de educación superior del país tales como la Universidad Nacional Autónoma de México, la Universidad Autónoma Metropolitana, el Instituto Politécnico Nacional, el Colegio de México, la Universidad de Guadalajara, la Universidad Iberoamericana entre muchas otras.

De acuerdo con datos del CONACYT, en 1991, es decir, cuando se puso en marcha el *Padrón de Posgrados de Excelencia* fueron ratificados 414 programas de maestría y doctorado. Para 2014 en el *Plan Nacional de Posgrados de Calidad* se aprobaron 1827 programas entre especialidad, maestría y doctorado. Estos números evidencian más de 20 años de existencia, en los cuales el programa ha tenido un crecimiento importante , lo cual pone de manifiesto un interés creciente de la comunidad por participar en sus convocatorias, y por ende en ser clasificados, evaluados y acreditados bajo los criterios de excelencia propuestos por este organismo.

Lo anterior constituye sin duda un tema de interés en el terreno educativo. Observar el desarrollo e impacto de esta política en la educación superior y el

posgrado es relevante para comprender la situación actual así como las perspectivas a futuro.

En este terreno, la producción académica se ha orientado en general al análisis crítico de la política de la evaluación, la calidad y la excelencia. Ibarra (1998, 2001, 2005), Díaz-Barriga (2006), Mendoza (2003), son algunos de los autores que han trabajado en el tema, en sus análisis han puesto de manifiesto que el Estado fue tomando poco a poco una posición de evaluador, orientador y fiscalizador de los recursos de la educación superior.

En particular, cuando se estudia el nivel de posgrado es insoslayable tocar el vínculo con los programas de acreditación operados por el CONACYT, con ello se aborda de una u otra manera el tema de la excelencia y la calidad. Una revisión atenta muestra que en los últimos quince años la producción se ha diversificado, *grosso modo* los documentos pueden agruparse en:

- Reflexiones generales (Martínez Della Rocca, 2000; Álvarez, 2002; Arredondo, Pérez y Morán, 2006; Basulto y Gradeaga, 2011).
- Descripciones (Reynaga, 2002; Gutiérrez, 2002; Tinajero, 2005; Adalid y de Urdanivia, 2011; Padilla y Barrón, 2013).
- Propuestas (Oliver y Cerecedo, 2011).
- Reportes de mejora o innovación (Martínez Rizo, 2001).
- Análisis de tendencias, problemáticas y retos (Villa, *et al*, 2000; Esquivel, 2002; Alcántara y Canales, 2004; Fresán, 2013).
- Reportes de investigación cualitativa (Sánchez y Arredondo, 2000; Alcántara, Barba y Hirsch, 2008; Hirsch y López, 2008; Durán 2005 y 2006; Mireles, 2003; Arredondo, 2004).
- Reportes de investigación cuantitativa (Álvarez, Gómez y Morfín, 2012).

- Orientaciones institucionales (Ruiz, *et al*, 2002).

De tal forma que lo que se ha escrito sobre la política de evaluación de la calidad en educación superior, así como el posgrado y sus políticas de acreditación establecen un campo de estudio que conviene seguir analizando, en el entendido que esta dinámica continúa y se consolida con el paso del tiempo generando nuevos procesos y cambios para este nivel.

En este escenario, es pertinente señalar que la producción se dirige principalmente al análisis de aspectos estructurales o de experiencias particulares a nivel institucional. Dada su naturaleza, en estos estudios se omite señalar algo que parece fundamental, a saber la relación entre las políticas de carácter macro social y la dimensión subjetiva es decir la que toca a los sujetos. Tocar este vínculo supone considerar que tales reformas trastocan necesariamente espacios más pequeños, más locales, que atañen la dimensión micro social, es decir el terreno de lo cotidiano, lugar en el que suceden las acciones del día a día, esfera en la cual se producen y reproducen prácticas, en donde se gestan y recrean los significados.

Como es sabido, en la vida cotidiana los sujetos pocas veces son conscientes de la influencia de las políticas de Estado en su actuar. El hombre común desconoce qué políticas o programas de gobierno le permiten transitar por una carretera nueva o hacer uso de los servicios públicos del sector de salud. Lo mismo sucede en el espacio escolar, alumnos, profesores, padres de familia, ignoran o conocen poco sobre las políticas que orientan la organización y funcionamiento escolar. Esto es así porque el sentido práctico del día a día no exige saberlo. Sin embargo, esas políticas ubicadas en el ámbito macro social inciden en sus formas de pensar y orientan sus acciones en la vida inmediata. Pero

evidentemente, no hay una relación mecánica o automática, ésta dependerá de muchos aspectos asociados tanto de carácter individual, como históricos, culturales, grupales. Indagar sobre estos vínculos es un nicho interesante para las ciencias sociales.

La psicología social en particular ofrece una teoría que permite comprender estas interacciones entre lo individual y social, desde una perspectiva compleja que no se reduce a esquemas simples de interpretación, esta es la teoría de las representaciones sociales.

Esta perspectiva es la que se ha elegido para esta investigación. El propósito es indagar cómo la idea de excelencia académica -proveniente del mundo empresarial- proyectada como parte de una política gubernamental a través del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, llega y se incorpora a la experiencia cotidiana en el mundo de la vida, los pensamientos, las costumbres y las conversaciones de los actores universitarios.

Se presume que “la excelencia” no es sólo parte de un mecanismo de la política pública o un objeto de estudio de los expertos en educación superior, es información que circula, se asimila, se hace imagen y se transforma para ser utilizada como una representación que guía las prácticas y los procesos de quien, por su contexto institucional, no puede escapar a ella. Así, la excelencia académica en el posgrado es, también, una representación que se elabora y se comparte socialmente en una relación cotidiana de intercambios, en donde se mezclan creencias, opiniones, juicios y apreciaciones que los actores del posgrado han ido elaborando como parte de su pertenencia y participación en este nivel de estudios. No es una idea que se inserta en un actor que está en

blanco, o que vive solitario, se trata de una incorporación que se adhiere y se transforma en el transcurso de los intercambios.

De tal manera, el objetivo de la indagación es conocer la representación social de excelencia académica de académicos y estudiantes del posgrado. Las preguntas asociadas son: ¿existen representaciones de excelencia académica en el posgrado?, ¿cómo se organizan?, ¿las representaciones de los actores están determinadas por el área de conocimiento de cada programa de posgrado? Para responderlas se han elegido a los profesores, investigadores y estudiantes como los sujetos que construyen la representación, el espacio se ha acotado a cuatro programas de doctorado que se imparten en la Universidad Nacional Autónoma de México: Ciencias Biomédicas, Ciencias e Ingeniería en Materiales, Ciencias Políticas y Sociales, y Pedagogía.

El presente informe de investigación se organiza en cuatro capítulos que se explican a continuación:

En el capítulo primero se aborda el proceso por el cual la excelencia llega y se instaaura en el posgrado, se trata de advertir las condiciones sociales que posibilitaron que ésta se posicionara como un asunto relevante en la comunidad académica de este nivel de estudios. Se explora cómo el discurso de la excelencia, nacido en el campo de la administración empresarial, impactó la educación superior en la década de los noventa. Posteriormente, se expone el surgimiento y desarrollo de la política del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) con el fin de ubicar el conjunto de dispositivos que hicieron posible la circulación y socialización de la información entorno a la excelencia. También, se mencionan algunos cambios que la Universidad

Nacional Autónoma de México (UNAM) implementó para adecuarse a la política educativa de los años noventa y principios del siglo XXI.

En el capítulo segundo se cimientan las bases teóricas de la indagación. Inicialmente se explica qué es una representación social, sus dimensiones y la función que desempeñan en la sociedad. Enseguida, se plantean el origen y los antecedentes del concepto. Asimismo, se hace un recuento de la obra primera de Moscovici, *El Psicoanálisis su imagen y su público* con la intención de puntualizar los aspectos que se consideran más relevantes para comprender qué son las representaciones sociales. En este capítulo, también se particulariza en los desarrollos y enfoques conceptuales que han surgido alrededor de esta teoría. Más adelante, se señalan los elementos teóricos que se consideran fundamentales para el análisis del contenido de la representación de la excelencia académica en el posgrado universitario tales como el carácter social de su génesis, la objetivación, el anclaje y sus tres dimensiones: la información, la actitud y el campo de representación.

El tercer capítulo se dedica a la estrategia metodológica. Se expone la ruta que se trazó para hacer operativo un concepto que alude al pensamiento social que es dinámico y complejo. Con esta intención, primero se explican algunas cuestiones generales de la metodología de la investigación en representaciones sociales, para enmarcar el enfoque que se asume en la indagación, posteriormente se delimita el universo de estudio, luego se caracterizan los sujetos; para finalmente indicar cómo se eligieron, diseñaron, aplicaron y sistematizaron los instrumentos de acopio de datos, así como los criterios para la interpretación de la información.

En el cuarto y último capítulo, la información que se obtuvo en el trabajo de campo se interpreta a la luz de los planteamientos teóricos. La intención es develar el contenido de la representación social de excelencia en sus tres dimensiones (información, actitud y campo de representación), en las que se puedan observar los elementos homogéneos que derivan en gran medida de las políticas actuales de evaluación y de la normatividad institucional así como algunos matices entre los diferentes programas de posgrado estudiados. En primer lugar se plantean algunas consideraciones de los cuatro doctorados elegidos, en entendido de que éstos son los espacios de actuación de los sujetos que elaboran representaciones sociales, asimismo, se hace una presentación general de los actores que participaron en esta indagación para comprender quiénes son los que hablan. Después, se desarrolla el análisis tridimensional de la representación social de excelencia académica en el siguiente orden: dimensión *campo de representación*, se muestra el núcleo figurativo y los campos semánticos. También se presenta el significado global en el que se exponen las relaciones entre los elementos encontrados en la representación. Todo esto derivado del análisis de la asociación de palabras mediante la técnica de redes semánticas naturales. Posteriormente, se expone la dimensión *información*, aquí se explora “lo que se sabe” y las fuentes por las que los actores del posgrado han obtenido información para la construcción de su representación de excelencia. Finalmente se desarrolla la dimensión de *actitud*, para mostrar la orientación general que los actores del posgrado tienen frente al objeto representado. En este apartado se explican las posiciones a favor y en contra, las emociones y las pautas para la acción de los actores del posgrado frente a la excelencia académica. Para el análisis de las tres dimensiones se recuperó la voz de los actores obtenida mediante las entrevistas así como también a través de las respuestas abiertas del cuestionario. Se presenta un cuadro que condensa el análisis tridimensional que muestra el consenso.

Para finalizar, en las conclusiones, se ofrecen algunas reflexiones en torno a los hallazgos, o sea, sobre el contenido de la representación encontrada, así como un autoanálisis metodológico necesario para avanzar en los procesos de investigación que se abren al cerrar. Se hace énfasis en la importancia de comprender lo que es común, lo que se comparte socialmente en los grupos, sin que esto signifique de manera alguna un pensamiento homogéneo o uniforme. También se puntualizan algunas consideraciones sobre las implicaciones que tiene el predominio de un modelo de evaluación de la excelencia para el posgrado en la Universidad.

CAPÍTULO 1

CONTEXTO DE APARICIÓN DE LA EXCELENCIA EN EL POSGRADO

[...] la excelencia es amorfa, moldeable en sí misma y sumamente flexible. Ella puede ser cualquier cosa, pues adquiere sentido sólo a partir de los dispositivos específicos desde los que opera.

Eduardo Ibarra

En 1991 se puso en marcha el Padrón de Posgrados de Excelencia (PPE) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). Esta política lejos de pasar inadvertida o de agotarse rápidamente trajo consigo cambios importantes para este nivel de estudios. A partir de ésta se establecieron criterios y parámetros para evaluar, desde la perspectiva oficial, la calidad de los programas. Con ello la idea de excelencia irrumpió con fuerza en la comunidad académica, generó polémica y discusiones álgidas sobre sus criterios, significados y alcances.

La intención de este capítulo es evidenciar el trascurso por el cual la excelencia llega y se instaura en el posgrado, se trata de advertir las condiciones sociales que posibilitaron que ésta se posicionara como un asunto relevante en la comunidad académica de este nivel de estudios.

Para ello, en el primer apartado se analiza cómo el discurso de la excelencia nacido en el campo de la administración empresarial impactó a la educación superior en la década de los noventa del siglo XX. En el segundo apartado, se expone el surgimiento y desarrollo de la política del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) con el fin de ubicar el conjunto de dispositivos que hicieron posible la circulación y socialización de la información entorno a la

excelencia. Por último, se mencionan algunos cambios que la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) implementó para adecuarse a la política educativa de los años noventa y principios del siglo XXI.

La excelencia en educación superior: su tránsito desde el mundo empresarial

Para iniciar, es preciso preguntarse por la genealogía del término excelencia en la educación superior. La respuesta apunta a un modelo de gestión empresarial que surgió en Estados Unidos el cual tuvo gran difusión y aceptación a nivel mundial en la década de los años ochenta del siglo XX.

Situarse en ese momento, es avistar un contexto complejo de crisis económica mundial en el que el modelo empresarial norteamericano predominante -basado en la racionalización, la planificación estratégica, el cálculo y la jerarquización laboral como la base de la calidad en la productividad en las empresas- perdía competitividad frente al modelo de calidad desarrollado en Japón desde los años cincuenta sustentado en la mejora continua del trabajo y la implicación de los trabajadores en los procesos de producción organizados en círculos de calidad, en donde se incorpora la apuesta por ser y no sólo el hacer (Álvarez: 2001).

En este escenario de competencia apareció en Estados Unidos una nueva propuesta de gestión basada en el análisis de casos considerados exitosos que ponía en entredicho la eficacia del modelo tradicional. La nueva opción para la gestión de la empresa se dio a conocer masivamente con la publicación *In search of excellence: lessons from America's best-run companies* (Peters y Waterman, 1982) y *A passion for excellence: the leadership difference* (Peters y Austin, 1985). Ocho principios asociados a la acción, el servicio, la productividad, el liderazgo, el espíritu emprendedor, la flexibilidad y la autoexigencia moldearon, es decir, dieron forma a la idea de excelencia convirtiéndose en un paradigma prometedor

del éxito en el ámbito empresarial (Peters y Waterman, 1982). En adelante: libros, fundaciones, premios, conferencias, cursos, convenciones, manuales, asociaciones y otras muchas actividades surgieron con esta forma de entender la empresa, lo importante aquí es que tuvieron como eje principal “la excelencia”, que en este ámbito se tradujo en eficiencia, eficacia, rendimiento.

Como parte de este movimiento el secretario de economía de Estados Unidos Malcom Bridge impulsó la gestión de la calidad en las organizaciones para lograr competitividad. A su muerte, a finales de los años ochenta, se instituyó *Baldrige Performance Excellence Program*,¹ una asociación influyente en Estados Unidos - incluso con participación federal- dedicada a buscar “la excelencia en el desempeño” (BPEP, 2009). De ahí nació el modelo de excelencia Malcom Baldrige, que se basó en tres principios: alcanzar las metas, mejorar los resultados y ser más competitivos. Este programa planteó como una de sus misiones extender a nivel nacional sus criterios para evaluar las fortalezas y las oportunidades de mejora en las organizaciones. Para lograr lo anterior desarrolló criterios de calidad a partir de una serie de preguntas sobre siete puntos: 1) liderazgo, 2) planificación estratégica, 3) enfoque en el cliente, 4) medición, análisis y gestión del conocimiento, 5) enfoque en el personal, 6) enfoque en los procedimientos y 7) resultados. Bajo los mismos principios, con el paso del tiempo este programa desarrolló criterios específicos para: empresas, organizaciones sin fines de lucro, organizaciones del sector salud y conviene resaltar organizaciones educativas.

En 1988, en Europa, apareció *The European Foundation for Quality Management* (EFQM) la información sobre esta organización -difundida en su página web- señala que su misión es “ser la fuerza que impulsa en Europa la excelencia

¹ Álvarez (2001:12) señala que “En 1987 se establece en EEUU el premio Malcom Baldrige, tratando de emular los resultados obtenidos en Japón con el premio Deming.” Lo cual muestra que el modelo Japonés de calidad tuvo impacto en varios sentidos.

sostenida.” Asimismo, plantea como Visión “un mundo en el que las organizaciones europeas sobresalgan por su excelencia” (EFQM, 2013). Su modelo de excelencia se basa en criterios tales como liderazgo, estrategia, personas, recursos, procesos productos y servicios. Los fundamentos de este modelo están integrados por cuatro elementos: enfoque, despliegue, evaluación y revisión. Este modelo considera que hay tres niveles “en el viaje hacia la excelencia” que pueden ser evaluados y reconocidos por la EFQM: Premio Europeo a la Calidad (nivel más alto, alcanza estándares altos y tiene prestigio internacional); Reconocimiento a la excelencia (nivel intermedio que reconoce los esfuerzos realizados); Compromiso con la excelencia (para quienes “inician el viaje”, deberán pasar por una etapa de autoevaluación global y en un segundo momento mostrar los cambios encaminados a la mejora). Álvarez (2001) hace una descripción completa de este modelo.

En México, apareció en el sector empresarial la *Fundación Mexicana para la Calidad Total* en 1987, que en el 2001 se convirtió en la *Sociedad Mexicana para el desarrollo de la Calidad Total*, que nació -de acuerdo con los datos de su página web- (FUNDAMECA, 2012) con el fin de “Proporcionar conceptos y aplicaciones para desarrollar Cultura de Calidad Total en las organizaciones”, para lo cual recuperó varios modelos de gestión exitosa como el modelo japonés de la calidad total, el modelo Baldrige, el modelo europeo de calidad, entre otros. Así esta asociación surgió para ofrecer servicios a diferentes sectores, incluyendo el educativo.

Más tarde, en 1998, se creó la *Fundación Iberoamericana para la Gestión de la Calidad* (FUNDIBEQ), a la cual pertenece México, que emergió con el fin de promover la cultura de la calidad y la excelencia en la gestión en los países de la región, para lo cual en 1999 propuso el Modelo Iberoamericano de Excelencia en la Gestión, tratando de aglutinar los distintos modelos de excelencia de los países miembros.

Este modelo se basa en cinco procesos facilitadores: liderazgo y estilo de gestión, estrategia, desarrollo de las personas, recursos y asociados, procesos y clientes. Además establece cuatro criterios de resultados: de clientes, de desarrollo de las personas, de la sociedad, y globales. La metodología que propone este modelo es muy concisa: evaluar, planificar, implantar. Sobre el primer rubro establece un método de evaluación que tiene varios niveles: inicial (5 a 20 puntos), desarrollo (25 a 40 puntos), confiable (41 a 60 puntos), competitivo (61 a 80 puntos) y una categoría a la cual no le asignan un nombre que va de 81 a 100 puntos. En este esquema la autoevaluación se señala como el primer paso que toda organización que desea alcanzar la excelencia debe realizar, ésta se describe como un ejercicio semejante a una auditoría interna, en la que se valoran áreas de mejora y puntos fuertes con relación al modelo propuesto. Con el cambio de la planeación tradicional a la planeación estratégica se pretende elevar los niveles de exigencia en las organizaciones y formular los objetivos con indicadores y planes de actuación para la mejora. Por último, la implementación agrega al modelo una serie de “herramientas para la excelencia” que se definen como instrumentos para la resolución de problemas (FUNDIBEQ, 2015).

Con lo dicho hasta aquí, se percibe que en las décadas ochenta y noventa del siglo XX las formas de organización empresarial se transformaron para alinearse en torno a la búsqueda de la excelencia y la calidad, ello trajo consigo cambios de los cuales interesa destacar aquellos que más tarde se verían en la política de la educación superior y el posgrado: jerarquización (niveles), indicadores de rendimiento (medidos por puntos), signos de reconocimiento (premios) y competencia (lograr ser el mejor).

Para Aubert y Gaulejac (1993: 35) las demandas por la excelencia, surgieron en un contexto social que marcó la evolución del capitalismo industrial al capitalismo

financiero, lo que significó que *la empresa como organización se convirtió en el motor de la historia*. Esta última frase, sirve para entender la fuerza y la rapidez con que esta propuesta -búsqueda de calidad y la excelencia- se desbordó del ámbito empresarial y se extendió a otros sectores de la sociedad. La educación -y particularmente el sistema universitario- se vio influenciada por esta tendencia. Los parámetros de la administración eficiente, tuvieron gran impacto en la organización y la formulación de las políticas de las instituciones de educación superior.

Readings (1997) es uno de los autores que críticamente analiza el proceso por el cual la universidad cambió su relación con el estado-nación, modificando radicalmente su función dentro de la sociedad. Para el autor, en principio la universidad jugaba un papel primordial como bastión de la cultura en un estado-nación enérgico que, a través de las instituciones, fortalecía una base ideológica. A partir de la etapa neoliberal en donde el estado-nación “deja hacer” a los sujetos y “deja de hacer” algunas de las funciones que anteriormente ejercía, las instituciones de educación superior se vuelcan hacia la búsqueda de la excelencia, en un esquema en el que predomina una visión netamente administrativa.

En este mismo sentido, Freitag (2004) señala que en este proceso de cambio, la universidad dejó de ser una *institución* que tradicionalmente buscaba el saber, así como la formación para la política y los hombres de Estado, para convertirse en una *organización* que busca utilidad y eficiencia en sus procesos y la formación de los profesionales directamente involucrados con el desarrollo de la economía capitalista.

Estas relaciones tejidas entre el mundo empresarial y la organización escolar no son producto de la casualidad, son parte de la dinámica social. Algunos autores

(Ibarra, 2004; Díaz Barriga, 1991) han mostrado que, desde finales del siglo XIX, la forma de operar en industria fue marcando pautas para la conformación del sistema educativo. En Estados Unidos, por ejemplo, se experimentaron cambios en el modelo de universidad a fines del siglo XIX derivados de su acelerado proceso de industrialización, a mediados del siglo XX el sistema educativo se modificó de acuerdo con criterios racionales para el cálculo preciso del costo-beneficio de los procesos escolares; y en la última década de tal siglo, el estilo de dirección empresarial se impuso como una nueva forma de regir el sistema de educación superior, sobre esto último Ibarra señala:

Hoy es posible apreciar la incorporación de nuevas estrategias discursivas que asocian la calidad y la excelencia a la formación de una “nueva universidad”; en ella se han estado fabricando nuevas actitudes, valores y formas de autoidentificación que fomentan la acción responsable y el cuidado que cada individuo, grupo e institución deben tener de sí mismos (1999:43).

De tal forma que, si el modelo empresarial de excelencia se caracterizaba por la exigencia de altos niveles de productividad, estricta auto-vigilancia y auto-control de los “colaboradores” o “socios”, y dicho modelo tiene a la base el modelo gerencial (Aubert, 1993), que exige “de lo perfecto mucho” (De Miguel, *et al.*, 2001), eso se vería reflejado posteriormente en las políticas y en las formas de organización universitaria. Para muestra, el modelo de excelencia estadounidense Baldrige diseñado expresamente para el sector educativo señala en su página web que cada vez más organizaciones de educación de todo el país utilizan sus criterios de educación de excelencia en el desempeño porque proporcionan una manera integral para lograr y mantener un alto rendimiento. Como ejemplo de éxito cita las escuelas de negocios; colegios de la comunidad; universidades seculares; y los distritos escolares K-12 en Chicago, Maryland, Nueva York, Carolina del Norte y Oklahoma (BPEP, 2009).

Considerar el escenario anterior es importante para los fines de este trabajo porque permite entender que la excelencia nace en un contexto de amplias dimensiones en el ámbito empresarial y que por mecanismos distintos, principalmente por la evaluación, fue incorporándose a la educación superior en México -en particular al posgrado- de ahí los programas con jerarquías, los reconocimientos, las distinciones y exclusiones.

Algunos dispositivos para la excelencia académica: evaluación y acreditación

Ahora bien, después de vislumbrar el origen del discurso de la excelencia conviene preguntarse por los mecanismos a través de los cuales impregnó la política y el pensamiento de los actores de la educación superior, particularmente en nuestro país. En el entendido que un concepto, una idea, que transita de un terreno a otro requiere dispositivos concretos para circular y operar, es decir, para cobrar forma en espacios más amplios de la sociedad.

En este caso, se considera que la evaluación concebida desde la empresa como medio de establecer jerarquías y cuantificar a través de criterios pormenorizados los puntajes alcanzados, fue uno de los dispositivos que sirvió para movilizar y extender la noción de excelencia en el mundo académico. En esos tiempos, la evaluación, desde esa lógica, tomó un papel preponderante en la política de la educación superior, se convirtió en una herramienta del Estado para la asignación de recursos económicos en un contexto de crisis y recortes a los presupuestos destinados al sector educativo. Con la evaluación llegaron los organismos evaluadores, la figura de la acreditación y, por supuesto, los indicadores y criterios de excelencia académica. Inició lo que Díaz Barriga denomina “la era de la evaluación de la educación superior” (2008:9). Si se observa, todo esto va en sintonía con las transformaciones en el mundo empresarial antes descritas.

Ibarra (1998; 1997), recuperando la perspectiva organizacional, ha analizado el proceso por el cual el discurso de la excelencia fue introduciéndose y adaptándose a la vida universitaria, así como algunas de sus consecuencias. En sus análisis deja al descubierto la relación existente entre la política de modernización y los “exitosos” modelos de dirección y administración empresarial de eficiencia y productividad generados en Estados Unidos. Para el autor, el proceso de transformación de la educación superior desde las instancias gubernamentales inició en la década de los ochenta a partir de dos ejes: crítica y desprestigio al nivel de calidad de las instituciones; y la reducción del gasto público destinado a este sector. Con ello, en los años noventa la política gubernamental se orientó hacia la evaluación de la calidad y la distribución del financiamiento con un esquema de eficiencia y selectividad que se sustentó desde el plan sexenal específicamente en el Programa de Modernización Educativa 1988-1994. Al respecto, Ibarra sintetiza:

[...] la evaluación del desempeño en las IES será, en adelante, criterio fundamental que normará las decisiones gubernamentales de apoyo [...] El proceso de evaluación expresa en el fondo, el traslado de la concepción neoliberal del régimen a los ámbitos de la educación superior y la ciencia, al considerar veladamente el trabajo docente y la investigación como productos susceptibles de participar en los circuitos de mercado. Dicho traslado se plasma en el concepto de “calidad” y en el tipo de evaluación asumidos, ambos gobernados por la lógica de la producción mercantil (1998: 146).

De tal forma, frente a un Estado que pretendía desligarse de su papel de benefactor y otorgar a las instituciones la responsabilidad del financiamiento; que procuraba repartir los escasos recursos a través de evaluaciones de la “calidad” y “el logro de la excelencia” sólo a “los mejores”, se crearon diferentes organismos y se pusieron en marcha distintas acciones gubernamentales cuya finalidad fue

clasificar de acuerdo con ciertos parámetros de calidad a instituciones y programas educativos. Por ejemplo, en 1989 se creó la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA), cuyo fin fue establecer un marco integral para la evaluación nacional y sentar las bases para dar continuidad y permanencia al proceso de evaluación, ésta planteó tres procesos como parte de la estrategia: autoevaluación institucional, evaluación externa a cargo de comités de pares y evaluación del sistema (Mendoza, 2003). Asociado al ejercicio de autoevaluación, se creó una instancia para la asignación de recursos extraordinarios: el Fondo para Modernizar la Educación Superior (FOMES), quien se encargó de la evaluación de proyectos con criterios de excelencia académica; pertinencia social; orientación al mejoramiento de la estructura, administración y funcionamiento de la institución; altos niveles de desempeño y resultados, cumplimiento de metas.

Para 1991 se creó la figura de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), con los siguientes objetivos:

Coadyuvar al mejoramiento de la calidad de la educación superior en México, a través de la evaluación diagnóstica de las funciones institucionales de los programas [...] Coadyuvar a la promoción de la evaluación externa interinstitucional de los programas de docencia, investigación, difusión, administración y gestión de las instituciones de educación superior del país, procurando que los resultados se utilicen en la toma de decisiones de las instituciones educativas y gubernamentales.²

Para cumplir con tales, entre sus tareas se planteó “contribuir al desarrollo de una cultura de la evaluación interinstitucional [...] contribuir a la consolidación del sistema nacional de evaluación y acreditación”. De acuerdo con Díaz Barriga (2008), al principio estos comités de pares operaron con un esquema de

² <http://www.ciees.edu.mx/ciees/quesonciees.php>

evaluación dirigido hacia la retroalimentación, no obstante, con el paso del tiempo se convirtieron en una instancia que debía clasificar los programas de acuerdo con ciertos indicadores para determinar niveles de calidad (I, II y III) y con esto entrar en un esquema de financiamiento extraordinario. En este marco, en 1998 se creó el Consejo de Acreditación de Programas de Educación Superior (COPAES), que formalmente acreditaría los programas de acuerdo con el nivel de calidad asignado.

De tal manera que la acreditación - como una evaluación realizada externamente con fines de reconocimiento a través de un juicio que se hace público- se convirtió en otra forma por la que la excelencia transitó entre los círculos académicos: desde los funcionarios encargados de llenar formularios, hasta los docentes, investigadores y estudiantes que se enterarían en lo general de las evaluaciones o verían en sus instituciones los apoyos económicos traducidos en infraestructura, becas o equipamiento. El análisis que hace Díaz Barriga permite ver las formas de comunicación que a partir de estos mecanismos de evaluación se empezaron a establecer en la academia:

[Los CIEES y la COPAES entregan] el reporte de la evaluación a los directivos de la institución, quienes en general comparten este documento con los que ocupan un cargo académico-administrativo en la institución de siguiente nivel; pero el informe como tal o el informe en su totalidad, no es objeto de discusión y análisis por parte de la comunidad. En el mejor de los casos, a ésta se le informa que el programa fue evaluado y que obtuvo determinada calificación en esa evaluación [...] al tiempo que señalan algunas recomendaciones que emanan de la evaluación para ser tomadas en cuenta. En otros casos se ha observado cómo el informe de evaluación se subdivide en secciones y se entregan éstas a diversos grupos académicos [...] (Díaz Barriga, 2008: 139).

La política cambió de dirección: de la democratización y la apertura de los años setenta del siglo XX, se dio un giro al “aseguramiento de la calidad y la búsqueda de la excelencia “a través de distintos mecanismos de evaluación algunos como los ya descritos que operaron en el nivel institucional y de manera indirecta impactaron a los actores. Pero a la par, también surgieron medidas concretas dirigidas a los actores del posgrado, lo cual dio mayor visibilidad a la noción de excelencia: sistemas de estímulos para profesores e investigadores y programas de becas para estudiantes con requisitos más acotados. Quizá el mejor ejemplo es el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) que fue creado el 26 de julio de 1984 para “promover el desarrollo de las actividades relacionadas con la investigación para fortalecer su calidad, desempeño y eficiencia” (CONACYT, 2006: 1). Basado en un esquema de evaluación de la productividad este organismo diseñó cinco niveles que van de menos a más: candidato a investigador, investigador nacional nivel I, II y III, así como investigador emérito. Para realizar su labor se establecieron una serie de “criterios confiables y válidos para evaluar las actividades de investigación que llevan a cabo académicos y tecnólogos” (CONACYT, 2006: 1). Conviene señalar que someterse a esta evaluación no sólo otorga beneficios simbólicos, si no que está directamente relacionada con una remuneración económica extra al salario por lo que este mecanismo impactó la vida académica de los investigadores en activo en todo el país. A partir de esto, la noción excelencia, no sería más algo abstracto, no sería algo lejano, o sólo parte de una política ajena al individuo, sería parte de la vida cotidiana de los actores de la educación superior.

Por lo visto hasta este momento, las transformaciones de la educación superior implicaron nuevas reglas del juego para los actores de la educación superior, así como la puesta en marcha de dispositivos que modificaron los modos de existencia de las instituciones y sujetos (Ibarra, 2001). Hoy día, los rasgos de

excelencia que se establecieron a finales de los ochenta y a lo largo de la década de los noventa siguen presentes en la universidad aún cuando el término se sustituya, últimamente, por el de calidad, cambio que no altera de fondo la lógica que sustenta esta política.

Después de esta vista general de la educación superior, corresponde mirar -en este contexto- las transformaciones particulares del posgrado. Conviene enfatizar que la política de modernización de finales del siglo XX estuvo sustentada en los principios emanados de la evaluación de la calidad y la excelencia en el ámbito administrativo. Así, en los programas dirigidos a este sector se observan también los signos de la excelencia, quizá de manera más clara y contundente. La revisión que sigue intenta mostrar los caminos, las vías por las que la excelencia académica apareció y captó la atención de los actores del posgrado a través de los finos mecanismos de las políticas institucionales.

Arribo de la excelencia al posgrado: el padrón del CONACYT

En los años noventa, la respuesta gubernamental para el posgrado³ se centró principalmente en el establecimiento de un mecanismo de acreditación, que ha determinado los criterios e indicadores para evaluar a los posgrados y valorar su nivel de calidad. Se trata de lo que de 1991 a 2000 fue el *Padrón de Programas de Excelencia* del CONACYT; del 2001 al 2006 el *Programa para el Fortalecimiento del*

³ Existen acciones no gubernamentales para el fortalecimiento del posgrado, durante los últimos años se han creado asociaciones que se han propuesto como objetivo conseguir o consolidar la calidad de este nivel de estudios. En México, en el año 2001 se fundó el Consejo Mexicano de Estudios de Posgrado (COMPEPO), asociación civil en la que participan instituciones de educación superior públicas y privadas del país, con “el propósito de fortalecer y elevar la calidad de los estudios de nivel posgrado nacional del país, a fin de enfrentar con éxito los retos actuales y responder en forma conjunta a las necesidades sociales del país” (COMPEPO, 2011). Por otro lado, México forma parte de la Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado (AUIP) que persigue “contribuir con criterio de alta calidad académica a la formación de profesores universitarios, científicos y profesionales en el nivel de postgrado y doctorado, en función de las necesidades de desarrollo de cada país y de la Comunidad Iberoamericana de Naciones” (AUIP, 2005).

Posgrado Nacional y de 2006 a 2012 el *Programa Nacional de Posgrados de Calidad* (PNPC). Este programa, que tiene poco más de 20 años en operación, ha sido importante porque ha impuesto una lógica de evaluación que se encuentra estrechamente vinculada con la asignación de recursos financieros.⁴ Asimismo, este programa se ha convertido en un referente simbólico en el ámbito institucional, que ha modificado las formas de operación de la vida académica de los posgrados que se han presentado a dictamen. A la fecha, la incorporación y los resultados de sus evaluaciones han conseguido legitimidad en el medio y a la vez se han convertido en un signo de prestigio para los programas que han sido acreditados. Según los datos oficiales en 1991 fueron acreditados 414 programas, para 2014 la cifra se elevó a 1827 programas, lo cual muestra su presencia y constante crecimiento (ver gráfica 1 al final de este capítulo).

La importancia del análisis de las políticas de evaluación y acreditación del CONACYT, radica en que los actores de los posgrados no están ajenos a ellas y en una relación macro-micro han formado su idea de excelencia con los criterios establecidos por este organismo. Por supuesto que, como se verá más adelante, esto no se da de manera directa o mecánica, pues pocos actores tienen conocimiento sobre estas medidas de evaluación, éstas como tales tienen poco grado de visibilidad (Araujo, 2003). No obstante, la organización del posgrado — desde el proceso de selección e ingreso de estudiantes hasta el momento de la graduación— está siendo regulada por tales mecanismos y esto sí impacta a los actores. Por ello, resulta importante detenerse a observar el desarrollo de los programas de acreditación a cargo del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) de su nacimiento hasta la primera década de este siglo, en

⁴ El antecedente de estos programas está en el *Programa de Fortalecimiento del Posgrado Nacional*, que el CONACYT puso en marcha en 1984. Éste programa operó sin mecanismos claros, en un contexto de severa restricción financiera, esto ocasionó que la demanda se elevara al grado de superar el monto de los recursos disponibles (Aguado, *et al*, 1989).

entendido de que éstos tuvieron alguna influencia en el pensamiento de sentido común de los actores del posgrado. Ahora bien, no se trata de una exposición lineal que describa una a una las convocatorias y enliste los criterios definidos por el Consejo, o una crítica exacerbada al modelo propuesto, se trata de mostrar el contexto de irrupción de esta política y las respuestas del grupo. Es así, que no se detalla la política plana, el texto oficial, se trata de acercarse a los intercambios que se generaron entre defensores y opositores, en el entendido de que en esos sucesos en un doble movimiento hicieron visible la excelencia y a la vez dieron la pauta para que se quedara en el lenguaje y pensamiento de los actores del posgrado.

Génesis: Padrón de Programas de Excelencia (1991-1994)

Después de la crisis económica de la década de los ochenta y de la caída del financiamiento asignado a la educación superior y al sector científico y tecnológico, en el sexenio de Carlos Salinas (1988-1994) se propuso un aumento al presupuesto en estos sectores con un nuevo esquema de financiamiento, que tomaría en cuenta los resultados en el nivel de calidad y la transparencia en el manejo de los recursos. De esta forma se pusieron en marcha diversos mecanismos de evaluación y competencia en la educación superior algunos de ellos ya descritos.

En este escenario, en mayo 1991 se publicó en la prensa una convocatoria para participar en el *Padrón de Posgrados Nacionales de CONACYT*. En ésta se hizo una invitación a las instituciones que ofrecían programas de posgrado en todas las áreas científicas para participar en una evaluación, cuyos beneficios en caso de ser evaluados positivamente serían la asignación de becas a estudiantes así como apoyo financiero para el fortalecimiento de los programas. En este mismo espacio se señaló que las solicitudes serían evaluadas por comités de especialistas y los

aspectos a evaluar serían los siguientes: calidad académica de la planta docente; alumnos inscritos; publicaciones del área asociadas al posgrado; líneas de investigación; alumnos graduados (historial académico) (CONACYT, *La Jornada*, 13 de mayo de 1991: 28).

Es de hacer notar que esta primera convocatoria -muy escueta en sólo un cuarto de la página del diario- no aparecía como tal la palabra calidad o excelencia. Pero es relevante considerarla porque aquí se instauro oficialmente una forma de evaluación “de la excelencia” para los programas de posgrado, misma que tendría consecuencias en el corto y largo plazo en las prácticas de los actores y por ende en la formación de las representaciones sociales.

Meses más tarde, en octubre de 1991, se dieron a conocer a través de la prensa primero de forma fragmentada, y después en un suplemento especial, los propósitos, procedimientos y resultados de la evaluación para integrar por vez primera el *Padrón de Programas de Posgrado de Excelencia* (CONACYT, *La Jornada*, 21 de octubre de 1991: 25-31):

- Propósitos: orientar a los estudiantes sobre las mejores opciones para realizar estudios de posgrado; otorgar becas a los estudiantes asociados a los posgrados de excelencia; identificar los programas de posgrado que deben ser fortalecidos para su mayor desarrollo y; asegurar que los estudiantes que se forman, tanto en México como en el extranjero lo hagan en los programas de la más alta calidad.
- Procedimientos, se dijo que una comisión de diez científicos activos del más alto nivel sería la encargada de revisar la información presentada por cada programa. Con opción de acudir a comisiones más especializadas

cuando fuera necesaria una opinión técnica. Sobre los criterios de evaluación se mencionaron los que siguen: 1) Planta académica de profesores (permanente, nivel de doctorado, de tiempo completo dedicado a la investigación, este perfil lo deben cumplir la mayoría en un posgrado de excelencia); 2) Profesores del posgrado como investigadores en activo (cuya garantía es la pertenencia al Sistema Nacional de Investigadores); 3) Los profesores deben tener amplia experiencia (garantizada por las publicaciones con carácter internacional preferentemente); 4) Logros en cuanto a la graduación de estudiantes (egresados graduados que se convirtieron en investigadores en activo), en este rubro se solicitó información complementaria en cuanto a infraestructura y apoyos al estudiante; 5) Los posgrados de carácter tecnológico deberán tener vínculos con la industria.

- Resultados. Se establecieron públicamente tres grandes categorías para el posgrado nacional: *aprobados* 165 programas (24.15%); *condicionados* 106 programas (15.50%) y *no aprobados* 413 programas (60.38%). También se incluyó una lista con programas de posgrado en el extranjero que a juicio del CONACYT eran considerados de excelencia.

De lo anterior se desprenden algunas observaciones para los fines de este trabajo. En primer lugar, ese es el momento en el que aparece -nombrado como tal- el *Padrón de Programas de Posgrado de Excelencia*. Aun cuando se habían hecho algunos ejercicios de evaluación para el posgrado en años pasados,⁵ es en este momento cuando de manera pública se concreta la idea de evaluar, clasificar y agrupar en un padrón los programas de posgrados bajo el concepto de excelencia.

⁵ En 1984 se hizo el Primer Diagnóstico Nacional de Posgrado a través del CONACYT. Aquí se establecieron los primeros criterios de calidad desde la perspectiva gubernamental (Reséndiz y Barnés, 1987).

En segundo término, conviene subrayar que de los cuatro objetivos explícitos de este Padrón tres se formularon en función de los estudiantes y que, por su parte, los criterios de evaluación se dirigieron particularmente a la planta de profesores. Este nivel de implicación de los actores en la política se traduciría, más adelante, en medidas concretas que cambiaron la relación y las prácticas de los actores con las instancias del posgrado.

En tercer lugar, los resultados -que muestran un desequilibrio entre el número de programas considerados de excelencia y aquellos que no alcanzaron esta nominación- fueron también relevantes en el contexto de la época, ya que esto generó desacuerdos e inconformidades que se hicieron públicas en comunicaciones en la prensa.

Por último, conviene señalar que la participación en esta evaluación fue voluntaria, pero estuvo ligada directamente a la asignación de recursos extraordinarios en un escenario de restricciones económicas para el sector educativo, condición que favoreció que esta política adquiriera visibilidad e importancia para los actores.

Este estado de cosas explica, en cierta medida, por qué la política de la excelencia para el posgrado no pasó desapercibida, y por qué tuvo un impacto tal que generó un conflicto que se evidenció a través de comunicaciones públicas entre algunos actores de diversos círculos del posgrado.

Desde la prensa se hicieron manifestaciones a favor y en contra del *Padrón de Posgrado de Excelencia*. Este medio de comunicación fue un espacio relevante⁶ para expresar diversos puntos de vista sobre los criterios y resultados de la primera convocatoria del Padrón del CONACYT.

Aun cuando aquí no se pretende hacer un análisis de la prensa en sentido estricto, se hizo una revisión de un periódico de circulación nacional en los años noventa para localizar algunas voces de los actores, con la intención de documentar la irrupción de la excelencia en la política educativa. Esta exploración evidenció el conflicto en torno a la política del Consejo. De tal manera que aquí se considera que los pronunciamientos de los académicos y funcionarios en la prensa son en concreto el brote de la excelencia académica como tema de debate, tema “del cual se habla” porque en ese momento ha adquirido significado para la comunidad. Instituciones, funcionarios y académicos se manifestaron con posiciones distintas, los temas recurrentes fueron: criterios, procedimientos y resultados de evaluación.

Después de publicada la primera convocatoria en mayo de 1991, y poco antes de la aparición de los primeros resultados de la evaluación, el tema del Padrón de excelencia ya causaba expectativa y tenía visibilidad en los medios. En octubre de 1991, apareció en *La Jornada* una nota del reportero José Antonio Román en la que José Yacamán, funcionario de CONACYT en la época, habla al respecto:

[...] el Consejo “solamente apoyará la investigación científica de excelencia, la cual lleve directamente a la publicación de resultados que atribuyan al conocimiento universal. El

⁶ Como es sabido, los medios de comunicación juegan un papel importante en el proceso de construcción de las representaciones sociales. Moscovici (1979) analizó la prensa para comprender el proceso por el cual el psicoanálisis se convirtió en representación, varios autores han recuperado esta línea de análisis (Zullo, et al, 2002; Cuevas, 2010).

caso de la investigación tecnológica, el vínculo con la industria representará el criterio fundamental de la evaluación” (Román, *La Jornada*, 3 de octubre de 1991: 15).

Posteriormente, a la vez que se dieron a conocer los resultados de la evaluación del CONACYT, aparecieron dos comunicados -con fechas distintas- firmados por José Yacamán (*La Jornada*, 21 de octubre de 1991: 25) en los que se explicaban los propósitos y procedimientos del CONACYT en el ejercicio de evaluación. En los que se enfatizaba principalmente que la evaluación había sido realizada por los académicos del más alto nivel, con criterios de evaluación de posgrados aceptados universalmente. Frente a esto se tuvieron algunas réplicas públicas. Por ejemplo, en la entrevista realizada por Georgina Saldierna, publicada por el mismo diario, el Coordinador de Estudios de Posgrado de la UNAM, Mauricio Fortes señaló:

Es legítima la petición de tener posgrados de excelencia, y “creo que ese ha sido el motor de la Universidad Nacional, pero también necesitamos instituciones públicas de excelencia”, subrayó, no sin antes destacar que “sin ganas de fastidiar”, sería de justicia elemental que nuestros patrocinadores se evaluaran también, porque su papel es fundamental en la cuestión de las becas” (Saldierna, *La Jornada*, 11 de octubre de 1991: 14).

En el nivel institucional el Consejo Académico de la Unidad Xochimilco de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) publicó en noviembre de 1991 un desplegado de prensa dirigido al CONACYT, a la comunidad universitaria y a la opinión pública. En éste se cuestionaron severamente los procesos y criterios utilizados en la evaluación del *Padrón de Posgrados de Excelencia*. En él se señala que la intención de publicar estas consideraciones es abonar a la discusión y corrección de los procesos de evaluación de excelencia del Consejo. En seguida se exponen con detalle nueve puntos, en los que se critica: la función del CONACYT, el privilegio de algunas áreas del conocimiento, el tiempo dedicado a la evaluación, la composición del comité de evaluación, la exigencia de que la

planta académica perteneciera al Sistema Nacional de Investigadores (SNI), la falta de particularidad en la evaluación de maestría y doctorado, incongruencias en el proceso de evaluación, entre otros:

La composición del comité condujo al establecimiento de criterios de evaluación que se corresponden con la tradición de las ciencias básicas; de esta manera, el criterio privilegiado para juzgar la calidad de la investigación es la publicación en revistas internacionales; con ello los posgrados e investigaciones orientadas a la identificación y solución de problemas nacionales, cuyos resultados se publican preferentemente en libros y revistas del ámbito nacional o latinoamericano no son considerados con justicia (Consejo Académico UAM-X, *La Jornada*, 8 de noviembre de 1991: 44).

Días más tarde, el CONACYT respondió a través de una inserción más amplia, página completa, en el mismo medio de comunicación. En ésta se manifiesta en desacuerdo con los conceptos e “interpretaciones erróneas” del Consejo Académico de la UAM-X. Incluso plantea que la molestia de la institución se deriva de que ninguno de sus programas fue aprobado por no cumplir con los criterios de calidad. Aquí un fragmento del alegato:

[...] creemos que las disciplinas deben practicarse con el mismo rigor científico que las ciencias exactas o las naturales. La ciencia es conocimiento universal y el tema de estudio no limita la calidad de la publicación que de él emane. El afirmar que la investigación sobre problemas nacionales no puede publicarse en revistas de circulación internacional, ha sido una manera de ocultar investigación de calidad discutible [...] es una pena que el Consejo Académico de la Unidad Xochimilco asuma una posición de defensa de la mediocridad y no de la superación académica (CONACYT, *La Jornada*, 12 de noviembre de 1991:46).

A su vez, el Consejo Académico de la UAM, reviró una respuesta, en la que insiste en que la evaluación realizada por el CONACYT es “unilateral y meramente cuantitativa” por lo que se requiere discusión y diálogo para lograr

procedimientos rigurosos pero con la participación de las comunidades académicas del posgrado . De este modo, se estableció una álgida discusión entre estos actores institucionales en un medio de comunicación con alcance nacional:

La determinación de la relevancia social de un programa de posgrado y la definición de una política de asignación de recursos para el desarrollo de la ciencia y la tecnología en México, no deben decidirse sólo a través de los criterios que CONACYT consideró para la conformación de un padrón de posgrados de excelencia. Hoy reducir el flujo de recursos y descalificar programas que actualmente se encuentran en periodo de maduración, más que fortalecer, contribuyen a la desarticulación de nuestras instituciones públicas de educación superior (Consejo Académico UAM-X, *La Jornada*, 27 de noviembre de 1991: 22).

Al mismo tiempo, los funcionarios, principalmente del CONACYT, también hicieron públicos algunos comentarios en los que se denota - obviamente por el lugar que ocupan en el contexto- una actitud favorable a la política de excelencia:

En tiempos recientes, el término “calidad académica” (y también “excelencia”) ha recibido diversas críticas, casi todas inscritas dentro de un marco teórico ideológico populista que en principio condena todo aquello que reconozca un hecho biológico obvio: los seres humanos somos diferentes, no sólo de otras especies sino entre nosotros mismos (Pérez, *La Jornada*, 21 de octubre de 1991: 33) (Miembro del Consejo Asesor de la Dirección General del CONACYT de 1991 a1994).

[...] el apoyo más honesto y valioso que instituciones maduras con posgrados de excelencia pueden brindar a otras con programas en vías de consolidarse, es compartirles la convicción de que deben existir reglas claras que enfatizan en la excelencia académica universitaria. Bajo esas circunstancias se podrán afrontar con éxito evaluaciones como la que CONACYT ha tenido la valentía de desarrollar en el contexto del posgrado nacional (Medina y Morán, *La Jornada*, 18 de noviembre de 1991: 35) (Instituto de Física de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, el segundo autor Miembro del Consejo para la Formación de Recursos Humanos en Ciencia y Tecnología del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología en 1991).

Por su parte, los académicos se unieron a este intercambio público pero -por el contrario- sus señalamientos se orientaron a la crítica. Aziz Nassif evidencia la dimensión simbólica del nuevo modelo de excelencia:

[...] ahora el Conacyt crea una forma institucional de lucha por la excelencia académica. Más allá de los inconvenientes materiales de falta de apoyo que causará a las instituciones, cuyos posgrados no pasaron esa primera prueba simbólica, lo que quedó como una herida fue el no haber sido sujeto de renombre, prestigio, honor, autoridad, y todos los demás ingredientes del poder simbólico (Nassif, *La Jornada*, 12 de noviembre de 1991:7) (Investigador del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social).

Posteriormente algunos otros señalaron el *efecto mateo* inherente al programa (favorece a quien ya tiene y deja a un lado a quienes necesitan mayores recursos) con lo cual manifestaron una posición que denota una actitud negativa:

La política del Consejo parece ser depurar. Con pífanos y fanfarrias el Conacyt reconoce o desconoce la *excelencia* en individuos y programas. Indirectamente juzga a las instituciones respectivas. Las que quedan mal paradas, naturalmente protestan. Así, la comunidad universitaria queda dividida. Los *excelentes*, a la diestra del Conacyt. Los que no lo son... pues quién sabe [...] El juicio sumario del Conacyt por justo que sea, no remedia la miseria académica. La miseria y el abandono sólo generarán más miseria (Muñoz, *La Jornada*, 4 de mayo de 1992:38) (Investigador del CINVESTAV, Departamento de Fisiología y Biofísica).

[...] el Conacyt, la SEP, el CNCA, etcétera, deberían iniciar programas de desarrollo y promoción para corregir las deficiencias, no financiar sólo a los que ya demostraron "excelencia", condenando a los demás a nunca salir de la mediocridad (Bargas, *La Jornada*, 1992: 44) (Investigador de la UNAM, Instituto de Fisiología Celular).

Lo anterior indica que, en este periodo, la excelencia empezó a ser recurrente en diferentes escenarios, algunas veces acompañada de una actitud positiva y otras con una fuerte carga negativa, según se tratara de sus promotores o críticos, de beneficiarios o excluidos. Lo que conviene resaltar es que la excelencia apareció en escena, comenzó a expandirse, a abrir brecha a ser tema.

Por otro lado, es interesante observar la orientación de las comunicaciones en torno a la excelencia y señalar con algunos ejemplos cómo el pensamiento social se fue articulando para validar las ideas en torno a este objeto. No se trata de una valoración para señalar carencias, vicios o distorsiones en la argumentación, nada más lejos de un estudio en representaciones sociales, sino de observar los marcos desde los cuáles los actores construyen el pensamiento social, el pensamiento común.

Se observa que para los actores, una zona de interés fue la de los criterios que se propusieron para “medir” la excelencia académica del posgrado. Desde la posición institucional éstos se justificaron a partir del criterio de universalidad de la ciencia. Para los promotores de esta política, los criterios propuestos eran validos en sí mismos y su aceptación no estaba a discusión:

Los criterios establecidos para el efecto son criterios de evaluación de posgrados aceptados universalmente en el medio científico y tecnológico de la más alta calidad [...] (Yacamán, *La Jornada*, 7 de octubre de 1991: 42).

Los criterios que se utilizaron son aquellos que, desde siempre, se utilizan en los medios científicos para medir la excelencia (CONACYT, *La Jornada*, 21 de octubre de 1991: 25).

Estos argumentos, que se usaron para justificar los criterios de evaluación del primer Padrón de Excelencia del CONACYT, muestran características del

pensamiento de sentido común ya que por un lado hay circularidad, es decir, en lugar de hacer explícitos los criterios para valorar la excelencia, simplemente se enuncia que éstos son los que se han usado para medir la excelencia o la más alta calidad en los medios científicos; en segundo lugar se basan en un argumento de autoridad de la tradición enfatizando en que los criterios son los que se han utilizado desde siempre para medir la excelencia. Lo anterior muestra que para justificar los criterios que “miden” la excelencia en un programa de posgrado no se explicitaron los criterios especializados, sino el sentido común comenzó a parecer en los discursos de los académicos, actores que sin ser especialistas en temas de evaluación se vieron “obligados” por las circunstancias cambiantes a incorporar los temas de la excelencia y la evaluación en sus comunicaciones.

En el cuadro 1, al final de este capítulo, se observa que los criterios con los que comenzó a operar este Padrón de Excelencia fueron escuetos. Los resultados fueron poco alentadores, la mayoría de los programas que se sometieron a evaluación quedaron excluidos del Padrón, por lo que no se consideraron en la repartición de recursos. Así, bajo la premisa de universalidad científica y el logro del mérito para la asignación de recursos, la excelencia arribó al posgrado prefigurando nuevos significados en la comunidad. Adelante, la voz del entonces Rector de la UAM, Gustavo Chapela Castañares quien se dirige a expertos sobre Política en Educación Superior:

[...] deberemos sentar las bases para que el posgrado se constituya en el timbre de orgullo de la Universidad Autónoma Metropolitana [...] Con altibajos se mantienen nuestros posgrados pero algunos de ellos ya han logrado afianzarse como los mejores del país. Los demás deberán realizar un ejercicio serio de reflexión sobre los planes y programas de estudio y sobre sus políticas académicas y optar resueltamente por la vía de la excelencia. (Chapela, *La Jornada*, 11 de noviembre 1991, pág. VIII).

De tal manera, estar fuera o dentro del Padrón del CONACYT, se convirtió en un asunto relevante que generó polémica en la que se manifestaron por una lado adhesiones y por otro desacuerdos, inconformidades y críticas a esta forma de concebir la excelencia.

Continuidad: Padrón de Posgrados de Excelencia (1994-2000)

Al cambio de sexenio -al tomar la presidencia Ernesto Zedillo- en medio de una crisis social y económica muy severa, en 1995 se publicó el Programa Nacional de Desarrollo Educativo, en el cual se insistió en la necesidad de elevar la calidad de la educación superior. El tema del posgrado se abordó de manera secundaria en el Programa de Ciencia y Tecnología 1995-2000, el cual enuncia como una de sus tareas:

- b. Aumentar significativamente durante el sexenio el número de becas que se otorgan cada año y elevar sustancialmente el número de programas de posgrados de excelencia (Poder Ejecutivo Federal, 1996: 13).

En este documento, en su primer apartado “Formación de profesionistas de alto nivel”, el posgrado se ve como un medio para solucionar la carencia de recursos humanos para la ciencia y tecnología. En este sentido se presenta un diagnóstico en el que se exponen de manera sucinta problemáticas relacionadas con este nivel educativo: escaso número de cursos y estudiantes; baja calidad en el nivel académico; poco crecimiento en los fondos para las becas; escasa motivación de los jóvenes para dedicarse a la ciencia. Después de este diagnóstico se plantean los objetivos de este que están estrechamente vinculados con el aumento de estudiantes para el posgrado y la mejora de la calidad de la educación superior desde la licenciatura. Derivado de lo anterior, se establecen las líneas de acción que se enfocan prioritariamente a las becas de posgrado: aumentar la cobertura,

mejorar la eficacia de operación y lograr una mayor participación de la sociedad en el financiamiento.

En este contexto, en junio del mismo año se publicó a través de la prensa (CONACYT, *La Jornada*, 12 de junio de 1995: 39) la convocatoria para la actualización del Padrón de Programas de Posgrado de Excelencia para Ciencia y Tecnología del CONACYT. En ésta se detalla lo siguiente:

1. Objetivos. Otorgar becas a estudiantes; orientar a los interesados sobre las mejores opciones para realizar estudios de posgrado e identificar programas emergentes que ameriten apoyo para la consolidación.
2. Áreas. Se expone una lista enunciativa, pero no limitativa. Se señala que se evaluarán maestrías y doctorados, pero en el caso de tecnologías e ingenierías se podrán evaluar especialidades.
3. Metodología del proceso y criterios de evaluación. La evaluación se hará por científicos del más alto nivel y los criterios son los aceptados en los medios científicos de excelencia: planta académica, alumnos del posgrado, existencia de líneas y proyectos de investigación, características generales del posgrado, vinculación con el sector productivo.
4. Consideraciones generales. Se precisa que existe derecho de réplica frente a los comités de evaluación, que en la asignación de recursos en áreas científicas se dará prioridad a doctorados que no requieran maestría previa, y que los profesores-investigadores adscritos a programas de posgrado no incluidos en el padrón no quedan excluidos del concurso de otros apoyos económicos que ofrece el Consejo.

Lo primero que salta a la vista en esta convocatoria es el espacio de la prensa dedicado a ésta. A diferencia de la convocatoria de 1991, en esta ocasión ocupa

una plana completa del diario. En cuanto a los objetivos, son esencialmente los mismos que 1991, dos de ellos se enfocan a los estudiantes y uno al fortalecimiento institucional. La metodología y los criterios de evaluación son iguales que en la convocatoria anterior, pero hay una diferencia importante en éstos últimos ya que esta vez se explican uno a uno a partir de indicadores (ver cuadro 1).

Con esta información se muestra que en esencia prevalece el modelo de evaluación propuesto en el sexenio anterior. Pero es interesante observar que en esta convocatoria aunque se conserva el nombre del padrón tal como en el sexenio anterior *Padrón de Programas de Posgrado de Excelencia*, empieza a aparecer también con frecuencia la palabra “calidad”, cuestión relevante porque forma parte del lenguaje temático⁷ que acompañaría más tarde la representación de excelencia:

[...] en virtud de que la comunidad académica reconoce la importancia de la evaluación como mecanismo para elevar la calidad [...] (CONACYT, *La Jornada*, 12 de junio de 1995: 39).

En este sexenio, las reacciones de los académicos expresadas a través de la prensa, en torno al Padrón se diversificaron, aparecieron algunas críticas generales en contra de las políticas de evaluación y otras opiniones se dirigieron específicamente a los criterios de evaluación de la excelencia, por ejemplo, al criterio de producción académica como se observa en las citas siguientes:

⁷ Moscovici explica que en la formación de las representaciones sociales la lengua científica se transforma y se incorpora a la lengua corriente, es decir, los conceptos se convierten en locuciones usuales. Pero debe considerarse que en este proceso no sólo entran en juego términos técnicos, sino también ingresan al vocabulario otros términos asociados, porque no se trata de una yuxtaposición de léxicos, sino de una integración, es así que “llamaremos lenguaje temático al conjunto de unidades léxicas que se refieren a una representación social o se impregnan de ella” (1979: 166).

[...] se busca el padrón de excelencia, pero ni siquiera el tutor lee las tesis dirigidas, y se forman recursos humanos más con ánimo burocrático y curriculesco que con la intención de fomentar la autonomía intelectual de los jóvenes investigadores [...] (Rivera, *La Jornada*, 2 de marzo de 1998, en línea).

[...] uno de los problemas más conflictivos es la publicación de artículos científicos en lo que se ha dado por llamar *revistas de excelencia*. Ese término fue acuñado a raíz de las evaluaciones del Institute for Scientific Information (ISI) de Eugene Garfield. Ese hombre, bastante nefasto en nuestra opinión por su tendencia a exponer una visión meramente comercial de la ciencia, ha calificado a las publicaciones científicas con base en el número de veces que son citados los artículos que contienen por los autores de todos los artículos que se publican mes con mes en el mundo [...] (Drucker y Vega, *La jornada*, 18 de enero de 1999, en línea).

Incluso el concepto de profesionalismo y su evaluación es algo que se ha erradicado como calificación a nuestra práctica. Ha sido remplazado de manera excluyente por el de excelencia y éste a su vez resulta sinónimo exclusivo del dueto publicación-cita (Bocco, *La Jornada*, 27 de marzo de 2000, en línea).

Al mismo tiempo, los funcionarios del CONACYT continuaron justificando la pertinencia de la política de evaluación del Consejo resaltando por un lado los problemas del posgrado y por otro, enfatizando en la necesidad de elevar la calidad y lograr la excelencia. Aquí un fragmento de entrevista a Gustavo Chapela al tomar posesión como director de investigación científica del CONACYT y tres años más tarde la voz de Jaime Martusehelli:

Gustavo Chapela Castañares señaló ayer que, a pesar de la crisis económica, los programas de la institución se mantendrán en las mismas condiciones de año anterior [...] también informó que se aplicarán nuevos esquemas en la promoción de estudios de posgrado [...] los criterios de evaluación no deben disminuir sino hacerse más estrictos y el posgrado debe dar “un brinco” (Saldierna, *La Jornada*, 2 de junio de 1995: 21).

Jaime Martuscelli, director adjunto de Investigación Científica del Conacyt, mencionó que dentro del padrón de excelencia - mediante el cual se otorgan apoyos financieros a proyectos de investigación-[...] se han detectado estados como Veracruz y Tabasco, que únicamente tienen registrados dos doctorados y seis maestrías [...] En el caso extremo señaló a las universidades de Chihuahua, Durango, Zacatecas, Chiapas, Veracruz y Tabasco: "No tienen un solo programa de especialidad en ninguna de las áreas del conocimiento tanto a niveles maestría y doctorado" (Ibarra, *La Jornada*, 29 de junio de 1998: 43).

Conviene resaltar que prevalecen los argumentos usados en el sexenio anterior para justificar la evaluación, lo que muestra que las construcciones de sentido común en torno a la excelencia continuaron reproduciéndose:

La evaluación será realizada por los comités formados por científicos y tecnólogos del más alto nivel. Los criterios que se utilizan para la evaluación son los aceptados en los medios científicos de excelencia y son equivalentes a los que se aplican internacionalmente en las instituciones de prestigio (CONACYT, *La Jornada* 12 de junio de 1995: 39).

De esta manera, se repite la circularidad del argumento: la excelencia se evalúa con criterios de excelencia y por los científicos del más alto nivel. Elemento que queremos resaltar porque después va a jugar un papel importante en la elaboración de las representaciones sociales.

En cuanto a los resultados en 1996, la proporción de programas aprobados en la promoción prácticamente se mantuvo igual que en 1991. No así el número de programas condicionados que se duplicó, este efecto se observó en el número de programas rechazados que disminuyó casi en 50%. Se puede pensar que en lugar de rechazar el Consejo decidió aceptar más programas, bajo ciertas condiciones, quizá para disminuir el nivel de controversia y acusaciones sobre la marginación

y selectividad del Padrón que se manifestaron en el periodo anterior. Asimismo, para este sexenio apareció la categoría de programas “emergentes” como respuesta a las críticas que señalaron la exclusión del padrón de los posgrados de reciente creación. Así entonces la jerarquía de excelencia quedó como sigue: aceptados, condicionados y emergentes. Un grupo fuera de esta categoría los rechazados o no aceptados.

Para finalizar este apartado, es importante remarcar que con lo visto hasta aquí por un lado, se deja el concepto sin una definición acotada y por otro, la excelencia se circunscribe a los criterios específicos de evaluación (expuestos en el cuadro 1 al final de este capítulo). Con ello podemos comprender que la excelencia amorfa en principio va tomando cuerpo en los criterios formulados por el CONACYT.

Continuidad y cambio: Programa para el Fortalecimiento del Posgrado Nacional (2001-2006)

En este sexenio, frente a una expectativa de cambio rumbo a la democracia, con la alternancia de los partidos en el gobierno, tomó protesta como presidente Vicente Fox, quien emitió el Programa Nacional de Educación 2001-2006, en el que se enunciaban algunas reformas a la política establecida en la década que le antecede, sin embargo al revisar el apartado de educación superior –en donde se encuentra incluido el posgrado– el diagnóstico, los objetivos y las líneas de acción, en esencia, fueron las mismas que se habían procurado en las políticas educativas de los dos sexenios anteriores: las demandas para programas de calidad se orientan principalmente a la superación académica del docente; aumento en las tasas de graduación; curriculum actualizado pertinente y flexible; colaboración interinstitucional; diversificación de la oferta. Todo esto amarrado a procesos de evaluación, en diversas modalidades: autoevaluación, evaluación

externa, acreditación y rendición de cuentas, con el fin de lograr una educación superior de buena calidad (Gobierno de México-SEP, 2001).

Por otro lado, pero en estrecha vinculación con lo anterior, en el Programa Especial de Ciencia y Tecnología del mismo sexenio se reconoce la necesidad de fortalecer y desarrollar el nivel de posgrado, con un doble objetivo: promover el desarrollo de la ciencia y la tecnología; así como la formación de recursos humanos en este sector. Acorde con lo anterior, se publicó la convocatoria 2001-2002 para el Programa de Fortalecimiento del Posgrado Nacional (PFPN), que sustituyó al Padrón de Programas de Posgrado de Excelencia. A diferencia de años anteriores, la convocatoria fue publicada por internet, en la página electrónica del CONACYT con 11 páginas que explican con detalle la nueva estructura y criterios del Programa, extensión que a nuestro parecer indica la fuerza y el vigor adquiridos hasta ese momento.

El renovado y renombrado *Programa de Fortalecimiento del Posgrado Nacional*, planteó el siguiente objetivo general: apoyar la consolidación de los programas de posgrado, esto con el fin de lograr la formación de profesores-investigadores, científicos y tecnólogos que a su vez fortalezcan la educación superior, la ciencia y la tecnología (CONACYT, 2001).

El PFPN operado por el naciente Consejo Nacional de Posgrado, se dividió en el *Programa Nacional de Posgrado (PNP)* y el *Programa Integral de Fortalecimiento al Posgrado (PIFOP)*. La intención de este cambio según quedó de manifiesto en documentos oficiales fue acreditar y reconocer los posgrados que necesitaban apoyo para su consolidación a través del PIFOP, con la intención de que en un periodo de tiempo determinado pudieran incorporarse al PNP. En este último se establecen dos niveles, es decir jerarquías, en los que se reconocen los programas

de alto nivel y los programas con nivel internacional. Otro cambio que destaca es que en esta promoción se da apertura a los programas de orientación profesional, a diferencia del pasado en el que sólo se reconocían posgrados orientados a la investigación y al desarrollo tecnológico.

En cuanto a los indicadores para valorar la calidad, la convocatoria se acompañó de un anexo en donde se desglosaron uno a uno los indicadores. Para la convocatoria del 2003 este anexo contaba ya con diez criterios, los cuales se desglosaron uno a uno en indicadores más precisos: valoración general (con 8 indicadores), operación del programa de posgrado (con 12 indicadores), plan de estudios (con 7 indicadores), evaluación (con 6 indicadores), planta académica (con 14 indicadores), seguimiento de la trayectoria escolar (con 2 indicadores), productos académicos (1 indicador), infraestructura (con 12 indicadores), vinculación (con 4 indicadores) y recursos financieros para la operación del programa (con 4 indicadores) (CONACYT, 2003). Esta estructura, necesariamente recuerda el diseño de evaluación para la empresa que se comentó al principio de este capítulo.

En la prensa, en términos generales, hubo una crítica muy fuerte en cuanto a la política de ciencia y tecnología. Asimismo, se expresaron demandas para que el gobierno entrante brindara atención al sector y se considerara la asignación de mayores recursos. En este escenario los académicos del posgrado continuaron manifestándose en contra de las diferentes modalidades de evaluación, incluyendo por supuesto al padrón del CONACYT, aquí un ejemplo:

[...] la inclusión de un posgrado en el padrón de excelencia de Conacyt no garantiza la calidad académica (y mucho menos ética) de ese posgrado, de la misma manera que el pertenecer al SNI o a la AMC no implica que todos los incluidos hayamos hecho o

vayamos a hacer contribuciones científicas relevantes (Rivera, *La Jornada*, 30 de julio de 2001, en línea).

Es interesante observar que durante este periodo *La Jornada* difundió cada año una reseña de los Congresos Nacionales de Posgrado,⁸ en donde reporteros detallaron las posiciones de académicos y funcionarios de instituciones de educación superior sobre el posgrado, las evaluaciones del CONACYT y los recursos asignados, todo esto vinculado al tema de la calidad y la excelencia:

El Programa Nacional de Educación 2001-2006 es ambicioso e integrado, pero al momento se ignora si contará con presupuesto suficiente para aplicarse, coincidieron los participantes del 15 Congreso Nacional de Posgrado [...] Julio Rubio Oca, subsecretario de Educación Superior e Investigación Científica de la SEP[...] afirmó “no se ha logrado cuidar la calidad de los posgrados, ya que de 2 mil programas, sólo 500 han sido reconocidos en el Padrón de Excelencia del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología [...] (López, *La Jornada*, 30 noviembre de 2001).

Las autoridades educativas y del sector de ciencia y tecnología recibieron críticas en el Congreso Nacional de Posgrado debido a los escasos recursos que se destina a este nivel, a pesar de que la matrícula ha aumentado 500 por ciento en 20 años, pues se evalúa la calidad de maestría y doctorado con criterios rebasados y “productivistas” (Herrera, *La Jornada*, 23 de octubre de 2002, en línea).

Durante su participación en el 17 Congreso Nacional de Posgrado [Rosaura Ruiz] señaló que este nivel de estudios padece una estructura curricular rígida, baja matrícula, inadecuada distribución por nivel y área de conocimiento, calidad desigual en programas, baja formación de doctores y financiamiento que no responde a las necesidades educativas y sociales [...] El plan de desarrollo del posgrado nacional, que elaboraron más de 25 instituciones, tiene entre sus objetivos principales la constitución de un sistema nacional de posgrado para fortalecer la cooperación interinstitucional [...] el crecimiento de la

⁸ Los congresos se realizan anualmente desde 1995 y reúnen a la comunidad académica nacional interesada en el tema.

matrícula y la graduación, además de determinar los mecanismos que permitan garantizar una adecuada evaluación de su calidad (Poy, *La Jornada*, 28 de octubre de 2003, en línea).

Por otro lado, los funcionarios del Consejo y de la Secretaría de Educación Pública continuaron con un espacio importante en la prensa en el cual se ocuparon, principalmente, de comentar los resultados anuales de la convocatoria y de justificar -como en antaño- la directa vinculación entre asignación de recursos y evaluación. Como ejemplo, en una entrevista de Claudia Herrera, a Judith Zubieta funcionaria del CONACYT señala:

No es tan fácil cerrar un programa [de posgrado] pero pensamos que podría ser buena medida que tenga como efecto secundario el liberar recursos para destinarlos a programas que sí están funcionando (Herrera, *La Jornada*, 26 de junio de 2002 en línea).

En esta misma línea, para 2003 en la prensa se publicaron algunas voces de funcionarios del CONACYT y la Secretaría de Educación Pública:

De un total de 4 mil programas de posgrado en el país, sólo 654, es decir, 16.35 por ciento, están registrados en los distintos padrones de alta calidad, reconoció el director general de Educación Superior de la Secretaría de Educación Pública (SEP), Eugenio Cetina [...] Por último, indicó que a un año de operación de los Pifop, el número de programas en el PNP creció 19 por ciento. Los funcionarios reconocieron la necesidad de ampliar la cobertura del posgrado y externaron su preocupación por la proporción -aún baja- del número de planes registrados en los distintos padrones de calidad (Avilés, *La Jornada*, 27 de octubre de 2003).

En el 2005 después de que fueran descalificados el 48% de los programas aspirantes al PNFPP la nota periodística se cubrió con una entrevista a la directora adjunta del Consejo en donde ella justificó los resultados como producto de un proceso transparente:

[...] “indicadores son indicadores: tienes o no tienes la planta académica, tienes o no tienes la eficiencia terminal, tienes o no tienes los órganos colegiados para dictaminar [...] De verdad es un ejercicio en donde no hay de otra: lo tienes o no lo tienes, y si lo tienes y no lo supiste presentar, ¿ahí que haces? Si no sabes presentar un documento para lograr apoyos, oye, dices, es un criterio internacional” (Avilés, *La Jornada*, 15 de agosto de 2005).

En esta misma nota periodística se menciona, tangencialmente, el desacuerdo del rector de Instituto Politécnico Nacional (IPN) porque descalificaron varios programas de su institución. Más allá de eso no se encontraron réplicas, críticas o comentarios sobre los resultados generales.

La publicación de las controversias, desacuerdos y opiniones al respecto del PNFP por parte de académicos y funcionarios siguió vigente pero no fue el tema central sino se dio mayor espacio a enunciar los problemas del posgrado, a resaltar la importancia de la evaluación y su vínculo con la calidad en estrecho vínculo con la asignación de recursos para este nivel. Del 2001 al 2006, la prensa se centró fundamentalmente en publicar las críticas de los académicos a los recortes y la escasez del presupuesto en el rubro de ciencia y tecnología. Asimismo, el tema de los becarios en el extranjero fue un asunto relevante y muy cuestionado.

Este dato nos parece importante porque si se observan los comentarios públicos durante los tres sexenios nos percatamos que poco a poco dejó de aparecer la controversia con el CONACYT por los resultados de las evaluaciones al posgrado, lo cual indica que, la evaluación y los criterios que dieron forma a la excelencia en este nivel de estudios se fueron incorporando a los programas.

En cuanto a los resultados, el número de posgrados acreditados aumentó discretamente en relación con el cierre del sexenio anterior (120 más, sin considerar los que tenían todavía vigencia en el Padrón de Excelencia, ver cuadro 1). Lo que es evidente es el crecimiento y puntualización de los criterios de evaluación.

Al final de este capítulo, aparece el cuadro 1 que detalla la génesis, el cambio y de manera paradójica la continuidad de los criterios de excelencia para el posgrado de los programas del CONACYT. Como es sabido, la política continuó en el periodo siguiente convirtiéndose así en un programa que trascendió los cambios sexenales de gobierno.

Continuidad y crecimiento: Programa Nacional de Posgrados de Calidad (2006-2012)

El sexenio que va de finales de 2006 al 2012 estuvo a cargo de la presidencia de México Felipe Calderón, quien dio continuidad a la alternancia en el poder de los partidos políticos en el gobierno. Durante este periodo para el sector educativo se suscribió el Programa Sectorial de Educación, en el que se plantearon seis objetivos generales, dos de los cuales se enfocaron directamente a fomentar y elevar la calidad de la educación en todos los niveles escolares. Con base en estos propósitos, sin que mediara un diagnóstico, se desglosaron nivel por nivel las estrategias y líneas de acción. En cuanto al posgrado éste se abordó en conjunto con la educación superior, pero su presencia fue muy escueta. De manera tangencial se enunciaron las acciones para este nivel educativo que se reducen a lo siguiente: “Fortalecer y ampliar la cobertura de los programas dirigidos a mejorar la calidad y pertinencia de los programas de posgrado” y “Contribuir a aumentar el número de becas para apoyar a los estudiantes matriculados en posgrados de buena calidad” (Gobierno de México-SEP: 2007, 28, 34).

En el Programa Especial de Ciencia y Tecnología e Innovación (2008-2012), el posgrado aparece discretamente, por una lado se menciona que es necesario apoyar el mejoramiento de la calidad y por otro se ve como un medio para consolidar la formación de recursos humanos de alto nivel, en las líneas de acción se expresa lo siguiente: “1.2.2. Incrementar la inversión en el fortalecimiento del sistema del posgrado nacional de calidad, con el fin de que se abran más Programas de Excelencia en IES y en los centros e instituciones de investigación públicos y privados, para formar mayor capital humano” (Gobierno Federal y CONACYT, 2008: 50). En vinculación con lo anterior se menciona también como línea de acción el otorgamiento de becas a estudiantes de este nivel educativo.

En este marco, en el 2007 con el nombre de *Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC)* se dio continuidad a la política de evaluación para el posgrado. Los objetivos se enfocaron a la mejora continua, el aseguramiento de la calidad y la internacionalización del posgrado nacional. Se estableció el siguiente propósito:

Reconocer los programas de especialidad, maestría y doctorado en las diferentes áreas del conocimiento, que por la pertinencia de sus resultados y operación cuentan con núcleos académicos básicos, altas tasas de graduación, la infraestructura necesaria y alta productividad científica, humanística o tecnológica (CONACYT, 2007: 3).

En el PNPC se instauró la siguiente clasificación para la evaluación: *Padrón Nacional de Posgrado (PNP)* con dos niveles: programas de competencia internacional y programas consolidados. Y el *Programa de Fomento a la Calidad (PFC)* con dos categorías: programas en desarrollo y programas de reciente creación. Se señala que la participación en esta evaluación es voluntaria y que la incorporación a este Programa otorga entre otros los siguientes beneficios: reconocimiento público y garantía de buena calidad de los programas de posgrado aprobados; así como tener un referente confiable de la calidad de la

oferta educativa en el posgrado. Aquí importa señalar que las becas para estudiantes que en Programas pasados eran el beneficio más atractivo, en tanto bien económico, en este periodo se diluyen y se menciona expresamente que éstas estarán sujetas a disponibilidad de recursos. Así, este Programa -producto de una política de largo alcance del CONACYT- se afianza como un portador de beneficios simbólicos que operan en la construcción social de la excelencia en los actores del posgrado, dado que otorga prestigio y reconocimiento (bienes intangibles) a lo que se considera excelente a través de esta instancia. El financiamiento, el beneficio material, se desplaza a segundo plano.

Por lo que se refiere a los rubros se señalan cuatro: planeación institucional, autoevaluación, sistema de garantía de calidad e información estadística del programa. Estos grandes rubros se desglosan en el “Marco de Referencia para la Evaluación” en el que se exponen los criterios, preguntas de apoyo para la reflexión y medios de verificación de manera pormenorizada en 40 páginas (CONACYT, MRE, 2007: 46 a 86). Situación que evidencia la escala que alcanzó este sistema de evaluación, con sus criterios de excelencia, después de 20 años de operación en el país.

En este periodo en la prensa, no se encuentran discusiones ni desacuerdos como en antaño, al parecer la política de evaluación del CONACYT dejó de ser polémica. En este sentido se encontraron algunas notas periodísticas que publican como un logro, como una meta alcanzada, la incorporación o incremento del número de programas de posgrado acreditados frente al CONACYT, algunos ejemplos:

El Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) acreditó 15 posgrados –entre maestrías y doctorados- de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) en el padrón

nacional de posgrados de calidad (PNPC), con lo que 100 por ciento de los estudiantes de doctorado de esta casa de estudios y 84 por ciento de los inscritos en maestría pertenece a alguno de los programas del PNPC. El coordinador general de información institucional de la UAM, Antonio Aguilar Aguilar, manifestó en un comunicado que la acreditación de un programa garantiza el buen nivel de la planta académica y la obtención de becas por los alumnos. Agregó que es indispensable que una institución cuente con programas acreditados, ya que esto facilita la obtención de fondos [...] (La Jornada, 15 de enero de 2008, en línea).

El director general del Instituto Politécnico Nacional (IPN), Enrique Villa Rivera, aseguró que la casa de estudios que preside se ha consolidado como la primera potencia nacional en ciencias duras [...] Otro logro del IPN, refirió, es el incremento en los pasados cuatro años de siete a 49 programas de posgrado reconocidos en el Padrón Nacional de Posgrado (PNP) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) [...] Dar de alta en el padrón del Conacyt un programa de posgrado, indicó, no es tarea fácil [...] (La Jornada, 17 de marzo de 2008, en línea).

Así, la revisión anterior -que va de 1991 al 2012- muestra que el CONACYT como la instancia encargada de diseñar e impulsar la política nacional de ciencia, tecnología e innovación en el país, tuvo un gran impacto con la política de evaluación para el posgrado, porque con ésta se introdujo y afianzó una idea de excelencia a partir del establecimiento de jerarquías, categorías, rubros y criterios de evaluación a lo largo de los años. Se observa así el paso de la polémica inicial a la incorporación, aceptación y legitimación de esta forma de operar para el posgrado.

La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) como una institución pública con un número importante de programas de posgrado a nivel nacional, como es de suponer, se vio influenciada por todos estos cambios, es tarea del siguiente apartado revisar algunas de las transformaciones derivadas de una

política de evaluación que, desde la óptica de este trabajo, favorecieron el proceso de formación de la representación de excelencia en particular en esta institución educativa.

Cambios en el posgrado de la UNAM. Incorporación de las políticas de excelencia

Los estudios de posgrado en la UNAM datan de 1929, a partir de ahí se ha dado un proceso gradual de institucionalización que va desde el establecimiento de su equivalencia internacional en sus primeros años hasta la conformación del Sistema Universitario de Posgrado en los albores del siglo XXI (UNAM-DGEP, 2004).

Sin más que este antecedente, que muestra una historia relativamente corta para los estudios de posgrado en México, interesa situarse en los cambios más significativos que el posgrado ha tenido en esta casa de estudios a partir de la década de los noventa del siglo pasado. Por supuesto, teniendo en cuenta que estas modificaciones forman parte de un contexto en el que se dieron transformaciones estructurales a nivel nacional e internacional que se caracterizaron por la globalización, el desarrollo de las tecnologías, la importancia del conocimiento y la búsqueda de eficiencia para el crecimiento en las economías.

¿Qué circunstancias, procesos y transformaciones particulares se dieron en la Universidad Nacional Autónoma de México a partir de la aparición de la excelencia como parte de la política para el posgrado? Intentamos responder a continuación.

Evaluaciones y reglamentos que unificaron prácticas

Para los fines de este trabajo, conviene centrarse en la UNAM en el momento de la entrada en vigor del Reglamento General de Estudios de Posgrado (RGEP) en 1996, porque esta modificación tuvo un gran impacto al unificar los criterios de operación para este nivel de estudios, lo cual derivó en una transformación de la vida académica universitaria que consecuentemente contribuyó a la construcción de la representación social de excelencia académica en esta institución.

En la década de los 90 el nivel de posgrado de la UNAM inició con el reto de participar en el proceso de modernización que se proponía desde el gobierno al sector educativo en el país. Una de sus acciones más visibles fue la revisión y modificación al Reglamento General de Estudios de Posgrado vigente desde 1986 el cual no había logrado conseguir la unificación de criterios para la organización y crecimiento de los programas, ni tampoco hacer realidad el sistema tutorial propuesto, por lo que se proponía renovar la normatividad de este nivel de estudios.

Importa recordar que la década de los noventa se caracterizó por la incesante búsqueda de la calidad y la excelencia en diversos ámbitos sociales incluido el mundo académico, que se tradujo en la aparición y constante presencia de la evaluación. En este contexto, los resultados del *Padrón de Posgrados de Excelencia* del CONACYT a partir de 1991; la evaluación que hizo la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) a la Educación Superior en 1994; la revisión conjunta al posgrado de la UNAM realizada por la Academia de la Investigación Científica y la National Academy of Sciences en 1995; y algunos procesos iniciales de autoevaluación, fueron materia prima para dar sentido y forma a la nueva reglamentación (UNAM-DGEP, 2004).

Las evaluaciones coincidieron en aspectos generales, de acuerdo con éstas el posgrado universitario mostraba heterogeneidad en la calidad; dispersión; falta de un plan de crecimiento; rigidez de los programas y planes de estudio; débil articulación entre el posgrado, la sociedad y la economía; falta de financiamiento y planta de académicos *insuficiente en cantidad y calidad* (UNAM -DGEP, 2004). En consecuencia el nuevo Reglamento intentaba resolver los problemas encontrados y darle una estructura más homogénea a este nivel. Los cambios se resumen en lo siguiente (UNAM-DGEP, 2004):

1. Articulación. Con ello se pretende superar la dispersión. Frente a múltiples programas con orientaciones similares, se conforman programas únicos que incluyen varios campos de conocimiento, en estos programas participan varias entidades académicas afines (centros, institutos, facultades). Por ejemplo, el Programa renovado en Ciencias Biológicas – que aglutinó 14 planes dispersos- tiene varios campos de conocimiento como Biología experimental, Biología evolutiva, Ecología, Biomedicina, entre otras; y en él convergen la Facultad de Ciencias, el Instituto de Biología, el Instituto de Ecología, la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, el Instituto de Geología y otras.
2. Orientación multi e interdisciplinaria. Lo cual significa que en un mismo programa se cultiva y se favorece el diálogo entre diferentes disciplinas para la construcción y transmisión del conocimiento. Esto se hace posible con la articulación de un programa con diferentes campos de conocimiento vinculados a varias entidades académicas con disciplinas distintas pero con orientaciones afines. Tal como quedó ejemplificado en el punto anterior.
3. Flexibilidad. Se traduce en que el estudiante puede diseñar, con apoyo del tutor, su plan de estudios personalizado de acuerdo con las necesidades de

su tesis, de su desarrollo académico e intereses profesionales. Con ello se favorece, también, la movilidad y el intercambio con instituciones nacionales y del extranjero. Lo anterior, en un marco de multi e interdisciplina basado en el esquema de programa único con varios campos de conocimiento.

4. Sistema tutorial. Se trata de que un académico funja como tutor que apoye y asesore al estudiante a lo largo de su trayectoria en el posgrado. Se enfatiza en la atención personalizada que vincule al estudiante en tareas de investigación. Esta figura queda estipulada para maestría y doctorado, aunque se hace más precisa para el doctorado al establecer la obligatoriedad de un comité tutorial que integra académicos de diferentes orientaciones disciplinarias y de diferentes dependencias académicas, propiciando así la multi e interdisciplina en el trabajo de tesis de cada estudiante.
5. Cuerpos colegiados. Principalmente significa que la conducción, planeación, organización y evaluación de cada programa de posgrado depende de un Comité Académico en el que están representados los diferentes actores de las diversas instancias que conforman un programa de posgrado.
6. Vinculación interinstitucional a nivel nacional e internacional. Ello con la finalidad de dar posibilidades de movilidad e intercambio a los estudiantes y académicos. Esto también con el fin de consolidar la presencia del posgrado universitario en el país y en el extranjero. Se contempla también la vinculación con el sector productivo.

En esta dirección, se abrió una etapa de tránsito en la que se hicieron modificaciones de la política, la estructura académica y administrativa acordes con la nueva normatividad. Evidentemente, todos estos cambios fueron

concretándose en acciones institucionales que modificaron las prácticas cotidianas de los actores y también sus creencias, valoraciones y significados. A este ciclo se le conoce como el periodo de “adecuación” al Reglamento, que según el artículo cuarto transitorio del mismo tendría un tiempo máximo de tres años a partir de la fecha de publicación para la mayoría de los posgrados, con excepción de los programas de la Unidad Académica de los Ciclos Profesional y de Posgrado (UACPyP)⁹ que por sus características particulares, y vale decir por su similitudes con el nuevo Reglamento, sólo tendría dos años para terminar esta etapa de ajustes (UNAM-DGEP, 1996).

Para cumplir con lo anterior, evidentemente se requirieron esfuerzos de diferente orden, desde aquellos programas institucionales de apoyo que ofreció la Dirección General de Estudio de Posgrado (DGEP) con el fin de orientar los cambios técnicos y administrativos (UNAM, 1998), hasta el esfuerzo personal de cada coordinador, profesor, investigador y estudiante para “adecuarse” a una forma distinta de concebir y hacer posible el posgrado en la Universidad. Esta fase de desestabilización de lo que era cotidiano, de lo que era conocido, es por supuesto uno de los momentos que contribuyen a la formación de las representaciones, pues es cuando los actores reciben información desconocida que deben incorporar a sus esquemas existentes, es cuando ajustan lo desconocido a formas que dominan o que le son familiares. Por tanto, se puede suponer que la adecuación de los programas de posgrado a las nuevas disposiciones no se dio de manera idéntica, cada programa imprimió una dinámica distinta, porque la intervención de los actores, la historia institucional y las especificidades de cada disciplina juegan un papel relevante en cómo se da

⁹ Una investigación que detalla las particularidades de esta Unidad se llevó a cabo por Ricardo Sánchez Puentes y Martiniano Arredondo a principios de los años 90 del siglo XX. Pueden consultarse algunos resultados en Arredondo, Reynaga, Méndez y otros (1997); Arredondo y Sánchez (2004).

este proceso de incorporación, objetivación y naturalización de lo que en principio resulta extraño.

En estos procesos, otro aspecto que no debe perderse de vista es que para 1996 ya estaban presentes los procesos de evaluación del *Padrón de Posgrados de Excelencia* del CONACYT, que si bien es cierto fue el primer momento de cambios radicales para la comunidad del posgrado nacional, tuvo un carácter voluntario y en la UNAM no tocó a todos los programas. Sin embargo, la adecuación al RGEF fue un dispositivo obligatorio que implicó a la totalidad de los programas de esta institución y en donde quedaron marcadas con mayor precisión las nuevas reglas del juego.

Para el año 2000, el posgrado había concluido la reforma iniciada en 1996, y oficialmente “quedó conformado el Sistema Universitario de Posgrado compuesto por 36 programas y 91 orientaciones para maestría y doctorado, así como por 43 especializaciones, organizadas en cuatro áreas de conocimiento en las que participaban 53 entidades académicas, 18 de ellas facultades y escuelas y 35 institutos y centros de investigación” (UNAM, 2000:1).

Pero el trabajo de reestructuración del posgrado en la UNAM no había terminado, en octubre de 2006 se aprobó un nuevo reglamento que si bien recuperó en lo fundamental los principios del reglamento anterior introdujo algunos cambios relevantes (UNAM, 2006):

- Se establece el Sistema de Estudios de Posgrado que se operará a través de un Consejo de Estudios de Posgrado, con la intención de fortalecer el posgrado en la UNAM y dar seguimiento al Plan de Desarrollo Institucional.

- Junto con el grado académico se otorgará un certificado complementario que tendrá la función de describir “la naturaleza, nivel, contexto, contenido y estatus de los estudios concluidos”.
- Se abren las opciones de graduación para la maestría: además de la tesis y el examen general de conocimientos, se deja a criterio de cada programa establecer otras modalidades (art. 24).
- Disminuye el número de sinodales para la tesis de doctorado de 7 pasa a 5. En el examen de grado es requisito que se encuentren sólo 3 sinodales.
- Se delimitan con precisión los tiempos de permanencia en el programa: de 4 a 6 semestres para maestría y de 8 a 10 semestres para doctorado, en ambos casos incluyendo la graduación, con un plazo máximo de dos semestres de prórroga (art. 22y 28).

Considerar estas modificaciones es relevante porque le han dado una fisonomía distinta al posgrado en la UNAM, no sólo en la estructura formal sino también en la gestión, coordinación, organización y, sobre todo, en las prácticas académicas de este nivel de estudios. Esto adquiere vital importancia para este trabajo, porque consideramos que los cambios en el posgrado -que derivan de las políticas de los años noventa- influyen en la conformación en el pensamiento de sentido común de los actores, aún cuando estas políticas no sean visibles o conocidas en sus aspectos más formales, los actores las conocen por la práctica y los discursos entre los miembros de su comunidad.

Para finalizar este capítulo conviene observar, de manera resumida y esquemática las condiciones que posibilitaron que se insertara la excelencia en el posgrado de la UNAM:

1. Un contexto internacional en el que se transformó la visión empresarial para mayor eficiencia, cuyo centro fue el logro de la excelencia.
2. Un modelo empresarial basado en la excelencia que impactó el sector educativo, en particular la educación superior y el posgrado.
3. Un modelo que se adapta y toma forma a través de una política de evaluación y asignación de recursos adicionales que genera un conflicto y cambio en las condiciones institucionales del posgrado como grupo social.
4. Actores que producen discurso sobre el tema, que abren el debate, que inician un proceso de comunicación colectiva, con lo que la excelencia se convierte en algo relevante para el grupo.

Llegados a este punto, lo interesante es preguntarse cómo los actores del posgrado, como grupo social, crean conocimiento común en torno a la excelencia, cómo la asimilan, comprenden e incorporan desde un marco institucional que ha cambiado de rumbo. Cómo el cambio macro social, se va incorporando en las formas individuales y colectivas de pensar de los actores que día a día viven el posgrado en la Universidad y cómo repercute en sus actitudes, en sus opiniones y sobre todo en sus acciones. Las respuestas pueden pensarse desde el marco teórico de las representaciones sociales.

Pero qué es una representación social, cómo se forma, qué elementos están presentes, qué función desempeñan en el entramado social, por qué la excelencia académica puede considerarse un objeto de representación. Todas estas interrogantes, son cuestiones que se abordarán en el siguiente capítulo, con el fin de dotar de un marco de inteligibilidad al trabajo en su conjunto.

CUADRO 1. Comparativo de los programas de acreditación del CONACYT. Cuatro sexenios

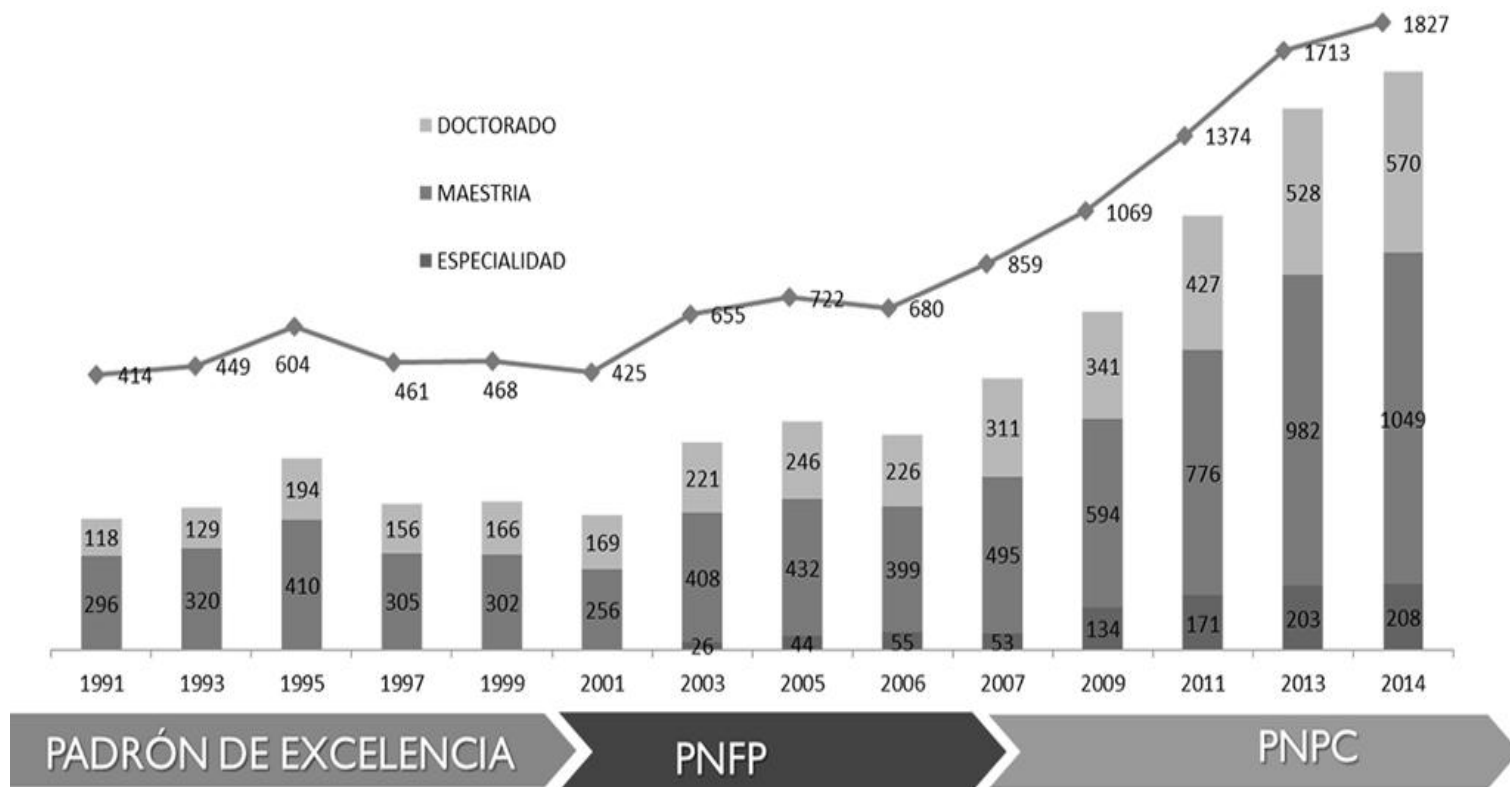
	Génesis	Continuidad	Continuidad y cambio	Continuidad y crecimiento
Programa CONACYT	Padrón de Programas de Posgrado de Excelencia para Ciencia y Tecnología 1988-1994	Padrón de Programas de Posgrado de Excelencia para Ciencia y Tecnología 1995-2000	Programa para el Fortalecimiento del Posgrado Nacional (PFPN) 2001-2006	Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNP) 2007-2012
<i>Objetivo</i>	Excelencia	Calidad y Excelencia	Calidad	Calidad
<i>Orientación</i>	Investigación	Investigación	Investigación y Profesional	Investigación y profesional
<i>Antecedentes del programa</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ No se menciona. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desarrollo histórico. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Valoración general sobre: núcleo básico de profesores, cuerpos colegiados, infraestructura y recursos suficientes, capacidad de los profesores para llevar a cabo los proyectos. ▪ Operación del programa: normas, criterios y mecanismos de evaluación, políticas y criterios para actualización de planes de estudio, coherencia entre los recursos invertidos, el esfuerzo y el logro de los objetivos. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Proceso enseñanza aprendizaje: flexibilidad, evaluación del desempeño académico de estudiantes.
<i>Planta académica</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Permanente. ▪ Nivel de doctorado. ▪ Tiempo completo. ▪ Investigadores activos (membrecía SNI). ▪ Publicaciones (internacionales). 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Con nivel de doctorado o al menos el nivel que se imparte. ▪ Miembros del SIN. ▪ Adscripción de tiempo completo en su mayoría. ▪ Producción científica con arbitraje internacional y en colaboración con estudiantes del programa. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pertinencia y calidad. ▪ Existencia de un núcleo académico básico. ▪ Mínimo el grado que otorga el programa. ▪ 50% deberá haber obtenido el grado en otra institución. ▪ Proporción adecuada de alumnos por profesor y por asesor de tesis. ▪ Actualidad en la producción. ▪ Participación de los alumnos en proyectos de profesores de acuerdo con la orientación. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Núcleo académico básico: perfil, tiempo de dedicación, distinciones académicas, organización académica, programa de superación, evaluación del personal académico. ▪ Líneas de generación y/o aplicación del conocimiento: congruencia entre las líneas, participación de los estudiantes.
<i>Estudiantes Trayectoria escolar</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Eficiencia terminal. ▪ Evidencia que los egresados sean investigadores activos 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Requisitos de ingreso, permanencia y egreso. ▪ Tasa de graduados, tomándose para ello los tiempos establecidos, dos 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Eficiencia terminal ▪ Estudios de seguimiento ▪ Aportaciones de los egresados en su campo 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ingreso de estudiantes: selección. ▪ Trayectoria escolar: seguimiento, opciones de graduación. ▪ Movilidad: becas mixtas, codirección de

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dedicación de tiempo completo. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ años para maestría y tres para doctorado. ▪ Situación de los egresados del programa. 		<ul style="list-style-type: none"> ▪ tesis, cursos de valor curricular, participación en eventos académicos. ▪ Tutorías: programa de tutorías. ▪ Dedicación exclusiva: programa de becas.
<i>Infraestructura</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ No es explícito, se usa como dato complementario. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Biblioteca y acceso a bancos de información, equipo de cómputo, laboratorios, talleres. En el caso de posgrados y áreas de Ciencias Sociales se dará gran importancia a la hemeroteca, biblioteca y servicios de información. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aulas y laboratorio adecuados. ▪ Equipos de cómputo actualizados y en red. ▪ Material bibliográfico actualizado y suficiente. ▪ Cubículos para profesores de tiempo completo. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Espacios y equipamiento: aulas, espacios para profesores y estudiantes. ▪ Laboratorios y talleres: espacios, equipos y servicios; materiales y suministros, programación y utilización. ▪ Información y documentación: Biblioteca e instalaciones; acervos y servicios. ▪ Tecnologías de la información y comunicación: equipos e instalaciones; redes; atención y servicios.
<i>Planes de estudio</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ No se menciona. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ No se menciona. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Existencia, pertinencia y claridad en: objetivos, perfil de ingreso y egreso, actividades académicas, créditos, evaluación, idioma extranjero. ▪ Coherencia entre la justificación, objetivos y metas. ▪ Flexibilidad. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Plan de estudios: perfil de ingreso, egreso, objetivos y metas, congruencia, organización curricular.
<i>Vinculación</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sólo en los casos de posgrados tecnológicos. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Con el sector productivo para áreas tecnológicas y de ingenierías: responder a la demanda actual de la planta productiva, relación de la planta académica con el sector productivo, vinculación de las líneas de investigación con problemas del sector productivo. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Convenios. ▪ Acciones de colaboración. ▪ Proyectos - con participación de estudiantes- con impacto regional y nacional. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Vinculación: Beneficios cooperación académica.
<i>Evaluación</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ No se menciona. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ No se menciona. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Selección de aspirantes. ▪ Productividad de la planta académica. ▪ Desempeño docente que considere la participación de los alumnos ▪ Congruencia de la evaluación de alumnos en función a la naturaleza del programa. ▪ Calidad u oportunidad de los servicios de apoyo. ▪ Claridad de normas, criterios e 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ No se menciona.

			indicadores de evaluación de alumnos.					
<i>Recursos financieros</i>	<ul style="list-style-type: none"> No se menciona. 	<ul style="list-style-type: none"> Políticas y recursos de la institución en apoyo a los programas de posgrado. 	<ul style="list-style-type: none"> Financiamiento de la propia institución. Proyectos con financiamiento nacional. Proyectos con financiamiento internacional. Acceso a fuentes de financiamiento Recursos provenientes de convenios de colaboración. 	<ul style="list-style-type: none"> Financiamiento: Recursos aplicados a la vinculación, ingresos extraordinarios. 				
<i>Productos académicos (Archivo histórico)</i>	<ul style="list-style-type: none"> No se menciona. 	<ul style="list-style-type: none"> No se menciona. 	Archivo histórico de: <ul style="list-style-type: none"> Productos de la planta docente. Seguimiento de egresados. Información estadística de ex-alumnos. Tesis. Premios de alumnos, profesores y graduados. 	<ul style="list-style-type: none"> Trascendencia, cobertura y evolución del programa: alcance de los resultados, evolución del programa. Seguimiento de egresados: satisfacción de los egresados, proyección. Efectividad del posgrado: eficiencia terminal y graduación. Contribución al conocimiento: investigación y desarrollo, tecnología e innovación; dirección de tesis; publicación de resultados de investigación, participación en encuentros académicos, articulación de la investigación con la docencia. 				
<i>Resultados y jerarquías</i>	Primera convocatoria 1991:	Periodo 1996-1997:	Periodo 2003:	Periodo 2010:				
	<ul style="list-style-type: none"> Aprobados 	165	<ul style="list-style-type: none"> Aprobados 	167	<ul style="list-style-type: none"> Padrón de Excelencia 	57	<ul style="list-style-type: none"> Competencia internacional 	126
	<ul style="list-style-type: none"> Condicionados 	106	<ul style="list-style-type: none"> Condicionados 	243	<ul style="list-style-type: none"> PNP Alto Nivel 	32	<ul style="list-style-type: none"> Consolidado 	580
	Total aprobados	271	<ul style="list-style-type: none"> Emergentes 	68	<ul style="list-style-type: none"> PNP Nivel internacional 	212	<ul style="list-style-type: none"> En desarrollo 	478
			<i>Total aprobados</i>	478	<ul style="list-style-type: none"> PIFOP 	354	<ul style="list-style-type: none"> Creación reciente 	227
					<i>Total aprobados</i>	655	<i>Total aprobados</i>	1411
<ul style="list-style-type: none"> No aceptados 	413	<ul style="list-style-type: none"> No aceptados 	234					

Cuadro de elaboración propia con datos de las convocatorias CONACYT, (1991), (1995), (2001), (2010). Para los datos de resultados 2012 se usó información de sistema de consultas del CONACYT, en su página: <http://svrtmp.main.conacyt.mx/ConsultasPNPC/intro.php>

Gráfica 1. Datos oficiales de programas de posgrado acreditados por el CONACYT



CAPÍTULO 2

REPRESENTACIONES SOCIALES: BASES TEÓRICAS PARA EL ANÁLISIS DE LA EXCELENCIA EN EL POSGRADO

La teoría de las representaciones sociales constituye tan sólo una manera particular de enfocar la construcción social de la realidad. Pero este enfoque presenta la gran ventaja de situarse en un punto que conjuga por igual la toma en consideración de las dimensiones cognitivas y de las dimensiones sociales de la construcción de la realidad [...]

Tomas Ibáñez

Como se mostró en el capítulo antecedente, en 1991 se puso en marcha el *Padrón de Posgrados de Excelencia* del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). Esta política lejos de agotarse en un sexenio trajo consigo cambios importantes para este nivel de estudios. A partir de ésta se establecieron criterios y parámetros para evaluar, desde la perspectiva oficial, la calidad de los programas. Con ello la idea de excelencia irrumpió con fuerza en la comunidad académica, generó polémica y discusiones álgidas sobre su significado y alcances, en este contexto se dieron las condiciones de posibilidad para el surgimiento de una representación social de excelencia académica.

Este capítulo tiene la intención básica de explicar qué es una representación social, sus dimensiones y la función que desempeña en la sociedad. Es decir, se expone el sustento teórico de la investigación.

Para conseguir lo anterior, el capítulo está organizado de la siguiente manera: en el primer apartado se plantean el origen y los antecedentes del concepto representaciones sociales. En la segunda sección se hace un recuento de la obra primera de Moscovici, *El Psicoanálisis su imagen y su público* con la intención de

puntualizar los aspectos que se consideran más relevantes para comprender qué son las representaciones sociales. En la tercera parte se particulariza en los desarrollos y enfoques conceptuales de esta teoría. Más adelante, y para concluir el capítulo, se señalan los elementos teóricos que se consideran fundamentales para el análisis de las representaciones sociales de excelencia en el posgrado universitario tales como el carácter social de su génesis, la objetivación, el anclaje y la organización de su contenido en tres dimensiones: la información, la actitud y el campo de representación.

Antecedentes del concepto. Representaciones colectivas

El origen del concepto de representaciones sociales es diverso, como toda aportación científica, es producto de un contexto, del enlace de múltiples ideas, preguntas, conjeturas y refutaciones a principios teóricos establecidos, discusiones que se hilvanan poco a poco hasta tomar forma. En este caso, se acude como primera referencia a Serge Moscovici como el creador del concepto y fundador de la teoría de las representaciones sociales a partir de sus aportaciones en el texto *El psicoanálisis su imagen y su público*, impreso en Francia en 1961. Con este punto de partida, se pueden rastrear algunos antecedentes que, como se verá más adelante, conducen a Émile Durkheim con el concepto de representaciones colectivas en el cual abundaremos en este apartado con la intención limitada de exponer las diferencias sustanciales entre ambos conceptos, para dejar de manifiesto que las representaciones sociales tienen características particulares que las convierten en una herramienta útil para acercarse a estudiar una parte de la compleja realidad social: el sentido común.

Son varios los autores que se reconocen como influencia directa e indirecta para la obra de Moscovici, sobre todo a partir del desarrollo de la psicología -y en particular de la psicología social- de la época. Por ejemplo, Farr (1983) menciona que Wundt es quien desde sus planteamientos de la psicología experimental

reconoció que hay una dimensión de la psicología que no puede ser abordada en el laboratorio porque es social y alude a procesos culturales, con ello dejó una veta a explorar y una gran influencia en autores tales como Mead, Thomas, Freud y el propio Durkheim, autores que más tarde ejercerían influencia en Moscovici y sus planteamientos sobre las representaciones sociales.

Por otro lado, Ibáñez (2001: 160-163) considera que los estudios sobre los factores sociales de la percepción de Bruner; los estudios sobre la memoria y los recuerdos de la realidad de Barlett; la influencia de las normas grupales en la percepción de la realidad de Sherif; la dimensión subjetiva de Lewin; la formación de las impresiones de Asch; la psicología ingenua de Heider; hasta la corriente sociológica del interaccionismo simbólico de Herbert Mead; así como la sociología y las representaciones colectivas de Durkheim, trazan el curso de lo que se traduce con Moscovici en representaciones sociales.

Si se revisa *El Psicoanálisis su imagen y su público*, obra primera de Moscovici (1979) en la que se encuentran los planteamientos originales sobre las representaciones sociales se encuentran huellas de autores tales como Durkheim, Berger y Luckmann, Heider, Maslow, Freud, Cassirer, Koyré, Asch, entre otros.

Años más tarde en entrevista con Marková, Moscovici señala a Bartlett –psicólogo de los años 30 del siglo pasado- como una influencia importante en su trabajo sobre representaciones sociales por tres cuestiones fundamentales: 1) por tener un enfoque social de la psicología en los años cincuenta, 2) por su análisis de la convencionalización que le permitió tener mayores elementos para explicar el proceso de objetivación de las representaciones sociales y; 3) por hacer referencia a Lévy-Bruhl, autor del cual recuperó varias ideas (Moscovici y Marková, 2003:131) Este autor fue un filósofo de la ciencia y antropólogo que en su época se opuso a las explicaciones evolucionistas del pensamiento humano y, a partir de

este principio, trabajó la idea de representación colectiva junto con la idea de mentalidad primitiva que fue central en su obra.

Para Moscovici lo primordial en la obra de Lévy-Bruhl es que prueba que todas las representaciones son racionales en el seno de cada cultura y por ende la llamada "mentalidad primitiva" no existe, con esta afirmación producto de años de investigación el autor deja un legado metodológico de gran importancia: *Lo que es absurdo para nosotros, no lo es necesariamente para los otros* (Moscovici, 2003:99). Sobre el particular algunos autores sostienen que Lévy-Bruhl:

[...] mostró incansablemente que la "mentalidad primitiva" no era un modo subdesarrollado de la mentalidad racional, sino otro modo distinto de operar, de pensar. La magia, la religión, la brujería, aquellas cosas que a ojos occidentales podían aparentar como las más disparatadas eran fruto de un modo de razonar que no era traducible a una racionalidad científico-lógica. Y, mucho menos, a un estrato inferior de dicha racionalidad (Anrubia, 2008:2).

Tales planteamientos teóricos fueron importantes para Moscovici, en tanto le permitieron por un lado clarificar las distinciones entre pensamiento científico y sentido común, y por otro ahondar en la noción de representación colectiva que Lévy-Bruhl recuperó del mismo Durkheim, con el cual coincidía en algunos puntos nodales al considerarla como una forma de pensar instituida, compartida por todos los miembros de una sociedad (no de cualquier sociedad sino de cada una en particular), con un carácter fijo y estable que se impone al pensamiento individual (Anrubia, 2008).

Así, las representaciones colectivas y las representaciones sociales están emparentadas. En su obra primera Moscovici (1979: 27) recuperó de Durkheim el concepto de representaciones colectivas y se atrevió a renovarlo y modernizarlo de acuerdo con el momento en el que escribió su obra. Por esta razón, cuando se

revisan los antecedentes de la teoría de las representaciones sociales irremediamente se acude al sociólogo francés nacido a finales del siglo XIX y cuya obra central se publicó a principios del siglo XX.

Durkheim utilizó el concepto de representaciones colectivas para clarificar el objeto de estudio de la sociología. Para el autor las representaciones colectivas, son las normas, valores, creencias, modos de pensar, sentir y obrar que integran la sociedad, independientemente de los individuos. Éstos cumplen con el papel de asimilar las representaciones que encuentran dadas, establecidas y construidas externamente (Durkheim, 2000). Por el proceso de socialización tales representaciones se van incorporando en el sujeto. En este sentido el autor afirma que “la cultura conforma a los hombres a su imagen y semejanza”, pues existe una coerción para que el individuo acepte voluntariamente someterse a las normas y tradiciones de cada cultura:

[...] los modos colectivos de obrar o de pensar tienen una realidad fuera de los individuos que actúan conforme a ellos en cada momento del tiempo. Son cosas que tienen una existencia propia. El individuo las encuentra enteramente formadas y no puede hacer que no sean o que sean de otro modo distinto a como son; así pues, está obligado a tenerlos en cuenta [...] (Durkheim, 1989: 49-50).

En este sentido, las representaciones colectivas aluden a categorías abstractas que son producidas colectivamente y que forman el bagaje cultural de una sociedad. A partir de ellas se construyen las representaciones individuales que son la expresión individualizada y adaptada de estas representaciones colectivas a las características de cada individuo:

Del hecho de que las creencias y las prácticas sociales penetren en nosotros, así, desde fuera, no se sigue que las recibamos pasivamente y sin hacerlas sufrir modificación alguna. Al pensar en las instituciones colectivas, al asimilarlas a nosotros, las

individualizamos y, en mayor o menor medida, grabamos en ellas nuestra impronta personal [...] No hay conformismo social que no comporte toda una amplia gama de matices individuales. No por ello es menos cierto que el campo de las variaciones individuales es limitado (Durkheim, 1989: 50).

En su momento -es decir en 1898-¹⁰ esta distinción de lo colectivo y lo individual le permitió a Durkheim esclarecer el objeto de estudio de la sociología, es decir, las maneras colectivas de obrar, dejando a la psicología sus manifestaciones individuales:

Cuando decimos simplemente psicología, entendemos psicología individual, y convendría, para la claridad de las discusiones, restringir así el sentido de la palabra. La psicología colectiva es, por completo, la sociología [...] (Durkheim, 2000: 57).

Tiempo después, las representaciones sociales son concebidas desde otro punto de vista como una producción y una elaboración de carácter social sin imposición externa a la conciencia individual, dado que son generadas por los sujetos en un contexto sociocultural. Recuperando a Moscovici:

[...] las representaciones sociales son conjuntos dinámicos, su característica es la producción de comportamientos y de relaciones con el medio, es una acción que modifica a ambos y no una reproducción de estos comportamientos o de estas relaciones, ni una reacción a un estímulo exterior dado (1979:33).

Como se puede observar la noción de Durkheim, tiene diferencias importantes con la noción de representaciones sociales en Moscovici. Estos contrastes se pueden entender si se ubica el momento histórico de la producción teórica de cada autor así como las condiciones del campo de conocimiento en el que surgen:

¹⁰ En el texto *Sociología y Filosofía* (2000) se recupera el texto de Durkheim titulado "Representaciones individuales y representaciones colectivas," en éste se señala que fue publicado originalmente en *Revue de Métaphysique et de Morale*, t VI, correspondiente al mes de mayo de 1898.

- Durkheim a finales del siglo XIX y principios del XX tuvo frente a sí la tarea de dar fundamento y clarificar el objeto de estudio de la naciente sociología, en este afán dedicó una parte de su obra a marcar las diferencias de ésta con la psicología, con lo cual se estableció una escisión entre el estudio de lo social y lo individual.
- Por su parte, Moscovici a mediados del siglo XX, como historiador y filósofo de la ciencia,¹¹ hace una contribución a la psicología social y a la sociología del conocimiento al tratar de unir en un concepto (representaciones sociales) la dimensión cognitiva y social del conocimiento de sentido común.

De este modo, una diferencia fundamental radica en las posiciones epistemológicas desde las cuales se construye uno y otro concepto. En esta línea, Jodelet (1986) ha dicho que tratando de superar una posición determinista el concepto de representaciones sociales toca el punto en donde se funde lo individual y lo social. De Alba contribuye en esta discusión y señala que una diferencia importante entre ambas posiciones radica en que, en las representaciones sociales:

Se trata de estudiar cómo lo social se manifiesta en las representaciones que cada quien elabora en su vida corriente y comparte con los demás. No estamos únicamente en presencia de las grandes producciones sociales, de los “estados colectivos” que planean sobre la sociedad como entes autónomos de sus miembros tal como describe Durkheim en sus representaciones colectivas (2004: 71).

¹¹ Esta formación llevó a Moscovici a plantearse una gran interrogante ¿cómo se transforma el conocimiento científico en conocimiento corriente o espontáneo? Para el autor, el conocimiento de sentido común no era simplemente la vulgarización de la ciencia, ni ignorancia del conocimiento científico, sino una construcción social valiosa que debía ser analizada por la psicología (Moscovici y Markova, 2003).

Algunos autores, como De Alba (2004) y Farr (2003), se han ocupado del tema y han señalado algunas diferencias entre la representación colectiva y la social, sus aportes se resumen en el siguiente cuadro:

Cuadro 2. Contraste entre representaciones colectivas y representaciones sociales

Eje de comparación	Representaciones colectivas (Durkheim)	Representaciones sociales (Moscovici)
▪ <i>Definición</i>	General: pensamiento social global (mito, religión, tradición).	Más precisa: una forma de pensamiento social. Una estructura cognitiva específica.
▪ <i>Objeto de estudio</i>	Los contenidos de la representación. Productos elaborados en la vida social.	Procesos de construcción de la representación.
▪ <i>Relación sujeto/objeto</i>	El sujeto está supeditado a lo social.	Vínculo entre lo individual y lo social.
▪ <i>Estructura</i>	Estática, arcaica basada en la tradición	Dinámicas, flexibles, se crean y se recrean en la vida cotidiana.
▪ <i>Contexto de aparición</i>	Sociedades modernas, en las que todavía se encuentra arraigado el peso de la tradición frente a la delimitada propagación de la ciencia.	Sociedad contemporánea tecnologizada, época en la que los conocimientos científicos se difunden rápida y masivamente a través de diferentes medios.
▪ <i>Alcance</i>	Compartidas por la mayoría de la sociedad	Compartidas por grupos o sectores de la sociedad.

Fuente: Elaboración propia basado en De Alba (2004) y Farr (2003).

De esta manera, se observa que aunque emparentadas las representaciones colectivas y las representaciones sociales son dos entidades conceptuales que se formularon para explicar cuestiones de diferente índole, por lo que no pueden confundirse ni ser tomadas como sinónimos, cada una tiene un lugar importante en la historia pues a la primera se le agradecen sus aportes para el análisis y comprensión sociológica de la tradición (religión, mito, lenguaje); mientras a la segunda se le adeuda haber puesto la mirada en los procesos de cambio, en la innovación y en los procesos de producción de significados que guían las acciones.

El concepto de representaciones sociales en la obra primigenia

Desarrollada en el seno de la psicología social con influencias de la sociología del conocimiento, la teoría de las representaciones sociales es utilizada hoy día por la antropología, la lingüística, la ciencia política, las ciencias de la comunicación y otras disciplinas para explicar fenómenos y objetos de diversa índole. Serge Moscovici fundador de esta postura teórica dejó sentadas las bases para su desarrollo en *El psicoanálisis su imagen y su público* (1979), por su carácter primigenio y por su importancia, proponemos un acercamiento a algunas de las tesis básicas en la obra citada. Esto nos permitirá un punto de partida para posteriormente comprender por qué la “excelencia académica” puede ser comprendida como un objeto de representación en el posgrado universitario.

Conviene recordar que en la época en la que se publica la obra de Moscovici en la psicología predominaba el enfoque conductista y el paradigma de la ciencia experimental, dos cuestiones que influyeron considerablemente para que las tesis del autor fueran puestas en cuestión. Aunado a esto, el psicologismo (que se caracteriza por enfatizar en el estudio de lo individual) y el predominio de la psicología estadounidense frente a la europea, así como la reducción de la representación social al concepto de actitud, contribuyeron a que la teoría no fuera bien aceptada y que al principio se redujeran los alcances de los planteamientos de Moscovici (Ibañez, 2001: 167).

En *El psicoanálisis su imagen y su público* el autor comienza planteando un problema que a su parecer no se ha estudiado: la penetración de la ciencia en la sociedad (1979). Considera que es necesario estudiar cómo la ciencia se recompone en la sociedad, más allá de los análisis filosóficos o históricos, en el pensamiento de sentido común de los seres humanos. Frente a una comunidad académica de la época que despreciaba el conocimiento ordinario en oposición al

conocimiento científico, el autor trató de responder una pregunta de relación entre ambos: ¿cómo se transforma el conocimiento científico en conocimiento corriente? (Marková, 2003).

Para dar respuesta a tal interrogante explica que la sociedad moderna da lugar a un *nuevo sentido común* que se nutre de los conocimientos científicos, mismos que se adaptan a explicaciones ordinarias más laxas, situación posible dado que estos contenidos: a) se manejan fuera del propio marco de la ciencia, b) responden a finalidades prácticas y, c) el conocimiento se reelabora según el contexto social particular. El autor aclara, desde el inicio, que esta adaptación de la ciencia al sentido común no debe ser juzgada como descomposición, simplificación o degradación del saber, sino debe mirarse como un proceso creador, en el que el sujeto elabora un conocimiento distinto que responde a otro tipo de necesidades (Moscovici, 1979: 15-16). Así, no se trata de una comparación entre el conocimiento “verdadero” emanado de la ciencia y el conocimiento “erróneo o falso” producto del sentido común, sino de analizar el proceso por el cual en el mundo moderno el conocimiento científico sale de su contexto original, se socializa en la vida cotidiana, se convierte en parte importante del sentido común y tiene repercusiones en las acciones de los seres humanos. Para abordar estas cuestiones Moscovici utiliza el concepto de representaciones sociales.

Las representaciones sociales son constitutivas del pensamiento del sentido común y por ende se encuentran presentes en los intercambios sociales. No deben confundirse con el mito, la opinión, la imagen o la actitud, amén de las diferencias específicas entre estos términos, lo fundamental de acuerdo con Moscovici (1979) es que el concepto de representación social:

- Sitúa el pensamiento en un contexto específico.
- Permite poner de manifiesto los criterios de los juicios de evaluación de los sujetos.

- Posibilita establecer relaciones con conceptos subyacentes.
- Su significado no está predeterminado sino depende de las interacciones entre las personas.
- No es una reacción inmediata a un estímulo exterior.
- No es una calca de la realidad.

En la obra referida Moscovici establece tales distinciones. Con respecto al mito señala: “Mientras el mito, para el hombre llamado primitivo, constituye una ciencia total, una “filosofía” única donde se refleja su práctica, su percepción de la naturaleza de las relaciones sociales, para el hombre llamado moderno la representación social solo es una de las vías para captar el mundo concreto [...] identificar mito con representación social [...] sin más significa contentarse con metáforas y aproximaciones falaces [...]” (1979:29). Para el autor la opinión es “poco estable, referente a puntos particulares, por lo tanto específica; finalmente se ha comprobado que constituye un momento de la formación de actitudes y estereotipos. Todo el mundo admite su carácter parcial, parcelario” (1979:30). Sobre la imagen apunta “se le concibe como reflejo interno de una realidad externa, copia fiel en el espíritu de lo que se encuentra afuera de él. Por tanto es la reproducción pasiva de un dato inmediato” (1979:31). Moscovici (1979) enfatiza en que todos estos conceptos son diferentes de las representaciones sociales porque no tienen en cuenta las relaciones y las interacciones entre las personas, son en cierto sentido estáticos, mientras que las representaciones sociales son conjuntos dinámicos.¹²

Moscovici agrega que las representaciones sociales están organizadas en tres dimensiones, las cuales permiten acercarse a su contenido:

¹² Posteriormente Ibáñez abunda sobre el tema para establecer diferencias y similitudes de las representaciones sociales con conceptos afines (2001: 193-202).

- Información. Se refiere al nivel de conocimientos sobre el objeto de representación.
- Campo de representación. Alude a la imagen o modelo social del objeto de representación.
- Actitud. Versa sobre la valoración global del objeto de representación.

Es a través del estudio de estas dimensiones que se puede conocer el “corazón colectivo” que está presente en las opiniones, evaluaciones, proposiciones y juicios “individuales” (Moscovici, 1979: 45). Estas dimensiones son las que guiarán esta investigación, y se explicarán ampliamente con las contribuciones de otros autores al final de este capítulo.

Asimismo, señala dos procesos fundamentales en la elaboración de las representaciones sociales: la objetivación y el anclaje. La objetivación -explica el autor- es lo que “lleva a hacer real un esquema conceptual, a duplicar una imagen con una contrapartida natural” (Moscovici, 1979:75). Es decir, la objetivación ocurre cuando lo simbólico toma forma, se materializa, se concreta y se hace evidente a los ojos de los sujetos. Por su parte, el anclaje se refiere a la “fijación” del objeto de representación a los esquemas preexistentes. Estos procesos se dividen sólo con fines de análisis, porque se asume que están imbricados, que no hay un orden jerárquico o de aparición, ni tampoco una línea tajante que los separe. Se abundará en ambos procesos en apartados posteriores.

Después de los planteamientos teóricos Moscovici presenta, en la obra referida, los resultados de la indagación empírica. Así cumple con su objetivo y devela las representaciones sociales del psicoanálisis del público francés de los años cincuenta del siglo XX.¹³

¹³ En cuanto a lo metodológico conviene resaltar que el autor acudió a una encuesta, un cuaderno cuestionario y al análisis de contenido de la prensa. El análisis de los datos es exhaustivo, desglosa

Conviene enfatizar que *El psicoanálisis, su imagen y su público*, no es la obra de un psicoanalista, ni es una aportación teórica a esta corriente de pensamiento, tampoco se trata de una crítica a sus fundamentos o a sus exponentes, su cometido fue mostrar cómo el psicoanálisis se introdujo y se transformó en parte del sentido común de la sociedad francesa de la época. De esta forma, Moscovici legó el primer trabajo teórico-empírico sobre representaciones sociales, con el que inauguró esta corriente teórica y estableció las bases para su comprensión y desarrollo.

Un punto clave: la relación sujeto-objeto en las representaciones sociales

Resta decir que para Moscovici (1979), una de las cuestiones más relevantes en su obra fue plantear una explicación en la que lo social y lo individual no quedaran escindidos o subsumidos uno frente a otro. El autor señala que, toda representación es una organización de imágenes (figuras) y de lenguaje (expresiones) que son o se convierten en comunes. Pero el autor es claro y previene de malos entendidos, pues sabe que regularmente la representación se considera en forma pasiva (imagen fotográfica) por lo mismo, él propone una concepción de representación que debe pensarse en forma activa puesto que su papel es dar forma a lo que proviene del exterior en el transcurso de las interacciones sociales. En este sentido, la imagen reproduce, capta el mundo exterior pero a la vez permite la reconstrucción de lo dado, al respecto el autor señala:

las tres dimensiones de las representaciones (actitud, información y campo de representación) considerando las variables de edad, sexo, grupo socioprofesional y las opciones ideológicas de los sujetos de la muestra seleccionada. Asimismo explica, haciendo uso de sus datos, los procesos de objetivación y anclaje. Por último, hace un análisis de la prensa que le permite ubicar cuáles son las fuentes de propagación del psicoanálisis así como las posturas que estos escritos asumen de acuerdo con su orientación ideológica o religiosa.

Podemos suponer que estas imágenes son una especie de “sensaciones mentales”, impresiones que los objetos y las personas dejan en nuestro cerebro [...] [Pero] Cuando hablamos de representaciones sociales, partimos generalmente de otras premisas. En primer lugar, consideramos que no hay un corte dado entre universo exterior y universo del individuo (o del grupo) [...] No reconocer el poder creador de objetos, de acontecimientos, de nuestra actitud representativa equivale a creer que no hay relación entre nuestro “repositorio de imágenes y nuestra capacidad de combinarlas, de obtener de ellas combinaciones nuevas y sorprendentes [...] (1979:31).

Se considera que esta noción de imagen que se plasma en la tabula rasa, es discutida y rechazada por Moscovici, porque refuta la idea de copia fiel. Ciertamente, el autor retoma la idea de imagen para tratar de explicar la representación, pero justamente el aporte está al renovar su sentido otorgándole cualidades de apropiación y reconstrucción dentro de un contexto social. Así, la imagen no se “graba” de manera idéntica y mecánica en todos los individuos o grupos, pues la integración depende de ciertas condiciones particulares.

En esta dirección, las representaciones sociales son una modalidad particular del conocimiento de sentido común, no son sólo productos mentales son, además, construcciones simbólicas que se crean y recrean en el curso de las interacciones sociales. No se trata entonces de opiniones, o creencias individuales, o la suma de éstas, sino de un pensamiento que se construye grupalmente y tiene impacto en la vida de los actores. Para Moscovici (1979: 52) toda representación social se engendra, nace en un colectivo y cumple con una función específica: “orientar las conductas y las comunicaciones sociales”.

Una misma intención diversidad de enfoques

En la revisión de textos sobre representaciones sociales surgen muchas interrogantes ante las dificultades de ubicar esta noción como concepto, categoría o teoría. Asimismo, resulta difícil precisar los límites conceptuales y los alcances

de la teoría para el estudio de diversas problemáticas de orden social, particularmente en el ámbito educativo. Esta dificultad, bien puede considerarse una virtud por su gran poder heurístico o como una deficiencia por la carencia de precisión y exactitud. Evidentemente, seguidores y críticos se encuentran ubicados en estos dos polos de tensión, los unos enriqueciendo la teoría desde diferentes posiciones gracias a la amplitud de sus dimensiones (Jodelet, 1986; Abric, 2001; Ibáñez, 2001), los otros cuestionando ambigüedad derivada de la “laxa y vaga amplitud teórica” (Domínguez, 2001: 2).

Inclinando la balanza del lado de los seguidores, tratemos de esbozar algunas consideraciones para explicar algunas de las cuestiones arriba enunciadas. Esta tarea resulta relevante para quien pretenda, como es nuestro caso, hacer uso de esta teoría como una herramienta para acercarse a un ámbito particular del pensamiento del sentido común.

De acuerdo con Jodelet (1986), la noción de representación social surge en un primer momento como un concepto para explicar diversos fenómenos de las interacciones sociales que surgen en la realidad cotidiana. Posteriormente, los desarrollos de este concepto han dado lugar a reflexiones y análisis más amplios hasta conformar una teoría que, a su vez ha madurado por las contribuciones que se han formulado desde diferentes puntos de vista. Por lo anterior, se entiende que la noción de representación alude tanto al concepto como a la teoría, aún cuando adquieran particularidades a partir de la óptica que se adopte.

La multiplicidad de enfoques surgidos al interior de la teoría de la representaciones sociales se debe en parte a que, desde su nacimiento, este concepto se ha vinculado con diferentes posiciones disciplinarias, pues como se mencionó el antecedente inmediato está en el concepto de representaciones colectivas de Durkheim desde la sociología y su renovación surge casi medio

siglo después desde una postura innovadora de la psicología social con Moscovici, que menciona algunos elementos de la sociología del conocimiento de Peter Berger y Thomas Luckmann.

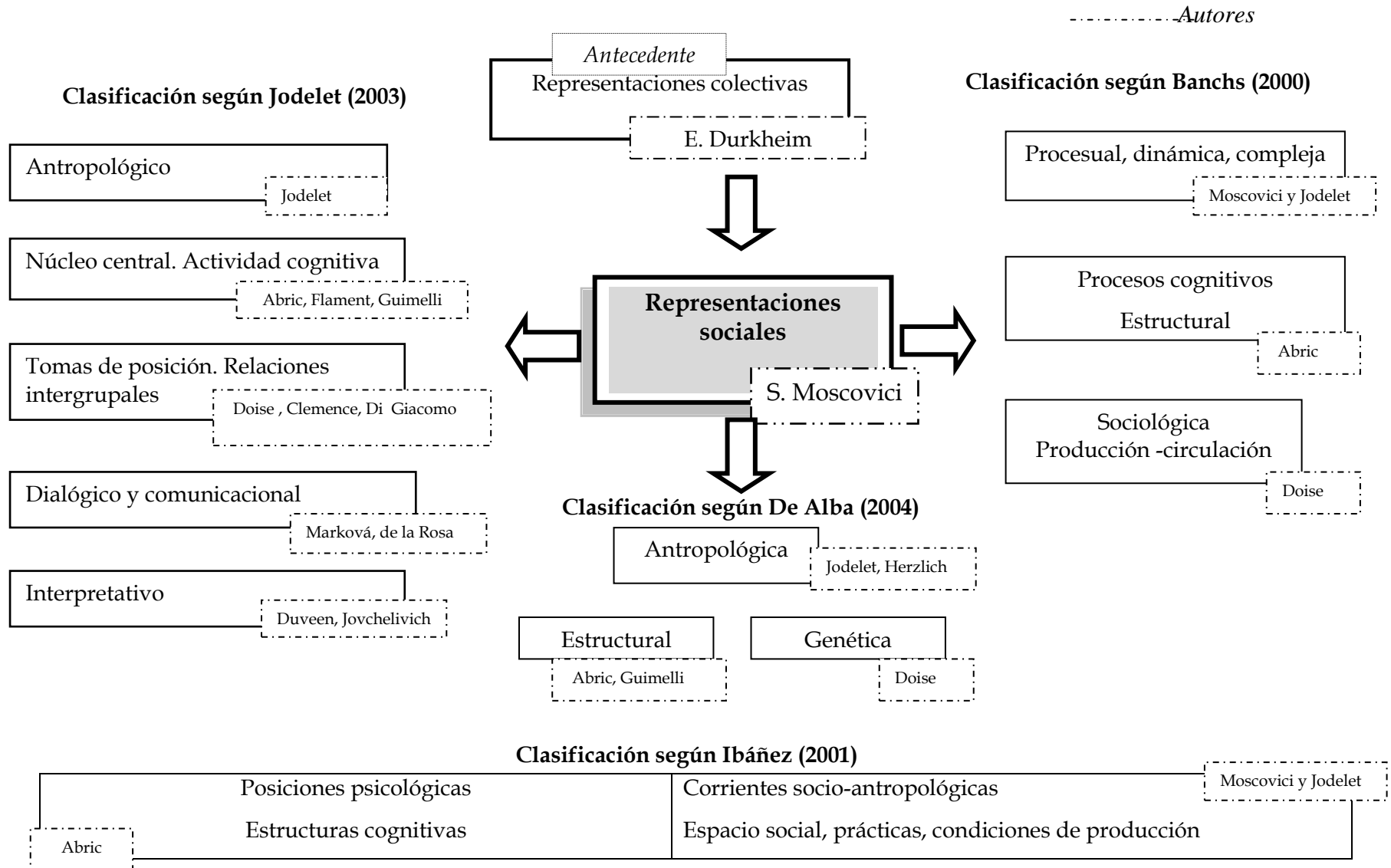
Tal es la fecundidad de la teoría de las representaciones sociales, que han surgido diferentes enfoques en torno a ella. Jodelet (1986) agrupó un abanico de posturas distintas clasificadas de acuerdo a cómo se elaboran las representaciones sociales y sus diferencias se centran en la importancia que se le atribuye a uno u otro elemento de la representación: actividad cognitiva; discurso y comunicación práctica social; significantes de la actividad representativa; relaciones intergrupales; reproducción de esquemas de pensamiento. Posteriormente, en 2003, esta autora enuncia diversos modelos desarrollados a partir de los planteamientos originales de Moscovici: núcleo central; principio de tomas de posición; antropológico; dialógico y comunicacional; interpretativo. Banchs (2000) señala tres enfoques metodológicos: procesual en el que se enfoca a conocer el contenido de la representación a partir de una mirada interpretativa en la que los sujetos producen significados con un basamento histórico y cultural; estructural cuyo interés es el estudio del núcleo central de la representación con un corte cognitivo y experimental; sociológico que pone atención en los procesos de producción y circulación de las representaciones. De Alba (2004: 82-83) sugiere tres líneas de acuerdo con las perspectivas que han adoptado los círculos o escuelas que tocan las representaciones sociales: antropológica (Moscovici, Jodelet), estructural (Universidad Aix en Provence y Montpellier con Abric, Guimelli) y genética (Universidad de Ginebra con Doise). Conviene resaltar que las clasificaciones mencionadas no son excluyentes, destacan la perspectiva cognitiva y reconocen la posición sociológica que alude a producción y reproducción de las representaciones sociales.

Al revisar esta diversidad de enfoques se puede concluir de acuerdo con Ibáñez (2001: 207) que se han generado dos grandes corrientes para explicar las representaciones sociales:

1. Las posiciones que privilegian la psicología tratan de explicar las representaciones sociales a partir de estructuras cognitivas, con el fin de desentrañar el contenido y la estructura de la representación. La pregunta tipo que intentan resolver es ¿qué representación tiene tal o cual grupo sobre tal o cual objeto social?
2. Las corrientes socio-antropológicas privilegian cuestiones vinculadas con el espacio social, las prácticas sociales, las relaciones intergrupales y la reproducción de esquemas de pensamiento. La pregunta tipo que se plantean es ¿por qué tales o cuales características sociales engendran diferencias en las representaciones sociales?

En el esquema 1 se muestran los enfoques expuestos, que si bien reflejan diversidad, tienen en común la preocupación inicial de Moscovici por comprender cómo es que lo social interviene en las elaboraciones individuales y cómo éstas terminan en la edificación social.

Esquema 1. Enfoques de la teoría de las representaciones sociales



Desarrollos conceptuales en torno a las representaciones sociales

Comprender qué son las representaciones sociales exige ir más allá de la revisión de sus antecedentes y de la exposición de los enfoques de la teoría. Es indispensable detenerse a revisar el concepto con sus variantes porque ello permitirá definir con mayor grado de concreción lo que se entiende por representaciones sociales con fines de indagación.

La primera obra de Moscovici (1979) -la cual ya ha sido citada- no presenta una definición exacta o cerrada, lo que se encuentra en una lectura detallada son varias aproximaciones generales de las cuales se rescatan varios puntos. El primero que salta a la vista es que el autor ubica las representaciones sociales como una modalidad del conocimiento de sentido común. Esa afirmación es importante porque establece la primera demarcación: representación social no es “el sentido común”, sólo es una forma en el que éste aparece. Segundo, las representaciones se generan con los otros en la comunicación e intercambios y éstas tocan los comportamientos. Lo cual pone de manifiesto que las representaciones sociales no son pensamientos individuales, meramente abstractos, este punto es también relevante para comprender los alcances del concepto. Tercero, las representaciones sociales son creaciones, que van más allá de recepciones y repeticiones mecánicas de la información circundante. Dos fragmentos de la obra son ilustrativos:

[...] es una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos (Moscovici, 1979: 17).

[...] es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación (Moscovici, 1979: 18).

Como en todo desarrollo teórico, los planteamientos originales han dado lugar a otros con el fin de lograr una comprensión más puntual. Jodelet como una colaboradora cercana a Moscovici recupera lo antes dicho pero enfatiza en que las representaciones sociales son ante todo conocimiento práctico, lo dicho contribuye a delinear el concepto en tanto recalca que se trata de conocimiento que se utiliza en el actuar cotidiano, no se trata pues de cavilaciones o reflexiones alejadas de la vida ordinaria. La autora lleva entonces las representaciones sociales al terreno de la construcción social de la realidad desde la sociología del conocimiento:

Antes que nada concierne a la manera cómo nosotros, sujetos sociales, aprehendemos los acontecimientos de la vida diaria [...] En pocas palabras, el conocimiento espontáneo, ingenuo, que tanto interesa a las ciencias sociales, ese que habitualmente se denomina *conocimiento de sentido común*, o bien pensamiento natural, por oposición al pensamiento científico [...] un *conocimiento socialmente elaborado y compartido* [...] se trata de un *conocimiento práctico* [...] este conocimiento forja las evidencias de nuestra realidad consensual, participa en la *construcción social de la realidad* [...] (Jodelet, 1986: 473).

Al mismo tiempo pero desde otro ángulo, en la escuela de Aix en Provence, Abric (2001) ofrece definiciones que enfatizan en los aspectos cognitivos de las representaciones sociales. Basado en la afirmación de Moscovici de que toda representación posee una organización en el núcleo figurativo (1979), ha recalcado que éstas poseen una estructura que ordena y jerarquiza los elementos de la representación, dando lugar al núcleo central de la representación. De tal manera, que desde esta postura la representación se entiende como:

[...] una visión funcional del mundo que permite al individuo o al grupo conferir sentido a sus conductas y entender la realidad mediante su propio sistema de referencias y adaptar y definir de ese modo un lugar para sí [...] Es a la vez producto y proceso de una actividad mental por la que un individuo o un grupo reconstituye

la realidad que enfrenta y le atribuye una significación específica [...] (Abric, 2001: 13).

En esta línea Flament (2001:33), define la representación como [...] un conjunto organizado de cogniciones relativas a un objeto, compartidas por los miembros de una población homogénea en relación con ese objeto.

Las conceptualizaciones de la escuela de Aix en Provence se caracterizan, efectivamente, por profundizar en las estructuras cognitivas que configuran una representación social. Es decir, consideran la representación como un producto que tiene una estructura, un orden, una disposición específica que se debe desentrañar a través del análisis de corte cuantitativo y experimental.

Por otro lado están las definiciones que enfatizan en la importancia que el grupo y las interrelaciones de sus miembros tienen en la generación y dinámica de las representaciones sociales. Doise el autor más representativo de esta perspectiva sostiene que:

Las representaciones sociales son principios generadores de tomas de posición vinculadas a ubicaciones específicas en un conjunto de relaciones sociales y organizan los procesos simbólicos que intervienen en estas relaciones [...] las representaciones sociales se elaboran principalmente a través de y en las relaciones de comunicación [...] las representaciones sociales son útiles para mantener una modalidad de relaciones entre los grupos del mismo modo que estas relaciones suscitan representaciones que organizan de una manera específica el enfoque cognitivo y evaluativo del entorno social (Doise y Mungy, 1991:21).

Estas variaciones han dado lugar a diferentes críticas. Algunos autores han calificado esta plasticidad como ambigüedad, vaguedad, indefinición o laxitud (Álvaro, 1995; Domínguez, 2002). No obstante, parece que el propio Moscovici, en

un doble movimiento genera y a la vez se anticipa a esta imputación ya que en el primer capítulo de su obra primigenia, inicia lanzando la siguiente advertencia:

Las representaciones sociales son entidades casi tangibles. Circulan, se cruzan y se cristalizan sin cesar en nuestro universo cotidiano a través de una palabra, un gesto, un encuentro [...] Si bien la realidad de las representaciones sociales es fácil de captar, el concepto no lo es (Moscovici, 1979:27).

Por otro lado, esta objeción se funda, de acuerdo con Moscovici, en la influencia de la psicología americana que demanda “precisión científica” a las ciencias humanas. Años más tarde de haber publicado su obra central, el propio autor responde:

[...] no debemos luchar por emular la perfección de la física y nadie se siente obligado a verificar una serie de hipótesis [...] Y mucho menos dar una definición precisa de cada uno de sus conceptos. Acaso alguien conoce la definición para conceptos generales como conciencia colectiva, carisma, clase social, mito por mencionar sólo algunos (Moscovici, 2003: 69).

Esta crítica no considera que la dificultad, para conceptuar las representaciones sociales, radica en la naturaleza misma de la representación en la que se mezclan cuestiones de diversa índole tales como esquemas cognitivos, interacciones sociales, sistemas simbólicos y afectivos. En este sentido, Moscovici enfatiza en que la pretensión de exactitud en los conceptos de las ciencias sociales lleva a cierta esterilidad. Recuperando a Bourdieu (1995), se puede decir que en ocasiones se confunde la rigidez con el rigor, en este sentido definir las representaciones sociales con un concepto cerrado y universalmente válido anularía las posibilidades creativas de su uso.

Consideramos que, si bien es cierto que los avances y aportes en este campo teórico tienen matices -diferentes tonalidades de un mismo color- comparten un principio

fundamental: la realidad debe ser estudiada como una relación, pues se renuncia expresamente al principio de sobredeterminación del sujeto por las estructuras sociales. Por esta amplitud el concepto de representaciones ha sido considerado como un *concepto marco* que más que describir con precisión un objeto, alude a un conjunto de fenómenos y procesos complejos (Ibáñez, 2001: 171).

Por lo dicho en los apartados anteriores, se entiende que al hablar de *representaciones sociales* se hace referencia a un término multi-nivel. Por un lado, se refiere a una teoría¹⁴ que incluye diversas orientaciones. En este sentido, se generan posiciones, enfoques, corrientes y líneas diversas que se abocan a explicar el mismo objeto, *las representaciones sociales*, pero desde diferentes miradas. Por otro lado, y al mismo tiempo, *representaciones sociales* hace referencia a una propuesta metodológica que permite acercarse al estudio de diferentes fenómenos sociales, pero que su uso depende del enfoque o enfoques teóricos que se asuman. Por último, se hace mención de un concepto que con matices se acerca al mismo objeto: las elaboraciones de sentido común, que tienen un sentido práctico en la vida de los grupos que las construyen frente a la novedad, al cambio, o las transformaciones que les son significativas. En este sentido, no es concepto unívoco, ni unidireccional, por el contrario, remite a un corpus de conocimiento teórico que, a partir de una matriz común, se bifurca en varias direcciones.

Para finalizar conviene decir, que aquí se adoptan básicamente no solo los conceptos, sino la posición de Moscovici y Jodelet, en tanto permiten acercarse al contenido de las representaciones sociales desde un enfoque que vincula el contexto

¹⁴ De acuerdo con Moscovici existen dos tipos de teorías: “algunas son estructuras conceptuales que nos permiten descubrir algún aspecto nuevo y fructífero de los hechos, interpretarlos y discutirlos, lo cual no es una contribución despreciable. Otras teorías que son sistemas de hipótesis que se derivan de los hechos y que pueden ser verificadas o falseadas”. Agrega que la teoría de las representaciones sociales pertenece al primer grupo y por tanto uno no puede esperar, exactitud y precisión, menos aún someterla a pruebas de hechos exhaustivas, cuando además la teoría tiene la condición de ser relativamente joven (2003:103).

con los sujetos que elaboraran las representaciones, no solo como productos mentales o elaboraciones cognitivas, sino con una fuerte carga simbólica que permite conocer y develar esa realidad construida socialmente.

A manera de resumen, se puede decir que las representaciones sociales son una forma de pensamiento del sentido común que se utiliza con fines prácticos en la vida cotidiana. De acuerdo con Warner y Elejabarrieta (1994) sus características principales son: que se generan socialmente, son compartidas en grupos, se distinguen por poseer una estructura interna particular (información, campo y actitud) y tener sus propios procesos implicados (objetivación y anclaje).

Categorías para develar la representación social de excelencia

De los principios teóricos y conceptos presentados anteriormente, se desprenden algunos componentes fundamentales de la teoría que es preciso que se expliciten con mayor profundidad para posteriormente develar la representación social de excelencia en el posgrado: el carácter social de su génesis que implica tres elementos: sujeto-objeto y contexto; el pensamiento de sentido común; el núcleo figurativo; las tres dimensiones información, actitud y campo de representación; así como los procesos de objetivación y anclaje.

El carácter social de su génesis: sujeto-objeto-contexto

Como ya se mencionó, la teoría de las representaciones sociales se caracteriza porque permite el estudio relacional de lo social y lo individual, para evitar la dicotomía que ha caracterizado al objetivismo y al subjetivismo, en este sentido postula que la cognición y particularmente aquellos procesos que se dan en la formación de representaciones sociales están intrínsecamente ligados a las condiciones socio históricas de los individuos. Así, en este juego dual de acuerdo con De Alba “[...] el objeto representado es un objeto social, que sólo toma sentido en

un contexto social determinado, y el sujeto forma parte de una cultura que lo determina en gran medida” (2004: 74).

Luego entonces, aparecen tres elementos implicados: el sujeto que construye la representación, el objeto que es representado en tanto “[...] una representación siempre es representación de alguien, así como representación de una cosa” (Moscovici, 1979: 17), por supuesto también, el contexto como el escenario que posibilita esta relación.

El sujeto que participa en la elaboración de las representaciones es eminentemente social, pertenece a grupos en los que se dan interacciones e intercambios a través de la comunicación y lenguaje. No se habla de un ente en particular, sino del sujeto en sociedad, aquel que en su vida diaria participa en comunidades, redes, grupos, colectivos, es decir, un sujeto de la sociedad moderna que cuenta con diferentes medios y espacios para comunicar y debatir diferentes ideas, creencias, opiniones y juicios sobre objetos que le son relevantes (Wagner y Elejabarrieta, 1994).

Para Jodelet (1986 y 2008) las representaciones sociales es una propuesta teórica que considera un sujeto activo y pensante, no es más *tabula rasa*, ni un organismo sede de procesos psicobiológicos, ni un ser determinado por la estructura social, se trata de quien usa, construye y reconstruye símbolos, sentidos y significados que recupera de la sociedad a la que pertenece, es decir, de un fondo cultural común. En palabras de la autora:

[...] los sujetos deben ser concebidos no como individuos aislados, sino como actores sociales activos, concernidos por los diferentes aspectos de la vida cotidiana que se desarrolla en un contexto social de interacción y de inscripción (Jodelet, 2008: 51).

Además, el sujeto que representa lo hace desde lugares específicos, desde posiciones particulares que ocupa en su contexto, no es un sujeto abstracto, es un sujeto que está marcado por sus coordenadas en el espacio geográfico y temporal que es al mismo tiempo un espacio social. El conjunto de condiciones económicas, sociales, históricas, culturales dotan a los sujetos de formas de percibir la realidad, de experiencias, conocimientos e información que condicionan de diversas maneras su relación con los objetos de representación, ello lleva a reconocer que “diferentes inserciones sociales originan representaciones sociales dispares” (Ibáñez, 2001: 180).

Ahora bien, “no hay representación social que no sea de un objeto, aunque éste sea mítico o imaginario” (Jodelet, 1986: 475). Entonces el objeto de representación puede ser una cosa, acontecimiento, idea, persona, institución o cualquier entidad concreta o abstracta siempre y cuando se le haya atribuido relevancia y significado en el seno de un grupo, o sea, que tenga la propiedad de ser social. Con esto se quiere decir que el objeto esté presente en las conversaciones y que tenga influencia en las prácticas de los sujetos. Diversos autores han marcado que la posibilidad de que un objeto sea un objeto de representación depende de la relación que el grupo establece con éste (Ibáñez, 1994; Wagner y Elejabarrieta, 1994). Se trata de una relación que puede adquirir varias formas: tensa o polémica en la que el objeto genera discusión, acuerdos y desacuerdos; cuando el objeto es extraño o ajeno y por ello requiere ser comprendido; si el objeto es polimorfo y caben varias interpretaciones; cuando el objeto irrumpe en la cotidianidad y modifica las prácticas del colectivo; así como cuando el objeto amenaza la identidad grupal.

Una vez que se explicaron brevemente sujeto y objeto de representación, toca vislumbrar el contexto, que como se dijo líneas arriba es lo que hace posible el nacimiento de una representación social en un grupo. ¿Cómo surge y circula una representación? Para Ibáñez: “[...] en su plano más general, las fuentes de determinación [y producción] de las representaciones sociales se encuentran en el

conjunto de condiciones económicas, sociales, históricas que caracterizan a una sociedad determinada y en el sistema de creencias y valores que circulan en su seno” (2001:178).

Es relevante considerar que desde esta postura el contexto alude a lo macrosocial y lo microsocia, es decir: 1) tanto a los sucesos de orden nacional o internacional, 2) como a lo que sucede en las interacciones de los pequeños grupos de pertenencia. Niveles que se ven por separado sólo con fines analíticos pero que en la vida diaria coexisten con influencias mutuas de una forma dinámica. En palabras de Banchs:

Existe una cultura, un cúmulo de conocimientos e ideas que nos anteceden en relación con los cuales nos desarrollamos, nos construimos y construimos nuestro mundo. La cultura influye tanto de manera general (determinación central), como a nivel de los pequeños grupos (determinación social lateral), sobre la construcción de nuestra realidad. Pero lo que interesa a los que estudiamos representaciones sociales, no es la realidad *toute faite*, “ya hecha”, sino la realidad en proceso de hacerse, la innovación y los cambios sociales (Banchs, 2002:54).

En una investigación que busca develar representaciones sociales estas dimensiones no se determinan *a priori*, sino se definen a partir del objeto de representación en cuestión. Precisamente, es tarea del que investiga reconstruir un contexto como un horizonte de inteligibilidad que permita explicar por qué en cierto momento, bajo determinadas condiciones se forma una representación. En este caso que se toma la excelencia académica como objeto de representación, fue relevante plantear en el primer capítulo el contexto de las transformaciones de orden mundial y nacional de la educación superior en los últimos años que dieron cabida a la noción de excelencia, pero también es necesario hurgar en la dinámica de los grupos particulares de los académicos y estudiantes universitarios. Siendo un objeto social que tiene un periodo temporal-espacial delimitado y que surge de la polémica, la reconstrucción del contexto puede guiarse tratando de ubicar el momento en que

surge la polémica, describir los mecanismos de comunicación, acotar y observar las posiciones de los grupos involucrados.

Con lo antes expuesto, se hace evidente que además de reconstruir un contexto histórico social para comprender cómo la noción de excelencia se introdujo al mundo universitario, particularmente en el posgrado, es necesario observar cómo se incorporó a las conversaciones de los actores y cómo la significan en el aquí y ahora.

Conocimiento de sentido común

El pensamiento ordinario, el conocimiento de sentido común o también llamado ingenuo, ha sido tema de estudio para la psicología y la sociología. Éste se traduce como el conocimiento que usan los sujetos en su vida cotidiana incluyendo contenidos cognitivos, afectivos y simbólicos que sirven para organizar la vida privada pero también y fundamentalmente la vida y organización de los grupos en los que viven (Wagner y Elejabarrieta, 1994).

Para Moscovici y Hewstone (1986) el pensamiento de sentido común puede entenderse como el pensamiento ingenuo, el conocimiento vulgar que se adquiere a través de la tradición y la experiencia. Es lo que “todos” conocen o saben, es la información circulante en el mundo ordinario. Es un pensamiento que permite contactarse con los demás en las relaciones cotidianas, es un pensamiento natural. Se basa en las observaciones y en la experiencia diaria. Se trata de *lo que todo el mundo conoce*. Para su cabal comprensión, tradicionalmente este tipo de saber se opone al conocimiento científico en tanto éste último demanda análisis, reflexión, rigurosidad y sistematización.

Para los autores esta concepción clásica resulta insuficiente en la época contemporánea porque ésta se caracteriza por la amplia y veloz difusión del conocimiento científico, esto propicia que amplios sectores de la población, sobre

todo aquellos que tienen acceso a la escolarización, se apropien y hagan uso de éste de manera informal en la vida cotidiana. De tal manera que el sentido común en el contexto actual se entiende como una forma de pensamiento cargado con una fuerte dosis de información que proviene del campo científico misma que se consume, incorpora y transforma para servir en la vida cotidiana. Esta integración de algunos elementos de la ciencia al bagaje que cada individuo posee, ese uso particular que cada persona o grupo hace contribuye en el proceso de construcción de las representaciones sociales.

De esta manera, el nuevo sentido común puede considerarse como una mezcla entre los conocimientos científicos o conocimientos de un campo disciplinario particular (arte, humanidades, tecnología, política) y los conocimientos que se adquieren por la tradición en los intercambios cotidianos. Es el terreno de la *ciencia popularizada*, el ámbito desde el cual Moscovici realizó su estudio sobre el psicoanálisis.

Algunos autores (Wagner y Elejabarrieta, 1994: 826) señalan además de la ciencia popularizada, en la mentalidad moderna hay otros tipos de contenidos que se añaden en la esfera del pensamiento de sentido común. Éstos dan lugar a diferentes objetos de representación: *la imaginación cultural* que toca objetos de larga historia pero que prevalecen como relevantes tales como la locura o la enfermedad; *condiciones sociales y acontecimientos* que surgen de situaciones actuales que pueden ser polémicas, que aglutinan objetos se comparten en pequeños grupos, que generan representaciones menos estables en el tiempo, como por ejemplo los movimientos de protesta.

De tal manera que el conocimiento de sentido común en la época contemporánea puede deberse a la mezcla de información proveniente de diferentes dominios. Este énfasis en la época, en el momento actual, se debe a que el sentido común no es

atemporal, ni estático, sino se reproduce, se recrea en un tiempo y en un contexto. Para hacer énfasis en esta relación:

Podemos observar en el sentido común un cuerpo de conocimientos reconocido por todos y por tal motivo, comunicable, y este *corpus* se instituye como la teoría que genera el patrón de pensamiento y que es, además, referencia para la práctica social. Éstas tendrán un sentido posibilitado por el contexto en un tiempo-espacio determinados (Gutiérrez, 1998: 213).

Resta decir que desde una perspectiva psicosocial el conocimiento de sentido común, pensamiento ingenuo, pensamiento social, no puede ser considerado como irracional, equivocado o falso, es una construcción que el sujeto hace en la vida cotidiana y responde a diferentes circunstancias tales como el origen social, la pertenencia a un grupo, el género, la raza, la religión, la profesión, etcétera. Es el tipo de conocimiento que da origen y permite la construcción de las representaciones sociales. Para Piña:

Las RS son una forma de conocimiento fundamental en la vida cotidiana porque manifiestan aquello que es real en la experiencia de las personas, sin necesidad de que esto sea real empíricamente [...] Una RS no es la idealización de un objeto, ni el objeto trasladado al pensamiento del sujeto, sino una elaboración social (2004:33).

En el plano cognitivo el pensamiento de sentido común se caracteriza por tener elementos tales como: estereotipos, redundancias, repeticiones, circularidad, ejemplificación, establecimiento de causa y conclusión por co-ocurrencia, primacía de la conclusión, entre otros. Componentes contrarios del pensamiento científico pero característicos del pensamiento social que se encuentran, también, en la elaboración de las representaciones sociales (Guimelli, 2004).

Para Moscovici, estudiar el sentido común supone comprender una lógica distinta a la del conocimiento científico, supone comprender que no hay un modelo para la

organización intelectual, además precisa alejarse de esquemas de valoración que contraponen lo racional/irracional, lógico/ilógico, racional/afectivo, coherente/incoherente. Además, señala algo particularmente interesante:

La multiplicidad y desigualdad cualitativa de las fuentes de información, con relación a la cantidad de campos de interés que un individuo debe aprender para comunicar o comportarse, vuelven precarios los vínculos entre los juicios. A la luz de esta diversidad, la distinción entre el hombre no cultivado y el hombre cultivado, aunque este último utilice modos de razonamiento más científicos, pierde su valor. En efecto, frente a determinados problemas, todo individuo es no cultivado. La educación escolar, universitaria, crea una mayor capacidad de comprensión de los conocimientos que circulan en la sociedad. Sin embargo, con frecuencia, las diferencias se esfuman y, cualquiera que sea el nivel de educación alcanzado, los individuos están provistos en idéntica forma para comunicar o emitir una opinión (Moscovici, 1979:177).

En el caso que aquí nos ocupa, se trata de conocer el pensamiento de sentido común de los actores del posgrado sobre la excelencia académica. Aún cuando se trata de sujetos altamente escolarizados que son expertos o especialistas en ciertas disciplinas científicas, tales como la biomedicina o la pedagogía, usan a diario un bagaje de creencias, opiniones, juicios y valoraciones sobre cuestiones prácticas. El tema de la excelencia académica en el posgrado no es para ellos objeto de reflexión sistemática, tampoco es un objeto de estudio, es un tema del cual se podrán expresar apoyados en la información que ha llegado a través de las autoridades, de las noticias en el periódico, de la conferencia en algún evento académico, de los comentarios entre compañeros y profesores que día a día se enfrentan con nuevos procedimientos y exigencias académico-administrativas en el posgrado basadas en criterios formales de excelencia.

Los procesos de objetivación y anclaje

Como se dijo líneas atrás Moscovici (1979) establece que las representaciones sociales se elaboran a través de dos procesos: la objetivación y el anclaje. Gracias a ellos el sujeto incorpora nuevos elementos a su sistema cognitivo y simbólico. En éstos se enfatiza, nuevamente, la explicación social, no se trata de procesos que aludan únicamente el aspecto cognitivo individual, sino hablan también de la dinámica social, de cómo en los grupos aparece y funciona la representación.

Mediante la objetivación se concreta, se hace tangible el objeto de representación, es decir, una representación se objetiva cuando una noción abstracta se materializa, “[...] la objetivación lleva a hacer real un esquema conceptual, a duplicar una imagen con una contrapartida material” (Moscovici, 1979:75). Lo cual lleva a pensar que con el proceso de objetivación comienza la génesis de la representación, en el momento que la novedad irrumpe en la vida cotidiana de los actores. Esta idea, que empieza a circular en el trato diario mediante comentarios, discusiones, pláticas, conversaciones, va conformándose, ordenándose, incorporándose a lo que se conoce en ese momento, hasta que se torna representación social, o sea, hasta que esas ideas estructuradas se hacen palpables y tangibles en el acontecer diario. Para Ibáñez “El proceso de objetivación no es sino esa proyección reificante que nos hace materializar en imágenes concretas lo que es puramente conceptual” (2004: 186).

La objetivación tiene lugar cuando se dan los siguientes momentos (Moscovici, 1979; Jodelet, 1986; Ibáñez, 2001):

- Selección y descontextualización (construcción selectiva). De la información circulante los sujetos se apropian o retienen sólo algunos elementos que les resultan significativos, existen otros elementos que pasan desapercibidos o se olvidan rápidamente. Esto es así porque no se puede comprender o asimilar

“todo” sobre un objeto. Los elementos que son recordados se incorporan a un esquema existente y se adecuan para encajar en éste. En esta selección los sujetos separan la información del campo del que proviene (la ciencia, el arte, la religión, la política, humanidades) y se apropian de ella refiriéndose a su propio mundo.

- Formación del núcleo figurativo (esquematación estructurante). Los elementos que se eligieron previamente se organizan y se estructuran para formar una imagen coherente y expresable. Se forma el núcleo o esquema figurativo que es un conjunto gráfico articulado que integra la información recibida, este expresa un significado global. Es lo que se conoce como una *imagen nuclear concentrada* que captura lo esencial del objeto. Esto alude a una simplificación que permitirá comprender mejor el objeto y a la vez más fluidez en las conversaciones.¹⁵
- Naturalización. El esquema figurativo se vuelve parte de la realidad de los sujetos. La imagen se concreta en el mundo real de quienes la construyen. Lo extraño se convierte en familiar, se usa, se comparte. El objeto no es más ya algo arbitrario o sin sentido, tiene una imagen común que sustituye lo que era algo abstracto. Con ello se reduce la incertidumbre frente a lo que resultaba extraño o ajeno.

El anclaje permite que el objeto de representación, que es novedoso, se incorpore a un esquema ya existente y se use como parte de la vida cotidiana, es decir, se traduzca en un saber útil. Este proceso permite que el objeto se afiance en los círculos sociales y se haga presente en las comunicaciones. A través del anclaje el objeto se vuelve un instrumento que sirve para describir, valorar, señalar, explicar, lo que hasta antes resultaba extraño. Es decir, permite que la representación social se convierta en un esquema de interpretación, cuando esto sucede:

¹⁵ Para Wagner y Elejabarrieta (1994: 830), los dos primeros momentos descritos son llamados *transformación icónica*.

[...] la representación social sirve como mediadora entre los miembros de un mismo grupo. No se trata de una interiorización desvaída y precaria, sino de una ordenación de las conductas y las percepciones. Las informaciones adquiridas penetran en la vida cotidiana y engendran comportamientos adecuados, colocando en un contexto diferente las relaciones entre las personas y la manera como son vividas (Moscovici, 1979: 129).

En el proceso de anclaje, la representación social penetra, se arraiga y generaliza en los grupos trastocando e incorporando a la vez valores, actitudes y creencias propias de los sujetos y de la sociedad. Para Ibáñez el anclaje “expresa el enraizamiento social de las representaciones y su dependencia de las diversas inserciones sociales” (2001:188).

Se debe agregar que, en el proceso de anclaje el lenguaje es fundamental dado que a través de éste se manifiesta la apropiación y nuevos usos del vocabulario vinculados al objeto representado, para Moscovici “conocer socialmente una cosa es hablarla” (1979: 165). Así, cuando una representación social penetra en un grupo social suceden transformaciones en el lenguaje corriente, se incorporan al vocabulario términos que antes no se usaban y se mezclan en una red de significados que se expresan cotidianamente. No se trata por supuesto de una suma o yuxtaposición de palabras, sino de la transformación del lenguaje común que hace posible el entendimiento.

Dimensiones de la RS: actitud, información y campo de representación

Como se mencionó brevemente al exponer la obra de Moscovici (1979), la representación social tiene tres componentes constitutivos: información, actitud y campo de representación. Aquí se explica cada uno para entender cómo se estructura una representación, en tanto ésta no es un conglomerado de valores, actitudes, opiniones, o creencias, sino posee tres dimensiones que la articulan y, a su

vez, la distinguen de otras formas de conocimiento, con las cuales se le ha comparado como el mito, la opinión o la imagen.¹⁶

- Actitud

Frecuentemente se equipara el concepto de actitud con el de representación social.¹⁷ Ibáñez (2001: 198), plantea que los conceptos de representación social y actitud tienen similitudes llamativas y que esto ha ocasionado que algunos autores, del campo de la psicología social, consideren que no hay diferencias entre ambos conceptos. Moscovici (2003: 87) ha respondido a tales críticas enfatizando en que las representaciones sociales no son análogas, ni sustitutas del concepto de actitud en tanto “la primera tiene a la última como precondition [..] no estamos en posición de elegir entre las actitudes y las representaciones, desde que no usamos la primera sin la segunda”. Por lo que en este momento, se enfatiza que la actitud es sólo uno de los componentes de la representación, quizá el más común, el más evidente pero distinto en cuanto a su alcance y contenido.

La actitud se compone de elementos cognitivos y afectivos que operan en conjunto para orientar las acciones de los individuos y se expresan en reacciones emocionales frente a un objeto o acontecimiento. La mayoría de definiciones sean conductuales, cognitivas o sociales destacan que éstas son una toma de posición, entiéndase como una valoración, más o menos favorable o desfavorable, positiva o negativa con relación a un objeto, sujeto o acción dada (De Montmollin, 1985).

¹⁶ Para Moscovici (1979: 28-31) el mito, en la sociedad moderna, refiere a formas arcaicas de pensamiento. La opinión es una toma de posición frente a temas controvertidos en la sociedad, con un carácter parcial que se expresa mediante reacciones. La imagen, generalmente, es considerada como reflejo interno de una realidad externa. Por lo anterior, ninguna de éstas es equivalente al concepto de representación social.

¹⁷ Una discusión sobre actitudes y representaciones sociales desde una perspectiva estructural puede consultarse en Perales-Quenza y Vizcaíno-Gutiérrez (2007).

Para Moscovici (1979: 47) la actitud descubre *la orientación global en relación con el objeto de representación social*. Desde esta perspectiva, la actitud no se mide por una escala rigurosa que muestra objetivamente las manifestaciones a favor o en contra del objeto, a través de expresiones en una escala que va del completo acuerdo o completo desacuerdo, sino esta dimensión se entiende como un constructo que permite, a su vez identificar, observar y comprender tres elementos enlazados:

- a) Posiciones y valoraciones. En la actitud se expresa la función valorativa de las representaciones sociales, pues al juzgar y calificar se manifiestan opiniones positivas y/o negativas sobre el objeto de representación. Es relevante señalar que la posición a favor o en contra casi nunca es monolítica, pues frente a un objeto, desde el sentido común, se pueden manifestar posiciones en diferentes sentidos, en tanto un objeto de representación es siempre un objeto social complejo que tiene diversas aristas y se presta a múltiples interpretaciones.

- b) Emociones. La relación entre representaciones sociales y emociones todavía no ha sido explorada a fondo. Banch (1996), realizó un primer acercamiento -a partir de estudios empíricos- en el que señala que las emociones participan en la selección de información y la elaboración de significados, procesos centrales en la génesis de toda representación. En nuestro país Gutiérrez ha sido pionera en trabajar en este ámbito, desde su punto de vista las emociones no deben ser consideradas como actos irracionales, pulsiones o estados meramente subjetivos, sino desde una postura comprensiva se entienden como constructos portadores de significados que dependen de construcciones sociales y culturales. La emoción no es por tanto un acto irracional o incontrolable, sensaciones puras o reacciones simples, las emociones son formas de expresión complejas que los actores manifiestan sobre objetos que les atañen directamente, porque sus consecuencias afectan sus intereses, normas o valores (Gutiérrez, Arbesú y Piña 2012). Las emociones surgen y se

movilizan en los intercambios intersubjetivos y en las interacciones sociales, con ellas se refuerzan los significados, por ello juegan un papel importante en la toma de posición. Los componentes afectivos son los que imprimen a las representaciones sociales su carácter dinámico, en tanto orientan las acciones de los sujetos hacia el objeto de representación (Ibáñez, 2001).

- c) Posibilidades o tendencias para la acción. Para algunos autores, el tercer componente de la actitud es la conducta o comportamiento.¹⁸ Sin embargo, aquí decidimos llamarle tendencias para la acción en un sentido más amplio. Porque desde el marco de las representaciones sociales, no se trata de actuaciones mecánicas o impulsos conductuales, aquí recuperamos la perspectiva de Schütz (1974) desde la sociología comprensiva en la que plantea que la acción es una conducta que proyecta el actor de una manera autoconsciente y está dotada de un propósito, incluyendo la no acción o acción por omisión. Además, toda acción se encuentra vinculada a otras acciones en un horizonte de familiaridad. De forma que no es reflejo ni respuesta automática a estímulos externos. La tendencia a la acción no es el acto realizado, si no una proyección, una predisposición a actuar de determinada manera.

Es importante señalar que la actitud del sujeto sobre un objeto de representación está estrechamente ligada al contexto desde el cual es captado el objeto mismo, a su experiencia vivida y al grado de significatividad que le otorga. Si el objeto no despierta interés, si no le resulta significativo, no hay elementos para que surja una actitud frente a este, por lo que no hay posibilidades de una representación. Ahora bien, el que exista una actitud frente a un objeto tampoco asegura que surja y una representación depende -como se dijo- de las características del objeto. Es

¹⁸ Para Morales, Reboloso y Mora (1995: 497): “[...] la actitud tiene tres componentes: cognitivo, afectivo y conativo-conductual.”

importante hacer notar que una diferencia entre las representaciones sociales y las actitudes es justamente que las primeras aluden a objetos sociales complejos, por su parte el estudio de las actitudes es posible sobre objetos que no son sociales y no afectan las prácticas en la vida cotidiana de un grupo, como por ejemplo el estudio referido por Morales, Reboloso y Mora (1995: 496) en el que se hace un estudio de actitudes sobre las serpientes. Efectivamente, al poner en contacto a varias personas con una serpiente se producen diferentes valoraciones, emociones y acciones, pero todo ello no afecta sus prácticas en la vida cotidiana, ni produce un pensamiento de sentido común compartido entre las personas que participaron en la prueba, porque ese contacto ocasional no las constituye como un grupo en torno al objeto de actitud.

Así, captar las actitudes en torno a la excelencia académica, como un objeto social complejo que repercute en las prácticas de los actores del posgrado, permite observar las tres cuestiones enunciadas: a) valoraciones, b) emociones y c) tendencias para la acción, pero siempre vinculadas a un conjunto de suposiciones más amplias que ya han sido mencionadas.

- Información

La información es el conjunto de conocimientos y creencias que tienen los sujetos sobre el objeto representado. Se trata de la información adquirida a través de la experiencia común en las conversaciones cotidianas y que proviene de diferentes campos, ya sea la ciencia, la tecnología, el arte, el periodismo, las instituciones u organizaciones, o bien la difusión, la tradición y/o la práctica. Se conforma por un conjunto de opiniones, ideas, nociones, datos, imágenes, símbolos, etcétera, que se han seleccionado y asimilado en torno al objeto de representación.

Una variante a considerar en el estudio de las representaciones sociales es que el nivel de información no es uniforme, ni homogéneo, la cantidad y calidad de ésta depende en gran medida de la ubicación social, pertenencia grupal y la actitud de

las personas frente al objeto de representación. Otro elemento importante a tener en cuenta es el medio a través del cual llega, la información puede circular y hacerse presente a través de los medios de comunicación tradicionales como la prensa o la televisión, por el internet o las redes sociales, por el contacto directo y a través de las prácticas que se desarrollan en torno al objeto de representación y, por supuesto, a través de la comunicación cotidiana cara a cara (Ibáñez 2001: 185).

Un estudio que tiene como base teórica de las representaciones sociales no trata de verificar el grado de solidez argumentativa del discurso de los actores, ni valorar el rigor lógico, tampoco de determinar la validez o veracidad de la información que poseen los sujetos, sino de descubrir los elementos que están presentes y observar su interacción en la conformación de la representación.

Se trata entonces de comprender que en el pensamiento de sentido común “[...] los individuos saben directamente lo que saben” (Moscovici y Hewstone, 1986: 681).

- Campo de representación

La tercera dimensión de las representaciones sociales es el llamado campo de representación que se traduce como el “[...] contenido concreto y limitado de proposiciones que se refieren a un aspecto preciso del objeto de representación” (Moscovici, 1979: 46). Se trata de la organización interna y la categorización de los elementos de su contenido en torno al esquema o núcleo figurativo que se construyó en el proceso de objetivación. En esta dimensión se puede observar cuáles son los elementos que integran la representación y cómo se estructuran en una unidad jerarquizada de juicios, valores, opiniones y aserciones sobre el objeto representado.

Para Ibáñez, esta dimensión está eminentemente ligada al proceso de objetivación pues aquí los contenidos conceptuales trasmudan a imágenes:

Estas imágenes ayudan a que las personas se forjen una visión menos abstracta del objeto representado, sustituyendo sus dimensiones conceptuales más complejas por elementos figurativos que son más accesibles al pensamiento concreto. Las ideas abstractas se convierten así en formas icónicas (Ibáñez, 2001:186).

Tal es la importancia de esta dimensión que de ella se desprende el significado global de la representación, el cual concentra una imagen llena de sentidos que son atribuidos al objeto en cuestión. Imagen que se usa en la vida cotidiana sin cuestionamientos, que se considera como real, como evidente, en ella se materializa la existencia del objeto representado. De tal manera que el campo de representación se caracteriza por ser una de las partes más sólidas y más estables de toda representación (Ibáñez, 2001: 186).

Una vez explicada cada una de las dimensiones, resta decir que en algunos casos puede manifestarse la representación en su tridimensionalidad y en otros sólo revelarse dos de las dimensiones analizadas lo que daría como resultado una representación poco coherente o débilmente estructurada. La dimensión que frecuentemente estará presente es la actitud, pues a partir de ésta surge el interés por la información así como una imagen o modelo del objeto representado. La presencia única, aislada, de cualquiera de estas dimensiones indica que no se tiene una representación social, en esta situación se evidencia que un grupo tiene pocas coincidencias, es decir que es muy diverso entorno a un objeto representacional.

Después de esta revisión, que va de los antecedentes hasta la definición de las categorías teóricas que guían esta indagación, conviene detenerse a explicar la estrategia metodológica que se construyó con base en éstas para develar la representación social de excelencia académica en el posgrado, y así poder comprender cómo la idea de excelencia llegó, incorporó, redefinió y se usa en la vida diaria de los actores del posgrado universitario.

CAPÍTULO 3

ESTRATEGIA METODOLÓGICA PARA DEVELAR LA REPRESENTACIÓN DE LA EXCELENCIA EN CUATRO PROGRAMAS DE POSGRADO

Una representación se convierte efectivamente en social al imprimir su marca en el microcosmos. Si no se capta su papel en la existencia cotidiana, no se puede tener de ella una concepción clara.

Serge Moscovici

Una vez expuesto el contexto y el marco teórico de esta indagación, en este capítulo se explica la estrategia metodológica para develar la representación social de excelencia académica de los actores de cuatro programas de posgrado de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). No se trata de una serie de pasos, ni una lista de tareas realizadas, más bien se presenta de manera ordenada el camino que se siguió para captar la representación. Es decir, se expone la ruta que se trazó para hacer operativo un concepto que alude al pensamiento social que de suyo es dinámico y complejo.

Con esta intención, primero se explican algunas cuestiones generales de la metodología de la investigación en representaciones sociales, esto para enmarcar el enfoque que se asume en esta indagación. Posteriormente se delimita el universo de estudio, luego se caracterizan los sujetos. En seguida se expone, con cierto detalle, cómo se eligieron, diseñaron y aplicaron los instrumentos de acopio de datos. También se especifican los procedimientos utilizados en la sistematización. Para finalizar, se enuncian las guías que se usaron para la organización e interpretación de la información.

Preliminares: metodología de la investigación en representaciones sociales

La teoría de las representaciones sociales tiene un basamento construccionista, es decir se apoya en principios que permiten comprender la realidad social como proceso y producto, en un intercambio entre sujetos y objetos, en el que ambos se modifican. Es una respuesta contraria, como se dijo ya, a la postura conductual, a la tradición individualista, a las explicaciones mecánicas de la realidad, a las descripciones estáticas del mundo social, a la epistemología que busca con la ciencia la verdad única, las leyes y las predicciones. Como concepto, las representaciones sociales aglutinan elementos afectivos, cognitivos y sociales, integran además el lenguaje, la comunicación y surgen en complejas relaciones de intercambio en un mundo dinámico.

Considerar lo anterior con fines de investigación tiene implicaciones metodológicas que deben tomarse en cuenta, porque plantean retos difíciles de resolver, es decir, se abren interrogantes sobre cómo capturar las representaciones en su complejidad; cómo hacer para aprenderlas en su dinamismo; cómo mostrar su especificidad para que no se confundan con otras formas de pensamiento social; cómo vincularlas con la práctica sin quedarse en la descripción de ésta; cómo develar de manera meticulosa, rigurosa y fundamentada lo que parece evidente o nimio porque está ahí y es común a todos.

En las ciencias sociales -la psicología social o en la sociología- no hay respuesta única, no existe un método que señale paso a paso como capturar, comprender y develar una representación social. En los años que esta teoría se ha usado como sustento de investigación de acuerdo con Banchs (2000) se han desarrollado tres grandes enfoques metodológicos que privilegian el estudio de alguno de los aspectos de las representaciones:

- El enfoque estructural se orienta a mostrar el contenido, organización y núcleo central de la representación social (Abric, 2001). Desde este ángulo, lo prioritario es indagar sobre la estructura cognitiva de la representación, en función de ello los recursos metodológicos se orientan a identificar sus componentes y su jerarquización. Es prioritario, desde este ángulo, verificar la centralidad y el orden que adquieren los elementos. De tal manera los estudios correlacionales, los análisis multivariados y los diseños experimentales son los recursos metodológicos que más se usan para dar respuestas a las interrogantes planeadas. En esta vertiente se ha desarrollado el método de los Esquemas Cognitivos de Base (ECB) que de acuerdo con Rateau y Lo Mónaco (2013) es el único que permite acceder al contenido y estructura de la representación, el cual consiste en establecer un término inductor, jerarquizar por orden de importancia, establecer relaciones, para después a través de diversas operaciones matemáticas obtener los puntajes y determinar las conexiones. Además, se proponen instrumentos tales como constitución de pares de palabras, comparación pareada, constitución de conjunto de términos, tris jerarquizados, entre otros. Privilegian entonces el uso de instrumentos que arrojan datos cuantificables, y como principio abogan por la no intervención, interpretación o elaboración de la significación por parte del investigador. Es decir, este enfoque se adhiere a los principios de la ciencia moderna positivista, y en consecuencia de la psicología cognitiva dominante. Entonces si la representación social es vista como un producto, es decir, como un conjunto de cogniciones o cognemas, la tarea del investigador es identificarlos y mostrar su organización utilizando todos los controles posibles que ofrece la cuantificación. Ver por ejemplo el estudio de Ruiz y Coy (2004).
- El segundo enfoque, el cual se ha caracterizado por su mirada sociológica, trata de observar las condiciones de circulación y producción de las representaciones sociales. Éste considera que las representaciones surgen en las regulaciones que

se dan entre el metasistema social y el sistema cognitivo, así la pregunta clave en estas investigaciones es *¿qué regulaciones sociales actualizan qué funcionamientos cognoscitivos en qué contextos específicos?* (Doise, Clémence, Lorenzi-Cioldi, 2005:23). Los procesos de objetivación y el anclaje adquieren relevancia en estos estudios, en tanto el análisis de la función social de la objetivación permite acercarse al proceso de comunicación por el cual se construyen las representaciones y la investigación sobre el anclaje permite trascender la esfera individual y conocer las particularidades del campo social que genera la representación. Para lograr lo anterior en esta línea se ha propuesto que el análisis gire en dos sentidos por un lado en la búsqueda del contenido se usan técnicas tales como la clasificación jerarquizada de la asociación de palabras y los índices de similitud. Por otro, para explorar las diferencias individuales que explican la toma de posición, se sugiere el análisis factorial o análisis de regresión múltiple para revelar las covariaciones en los perfiles de respuesta, así como el análisis discriminante que resume variaciones entre grupos. Como se observa, los métodos y técnicas propuestas se sitúan primordialmente en la metodología cuantitativa (Doise, Clémence, Lorenzi-Cioldi, 2005).

- El enfoque procesual, sociogenético o sociodinámico se avoca a develar e interpretar el contenido de la representación considerando el contexto histórico social, en que se observan las condiciones de posibilidad para que se forme una representación. Se trata como su nombre lo indica de considerar la representación como proceso y como producto sociocultural. Para acercarse a este tipo de conocimiento, los recursos metodológicos que se usan son de corte cualitativo de tal manera que permiten acercarse a la dimensión sociohistórica y cultural del objeto representado y de los sujetos que representan. Como instrumentos se proponen las entrevistas, dibujos y soportes gráficos, aproximaciones monográficas, narrativas y el análisis de otras formas de

materiales discursivos como la prensa por ejemplo, que frecuentemente se interpretan con análisis de contenido. La triangulación es fundamental, dado que el uso de diferentes instrumentos y técnicas permite mayor profundidad en los resultados. Este enfoque se identifica con una posición hermenéutica de la ciencia, en la que como es sabido se trata de recuperar el sentido subjetivo y simbólico del pensamiento colectivo. Entonces si la representación social es vista como un proceso y un producto sociocultural, es decir, como un devenir en el que la representación se gesta, se va construyendo y adquiere una función en el seno de un grupo, la tarea del investigador es mostrar analizar esa construcción de la realidad con las dimensiones simbólicas correspondientes.

Para Ibáñez (2001) la elección metodológica tiene que ver con la forma de mirar las representaciones sociales, en tanto son proceso y producto a la vez, los investigadores optan por hacer una *focalización selectiva* de alguno de estos aspectos. Si se estudian como producto se intenta captar el contenido de la representación como si la representación estuviera acabada; si se analizan como proceso se miran como mecanismos en construcción, que modifican la realidad y a la vez son modificadas. En ambos casos, suele usarse los recursos metodológicos que tienen que ver con la producción discursiva de los actores. Trabajar con el discurso adquiere modalidades diversas que van desde la conversación espontánea o inducida (entrevistas), hasta obras literarias, periódicos, grabaciones de radio. Para el análisis del discurso, el autor plantea que bien puede usarse la técnica clásica de análisis de contenido desde una perspectiva cualitativa, o bien desde la perspectiva estructural trabajar con análisis de similitud y análisis de correspondencia (2001: 204-205). Sobre esta última detalla que Di Giacomo es quien más la ha desarrollado y consiste en la asociación de palabras de la cual derivan diccionarios de asociación que permiten construir campos semánticos o lexicales. Posteriormente se sigue con el análisis de correspondencias que es justamente revisar la similitud que existe entre los diferentes campos lexicales construidos.

Con este análisis se construyen representaciones gráficas que estructuran el campo semántico de determinado objeto, lo cual permite acceder a su representación. Para finalizar, Ibáñez (2001) señala que otro abordaje metodológico para estudiar las representaciones sociales es el experimental. En estudios de laboratorio se usan las representaciones como variables independientes para observar cómo inciden en los procesos psicosociales que se analizan. O bien como variables dependientes para advertir las modificaciones que tienen éstas de acuerdo con los cambios introducidos.

Esta pluralidad metodológica se observa en la producción de investigaciones a nivel mundial. En Europa ha predominado el enfoque estructural, y en América Latina, particularmente en México, Venezuela y Brasil, la mayoría de los estudios empíricos sobre representaciones sociales adoptan una metodología de corte cualitativo que pretende acercarse al contenido, más que a las estructuras cognitivas de las representaciones sociales, es usual encontrar trabajos que utilizan la historia de vida, el estudio de casos o la entrevista en profundidad (Jodelet, 2000).

En nuestro país en los últimos veinte años la metodología para estudiar las representaciones sociales específicamente en el campo educativo ha sido, fundamentalmente de corte cualitativo, privilegiando el enfoque procesual que, efectivamente, se interesa por comprender los hechos particulares que llevan a la elaboración de una representación específica, donde los significados que se asignan a un hecho, persona u objeto están íntimamente ligados a la historia, el contexto y la cultura. En menor medida, pero cada vez con mayor presencia se han llevado a cabo estudios con un enfoque cuantitativo, orientados a develar la estructura de la representación. Cuevas y Mireles (2016) en un estudio reciente encontraron que en los últimos años los instrumentos para la recolección de las representaciones sociales se han multiplicado y especializado, y que los investigadores mexicanos

han propuesto usar la técnica de redes semánticas naturales para el estudio del contenido y estructura de la representación (González, 2007 y Mireles 2012).

Frente a esta diversidad de propuestas metodológicas, es necesario precisar que en esta indagación asume la perspectiva procesual, en el entendido de que acercarse al contenido de la representación como parte del mundo del sentido común de los agentes educativos, significa rescatar su voz y tratar de interpretar sus palabras y acciones en el contexto socio-cultural donde se generan. Aquí se considera que el sentido común, en tanto pluralidad de lo humano, es diverso heterogéneo, *caleidoscópico*, lleno de sentido, significados y de aspectos simbólicos (Banchs, 2000). En tanto las representaciones sociales no son sólo un conjunto de opiniones, ni la suma de actitudes, tampoco un compendio de información, menos un conglomerado de creencias, o palabras sino la participación de todas éstas en una relación compleja de intercambios dados en un contexto particular, entonces se pensó que la estrategia debería permitir indagar en el contenido de la representación, considerando su carácter contextual pero a la vez simbólico y subjetivo. Así, se pensó en hacer un análisis tridimensional de la representación. Es decir, capturar y develar la representación a partir de las tres dimensiones propuestas originalmente por Moscovici (1979): información, la actitud y el campo de representación. Categorías de organización que permiten ver lo común, pero también lo diverso; que autorizan observar el contenido pero también vislumbrar los sentidos, significados y el contexto desde dónde éstos se construyen.

Así, con el objetivo de acercarse al contenido de la representación social es decir para ver en conjunto, los significados, creencias, opiniones, actitudes y acciones de los actores en torno a la excelencia académica, en un contexto socio-histórico particular se optó por un estudio con referente empírico. Lo cual implica que el investigador debe acceder al mundo de los actores, en específico al posgrado que es el espacio en donde la política de la excelencia tuvo lugar. Se decidió que la

estrategia sería mixta,¹⁹ considerando las ventajas que pueden aportar los instrumentos cuantitativos y cualitativos, para captar el pensamiento de los actores a través de sus evocaciones y también de sus narraciones. A continuación se explica.

Universo y sujetos de estudio: el posgrado de la UNAM y sus actores

En un estudio con referente empírico uno de los primeros pasos es hacer recortes y poner límites para ubicar el problema de investigación en el tiempo y en el espacio (Sánchez, 1995). Esta operación metodológica en apariencia simple, lleva consigo presupuestos epistemológicos y teóricos, en tanto no se trata de una elección arbitraria, sino más bien de una construcción en la que se toman decisiones fundamentadas con criterios que las ciencias sociales han marcado como propios en el intento de no apegarse o emular los criterios de las ciencias de la naturaleza. Así no se trata de un estudio empirista que busca precisión, que se afana en verificar hipótesis, o predecir qué ocurrirá, esto como señala Giddens (1993) sería una fracaso de inicio.

Por lo anterior, y en armonía con la teoría de las representaciones sociales, se entiende que el espacio social -que se toma como universo de indagación- es construido por sujetos activos que no actúan mecánicamente; que son actores históricamente situados; que las estructuras regulan las acciones de los sujetos, pero a su vez éstas modifican las estructuras; que el que investiga lo hace desde sus propios referentes; y lo que logra en una indagación es una interpretación de las interpretaciones que los actores construyen en el mundo humano de significados (Giddens, 1993).

¹⁹ La división metodológica de lo cualitativo/cuantitativo dada por los instrumentos de acopio de información resulta limitada porque “[...] el método de investigación depende de la postura epistemológica y ontológica en los distintos paradigmas o posturas filosóficas que tengamos de la ciencia” (Parámo y Otálvaro, 2007: 19).

En ese tenor, el universo de investigación se acotó al posgrado de la Universidad Nacional Autónoma de México. Esta decisión, se tomó considerando la importancia de esta institución en nuestro país, en tanto es pionera en ofrecer estudios de posgrado, agrupa el mayor número de programas, cuenta con la mayor infraestructura para la investigación y es quien gradúa al 50% de doctorados en México (UNAM, 2004).

Asimismo, esta Universidad ofrece programas en todas las áreas en las que se cultiva el conocimiento: ciencias, ingenierías, ciencias sociales y humanidades. Esta condición resultó relevante en tanto uno de los supuestos centrales es que la pertenencia a un campo disciplinario marcaba las diferencias en la construcción de las representaciones sociales de excelencia.

Una vez elegida la institución, se procedió a definir los programas que se estudiarían. Uno de los primeros criterios fue que éstos debían estar registrados por el Padrón Nacional del Posgrado del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), esa fue una condición fundamental, en tanto se pensó que las representaciones de excelencia se encontraban claramente marcadas por la política que dictada en las últimas décadas por esa instancia. De entrada, esta condición dejó fuera a los programas de especialización. En cuanto a la maestría quedó fuera de elección porque en la UNAM existen programas que han desaparecido este nivel de estudios, y solo ofrecen el doctorado directo (Ciencias Biomédicas). Lo cual indicaba, en ese momento, una intención de formar estudiantes cada vez más jóvenes en el proceso de investigación científica, que derivaba de los criterios de excelencia que debían analizarse. Así, se optó por centrarse en el nivel de doctorado.

Con los criterios anteriores –posgrado UNAM, un programa por cada área del conocimiento, acreditación del CONACYT, nivel doctorado- el universo de estudio quedó como sigue:

Cuadro 3. Programas de doctorado de la UNAM seleccionados para la indagación

Programa	Área
Ciencia Biomédicas	Ciencias Biológicas, Químicas y de la Salud
Ciencias e Ingeniería en Materiales	Ciencias Físico Matemáticas y de las Ingenierías
Ciencias Políticas y Sociales	Ciencias Sociales
Pedagogía	Humanidades y de las Artes

En el posgrado de la UNAM, como en toda institución escolar, participan diferentes actores entre ellos los académicos, estudiantes, administrativos y funcionarios. Aun cuando todos cumplen una tarea específica para que el posgrado marche en su día a día, se consideró que los trabajadores administrativos en tanto encargados de la organización, ejecución de trámites, procesos de gestión y manejo de la información, no podían considerarse directamente implicados con la excelencia académica en tanto objeto de representación. En cuanto a los funcionarios tampoco participarían como sujetos de la indagación porque como desempeñan un cargo académico-administrativo sus actividades los obligan a estar dentro del deber ser de la norma y la reglamentación universitaria, en tanto sus funciones han sido definidas para la “[...] dirección, fiscalización, cuidado, y vigilancia” de la entidad académica en donde desempeñan sus funciones (UNAM-IIJ-2002). Lo cual desde la perspectiva teórica adoptada implica una visión particular sobre el objeto de representación, que es disímil del docente o investigador, quienes cumplen con las funciones sustantivas del posgrado. Es así que se consideró que estudiantes y académicos, siendo los actores protagónicos de los procesos y de las políticas educativas, podrían formar un grupo social y compartir elementos en la construcción de la representación social de excelencia académica en tanto ellos son quienes elaboran representaciones en su quehacer cotidiano a partir de las condiciones que el programa les ofrece, de las exigencias a

las que se enfrentan, del *ethos* disciplinario, del rol institucional que desempeñan, entre otras características. Todo ello sin negar que los procedimientos académicos-administrativos y sus portavoces influyen en la representación de excelencia.

Ahora bien, conviene decir que en la UNAM los académicos tienen diferentes tipos de nombramiento dependiendo de su actividad fundamental: técnicos, ayudantes de profesor e investigador, profesores e investigadores (UNAM-DGELU: 2003). En este caso se eligió trabajar directamente con los profesores e investigadores de tiempo completo, ellos son quienes establecen una relación directa y cotidiana con los estudiantes, en tanto la institución les ha encomendado en términos genéricos las tareas de creación, transmisión y difusión del conocimiento. Los profesores tienen como tarea primordial en la UNAM la impartición de cursos y cátedras, como una actividad complementaria realizan labores de investigación. Los investigadores de la UNAM tienen como compromiso fundamental la generación del conocimiento científico, artístico, humanístico o tecnológico según su área de desempeño, pero también conservan como obligación adicional tareas de enseñanza. Desde la reforma del posgrado en la UNAM en 1996, ambas figuras realizan labores de tutoría que consiste en el acompañamiento de los estudiantes en su trayecto de formación y la dirección del trabajo de tesis. Los profesores se encuentran adscritos a facultades o escuelas y los investigadores a centros e institutos de investigación.

Sobre los estudiantes conviene resaltar que son mujeres y hombres que pertenecen a una minoría de la pirámide escolar que logró alcanzar los estudios de doctorado, eso los coloca en una situación particular pues han conseguido, bajo diferentes circunstancias, librar con éxito todos los niveles del sistema educativo nacional.²⁰

²⁰ En la UNAM según los datos oficiales actuales el posgrado representa el 8.15% de la población escolar total de la institución (UNAM, 2014). En 1991, año en que inician las políticas de evaluación de la calidad y de excelencia, la población era de 12 471 estudiantes en donde casi dos terceras

Además, han superado las pruebas de selección que el posgrado mismo exige en cada uno de sus programas, por lo que puede hablarse de alumnos que cumplen con los criterios formales en el dominio de su disciplina y son aventajados en su trayectoria escolar. Sobre su perfil conviene decir que este se ha modificado a partir de las políticas nacionales y de las propias reformas en la Universidad. En la primera década del siglo XXI, la mayoría son estudiantes jóvenes cuyas edades promedio van de los 26 a los 30 años en áreas biológicas, químicas y de la salud o las ciencias físico matemáticas y las ingenierías, y de los 30 a los 36 años en las área de ciencias sociales y humanidades; que en su mayoría han seguido una trayectoria continua después de los estudios de licenciatura y que buscan a través del posgrado una beca, para posteriormente conseguir mejores oportunidades de empleo. Por el carácter nacional de la Universidad, los estudiantes proceden de diferentes estados de la República, incluso del extranjero (UNAM, 2015).

Instrumentos de acopio: asociación de palabras, cuestionario, entrevista

Impuestos los primeros límites en cuanto al lugar y los actores, se tomó la decisión de elegir y diseñar los instrumentos de acopio, en ese momento fue importante recordar que las representaciones sociales no se pueden aprehender fácilmente dado que no son objetos que se puedan medir y observar concretamente. “Aún cuando circulan por doquier y se cristalizan en nuestro universo cotidiano a través de una palabra un gesto, un encuentro, no es sencillo capturarlas” (Moscovici, 1979:15). Así, se establecieron varias formas para acercarse a los actores para recuperar parte de su pensamiento de sentido común sobre la excelencia académica, objetivo central de esta indagatoria:

Asociación de palabras. Consistió en establecer una frase inductora – en este caso se usó “excelencia académica en el posgrado”- y pedir a los informantes que

partes son hombres (UNAM, 2004). Para 2012-2013 la población fue de 26 169, en donde la población femenina y masculina se encuentra en equilibrio.

escribieran cinco palabras que asociaran espontáneamente con ese término para después jerarquizarlas en orden de importancia, en donde 1 es el más importante y 5 el menos importante (ver anexo 1). El uso de esta herramienta permitió aproximarse a los significados que los individuos le otorgan a las palabras sin una propuesta artificial por parte del investigador (Abric, 2001 y Valdez, 1998). Es decir, con este instrumento se captan respuestas directas y con ello se ponen de manifiesto elementos que resultan significativos al sujeto en función de la frase estímulo sin el sesgo que pudiera tener una respuesta de opción múltiple definida *a priori* por el investigador. No obstante, la limitante es que la técnica sólo es útil para acercarnos al contenido y organización de la representación, pero no dice más acerca de los sentidos y significados que se le otorgan ni de los procesos por los cuales ésta se construye y se recrea. Por lo anterior, se estimó conveniente plantear el uso de otro instrumento.

Cuestionario abierto escrito. Para esta investigación, se consideró que el cuestionario²¹ se aplicaría como un complemento cualitativo vinculado a la técnica de asociación de palabras. En este instrumento se plantearon cuatro interrogantes con espacio para escribir respuestas libres que intentaron captar las valoraciones positivas y negativas del programa de posgrado a partir de la experiencia del actor, así como una pregunta directa sobre la excelencia que pedía ampliar la respuesta: ¿menciona qué es lo más valioso que tiene el programa de posgrado en el que estás inscrito?, ¿qué te gustaría cambiar del posgrado que cursas?, ¿consideras que el posgrado que cursas es un programa de excelencia?, ¿por qué? (Anexo 1). Este cuestionario debía aplicarse al mismo tiempo que la asociación de palabras de tal manera que se pudieran identificar las respuestas de un mismo individuo y poder,

²¹ El cuestionario es un instrumento que se ha usado tradicionalmente para el estudio de las representaciones sociales (Abric, 2001). El propio Moscovici utilizó este recurso para su obra sobre las representaciones sociales del psicoanálisis. Esta herramienta puede elaborarse con respuestas cerradas si se persigue capturar información de tipo cuantitativo, o bien puede estructurarse con preguntas que dejen las respuestas abiertas, si lo que se intenta es obtener productos discursivos de carácter cualitativo.

en algún momento, vincularlas en la interpretación. Sin embargo, el cuestionario escrito aún con preguntas abiertas no permite profundizar en aspectos que pueden ser significativos, por lo que se creyó necesario realizar entrevistas. De tal manera que al final de las interrogantes, se invitó a los actores a participar en una entrevista, si estaban de acuerdo debía dejar su correo electrónico o teléfono para su posterior localización, esto permitió la selección aleatoria de los estudiantes y profesores.

Entrevistas. Se eligió la modalidad semiestructurada, la cual permite llevar preguntas básicas y a partir de ahí generar nuevas interrogantes sobre las respuestas obtenidas. De tal manera, se formuló una guía con 10 preguntas: cinco se formularon directamente para obtener información directamente sobre la excelencia académica en el posgrado y cinco preguntas se dirigieron hacia las prácticas académicas para captar juicios, valoraciones, opiniones y creencias sobre los procesos cotidianos en los que la excelencia académica se recrea y adquiere forma (Anexo 2).

En resumen, estratégicamente se decidió que en un instrumento se pediría a los sujetos que contestaran el ejercicio de asociación de palabras, en el que se solicitó que escribieran cinco palabras asociadas al término excelencia académica y luego les asignaran un número por orden de importancia; para después –en la segunda sección del instrumento– hacer una valoración más amplia de lo positivo y negativo del programa a través de respuestas a cuatro preguntas abiertas. Una vez que terminaron de contestar se les invitó a que dejaran su correo electrónico si estaban dispuestos a ser consultados en una entrevista.

Lo anterior permitió tener tres instrumentos de acopio de información articulados para acercarnos al objetivo planteado.

Trabajo de campo y sistematización

Una vez que se tuvieron los instrumentos, se procedió a incursionar en el campo para aplicar los instrumentos prediseñados, como señala Sánchez (1995), a tomar contacto con los datos de la experiencia. En el trabajo de campo, el universo de indagación se abrió a 21 dependencias universitarias, porque los programas de posgrado elegidos de acuerdo con las modificaciones al Reglamento General de estudios de Posgrado, tenían múltiples sedes algunas ubicadas en diferentes entidades de la República Mexicana. Dado que, para los fines de esta investigación la ubicación geográfica del programa no se consideró un elemento determinante en la construcción de las representaciones sociales de excelencia, se decidió que se accedería prioritariamente a las sedes que estuvieran en el Distrito Federal, en la Ciudad Universitaria que es el campus central. No obstante, se logró obtener información en dos dependencias foráneas, una ubicada en Temixco, Morelos y otra en Juriquilla, Querétaro, a continuación se enlistan los programas y las sedes a las que se tuvo acceso para la aplicación de entrevistas o cuestionarios:

Cuadro 4. Programas de posgrado seleccionados y sedes

Programa	Sedes
Ciencia Biomédicas	Instituto de Investigaciones Biomédicas Instituto de Fisiología Celular Instituto de Ecología Facultad de Química Facultad de Medicina Facultad de Ciencias Instituto de Neurobiología (Querétaro)
Ciencias e Ingeniería en Materiales	Facultad de Ciencias Facultad de Ingeniería Facultad de Química Instituto de Ingeniería Centro de Energía (Temixco, Morelos)

Ciencias Políticas y Sociales	Facultad de Ciencias Políticas y Sociales Centro de Investigaciones Sobre América del Norte Instituto de Investigaciones Sociales
Pedagogía	Facultad de Filosofía y Letras Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación

En el segundo semestre del 2005 se aplicó el primer instrumento de acopio de datos que incluía en la primera sección el ejercicio de la asociación de palabras; en la segunda sección las tres preguntas abiertas. Los sujetos fueron estudiantes, hombres y mujeres, que estuvieran inscritos en cualquier semestre del doctorado en alguno de los programas elegidos. Para tener un número de referencia se tomó en cuenta la matrícula de los programas analizados y con base en ello se aplicó al 20% de los estudiantes inscritos, es decir en total 153. Es preciso considerar que tratándose de un estudio cualitativo no se estableció una muestra probabilística, ni con intenciones de representatividad, sino fue una muestra dirigida con sujetos que cumplieran con las características anteriores y que quisieran participar dando respuesta al cuestionario. Obviamente, no se buscaban datos generalizables.

Para los profesores-investigadores del posgrado no fue posible determinar un número de referencia a través de porcentajes debido a que no están adscritos al programa de posgrado en sí, sino a otras dependencias universitarias como institutos, centros de investigación, escuelas o facultades, por lo que se estableció que los actores considerados serían aquellos que en ese momento estuvieran a cargo de un grupo con actividades de doctorado o ejercieran labores de tutoría en el programa elegido, además -por supuesto- de que tuvieran disposición de contestar el cuestionario. En el siguiente cuadro se concentran los números:

Cuadro 5. Número de actores del posgrado que contestaron la asociación de palabras y el cuestionario escrito

Programa	Estudiantes	Profesores	Total
Ciencias Biomédicas	80	26	106
Ciencias Políticas y Sociales	42	10	52
Ingeniería y Ciencias en Materiales	16	5	21
Pedagogía	15	10	25
Total	153	51	204

Una vez que se aplicaron se procedió a foliar los instrumentos con una clave que recupera las iniciales del programa (CB, CIM, CPyS, Pd), una E para estudiante o A para académico, y un número consecutivo (CBE1). Posteriormente inició la sistematización de acuerdo con la técnica de redes semánticas naturales. Conviene precisar que esta técnica si bien es cierto que tiene como antecedente las técnicas asociacionistas de finales de los años 60, de acuerdo con Valdez (2002: 62) fue perfeccionada por Figueroa en 1981 y es entendida como “aquel conjunto de conceptos elegidos por la memoria a través de un proceso reconstructivo, que permite a los sujetos tener un plan de acciones, así como la evaluación subjetiva de los eventos, acciones u objetos [...]”Esto es gracias a que en esta técnica los conceptos dados por los informantes no están predeterminados por el investigador, no tienen ninguna limitante en tanto pueden tener un significado connotativo (afectivo) o denotativo (formal), y al pedir que se jerarquicen las palabras evocadas se obtienen datos altamente relacionados con el estímulo o palabra clave.²²

²² De acuerdo con Gutiérrez (2007) en el campo de las representaciones sociales, Grize y colaboradores usaron, entre otras, preguntas de evocación en sus entrevistas para conocer las representaciones sociales de un grupo de asalariados sobre las nuevas tecnologías. La autora señala que la evocación espontánea frente a un estímulo produce elementos significativos que aluden al contenido de la representación. La propuesta metodológica se enfoca al análisis de contenido para ordenar la información obtenida.

En tanto no se contaba con un antecedente que pudiera guiar el procedimiento con un programa de cómputo, se hizo la captura de datos y se realizaron los cálculos en Excel en tanto las operaciones a realizar, fundamentalmente, son de suma y multiplicación. Lo cual no demerita la técnica, al contrario la hace accesible a quien no cuenta con medios tecnológicos sofisticados. Aquí se debe enfatizar que los recursos tecnológicos más especializados favorecen el desarrollo de la investigación siempre y cuando sean acordes a las necesidades del investigador y se haga un uso crítico de éstos (Farías y Montero, 2005).

Así, en la primera hoja de cálculo se abrieron cinco filas en las que se capturaron todas las palabras definidoras y donde cada palabra se ubicó según el orden de importancia asignado por los informantes. Como segundo paso todas las palabras se enlistaron en la siguiente hoja de cálculo para poder tener un registro completo que pudiera contabilizar todas las respuestas obtenidas. Con esa lista de 1010 palabras capturadas, de acuerdo con las instrucciones de la técnica, se hizo una tercera hoja de cálculo en la que se hizo una depuración, es decir, se homogenizaron los sinónimos (docentes, profesores, planta docente, maestros, profesorado), se unificó el singular y el plural (exigencia, exigencias), los femeninos y masculinos (tutora, tutor). Con esa lista depurada se hicieron los conteos correspondientes para obtener el *valor J*, que es el número de palabras distintas. Luego se obtuvieron las frecuencias de aparición (f_a), dato necesario para posteriormente obtener el *valor M* que de acuerdo con la técnica es el peso semántico, valor que ordena y da jerarquía a la red. Esto último debe enfatizarse porque este atributo de la técnica permite observar la importancia que los sujetos confieren a sus evocaciones, cuestión que no se puede mostrar sólo a partir de las frecuencias. En el cuadro siguiente se sintetiza el procedimiento:

Cuadro 6. Técnica de redes semánticas. Operaciones para la obtención de *Valor M*

Jerarquía asignada	1	2	3	4	5	Frecuencia de aparición					Suma
<i>Valor semántico</i>	5	4	3	2	1	X					=
						Valor semántico					Valor M
Definidoras	<i>Fa</i>	<i>Fa</i>	<i>Fa</i>	<i>Fa</i>	<i>Fa</i>	<i>Fa</i> x	<i>Fa</i> x	<i>Fa</i> x	<i>Fa</i> x	<i>Fa</i> x	
Investigación	16	19	4	2	2	80	76	12	4	2	174
Calidad	27	4	4	3	2	135	16	12	6	2	171
Conocimiento	11	4	6	1	1	55	16	18	2	1	92
Compromiso	7	5	7	5	1	35	20	21	10	1	87

Fuente: elaboración propia con base en la técnica de Valdez (2002) y con datos de la indagación.

De manera breve se explican las operaciones del cuadro anterior, éstas se hicieron de acuerdo con la técnica expuesta en Valdez (2002). La jerarquía asignada es el valor que otorgan los informantes a cada palabra del 1 al 5, en donde 1 es el más importante. El valor semántico se otorga en sentido inverso, 1 es decir la palabra más relevante para el informante equivale a 5 puntos y así en orden decreciente. Después cada palabra tiene una frecuencia de aparición (*Fa*) que se obtuvo automáticamente con la función *contar si* aplicada a la hoja de captura de todas las palabras, así por ejemplo investigación fue nombrada 16 veces con el número 1, 19 veces con el número 2, etcétera. Posteriormente se multiplica la frecuencia de aparición (*Fa*) por el valor en cada caso y la suma total de frecuencia por valor nos da el *valor M*. También se calculó la distancia semántica *valor FMG* entre la palabra con mayor peso y las siguientes, lo cual permite determinar la cercanía o lejanía de una palabra frente a la palabra estímulo.

Aquí se enfrentó un cuestionamiento sobre la introducción de una técnica cuantitativa que se asocia con una postura estructural de las representaciones sociales, pero como se dijo antes se sostuvo que más allá del instrumento y de la técnica, la postura teórico-epistemológica interpretativa es la que llevaría a un análisis cualitativo de los datos fueran éstos número o narraciones. Además, otro

criterio que se tomó en cuenta para optar por esta técnica es que en diversos trabajos sobre representaciones se pierde su especificidad porque se atienden más las prácticas (Cuevas y Mireles 2016), para solventar este riesgo pareció pertinente que el contenido de la representación se mostrara en primer lugar para evidenciarla de manera más clara.

Por otro lado, las respuestas abiertas incluidas en el mismo instrumento se capturaron textualmente en procesador de textos, en cuadros de doble entrada y tres columnas, de acuerdo con las tres dimensiones estudiadas. Ejemplo:

Cuadro 7. Captura de datos cuestionarios preguntas abiertas

Pregunta 1 Lo más valioso del programa. Respuesta textual	Información	Actitud	Campo de representación
CBE6. La superación del alumno de posgrado para posteriormente poder realizar investigación	El posgrado prepara para la investigación.	Positiva	Investigación.
CBE7. La diversidad de campos de investigación	El posgrado ofrece diversidad de campos de investigación.	Positiva	Investigación.

Fuente: elaboración propia

En lo que se refiere a las entrevistas se obtuvieron 30 testimonios, entre el último semestre de 2005 y el primero de 2006. Como se mencionó, las interrogantes giraron en torno al objeto de representación, o sea, la excelencia académica. Las respuestas se capturaron literalmente en procesador de textos para su posterior análisis. En el cuadro siguiente se muestra el número de entrevistas aplicadas en cada programa:

Cuadro 8. Distribución de entrevistas por programa de posgrado

Programa	Número de entrevistas
Ciencias Biomédicas	10
Ciencias e Ingeniería en Materiales	6
Ciencias políticas y sociales	9
Pedagogía	5
<i>Total</i>	<i>30</i>

Fuente: elaboración propia.

De acuerdo con Farías y Montero (2005) se decidió por una captura artesanal a cargo del investigador, como un primer ejercicio de “construcción de datos”. Las entrevistas se capturaron lo antes posible en Word diferenciando claramente la voz del entrevistado y del entrevistador. Se hizo un trabajo de edición de nivel bajo eliminando muletillas, repeticiones y pautas accidentales. Se procuró usar todos los signos de puntuación posibles, y marcar con pertinencia la interrogación y la exclamación. Se señalaron las risas cuando las hubo, o el aumento o disminución de la voz cuando esto resultó significativo. La duración promedio de cada entrevista fue de una hora. A cada entrevista transcrita y archivada se le asignó una clave que se formó considerando las iniciales del programa de adscripción, la inicial del rol institucional como profesor, investigador o estudiante y un número consecutivo para más tarde usarlo en la interpretación. Aquí un ejemplo, y en el anexo 3 se puede observar la lista completa.

Cuadro 9. Ejemplo de claves asignadas a entrevistas

Programa Ciencias Biomédicas (CB)			
	Sede	Nombramiento/Iniciales	Clave (Programa + sede + nombramiento + inicial apellido)
1	Instituto de Fisiología Celular	Investigador DGH	CB, Instituto de Fisiología Celular, Investigador, G.
2	Instituto de Ecología	Investigador ACA	CB, Instituto de Ecología, Investigador, C.
3	Facultad de Medicina	Profesor EPG	CB, Facultad de Medicina, Profesor, P.

Fuente: elaboración propia.

Conviene mencionar que se contempló la posibilidad de usar *Atlas ti* para el análisis de entrevistas, de hecho se elaboró una unidad hermenéutica que se estructuró con las entrevistas como documentos primarios, a los cuales después de una atenta lectura se les asignaron códigos. Este ejercicio sirvió para acercarse a trabajar las entrevistas y tenerlas organizadas y a la mano, pero no fue suficiente para presentar los resultados en tanto el programa proporciona modelos de redes entre categorías que no aportaban mucho a una interpretación cualitativa, por lo que una vez hecho el trabajo técnico se pensó que era más enriquecedor trabajar de manera artesanal y recuperar la voz de los actores a partir de la lectura y análisis directo de las entrevistas. De tal manera, las entrevistas se encuentran organizadas en archivos de Word. También se imprimieron y se hicieron las lecturas que llevaron a la primera selección de información, con subrayados y anotaciones al margen, lo permitió una reducción significativa de los datos. En la lectura atenta y minuciosa se hizo en búsqueda de información sobre las tres categorías previamente establecidas: información, actitud y campo de representación.

Al llegar a este momento, en el que se tienen los datos sistematizados, generalmente, el investigador enfrenta uno de los más grandes retos en tanto sigue la tarea de interpretar.

Guías para la organización e interpretación de los hallazgos

Interpretar no es un ejercicio inmediato, significa trascender el nivel de lo aparente, supone buscar – en el caso de las representaciones sociales – el centro organizador de los sentidos y significados. Es aquí cuando se avanza a un nivel distinto, en el que la descripción no basta, en donde necesariamente se plasma el punto de vista del investigador que observa, analiza y comprende. Si se recuperan las palabras de Sánchez (1995: 154) es el momento de la construcción científica. En este punto, es cuando se hace necesario que el investigador “construya redes esenciales más allá de lo aparente”, en donde a partir del punto de vista desde el que se observa, o sea,

desde el marco teórico epistemológico de referencia, se articula y analiza la multiplicidad de lo que se percibe en el objeto estudiado. Y es en esta etapa cuando se debe poner toda la atención para ser coherente con la posición asumida, en las representaciones sociales se intenta conocer cómo piensan los sujetos determinado objeto de representación, y esto se reconoce como un acto de construcción, no como un reflejo, ni como producto de un determinismo social. Ese pensamiento de sentido común que guía las acciones en el mundo cotidiano, no debe ser calificado o juzgado por el que investiga, ni debe ser considerado como inferior o producido únicamente por sociedades marginales o con escasos recursos escolares, es un conocimiento indispensable en la construcción de la realidad social.

Entonces, develar el contenido de la representación social de excelencia académica exigía acceder a una forma de pensamiento de sentido común que no es homogénea, ni unidimensional, por el contrario es heterogénea con múltiples aristas sin embargo, tiene elementos comunes que se relacionan y están dotados de significado por un grupo. Ese reto se asumió para la interpretación: mostrar lo común en lo diverso, la unidad en la heterogeneidad, el pensamiento de sentido común en su complejidad.

De tal manera, que para mostrar el contenido de la representación se procedió al análisis tridimensional de la representación. Para ello se formularon interrogantes en cada una de las dimensiones, que se usarían como guía y se responderían con la información recogida en el campo.

Campo de representación: ¿Cuál es la organización de la representación?, ¿cuáles son los elementos constitutivos de la misma?, ¿cuál es el significado global?

Para aclarar estas cuestiones, con las redes semánticas naturales se obtuvieron las 15 palabras núcleo de la red, se ordenaron y se presentaron en un cuadro. Primero

se hizo de manera general y después estas operaciones se hicieron para cada uno de los programas estudiados.

Para mostrar la representación encontrada se acudió a un esquema como recurso gráfico para mostrar los componentes de la representación encontrada así como su estructura y organización. Esto se trabajó desde una perspectiva procesual como el núcleo figurativo, con ello se vieron los elementos constitutivos de la representación de manera ordenada y jerarquizada pero era necesario ir más allá.

Así, el análisis de las 15 palabras del núcleo permitió establecer cinco grandes campos semánticos s: actitudes, valores, condiciones, actores y resultados. Después de definir cada uno, se clasificaron el resto de las palabras mencionadas para conocer un universo más amplio de evocaciones, es decir, para advertir con qué otros elementos estaba enlazada la excelencia académica. Este ejercicio de agrupación se hizo en todas aquellas palabras que tuvieran como mínimo un peso semántico igual o mayor a 10, en el entendido de que valores menores no muestran ya significados colectivos, no muestran ningún consenso, sino se tiende a respuestas individuales, particulares, esporádicas. Esta lista puede consultarse en el anexo 4.

Además, por el carácter cualitativo de esta indagación se buscó tejer relaciones, encontrar los sentidos y significados que dan los actores para lo cual se construyó un significado global, de acuerdo con Singérgy (2001:164) éste resume y condensa la forma en la que los sujetos aprehenden y reconstruyen el objeto representado: lo que es para ellos este objeto y cómo se posicionan en cuanto a esa reconstrucción. Para ello, se usaron tanto el núcleo de la red, como las respuestas del cuestionario abierto y la entrevista.

Información: ¿Qué saben los actores sobre el objeto representado?, ¿en el proceso de objetivación qué información -de la circulante en el medio- han seleccionado e incorporado los actores del posgrado para forjar de la representación social de excelencia académica?, ¿cuáles son sus fuentes?

Para contestar estas interrogantes se volvió sobre las entrevistas y las respuestas escritas que ya habían sido sistematizadas. Se consideró incluir en el campo de información todo aquello producto del saber común que los actores usan para contrastar, diferenciar y comparar la excelencia. Asimismo, se tomó en cuenta la información formal, institucional que los actores poseen sobre el tema.

Actitud: ¿Cómo valoran los actores del posgrado la excelencia académica?, ¿cuáles son las emociones que provoca este objeto de representación?, ¿cuáles son las tendencias para la acción que se producen en torno al objeto representado?

Nótese que la dimensión de actitud no se resolvió con la clásica dicotomía en la que en un extremo está lo positivo y en el contrario lo negativo (escala tipo Likert que va de totalmente de acuerdo a totalmente en desacuerdo). Por el contrario, desde una perspectiva más compleja de la actitud, se decidió incorporar elementos tales como emociones y tendencias para la acción. Sobre ésta última conviene decir que sustituye al término conducta. Esto fue así porque no se quería dar una imagen conductual de estímulo-repuesta, contraria a los planteamientos teóricos asumidos, además de que en efecto no se verían conductas, porque en ningún momento se hizo observación, sino a través de la voz de los actores implicados se conoce lo que ellos dicen que se hace, o se debe hacer, o narran lo que hacen otros con respecto a la excelencia.

Con base en lo anterior, se redactaron los resultados de esta investigación que se presentan en el capítulo siguiente.

CAPÍTULO 4

REPRESENTACIÓN SOCIAL DE LA EXCELENCIA ACADÉMICA: ANÁLISIS TRIDIMENSIONAL

En la reconstrucción del objeto por el sujeto, lo social siempre está presente en las dos partes del binomio: el objeto representado es un objeto social, que sólo toma sentido en un contexto social determinado, sin olvidar que el sujeto forma parte de una cultura que lo define en gran medida.

De Alba




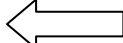
Una vez que se explicó el contexto de aparición de la excelencia en el posgrado, la teoría y la metodología de investigación, en este capítulo se presentan los resultados de la indagación empírica. La información que se obtuvo en el trabajo de campo se interpreta a la luz de los planteamientos teóricos enunciados. La intención es develar el contenido de la representación social de la excelencia en sus tres dimensiones (información, actitud y campo de representación), en las que se puedan observar los elementos homogéneos que derivan en gran medida de las políticas actuales de evaluación y de la normatividad institucional así como algunos matices entre los diferentes programas de posgrado estudiados.

Para lograr este propósito, en primer lugar se presentan algunas consideraciones de los cuatro doctorados elegidos, en entendido de que éstos son los espacios de actuación de los sujetos que elaboran representaciones sociales: Ciencias Biomédicas, Ciencias en Ingeniería en Materiales, Ciencias Políticas y Sociales, y Pedagogía, todos de la Universidad Nacional Autónoma de México. Asimismo, se hace una presentación general de los actores que participaron en esta indagación para comprender quiénes son los que hablan.

Después, se presenta el contenido con el análisis tridimensional de la representación social de la excelencia académica en el siguiente orden: dimensión

campo de representación, se muestra el núcleo figurativo y las categorías semánticas. Asimismo se presenta el significado global en el que se exponen las relaciones entre los elementos encontrados en la representación. Todo esto obtenido a través del análisis de la asociación de palabras mediante la técnica de redes semánticas naturales. Posteriormente, se expone la dimensión *información*, aquí se explora “lo que se sabe” y las fuentes por las que los actores del posgrado han obtenido información para la construcción de su representación de excelencia. Finalmente se acude a la dimensión de *actitud*, para mostrar la valoración general que los actores del posgrado tienen frente al objeto representado. En este apartado se exponen las posiciones a favor y en contra, las emociones y las pautas para la acción de los actores del posgrado frente a la excelencia académica. Para el análisis de las tres dimensiones se utilizó el discurso de los actores obtenido mediante las entrevistas y las respuestas abiertas del cuestionario. El siguiente cuadro ilustra la estructura de este capítulo.

Cuadro 9. Elementos del análisis tridimensional de la excelencia académica

Contexto particular: programas de doctorado por área de conocimiento UNAM		
Sujetos: profesores, investigadores, estudiantes		
Campo de representación	Información	Actitud
Núcleo figurativo	Información colectiva: lo que es, no es o debería ser la excelencia académica	Valoración general
Categorías semánticas		Emociones
Significado global	Información sobre la política del CONACYT vinculada a la evaluación de la excelencia y calidad	Tendencias para la acción
	 	

Fuente: elaboración propia.

Una vez concluido el análisis en su tridimensionalidad, al final de este capítulo se podrá develar el contenido y la organización de la representación social de la excelencia académica con los sentidos y significados que le otorgan los actores del posgrado universitario.

Contextos y sujetos particulares: cuatro programas de posgrado

Como se dijo antes, la UNAM entró en un proceso de cambios a partir de 1990. Desde entonces en el posgrado hubo transformaciones derivadas de las políticas de evaluación del CONACYT y otros organismos encargados de valorar la calidad y la excelencia. En concreto a principios de 1996 se renovó Reglamento General de Estudios de Posgrado, esta medida cambió la orientación y la estructura de todos los posgrados de la Institución. Años más tarde, para el 2006, hubo otros cambios importantes en materia normativa en la misma línea.

Así, en este apartado interesa en primer lugar caracterizar el contexto particular de los sujetos (profesores, investigadores y estudiantes), que construyen la representación de excelencia académica. Para ello es necesario señalar algunas modificaciones a la normatividad universitaria y los cambios en la estructura de los programas de posgrado que hemos elegido para esta indagación, porque esto impactó las formas de operar en el posgrado desde la década de los noventa.

Programa en Ciencias Biomédicas

Este posgrado pertenece al área 1 del conocimiento: Ciencias biológicas y de la salud, la cual aglutina programas que generan conocimiento *sobre la biodiversidad, la salud humana y sus mecanismos de relación con el medio ambiente* (UNAM-DGEP, 2004:78).

El antecedente de este programa es la maestría y doctorado en Investigación Biomédica Básica (IBB) perteneciente a la Unidad Académica del Ciclo Profesional

y de Posgrado (UACPYP) del Colegio de Ciencias y Humanidades, que nació en 1974 con una estructura singular en la Universidad de aquella época, pues articulaba licenciatura, maestría y doctorado, tenía planes de estudios flexibles, procuraba la multidisciplinaria, estaba basado en la investigación, incorporaba varias dependencias universitarias (en aquel tiempo el Centro de Fijación del Nitrógeno, Centro de Fisiología Celular) y tenía un sistema de asesoría académica individual para los estudiantes (Ver Mireles, 2001; Sánchez Puentes y Arredondo, 2004).

Asimismo, debe enunciarse que la Facultad de Medicina tenía desde 1973 su propio programa de maestría y doctorado en Ciencias Biomédicas, que funcionaba de manera independiente de la UACPYP, pero que tenía algunos rasgos comunes al estar basado en la investigación y tener en funciones el sistema tutorial (UNAM-DCB, 2009).

Sin embargo, las primeras evaluaciones institucionales internas concluían que aunque se tenían resultados satisfactorios en la formación de estudiantes, se veían esquemas todavía escolarizados que requerían mayor flexibilidad, que la maestría era requisito indispensable para el doctorado y que había duplicidad de esfuerzos institucionales. Lo que llevó a plantearse una reforma que tomaría cuerpo con las disposiciones del RGEP de 1996, que se enunciaron en el primer capítulo. El periodo de adecuación al RGEP concluyó en agosto del mismo año (UNAM-IIB, 1996) es decir, a escasos 8 meses de iniciado el proceso, siendo uno de los dos primeros programas en hacer posible la reforma. Su objetivo quedó definido como sigue:

La formación de investigadores capaces de realizar trabajo científico original y de alta calidad académica en biomedicina y biología. El programa es de naturaleza eminentemente formativa, sin menoscabo de las actividades informativas necesarias para poder realizar la investigación científica (UNAM-DGEP, 2004:78).

Entre los principales cambios destaca que se establece la posibilidad de cursar el doctorado “directo”, es decir después de los estudios de licenciatura. Bajo el principio de articulación y multidisciplinaria -enunciado en el capítulo 1-, se integraron en este doctorado siete entidades académicas: Centro de Ecología; Centro de Investigación sobre Fijación de Nitrógeno; la Facultad de Medicina y; Instituto de Biotecnología, Instituto de Fisiología Celular; Instituto de Investigaciones Biomédicas e Instituto de Química. Se definieron con mayor precisión las figuras del tutor y el trabajo del comité tutorial, aunque en la práctica eran parte de su dinámica.

Más adelante, en el 2006, al publicarse un RGEP modificado comenzaron los ajustes al programa y en el 2009 se obtuvo la opinión favorable por el Consejo de Estudios de Posgrado (UNAM, 2009). Los cambios más sobresalientes fueron: disminución del número de sinodales para el examen de obtención del grado de 7 a 5; inclusión del requisito de acreditación de exámenes para el ingreso (conocimientos, habilidades y aptitudes); se estableció un periodo máximo de 40 días para que los sinodales emitan el voto so pena de sustitución; y el establecimiento de prórrogas para la graduación (dos semestres consecutivos después de concluido el plan de estudios).

En cuanto a la relación de este programa con el CONACYT, en 1991 cuando se lanzó la primera convocatoria para el *Padrón de Posgrados de Excelencia del CONACYT*, los programas antecedentes -tanto el de la Facultad de Medicina como el de la UACPyP - fueron acreditados en esa evaluación (CONACYT, *La Jornada*, 21 de octubre 1991). Desde su constitución como Posgrado en Ciencias Biomédicas en 1996, ha sido evaluado positivamente en el marco de los programas de calidad y excelencia del Consejo, conservando su nivel de calidad en la más alta jerarquía. Del 2007 al 2012 fue catalogado como un programa de “competencia internacional”.

Lo anterior muestra que este programa se ha articulado cabalmente con las políticas del CONACYT y con las líneas que se proyectan en la UNAM. Aunque si se consideran los planteamientos de algunos autores esta relación se explica a la inversa, es decir, los posgrados centrados en la investigación fueron introducidos por el área experimental, por los científicos que se formaron en el extranjero con ese modelo antes de cualquier política de acreditación (Díaz Barriga, 2002). Si a lo anterior se le suma la consideración de que los líderes académicos del área experimental han sido los altos funcionarios que han diseñado la política general para el posgrado bajo los parámetros de la ciencia natural tradicional, entonces se entiende esta sintonía que no es consecuencia sino causa (Abreu, 2005; Arredondo, 2005).²³

Lo que es claro es que este programa ha mantenido por largo tiempo una relación continua con el Consejo y eso es un elemento a considerar en la conformación de la representación social.

Programa en Ciencias e Ingeniería en Materiales

Este programa de posgrado pertenece al área 2. Ciencias físico matemáticas y de las ingenierías, en este campo del conocimiento se favorece el *avance de las ciencias exactas y al progreso tecnológico. Se estudian las características y el comportamiento de la*

²³ Es importante mencionar que no sólo la política para el posgrado ha sido influenciada por los parámetros de las ciencias naturales, de hecho la política para ciencia y tecnología proyectada desde los orígenes del CONACYT ha tenido esta influencia. En el discurso de los 50 años de la Coordinación de la Investigación Científica (CIC) en la UNAM, Guillermo Soberón -ex rector de la UNAM- (1995:7) señala que “El Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) fue creado en diciembre de 1970. Los trabajos previos que dieron fundamento a la propuesta que hizo suya el Gobierno Federal que entonces se iniciaba, fue elaborada con la amplia participación de la comunidad científica y, por supuesto, intervinieron numerosos investigadores universitarios. Muchos fueron requeridos para aportar su contingente en el arranque de la nueva institución. La experiencia acumulada de la CIC/CTIC vino bien para la organización de muchas acciones que emprendiera el CONAYT y fue generosamente brindada.”

materia, el desarrollo de los procesos cibernéticos y la aplicación de los modelos matemáticos (UNAM-DGEP, 2004:83).

El precedente de este posgrado es la maestría en Física de Materiales que se fundó en 1975 en la Facultad de Ciencias. Posteriormente, para 1988, se convirtió en los programas de maestría y doctorado Ciencia de Materiales, radicados en la Facultad de Ciencias con la colaboración del Instituto de Investigaciones en Materiales (UNAM, CIM, 2009).

Como todos los posgrados en la UNAM, en 1996 este programa inició el periodo de adecuación al Reglamento, el cual se extendió por tres años. El 10 de marzo de 1999 fueron aprobados los cambios, y nació el Posgrado en Ciencia en Ingeniería en Materiales, cuyo objetivo se definió de la siguiente manera:

Formación de profesionales con sólidos conocimientos y experiencia en investigación que les confiera versatilidad y preparación suficiente para incorporarse a labores de investigación y desarrollo en los sectores productivo y de servicio y para realizar labores de docencia especializada (UNAM-DGEP, 2004:86).

Para fomentar la articulación de entidades y hacer posible la interdisciplina se incorporaron siete entidades universitarias: Facultad de Ciencias, Facultad de Ingeniería, Facultad de Química, Instituto de Investigaciones en Materiales, Centro de la Materia Condensada, Centro de Investigación en Energía, Centro de Física Aplicada y Tecnología Avanzada. Posteriormente, en el 2003, se agregó como entidad participante el Centro de Física Aplicada y Tecnología Avanzada. Entre los cambios producto de estos ajustes, destaca la posibilidad de cursar el doctorado directamente, es decir sin necesidad de cursar la maestría y el establecimiento oficial de la tutoría.

En el 2006 iniciaron las acciones para adecuarse a las disposiciones del RGEP emitido ese año. Después de tres años, en agosto de 2009 oficialmente se aprobaron los cambios. En este renovado plan de estudios desaparece la modalidad de doctorado directo. La maestría en Ciencias e Ingeniería en Materiales establece una serie de mecanismos que funcionan como una formación preparatoria para el doctorado, por ejemplo, a los egresados de este programa se les dispensan exámenes de conocimientos si pretenden ingresar al doctorado. Los exámenes disciplinarios siguen con una presencia importante que caracteriza este programa.

Para 1991 en la primera evaluación del Padrón de Excelencia, el programa de maestría y doctorado fue aprobado por el CONACYT. Posteriormente, el doctorado estuvo condicionado desde 1993 hasta el 2001 año en el que fue clasificado como un programa de “alto nivel”. Del 2007 al 2012 el programa obtuvo la calificación de “competente a nivel internacional.”

La anterior trayectoria muestra que durante algunos años este programa tuvo observaciones derivadas de la evaluación del CONACYT mismas que debió atender para consolidarse. Este periodo coincide con los ajustes que este programa debió hacer para adecuarse al Reglamento de posgrado de 1996. Lo cual permite decir que este programa trabajó a la par con los lineamientos del Consejo y de la Universidad para conseguir ajustarse a los parámetros establecidos en una trayectoria ascendente.

Programa den Ciencias Políticas y Sociales

Este programa pertenece al área 3. Ciencias sociales, que incluye programas que fomentan *la participación en la solución de problemas de individuo en su contexto social y profundiza en la investigación de sus interrelaciones sociales, políticas, económicas, jurídicas y comerciales* (UNAM-DGEP, 2004:87).

Este programa tiene su antecedente en 1967 con las maestrías en Sociología, Ciencia Política, Administración Pública y Relaciones Internacionales, que tenían como sede la entonces Escuela de Ciencias Políticas y Sociales, misma que un año más tarde se elevaría al rango de Facultad cuando empezaron a dictarse cátedra en los doctorados en las mismas áreas (Colmenero, 1991). En los años ochenta las acciones institucionales principales se encaminaron a hacer posible el sistema tutorial enmarcadas en el reglamento de 1986 (UNAM -PCPy S, 2003).

En febrero de 1997 el posgrado inició el proceso de adecuación al RGEP, derivado de las exigencias del RGEP de 1996 y de una revisión a los planes de estudio que se había hecho con anterioridad (UNAM-PCPyS, 2003). Finalmente, el programa de doctorado quedó aprobado en enero de 1999 con ocho objetivos que aluden a la multidisciplinaria, la integración, la docencia la investigación, el trabajo colectivo, el desarrollo de líneas de investigación, en síntesis:

Formar profesores, investigadores y profesionales de alto nivel, capaces de atender los nuevos retos de una sociedad crecientemente compleja y de generar soluciones a los mismos (UNAM-DGEP, 2004:90).

El doctorado se definió con cinco orientaciones disciplinarias: Ciencia Política, Sociología, Administración Pública, Ciencias de la Comunicación y Relaciones Internacionales. Su duración sería de tres años y estaría basada en el sistema tutorial teniendo como centro el desarrollo de la tesis. Para hacer posible su funcionamiento se aprobó la participación de las siguientes entidades académicas: la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (CPYS), el Centro de Investigaciones Sobre América del Norte (CISAN), el Instituto de Investigaciones Sociales (IIS), el Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias (CRIM) y la Facultad de Estudios Superiores (FES) Acatlán. Entre los cambios más importantes destacan la tutoría, la flexibilidad y la centralidad de la investigación (UNAM-PCPYS, 2003).

La adecuación al reglamento de posgrado de 2006, se consiguió en el 2010 en este proceso se conservó la estructura, las orientaciones disciplinarias fueron llamadas campos de conocimiento pero permanecieron tal cual. Se definieron los perfiles de ingreso, intermedio y de egreso. Se redefinió la duración del programa a ocho semestres con posibilidad de prórroga de dos semestres para obtener el grado, se detallaron las actividades académicas y se abrió la posibilidad de hacer estancias académicas como parte del doctorado (UNAM-PCPYS, 2011).

Con respecto a las evaluaciones del CONACYT a través del Padrón de Excelencia, en 1991 no fue acreditado ningún programa perteneciente al área de las ciencias sociales de la UNAM. Es en 1995 cuando por primera vez se aprueban los programas de Maestría y Doctorado en Sociología y en Relaciones Internacionales en la categoría de "condicionados". En 1996, se aprueba por separado el nivel de Doctorado en Ciencia Política, Relaciones Internacionales y Administración Pública, todos quedan "condicionados con observaciones". En esta evaluación el doctorado en Sociología se aprueba sin recomendaciones. En 1999 ya como Doctorado en Ciencias Políticas y Sociales adquiere la categoría de "Condicionado especial", en tanto su reciente creación. En el año 2002 se le concedió la categoría de posgrado de "alto nivel". En el periodo 2007-2012 fue catalogado como un programa "consolidado".

Lo anterior muestra una trayectoria de una relación que se establece tardíamente, durante los cuatro primeros años -del 91 al 95- no se sabe con certeza si el programa fue rechazado o bien, éste no optó por someterse a evaluación del Padrón. Lo cierto es que se observa que las modificaciones producto del reglamento 1996 favorecieron para que este programa consolidara sus resultados en el Programa Nacional de Posgrado, sin embargo, no logró llegar a la máxima calificación que éste otorga (Competencia Nivel Internacional).

Programa en Pedagogía

Pertenece al área 4. Humanidades y las artes, en la cual se *forman profesores e investigadores que contribuyen a generar, preservar y difundir nuestro patrimonio cultural, y que enriquecen los saberes de la filosofía, la historia, la educación y las artes* (UNAM-DGEP, 2004:93).

El antecedente más remoto de este programa data de 1935 con la maestría y doctorado en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, cuyo doctorado desapareció en 1939. Años más tarde, en 1956 ya instalados en Ciudad Universitaria se aprobaron la maestría y doctorado en Pedagogía. Después de una década, en 1967, se aprobó un nuevo plan de doctorado que funcionaría por dos décadas.

Después de la aprobación del RGEP de 1986 (UNAM, 1986) se tomaron algunas acciones para hacer posible el sistema tutorial en la Universidad, pero fue hasta abril de 1992 que se hizo posible el Doctorado en Pedagogía con base en el trabajo de tutoría orientado principalmente a la investigación (UNAM, 2012).

Después de que entrara en vigor el RGEP de 1996, iniciaron trabajos que culminaron en febrero de 1999 cuando consiguió su aprobación por el Consejo Académico del Área. Se establecieron los siguientes objetivos:

Propiciar la realización de investigaciones originales que fortalezcan el desarrollo del campo disciplinario y atiendan los problemas educativos, en particular los de México.

Formar investigadores de alto nivel, capaces de desarrollar investigaciones originales en alguna de las áreas del conocimiento o línea de investigación que el programa ofrece.

Fortalecer la formación disciplinaria para consolidar el ejercicio académico, docente y profesional del más alto nivel.

Para su desarrollo se incorporaron tres instancias universitarias: Facultad de Filosofía y Letras, Centro de Estudios Sobre la Universidad (Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación desde 2006) y Facultad de Estudios Superiores Aragón. En 2008 se incorporó la Facultad de Estudios Superiores Acatlán.

En el 2006 iniciaron los trabajos para ajustarse al RGEP de ese año, después de pasar por varias instancias, en enero de 2011 fue aprobado por el Consejo Académico de Área conservando el mismo nombre. El documento de adecuación señala que en ésta se puso acento en la flexibilidad y la actualización de los campos de conocimiento de acuerdo a los avances de la disciplina. Asimismo, pueden observarse otros cambios relevantes: se estableció que el examen de candidatura debería realizarse en el quinto semestre o antes si el estudiante cumple con el avance del 50% de su tesis; el último semestre del doctorado o sea el octavo es exclusivamente para la obtención del grado (UNAM-PP, 2012). Lo cual evidentemente se encamina a la mejora de la eficiencia terminal

En cuanto a la trayectoria del programa en las evaluaciones del CONACYT, de 1991 a 1995 la Maestría y el Doctorado en Pedagogía obtuvieron la categoría de “aprobado”. En 1996-1997, como programa de doctorado obtuvo la calificación de “condicionado con observaciones”. De 1998 hasta el 2003 el programa no tuvo registro en las evaluaciones del Consejo. En el 2004 el programa fue evaluado como “aprobado” pero en el Programa Integral de Fortalecimiento al Posgrado conocido como PIFOF, es decir en los programas que necesitan apoyo para consolidarse. En el periodo 2007-2012 fue catalogado como programa “consolidado”, sin alcanzar la máxima jerarquía en esta escala de evaluación.

Lo anterior evidencia una trayectoria sinuosa, en la que el programa ha tenido altibajos en su relación con el Consejo y en el que sus procesos de adecuación a los reglamentos institucionales han sido más largos si se comparan con los otros tres programas estudiados. Condición que debe tenerse en cuenta en la formación de las representaciones sociales de los actores.

Para cerrar este apartado se presenta un cuadro comparativo que condensa lo antes dicho:

Cuadro 10. Procesos de cambio en normatividad y evaluación del CONACYT

Programa	Adecuación RGEF 1996	Adecuación RGEF 2006	Nivel obtenido en las evaluaciones del CONACYT	Tipo de trayectoria
Ciencias Biomédicas	1996	2009	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aprobado ▪ Alto nivel ▪ Consolidado ▪ Competencia internacional 	Sobresaliente
Ciencias e Ingeniería en Materiales	1999	2009	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aprobado ▪ Condicionado con observaciones ▪ Alto nivel ▪ Competencia internacional 	Ascendente
Ciencias Políticas y Sociales	1999	2010	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sin registro ▪ Condicionado especial ▪ Alto nivel ▪ Consolidado 	Tardía
Pedagogía	1999	2011	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Condicionado con observaciones ▪ Sin registro ▪ Aprobado en PIFOP ▪ Consolidado 	Sinuosa

Fuente: elaboración propia.

Los participantes: académicos y estudiantes del posgrado

Como se dijo en la metodología los protagonistas para esta indagación son los académicos y estudiantes del posgrado. A continuación se presentan algunos datos obtenidos a través de los instrumentos de acopio, con el fin de tener una idea general de su perfil académico para comprender bajo qué circunstancias particulares se dan las construcciones sociales de la excelencia.

Los académicos que participaron en esta indagación son profesores e investigadores de la Universidad Nacional Autónoma de México, adscritos a diferentes Facultades, Centros e Institutos de Investigación. Colaboran en las tareas de docencia en el posgrado impartiendo cursos, seminarios o talleres, asimismo desempeñan funciones de tutoría y su participación en los comités tutorales.

Los académicos tienen perfiles similares en cuanto sus grados académicos todos doctores, con excepción de un académico del programa de Ciencias Políticas y Sociales que es licenciado. En los últimos años estos casos son cada vez menos frecuentes, sin embargo, para ellos existe un mecanismo que funciona a través de una dispensa del grado que otorga el comité académico de cada programa de acuerdo con el artículo 36 del RGEP.²⁴

²⁴ Debe recordarse que, en la década de los noventa, los procesos de institucionalización de la investigación científica se concretaron en medidas muy puntuales para la contratación de investigadores en la UNAM. La Coordinación de la Investigación Científica tuvo un papel muy importante en la redefinición de los perfiles de los académicos, a los cuales se les impusieron requisitos más elevados en aras de la excelencia. En un discurso universitario Guillermo Soberón reconoce que “[...] no se admiten ya investigadores de medio tiempo, ni asociados A y B, no hay ayudantes de investigador, ni técnicos académicos auxiliares; es decir, los niveles iniciales en la carrera de investigador y de técnico académico se han ido incrementando y, a pesar de que el Estatuto del Personal Académico contempla niveles más bajos, estos no se consideran en la operación real del esquema. Esta manera de proceder es un avance en la dirección de la *excelencia* para asegurar que los cuadros se integren a partir de un mínimo de *calidad* lo cual permite, además, una selección más rigurosa” (Soberón, 1995: 5). Vale decir que estas medidas de contratación se replicarían años más tarde en la Coordinación de Humanidades de la misma Universidad, con lo cual se percibe una influencia importante del pensamiento científico natural para la definición de los criterios de excelencia. *Cursivas nuestras.*

En cuanto a la categoría, los académicos están contratados como profesor o investigador titular en diferentes niveles A, B, C. De acuerdo con el Estatuto del Personal Académico (EPA) el cambio de nivel se obtiene por una evaluación de los avances y la consolidación de la carrera académica. Destaca un caso de un profesor Emérito -máxima distinción a la trayectoria universitaria que se otorga con mínimo 30 años de antigüedad- de la Facultad de Medicina del posgrado en Ciencias Biomédicas. Todos los académicos participan en el sistema de estímulos de la UNAM conocido como PRIDE en sus diferentes categorías (A, B, C, D).

La mayoría es miembro del Sistema Nacional de Investigadores en diferentes niveles (I, II, III). Sólo se encontró el caso de un profesor de la Facultad de Química del Posgrado en Ciencias e Ingeniería en Materiales quien declaró no participar de la convocatoria por la convicción de que es un sistema que no favorece la investigación.

La edad promedio es de 51 años, la edad mínima es de 35 años de un investigador novel de Ciencias Biomédicas y la máxima 69 años caso de dos profesores uno en Ciencias Biomédicas y uno en Ciencias Políticas y Sociales. Vinculado con esto, la antigüedad en la Universidad oscila entre los 2 años en el caso del investigador más joven, hasta los 44 en el caso del profesor de mayor edad. Conviene decir que los académicos con mayor antigüedad han participado en algún momento de la vida universitaria en algún cargo de representación, o en cargos académicos administrativos.

En cuanto a las disciplinas de origen son diversas. Aquí conviene desagregar por posgrado:

- Ciencias Biomédicas: medicina, biología e ingeniería bioquímica.

- Ciencias e ingeniería en materiales: física, química, ingeniería civil, ingeniería química.
- Ciencias Políticas y Sociales: ciencias sociales, periodismo y comunicación, economía, sociología.
- Pedagogía: psicología, pedagogía, sociología.

De tal manera, se observa que los entrevistados comparten como rasgo común una trayectoria académica universitaria consolidada en tanto son titulares, participan del sistema de estímulos universitario (PRIDE) y son miembros del Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Perfiles deseables si se consideran los parámetros de evaluación del CONACYT para la planta académica de un posgrado.

Por otro lado, los estudiantes de doctorado que participaron en esta indagación se encuentran inscritos de primer hasta octavo semestre. Se encontraron algunos casos que señalan estar en noveno o décimo semestre, situación posible por una prórroga contemplada en el artículo 28 del Reglamento de posgrado que se otorga para concluir la tesis e iniciar los trámites conducentes a la graduación. La mayoría son jóvenes, cuya edad promedio es de 40 años. En los extremos están los que tienen 23 años de edad, ellos están inscritos en Ciencias Biomédicas un programa que les permite hacer el doctorado directo, es decir después de los estudios de licenciatura. Las personas mayores están entre los 55 y 57 años, éstos se ubican en el posgrado de Ciencia Política y Pedagogía. En general los estudiantes cuentan con apoyo económico a través de la beca que otorga el CONACYT o la Dirección General de Estudios de Posgrado (DGEP) de la Universidad. En minoría encontramos estudiantes de medio tiempo, algunos de ellos reportan que trabajan en el área educativa o social. Es así que se observa un perfil de estudiantes que está modificándose hacia edades más jóvenes, a trayectorias directas o continuas después de los estudios de licenciatura.

Son estos estudiantes, profesores e investigadores quienes desde su contexto institucional caracterizado por transformaciones en la normatividad institucional y por la constante presencia de las políticas de evaluación, nos ofrecen su voz para acercarnos a la representación de excelencia.

Campo de representación: núcleo, campos y significado global de la excelencia académica

Como se mencionó en el capítulo teórico, una de las tareas principales de los estudios de representaciones sociales es acceder al campo de representación a partir de localizar su contenido. Ello permite responder a las preguntas ¿cuáles son los elementos constitutivos de la representación?, ¿cuál es su organización?, ¿cómo se relacionan entre sí? En otras palabras, acceder a lo que Moscovici (1979) denomina núcleo figurativo. El ejercicio de asociación de palabras, trabajado con la técnica de redes semánticas naturales, permitió realizar satisfactoriamente parte de esta labor. A continuación algunos hallazgos, que muestran que existe una representación social con diferentes matices, marcados por las áreas disciplinarias o bien por la posición institucional que ocupan los actores, trátense de profesores, investigadores o estudiantes.

De los 204 cuestionarios aplicados a estudiantes y profesores del posgrado se obtuvo una lista general de 1010 palabras y sólo 10 omisiones (espacios sin respuesta). Lo cual indica un buen grado de participación de los actores. De este gran total, se obtuvo el valor J que resultó igual a 363 palabras distintas. Este dato nos da la pauta para hablar de la riqueza semántica de la red, o sea, nos permite observar que tantas palabras imaginaron, trajeron a la mente, recordaron y asociaron frente al estímulo. Es decir nos habla de la amplitud del universo semántico relacionado con la "excelencia académica". Al considerar que es una población con el mayor grado de escolaridad, no es sorprendente que el

vocabulario sea amplio e incluya tal variedad de palabras, pero al mismo tiempo nos indica que un tercio del total de las respuestas se concentra en las mismas palabras lo que indica cierto grado de cohesión de la población frente a la palabra estímulo.

Para continuar con el análisis se procedió a obtener el valor M (peso semántico) y con base en éste se ordenaron en orden descendente todas las palabras para sacar el núcleo de la red o conjunto SAM que concentra las 15 palabras con mayor peso semántico (cuadro 11). Esta operación fue fundamental en la medida en que permitió develar, en un primer momento, el contenido de la representación de excelencia académica de acuerdo con la importancia que le asignan los actores a las palabras que emitieron.

Cuadro 11. Núcleo de la red “Excelencia académica”

Palabras evocadas	Peso semántico (VM)
1. Investigación	174
2. Calidad	171
3. Conocimiento	92
4. Compromiso	87
5. Formación/preparación	79
6. Disciplina	78
7. Profesores	58
8. Responsabilidad	57
9. Prestigio/reconocimiento	53
10. Apoyo	49
11. Dedicación	43
12. Tutoría	40
13. Trabajo	37
14. Infraestructura	37
15. Constancia	33

Fuente: Elaboración propia con resultados del instrumento de asociación de palabras.

Se debe recordar que con esta operación se obtienen datos no sólo de la frecuencia sino también -quizá lo más importante- la jerarquía que los actores le asignan a las palabras evocadas. Aquí, los actores realizan una operación no sólo de mención, porque el ejercicio los obliga a detenerse un momento a pensar el lugar y el orden que cada una de palabras evocadas ocupa con relación al objeto de representación. Por lo que, es conveniente hacer énfasis en lo siguiente: esta técnica -dado que no sólo resulta en frecuencias y porcentajes generales- permite observar la importancia que los actores otorgan a sus evocaciones, lo cual constituye una ventaja para un estudio en representaciones sociales si se considera, de acuerdo con la teoría referida en el segundo capítulo, que el contenido de éstas se encuentra ordenado y jerarquizado.

Una vez obtenido el peso y determinado el conjunto SAM, se calculó la distancia semántica entre las palabras mencionadas (Valor FMG en el cuadro 12). Esta operación sirve para mostrar la proximidad de las evocaciones, en el entendido de que este dato permite captar, de algún modo, las relaciones que se establecen entre las palabras enunciadas entorno a la palabra estímulo, para este caso excelencia académica. Es conveniente señalar que, justamente en esto radica la virtud de esta técnica, pues no se espera que las asociaciones de palabras produzcan conglomerados azarosos o listas sin sentido, sino palabras que tienen relaciones, que están concatenadas, organizadas y que por ello muestran una parte del sentido común de los actores en torno al objeto representado. Los vínculos que se pueden observar a primera vista en el cuadro que sigue, con base en la proximidad de las palabras, son indicadores de cómo va tomando forma la representación de la excelencia.

Cuadro 12. Núcleo de la red. Peso, distancia y pares de palabras

Palabras evocadas	Peso semántico VM	Distancia semántica VFMG
1. Investigación	174	100.00
2. Calidad	171	98.28
3. Conocimiento	92	52.87
4. Compromiso	87	50.00
5. Formación/preparación	79	45.40
6. Disciplina	78	44.83
7. Profesores	58	33.33
8. Responsabilidad	57	32.76
9. Prestigio/reconocimiento	53	28.74
10. Apoyo	49	28.16
11. Dedicación	43	24.71
12. Tutoría	40	22.99
13. Trabajo	37	21.26
14. Infraestructura	37	21.26
15. Constancia	33	18.97

Fuente: Elaboración propia. Las celdas sombreadas indican pares de palabras dados por la estrecha distancia.

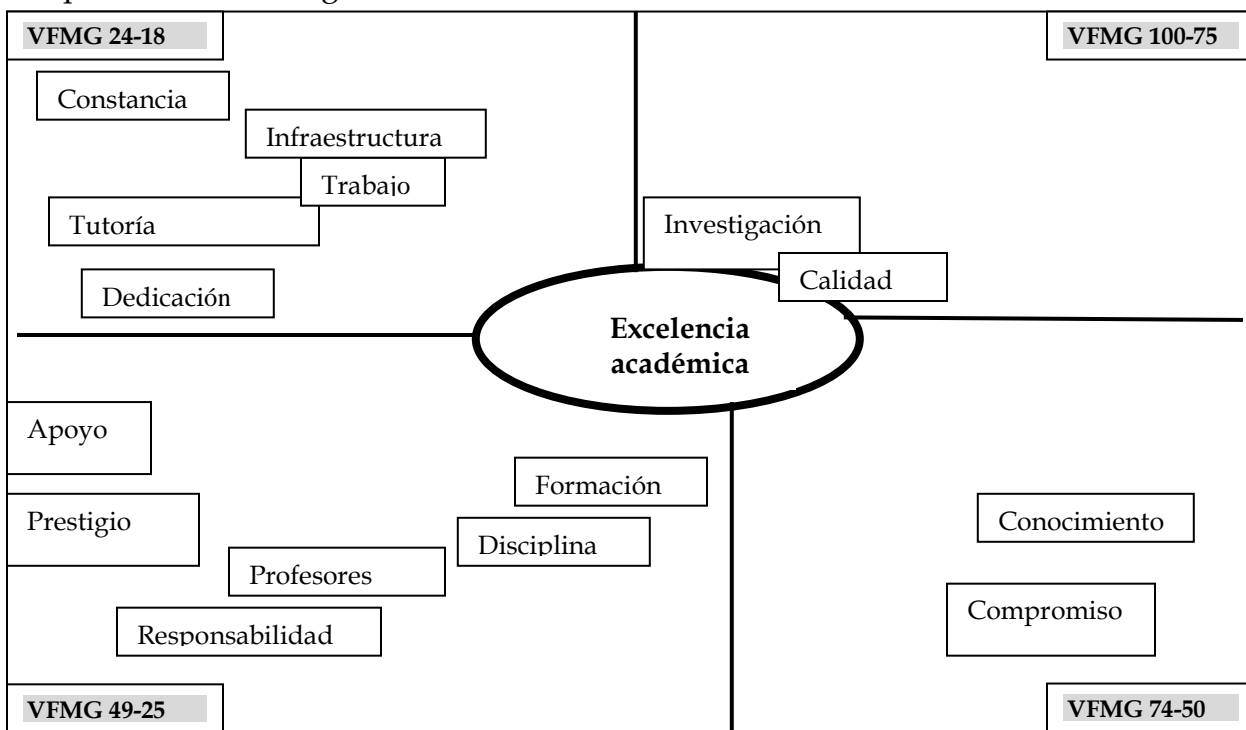
Esta información nos arroja el primer hallazgo: la excelencia académica para los actores del posgrado se concreta, es decir, se objetiva en la investigación y la calidad. Ambas palabras son las que obtuvieron las mayores frecuencias y los actores encuestados les asignaron los primeros lugares por orden de importancia, además debe subrayarse que son palabras que tienen un alto grado de proximidad entre sí y a la vez se alejan considerablemente de las 13 restantes. Es decir, la distancia entre ambas está marcada por menos de dos puntos, lo que indica que están imbricadas. Conviene observar que la tercera palabra que aparece es “conocimiento” y se aleja de las dos primeras por más de cuarenta puntos. De la tercera a la sexta palabra se desciende lentamente. De la séptima a la décimo quinta no hay saltos bruscos, lo que indica cohesión en la mitad de las palabras.

Otra observación importante es que las palabras del núcleo de la red pueden agruparse por pares, en tanto tienen nexos muy estrechos que no rebasan los tres puntos de distancia: investigación-calidad; conocimiento-compromiso; formación-disciplina; profesores-responsabilidad; prestigio-apoyo; dedicación-tutoría; trabajo-infraestructura. En todas ellas se denota un nexo complementario, que no refiere a una relación semántica en estricto sentido, sino a los vínculos y usos que estas palabras adquieren en la vida cotidiana de los actores del posgrado. Se advierte que estas evocaciones remiten a “lo que se estima necesario” para conseguir, fortalecer o preservar la excelencia académica en el posgrado.

Con los datos obtenidos hasta este momento es posible acceder al núcleo o modelo figurativo, es decir, al esquema de organización de la representación en donde se ordenan las informaciones y se observa una relación particular que los actores dan a los elementos que conforman la representación. De acuerdo con Moscovici éste cumple con algunas funciones: concentra los conceptos que le son más importantes; hace la traducción inmediata a lo real e imprime una dinámica propia a los elementos asociados (1979).

Con el fin de tener una idea más clara de cómo se articula el núcleo figurativo de la representación social de la excelencia académica en el posgrado, se presenta el esquema 2, que debe leerse en sentido de las manecillas del reloj. Los cuadrantes están ordenados de mayor a menor peso semántico, cada palabra se aleja o se acerca a la palabra “excelencia académica” que está al centro porque es el objeto representado.

Esquema 2. Núcleo figurativo “excelencia académica”



Fuente: Esquema de elaboración propia con datos obtenidos en cuadro 12.

Por lo anterior, se puede decir que “investigación y calidad” constituyen el centro organizador de la red en tanto que las 13 palabras restantes tienen una relación complementaria en torno a estos elementos pero considerablemente un menor peso semántico. Cuestión que, en principio, confirma que la excelencia académica es un objeto de representación para los actores del posgrado dado que los elementos organizadores forman parte y están directamente asociados con el objeto mismo (Abric, 2001: 23). Un hallazgo que debe subrayarse en tanto, no cualquier objeto es un objeto de representación, sino sólo aquel que convoca significados y sentidos relacionados y compartidos en un grupo.

El esquema anterior es útil para comprender varios elementos de la representación social. El primero es quizá un acercamiento al proceso de objetivación, porque en éste se construye un núcleo figurativo en el que “se incluyen diversas nociones que, dispuestas en determinada forma, constituirán lo esencial de la

representación” (Guimelli, 2004:65). En este entendido, el núcleo figurativo de la excelencia académica presenta en forma condensada lo que los actores del posgrado –profesores, investigadores, estudiantes- llaman excelencia académica en la experiencia cotidiana.

Excelencia académica y sus campos semánticos

Acceder al núcleo figurativo es un paso importante en tanto permite dar límites, estructura y jerarquía al campo de representación, no obstante es restringido frente al universo de las palabras evocadas por los actores del posgrado. Por ello, teniendo como eje el núcleo se derivaron algunos campos semánticos que permiten clasificar y ordenar un mayor número de palabras evocadas que remiten al amplio mundo de significados de los actores del posgrado.²⁵

De tal forma, primero se hizo un análisis de las 15 palabras del núcleo de la red con la intención de determinar el campo semántico de pertenencia. Es decir, se revisó la lista palabra a palabra y se determinó una categoría de clasificación de acuerdo con el significado que tienen en relación con la excelencia académica. De aquello, derivaron cinco campos semánticos que indican un mismo grupo de pertenencia de las palabras evocadas. En el cuadro siguiente se muestran los campos que se obtuvieron en este análisis en la columna sombreada.

²⁵ No se trata de la categorización que propone Valdez (2002) para agrupar palabras que son sinónimos, lo que aquí se pretende es derivar campos semánticos que se obtienen de las 15 palabras que forman el núcleo de la red, para posteriormente hacer un ejercicio de agrupación de palabras obtenidas en la asociación y mostrar con ello el abanico que se abre en torno a la excelencia.

Cuadro 13. Núcleo de la red. Campos semánticos

Palabras evocadas	Peso semántico	Distancia	Campo semántico
1. Investigación	174	100.00	Resultado
2. Calidad	171	98.28	Resultado
3. Conocimiento	92	52.87	Resultado
4. Compromiso	87	50.00	Valor
5. Formación/preparación	79	45.40	Condición
6. Disciplina	78	44.83	Condición
7. Profesores	58	33.33	Actor
8. Responsabilidad	57	32.76	Valor
9. Prestigio/reconocimiento	53	28.74	Resultado
10. Apoyo	49	28.16	Condición
11. Dedicación	43	24.71	Actitud
12. Tutoría	40	22.99	Condición
13. Trabajo	37	21.26	Valor
14. Infraestructura	37	21.26	Condición
15. Constancia	33	18.97	Condición

Fuente: elaboración propia con datos de la asociación de palabras

Brevemente, cada campo semántico refiere lo siguiente:

1. *Resultado*: palabras que apuntan a los productos que se esperan como evidencia de la excelencia académica
2. *Valor*: palabras que indican la cualidad de un bien estimado que está presente en la excelencia académica.
3. *Condición*: alude a las palabras que denotan un requerimiento o necesidad para el logro de la excelencia académica
4. *Actitud*: palabras que manifiestan modos de proceder, posiciones a favor o en contra o emociones hacia la excelencia académica.
5. *Actor*: palabras que señalan a los sujetos que están involucrados en la consecución de la excelencia académica en el posgrado.

A partir de lo anterior, en un segundo momento se revisó la lista de palabras en extenso, 363 palabras, y se fueron agrupando. Este ejercicio se hizo en orden decreciente hasta llegar a las palabras que tuvieran como mínimo un peso semántico que fuera igual o mayor a 10. Esto dio como resultado una lista de 51 palabras (anexo 4). Se eliminaron todas las palabras evocadas cuyo peso semántico es muy bajo porque se mencionaron dos o tres veces y se les otorgó un valor menor. Obviamente, la tarea de clasificación fue difícil en tanto se encontraron palabras que podrían estar agrupadas por lo menos en dos campos, sin embargo, se hizo el esfuerzo por ubicar cada una en el que tuviera mayor apego, o que estuviera mejor descrita. Como se señaló, este ejercicio se hizo con la finalidad de mostrar un universo semántico más amplio que los actores evocan a propósito de la excelencia académica en el posgrado.

El cuadro siguiente muestra que el campo semántico referido a los resultados es el que contiene más palabras evocadas (17). Alude a lo que se obtiene o se espera obtener de la excelencia, agrupa palabras que refieren a un proceso de consolidación académica (*conocimiento, ciencia, prestigio, experiencia*) y otras tantas vinculadas con los criterios actuales de evaluación del CONACYT (*investigación, publicaciones, productividad, titulación*). Lo anterior quiere decir que la excelencia es vista por los estudiantes y profesores del posgrado como una aspiración académica que tiene consecuencias positivas como el desarrollo, el éxito y la superación. Asimismo, se encuentran palabras que refieren a los efectos derivados de la excelencia que se califican en las evaluaciones institucionales actuales tales como la *calidad* y la *eficiencia*.

Cuadro 14. Campo semántico "Resultados de la excelencia"

	Peso	Distancia
Definidoras	VM	VMT
Investigación	174	100
Calidad	171	98.28
Conocimiento	92	52.87
Prestigio/ Reconocimiento	53	30.46
Eficiencia	30	17.24
Nivel	25	14.37
Innovación	24	13.79
Ciencia	22	12.64
Desarrollo	21	12.07
Publicaciones	21	12.07
Productividad	21	12.07
Pertinencia	18	10.34
Vanguardia	18	10.34
Superación	14	8.05
Tesis	11	6.32
Titulación	11	6.32
Experiencia	10	5.75

Fuente: Elaboración propia

La categoría que sigue es la que agrupa las palabras evocadas que apuntan a las condiciones necesarias para lograr la excelencia académica, éstas se dividen en aquellas de carácter personal (*constancia, estudio, exigencia, actualización, capacidad*), como algunas de tipo institucional (*becas, recursos, programas de estudio, infraestructura, organización, intercambio académico*). Es así que para los actores del posgrado la excelencia no se da en abstracto, ni surge espontáneamente, ésta es posible siempre y cuando se conjunten los esfuerzos individuales y los apoyos institucionales. En la lista se observa también la palabra *multidisciplina* que remite necesariamente a una de las metas establecidas en el Reglamento General de Estudios de Posgrado de 1996.

Cuadro 15. Campo semántico "Condiciones de la excelencia"

	Peso	Distancia
Definidoras	VM	VMT
Formación	79	45.40
Disciplina	78	44.83
Apoyo	49	28.16
Tutoría	40	22.99
Infraestructura	37	21.26
Constancia	30	18.97
Estudio	30	14.24
Exigencia	27	15.52
Programas de estudio	26	14.94
Asesoría	25	14.37
Becas	24	13.79
Actualización	24	13.79
Multidisciplina	24	13.79
Capacidad	20	11.49
Educación	18	10.34
Organización	13	7.47
Intercambio académico	13	7.47

Fuente: Elaboración propia

La actitud es un componente central de toda representación. Las palabras que aparecen en el cuadro 16 permiten observar modos de proceder vinculados con el objeto de representación, es evidente que combina componentes de carácter individual (*dedicación, entrega, pasión*) y grupal (*competitividad, profesionalismo*).

Cuadro 16. Campo semántico "Actitudes de la excelencia"

	Peso	Distancia
Definidoras	VM	VMT
Dedicación	43	24.71
Creatividad	24	13.79
Competitividad	24	13.79
Profesionalismo	18	10.34
Entrega	13	7.47
Pasión	11	6.32

Fuente: Elaboración propia

Se encontraron muy pocas palabras de rechazo o descalificación hacia la excelencia académica, que tuvieron una o dos menciones por lo que su peso no fue relevante (*vacía, trillada, eslogan político, soberbia, presión, mediocridad*). Esto de alguna forma nos indica que las discusiones académicas, las polémicas institucionales y las inconformidades desatadas en la década de los noventa en torno a la “política de la excelencia” para el posgrado, referidas en el capítulo contextual, no son elementos que permanecieron en el colectivo y que se asocian con la excelencia, sin embargo en el análisis de las entrevistas, se pueden ver matices con mayor claridad, en tanto no todo es actitud positiva, sobre todo por parte de los académicos. También se encontraron, en menor medida, palabras afectivo-emocionales (*pasión, entrega*). De ahí que sea importante que la actitud, como componente central de toda representación se aborde en un apartado posterior, pero por lo pronto conviene dejar plasmados los elementos que aparecen desde ahora en el núcleo de la red.

Al observar la lista de palabras evocadas, en el campo semántico de los valores encontramos que estos incluyen valores personales tales como *compromiso, responsabilidad, perseverancia*; y profesionales vinculados con el campo científico entre ellos *originalidad, rigor, crítica*. Conviene señalar que algunos valores que encontramos vinculados con la representación de excelencia académica, son compartidos por una comunidad de posgrado más amplia que fue interrogada expresamente sobre sus valores científicos y profesionales (Ver Alcántara, Barba y Hirsch, 2009). Lo interesante del caso es observar cómo ante la palabra estímulo “excelencia académica” los actores del posgrado recuperan, manifiestan y jerarquizan esos valores que han asimilado como parte de la comunidad universitaria. Aparece también la palabra *ética*, que puede indicar el conjunto de valores vinculados a la moral y las normas del mundo académico que se asumen como parte de la comunidad.

Cuadro 17. Campo semántico "Valores de la excelencia"

	Peso	Distancia
Definidoras	VM	VMT
Compromiso	87	50
Responsabilidad	57	32.76
Trabajo	37	21.26
Originalidad	20	11.49
Crítica	19	10.92
Ética	18	10.34
Rigor	14	8.05
Esfuerzo	12	6.90

Fuente: Elaboración propia

Si se analiza con detenimiento se observa que en conjunto, los últimos tres campos semánticos (*condiciones, actitudes y valores*) aluden a una serie de elementos (tanto individuales como sociales) que son enunciados como requisitos para lograr la excelencia académica, es decir responden a la pregunta ¿qué se necesita para lograr la excelencia académica en el posgrado? Lo que la coloca de cierta forma como una meta, como una aspiración pero no en abstracto sino con base en la experiencia corriente que los actores tienen con respecto al posgrado.

En el cuarto campo semántico el de actores se da respuesta a la pregunta ¿quiénes hacen posible la excelencia académica en el posgrado? Aquí, en orden decreciente aparecen los *profesores* en el núcleo y en la lista extensa los *tutores*, la *UNAM* como actor institucional y por último los *estudiantes*. Éstos dos últimos tuvieron un peso semántico menor por lo que no figuraron en el núcleo de la red, es decir aparecen pero como un elemento alejado del centro.

Cuadro 18. Campo semántico "Actores de la excelencia"

	Peso	Distancia
Definidoras	VM	VMT
Profesores	58	33.33
Tutores	30	17.24
UNAM	25	14.37
Estudiantes	19	10.92

Fuente: Elaboración propia

Estos resultados tienen varias aristas:

- Primero, el poco peso de los estudiantes puede estar ligado a que en los años de la historia escolar, rutinariamente, cotidianamente, el profesor es el protagonista del proceso de aprendizaje, en términos prácticos es quien figura, quien dirige el diario acontecer de las aulas, lo que quizá resta visibilidad al estudiante -frente a los profesores y a él mismo- sobre su papel en la consecución de las metas institucionales aun en el posgrado.
- Segundo, la figura del tutor aparece como un elemento importante en esta representación, lo que indica que esta figura creada e impulsada en el posgrado a través del Reglamento General de 1986 y fortalecida en el Reglamento de 1996 está presente, está incorporada como parte central en los procesos de los estudiantes y profesores-investigadores del posgrado.
- Tercero, llama la atención que la palabra “investigador” sólo apareció una vez en las respuestas, cuando paradójicamente el centro de la red es la investigación. En el caso de los estudiantes, quizá esto se explica porque a lo largo de la trayectoria escolar -en el conocimiento común- se ha cimentado la imagen del profesor como el poseedor del conocimiento, el que enseña, el que muestra día a día el saber, mientras la figura del científico, del investigador, del profesional que hace la ciencia es -para la sociedad en su conjunto- más lejana, menos conocida e incluso inaccesible. Aunque aquí se trata de estudiantes de posgrado, que están contribuyendo al campo científico y conviven con científicos naturales, sociales o humanistas, en esta representación de excelencia académica la figura tradicional del profesor es más fuerte frente a la del investigador que enseña, que forma al estudiante en el campo científico. En el caso de los investigadores encuestados, quizá no acudieron a la figura de investigador como actor de la excelencia dado que cómo la palabra inductiva fue “excelencia académica en el posgrado” eso los remitió a pensar en su papel como docentes, más que de investigadores o científicos.

Se muestra entonces la organización y jerarquía del contenido de la representación social, es decir ese cúmulo de información, actitudes, valores, aspiraciones y actores que están presentes para los estudiantes y profesores del posgrado cuando de excelencia académica se trata.

Significado global: sentidos y relaciones

Singéry (2001) sostiene que moldear el contenido de una representación tiene tres niveles: el primero presenta una lista de elementos que el sujeto ha elegido con respecto al objeto; el segundo incluye las definiciones que otorgan sentido; y el tercero la organización relacional que permite conocer el significado global de la representación. Hasta el momento el ejercicio de asociación de palabras -trabajado con las redes semánticas naturales- permitió acercarnos a los componentes del contenido a través del núcleo figurativo y los campos semánticos.

Siguiendo al autor, este apartado toca los sentidos y las relaciones que se tejen en torno a los elementos que se enunciaron en el apartado anterior. Lo cual permitirá otorgar significación o un *significado global* el cual “resume y condensa la forma en la que los sujetos aprehenden y reconstruyen el objeto representado: lo que es para ellos este objeto y cómo se posicionan en cuanto a esa reconstrucción” (Singéry 2001:164). En éste se encuentran los aspectos, elementos y objetos seleccionados y clasificados por los sujetos, asimismo permite ver cómo se integran, organizan y relacionan en sus representaciones. Con ello, se pretende dar coherencia y dinamismo a lo que parece estático en el esquema. Vale la pena señalar que este significado, o *razonamiento mínimo*, es una construcción que formula el investigador a partir de los elementos que aportan los actores en el instrumento de recolección de datos.

Así, con los datos obtenidos en el núcleo de la red que presenta las 15 palabras con mayor peso semántico, que se expuso líneas arriba, se puede expresar el siguiente significado global:

La excelencia académica del posgrado está representada claramente por la función principal de este nivel de estudios: *la investigación*, acompañada muy de cerca por *la calidad* que puede ser entendida como un fin, una demanda o un atributo de la investigación. El *conocimiento* es el insumo necesario y a la vez el producto de la investigación en el posgrado. El *compromiso, responsabilidad, trabajo y constancia* son los valores y atributos necesarios para todo aquel que está involucrado con tareas de producción científica. Los actores de la excelencia académica en el posgrado son los *profesores y tutores* quienes guían el proceso de indagación. La excelencia académica está en la *formación* recibida en el posgrado. Para lograr la excelencia se requiere además de *infraestructura y apoyo, disciplina, tutoría, dedicación, pasión y entrega*. La excelencia trae consigo *productividad, prestigio y reconocimiento*.

Lo anterior se ve enriquecido con los significados y sentidos que los actores atribuyen directamente a la excelencia académica. En las entrevistas se pueden observar los elementos descritos anteriormente y las relaciones que tejen directamente los actores, lo cual permite dar forma e imagen a la excelencia a partir de un elemento central que es la investigación, sean profesores, investigadores o estudiantes, éste es el eje sobre el que se tejen los significados de la excelencia, pero con matices dados por la particularidad del rol institucional, aquí algunos testimonios:

[...] que tenga *investigadores* o un cuerpo de *docentes preparados*, que *conozcan* su tema; que también te *exija*, que yo creo que es un poquito de lo que le falta, no que estén atrás de ti,

sino que te exijan un poco más en el sentido de acortar tiempos, porque de repente ahora en la UNAM ha estado pasando esto, que ya están poniendo ciertos tiempos para que el posgrado no se haga eterno (CPYS, FCPYS, Estudiante, S).

[...] debe haber un *compromiso* de los *profesores* para hacer cursos de posgrado de buen nivel, de excelencia de verdad, yo siento que eso es un punto que en muchos casos no se está cumpliendo [...] yo lo que haría sería que en el posgrado el estudiante tuviera seis meses de cursos y análisis, después darle tiempo ya para su *trabajo de investigación* experimental. En un curso de posgrado los grupos deben ser reducidos y la literatura que maneje debe ser literatura científica y deben de analizar la *metodología de investigación*, la estructura del artículo, todo de manera profunda (CB, Facultad de Medicina, Profesor, T).

[...] ahí es donde nace la excelencia en el *compromiso* mutuo que se lleva a cabo entre *profesor y estudiante*, en todos los niveles desde licenciatura hasta doctorado[...] si llego aquí a las ocho de la mañana mínimo preferiría que estuvieras a las ocho de la mañana, si yo me voy a las diez de la noche preferiría que te fueras a las doce, eres *estudiante de tiempo completo*, es que hay que cambiar este concepto, para mí un estudiante de tiempo completo es dormir cuatro horas al día punto, tienes que *dedicarte de tiempo completo* a la labor de *investigación* (CIM, Centro de Energía, Investigador, S).

En estas relaciones que se tejen subyace una imagen ideal de que la excelencia en la que se señala lo deseable, lo importante: investigación, tutores, infraestructura, exigencia, conocimiento. Palabras enunciadas desde el núcleo, pero lo que está ausente allá y es importante rescatar en los testimonios es que subyacen también los contrarios, las ausencias, lo que no se tiene, lo que fisura la excelencia, no son omisiones, sino menciones explícita a las carencias, de lo que falta para llegar a la excelencia: “yo creo que es un poquito lo que le falta”, “es un punto que en muchos casos no se está cumpliendo”. Esta forma de construcción del sentido común permite ver que en este objeto de representación se construye a partir de oposiciones en tanto es una imagen que valora desde el deber ser.

Por otro lado, en los testimonios se encontró que algunos actores elaboran sus significados dando un lugar importante a los indicadores establecidos por el CONACYT o bien a la normativa y organización institucional del posgrado en la UNAM. En estos casos los entrevistados mencionan a propósito de la excelencia algunos criterios que se han establecido como parte de la política del Consejo para evaluar, o bien algunas características derivadas de la reforma que el posgrado tuvo en la Universidad en los años noventa, aquí dos testimonios de académicos:

Anteriormente yo te contesté qué debe tener un programa de excelencia pensando en los parámetros de CONACyT , de lo que debe tener, pero no realmente desde cual serían los que yo podría, en un momento dado considerar con la realidad de México, de nuestra Facultad, de nuestros alumnos; serían a lo mejor otras cosas. Por ejemplo, bueno, si obviamente un *promedio de 8 digamos*, pero que se *titulen aunque sea en 4 años*, sí que se titulen, eso sí, pero si puede ser en 4 años pues ni modo, este [...] que otra cosa [...] no se pues no lo he pensado, porque ya tenemos tan imbuido esos parámetros que se nos impusieron de fuera (CPYS, Instituto de Investigaciones Sociales, Investigadora, M).

Básicamente en la actualidad se han estado dando muchos posgrados de excelencia que nos permiten relacionarnos interdisciplinariamente, es decir, la idea es que un área como la química y todas sus ramas, un área como la física, se interrelacionen para tener un programa en el cual nos pueda llevar a desarrollar el conocimiento de alguna rama, por ejemplo en la Ingeniería, yo creo que ahora esa es la tendencia, es la parte principal hacia donde se está enfocado la excelencia de las Ciencias Materiales (CIM, Centro de Energía, Investigador, F).

En el primer testimonio resalta que la investigadora se da cuenta que ha incorporado algunos de los parámetros del CONACYT y aun cuando busca plantear otros criterios para responder, su pensamiento recurre necesariamente a los primeros. Vale decir que en este caso la entrevistada había sido coordinadora de un programa de posgrado -en otro tiempo en otra institución- y había dedicado gran parte de su actividad a "lograr" que ese posgrado se incorporara al padrón de Consejo, se comprende entonces por su trayectoria profesional tuviera influencia

para la aceptación, tácita, de los criterios. En el caso del investigador, alude a la interdisciplina que se propicia por la participación de diferentes sedes universitarias en un mismo programa de posgrado producto del RGEP de 1996, ahí es en donde él observa la excelencia vinculada a las condiciones modernas para producir conocimiento en un área como la ingeniería. En los testimonios de los estudiantes, no aparecen estas cuestiones de manera evidente, en tanto por su lugar institucional, están más alejados de lo que es el mundo de las políticas y no siempre conocen los cambios en la normatividad universitaria.

En resumen, la imagen de la representación social de la excelencia académica en el posgrado se estructura alrededor de la *investigación*,²⁶ ésta se piensa debe ser de calidad para lo cual se necesitan diversas condiciones que van desde la *infraestructura*, hasta *pasión y entrega* por parte de los profesores y estudiantes.

Llama la atención que en esta imagen queda fuera la alta formación profesional que también es uno de los objetivos generales de los posgrados en Pedagogía, Ciencias Políticas y Sociales, así como en Ciencias e Ingeniería en Materiales.²⁷ El caso del doctorado en Ciencias Biomédicas es distinto, en tanto históricamente su único fin ha sido la investigación por lo que se entiende que la imagen de excelencia de los académicos y estudiantes esté basada en ella, como ya se dijo, en gran medida por el modelo traído del extranjero por sus académicos fundadores.

²⁶ En coincidencia con lo anterior, algunos autores plantean que “el binomio investigación-posgrado se fue convirtiendo en un postulado conceptual y operativo para la mayoría de las instituciones de educación superior y, en alguna forma, el paradigma de formación científica de las ciencias naturales y exactas se ha convertido en el modelo general para la organización y el funcionamiento de los programas de posgrado” (Arredondo, Pérez, Morán, 2006: 17).

²⁷ Díaz-Barriga (2002: 83), señala que “El establecimiento del Padrón de Posgrados de Excelencia tuvo efectos positivos y negativos. Ciertamente jugó un papel fundamental en la conformación de un posgrado académico, cuyo eje académico fuera la formación en investigación. Pero a su vez, no solamente concentró los recursos en los que ya tenían, descuidando ampliamente un conjunto de programas que requieren del fortalecimiento para consolidarse, sino que devaluó completamente la noción de “formación profesional” [...] Lo que obligó a desatender una perspectiva fundamental de los programas de posgrado que es contribuir a la formación de líderes profesionales.”

Esta sutil diferencia, lleva a preguntarse por los matices del núcleo de la red, por las particularidades de esta imagen colectiva –que no monolítica o idéntica- de excelencia en cada uno de los programas de posgrado analizados.

Variaciones en la jerarquía y organización: particularidades por programa

Tal como se indicó en la metodología, elegimos un programa por cada área del conocimiento que establece la clasificación institucional de la UNAM. El supuesto inicial era que cada programa tendría representaciones distintas explicadas por su pertenencia a una u otra área: humanidades, ciencias sociales, ingenierías o ciencias experimentales. Por ello, se sistematizó por separado un núcleo de la red por cada programa para observar si esto podía sostenerse.

Para comprender lo que entraña una tipificación por áreas del conocimiento acudimos a Becher (2001) quien expone que éstas pueden entenderse por un lado, por las propiedades epistemológicas de los campos de conocimiento y por otro, por las características sociales de los grupos de investigación. Es decir, la explicación del autor alude a los aspectos estructurales ligados a la construcción misma del conocimiento, pero también considera como un elemento relevante la cuestión cultural, esfera en la que las comunidades académicas fundan su identidad por la particularidad de cuestiones tales como la comunicación, la tradición, los valores, las creencias y el dominio de las propias formas de investigar. Ambos aspectos fundamentales para comprender las representaciones sociales. Aunado a lo anterior debe considerarse también la dimensión institucional, como un espacio en el que se ordena, organiza y desarrolla el conocimiento porque ahí es donde tienen cabida a las comunidades académicas.

A partir de lo anterior, se hizo un análisis de la red de cada programa de posgrado, para observar si hay diferencias marcadas por las disciplinas, es decir por las formas de construcción del conocimiento características de cada área así como por

sus prácticas, valores y tradiciones en una dinámica institucional. Asimismo, este análisis sirve para observar si el núcleo de la red general se dispersa o se mantiene en función de sus elementos primordiales.

El análisis conjunto revela que los elementos constitutivos del núcleo de la representación de excelencia académica *investigación y calidad*, aparecen en todos los programas aun cuando aparecen en diferente lugar y orden. Asimismo, palabras tales como *compromiso, preparación, conocimiento, profesores*, aparecen frecuentemente, lo cual indica que se conserva en esencia una misma representación pero hay matices en la organización y jerarquización de los elementos, estas diferencias pueden explicarse por lo que se dijo antes: organización institucional, particularidades de cada disciplina y por los valores, usos y tradiciones de las comunidades académicas. Lo cual se muestra a continuación.

- Núcleo de la red Ciencias Biomédicas

Para el programa de Ciencias Biomédicas, la *calidad* está por encima de todo. Esta palabra que encabeza el núcleo, parece estar estrictamente ligada a la política de evaluación instaurada por el CONACYT, que como se dijo en el capítulo primero deviene del ámbito empresarial. Conviene recordar la relación institucional tersa que este programa ha tenido a través de los años con el Consejo en el sentido de que siempre ha cumplido con los estándares exigidos y logrado las más altas puntuaciones, derivado en gran medida por la participación hegemónica de los actores del área experimental como agentes creadores, impulsores y promotores de la política de calidad y excelencia. Lo cual confirma una relación que está en la misma sintonía.

Cuadro 19. Núcleo de la red y respuestas escritas de Ciencias Biomédicas

Ciencias Biomédicas			¿Qué es lo más valioso que tiene el programa?
Definidoras	Peso	Distancia	
1. Calidad	20	100	<p>Calidad educativa y calidad productiva en temas de recursos y conocimiento nuevo (Estudiante, CB15).</p> <p>La calidad del posgrado en general: eficiencia, flexibilidad, los tutores son los mejores de México, lo mismo que las sedes participantes [...] porque los alumnos del programa son muy buenos, como se ve en la calidad de las tesis y en los artículos que se publican (Investigador, CB22).</p>
2. Investigación	18	72.00	
3. Creatividad	12	60.00	
4. Ética	10	50.00	
5. Productividad	10	50.00	
6. Tutores	9	45.00	
7. Publicaciones	9	45.00	
8. Compromiso	8	40.00	
9. Formación	8	40.00	
10. Preparación	8	40.00	
11. Dedicación	7	35.00	
12. Originalidad	7	35.00	
13. Trascendencia	7	35.00	
14. Disfrutar	5	25.00	
15. Prestigio internacional	5	25.00	

A cierta distancia aparece -como segunda palabra evocada- la *investigación*, ésta ha sido la esencia del plan de estudios de desde sus orígenes en el anterior programa de Investigación Biomédica Básica fundado en los años setenta del siglo XX. Su fin primero y último ha sido y es la formación de investigadores, que sean capaces de realizar investigación original, con estándares internacionales, por ello a partir de la reglamentación de 1996 han eliminado la maestría como antecedente del doctorado porque se considera que retrasa, de alguna manera, la formación del investigador (UNAM-DCB, 1996).

En la red le sigue la *creatividad* y la *ética* como palabras que refieren a dos condiciones para el ejercicio del quehacer científico, evocaciones que pueden estar ligadas a una forma de excelencia construida como parte de un *ethos* de la comunidad. Por otro lado, la *productividad*, que refiere a la cuantificación de los resultados concretos de ese quehacer, aparece en los primeros cinco lugares,

vinculado a esto emergen las *publicaciones* y el *prestigio internacional*, palabras relacionadas a los modelos de evaluación de calidad. Conviene señalar que los *tutores* tienen un lugar importante en esta red cuestión que se explica por su larga historia institucional como parte del modelo de formación propuesto por este programa desde sus orígenes.

Resta agregar que la palabra *disfrutar* aparece como una palabra relacionada con las emociones, que manifiesta placer o satisfacción. Situación que merece la pena resaltar porque indica que los actores ven una parte gozosa en el trabajo científico de excelencia.

La voz de los actores -recuperada en el cuestionario escrito- da cuenta de las relaciones que tejen los actores entre estos elementos -calidad, investigación, productividad, publicaciones- lo que muestra una forma peculiar de entender la excelencia.

- Núcleo de la red Ciencias e Ingeniería en Materiales

En el caso del programa de Ciencias e Ingeniería en Materiales, como caso único aparece primero la palabra *disciplina*, que en sí misma puede interpretarse de diferentes maneras: el conjunto de normas para regular las conductas; la disposición a cumplir las normas; o bien como materias o asignaturas que aluden a un campo de conocimiento. Se considera que esta última es la acepción indicada porque *conocimiento* es la palabra que le sigue en orden de importancia. Esta relación se confirma en las respuestas al cuestionario, pues para los actores lo excelente indudablemente está ligado al dominio del conocimiento disciplinar. Esta asociación es propia del programa y se puede observar en el plan de estudio que establece como requisito de ingreso aprobar los exámenes de conocimientos y posteriormente cursar una primera etapa en la que “[...] el alumno se centra en la adquisición de conocimientos sólidos en ciencia e ingeniería de materiales, mediante la

asistencia y aprobación de cursos, finalizando con la presentación de sus exámenes disciplinarios” (UNAM, 2009:27). Este énfasis se explica por la naturaleza misma de las ingenierías que se caracterizan por usar el conocimiento para aplicaciones e innovaciones tecnológicas, este perfil dual hace que el dominio de lo científico sea lo que otorga a los ingenieros la distinción simbólica frente a los técnicos o tecnólogos.²⁸ Se supone entonces que esto se hace más patente cuando se trata de un doctorado.

Posteriormente, aparecen las palabras *compromiso, dedicación y estudio* que en conjunto hablan de dos condiciones básicas para lograr el objetivo o las *metas* palabra que aparece en el séptimo lugar. Conviene resaltar que sólo en esta red aparecen los *estudiantes* como actores de la excelencia con el mismo peso semántico que se le otorga al *profesor*.

Es así que en este programa, *la investigación* se relega, aparece en octavo lugar, y tiene el mismo peso que *preparación, profesores y programa* lo que indica que comparte el mismo grado de importancia para los actores. La calidad se posiciona en el lugar 13 y comparte el mismo peso que *aplicar* palabra vinculada directamente al campo disciplinar de las ingenierías.

En esta red también se encuentra una palabra que refiere al ámbito emocional *autorealización*, que indica la satisfacción que se obtiene a nivel personal por el logro en el cumplimiento de una meta, de una aspiración cumplida.

²⁸ Para Ruiz (2004: 68) “Con rasgos más simbólicos que materiales, la conservación y difusión del sistema de conocimientos de la ingeniería, impregnado de una racionalidad científica, tiene la intención política e ideológica de otorgar los ingenieros un carácter de exclusividad en la toma de decisiones tecnológicas y reconocerse como profesionistas, y con ello, distinguirse de otros sujetos que si bien también se ocupan de las tareas técnicas (técnicos, trabajadores calificados, operadores), no poseen el rigor científico que requiere el diseño, manejo de tecnologías y solución de problemas técnicos”.

Cuadro 20. Núcleo de la red y respuestas escritas Ciencias e Ingeniería en Materiales

Ciencias e Ingeniería en Materiales		
Definidoras	Peso	Distancia
1. Disciplina	18	100
2. Conocimiento	15	83.33
3. Compromiso	14	77.77
4. Dedicación	13	72.22
5. Estudio	10	44.44
6. Metas	8	44.44
7. Estudiantes	8	38.88
8. Investigación	7	38.88
9. Preparación	7	38.88
10. Profesores	7	38.88
11. Programa	7	38.88
12. Nivel	7	33.33
13. Calidad	6	27.77
14. Aplicar	5	27.77
15. Autorealización	5	27.77

¿Qué es lo más valioso que tiene el programa?
 La formación y responsabilidad al presentar exámenes disciplinares (Estudiante, CIM03).

Es un programa de actualidad. Conocimientos actuales al día (Investigador, CIM14).

¿Considera que el posgrado en el que participa es un programa de excelencia?
 Desafortunadamente no lo es. La calidad de los egresados no es la deseada, debido a que las materias que se imparten no son de nivel suficiente y no se cuenta con el número y contenido de materias que garanticen la sólida formación de nuestros egresados (Profesor, CIM05).

Esta red es la más diferenciada y con esta distribución, se puede entender que prevalecen las pautas códigos del área disciplinar, frente a las disposiciones institucionales del CONACYT. Esto es posible en tanto, históricamente el programa ha tenido vínculos más estrechos con la industria que con el Consejo. No obstante, en su trayectoria de evaluaciones frente al Consejo se observa que el programa de Ciencias e Ingeniería en Materiales se ha ido adaptando a los requerimientos que éste solicita, aunque no tenga una relación estrecha en cuanto al financiamiento. Quizá en este caso se ha ido sobreponiendo la idea del bien simbólico, más allá del bien económico que la pertenencia al Padrón del Consejo representa.

- Núcleo de la red programa Ciencias Políticas y Sociales

Si observamos el programa de Ciencia Políticas y Sociales, tiene una red compacta, en tanto concentra en sólo tres palabras el peso mayor a 50 puntos. Aparece en primer lugar la *investigación*, y aunque la *calidad* es la segunda palabra aparece a una distancia considerable. La *disciplina* es la tercera palabra, que en este caso también puede vincularse al dominio del conocimiento (palabra que parece en el siguiente lugar). Este peso contundente de la investigación, es llamativo primero porque el plan de estudio considera que uno de sus cometidos es la alta formación profesional, y más aun si se considera que este posgrado aglutina orientaciones muy vinculadas a la práctica profesional como la comunicación, las relaciones internacionales o la administración pública. Se debe recordar que durante los diez primeros años el padrón del CONACYT estuvo dirigido únicamente a la investigación.²⁹ Lo cual remite a pensar que “investigación y calidad” es un binomio que este programa adopta del Consejo después de estar por varios años en el proceso de ser rechazado, posteriormente condicionado y finalmente lograr su consolidación en su paso por los diferentes programas de evaluación. Vinculado a lo anterior, se percibe también que la incorporación de la investigación como eje de este programa es producto de la adecuación al reglamento de posgrado de 1996.³⁰

²⁹ Para Arredondo, Pérez y Morán (2006: 67) En las convocatorias del Programa de Fortalecimiento del Posgrado Nacional “[...] la orientación profesional parece adjudicarse y privilegiarse en el nivel de especialización y excluirse totalmente en el de doctorado, los criterios e indicadores que prevalecen son los de la orientación a la investigación y varían sólo ligeramente en el caso de los de orientación profesional.”

³⁰ Como parte de los desafíos que las autoridades del posgrado en Ciencias Políticas y Sociales preveían en el marco de la adecuación al Reglamento General de Estudios de Posgrado de 1996, se planteó lo siguiente: [En el doctorado] “resulta necesario establecer criterios y seguimiento académico-administrativos cada vez más personalizados, protagonizados por el sistema tutorial y organizados en función de la adscripción de cada alumno un proyecto de investigación concreto. Ello garantizará la formación rigurosa de nuevos académicos e investigadores que alimentarán a la comunidad de científicos sociales de excelencia en el nivel nacional y simultáneamente, generarán conocimientos y productos originales necesarios para el desarrollo científico, así como para la rápida transformación social del país (Bokser, Antal y Waldman, 2001:153).

Cuadro 21. Núcleo de la red y respuestas escritas Ciencias Políticas y Sociales

Ciencias Políticas y Sociales			¿Qué es lo más valioso que tiene el programa?
Definidoras	Peso	Distancia	
1. Investigación	49	100.00	<p>La posibilidad de llevar a cabo investigación social de manera científica y con libertad, sobre problemas de importancia para el país (Estudiante, CPyS13).</p> <p>Los estudiantes trabajan con profesores-investigadores especializados. Tienen acceso a distintas disciplinas y pueden combinarlas (Profesor, CPyS08).</p>
2. Calidad	34	69.38	
3. Disciplina	26	53.06	
4. Conocimiento	16	32.65	
5. Profesores	16	32.65	
6. Beca	13	26.53	
7. Originalidad	11	22.44	
8. Docencia	10	20.40	
9. UNAM	10	20.40	
10. Asesoría	10	20.40	
11. Buena	10	20.40	
12. Responsabilidad	10	20.40	
13. Teoría	10	19.36	
14. Exigencia	9	19.36	
15. Apoyo	9	16.32	

Ahora bien, es preciso considerar que el desarrollo de las Ciencias Sociales en México también tiene su propia historia, de acuerdo con Perló y Valenti (1994), hasta antes de la década los noventa en las Instituciones de Educación Superior en México en el terreno de la sociología se había priorizado el desarrollo de la docencia y la tradición orientaba a producir reflexiones teóricas o estudios conceptuales. La ciencia política carecía de un desarrollo teórico sólido al igual que la administración pública, lo cual puede indicar la aparición de las palabras *disciplina*, *conocimiento* y *teoría* como parte importante de la excelencia. Vinculado con ello, la mención de los *profesores* y la *docencia* en conjunto indican que esos elementos han estado al centro en la conformación de este campo disciplinar.

- Núcleo de la red programa en Pedagogía

Para el programa de Pedagogía, la red es también compacta en tanto en tres palabras se concentra el mayor peso semántico. Al igual que en la red general, la *investigación* y la *calidad* aparecen en los primeros lugares. Esta presencia destacada también indica una fuerte propensión en la adopción del lenguaje de la política de

evaluación del CONACYT. Si se recuerda, la trayectoria del programa ha sido sinuosa, ha tenido un proceso de exclusión, aceptación, pero sin llegar a consolidarse lo cual puede indicar que se han asumido los criterios y orientaciones en un afán de ajustarse a los parámetros con los que se está siendo evaluado. Se considera que también las palabras *eficiencia* y *pertinencia* forman parte de este campo semántico propio de la política de evaluación.

Cuadro 22. Núcleo de la red y respuestas escritas Pedagogía

Pedagogía			¿Qué es lo más valioso que tiene el programa?
Definidoras	Peso	Distancia	
1. Investigación	55	100	Formación e investigación actualizada (Estudiante, Pd16).
2. Calidad	36	65.45	
3. Formación	28	50.90	
4. Profesores	26	47.27	Los conocimientos y procesos de investigación (Estudiante Pd34).
5. Eficiencia	24	43.63	
6. Compromiso	20	36.36	
7. Conocimiento	15	27.27	
8. Crítica	15	27.27	
9. Pertinencia	15	27.27	Los proyectos de investigación que desarrollan estudiantes y docentes (Profesor Pd01).
10. Programa	14	25.45	
11. Trabajo	14	25.45	
12. Responsabilidad	13	23.63	
13. Preparación	11	20.00	
14. Capacidad	10	18.18	
15. Estudio	9	16.36	Espacio de libertad para investigar y discutir (Profesor Pd04).

Por otro lado, la particularidad se observa en que las palabras *formación*, *profesores*, *crítica* y *estudio*, están ligadas al campo disciplinario en tanto son propias de la reflexión pedagógica en torno al ser humano.

Lo anterior, muestra una de las particularidades del conocimiento de sentido común que es la diversidad, y en particular de las representaciones sociales que de acuerdo con Moscovici (1979) no son producto de un acto mecánico de reproducción sino creación de acuerdo con las particularidades individuales y por

las condiciones sociales, culturales e institucionales de los sujetos pertenecientes a los distintos grupos.

Visto así, se debe comprender que la imagen de excelencia académica que aquí se presenta es común pero no es monolítica, uniforme o unidimensional, aglutina varios elementos que incluyen parte de la política institucional y gubernamental, mezclados, es decir, conectados con conocimientos, nociones y percepciones propias de una población minoritaria, de un grupo, que ha llegado a la cúspide de un sistema escolarizado altamente estratificado por lo que valores como la responsabilidad, la constancia, el trabajo, la dedicación y el compromiso adquieren sentido. Así como con elementos propios de la disciplina que hacen que se resalten algunas palabras que caracterizan cada área.

¿Sobre qué información se elabora esta imagen? El siguiente apartado resuelve esta interrogante, con la salvedad de que esta separación se hace únicamente con fines analíticos porque como se verá estas dimensiones están imbricadas en el proceso mismo de construcción de la representación social de la excelencia académica.

Información: lo que se sabe de la excelencia académica

Ahora bien, una vez que se ha mostrado la organización, jerarquización y algunas relaciones entre los elementos del contenido de la representación, conviene preguntarse por la información que interviene y hace posible esta construcción social. La dimensión de información, como se mencionó en los apartados teórico y metodológico, responde a las preguntas ¿qué saben los actores sobre el objeto representado?, ¿cuáles son sus fuentes? ¿En el proceso de objetivación qué información -de la circulante en el medio- han seleccionado e incorporado los actores del posgrado para forjar de la representación social de la excelencia académica?

Interesa recordar que desde esta posición teórica, no se trata de valorar la precisión o veracidad de la información, o si ha sido distorsionada o vulgarizada, lo importante es observar y comprender cómo ésta se ha asimilado, cómo está dispuesta en el grupo y qué es lo resulta significativo para los actores de estos programas de posgrado.

La información, como dimensión de una representación, está ligada a la pertenencia grupal y a la ubicación social en tanto rol institucional (investigador, profesor, estudiante) de los actores. A su vez, también está cimentada en el contexto de aparición de la excelencia que ha sido enunciado, por lo que ambos elementos aparecen otorgando matices a la representación.

De tal manera, la exploración del material de campo abrió dos grandes vertientes que coinciden con lo que apareció en la imagen de la representación:

- a) La primera toca la información colectiva “que se sabe y que se usa” para clasificar, reconocer y valorar la investigación, ésta se agrupa en cuatro ejes: trabajo académico, valores, actores y recursos. Debe destacarse que esta información está atravesada por juicios de valor sobre *lo que es, no es, o lo que debería ser* la excelencia académica en tanto ésta se considera como un ideal o aspiración educativa. Aquí hay una línea muy delgada con los significados que han sido enunciados en el campo de representación, de hecho en momentos se confunden y mezclan, lo cual puede ser considerado como un problema en términos analíticos, no obstante apelamos al sentido de integración que tienen las representaciones sociales como parte del pensamiento de sentido común, por lo cual que es difícil diseccionarlas tajantemente. Sin duda, es mejor considerarlas en términos de relación en tanto el campo de representación se organiza con la información circulante.
- b) La segunda, recupera lo que saben los actores de la política de excelencia del CONACYT así como los vínculos que ellos establecen con la evaluación institucional

para los académicos y con la evaluación escolar para los estudiantes (ingreso, permanencia y egreso).

Información sobre la investigación: trabajo académico, valores, actores y recursos

La primera gran vertiente para abordar la dimensión de información de la representación social incluye las comunicaciones que los actores usan para clasificar lo excelente, lo que resulta valioso para ellos y que por ende debería ser considerado en el posgrado. En esta gama encontramos posiciones que aluden a todo aquello que “hace” a un posgrado de excelencia, es decir a lo que es deseable, a la excelencia como aspiración y a todo aquello que está o debe ser incluido como un ideal. En contraparte, aquí también se descarga la información de aquello que no contribuye a la excelencia académica, aquello que a juicio de los actores aleja a los posgrados de la imagen de excelencia deseada. Es así que, la información que aquí se presenta está cargada de juicios de valor que funcionan como criterios que permiten a los actores clasificar y discernir entre lo que resulta valioso y lo que no lo es, esto indudablemente vincula esta dimensión con la de actitud, y también se denota una imagen de excelencia, así que debe comprenderse que las tres dimensiones están superpuestas, y que esta separación analítica es artificial pero ayuda a comprender la formación de las representaciones.

En las entrevistas sobresale la importancia que los actores le otorgan a la investigación científica, como centro de la excelencia. Los testimonios permiten observar que ésta es vista como proceso (trabajo académico) y como producto de formación (tesis, publicaciones). En concordancia con el núcleo de representación descrito anteriormente, la voz de los actores refiere primordialmente a la investigación, como la función primordial que se atribuye al doctorado.

En las entrevistas y cuestionarios escritos se encuentran diferentes orientaciones algunas inclinadas al plano de los valores, otras más vinculadas a las prácticas y

procesos formativos, a los recursos y la infraestructura, lo común es que todas estos temas aparecen ligados, de alguna forma, a la investigación. Es importante recalcar que estas informaciones no se desvinculan del todo con la parte de la política y la evaluación institucional. Esa información no desaparece, ni se borra, coexiste y en muchas ocasiones es referencia -implícita o explícita- para comparar y señalar que la excelencia puede ser de otra manera o para mostrar aceptación de los criterios de calidad que se han diseñado desde las instancias evaluadoras. Aquí parte de la información disponible para catalogar la excelencia.

- Trabajo de investigación como proceso y producto: originalidad, rigor y utilidad

Desde el punto de vista de los actores, desde su información disponible, un posgrado de excelencia se materializa en el trabajo académico de profesores, investigadores y estudiantes. Éste puede ser entendido como proceso o como producto. Como proceso alude a la formación en investigación ya sea en las aulas, laboratorios o prácticas de campo, espacios que según la disciplina se ocupan para las labores cotidianas de aprendizaje y enseñanza. Como producto alude al resultado, a la materialización de dicho proceso que se concreta en la tesis doctoral o en artículos para publicación en revistas especializadas.

En primer lugar se observó recurrencia en la originalidad como característica de la excelencia, conviene decir que este rasgo se encuentra presente en los planes de estudio de cada programa de posgrado. Una revisión rápida, pone en evidencia que la originalidad es un signo de los posgrados de la UNAM, oficialmente ellos tienen como fin la formación de investigadores originales, capaces de producir conocimiento original, a través de investigaciones originales. De tal manera que esto se ha incorporado y por supuesto se han agregado matices que tienen que ver con los campos disciplinarios. Algunos actores comentan:

[...] yo creo que los estudiantes son *originales* en su pensamiento y con los pies en la tierra, o sea las cosas que se les ocurren son susceptibles de ser llevadas a la práctica, lo que uno hace, lo que uno encuentra, que alguien lo pueda usar para algo en alguna de las industrias con las que se relaciona el Instituto, en las obras. Yo diría que eso *originalidad* y que las cosas que hace esa persona se puedan llevar a la práctica, yo creo que eso es la excelencia (CIM, Instituto de Ingeniería, Investigador, O).

Yo creo que en general una tesis de doctorado se pide que haya una *originalidad*, es decir, que tú aportes al conocimiento o al estado del arte del conocimiento en la materia o en el tema que tú estás abordando ¿no? [...] Yo creo que la originalidad no es digamos, una línea recta o es una sola cosa. Tú puedes aportar originalidad en términos de una estructura diferente, puedes aportar originalidad en términos de que has hecho un trabajo de campo o que has roto con toda una corriente de pensamiento aportando un enfoque teórico nuevo (CPyS, CISAN, Investigadora, V).

Como se observa para los actores la originalidad no tiene una definición particular, ni alude con precisión a un objeto, ésta se orienta a la producción de conocimientos nuevos, al empleo de metodologías distintas o innovadoras, a la generación de aportes al conocimiento teórico, así como a la utilidad que reportan. Lo que la hace común es que se refiere a una característica positiva que califica la investigación que se realiza en el posgrado.

Por otro lado, ya sea como proceso o producto, profesores e investigadores atribuyen al trabajo académico, al trabajo de investigación que encarna la excelencia ciertas características tales como solidez, coherencia, postura crítica, fundamentación teórica, precisión metodológica y dominio de la disciplina, lo que podríamos llamar en conjunto rigor científico, algunos testimonios ilustran:

El asunto no va de qué tan inspirada amanecí hoy y cuántas cuartillas escribo, no, sino que *hay que leer* muchas cosas para escribir media cuartilla [...] la de pensarse *las cosas muy bien*, la de *plantear una postura o una crítica* o la formulación de un planteamiento a partir de

argumentos muy cuidados de respaldos teóricos muy sólidos (Pd, Facultad de Filosofía y Letras, Profesora, S).

En el posgrado la exigencia que he encontrado yo mayor es en la cuestión de hacer una *muy, muy buena investigación*. En doctorado obviamente la exigencia es mucho mayor, porque ya no solamente es manejar los autores, sino saber específicamente cuáles son los que a ti te sirven y que el marco teórico esté *bien construido*, que no dejes de lado nada, que lo que tu propongas tenga *coherencia*, que todo esté fundamentado, que la *metodología sea la correcta*. La *exigencia* es muy grande en cuanto al nivel, pues es una tesis de doctorado entonces el *nivel teórico* tiene que ser muy bueno y la cuestión de *la metodología*, cómo recoges la información, cómo vas a sistematizar los resultados. Hacer una investigación de doctorado, ya de excelencia, es *saber hacer ciencia social* digamos bien, con exigencia (CPYS, Instituto de Investigaciones Sociales, Estudiante, A).

La utilidad de la investigación es también una característica de la excelencia para los actores del posgrado no se trata ya sólo de producir conocimiento básico, la excelencia se encuentra en el uso social, en la innovación y en la aplicación que deriva del conocimiento generado. Estas son algunas voces:

[...] en cualquier universidad del mundo, la tesis tiene que *ser original, rigurosa, relevante*, [...] entonces sí *es original*, es creatividad; nuevos aportes al conocimiento teórico y empírico rigor, pues que se haga la tesis con todo rigor de la revisión de la literatura, que *no haya plagios* voluntarios e involuntarios y relevancia en el sentido de que no sea una cuestión de que a lo mejor sea solo *útil* para Marte y los habitantes de allá en el siglo XXX, estamos en este siglo y entonces tiene que *ser relevante* para México en general y para América Latina (CPyS, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Profesor, O).

Sí hay un interés en que el trabajo sea *útil*, yo diría que ese es uno de los valores, que se pueda aplicar, que se pueda llevar a normas, o la industria o la práctica, eso yo creo que es un valor. Creo que la *originalidad* es algo que uno anda buscando, si uno ve una tesis que no tenga algo de original como que la ves mal, como que es una "talacha". Bueno además las cosas normales de la ciencia, *el rigor, la demostración* de las cosas (CIM, Instituto de Ingeniería, Investigador, O).

Yo te puedo decir que en este año he sido jurado como en cinco exámenes de maestría y doctorado, y no he visto que ninguno de ellos trate o analice un problema que pueda ser de *utilidad o de un valor práctico* para el país o la industria mexicana, están desconectados; qué por qué el electrón bailó entre tal molécula y entre tal orbital, es un tema clásico, que cómo hacer unas películas de nanomateriales en no sé qué sustrato, bueno dices quién va a trabajar sobre esos materiales aquí en México, y cositas por el estilo que dices tú eso es como engañarse (CM, Facultad de Química, Profesor, B).

Observamos cómo en estos testimonios se articulan nuevamente varios elementos como la originalidad, el rigor, la utilidad, que son los elementos más significativos para los actores del posgrado, se sabe que éstos no son individuales, son producto de una construcción social que se logra por pertenecer a un grupo, aceptar sus reglas, compartir un lenguaje, en este caso el campo científico es quien dota a estos actores del conocimiento práctico para encajar, para ser parte de. Los académicos son quienes poseen este conocimiento tácito que se transmite a las nuevas generaciones los estudiantes van incorporándolo como parte de su acervo, así en el posgrado no sólo se aprenden conocimientos disciplinares, científicos, se aprenden conocimientos prácticos que se transmiten en los intercambios cotidianos, aquí las voces estudiantiles:

Llamaría excelencia a *dominar las materias básicas*: Estructura de la Materia, Termodinámica de los Materiales y Propiedades Electrónicas [...] excelencia sería realmente tener un conocimiento profundo de estas tres áreas, porque teniendo este conocimiento uno puede desarrollar diversos aspectos de las Ciencias Materiales y atacarlos de manera profunda (CIM, Centro de Energía, Estudiante, M).

El doctorado es de excelencia porque cumple el objetivo de formar jóvenes que muestran competitividad a nivel internacional que son capaces de desarrollar proyectos *originales* [...] (CB, IFC, Estudiante, F20).

Es así que la representación de excelencia se va construyendo en este intercambio profesores-estudiantes, se aprende ciertamente en comunidad, socializando, pero no sólo aquello que es estrictamente científico sino también aquello que es aceptable o válido en ese territorio, pero ese aprendizaje no es mecánico es conocimiento que los estudiantes asimilan, le dan forma para comprender y adentrarse a este mundo que les abre el posgrado. Esto es así porque, “Con frecuencia, los juicios de los alumnos están influidos por el maestro, en función de los cuales captan e interiorizan las normas de excelencia “[...] el maestro quiera o no encarna la norma. No puede orientar a sus alumnos en su trabajo y en sus aprendizajes sin formular, implícita o explícitamente, juicios de valor” (Perrenoud, 2008:16).

Es así que la originalidad, la exigencia, la utilidad, el dominio del conocimiento y el rigor de la investigación científica se convierten en signos de la excelencia en el posgrado universitario.

- Ética y valores en la investigación y la docencia: compromiso y honestidad

La investigación científica del siglo XXI es notablemente distinta a la que se hacía en el pasado, no sólo por los avances tecnológicos que la misma ciencia ha propiciado sino por el impacto que ésta tiene directamente en los grupos sociales y en la vida del hombre. Por ello, actualmente organismos como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura, UNESCO, por sus siglas en inglés, pugnan porque desde el ámbito curricular la formación de los científicos, vaya acompañada de valores éticos que los lleven a la reflexión sobre las consecuencias de su propio quehacer (Alcántara, 2009). Pero más allá del curriculum y de la normativa que actualmente discute sobre las reglas formales que se deben adoptar en la investigación, existe un *ethos* académico que se trasmite de manera cotidiana en los procesos de formación. Es el maestro quien establece,

implícita o explícitamente ciertos preceptos a seguir en el espacio escolar, es decir las formas de trabajar y los parámetros que las guían.

En este caso la discusión no está en la relevancia o las formas que adquieren los mecanismos de transmisión de los valores de la ciencia, sino en observar cómo éstos aparecen en la representación de excelencia académica en tanto se han incorporado en el acervo de información de los actores del posgrado. En concordancia con los planteamientos teóricos que señalan la presencia de valores como parte de las representaciones, en el núcleo figurativo de la representación de excelencia (esquema 2) aparecen algunos valores vinculados con la excelencia, ahora toca ver cómo se manifiestan en el discurso de los actores.

Para los actores del posgrado el valor principal es el compromiso. Éste se entiende como la disposición para el logro del objetivo deseado que, para el caso, es el desarrollo del trabajo de investigación. Este compromiso para los estudiantes se asume como una auto-exigencia para cumplir con la demandas del posgrado. Algunas voces ilustran:

Bueno, un posgrado de excelencia es aquel que de alguna u otra manera va a poder hacer que el alumno saque y desarrolle y llegue el máximo de sus capacidades, aquel posgrado donde el alumno se queda como a la mitad de sus expectativas o no, no saca el potencial que tiene, no es un posgrado de excelencia [...] yo creo que un posgrado tiene que ser estricto [...] es un *compromiso* con uno mismo (CB, Instituto de Investigaciones Biomédicas, Estudiante, D).

[...] la excelencia es *compromiso* y si tienes que asistir a tantos cursos lo hagas, porque para eso te metiste, igual asistencia, exigencia, que tu también te marques, que si el programa dice que tienes tanto tiempo para la titulación bueno que lo cumplas en la medida, claro, de lo posible porque hay investigaciones que se van muy lejos por cuestiones que rebasan al alumno, pero lo que a ti te toca, lo que a ti te corresponde pues si tienes que tener esa exigencia, ese *compromiso* (CPyS, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Estudiante, A).

Para los profesores e investigadores el compromiso es una cuestión básica en el trabajo tutor-alumno, que evidentemente tiene como centro la investigación. De tal manera que la excelencia académica sólo es posible cuando hay compromiso mutuo. Varios testimonios ilustran:

[...] cuando los alumnos ven que tienen un tutor que se *compromete* con el trabajo de ellos y cuando hay reglas claras pues si ellos van avanzando. *Mi compromiso* con ellos es revisar sus avances por escrito, si ellos no trabajan yo no trabajo, pero si trabajan mucho, créame que yo trabajo mucho y cuando ven, como esta joven que salió, que me entrega cien cuartillas y que las leo en dos días, con todo detalle, pues se va muy contenta porque ha encontrado, aunque yo le haya desbaratado su avance de un capítulo, que si hay una lectura seria y escrupulosa de lo que está trabajando [...] (CPyS, Instituto de Investigaciones Sociales, Investigador, T).

[...] es lo que da al estudiante la formación de excelencia, si tú como estudiante tomas tu papel como debe de ser y dices yo para que sea excelente debo de ir un paso delante de mi supervisor, eso qué significa, significa que yo debo de prepararme adecuadamente y si no tengo la preparación entonces tengo a mi asesor que me debe preparar adecuadamente y eso significa darle lata a mi asesor, si a mí, mi estudiante viene aquí a cada rato a “enchincharme” con nuevas cosas con gusto lo atiendes porque ves que está *comprometido* (CIM, Centro de Investigación en Energía, Investigador, S).

Vinculado al compromiso, subyacen los valores del trabajo y la honestidad. Estos vienen a la voz de los actores como parte de su acervo de información disponible y refieren a las formas correctas de proceder como científicos, pero sobre todo como académicos y estudiantes del posgrado. Los entrevistados refirieron a los valores de la ciencia pero siempre vinculados con el trabajo institucional en la Universidad, esto se entiende porque la voz es de personas que se dedican a hacer ciencia pero en un territorio marcado por la docencia, por la tutoría y por los procesos de enseñanza y aprendizaje:

[...] yo creo que para ser de excelencia una de las cosas muy importantes es que informalmente se ha transmitido, por lo menos desde que yo conozco, es la *honestidad*. Aquí si hay cosas que se pueden hacer lo decimos abiertamente y lo que no se puede hacer, no se puede hacer, y bueno, yo creo que la doctora pues eso se enseña o muestra con el actuar, la doctora es una persona muy *honest*, muy coherente [...] y bueno, yo creo que eso ha permeado a todos, es uno de los valores principales o sea la *honestidad* académica, porque no se ha permitido que se trasgreda (Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, Estudiante, M).

[...] yo prefiero que tengas un trabajo que sea pequeño pero que sea *intelectualmente honesto* y que te permita seguir sin mancha en tu trayectoria, porque lo poco que puedas hacer como investigador, como profesor es reputación y si tu permites que tu reputación se manche o la manchas tú, pues ya no puedes seguir teniendo reconocimiento ni los estudiantes se van contigo (CIM, Facultad de Química, Profesor, B).

[...] creo que la gente tiene que *trabajar*, los doctorados no caen del cielo, hay que *trabajar*, hay que *estar comprometido* con ese trabajo, hay que involucrarse con seriedad con lo que está uno estudiando y hay que *tener honestidad* en el trabajo, si las cosas no salen buscarle [...] más que nada eso, hacer el *trabajo duro*, *trabajar fuerte* y con ética (CB, Instituto de Fisiología Celular, Investigador, G).

En todos los casos los valores aluden a un tipo de excelencia autoimpuesta, no viene de fuera, no llega del CONACYT, no se trata de seguir un reglamento, sino que surge de la comunidad que intenta ser de excelencia bajos sus propios parámetros, surgidos por supuesto en un campo científico, académico, institucional. El compromiso, la dedicación, la honestidad, el trabajo continuo, el esfuerzo son valores que los propios actores han elegido como aquellos que hacen la excelencia.

- Actores: profesores, tutores y estudiantes

Como quedó expuesto en un capítulo anterior, la UNAM tiene dos figuras centrales: 1) el profesor, adscrito a una escuela o facultad, cuya labor principal es

hacer docencia en el nivel superior, pero al cual también se le exigen labores de investigación para participar en algunos programas de estímulos; 2) el investigador, adscrito a un instituto o centro de investigación cuya tarea principal es desarrollar proyectos científicos, y que como labor complementaria ejerce la docencia en el nivel superior. Ambas figuras tienen la posibilidad -si cumplen con los requisitos y es de su interés- de participar en el posgrado ya sea impartiendo cátedra, como tutores o sinodales en exámenes de grado.

Conviene resaltar que el tutor es una figura central de los programas de posgrado que se estableció con mayor fuerza en este nivel de estudios a partir del RGEP puesto en marcha en 1996. Sus atribuciones están claramente señaladas en la normatividad como sistema tutorial o sistema de tutorías. La función principal del tutor es acompañar y apoyar al estudiante para elaborar un plan de trabajo individual para desarrollar las actividades académicas de acuerdo con el plan de estudios y a la vez dirigir la tesis (UNAM, 1995 y UNAM, 2006). En la práctica esta labor puede adquirir diferentes formas y modalidades que van desde el trabajo cotidiano y coparticipe en las labores de investigación del estudiante con el académico, a aquellas en donde se concentra en asesorías más o menos frecuentes.³¹

El estudiante de doctorado, por su parte, es un egresado de maestría o de licenciatura (doctorado directo) que ha pasado por una serie de filtros de selección y que por ende tiene el perfil adecuado para continuar su formación de acuerdo con el plan de estudios elegido para la investigación o para lograr la mayor cualificación en el ámbito profesional o en la investigación.

³¹ Un trabajo que explica los procesos de tutoría en el posgrado como un eje rector en la formación de investigadores en las ciencias experimentales es el de Sánchez y Jasso (2004).

En mancuerna académicos y estudiantes del posgrado dotan de vida este espacio institucional, son quienes forjan las representaciones de excelencia a partir de la experiencia cotidiana. En este proceso se van creando imágenes de lo que es el buen profesor, el buen tutor o el buen estudiante. Junto con ello se habla no sólo de las características profesionales, sino personales, y además de los procesos que se dan en esta relación. En la representación de excelencia, se atribuyen a los sujetos y a las prácticas características deseables, plausibles, que se van perfilando y que circulan como información.

Aun cuando se sabe que existe la dupla profesor-estudiante, en el núcleo figurativo llama la atención que no apareció la palabra “estudiante”, ni tampoco la palabra “investigador”, a pesar de que la investigación es la palabra preponderante. Algo similar sucede en las entrevistas y en los cuestionarios escritos en donde el estudiante habla mucho del profesor o tutor y poco de sí mismo o del investigador. Aquí algunos ejemplos de estudiantes que hablan de profesores y tutores, en donde se observa estas características ideales del profesor y del tutor que hacen la excelencia:

A un profesor de buen nivel que vaya, que asista a sus clases y que como tutor te haga caso, es decir, a lo mejor que no te cite cada ocho días si no puede porque tiene muchísimas cosas que hacer, eso también hay que reconocerlo ¿no?, pero sí, vaya, que tenga el mínimo de atención hacia ti, que si tú lo buscas te responda o por lo menos lea algo, lo que le mandas, porque si por ahí hay gente que de repente no lee las cosas se tarda años en leerlas (CPyS, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Estudiante, A).

[...] la calidad se ve en el conocimiento, la información que maneja *el profesor*, porque también se dan casos en los cuales vas a un seminario y escuchas experiencias de carácter anecdótico más que de carácter académico [...] (Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, Estudiante, F).

Y entonces, eso es creo la principal fuente de información sobre *los tutores*, que platiques con estudiantes que estén o que hayan hecho estancias con él. Entonces, siempre habrá alguien ya sea en Biomédicas o aquí que tú conozcas que haya estado con esa persona, entonces puedes obtener referencias directas de personas que hayan trabajado con él. Y también está la información en la red, lo primero que uno hace, o que yo hago, es checar en la red los proyectos de investigación, los que te llaman la atención los seleccionas y buscas a la persona [...] Entonces yo quisiera una persona que, que sepa lo que está haciendo, que tenga la disposición de enseñarte lo que está haciendo y que te permita experimentar [...] (CB, Instituto de Fisiología Celular, Estudiante, R).

Así, los estudiantes enarbolan la imagen de un profesor o un tutor, que lea lo que el alumno presenta, que sea atento, que posea conocimiento, que permita la experimentación, que exija, que promueva que los estudiantes se formen en la investigación. No se habla del investigador, lo que indica nuevamente que en la representación social de la excelencia en el posgrado predomina la figura del profesor.

Por otro lado, en el último testimonio, se corrobora que la principal vía por la que circula la información es la personal, la que se da en la comunicación cotidiana entre pares: “puedes obtener referencias directas de personas que hayan trabajado con él”.

En el caso de los investigadores y profesores ellos abundan sobre sus propias características, mencionando al estudiante como el sujeto sobre el cual se ejerce la acción de educar, y destacan las características ideales del alumno que la formación en investigación necesita o debe reforzar. Profesores e investigadores que hablan de sí:

[...] el problema es cómo haces que *el profesor* sea mejor, olvídense de lo que está allá arriba, cómo es que el *profesor* tiene una mejor relación académica con sus *alumnos* y con la comunidad a la que pertenece, yo creo que esa es la verdadera reforma, la verdadera excelencia [...] o sea enseñar muy bien y enseñar ideas nuevas, sino no se puede hacer este posgrado (CIM, Facultad de Ingeniería, Profesor, M).

Es el *compromiso* de dos personas totalmente diferentes, el *estudiante* que está llevando a cabo un proceso de educación y el *investigador* que tiene el *compromiso* de proporcionarle el conocimiento al estudiante, porque ese es un compromiso, yo cuando acepto a un estudiante estoy aceptando un *compromiso* de cambiarle conducta, tengo que hacer cambios de conducta, formas de pensar, formas de trabajar, estamos educando a la persona para la investigación científica (CIM, Centro de Investigación en Energía, Investigador, S).

Los académicos que hablan de los estudiantes y mencionan insistentemente que la formación básica en la disciplina es una característica necesaria para lograr la excelencia, al parecer es el elemento central en sus valoraciones aun cuando alrededor de ella se aglutinen otras características como la creatividad, la iniciativa, la pasión:

De los estudiantes se necesita una *formación básica* en el campo, básica, básica, para maestría y más amplia para el doctorado, una capacidad de *expresión verbal y escrita* que parece que es una nimiedad, pero que a la hora de los “cocolazos” resulta que sí pesa, claridad respecto a los problemas de investigación [...] (Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, Profesora, S).

[...] en el caso de los estudiantes, cuando uno les propone un tema de trabajo la idea es que si los muchachos se *han preparado adecuadamente*, *abordan rápidamente el tema* y *lo entienden muy bien* y pues obviamente se desarrollan prácticamente solos, que es uno lo que más desearía, que un *estudiante tome la iniciativa* y esa iniciativa que se toma por parte del estudiante, básicamente siempre va acompañado de conocimiento, *que tengan buenas bases de conocimiento*, entonces de alguna manera podría pensar que el posgrado va realmente siendo de excelencia (CIM, Centro de Energía, Investigador, F).

[...] pero con los estudiantes, o sea una cosa es la *creatividad* del investigador y otra cosa son *las bases* que permiten que esa creatividad ofrezca innovación en conocimiento o porque tal como está ahorita estructurado el conocimiento científico en ciencias sociales y humanidades se requiere *una excelente formación*, *unas muy buenas bases* y sobre eso tener también la posibilidad creativa de dar nuevas aportaciones en esta área[...] (CPyS, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, Investigador, B).

De tal manera, cuando los actores hablan de sí mismos, o de los otros, permiten conocer las características deseables, aquello que es valorado, aquello que encarna la excelencia. Pero también, abren la ventana para conocer lo que a su juicio aleja al posgrado de esta clasificación. Así, se va tejiendo una concepción de excelencia que *surge de la transacción entre los actores* (Perrenoud, 2008: 38). Lo anterior, pone de manifiesto que lo social es dinámico, y no se reproduce mecánicamente, se combina entonces la información proveniente de aquí y de allá y en el grupo se le da forma.

Recursos para la investigación: experimentación y trabajo de campo

Las condiciones institucionales, en un sentido amplio, refieren a un conjunto de factores organizacionales de infraestructura física, gestión académica y administrativa, así como los servicios y apoyos que ofrece cada entidad a estudiantes, profesores, tutores e investigadores de un programa de posgrado (Arredondo y Santa María, 2001).

Sin negar la importancia que tienen las condiciones institucionales en el desarrollo de los programas escolares, aquí no interesa hacer un inventario, una valoración o una descripción de lo que ofrece cada sede universitaria (facultades, institutos y centros de investigación) para el desarrollo de los programas de posgrado, desde la perspectiva teórica adoptada corresponde abordar este punto como una condición de posibilidad para lograr la excelencia académica, en tanto ese es el sentido que le otorgan los actores. Desde la construcción del núcleo figurativo de la representación (esquema 2) aparecen dos elementos vinculados con las condiciones institucionales: apoyo e infraestructura. En los campos semánticos (cuadro 15) también aparecen otras dos palabras al respecto: infraestructura y becas. Es así que, las entrevistas y el cuestionario escrito sirven para comprender los matices y

sentidos que adquieren estas palabras en la conformación de la representación de excelencia académica.

Para los actores del posgrado, los recursos económicos se consideran fundamentales como condición para tener un posgrado de excelencia, se observa incluso que tener recursos para la investigación es un símbolo de prestigio. En este rubro, se manifiestan claramente algunas particularidades marcadas por el área de conocimiento de cada programa y también por el papel que desempeñan los actores, ya sea como profesores o investigadores. Como se dijo en otro momento, los profesores al estar adscritos a una facultad, no tienen las mismas condiciones institucionales para la investigación como los investigadores adscritos a un centro o instituto de investigación en la Universidad, esta diferencia es palpable en los testimonios. En general, para los estudiantes los recursos son posibilidades de tener beca para cursar el posgrado, desarrollar la investigación que es su tesis o participar en actividades de difusión e investigación fuera de la Universidad. Pero como se dijo hay particularidades que conviene mostrar.

En el programa de Investigación Biomédica Básica los entrevistados coinciden en señalar que para lograr la excelencia es necesario tener suficientes recursos económicos para la experimentación, para becas y estancias. Para los estudiantes resulta importante ir a un laboratorio que “tiene dinero”, pues posibilita la experimentación y por ende la formación en el posgrado, así como el avance en el proyecto de tesis. Para los investigadores, “tener dinero” significa especialmente poder apoyar a los estudiantes con becas, viáticos y estancias de investigación fuera de la Universidad. En el caso de los profesores hay diferencias porque “conseguir dinero” significa simplemente tener las condiciones para realizar su trabajo.

En todo caso, “el dinero” es un signo de prestigio que coadyuva a la excelencia; alude principalmente a los recursos extraordinarios que los académicos obtienen a través de diferentes instancias de financiamiento. Aquí algunos testimonios que muestran algunos matices:

En el Doctorado en Ciencias Biomédicas estamos bastante privilegiados. Es muy importante que *te den dinero*. Te permiten vivir de esto, un rato, eso es un gran alivio ¿no? No podrías dedicarse a esto *si no le dan a uno dinero*, entonces eso es muy importante. Este, que tu tutor tenga también *los recursos* para poder avanzar tu proyecto porque no sirve que uno tuviera las grandes ideas si no puede hacer uno los experimentos por *falta de recursos* ¿no? (CB, Instituto de Fisiología Celular, Estudiante, R).

El posgrado de Biomédicas tiene, aparte de las facilidades para la investigación es sí, también *tiene un poco más de dinero*, tiene un poco más de *solvencia económica* que está mostrada a nivel de las ofertas que hacen a los estudiantes por ejemplo con alguna convocatoria por dinero, la oportunidad de tener *apoyos* para ir a algún congreso, la oportunidad de estancias, ese tipo de cosas [...] (CB, Instituto de Ecología, Investigador, C).

[...] hay proyectos que son sumamente caros entonces el tutor *tiene que conseguir los recursos*, ocasionalmente vienen de la Universidad pero en general son apoyos pequeñitos lo más común es de que vengan de apoyos del CONACyT o de alguna otra dependencia de ese tipo (CB, Facultad de Medicina, Profesor, P).

Por otro lado, el posgrado de Ciencias e Ingeniería en Materiales tiene un vínculo más marcado con la industria y eso le otorga algunas variantes a la organización del contenido de la representación de excelencia, esto se observa principalmente en los investigadores, para ellos llevar recursos de empresas o de instancias externas a la Universidad es un signo de prestigio, es una cuestión que incluso merece ser evaluada como parte de su trabajo académico. Es relevante, observar que en estos casos incluso el discurso cambia, pues alrededor de la investigación se usan términos propios como proyectos patrocinados, patentes, desarrollo tecnológico, investigaciones económicamente redituables, investigaciones dirigidas. Aun

perteneciendo al mismo programa de posgrado los profesores, insisten en la carencia de los recursos necesarios para llevar a cabo las tareas de investigación que son complementarias a su labor docente. Siguen algunas voces:

[...] a la DGAPA o manda uno al CONACYT esas instituciones te financian los proyectos y uno puede sacar artículos de investigación a través del *dinero* que canalizamos a nuestros proyectos, pero existen otras instituciones que *te financian proyectos* pero dentro de las cuales uno de los requerimientos es que no puedes publicar a menos que ellos te autoricen, son *investigaciones dirigidas* que tienen como objetivo resolver algún problema de una institución de una empresa etcétera, ahí esto realmente no hay una manera de evaluarlo a menos de que te consideren el hecho de que *has traído dinero a la institución* a través de un proyecto, entonces eso puede ser otro producto a evaluar [...] Estamos considerándolo apenas, pero obviamente *si traes dinero a la institución*, traes infraestructura a través de ese *dinero* y son cosas que deberían evaluarse con mayor peso que un artículo de investigación (CIM, Centro de Investigación en Energía, Investigador, S).

[...] el Instituto de Ingeniería tiene muchos contratos con la industria y con el gobierno, *contratos patrocinados*, de hecho mucho más que el resto de los institutos de investigación juntos todos. Tiene no sé pero digamos en los años malos 100 millones de pesos en contratos entonces hay mucha *actividad patrocinada*, y a los patrocinadores hay que darles informes y cumplir con los contratos y de esos ingresos, de los ingresos que vienen de los *patrocinadores* se toma para mantener el programa del Instituto de Ingeniería, es un programa de becas muy grande más o menos 500 becas que vienen del Instituto de Ingeniería, no del CONACYT, ni de la UNAM [...] entonces lo que pasa es que los estudiantes que tienen esas becas participan en los proyectos de investigación, en los proyectos *patrocinados* digamos esa es una manera en que pagan la beca, pero es una manera en la que también ellos ganan (CIM, Instituto de Ingeniería, Investigador, O).

[...] un profesor que está dando clases dice yo quiero hacer algo de investigación *entonces no tiene recursos* y *sin recursos* para estudiantes, no puedes comprar tus publicaciones, no puedes comprar aparatos, entonces te ves limitado en la competencia, porque al fin y al cabo la excelencia es una competencia, ¿no? (CIM, Facultad de Química, Profesor, B).

Ahora bien, en el posgrado en Ciencias Políticas y Sociales también se demandan recursos como requisito para tener un posgrado de excelencia, en este programa se abre nuevamente la brecha entre investigadores (institutos) y docentes (facultades), se perciben diferencias marcadas entre las condiciones de los unos y los otros:

Una vez tuvimos más de 35 personas en campo, bueno, fue algo un poco excepcional. Nosotros si manejamos mucho, cierta cantidad de dinero ¿no? Este, pues tenemos la reputación de ser ricos (CPyS, Instituto de Investigaciones Sociales, Investigador, C).

La excelencia tiene que ser con base en una mejor infraestructura, falta la sede física del posgrado en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, yo tengo un asistente *yo le pago de mi dinero*, él trabaja en mi casa, ahí está ahorita [...] *no tengo un cubículo* en que pueda tener un equipo de jóvenes estudiantes apoyándome (CPyS, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Profesor, O).

En el caso del posgrado en Pedagogía, la palabra dinero no es recurrente, quizá por el sentido humanista de la disciplina, se usa más la palabra apoyo y se toca el tema de los recursos económicos asociado directamente al CONACYT:

[...] entonces me refiero a la permanencia de esos reconocimientos, de esos vínculos externos del posgrado con el CONACYT que dan la posibilidad de *apoyar* los distintos programas y proyectos [...] la beca de CONACYT que ahorita tengo pues fue el resultado de esto, entonces puede fortalecer el programa porque eso da la posibilidad de obtener mayor equipo, mayor *apoyo* para los profesores, también *apoyo* para los estudiantes [...] (Pedagogía, FFyL, Estudiante, C).

[...] una cosa que a mí me parece fundamental es el *apoyo* a los alumnos, el posgrado ahora, ha recibido becas del CONACYT, que son muy buenas porque nuestros alumnos tienen la oportunidad de estudiar nada más, no tienen que andar preocupándose por conseguir recursos, entonces eso ya les da cierta tranquilidad para llevar a cabo sus investigaciones y sacar un buen trabajo (Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, Profesora, S).

Los testimonios usados como ejemplo dan cuenta de las construcciones de sentido común de los actores del posgrado sobre las condiciones institucionales que ellos suponen deseables o necesarias para lograr la excelencia. La excelencia no se logra *per se*, se requieren entonces desde su punto de vista infraestructura, apoyo, dinero, becas, que permitan que la dedicación y el esfuerzo de tutores y profesores se consolide en investigaciones útiles, originales y rigurosas.

Información: política de la excelencia y evaluación institucional

La segunda gran vertiente de información es aquello que deviene de la política de evaluación de la calidad y la excelencia del CONACYT. Como se mencionó en el primer capítulo ésta apareció en 1991 causando polémica en el círculo académico de este nivel de estudios. Estas medidas que llegaron para quedarse, al paso de los años fueron incorporándose al pensamiento de los actores, esta asimilación por supuesto no fue mecánica, ni se dio un salto en automático. Más bien, la incorporación se dio de manera paulatina y de forma casi imperceptible, en tanto “...los actores internos y externos de las instituciones educativas no perciben hasta qué punto el sentido y la orientación de las acciones, tanto las acciones mismas, están impregnadas por las orientaciones políticas que tienden al logro de mayores niveles de calidad educativa” (Araujo, 2003: 38).

Así, en las entrevistas frente a la pregunta expresa sobre la política de evaluación de la excelencia del CONACYT para el posgrado, que se formuló para explorar el conocimiento de los actores sobre el contexto que enmarca sus prácticas, la mayoría de los actores señalan que no la conocen o no la conocen bien. Al parecer ésta no es visible como tal para todos los actores. Trátese de estudiantes, profesores o investigadores ante la pregunta sobre el particular se encuentran respuestas como las que siguen:

[...] *no sé*, pero lo que *yo tengo entendido* es que es un compromiso de pues *terminar el programa pero en cierto tiempo* [...] (Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, Estudiante, C).

[...] *yo no conozco a profundidad* las políticas del CONACYT, no he estado metida dentro de las comisiones del CONACYT [...] (CB, Facultad de Ciencias, Profesora, F).

[...] sobre las políticas del CONACYT primero me gustaría conocerlas para poder opinar, *no estoy enterado* [...] (CPYS, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, Investigador, B).

Esta situación que expresa cierto desconocimiento, se puede comprender porque en el mundo de la vida cotidiana las políticas como tales no son perceptibles para los actores, un estudiante que ingresa a un posgrado no necesita conocer al pie de la letra la política o políticas que lo rigen, con fines prácticos se acerca a los trámites, cumple con ellos y eso basta para incorporarse al nuevo espacio académico. Pero al integrarse al programa poco a poco va conociendo su organización y funcionamiento a partir de la práctica así como de los comentarios que se generan y circulan en la vida académica y en el ámbito social, de esta forma es como las políticas van haciendo su aparición aun cuando sea de manera implícita. Para los investigadores o profesores esta información podrá ser de su conocimiento directo si acaso tienen o han tenido vínculos con la parte académico-administrativa o si han fungido en algún cargo de representación que los haga partícipes de las políticas institucionales que orientan el programa.³² De otra manera al igual que los estudiantes, las formas cotidianas de interactuar y de participar en el posgrado serán las que les permitan acceder a la información sobre la política del programa.

³² La conformación, atribuciones y responsabilidades de los Comités Académicos de los programas de posgrado, se encuentran detallados en el Reglamento General de Estudios de Posgrado de la UNAM (1996) (2006). Aquí conviene decir que los académicos y estudiantes participan con los coordinadores de los programas y los directores de las entidades en decisiones que tienen que ver con el ingreso, permanencia y egreso de los estudiantes, así como con tareas como la de promover solicitudes de apoyo financiero para el programa y organizar la evaluación integral del programa, por lo que esto les da acceso a mayor información sobre las políticas y lineamientos del posgrado.

Por ello, ese desconocimiento no es absoluto, aunque los actores no tengan claridad al respecto, ellos poseen cierta información que han filtrado y asimilado del medio. Así, ellos siempre tienen “algo” que decir al respecto. La información de la política de excelencia del CONACYT que han seleccionado, depurado e incorporado finalmente es de lo que “se habla”. Y ese es uno de los procesos por los cuales la información se va tornando representación, se va objetivando, en tanto no se asimila con precisión, ni con rigor, sino a partir de lo que resulta significativo, de lo que importa y de lo que se adhiere a lo ya conocido. De tal manera, a pesar de alegar desconocimiento, en la conversación aluden principalmente a cuestiones que se vinculan con la eficiencia terminal, criterio importante para el CONACYT, algunos testimonios ilustran:

[...] me imagino que tiene que ver con la cuestión de *titulados* o de gente que no se titula, me imagino que tiene que ver con eso (CPYS, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Estudiante, S).

[El CONACyT] permite que *los estudiantes tengan una beca* y le puedan dedicar tiempo completo y por otra parte *apoya los proyectos de investigación* (CB, Facultad de Medicina, Profesora, N).

[...] no sé [...] no tengo la visión, pero yo creo que la idea en principio de que haya una *duración en los posgrados*, de un doctorado, es indispensable [...] *que la evaluación la hagan académicos reconocidos* a mí me parece necesario (CPyS, Instituto de Investigaciones Sociales, Investigador, C).

Los fragmentos presentados permiten identificar una cuestión importante, cada entrevistado incorpora en sus comentarios particularidades que le da la posición institucional que ocupa. De tal manera que, en el caso de los estudiantes la graduación y las becas se convierten en lo relevante, en tanto en la vida diaria la permanencia en el programa depende, en muchos casos, de ser acreedores a una

beca y ésta a su vez se ve condicionada a los tiempos estipulados para la graduación por las instancias que otorgan la beca, ya sea el propio CONACYT o la UNAM a través de sus diferentes opciones.³³

Para los profesores el apoyo económico a los estudiantes y a la investigación es fundamental en tanto, al estar adscritos a una facultad, no se encuentran en una estancia de investigación que los provea de las condiciones necesarias para llevar a cabo esta tarea que es una exigencia para los sistemas de estímulos al trabajo académico, pero a la vez es complementaria en su papel de profesores. Para los investigadores, además del tiempo de duración de los posgrados, el rigor de las evaluaciones y la calidad de los evaluadores se tornan un asunto prioritario.

También hay que señalar que entre los diferentes actores el grado de información y las fuentes son variables, aunque predomina la información cara a cara a través de las conversaciones. En el caso de los estudiantes algunos han recibido información sobre los criterios del CONACYT en reuniones *ex profeso* o han recibidos folletos explicativos, otros se han enterado de manera tangencial cuando expresan “lo que yo tengo entendido”. En el caso de los profesores e investigadores que han ocupado puestos académico-administrativos en el posgrado, en esta u otra institución, tienen más información y la manejan con más claridad, misma que sustraen de la experiencia directa con el CONACYT y de los colegas con los que convivieron en las tareas académico-administrativas. Aquí algunos ejemplos:

³³ La UNAM ofrece a sus estudiantes de posgrado diferentes opciones para becas, cada una de ella con criterios específicos: una posibilidad es a través de la Dirección General de Estudios de Posgrado (DGEP); otra opción es a través de la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA) por los proyectos de investigación PAPIIT que se otorga cuando hay participación del estudiante en un equipo de investigación. Por otro lado, el CONACYT otorga cierto número de becas a los posgrados que han sido clasificados en su el programa de acreditación en turno; también es posible para el estudiante acceder a una beca que se vincula a un de proyecto de investigación que cuanta con recursos del Consejo destinados específicamente para la formación de recursos humanos.

[...] cuando estaba entre Biológicas y Biomédicas vino el coordinador de, ya no me acuerdo, pero bueno, vino y nos estaba explicando por ejemplo por qué era un programa de excelencia y que estaban homologados internacionalmente [...] te explican más o menos los criterios, que si toda la plantilla de profesores, de tutores son doctores, el número de publicaciones que tiene aunque también yo creo que, cómo evalúan por ejemplo a los tutores, a nosotros en algún momento nos va a evaluar así CONACyT por número de artículos, y yo creo que un investigador hace más cosas que artículos, a veces sacan libros, que no cuentan, también las clases que tampoco cuentan y que también es estar formando gente, hay otras formas ¿no?, (CB, Instituto de Ecología, Estudiante, O).

La verdad que lo que nos importa es estar en el padrón del CONACYT, en función de eso armamos todos los proyectos de evaluación, te lo puedo decir por mí y por las coordinaciones de los posgrados con las que tuve contacto. Los criterios que para decir que un posgrado es de excelencia y el que no lo es, y que un posgrado está en camino o no, están asociados en un primerísimo lugar con la eficiencia terminal. Y en segundo lugar, con la participación de los profesores, en otras tareas de investigación como el Sistema Nacional de Investigadores, o con criterios como la organización de grupos de trabajo o la publicación de alumnos con profesores (Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, Profesora, S).

[...] confieso que *no conozco con detalle los criterios*, no he leído los documentos del CONACyT, se de oídas cuáles son, pero no los he visto, reitero [...] Entiendo por qué el CONACYT pide tanto el cumplimiento de números, pero me preocupa que no esté discutiendo los problemas reales de cada posgrado, sino hasta donde tengo entendido solamente revisar, está revisando cuál fue la eficiencia terminal, alumnos, cursos, sobre todo tesis concluidas (CPYS, Instituto de Investigaciones Sociales, Investigador, T).

En estos fragmentos se observa que la información circula de manera cotidiana entre compañeros, colegas y funcionarios, la comunicación directa, “se de oídas”, “me han dicho”, es el medio de circulación privilegiado por el que se abunda, comparte y recrea lo que emana de la política del CONACYT y toca al posgrado. En los testimonios en general, y en los que se muestran en particular, se denota que hay un lenguaje común aun cuando la información no es la misma para todos.

Incluso se observan contradicciones entre lo que dice la estudiante del testimonio uno y el investigador en el testimonio dos para ella los cursos no cuentan y deberían de contar, para él los cursos sí cuentan. Ahora bien, el investigador y la profesora coinciden en la eficiencia terminal como una cuestión importante en la evaluación del Consejo. Pero esas discrepancias y contradicciones lejos de mostrar caos, muestran un tejido complejo en el que se da la comunicación y en el que es posible que se formen las representaciones.

Ahora bien, hay otros elementos de información que entran en juego cuando se trata de la excelencia académica. En este sentido, los académicos se refirieron a la evaluación que hace el CONACYT a través del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), que como se dijo anteriormente es un programa de compensación al salario de los académicos que hacen investigación. Aunque la adscripción a este Sistema es voluntaria, impacta directamente el salario y por ello adquiere visibilidad y relevancia para los actores, de tal modo que varios entrevistados asociaron esta modalidad de evaluación a lo que es la excelencia académica. En este punto señalaron que los artículos publicados en revistas de prestigio son el producto de investigación que este organismo evalúa con mayor peso, y que eso ha contribuido a que se desdibujen otras tareas que hace el que investiga, además se señaló que el SNI ha contribuido a un deterioro en la calidad de las publicaciones, por lo que en lugar de sumar, perjudica la excelencia:

Estamos en un subsistema de investigación en el que para pertenecer al SNI debes tener cierto número de publicaciones y preparar gente, entonces tus artículos son los que realmente definen, la cantidad de artículos son los que definen el nivel que te van a otorgar mediante un proceso de evaluación, entonces lo que nosotros decimos es que existen otras actividades que hace el investigador [...] (CIM, Centro de Investigación en Energía, Investigador, J).

[...] con en el SNI han pasado desde mi punto de vista dos cosas más, el número de *publicaciones* ha crecido, ¿pero ha crecido de una manera real, o ha crecido de una manera artificial por todos los fondos?, una los investigadores fraccionamos nuestro trabajo,

entonces, mando un pedazo de mi trabajo aquí, mando otra pedazo acá un tercer pedazo acá, y así me cuenta como tres publicaciones y no como una sola, y eso sucede, ha sucedido, y luego pasa otra cosa, las contribuciones, mira este año me fue muy mal, méteme en tu trabajo y el año que entra tú sabes, tú sales en el mío, esas asociaciones en donde también es muy interesante ver como el número de autores de cada publicación cada vez es más larga, cada vez es más grandota (CB, Facultad de Medicina, Profesor, P).

Asimismo, en las entrevistas los académicos vincularon la excelencia con la evaluación institucional que la UNAM ha establecido para valorar anualmente el cumplimiento de las tareas asignadas a profesores e investigadores. En ésta se reportan labores de docencia (frente a grupo, tutorías, participación en comités tutoriales, participación en exámenes de titulación y de grado); investigación (proyectos individuales y colectivos, publicaciones); difusión (ponencias en eventos académicos, presentaciones de libro, participación y organización de eventos académicos); participación en órganos colegiados (consejo interno, consejo universitarios, comités de biblioteca); y editoriales (comités científicos); pertenencia a redes entre otras. Los académicos abundaron sobre esta información, cuestión nada extraña si se considera que esa es la manera en la que la institución valora año con año su labor, por lo que tiene un alto grado de familiaridad. A pesar de ello, se puede ver que los actores no tienen toda la información disponible, ni la repiten a manera de estatuto o ley, sino que mencionan aquella que les parece relevante y le otorgan el significado que ha adquirido dentro de su propia experiencia o en el seno de la comunidad a la que pertenecen. Este punto permite entender cómo la información es común y a la vez es distinta, esto es posible porque depende de posiciones, usos, prácticas y significados atribuidos individual y socialmente. Aquí un ejemplo de académicos que participan en el programa de Ciencias e Ingeniería en Materiales en diferentes dependencias universitarias:

En la evaluación en primera instancia están *las publicaciones internacionales*, generalmente son artículos publicados en revistas de circulación internacional [...] En segunda instancia la

preparación de recursos humanos a nivel de licenciatura, maestría y doctorado. Y la tercera instancia es lo que es divulgación del conocimiento: conferencias, impartición de cursillo fuera de lo que es el programa de actividades de lo que uno tiene como obligación dar en la universidad. También se evalúa lo que es la interacción del investigador con el ámbito social como por ejemplo la divulgación en nivel básica, secundarias, preparatoria [...] (CIM, Centro de Investigación en Energía, Investigador, S).

En nuestro caso -en el caso de Ingeniería- pues *los artículos en revistas* siguen siendo algo muy fuerte pero también *las patentes y los desarrollos tecnológicos, el desarrollo de software* y en algunos casos la participación en normas, en la *normatividad de procesos industriales* [...] últimamente eso también ha estado siendo considerado para evaluar el desempeño del investigador (CIM, Instituto de Ingeniería, Investigador, O).

La evaluación considera *dirección de tesis, publicación de artículos en forma regular, publicación en revistas internacionales, asistencia a congresos*, básicamente, efectivamente puede ser que haya otra área de documentos pero de manera pesada, significativa se concentra en esos (CIM, Facultad de Ingeniería, Profesor, M).

En los testimonios, se pueden observar coincidencias y diferencias en la información, para los académicos la evaluación se orienta principalmente hacia la publicación de los artículos de investigación, dos de ellos señalan la importancia de que sean en revistas internacionales. Dos actores expresan que la asesoría de tesis o formación de recursos humanos es también un criterio de evaluación de la excelencia. Solo uno de ellos enfatiza en que las patentes también son consideradas por la especificidad de su área de conocimiento. Otro hace referencia a la difusión y uno de ellos a la divulgación. Todas estas actividades efectivamente se contemplan en el esquema de evaluación anual de la UNAM, pero no son todas, así se observa la selección de lo que para los actores resulta más relevante con base en su experiencia.

En los argumentos de los informantes se destacan dos cuestiones: la primera es que aunque se hace mención de diversos criterios de evaluación, las publicaciones

tienen mucha presencia en el discurso de los actores, se habla de ellas, se critica, se explica, se acepta, se rechaza pero se reconoce, como lo señala uno de los informantes, que éstas son “productos legítimos de investigación”. La segunda es que con frases como “bueno eso es lo que dicen” se acentúa que la información circula de manera informal en los espacios institucionales y se incorpora al pensamiento de los actores que participan de ellos. Con esto se observa una forma de apropiarse de la información y de ir elaborando representaciones, en este caso de la excelencia: escuchar, seleccionar, descontextualizar y repetir pero de manera particular, “desde mi punto de vista” lo que se dice “por ahí”. De tal manera que: “El saber se extiende en primer lugar por contagio” (Moscovici: 1979:68).

De esta manera conviene señalar que la representación social de la excelencia académica se va prefigurando con la información que resulta más relevante para los académicos y que proviene de diferentes flancos -CONACYT, SNI, Evaluación institucional- y se concreta en cuestiones tales como: publicaciones, eficiencia terminal. Esto se teje con un hilo conductor que es la evaluación, pues este mecanismo instaurado a partir de la década de los noventa con diferentes caras, nombres, formas y criterios permite a los actores tomar posición para clasificar aquello que es valioso, importante, justo e injusto en el mundo universitario para los académicos de este nivel educativo, el testimonio es ilustrativo:

[...] entonces el sistema de evaluación va a ser justo, bueno siempre es injusto, bueno es justo porque a todos nos los aplican igual pero es injusto porque los sistemas de evaluación son copiados del sistema gringo donde allá las circunstancias son diferentes y eso les da a las universidades ciertos ranking de excelencia [...] (CIM, Facultad de Química, Profesor, B).

En los estudiantes la información que se incorpora a la representación de excelencia apunta en otro sentido, para ellos se vincula con lo que les toca, con lo que les corresponde, con las exigencias que derivan de las formas de evaluación en

el posgrado. Los procesos de ingreso, el examen de candidatura, las primeras publicaciones o la graduación son las cuestiones de las que han oído hablar, de las que están al tanto y sobre las que expresan su conocimiento. Conviene resaltar que en los testimonios se perciben las particularidades de cada programa, tales diferencias obedecen a un proceso histórico institucional marcado claramente por la adecuación al RGEF de 1996, por ejemplo se observa que el funcionamiento pleno del doctorado tutorial y por ende la función efectiva de los comités tutoriales con sus diferentes formas de evaluación se dieron y legitimaron de manera inmediata en los posgrados de ciencias experimentales, en donde la tutoría ha sido tradicionalmente la forma privilegiada de transmitir los procesos de la investigación científica (Sánchez y Jasso, 2004). Mientras que en los posgrados de Ciencias Sociales y Humanidades fueron más tardías porque tuvieron que incorporar una forma de trabajo académico distinta. Por ejemplo, la información que tienen los estudiantes sobre el examen de candidatura en un caso se vincula directamente a la excelencia, mientras que en otro es algo difuso que todavía está lejos de incorporarse a la imagen de excelencia:

El examen de candidatura es como el examen estrella. Desde que uno está en la licenciatura le dicen que es el examen más complicado de su carrera, más que el de aceptación para ver si le van a dar a un laboratorio, más que el de ingreso al doctorado. El examen de candidatura es el examen, así está visto en el doctorado en Ciencias Biomédicas [...] no recuerdo si te evalúan 5 ó 7 académicos, lo que evalúan la forma de razonar, qué tanto el alumno entiende de su proyecto y qué tanto el alumno lo puede defender. O sea lo que ellos consideran es la formación para investigar, que es finalmente pues el objetivo principal del posgrado ¿no?, que uno sepa hacer investigación, es lo que contribuye a la excelencia (CB, Instituto de Fisiología Celular, Estudiante, R).

La candidatura la tengo contemplada en un cronograma de actividades, está pensada para que sea en el quinto semestre, está pensada para que sea cuando más o menos voy a llevar ese avance de 70% más o menos. Me imagino que es como un previo al examen, como decir: "Bueno, vas bien, te falta esto, te sobra esto, está muy repetitivo", tal vez, me imagino que

es un poco en ese sentido. Entrenarse un poquito y ver más o menos por dónde anda tu trabajo, que tan bien o qué tan mal puedes ir; con la idea, me imagino, que al término, pues, uno no llegue así tan desprotegido. Bueno, esos son los comentarios que he escuchado (CPYS, FCPYS Estudiante, S).

Así, en torno a esta información que se posee se va conformando la representación social de la excelencia académica. Con los fragmentos de entrevista usados hasta aquí podemos recuperar la afirmación de Moscovici cuando señala que: “La comunicación nunca se reduce a transmitir los mensajes originales o a transportar informaciones inmutables, sino que diferencia, traduce, interpreta, combina [...]” (1979: 18).

En este punto es preciso decir que la representación social de la excelencia académica se va nutriendo de diferentes informaciones que van desde los avisos institucionales sobre las evaluaciones del CONACYT, hasta aquellas que refieren a las formas cotidianas de operar en el posgrado, la mayoría proviene de las relaciones directas, de la narrativa que se construye con el otro y que se transmite de boca en boca, sin necesidad de rigor, ni de precisión, de consulta a la norma, es un proceso que no es mecánico ni tampoco conduce a interpretaciones uniformes, es un fondo social común en el que se edifica la excelencia académica.

Para terminar este apartado, conviene señalar que lo que aquí se mostró es parte de la información que circula sobre un punto nodal de la representación que es la investigación, alrededor de ésta se sitúan los valores (compromiso, trabajo honestidad), los actores (profesores, tutores y estudiantes), los recursos (dinero, becas, apoyo). Conviene resaltar que hay una vinculación clara con los elementos presentes en el campo de representación, allá en palabras, aquí en testimonios que permiten conocer las relaciones entre los diferentes elementos del contenido de la representación, de tal manera que no es simplemente un conglomerado de palabras sueltas o sin sentido, esto es en sí un acercamiento más puntual, más

detallado al pensamiento de los actores a una de las partes fundamentales de toda representación: la información, misma que circula, se habla, se traduce, se interpreta, para expresarla como conocimiento común en torno a la excelencia académica en el posgrado.

Observemos entonces que la representación de excelencia se va develando, va apareciendo en estos vínculos que los actores construyen en su narrativa, no es así una copia fiel de la realidad, no es un retrato de la política gubernamental, no es una repetición mecánica de los reglamentos, planes de estudio o programas institucionales, es lo que ellos recuperan, asimilan y dotan de sentido en sus prácticas, aunado a su propia experiencia como sujetos de una larga trayectoria escolar, como actores que juegan un rol institucional como profesores, investigadores o estudiantes, es lo que se dice y comenta entre colegas o amigos, todo eso es lo que va moldeando una representación, una representación de excelencia académica.

Actitud: posiciones, emociones y posibilidades de acción

En el capítulo teórico se explicó que toda representación social posee tres dimensiones imbricadas. El campo de representación, la información y la actitud. Las dos primeras se han tocado ya, por lo que aquí corresponde trabajar con la dimensión de actitud. Ésta es compleja en sí misma, no se reduce a mostrar las posiciones a favor o en contra con respecto al objeto de representación, a decir si se está de lado de la excelencia o se rechaza. Desde una concepción más amplia, se dijo ya, incluye valoraciones, emociones y tendencias para la acción. De tal manera, en este apartado se responde a lo siguiente: ¿cuál es la valoración de los actores del posgrado hacia la excelencia académica?, ¿cuáles son las emociones que provoca este objeto de representación?, ¿qué posibilidades para la acción se manifiestan en torno al objeto representado?

Valoraciones y posiciones: entre el castigo y la mejora

Cuando se trata de un objeto social complejo, las actitudes no son respuestas mecánicas a estímulos directos, por ello no se manifiestan como un bloque homogéneo, o como una posición monolítica y radical, las más de las veces se observan matices, porque hay múltiples aristas que subyacen en el objeto de representación.

En este caso, se trata ver las valoraciones que hacen los actores lo que se constituye como excelencia académica. Debe comprenderse que no se trata de recolectar, medir y mostrar una escala de actitudes en abstracto, sino de evidenciar la posición que toman los actores sobre los elementos que hacen posible la excelencia en el posgrado, aquéllos que están en el contenido que le da forma en tanto representación.

En este sentido, el análisis arrojó que el elemento central de la representación de excelencia al que los académicos dirigen sus valoraciones es hacia la política de evaluación institucional en sus diferentes modalidades y formas principalmente al programa de acreditación del CONACYT y al SNI.

En los académicos se observa una gama de valoraciones de distinto orden que van desde aquellas claramente negativas, hasta aquellas que se orientan a destacar rasgos positivos, pasando por algunas que aun siendo negativas adquieren matices. Esto muestra la diversidad característica de todo grupo social frente a los objetos que le son relevantes. Los académicos sujetos a las mismas políticas de excelencia no piensan igual sobre éstas, no se adhieren a una sola posición, existe una variedad de actitudes que se van dando de acuerdo con la experiencia y con la información que poseen, lo que va organizándose en torno a un campo representacional.

Así, en primer lugar se observa que la mayoría de los profesores e investigadores manifiestan actitudes desfavorables hacia los programas institucionales que evalúan la excelencia, les parece que éstos no responden a las características de su disciplina, a su trabajo académico o a las labores docentes. Se manifiestan valoraciones a manera de crítica, señalamientos que cuestionan, que ponen en entredicho los alcances de dichas políticas, que muestran descontento o disgusto en la comunidad. Aquí algunos testimonios:

Mi opinión es que *los criterios de excelencia están sesgados* por una política general respecto del desarrollo de la educación superior y la investigación, están más cercanos a unas disciplinas que a otras y las humanidades siempre resultamos *castigadísimas* por esos criterios, por esas políticas [...] (Profesora, Pedagogía, FFyL, S).

[...] de pronto está resultando, desde mi punto de vista, que *la excelencia no está ligada a la calidad académica*, sino que por excelencia el CONACyT y los intérpretes de la difusión del CONACyT, que son las autoridades de nuestro posgrado, entienden por excelencia simplemente la acumulación de cifras (CPYS, Investigador, IIS, T).

[...] *lo malo* de estas evaluaciones es que ha generado una cultura de cómo promover una competencia que se presta mucho incluso a la poca ética en proceder en la ciencia [...] Yo creo que sí, que las políticas de evaluación como están, los estándares de excelencia que nos están calificando *nos afectan*, no sé en qué grado pero, al menos me permiten distinguir que por ahí no va (CB, Instituto de Ecología, Investigador, C).

En segundo lugar, se encuentran testimonios de académicos que aun cuando muestran una tendencia claramente negativa, agregan variantes que matizan -de alguna manera- su posición. En este caso -por la particularidad del objeto de representación- se puede ver por un lado el rechazo al parámetro impuesto por CONACYT, pero a su vez éste se confronta con límites o exigencias de excelencia autoimpuestas, que son propias de la comunidad:

Con respecto a los tiempos *yo no estoy de acuerdo*, nomás dos años de beca de maestría y tres años de doctorado, son los que te mantengo y punto tienes que salir y eso es lo que llamamos excelente, eso es la excelencia para ellos, la excelencia para CONACYT no es el producto, no es el resultado de la investigación, es el tiempo [...] En concreto *yo no estoy de acuerdo* en los tiempos, *pero* tienen que tener un parámetro para soltar el dinero, CONACYT no te puede mantener tres años con una beca de maestría, yo creo que lo que pasa es que el investigador no está colocando el tiempo necesario al estudiante y aunado a eso no es uno, a veces son los estudiantes [...](CIM, Centro de Investigación de Energía, Investigador, S).

En este abanico, en tercer lugar aparecen aunque en menor medida testimonios que manifiestan una actitud positiva. Se encontraron posturas en las que tenuemente se señaló “lo bueno” en tanto se considera que éstas han contribuido directa o indirectamente con la excelencia en el posgrado e incluso en toda la Universidad, hasta aquellas en las que se manifiesta un claro acuerdo:

Yo creo que el impacto al principio fue bueno, es decir que las evaluaciones del CONACyT a los posgrados pues definitivamente *mejoraron los posgrados* ¿no? Las becas del posgrado en realidad fueron muy buenas [...] (CB, Facultad de Ciencias, Profesora, F).

[...] creo que tiene razón el CONACYT, creo que *nosotros estamos equivocados* en hacer que las maestrías duren tanto, digo porque estamos hablando de maestrías que duran cuatro años y de doctorados que duran siete años, es demasiado, *tiene razón el CONACYT*, y de hecho hay un intento de adecuarse a lo que dice el CONACYT, más o menos todo el mundo aquí se ha dado cuenta que el CONACYT tiene razón, nos tardamos demasiado y más o menos se está haciendo un esfuerzo por reducir los tiempos, *yo creo que es correcto* (CIM, Facultad de Ingeniería, Profesor, O).

De tal manera que una valoración negativa hacia el programa de evaluación al posgrado -como componente de la excelencia- se da cuando las consecuencias de éste se consideran negativas. Cuando por el contrario, se miran consecuencias positivas, la actitud cambia a positiva. Mirarlo de una u otra forma depende entonces de los alcances que se den a estas políticas, de qué tanto afecten el trabajo de investigación personal o de la comunidad, sin importar la disciplina o el lugar

de adscripción. Una cuestión importante de destacar es que varias de las valoraciones están atravesadas por el eje tiempo: tiempo de graduación, tiempo de la beca, tiempo de producción, parece entonces que este factor asociado con las tareas de investigación es el detonante de actitudes.

Así en el sentido común, la representación de excelencia se va tejiendo entre actitudes negativas a los programas de evaluación y sus criterios, con algunas valoraciones positivas, y en una permanente confrontación con el deber ser de una excelencia autoimpuesta.

Por supuesto, debe entenderse que lo que encontramos en la voz de los académicos es producto del sentido común, en tanto no hay rigor científico en el análisis que los actores hacen, sino que son juicios que se van formando por las experiencias en contextos particulares. No se trata por supuesto de veredictos probados o verdades acreditadas por un método, sino del pensamiento común que no es lineal, ni está para someterse a las pruebas argumentativas, pero es fundamental porque este es el punto en el que se edifica la realidad social, la vida cotidiana.

Ahora bien, en el caso de los estudiantes las valoraciones que hacen sobre la excelencia académica se orientan hacia aquello que consideran afecta su estancia en el posgrado, es decir las becas y los recursos económicos. Incluso cuando la mayoría de los estudiantes están becados y eso les permite dedicarse de tiempo completo a sus estudios doctorales, lo cual consideran positivamente, se escuchan también demandas, es decir valoraciones desfavorables que señalan carencias en algunos sentidos:

[...] en marzo solicité un recurso para un congreso que iba a ser en Brasil, que tenía que ver con mi proyecto también, entonces, pues era una vuelta y vuelta [...] “no, pues este, mañana, luego te digo”, entonces pues también no se vale, o sea sí o no [...] también para la titulada es una de vueltas y papeles aquí y entregas papeles allá y también *acaba uno*

cansándose, ir y venir y haber si ahora si no me falta nada, traigo hasta la factura del “refri”, por si me la piden y haber si ahora sí ya sale. Entonces, eso yo creo que, por ejemplo, es lo que acaba a veces pues *cansándolo a uno* y quitándole merito, pues, también al programa. (CPYS, Instituto de Investigaciones Sociales, Estudiante, S).

[...] necesitamos apoyos económicos buenos, estamos en doctorado, estamos en una etapa en que ya estás como en los treinta ¿no?, yo creo que deberían también de ver cuestiones sobre la maternidad por ejemplo, es un punto que está cojo, yo creo que en todos los posgrados [...] Yo soy mamá, entonces yo pienso que deberían de ofrecer guarderías, deberían ofrecer apoyos económicos también para las mamás ¿no? y también para los papás [...] yo creo que deberían de mejorar eso, de ver esa parte, porque también no somos nada más estudiantes ¿no?, tenemos una vida fuera de aquí, que también se necesita dinero [...] por ser mamá no te vuelves ni más tonta, ni menos capaz (CB, Instituto de Ecología, Estudiante, O).

Aunado al tema de los recursos subyace la cuestión de los trámites administrativos que generan cansancio, por ser muy “burocráticos” con lo cual los estudiantes quieren señalar ineficiencia y tardanza. Claramente se encontró que para estos actores si hay algo que hacer, qué mejorar en el posgrado son las formas administrativas que son para ellos tediosas y no contribuyen a la excelencia porque retrasan el trabajo de investigación.

La cantidad de burocracia que hay que cubrir fastidia. Es de la magnitud suficiente para retrasar el verdadero trabajo unos días cada semestre (CB, Cuestionario escrito, Estudiante, Folio 30).

Es así que observamos que las actitudes como valoraciones y juicios que se hacen sobre un objeto de representación se manifiestan o hacen más evidentes cuando atañen, cuando tocan directamente un elemento que afecta a los actores, que les hace reaccionar mientras narran su experiencia en el posgrado en función de la excelencia académica.

Entonces, los académicos en su mayoría resaltan valoraciones negativas para los mecanismos de evaluación de la excelencia impuestos por el CONACYT. Por su parte los estudiantes se manifiestan en contra de las formas de llevar a cabo los trámites y en la asignación de recursos cuando en estos procedimientos no se consideran sus necesidades particulares.

Emociones: angustia, miedo y privilegio

Es necesario recordar que el componente emocional en las representaciones no se considera como una expresión individual sino social, en tanto comunica una valoración que va de acuerdo con parámetros y pautas socioculturales. En este caso, se buscó en las respuestas de los actores manifestaciones de emoción, para Gutiérrez, Piña y Arbesú, (2012: 36) los enunciados de emoción son aquellos en los que se une el experimentador y un término de emoción. Puede darse de manera explícita o abierta, o bien expresar sentimientos y emociones a través de una evaluación o un juicio. Siguiendo a los autores, más que reacciones emocionales espontáneas, lo que se busca en las expresiones de los estudiantes y académicos es el componente emotivo de la representación, es decir, la información afectiva intencional que ellos introducen en sus conversaciones.

En este entendido, se encontró que los actores revelan sentimientos y emociones vinculados a diferentes componentes de la excelencia académica, el más recurrente para los académicos es quizá la emotividad que despiertan las evaluaciones del CONACYT para el posgrado, lo cual se articula con las valoraciones vertidas líneas arriba, aquí algunos ejemplos:

[...] *yo siento que el CONACYT exige mucho*, ha exigido más a través de los años y cada vez se está comprometiendo menos con los posgrados, o sea hay dos años que no hay dinero para que los estudiantes salgan a hacer una estancia porque no hay dinero, entonces el posgrado tiene que rascar de donde sea para seguir manteniendo eso [...] entonces del CONACYT *no me hable* (CB, Instituto de Investigaciones Biomédicas, Investigador, G).

Una angustia, ahora ya colectiva, para cumplir con las exigencias del CONACyT, tanto así que el posgrado nuestro acaba de acordar posponer la apertura de las siguientes inscripciones para todos los niveles, maestría y doctorado hasta el siguiente año (CPYS, Instituto de Investigaciones Sociales, Investigador, T).

Pues yo he participado en el CONACyT, evaluando programas de posgrado en comités que ya evalúan los programas en general, entonces de acuerdo a los criterios del CONACyT estamos donde debemos estar y *tengo miedo* que no alcancemos el nivel de excelencia internacional por lo que dije en cuanto a infraestructura (CPYS, Instituto de Investigaciones Sociales, Investigador, C)

Los testimonios revelan enojo, angustia y miedo, éstas coinciden con la apreciación negativa que se mostró anteriormente. Si el CONACYT y sus políticas generan consecuencias negativas en el trabajo de los académicos, crean por ende emociones negativas.³⁴

Ahora bien, esas emociones negativas se trasladan también al SNI, para los académicos, sobre todo para quien es profesor, resulta que más que contribuir a la excelencia este Sistema genera hartazgo, estrés, disgusto:

[...] a mí la gente me dice es queremos que estés en el SNI, queremos que te mantengas y yo los digo sabes que [...] *ya me harté* de estar persiguiendo la zanahoria y *no me gusta* perseguir la zanahoria siento que yo estoy en lo que hago, estoy en la Facultad siendo profesor *gozas* [...] (CIM, Facultad de Química, Profesor, B).

[...] para mi gusto el SNI premia a los investigadores con sus pilones, eso ha venido a facilitar por un lado la aparición de publicaciones pero por otro lado *a complicar la vida académica*, era más bonito antes, más tranquilo (CB, Facultad de Medicina, Profesor, P).

³⁴ Gutiérrez, Arbesú y Piña (2012) estudian las emociones y las representaciones sociales, analizan el caso de los académicos de la Universidad Autónoma Metropolitana frente a los sistemas de estímulos. Ellos muestran que la angustia, el miedo, el estrés y la indignación son algunas de las emociones que despierta la evaluación institucional.

Por otro lado, en el caso de los estudiantes se encontraron pocas manifestaciones de emoción con respecto al objeto de representación. Sus conversaciones se orientan más a la descripción. Tal parece que un estudiante de posgrado acepta o asimila las dinámicas, reglas, procedimientos y exigencias “de excelencia” con las que se encuentra al ingresar al posgrado por lo que no entra en ningún conflicto, problema o situación especial que despierte emociones.

No sé si las condiciones puedan ser mejores o no sean, más bien no he tenido hasta ahorita ninguna queja ¿no? Obviamente siempre hay un “ojalá hubiera más dinero” para los proyectos o cosas así pero pues *yo estoy bien* [...] a mí simplemente *me parecen adecuadas*. (CB, Instituto de Ecología, Estudiante, M).

Creo que en general *todo el posgrado está bien*, solo en mi caso cambiaría algunas materias básicas de los exámenes disciplinarios (CIM, Estudiante, Cuestionario escrito, F).

Es así que el único aspecto en el que se encontraron enunciados que revelan cierta emoción es el tema de las becas sobre el particular se manifiesta un sentimiento de privilegio como se puede observar en los fragmentos que siguen:

En el Doctorado en Ciencias Biomédicas estamos bastante, *bastante privilegiados*. Es, es muy importante que te den, te dan dinero. Te permiten vivir de esto, un rato, eso es un gran, un gran alivio ¿no? Uno no podrías dedicarse a esto si no le dan a uno dinero entonces, eso es muy importante (CB, Instituto de Fisiología Celular, Estudiante, R).

[...] al momento que se obtiene ese apoyo de CONACYT para los estudiantes, bueno cambia la perspectiva de los propios estudiantes como que nos sentimos de otra forma, no, como que *nos sentimos privilegiados* al poder contar con ese apoyo y con ese reconocimiento (Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, Estudiante, F).

Si bien lo anterior no representa una emoción básica (alegría, tristeza, miedo) consideramos que es importante poner en evidencia esta cuestión, en tanto revela

la importancia que tienen los apoyos económicos para estudiar un posgrado. La beca es por un lado la posibilidad concreta de obtener dinero para la satisfacción de necesidades, pero es asimismo un bien simbólico que implica reconocimiento para quien como hemos dicho ha logrado filtrarse en la pirámide escolar altamente selectiva, es una retribución que genera satisfactores no solo materiales y se considera como parte de la excelencia.

Posibilidades de acción: "puntitis", trampas, cumplir

Como quedó de manifiesto en el primer capítulo las representaciones sociales guardan un estrecho vínculo con las prácticas, en tanto son guías para la acción. Aquí surge un vínculo con la actitud en tanto ésta tiene un componente conductual, que desde una perspectiva más sociológica hemos decidido contemplar como tendencias o cursos de acción, en tanto no valoramos las prácticas o las conductas observables en sí mismas, sino lo que los actores refieren que sucede o puede ocurrir.

Lo más recurrente en el discurso de los actores tiene que ver con las acciones que derivan de los sistemas de estímulos para el trabajo académico, para los profesores la evaluación institucional ha "corrompido", "viciado" las prácticas académicas de la investigación y la docencia, de tal manera que la excelencia en el posgrado no es posible en tanto se generan prácticas contrarias a ésta. La "productivitis", "puntitis", "articulitis", "fabricación clandestina de artículos en serie", son términos significativos que aparecieron en los testimonios, mismos que han sido acuñados en el mundo universitario para referirse a formas perjudiciales de trabajo académico, que en unos casos se vinculan con algo parecido a una enfermedad, en otras con el mundo fabril, pero en las que priva la acumulación acelerada de publicaciones y constancias que se traducen en puntos para la evaluación, lo cual deja de lado lo central en la excelencia académica. Aquí algunas voces:

[...] *nos orillan* a todos los investigadores a la “puntitis”, ir a buscar los puntos, vamos te dicen ahora lo que vale es que tu publiques en revistas de alto impacto y tu vas y les dices a las revistas de alto impacto: ¿qué les interesa?, nada conocido, sólo nos interesa lo más avanzado en súper tecnología y es lo que queremos publicar, el último conocimiento, lo más fresco del conocimiento es lo que nos interesa. Entonces ¿a qué nos orilla a la gente aquí en México? a todos es a investigar eso, pero si te pones a investigar esto aquí en México dizque estás haciendo tecnología de punta muy avanzada pero que para el país no contribuye gran cosa (CIM, Facultad de Química, Profesor, B).

[...] por otro lado, *tenemos tal obligación* de producir que creo que *producimos más rápido pero con menos cuidado*, se ha vuelto una práctica, no todos desde luego, no, no trato de generalizar pero creo que se ha vuelto una práctica mucho más difundida que en otro tiempo, la de cambiarle el título al artículo y publicarlo en distintos lugares y eso no obedece más que a *la necesidad de cumplir* con los mínimos para permanecer en el SNI (Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, Profesora, S).

En estos testimonios se observa que los actores aluden a una fuerza externa que obliga, orilla y exige a la comunidad ciertas formas de proceder en el trabajo académico, lo cual se convierte en una guía para sus acciones cotidianas aun cuando sus consecuencias se rechacen. Esta situación da un ejemplo de cómo una actitud puede ser negativa, pero la acción está orientada por aquello que es cuestionado, una especie de “no estoy de acuerdo pero lo hago”, contradicción que es propia de la vida cotidiana.

Muy a tono con lo anterior, los cursos de acción que genera el programa de evaluación del CONACYT para el posgrado también están marcados por lo que a ojos de los actores son el engaño y la simulación, que lejos de contribuir al avance de la ciencia, a la formación de estudiantes o de grupos, es decir a la excelencia, demerita la vida universitaria:

[...] por ejemplo en la Facultad de Ciencias donde se hacen muchas *trampas* [...] obedece mucho porque el Sistema Nacional de Investigadores al imponer esa política de privilegiar

no con sumo cuidado lo que realmente está produciendo la persona, deja muchos cabos sueltos. Eso en la parte de investigación, que es con lo que nos están midiendo a todos, pero en la parte docente todavía creo que la situación es más difícil porque como se dirigen ahora al espíritu de la investigación se están descuidando los salones de clases, o sea lo que antes era un logro en la universidad yo creo era el salón de clases, cada vez siento se va perdiendo la imagen de un profesor que realmente pueda formar los grupos, por lo mismo de que el profesor se esfuma de las aulas con tal de mantener su ritmo de producción (CIM, Facultad de Ingeniería, Profesor, M).

El sistema de evaluación del CONACYT tiene *que ser engañado* yo me convencí de eso [...] O sea no le importa si damos cursos buenos o malos, si formamos bien, si sacamos a los estudiantes con tesis de calidad, si hacen aportaciones originales, eso le vale. Le importa qué tan rápido, qué tantos numeritos, eso es lo único que le importa a CONACYT, es una cochinado (Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, Profesora, S).

Para los estudiantes los posibles cursos de acción tienen que ir en el sentido de cumplir con las demandas y responsabilidades del posgrado. En el apartado de información se mencionaron como valores prioritarios la responsabilidad y el compromiso, lo cual se refleja en los cursos de acción en donde los estudiantes, asumen que para ser de excelencia sus acciones deben encaminarse al cumplimiento de las exigencias en el posgrado:

[...] yo pienso que también uno ya es grandecito como para saber sus obligaciones y responsabilidades, entonces yo todo lo elaborado se lo presento, mi tutora lo revisa, después me dice sabes que vamos a discutirlo, ok, lo que me entregaste lo discutimos y obviamente yo le hago mis observaciones y yo tengo mis tiempos para volverle, ya sea a entregar esas recomendaciones que ella me hace o esas observaciones que ella me indica, para no dejar pasar mayor tiempo y entregarle eso más un plus ¿no? (CPYS, Instituto de Investigaciones Sociales, Estudiante, A).

[...] tampoco por el hecho de que haya hay que sacar las cosas al vapor, pero tampoco quedarse toda la vida es decir, hay que exigirles, por eso te hablaba de los tiempos razonables ¿no?, [...] hay que exigir que la gente se titule también ¿no?, pues de eso se trata,

que egresen, que haya doctores, maestros que se incorporen a la UNAM o a otras instituciones investigando o en la docencia o haciendo lo que tienen que hacer (CPYS, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Estudiante, A).

Para finalizar este apartado, conviene resumir y decir que se percibe claramente que en la actitud de los académicos hacia la excelencia se vincula con los programas institucionales de evaluación, aquí la actitud es negativa pues se valora como una medida que afecta y castiga. En consecuencia genera emociones tales como la angustia y miedo, lo que deriva acciones tales como la simulación y las trampas.

En el caso de los estudiantes hay una actitud favorable frente al apoyo obtenido principalmente a través de las becas, esto genera un sentimiento de privilegio. Pero también se generan actitudes desfavorables cuando se considera que el apoyo es limitado o mínimo. Los cursos de acción, generalmente, se encaminan a la observancia de las demandas del posgrado es decir, al cumplimiento del deber, al apego a la norma sobre todo en cuanto a los tiempos establecidos para la graduación.

Para concluir este capítulo, y con ello cerrar el proceso de investigación, resta presentar de manera resumida la representación social de la excelencia académica encontrada en los cuatro programas de posgrado estudiados, con la consideración de que se muestra lo común, la construcción colectiva de sentido, sin que esto se trate como un pensamiento unidimensional, homogéneo o plano, en tanto cada programa tiene matices que ya han sido señalados.

Cuadro 25. Representación social de la excelencia académica en cuatro programas de doctorado de la UNAM

Dimensión de la RS	Contenido de la representación
<p>Campo de representación</p>	<p>La excelencia académica se cristaliza en investigación de calidad. Para lograrla a nivel individual se requiere dominio del conocimiento disciplinar, formación, compromiso, honestidad, responsabilidad y constancia. Por parte de la institución se necesita infraestructura, recursos, apoyo. Los profesores, tutores y estudiantes son quienes la hacen posible. Su resultado es el prestigio. La investigación de calidad es original, útil, con rigor teórico y metodológico.</p>
<p>Información</p>	<p>La información sobre política del CONACYT se concentra en: becas, graduación, publicaciones. Aparece también información de distintos mecanismos de evaluación como el SNI y los estímulos económicos institucionales. Lo anterior se mezcla con la información colectiva, tácita, que se posee como parte del grupo social. Es decir, con lo que se considera excelente como parte del campo científico, académico, universitario. A partir de ahí se establecen distinciones entre lo que debería ser y lo que no es excelencia académica. La fuente principal de información es la interacción cara a cara.</p>
<p>Actitud</p>	<p>Negativa, si se observan consecuencias negativas como los programas de estímulos salariales. Positiva, si se observan consecuencias positivas como el apoyo económico a través de becas</p> <hr/> <p>Emociones. En los académicos disgusto, miedo, si se trata de sistemas de estímulos o programas de acreditación. En los estudiantes privilegio si se trata de becas.</p> <hr/> <p>Posibilidades de acción. Para los académicos, trampas, simulación si se asocia con los estímulos y programas de acreditación. Para los estudiantes cumplir con las exigencias del posgrado.</p>

CONCLUSIONES

Después de un largo y complejo proceso de investigación, resulta difícil cerrar. No es nada fácil abandonar las ideas que han sido centro de atención en los últimos años o poner punto final a las letras cuando todavía aparecen dudas y se abren nuevas discusiones. Sin embargo, debe privar la idea de que todo ejercicio de indagación tiene como fin dar respuesta a una o varias preguntas que se plantearon al inicio del proceso, es así que cuando se llega a esa meta el siguiente paso es exponerse a la mirada pública.

Así, esta investigación finaliza con algunas acotaciones sobre el contenido de la representación social de la excelencia académica en los cuatro programas de posgrado estudiados. Posteriormente, se hace un análisis sobre los desafíos teóricos y metodológicos que derivan del proceso seguido. Por último, se exponen algunas repercusiones de la influencia que ejerce un modelo hegemónico de evaluación de la excelencia en el posgrado de la UNAM.

Este escrutinio, que se hace con cierta distancia, es útil para valorar los alcances, límites y posibilidades de este proceso de investigación. Constituye un ejercicio de revisión -siempre necesaria, siempre pertinente- cuando el investigador tiene frente a sí una versión completa del trabajo realizado.

Contenido y condiciones de la representación: lo homogéneo y lo diverso

El objetivo central de esta investigación fue develar las representaciones sociales de excelencia académica en cuatro programas de posgrado de la Universidad Nacional Autónoma de México. Se supuso, en el momento inicial, que existiría una representación por cada programa y que ésta estaría determinada por el área de conocimiento. El universo quedó acotado a los programas de doctorado en

Ciencias Biomédicas, Ciencias e Ingeniería en Materiales, Ciencias Políticas y sociales y Pedagogía.

A partir de lo anterior se desencadenó el proceso de investigación, que hoy permite afirmar que existe una representación social de excelencia académica compartida en los cuatro programas estudiados y que no hay determinación dada exclusivamente por el campo disciplinario. Dicho de otra manera, son varios los aspectos que se combinan, que se entrelazan para dar forma a la representación, es la orientación disciplinaria que se vincula con el rol institucional (profesor, investigador, estudiante), con la dependencia de pertenencia (facultad o instituto), con la historia institucional de cada programa, todo ello permeado por una política de evaluación que define los criterios de excelencia. No es así entonces la visión simple de que hay un determinante, con ello se rescata la idea de que son varios los elementos que se acoplan entre sí, de diversas maneras, en la conformación de las representaciones sociales.

En lo referente a la organización del contenido, el análisis tridimensional permitió concluir que en el campo de representación priva la idea de que un posgrado de excelencia es aquel que hace investigación de calidad, lo que se explica en gran medida por la influencia del programa de acreditación del CONACYT. Asimismo, se pudo mostrar que la información en la que se sustenta esta imagen circula principalmente a través de las interacciones cotidianas y sirve como principio para clasificar, *lo que es* (investigación original, útil, rigurosa), *no es* (simulación, trampa) y *debería ser* la excelencia (mejores condiciones y recursos). En las actitudes, se encontró que los actores manifiestan elementos positivos y negativos, que están asociados con las consecuencias que ellos miran en los programas de evaluación de la excelencia.

Esta respuesta condensa los hallazgos, pero no quiere decir, de forma alguna, que los agentes del posgrado piensen de manera idéntica o estén a favor del modelo de excelencia que subyace a los criterios del Consejo, debe entenderse que las representaciones sociales, no simplifican el pensamiento común ni lo hacen homogéneo o plano. Contrariamente en esta unidad que muestra lo colectivo, se afirma también la complejidad, porque como se dijo ya existen matices que en ocasiones son dados por el rol institucional de profesor o investigador, a veces la diferencia está entre ser estudiante o académico, en ocasiones el matiz se encontrará efectivamente en el área del conocimiento, o bien se da por la dependencia de adscripción en la universidad.

Es así que al develar la representación se observa lo homogéneo, lo común, lo grupal, es decir, el consenso, pero también se ponen de manifiesto los rasgos particulares del pensamiento social. Cuestión que debe resaltarse porque muestra que este tipo de conocimiento no es lineal, ni se edifica sobre una sola base, sino que se va articulando con cuestiones provenientes de diferentes lugares, de diversos momentos y se incorpora a los actores que le dan a su vez vida y movimiento.

Por otro lado, es interesante destacar que en esta investigación se elaboró un necesario contexto, pero éste se pensó en todo momento como las condiciones de producción de las representaciones sociales. Con ello se puso manifiesto que esta representación es producto de un largo proceso en el que convergen cuestiones de diferente orden que van desde las transformaciones internacionales en el mundo de la empresa en los años ochenta del siglo XX, hasta los cambios en la normatividad y las prácticas de los actores del posgrado en la universidad. Es decir, esta investigación orientó la vista al proceso sociogenético de la representación, lo cual es valioso porque pocas veces se considera esta categoría como guía para la reconstrucción del contexto, cuando se trabaja así se trasciende

la idea de que el contexto no es más que un telón de fondo, un escenario sobre el cual suceden los acontecimientos. Gracias a ello fue posible evidenciar que los cambios en las condiciones del posgrado como grupo social propiciaron un conflicto, que se dio una importante polémica que se manifestó en intercambios públicos entre los actores, de tal manera que la excelencia efectivamente se tornó en una cuestión relevante y derivó en la construcción de conocimiento común, formando así una representación social.

Desafíos teórico-metodológicos

Estudiar representaciones sociales es un reto porque significa acceder al pensamiento de sentido común de un grupo y mostrar la construcción colectiva sobre un objeto en particular siempre considerando las condiciones sociales de su producción. Esta cuestión es relevante cuando se entiende que la realidad social se edifica a partir de los intercambios cotidianos, de las formas de actuar y pensar de los sujetos que día a día participan en un contexto en el que confluyen, en el que su presencia moviliza, pero a la vez los circunscribe y orienta. No se trata pues de un asunto menor, contrariamente, mostrar lo cotidiano, comprender qué es y cómo está organizado “lo que todo el mundo cree, opina, piensa” requiere además de un sólido fundamento teórico, una estrategia metodológica que -con rigor- permita “desentrañar el corazón colectivo” (Moscovici, 1979).

Frente a lo dicho, la pregunta que necesariamente subyace -y que lleva a la siguiente reflexión- es si hay una representación con matices o, en pos de la particularidad y la diversidad, deberían plantearse diferentes representaciones de excelencia académica. Cómo leer los resultados, cómo determinar si se está frente a una o varias representaciones. En este punto conviene recordar que las representaciones sociales son principios organizadores de las opiniones y creencias, son una base común desde la que se toma posición, desde la que se

valora, se enjuicia y se procede. Desde esta perspectiva se interpretaron los resultados de la red semántica general que revelaron el núcleo figurativo, que dio como primer indicio un alto consenso en las palabras investigación y calidad. Posteriormente, se pusieron a la mesa los resultados de las redes semánticas para cada programa, con la intención de comparar si ésta unidad persistía o se dispersaba. Se observó que el caso del programa en Ciencias e Ingeniería en Materiales se diferenciaba, pero éstas variantes no eran contundentes. El resultado, cuantitativo hasta ese momento, no era suficiente para definir si la representación era una o había tantas como programas analizados. Es así que se acudió a las entrevistas y a las respuestas al cuestionario escrito en busca de información; el análisis evidenció por un lado, diferencias sutiles, matices que debían resaltarse, pero por otro que se conservaba cierta unidad en torno a la investigación y la calidad como ejes generadores de los intercambios. Los actores del posgrado necesariamente tocan la investigación para hablar de excelencia, pueden acordar o discordar, otorgarle calificativos, precisar sus alcances, discutir sobre sus procesos o productos, criticar las políticas, señalar sus características, pero está ahí como matriz generadora, al centro de la representación, acompañada de la calidad que va tomando cuerpo entre valores, tradiciones y costumbres propias del campo científico y algunas otras características derivadas de los programas del CONACYT. De tal manera que estos elementos, investigación y calidad, son los que otorgan significación a una representación de excelencia académica.

Llegar a lo anterior enseña que ningún instrumento da resultados por sí mismo, si no que da indicios que deben ser leídos e interpretados en conjunto para poder establecer afirmaciones que puedan sostenerse. Sobre el particular, se quiere enfatizar en que triangular la información, acudir a varios instrumentos de acopio es fructífero cuando se trata de aprehender un objeto complejo como es el caso de las representaciones sociales.

A pesar de esto, la pregunta queda abierta, queda como una reflexión metodológica que deberá trabajarse en nuevas indagaciones. En este terreno conviene señalar otros límites que alcanzamos a vislumbrar. El trabajo realizado se hizo de manera artesanal, lo cual definitivamente tiene ventajas, pero – de cara a los avances de la tecnología como herramientas para la investigación – se debe considerar el uso de programas más sofisticados para la sistematización de datos en proyectos posteriores.

Asimismo, otro aspecto al que debe prestarse atención es que se tendrán que precisar con más cuidado los criterios de selección de los informantes aun cuando se trate de una investigación de carácter cualitativo. Y en cuanto a la teoría habrá que lograr el equilibrio entre la postura clásica y los desarrollos más recientes. Lo que se puede afirmar, sin duda, es que los procesos siempre son perfectibles y exigen la actitud abierta y crítica del que investiga para avanzar en la construcción de conocimiento.

Implicaciones de la política de la excelencia para el posgrado

Para finalizar, resta señalar algunas cuestiones vinculadas con los resultados, es decir, con la representación de excelencia encontrada. Sobre el particular se pueden decir dos cosas primordialmente:

La primera alude al claro dominio del área de las ciencias biológicas y de la salud en cuanto a las formas de entender la producción científica así como las maneras de evaluar los procesos investigación y sus alcances. Esto se manifiesta claramente en el programa de acreditación de la excelencia y la calidad del CONACYT que ha sido diseñado bajo la óptica cuantitativa que otorga puntos a criterios cada vez más específicos: que valora la investigación a partir del impacto en revistas internacionales; que exige un tiempo preciso para la terminación de la tesis y la

consecuente graduación; que orienta los perfiles de los estudiantes a etapas muy tempranas y con una trayectoria directa al doctorado; que requiere una planta de tutores que indiscutiblemente se encuentren activos en el campo de la investigación (SNI) y que tengan una trayectoria rápida, accedente, exitosa -lo que ha derivado incluso en que las contrataciones de las nuevas generaciones de académicos con criterios por encima de la propia reglamentación institucional-. En fin, prácticas que se asumen y que toman cada día un lugar más privilegiado en las otras áreas del conocimiento a pesar de que algunos los actores -principalmente los académicos- se manifiesten en desacuerdo por ir en contra de usos, costumbres y formas de acercarse al conocimiento que están determinadas por los propios objetos de investigación. Esto es en sí una confrontación. Porque como se vio no se trata de respuestas mecánicas o automáticas a los modelos de excelencia, se trata de cambios en las formas del pensamiento social que van teniendo lugar, y que en el movimiento generacional se van asimilando cuando nuevos actores se incorporan a este campo. Es así que, comprender la excelencia como representación, puede llevar entonces a cuestionar lo evidente, a entender qué es lo que hace que nuestras valoraciones se bifurquen en uno u otro sentido cuando participamos de la vida académica. Sea pues también un aporte en este sentido.

La segunda, alude a lo que se deja de lado, a lo que se borra de tajo con esta forma pensar la excelencia: la formación profesional en el doctorado. Tres de los programas estudiados señalan en sus planes de estudio una vertiente de formación profesional, que se justifica por la necesidad de contar con especialistas con un alto nivel de actualización en cada campo de conocimiento. La pedagogía, la ingeniería en materiales y las ciencias sociales, son áreas en las que se forman docentes, orientadores educativos, ingenieros, periodistas, comunicólogos, según el caso, que son formados en el posgrado para elaborar proyectos de investigación con criterios de excelencia, que en ocasiones no tienen un impacto directo en la resolución de problemas propios de su campo profesional. Cuestión que es importante destacar

porque con esta tendencia se abre un vacío importante en el cultivo y desarrollo de diferentes tipos de conocimiento en la Universidad, sin entrar en detalle de lo que implica para el desarrollo del país.

Quedan pues ambas cuestiones planteadas desde el ámbito de las representaciones sociales, con ello se observa que lo micro, lo del día a día, se articula necesariamente con cuestiones más amplias de carácter estructural, que merecen ser estudiadas ya desde otras perspectivas.

A partir de lo anterior, se cierra esta indagación, en el convencimiento de que estudiar representaciones sociales, implica acceder al mundo del sentido común de los agentes educativos, significa rescatar su voz y tratar de interpretar sus palabras y acciones en el contexto socio-cultural donde se generan. No obstante, la construcción de la realidad social es de sumo compleja, por ello es necesario dejar claro que, la teoría de las representaciones sociales es sólo una vía para acceder a este proceso eminentemente humano y siempre quedan abiertas otras posibilidades teóricas.

BIBLIOGRAFÍA

- ABREU, Luis F. (2005), "Conacyt: una nave sin rumbo en la era del conocimiento", en G. Bertussi (coord.), *Anuario educativo mexicano. Visión retrospectiva*, México, UPN, Miguel Ángel Porrúa, pp. 347-362.
- ABRIC, Jean C. (2001), "Metodología de recolección de las representaciones sociales", en Jean C. Abric (coord.), *Prácticas sociales y representaciones*, México, Ediciones Coyoacán, pp. 53-74.
- ACADEMIA DE LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA Y NATIONAL ACADEMY OF SCIENCES (AIC y NAS) (1996), *Evaluación del Posgrado en la UNAM: Biomedicina, ciencias, ingeniería y química*, México, AIC/NAS.
- ADALID, Clara M. (2011), "Conacyt y el posgrado: políticas de evaluación y calidad", *Gestión y estrategia*, núm. 40, pp. 87-98, en <http://zaloamati.azc.uam.mx/bitstream/handle/11191/2972/conacyt-y-el-posgrado-politicas-de-evaluacion-y-calidad.pdf?sequence=1>
- AGUADO, Serafín, José Guerrero y Eva Hicks (1989), "El posgrado nacional", *Ciencia y Desarrollo*, número especial, pp. 3-6.
- ALCÁNTARA, Armando, Leticia Barba y Anita Hirsch (coords.) (2009), *Valores universitarios y profesionales de los estudiantes de posgrado de la UNAM*, México, UNAM-IISUE.
- ALCÁNTARA, Armando y Alejandro Canales (2004), "Tendencias y disyuntivas en la evaluación del posgrado", en Imanol Ordorika (coord.), *La academia en jaque. Perspectivas políticas sobre la evaluación de la educación superior en México*, México, CRIM, UNAM, pp. 113-130.
- ÁLVAREZ, Germán (2002), "La calidad y la innovación en los posgrados", *Revista de la educación Superior*, vol. 31, núm. 124, pp. 31-38.
- ÁLVAREZ, Manuel (2001), *El liderazgo de la calidad total*, Barcelona, CISS Praxis.
- ÁLVAREZ, Miguel, Edith Gómez y María Morfín (2012), "Efecto de la beca CONACYT en la eficiencia terminal en el posgrado", *Revista Electrónica*

- de Investigación Educativa*, vol. 14, núm. 1, pp. 153-163, en <http://redie.uabc.mx/vol14no1/contenido-alvarezgomez.html>
- ÁLVARO, José L. (1995), *Psicología social: perspectivas teóricas y metodológicas*, Madrid, Siglo XXI.
- ANRUBIA, Enrique (2008), "Acercamiento a la noción cognoscitiva de 'representación colectiva'. El caso histórico de Lévy-Bruhl", *Gazeta de Antropología*, vol. 2, núm. 24, pp. 1-16, en http://www.ugr.es/~pwlac/G24_43Enrique_Anrubia.html
- ANUIES [ASOCIACIÓN NACIONAL DE UNIVERSIDADES E INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR] (2013), *Anuario estadístico de posgrado 2013*, México, ANUIES.
- ARAUJO, Sonia (2003), *Universidad, investigación e incentivos. La cara oscura*, La Plata, Al margen.
- ARAYA, Sandra (2002), *Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión*, Cuaderno de Ciencias Sociales 127, Costa Rica, FLACSO, en http://www.flacso.or.cr/images/flippingbook/pdfs/cuadernos/ccs_127.pdf
- ARDITI, Benjamín (2004) "El posgrado y la excelencia como vocación," *OMNIA*, Año 20, número especial, en <http://www.posgrado.unam.mx/sites/default/files/2015/03/10.pdf>
- ARREDONDO, Martiniano (1995), *Papel y perspectivas de la universidad*, México, ANUIES.
- ARREDONDO, Martiniano (1996), *Universidad y sociedad: la inminencia del cambio*, México, UNAM-CESU.
- ARREDONDO, Martiniano (1998), "La educación superior: el posgrado", en Pablo Latapí (coord.), *Un siglo de educación en México (II)*, México, CONACULTA/FCE, pp. 355-381.
- ARREDONDO, Martiniano (2003), "La situación actual del posgrado", *OMNIA*, núm. especial, pp. 101-108.

ARREDONDO, Martiniano, Jesús Reynaga, Ada Méndez, Juan Manuel Piña, Claudia Pontón, Olivia Mireles, Elizabeth Jasso (1997), "Transición del Modelo Académico del Posgrado en la UNAM. Estudio de casos sobre las prácticas y procesos de formación", *OMNIA*, Año 13, núm. 36-37, en http://www.posgrado.unam.mx/publicaciones/omnia/anteriores/36_37/17.pdf

ARREDONDO, Martiniano y María de la Paz Santa María (2001), "Condiciones institucionales del posgrado: alternativas y estrategias para incrementar la eficiencia terminal", en Ricardo Sánchez Puentes y Martiniano Arredondo (coords.), *Pensar el posgrado. La eficiencia terminal en ciencias sociales y humanidades de la UNAM*, México, CESU-UNAM/Plaza y Valdés, pp. 203/221.

ARREDONDO, Martiniano y Ricardo Sánchez (coords.) (2004), *Campo científico y formación en el posgrado. Procesos y prácticas de las ciencias experimentales en la UNAM*, México, CESU-UNAM/Plaza y Valdés.

ARREDONDO, Martiniano y María de la Paz Santa María (2004), "El proceso de graduación en programas de posgrado de ciencias experimentales de la UNAM", en Martiniano Arredondo y Ricardo Sánchez (coords.), *Campo científico y formación en el posgrado. Procesos y prácticas de las ciencias experimentales en la UNAM*, México, CESU-UNAM/Plaza y Valdés, pp. 157-201.

ARREDONDO, Martiniano, Graciela Pérez y Porfirio Morán (2006), "Políticas del posgrado en México", *Reencuentro*, núm. 45, pp. 1-24, en http://148.206.107.15/biblioteca_digital/estadistica.php?id_host=6&tipo=ARTICULO&id=71&archivo=3-5-71xgq.pdf&titulo=Pol%C3%ADticas%20del%20posgrado%20en%20M%C3%A9xico

ARRUDA, Ángela (2010), "Teoría de las representaciones sociales y teorías de género", en Norma Blazquez, Fátima Flores y Maribel Ríos (coords.),

- Investigación Feminista: epistemología, metodología, y representaciones sociales*, México, Universidad Nacional Autónoma de México-Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades- Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias- Facultad de Psicología, pp.317-358, en <http://computo.ceiich.unam.mx/webceiich/docs/libro/Investigacion%20Feminista.pdf>
- AUBERT, Nicole y Vincent de Gaulejac (1993), *El coste de la excelencia*, Barcelona, Paidós.
- ASOCIACIÓN UNIVERSITARIA IBEROAMERICANA DE POSTGRADO (AUIP) (2005), *Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado. Fines y objetivos*, en <http://www.auiip.org/es/presentacion/fines-y-objetivos>
- AVILÉS, Karina (2003, 27 de octubre), "En padrones de alta calidad, sólo 654 planes de posgrado", *La Jornada*, en <http://www.jornada.unam.mx/2003/10/27/050n1soc.php?origen=soc-jus.php&fly=>
- AVILÉS, Karina (2005, 15 de agosto), "Truena Conacyt 420 posgrados", *La Jornada*, en <http://www.jornada.unam.mx/2005/08/15/index.php?section=sociedad&article=045n1soc>
- AZIZ, Albert (1991, 12 de noviembre), "El poder de la excelencia", *La Jornada*, p. 7.
- BALDRIGE PERFORMANCE EXCELLENCE PROGRAM (BPEP) (2009), *Baldrige Performance Excellence Program*, en <https://www.nist.gov/baldrige>
- BANCHS, María A. (1996), "El papel de la emoción en la construcción de representaciones sociales: invitación para una reflexión teórica", en *Papers on Social Representations*, vol. 5, núm. 2, pp. 113-125.
- BANCHS, María A. (2000), "Aproximaciones Procesuales y Estructurales al estudio de las Representaciones Sociales", en *Papers on Social Representations. Textes*

- sur les représentations sociales*, vol. 9, pp. 3.1 - 3.15, en http://www.psr.jku.at/PSR2000/9_3Banch.pdf
- BANCHS, María A. y Mireya Lozada (2000), "Representación social e influencia social: la apuesta al cambio", en Alfredo Guerrero y Denise Jodelet (Coords.), *Develando la cultura. Estudios de Representaciones sociales en América Latina*, México, UNAM, pp. 89-108.
- BANCHS, María A. (2002), "Representaciones sociales y subjetividad", en Odair Furtado y Fernando L. González (coords.), *Por uma epistemologia da subjetividade: um debate entre a teoria sócio-histórica e a teoria das representacoes sociais*, Sao Paulo, Casa do psicólogo, pp. 43-64.
- BARGAS, José (1992), "Las otras tareas de la Universidad", *La Jornada*, Viernes 15 de Junio, p. 44.
- BARNÉS, Dorotea, *et al.* (1987), "El programa de fortalecimiento del posgrado nacional," *Ciencia y Desarrollo*, Número especial, México, CONACYT, pp. 9-16.
- BARNÉS, Dorotea (1994), "Experiencia en materia de colaboración académica en el posgrado", *OMINIA*, núm. 29-30, en http://www.posgrado.unam.mx/publicaciones/omnia/anteriores/29_30/05.pdf
- BAZÚA, Fernando, Giovanna Valenti, L. A. Moya, L. Villagarcía (1993), "Hacia un modelo alternativo de evaluación de los posgrados en México", *Universidad futura*, vol. 4, núm. 13, pp.60-74.
- BECHER, Tony (2001), *Tribus y territorios académicos*, Barcelona, Gedisa.
- BERTELY, María (coord.) (2003), *Educación, derechos sociales y equidad*, Libro 2, Colección: La investigación educativa en México, México, SEP- COMIE-CESU/UNAM.
- BEYER, Carlos (1993), "Los peligros de la excelencia", *Ciencia y desarrollo*, pp. 48-51.
- BERGER, Peter y Luckman, Thomas (1968) (1997) (2001), *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu.

- BISQUERRA, Rafael (coord.) (2004), *Metodología de la investigación cualitativa*, Madrid, La Muralla.
- BOCCO, Gerardo (2000, 27 de Marzo), "Evaluación del impacto científico", *La Jornada*, en <http://www.jornada.unam.mx/2000/03/27/cien-bocco.html>)
- BOKSER, Judit, Edit Antal y Gilda Waldman (2001), "Desafíos del posgrado en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales," en Ricardo Sánchez y Martiniano Arredondo (Coords.), *Pensar el posgrado. La eficiencia terminal en ciencias sociales y humanidades de la UNAM*, CESU-Plaza y Valdés, pp. 145-165.
- BOURDIEU, Pierre (2003), *Campo de poder, campo intelectual. Itinerario de un concepto*, Argentina, Quadrata Editorial.
- BOURDIEU, Pierre y Lloic Wacquant (1995), *Respuestas por una antropología reflexiva*, México, Grijalbo.
- CARDOSO, Edgar y María T. Cerecedo (2011), "Propuesta de indicadores para evaluar la calidad de un programa de posgrado en Educación", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 13, núm. 2, en <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/284>
- CASTORINA, José A. (2003), *Representaciones sociales: problemas teóricos y conocimientos infantiles*, México, Gedisa.
- CASTREJÓN, Jaime (1982), *Prospectiva del posgrado 1980-2000*, México, Secretaría de Programación y Presupuesto, Secretaría de Educación Pública, Secretaría de Hacienda y Crédito Público.
- CHAPELA, Gustavo (1991, 11 de noviembre), "El Posgrado debe ser timbre de orgullo para la UAM. Tratamos de abrirnos a la sociedad para enfrentar los retos del futuro," *La Jornada*, p.VIII.
- COMEPO [CONSEJO MEXICANO DE ESTUDIOS DE POSGRADO] (2011), "Misión del Consejo Mexicano de Estudios de Posgrado," en <http://www.comepo.org.mx/comepo/acerca-de-comepo/mision>

- CONACYT [CONSEJO NACIONAL DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA] (1991, 13 de Mayo), "Convocatoria", *La Jornada*, p. 28.
- CONACYT [CONSEJO NACIONAL DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA] (1991, 21 de octubre), "Posgrado. Evaluación de los programas de Posgrado de Excelencia para Ciencia y Tecnología. Propósitos, procedimientos y resultados", *La Jornada*, p. 25.
- CONACYT [CONSEJO NACIONAL DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA] (1991, 12 de noviembre), "Carta del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología al Consejo Académico de la UAM-Unidad Xochimilco, a la comunidad Universitaria y a la opinión pública," *La Jornada*, p. 46.
- CONACYT [CONSEJO NACIONAL DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA] (1995, 12 de Julio), "Actualización del padrón de posgrado de excelencia", en *La jornada*, p. 39.
- CONACYT [CONSEJO NACIONAL DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA] (1996), *Programa Nacional de Ciencia y Tecnología 1995-2000*, México.
- CONACYT [CONSEJO NACIONAL DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA] (2001), *El Programa de Fortalecimiento del Posgrado Nacional (PFPN)*, México, CONACYT.
- CONACYT [CONSEJO NACIONAL DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA] (2003), *Convocatoria. Anexo: Manual para la evaluación los programas de posgrado*, México, CONACYT.
- CONACYT [CONSEJO NACIONAL DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA] (2005), "Estadísticas," CONACYT, en <http://www.conacyt.mx/dafcyt/pfpn/graficas/pfpn/grafpfpn3.html>
- CONACYT [CONSEJO NACIONAL DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA] (2006, 25 de septiembre), "Reglamento del Sistema Nacional de Investigadores", *Diario Oficial de la Federación*, en http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4932567&fecha=26/09/2006
- CONACYT [CONSEJO NACIONAL DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA] (2007), *Convocatoria 2007. Programa Nacional de Posgrados de Calidad*, México, CONACYT.

- CONACYT [CONSEJO NACIONAL DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA] (2007), "Marco de Referencia para la Evaluación y Seguimiento de programas de Posgrado", en *Programa Nacional de Posgrados de Calidad*, México, CONACYT.
- CONACYT [CONSEJO NACIONAL DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA] (2007), *Programas registrados en PNP*, México, CONACYT, en http://www.conacyt.mx/Calidad/Becas_ProgramasPosgradosNacionalesCalidad_SolicitantesPNP.html
- CONACYT [CONSEJO NACIONAL DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA] (2008), *Programa Especial de Ciencia, Tecnología e Innovación*, en <http://www.conacyt.mx/siicyt/index.php/estadisticas/publicaciones/programa-especial-de-ciencia-tecnologia-e-innovacion-peciti/programas-de-ciencia-y-tecnologia-2008-2012/1733-peciti/file>
- COLMENERO, Sergio (1991), *Historia, presencia y conciencia. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales 1951-1991*, México, UNAM.
- CUEVAS, Yazmín y Olivia Mireles (2016), "Representaciones sociales en la investigación educativa. Estado de la cuestión: producción, referentes y metodología", *Perfiles Educativos*, vol. XXXVIII, núm.153, pp.65-83, en http://www.iisue.unam.mx/perfiles/perfiles_articulo.php?clave=2016-153-65-83
- CUEVAS, Yazmín (2010), "Representaciones sociales en la prensa: Aportaciones teorías y metodológicas", *Revista Sinéctica*, núm. 36, pp. 1-19, en <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/118/111>
- DE ALBA, Martha (2004), "De las representaciones colectivas a las representaciones sociales: algo más que un cambio de adjetivo", en Eulogio Romero (editor), *Representaciones sociales. Atisbos y cavilaciones del devenir de cuatro décadas*, México, Benemérita Universidad de Puebla, pp. 65-83.
- DE MIGUEL, Jesús, Jordi Caïs y Elizabet Vaquera (2001), *Excelencia. Calidad de las universidades españolas*, España, Centro de Investigaciones Sociológicas.

- DE MONTMOLLIN, Germaine (1985), "El cambio de actitud", en Serge Moscovici (coord.), *Psicología Social I*, Barcelona, Paidós, pp. 117-173.
- DÍAZ-BARRIGA, Ángel (1991), *Currículo y evaluación escolar*, Buenos Aires, Rei.
- DÍAZ-BARRIGA, Ángel (1995), "El problema de la formación intelectual en los posgrados en educación. Notas para una disensión", *Pedagogía*, vol. 10, núm. 5, pp.70-77.
- DÍAZ -BARRIGA, Ángel (1999), *Didáctica y currículum*, México, Paidós.
- DÍAZ-BARRIGA, Ángel (2000), "Evaluar lo académico. Organismos internacionales, nuevas reglas y desafíos", en Teresa Pacheco y Ángel Díaz-Barriga (coords.), *Evaluación Académica*, México, UNAM-CESU-FCE, pp.11-31
- DÍAZ-BARRIGA, Ángel (2002), "Posgrado e investigación educativa", *Omnia*, XV Congreso Nacional de Posgrado, Número especial, pp. 81-88.
- DÍAZ-BARRIGA, Ángel (2003), *La Investigación Curricular en México. La década de los noventa*, Tomo 5, Colección: La investigación educativa en México, México, SEP, COMIE, CESU/UNAM.
- DÍAZ-BARRIGA, Ángel (2004), "La evaluación educativa. Los retos de una disciplina y las prácticas que genera", en Imanol Ordorika (coord.), *La academia en jaque. Perspectivas políticas sobre la evaluación de la educación superior en México*, México, CRIM, UNAM, pp. 223-263.
- DÍAZ-BARRIGA, Ángel (2006), "Evaluación de la educación superior. Entre la compulsividad y el conformismo", en Luis Eugenio Todd y Víctor Arredondo (coords.), *La educación que México necesita. Visión de expertos*, México, Centro de Altos Estudios e Investigación Pedagógica, pp. 1-12, en http://www.angeldiazbarriga.com/capitulos/pdf_capitulos/evaluacion_e_dsup.pdf
- DÍAZ-BARRIGA, Ángel (coord.) (2008), *Impacto de la evaluación en la educación superior mexicana. Un estudio en las universidades públicas estatales*, México, UNAM-IISUE-ANUIES.

- DIDRIKSSON, Axel (2002), "Hacia la integración del conocimiento: el futuro de los estudios de posgrado", en Juan Eduardo Esquivel (coord.), *La universidad hoy y mañana II. El posgrado latinoamericano*, México, CESU-UNAM, pp. 285-294.
- DIDRIKSSON, Axel (2005), *El financiamiento de la universidad*, México, UNAM-CESU-IESAL-UNESCO.
- DIDRIKSSON, Axel (2005), *La universidad de la innovación: una estrategia de transformación para la construcción de universidades del futuro*, México, UNAM-CESU-Plaza y Valdés.
- DOISE, Willem y Gabriel Mugny (1991), "Psicología social experimental", *Anthropos*, núm. 124, pp. 8-32.
- DOISE, Willem, Alain Clémence y Fabio Lorenzi-Cioldi (2005), *Representaciones sociales y análisis de datos*, Antologías Universitarias, México, Instituto Mora.
- DOMÍNGUEZ, Fernando (2001), "Teoría de las representaciones sociales. Apuntes", en *Nómadas. Revista crítica de ciencias sociales y jurídicas*, núm. 3, Enero-junio, Madrid, Universidad Complutense de Madrid, pp. 2-16, en <http://revistas.ucm.es/index.php/NOMA/article/view/37909/36675>
- DOMÍNGUEZ, Raúl, Gerardo Suárez y Judith Zubieta (1998), *Cincuenta años de ciencia universitaria: una visión retrospectiva*, México, Coordinación de Humanidades-UNAM.
- DRUCKER, René y Patricia Vega (1999, 18 de enero), "Los dilemas de la publicación científica", *La Jornada*, en <http://www.jornada.unam.mx/1999/01/18/cien-vega.html>
- DUCOING, Patricia (coord.) (2003), *Sujetos, actores y procesos de formación*, Libro 8, Colección: La investigación educativa en México, México, SEP, COMIE, CESU/UNAM.
- DURKHEIM, Émile (1989), *Las reglas del método sociológico y otros escritos sobre filosofía de las ciencias sociales*, México, Alianza Editorial.

- DURKHEIM, Émile (2000), "Representaciones sociales y representaciones colectivas", en *Sociología y filosofía*, Buenos Aires/Madrid, Niño y Dávila Editores.
- DURKHEIM, Émile (2003), *Educación y sociología*, Barcelona, Península.
- EFQM [European Foundation for Quality Management] (2013), *The European Foundation for Quality Management*, en <http://www.efqm.org/the-efqm-excellence-model>
- ESQUIVEL, Juan Eduardo (2002), "El ambiente del posgrado latinoamericano en el fin del milenio", en Juan Eduardo Esquivel (coord.), en *La universidad hoy y mañana perspectivas latinoamericanas*, México, CESU, Plaza y Valdés, UNAM, pp. 17-32.
- FARÍAS, Levy y Maritza Montero (2005), "De la transcripción y otros aspectos artesanales de la investigación cualitativa", *International Journal of Qualitative Methods*, vol. 1, núm. 4, pp. 53-68, en http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/4_1/html/fariasmontero.htm
- FARR, Robert (1983), "Escuelas europeas de Psicología Social: la investigación de representaciones sociales en Francia", *Revista Mexicana de Sociología*, vol. XLV, núm. 2, pp. 641-658.
- FARR, Robert (2003), "De las representaciones colectivas a las representaciones sociales: ida y vuelta", en José Antonio Castorina (compilador), *Representaciones sociales: problemas teóricos y conocimientos infantiles*, Barcelona, Gedisa, pp. 153-175.
- FLAMENT, Claude (1977), *Redes de comunicación y estructuras de grupo*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- FLAMENT, Claude (2001), "Estructura, dinámica y transformación de las representaciones sociales", en Jean C. Abric (coord.), *Prácticas sociales y representaciones*, México, Ediciones Coyoacán, pp. 33-52.
- FLORES, Javier (1991, 2 de marzo), "SEP-CONACyT", *La Jornada*, p. 14.
- FREITAG, Michel (2004), *El naufragio de la universidad: y otros ensayos de epistemología política*, Barcelona, Pomares.

- FRESAN, Magdalena (2013), *Acreditación del posgrado. Institucionalización e impacto en Argentina y México*, México, ANUIES.
- FORTES, Mauricio (1992), "Sobre la calidad de los programas de posgrado", en *OMNIA*, Número Especial, pp.137-143.
- FUNDAMECA [FUNDACIÓN MEXICANA PARA LA CALIDAD TOTAL] (2012), *Sociedad Mexicana para el Desarrollo de la Calidad Total*, en <http://www.fundameca.org.mx>
- FUNDIBEQ [FUNDACIÓN IBEROAMERICANA PARA LA GESTIÓN DE LA CALIDAD] (2015), *Fundación Iberoamericana para la Gestión de la Calidad*, en <http://www.fundibeq.org/modelo-excelencia>
- GARCÍA, José M. (1990), "El desarrollo del posgrado en México: el caso de los sectores público y privado", *Revista Latinoamericana en Estudios Educativos*, vol. XX, núm.1, pp. 107-121.
- GARNIQUE, Felicita y Silvia Gutiérrez (2012), "Educación básica e inclusión: un estudio de representaciones sociales", *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, vol. IV, núm. 9, pp. 577- 593, en <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/3577/26>
- 91
- GEERTZ, Clifford (1987), *La interpretación de las culturas*, México, Gedisa.
- GIDDENS, Anthony (1993), *Las nuevas reglas del método sociológico*, Buenos Aires, Amorrortu.
- GIDDENS, Anthony (2001), *Sociología*, Madrid, Alianza Editorial.
- GOBIERNO FEDERAL Y CONACYT (2008), *Programa Especial de Ciencia y Tecnología e Innovación*, 2008-2012, en <http://www.concyteg.gob.mx/resources/ProgramaEspecial.pdf>
- GOBIERNO DE MÉXICO-SEP [SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA] (1991), *Programa Nacional de Posgrado*, México, SEP.
- GOBIERNO DE MÉXICO- SEP [SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA] (2001), *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, México, SEP.

- GOBIERNO DE MÉXICO-SEP-CONACYT [SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA-CONSEJO NACIONAL DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA] (2003), "Anexo: Manual para la evaluación de los programas de posgrado", en *Convocatoria Programa Nacional de Posgrados-2003*, México.
- GOBIERNO DE MÉXICO-SEP [SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA] (2004), *Sistema Educativo de los Estados Unidos mexicanos. Principales cifras. Ciclo escolar 2004-2005*, en <http://www.sep.gob.mx/work/appsite/princif2004/Princcif2004.pdf>
- GOBIERNO DE MÉXICO-SEP [SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA] (2007), *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*, en http://www.oei.es/quipu/mexico/programa_sectorial_educacion_mexico.pdf
- GONZÁLEZ, Fernando (2008), "Subjetividad social, sujeto y representaciones sociales", en *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, vol. IV, núm. 2, Colombia, Universidad Santo Tomás, pp. 225-243.
- GRAEF, Federico (2002), "Programa para el Fortalecimiento del Posgrado Nacional", *OMNIA*, Año 18, número especial, en http://www.posgrado.unam.mx/publicaciones/ant_omnia/Esp_15/04.pdf
- GUEVARA, Isaac T. (1996), *Los símbolos furtivos de la excelencia académica: estudio de las representaciones sociales de la excelencia en la universidad mexicana*, Tesis de maestría en psicología social, Facultad de Psicología, BUAP.
- GUIMELLI, Christian (2004), *El pensamiento social*, México, UNAM, Coyoacán.
- GUTIÉRREZ, José D. (1998), "La teoría de las representaciones sociales y sus implicaciones metodológicas en el ámbito psicosocial", *Psiquiatría pública*, núm. 4, Vol. X, pp. 211-219.
- GUTIÉRREZ, Norma G. (2002), "Las ciencias sociales en el nivel de estudios de posgrado", *Revista de la Educación Superior*, vol. XXXI, núm. 124, pp. 87-102.
- GUTIÉRREZ, Silvia (2007), "Los asalariados frente a las nuevas tecnologías. Una aproximación sociológica a las representaciones sociales. Cuestiones

- metodológicas”, *Cultura y Representaciones Sociales*, vol. 1, núm. 2, pp. 153-161, en <http://www.culturayrs.org.mx/revista/num2/Grize.pdf>
- GUTIÉRREZ, Silvia (2007), “El campo y objeto de estudio de la comunicación. Un estudio de representaciones sociales”, en Juan Manuel Piña (coord.), *Prácticas y representaciones en educación superior*, México, IISUE, Plaza y Valdés, pp. 123-162.
- GUTIÉRREZ, Silvia, María I. Arbesú y Juan M. Piña (2012), “Emociones y representaciones sociales”, en Olivia Míreles (coord.), *Representaciones sociales: emociones, significados y prácticas en la educación superior*, México, UNAM, IISUE, pp. 21-52.
- HERRERA, Claudia (2002, 26 de Junio), “Ineficaces, muchos posgrados en México: Conacyt”, *La Jornada*, en <http://www.jornada.unam.mx/2002/06/26/045n1soc.php?origen=soc-jus.html>
- HERRERA, Claudia (2002, 23 de Octubre), “Está rebasado el sistema actual de evaluación de posgrados: experto”, *La Jornada*, en <http://www.jornada.unam.mx/2002/10/23/048n1soc.php?origen=soc-jus.html>
- HERZLICH, Claudine (1975), “La representación social: sentido del concepto”, en Serge Moscovici, *Introducción a la Psicología social*, España, Planeta.
- IBARRA, Eduardo (1997), “Las rutas de la excelencia. Impactos de la modernización en las universidades mexicanas”, *Acta sociológica*, núm. 21, septiembre-diciembre, pp.10- 41.
- IBARRA, Eduardo (1998), *La universidad ante el espejo de la excelencia. Enjuegos organizacionales*, México, UAM.
- IBARRA, Eduardo (1999), “Evaluación productividad y conocimiento: barreras institucionales al desarrollo académico”, *Sociológica*, vol. XIV, núm. 41, pp. 41-59.

- IBARRA, Eduardo (2000), "Evaluación burocrática, entre la calidad y el utilitarismo: Análisis de los mecanismos de control del desempeño académico", en Teresa Pacheco y Ángel Díaz (coord.), *Evaluación Académica*, México, CESU, FCE, pp.64-89.
- IBARRA, Eduardo (2001), *La universidad en México hoy: gubernamentalidad y modernización*, México, Dirección General de Estudios de Posgrado, UNAM.
- IBARRA, Eduardo (2005), "Origen de la empresarialización de la universidad: el pasado de la gestión de los negocios en el presente del manejo de la universidad", *Revista de la Educación Superior*, Volumen XXXIV, núm.2, pp.13-37, en <http://www.ses.unam.mx/integrantes/uploadfile/eibarra/D024-10506.pdf>
- IBARRA, Esther (1998, 29 de Junio), "Conacyt: inaceptable, que haya pocos posgrados en los estados", *La Jornada*, p. 43.
- IBÁÑEZ, Tomás (2001), *Psicología social construccionista*, Universidad de Guadalajara, México.
- JODELET, Denise (1986), "La representación social: fenómenos, concepto y teoría", en Sergei Moscovici, *Psicología social II, Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*, Barcelona, Paidós, pp. 469- 494.
- JODELET, Denise (2000), "Representaciones sociales: contribución a un saber sociocultural sin fronteras", en D. Jodelet y A. Guerrero, *Develando la cultura. Estudios en representaciones sociales*, México, Facultad de Psicología- UNAM, pp. 7-30.
- JODELET, Denise (2003), "Conferencia en las primeras jornadas sobre representaciones sociales", Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, en <http://www.cbc.uba.ar/dat/sbe/repsoc.html>
- JODELET, Denise (2008), "El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales", *Cultura y representaciones sociales*, año 3, núm. 5, en <http://www.culturayrs.org.mx/revista/num5/Jodelet.html>

- KENT, Rollin (2002), "Las políticas de evaluación", en Rollin Kent (Comp.), *Los temas críticos de la educación superior en América Latina en los años noventa. Estudios comparativos*, México, FLACSO, FCE, pp. 254-324.
- KLEIN Lucía y Helena Sampaio (1997, 2002), "Actores, arenas y temas básicos", en Rollin Kent (Comp.), *Los temas críticos de la educación superior en América Latina en los años noventa. Estudios comparativos*, México, FLACSO, FCE, pp.31-105.
- KU, Vera (1993), "Los posgrados en ciencia animal en México: irrelevancia del concepto de excelencia académica", *Perfiles Educativos*, núm. 62, pp. 15-23, en http://www.iisue.unam.mx/perfiles/perfiles_articulo.php?clave=1993-62-15-23
- KNIGHT, Peter (2005), *El profesorado de Educación Superior. Formación para la excelencia*, Madrid, Narcea.
- LABASTIDA, Julio y Giovanna Valenti (1991), "Las Ciencias Sociales en México. Elementos para un diagnóstico", *Revista de la Universidad de México*, núm. 485, pp. 28-32, en http://www.revistadelauniversidad.unam.mx/ojs_rum/files/journals/1/articles/13386/public/13386-18784-1-PB.pdf
- LA JORNADA (2008, 15 de enero), "Acredita Conacyt programas de posgrado de la UAM", *La Jornada*, en <http://www.jornada.unam.mx/2008/01/15/index.php?section=sociedad&article=038n5soc>
- LA JORNADA (2008, 17 de marzo), "Consolida el Politécnico liderazgo en ciencias duras", *La Jornada*, en <http://www.jornada.unam.mx/2008/03/17/index.php?section=sociedad&article=042n3soc>
- LOMNITZ, Larissa y Susana García (1991), *Los estudios de posgrado en México*, Informe preparado para FLACSO Santiago de Chile, México, UNAM.

- LÓPEZ, Fidencio (1995), "Representaciones sociales de los profesores sobre sus procesos de formación docente y su práctica educativa en el bachillerato de la Universidad Autónoma de Sinaloa ", en *III Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México, UPN.
- LÓPEZ, Fidencio (1996), "Representaciones sociales y formación de profesores. El caso de UAS", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, México, vol. I, núm. 2, pp. 391-407.
- LÓPEZ, Fidencio (1999), *El profesor: su educación e imagen popular*, Tesis de doctorado en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, División de Estudios de Posgrado, UNAM.
- LÓPEZ, Guadalupe (2001, 30 de noviembre), "En padrón de excelencia, sólo 500 de 2000 planes de posgrado", *La Jornada*, en <http://www.jornada.unam.mx/2001/11/30/058n1soc.html>
- LÓPEZ, Ángel D. (coord.) (2003), *Saberes científicos, humanísticos y tecnológicos*, Tomo 7, Colección: La investigación educativa en México, México, SEP, COMIE, CESU/UNAM.
- LLOYD, Gerard y Bárbara Duveen (2003), *Social representations and the development of knowledge*, Cambridge University.
- LOYO, Aurora y Armando Alcántara (1993), *Políticas educativas y científicas*, Serie: La investigación educativa en los ochenta, perspectiva para los noventa. Estados de conocimiento; Cuaderno 19, 20, México, SEP, COMIE.
- LUCIO, Ricardo (2002), Políticas de posgrado en América Latina, en Kent Rollin (comp.), *Los temas críticos de la educación superior en América Latina en los años noventa*, México, FLACSO, FCE, pp. 328-338.
- LUJÁN Ponce, N. (2010), "Lo cualitativo como estrategia de investigación: apuntes y reflexiones", en Sonia Comboni, José Manuel Juárez y Pablo Mejía (coords.), *El arte de investigar*, México, Universidad Autónoma Metropolitana, pp. 213-231.
- en:
http://148.206.107.15/biblioteca_digital/estadistica.php?id_host=6&tipo

=CAPITULO&id=4844&archivo=343estrategia%20de%20investigaci%C3%B3n:%20apuntes%20y%20reflexiones

- MANCUSO, Hugo R. (2004), *Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales. Lineamientos teóricos y prácticos de semioepistemología*, Bueno Aires, Paidós.
- MARKOVÁ, Ivana (2003), "La presentación de las representaciones sociales: diálogo con Serge Moscovici", en José Antonio Castorina (Compilador), *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*, Barcelona, Gedisa, pp. 11-152.
- MARTÍNEZ, Felipe (1995), *Posgrados en educación de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, diversidad y complementariedad*, Aguascalientes, Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- MARTÍNEZ, Felipe (2001), "El doctorado Interinstitucional de la UAA. Reflexiones sobre una experiencia", *Revista Mexicana de Investigación educativa*, vol. 6, núm. 12, pp. 335-370.
- MARTÍNEZ, Adrián, Javier Laguna y José L. Palacio (2004), *Reforma a los estudios de posgrado en la UNAM*, México, UNAM, en <http://www.posgrado.unam.mx/autoevaluacion/index.html>
- MARTÍNEZ, Salvador (2000), "Posgrado y desarrollo nacional", en Daniel Cazés, Eduardo Ibarra y Luis Porter (Coords.), *Evaluación, financiamiento y gobierno de la universidad: el papel de las políticas*, Colección: Educación superior, Tomo II, México, CEIICH, UNAM, pp. 67-71.
- MEDINA, Magdaleno y José L. Morán (1991, 19 de noviembre), "Posgrado, evaluaciones y provincia. CONACYT: la excelencia académica precisa tener reglas claras", *La Jornada*, p. 35.
- MENDOZA, Javier (2002), *Transición de la educación superior contemporánea en México: de la planeación al Estado evaluador*, CESU, UNAM, México.
- MENDOZA, Javier (2003), *La evaluación y acreditación de la educación superior mexicana: las experiencias de una década*, Panamá, VIII Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública, pp. 28-31, en

<http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/CLAD/clad0048003.pdf>

- MERCADO, Santos (1992), "Algunas consideraciones para construir una estrategia de fortalecimiento al posgrado", *OMNIA*, número especial, Año 8, VII Congreso Nacional de Posgrado, pp.178-183.
- MIRELES, Olivia (2001), *La representación social de la excelencia en el posgrado universitario. Estudio de tres proyectos académicos en el área de ciencias experimentales*, Tesis de maestría, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- MIRELES, Olivia (2004), "Los criterios de calidad y excelencia en la educación superior en México", en Laura Mota y José Luis Cisneros (coord.), *La educación superior en América latina. Globalización, exclusión y pobreza*, Argentina, Libros en Red, UAM Xochimilco.
- MIRELES, Olivia (2012) (coord.), *Representaciones sociales: emociones, significados y prácticas en la educación superior*, IISUE, UNAM, 2012.
- MIRELES, Olivia y Yazmín Cuevas (2003), "Representaciones", en J. M. Piña, A. Furlán y L. Sañudo (coords.) *Acciones, actores y prácticas educativas*, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- MIRELES, Olivia y Yazmín Cuevas (2008), "Investigación educativa en representaciones sociales: su producción en México de 1992 a 2005", en I. Arbesú, S. Gutiérrez y J. M. Piña (coords.), *Educación superior. Representaciones sociales*, México, Gernika.
- MOLLIS, Marcela (2003) (comp.), *Las universidades en América Latina, ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero*, Argentina, CLACSO.
- MORALES, José F., Miguel Moya y Enrique Reboloso (1994), "Actitudes", en José F. Morales (coord.), *Psicología social*, España, McGraw-Hill, pp. 495-621.
- MORENO, Guadalupe (1999), "Estrategias de formación para la investigación y desarrollo de habilidades investigativas en los posgrados en educación",

- Memorias del V Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Aguascalientes, pp. 1-12.
- MOSCOVICI, Serge (1979), *El psicoanálisis, su imagen y su público*, Buenos Aires, Huemul.
- MOSCOVICI, Serge y Miles Hewstone (1986), "De la ciencia al sentido común", en Serge Moscovici, *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*, España, Paidós, pp. 679-710.
- MOSCOVICI, Serge (2003a), "La conciencia social y su historia", en José Antonio Castorina (comp.), *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*, Barcelona, Gedisa, pp. 91-110.
- MOSCOVICI, Serge (2003b), "Notas hacia una descripción de la representación social", en *Psicología Social. Revista Internacional de Psicología*, vol. I, núm. 2, pp. 67-118.
- MOSCOVICI, Serge e Ivana Marková (2003), "La presentación de las representaciones sociales: diálogo con Serge Moscovici", en *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*, Barcelona, Gedisa, pp. 111-152.
- MUÑOZ, Julio (1992, 4 de Mayo), "Ordinaria excelencia", *La Jornada*, p. 38.
- MUÑOZ, Humberto (2000), *La investigación humanística y social en la UNAM: organizaciones, cambios y políticas académicas*, México, Coordinación de Humanidades, M. A. Porrúa.
- MUÑOZ, Humberto y Herlinda Suárez (2004), "La ciencia en México: desarrollo desigual y concentrado", en Imanol Ordorika (coord.), *La academia en jaque. Perspectivas políticas sobre la evaluación de la educación superior en México*, México, CRIM, UNAM, pp. 35-74.
- MUÑOZ, Carlos, María A. Núñez y Yengny Silva (2004), *Desarrollo y heterogeneidad de las instituciones de educación superior particulares*, México, ANUIES.
- NAVARRO, Óscar E (2008), "Representación social de la evaluación en estudiantes universitarios", *Revista Educación y Pedagogía*, Vol. XX, núm. 50, pp.141-153.

- ORDORIKA, Imanol (2004), "El mercado en la academia", en Imanol Ordorika (coord.), *La academia en jaque. Perspectivas políticas sobre la evaluación de la educación superior en México*, México, CRIM, UNAM, pp. 35-74.
- ORNELAS, Carlos (comp.) (2002), *Valores, calidad y educación: Memoria del primer encuentro internacional de educación*, México, Editorial Santillana.
- OSORIO, Francisco (2007), "Introducción. Desde donde se escriben las ciencias sociales al comienzo del siglo XXI", en Francisco Osorio (ed.), *Epistemología de las Ciencias Sociales: breve manual*, Santiago, Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez, pp. 7-12, en http://www.libros.uchile.cl/files/presses/1/monographs/269/submission/_proof/files/assets/common/downloads_847a3ed6/Epistemolog.pdf
- PADILLA, Rosa A. y Concepción Barrón (2013), "Políticas de Acreditación y Calidad en el Posgrado. Homogeneizar la diferencia", en Concepción Barrón y Gloria Angélica Valenzuela (Coords.), *El Posgrado: programas y prácticas*, México, IISUE, UNAM, pp. 11-41.
- PÁRAMO, Pablo y Gabriel Otálvaro (2006), "Investigación alternativa: Por una distinción entre posturas epistemológicas y no entre métodos", *Cinta de Moebio*, núm. 25, en <http://www.redalyc.org/pdf/2810/281042327009.pdf>
- PALLÁN, Carlos y Elia Marúm (1997), "Demanda de posgrado y competitividad del personal académico de la Educación Superior en México", *Revista de la Educación Superior*, vol. 26, núm. 102, pp. 1-10, en http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/revista/Revista102_S1A2ES.pdf
- PERALES, Carlos J. y Milcíades Vizcaíno (2007), "Las relaciones entre actitudes y representaciones sociales: elementos para una integración conceptual", *Revista Latinoamericana de Psicología*, vol. 29, núm.2, pp. 351-361, en <http://www.scielo.org.co/pdf/rlps/v39n2/v39n2a10>
- PERERA, Maricela (2003), "A propósito de las Representaciones Sociales: Apuntes teóricos, trayectoria y actualidad", en *CD Caudales*, La Habana, Centro de

Investigaciones Psicológicas y Sociológicas, pp. 1-35, en <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/cuba/cips/caudales05/Caudales/ARTICULOS/ArticulosPDF/02P075.pdf>

- PÉREZ, Ruy (1991, 21 de octubre), "La evaluación de los programas de posgrado en México," *La jornada*, p.33.
- PÉREZ, Sara I. (2002), "Las representaciones de las mujeres en el discurso feminista mexicano de principios de siglo", en Alejandro Raiter, Julia Zullo, Karina Sánchez, Mariana Szretter, et al, *Representaciones sociales*, Argentina, Eudeba, pp. 173-184.
- PERLÓ, Manuel (coord.) (1994), *Las Ciencias Sociales en México. Análisis y perspectivas*, México, Consejo Mexicano de Ciencias Sociales.
- PERRENOUD, Philippe (2008), *La construcción del éxito y fracaso escolar*, España, Morata.
- PETERS, Thomas J. y Robert H. Waterman (1982), *In search of excellence: lessons from America's best-run companies*, New York, Harper & Row.
- PETERS, Thomas J. y Nancy Austin (1985), *A passion for excellence: the leadership difference*, New York, Random House.
- PIÑA, Juan M. (1995), "Eficiencia terminal en los programas de sociología y ciencia política", en Ricardo Sánchez, *El posgrado en ciencias sociales y humanidades de la UNAM*, México, CESU-UNAM, pp.93-97.
- PIÑA, Juan M. (2001), "Currículum de los programas de Historia, Filosofía, Pedagogía, Ciencia política y Sociología", en *Pensar el posgrado. La eficiencia terminal en ciencias sociales y humanidades de la UNAM*, México, UNAM-CESU-Plaza y Valdés, pp. 167-182.
- PIÑA, Juan M. y Claudia Pontón (1997), "La eficiencia terminal y su relación con la vida académica: El posgrado en sociología y ciencia política de la UNAM", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, enero-junio, vol. II, núm. 3, pp. 85-102.

- PIÑA, Juan M., Alfredo Furlán y Lya Sañudo (coords.) (2003), *Acciones, actores y prácticas educativas*, Libro 2, Colección: La investigación educativa en México, México, SEP, COMIE, CESU/UNAM.
- PIÑA, Juan M. (2004), "La teoría de las representaciones sociales. Nociones y linderos", en Juan Manuel Piña (coord.), *La subjetividad de los actores en educación superior*, México, Universidad Nacional Autónoma de México-Centro de Estudios sobre la Universidad, pp. 15-54.
- PODER EJECUTIVO FEDERAL (1996), *Programa de Ciencia y Tecnología 1995-2000*, en <http://www.siicyt.gob.mx/index.php/normatividad/nacional/programa-especial-de-ciencia-tecnologia-e-innovacion-peciti/1995-programa-de-ciencia-y-tecnologia/612-capitulo1-programa-de-ciencia-1995/file>
- POY, Laura (2003, 28 de octubre), "Investigadores analizan programa para desarrollar el posgrado", *La Jornada*, en <http://www.jornada.unam.mx/2003/10/28/041n2soc.php?origen=soc-jus.php&fly=>
- PURKHARDT, Caroline (1993), *Transforming social representations. A social psychology of common sense and science*, New York, Routledge.
- RAITER, Alejandro, Julia Zullo, Karina Sánchez, Mariana Szretter, Marcela Basch, Valeria Belloro, Sara I. Pérez, Paula García, *Representaciones sociales*, Argentina, Eudeba.
- RATEAU, Patrick y Grégory Lo Monaco, "La teoría de las representaciones sociales: orientaciones conceptuales, campos de aplicaciones y métodos," en *CES Psicología*, volumen 6, núm. 1, pp.22-42, en <http://revistas.ces.edu.co/index.php/psicologia/article/view/2615/1820>
- READINGS, Bill (1999), *The University in ruins*, Unites States of America, Harvard University Press.
- RESÉNDIZ, Daniel y Dorotea Barnés (1987), "La educación del posgrado: naturaleza, funciones, requisitos y métodos", número especial, *Ciencia y Desarrollo*, pp. 3-8.

- REYNAGA, Sonia (1996), "Proceso de formación representaciones en estudiantes de la licenciatura en Sociología", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. I, núm. 2, pp. 362-377, en <http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v01/n002/pdf/rmiev01n02scC00n05es.pdf>
- REYNAGA, Sonia (2002), "Los posgrados una mirada valorativa", *Revista de la Educación Superior*, núm. 124, México, ANUIES, pp. 39-54.
- REYNAGA, Sonia (coord.) (2003), *Educación, trabajo, ciencia y tecnología*, Tomo 6, Colección: La investigación educativa en México, México, SEP, COMIE, CESU/UNAM.
- RIVERA, Horacio (1998, 2 de Marzo), "Excelencia o anticencia", *La Jornada*, en <http://www.jornada.unam.mx/1998/03/02/rivera.html>
- RIVERA, Horacio (2001, 30 de Julio), "Posgrado, ¿para qué?" *La Jornada*, en <http://www.jornada.unam.mx/2001/07/30/cien-rivera.html>.
- ROBLES, Saúl, Claudia Aguilar y Rigoberto Jiménez (2013), "El Posgrado y la Difusión de la Ciencia en México", *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, núm. 10, pp. 1-17, en <http://ride.org.mx/1-11/index.php/RIDESECUNDARIO/article/viewFile/603/590>
- ROJAS, Graciela (1992), *El posgrado de la década de los ochenta: graduados, planes de estudio, población: Universidad Nacional Autónoma de México*, México, UNAM-Coordinación General de Estudios de Posgrado.
- RODRÍGUEZ, Roberto (2002) "Transformaciones del sistema de enseñanza superior en México en la década de los noventa", en Humberto Muñoz (coord.), *Universidad: política y cambio institucional*, México, CESU-UNAM, Miguel Ángel Porrúa, pp. 143-166.
- RODRÍGUEZ, Tania (2003), "El debate de las Representaciones sociales en la Psicología Social", en *Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad*, vol. XXIV, núm. 93, México, El Colegio de Michoacán A.C., pp. 53-80, en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13709303>

- ROMÁN, José A. (1991, 3 de octubre), "Apoyará sólo la investigación de excelencia el Conacyt: Yacamán", *La jornada*, p.15.
- ROMAY, María L. (1994), "De la investigación. Papel de la investigación en la educación de posgrado", *Umbral XXI*, núm.16, pp. 53-56.
- RUIZ, Rosaura, Sara R. Medina, José A. Bernal, Aideé Tasinari, (2002), "Posgrado: actualidad y perspectivas", *Revista de la Educación Superior*, vol. XXXI, núm. 124, pp. 55-63.
- RUIZ, Estela (2004), "Las nuevas tareas de los ingenieros en las industrias manufactureras. Hacia la desprofesionalización de la ingeniería", *Perfiles educativos*, núm. 104, pp. 57-78, en http://www.iisue.unam.mx/perfiles/perfiles_articulo.php?clave=2004-104-57-78
- SALDIERNA, Georgina (1991, 11 de octubre), "Fortes: el Conacyt también debe evaluar su desempeño", *La Jornada*, p. 14.
- SALDIERNA, Georgina (1995, 2 de junio), "Se conservarán los programas de desarrollo tecnológico: Chapela", *La Jornada*, p. 21.
- SÁNCHEZ, Ricardo (comp.) (1995), *El posgrado en ciencias sociales y humanidades de la UNAM*, México, CESU-UNAM.
- SÁNCHEZ, Ricardo y Martiniano Arredondo (Coords.) (2000), *Posgrado en ciencias sociales y humanidades: vida académica y eficiencia terminal*, México, UNAM-CESU-Plaza y Valdés.
- SÁNCHEZ, Ricardo y Martiniano Arredondo (Coords.) (2001), *Pensar el posgrado. La eficiencia terminal en ciencias sociales y humanidades de la UNAM*, México, UNAM-CESU-Plaza y Valdés.
- SÁNCHEZ, Ricardo y Elizabeth Jasso (2004), "La tutoría: prácticas y procesos de formación", en Martiniano Arredondo y Ricardo Sánchez (Coords.), *Campo científico y formación en el posgrado. Procesos y prácticas de las ciencias experimentales en la UNAM*, México, CESU-UNAM- Plaza y Valdés Editores, pp.119-155.

- SANDOVAL, Carlos (1996), *Investigación Cualitativa*, Bogotá, Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior.
- SLAUGHTER, Sheila y Larry L. Leslie (1997), *Academic capitalism: politics, policies and the entrepreneurial university*, Baltimore, Johns Hopkins University.
- SCHUTZ, Alfred (1974), *El problema de la realidad social*, Buenos Aires, Amorrortu editores.
- SCHUTZ, Alfred y Thomas Luckmann (2001), *Las estructuras del mundo de la vida*, Buenos Aires Amorrortu.
- SINGÉRY, Jacky (2001), "Representaciones sociales y proyecto de cambio tecnológico en empresa", en Jean-Claude Abric (Coord.), *Prácticas sociales y representaciones*, México, Ediciones Coyoacán, pp. 159-194.
- SOBERÓN, Guillermo (1995) "Cincuenta años de la Coordinación de la Investigación Científica y del consejo Técnico de la Investigación Científica", en mimeo.
- TAYLOR, Steve y Robert Bogdan (1987), *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*, Barcelona, Paidós.
- TINAJERO, Guadalupe (2005), "Una década de acreditación de programas de posgrado: 1991-2001", *Revista de la Educación Superior*, vol. XXXIV, núm. 133, México, ANUIES, pp. 107-120.
- TÓJAR, Juan C. (2006), *Investigación cualitativa: Comprender y actuar*, Madrid, La Muralla.
- TOPETE, Carlos y Santiago Cendejas (1993), "Estrategias para el mejoramiento de la evaluación y la calidad del posgrado", *OMNIA*, número especial, pp. 217-224.
- TORREGROSA, José (1968), "El estudio de las actitudes: Perspectivas psicológicas y sociológicas", *Revista española de la opinión pública*, núm. 11, enero-marzo, pp. 155-165, en <http://www.jstor.org/stable/pdf/40181005.pdf?acceptTC=true>
- UAM [UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA] (1991, 8 de noviembre), "Carta de la Universidad Autónoma Metropolitana al CONACYT y a la opinión pública", *La Jornada*, p. 44.

- UAM [UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA] (1991, 27 de noviembre), “Carta de la Universidad Autónoma Metropolitana al CONACYT y a la opinión pública”, *La Jornada*, p. 22.
- UNAM [UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO] (1986), *Reglamento General de Estudios de Posgrado*, en <http://abogadogeneral.unam.mx/PDFS/COMPENDIO/233.PDF>
- UNAM [UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO] (1996, 11 de enero), “Reglamento General de Estudios de Posgrado”, *Gaceta UNAM*, UNAM.
- UNAM [UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO] (2003), *Programa de Posgrado en Ciencias Políticas y Sociales*, México, UNAM.
- UNAM [UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO] (2004), *Plan de Desarrollo del Posgrado Nacional en la UNAM 2002-2007*, México, DGEP, UNAM, en <http://www.posgrado.unam.mx>
- UNAM [UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO] (2005), *Agenda estadística, Población escolar 2005*, en <http://www.planeacion.unam.mx/agenda/2005/pdf/pescolar.pdf>
- UNAM [UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO] (2006), *Reglamento General de Estudios de Posgrado*, DGAE-UNAM, en: <https://www.dgae.unam.mx/normativ/legislacion/regesp2006/regesp2006.html>
- UNAM [UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO] (2014), *Agenda Estadística UNAM 2014*, México, UNAM, en: <http://www.planeacion.unam.mx/Agenda/2014/pdf/Agenda2014.pdf>
- UNAM-DCB [UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO-DOCTORADO EN CIENCIAS BIOMÉDICAS] (1996), *Programa del Doctorado en Ciencias Biomédicas*, México, UNAM.
- UNAM-DCB [UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO-DOCTORADO EN CIENCIAS BIOMÉDICAS] (2009), *Programa de Doctorado en Ciencias Biomédicas*, en <http://www.pdcab.unam.mx:8080/plan-de-estudios.html>

- UNAM-DGPL [UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO-DIRECCIÓN GENERAL DE PLANEACIÓN] (1998), *Memoria UNAM 1998*, en <http://www.planeacion.unam.mx/Memoria/anteriores/1998/dgep.php>
- UNAM-DGPL [UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO, DIRECCIÓN GENERAL DE PLANEACIÓN] (2000), *Memoria UNAM 2000*, México, UNAM-DGPL, en <http://www.planeacion.unam.mx/unam40/2000/pdf/dgep.pdf>
- UNAM-IIB [UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO-INSTITUTO DE INVESTIGACIONES BIOMÉDICAS] (1996), “Aprobó el CAABYS el Programa de Doctorado en Ciencias Biomédicas”, *Gaceta Biomédicas*, en http://www2.biomedicas.unam.mx/gaceta/presenta_gaceta.asp?fecha=01/09/1996
- UNAM-IIJ [UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO-INSTITUTO DE INVESTIGACIONES JURÍDICAS] (2002), *Sistema de Información Jurídico Universitario. Funcionarios académico-administrativos*, México, UNAM-IIJ, en <http://info4.juridicas.unam.mx/unijus/cri/51/401.htm?s=unj>
- UNAM-DGELU [UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO Y DIRECCIÓN GENERAL DE LEGISLACIÓN UNIVERSITARIA] (2003), “Normatividad Académica de la UNAM”, en *Gaceta UNAM*, México, DGELU, UNAM, en <http://www.dgelu.unam.mx/nac2-1.htm>
- UNAM-DGEP [UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO Y DIRECCIÓN GENERAL DE ESTUDIOS DE POSGRADO] (2004), *Reforma a los estudios de posgrado de la UNAM*, México, DGEP, UNAM, en <http://www.posgrado.udnam.mx/publicaciones/ant-documentos/03.pdf>
- UNAM-DGEP [UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO, DIRECCIÓN GENERAL DE ESTUDIOS DE POSGRADO] (2006), *Reglamento General de Estudios de Posgrado*, México, UNAM-DGEP.
- UNAM-PCPYS [UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO-POSGRADO EN CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES] (2011), *Doctorado en Ciencias Políticas y*

- Sociales*, México, UNAM, en <http://www.politicas.posgrado.unam.mx/images/pdfs/PlanDOC.pdf>
- UNAM-PP [UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO-POSGRADO EN PEDAGOGÍA] (2012), *Doctorado en Pedagogía*, México, UNAM, en: <http://www.posgrado.unam.mx/pedagogia/docs/docto.php>
- UNAM-SDI-CP [UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO- SECRETARÍA DE DESARROLLO INSTITUCIONAL -COORDINACIÓN DE POSGRADO] (2015), *El posgrado de la UNAM en cifras. Reporte de avances perspectivas 2015*, México, UNAM, en http://www.posgrado.unam.mx/sites/default/files/2015/10/el_posgrado_en_cifras.pdf
- UNAM-UACPyP [UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO-UNIDAD ACADÉMICA DE LOS CICLOS PROFESIONAL Y DE POSGRADO] (1997), *Informe bianual 1995-1996*, México, UNAM.
- VALDEZ, José L. (2002), *Las redes semánticas naturales, uso y aplicaciones en psicología social*, México, Universidad Autónoma del Estado de México.
- VILLA, Juan C., Haydeé García y Rogelio López (2000), "Problemáticas y retos en la formación de los investigadores", en Daniel Cazés, Eduardo Ibarra y Luis Porter (coords.), *La universidad y sus modos de conocimiento: retos del porvenir*, Colección: Educación superior, Tomo IV, México, CEIICH, UNAM, pp. 161-186.
- WAGNER, Wolfgang y Francisco Elejabarrieta (1994), "Representaciones sociales", en Francisco Morales (Editor), *Psicología Social*, Madrid, UNED-McGraw-Hill, pp. 817-842.
- WEISS, Eduardo (Coord.) (2003), *El campo de la Investigación Educativa*, Libro 1, Colección: La investigación educativa en México, México, SEP, COMIE, CESU/UNAM.
- WUEST, Teresa y Pilar Jiménez (1990), *El postgrado en México*, Cuadernos del CESU, núm. 17, México, UNAM-CESU.

- YACAMÁN, José (1991, 7 de octubre), "La evaluación de los programas de posgrado para ciencia y tecnología en México/I", *La Jornada*, p.42.
- YACAMÁN, José (1991, 21 de octubre), "Procedimientos. La evaluación de los programas de posgrado para ciencia y tecnología en México", *La jornada*, p. 25.
- YACAMÁN, José y Fausto Alzati (1994), "El perfil del SNI y los posgrados de excelencia en México", en Manuel Perló, *Las ciencias sociales en México. Análisis y perspectivas*, México, Instituto de Investigaciones Sociales, Consejo Mexicano de Ciencias Sociales, UAM Azcapotzalco, pp. 77-103.
- ZORRILLA, Margarita y Lorenza Villa (coord.) (2003), *Política educativas*, Libro 9, Colección: La investigación educativa en México, México, SEP, COMIE, CESU/UNAM.
- ZULLO, Julia, Mariana Szretter, *et al.*, (2002), "Salud y educación: representaciones e imaginario social en la prensa argentina", en Alejandro Raiter, Julia Zullo, Karina Sánchez, Mariana Szretter, Marcela Basch, Valeria Belloro, Sara I. Pérez, Paula García, *Representaciones sociales*, Argentina, Eudeba, pp. 31-46.

ANEXO 1. ASOCIACIÓN DE PALABRAS Y CUESTIONARIO ESCRITO/ ESTUDIANTES

MARQUE CON UNA X LA OPCIÓN QUE CORRESPONDA A SU RESPUESTA		
No invada la zona sombreada		
Aplicado por: _____	Fecha: _____	Folio: _____
ESTUDIANTES		
Nivel: 1. Maestría 2. Doctorado	Programa: 1. Ciencias Biomédicas 2. Ciencias Políticas y Sociales 3. Ingeniería _____ 4. Pedagogía	Semestre: ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ Otro: _____
Entidad académica: _____	Beca: 1. Sí 2. No Otorga: _____	Edad: _____ Sexo: 1. F 2. M

SECCIÓN 1
Instrucciones

1. En los cuadros que se presentan a continuación, en la columna izquierda, **anota cinco palabras que asocias con la frase que se presenta**, utilizando palabras sueltas como pueden ser: verbos, adverbios, sustantivos, adjetivos, nombres, pronombres, etcétera. Sin utilizar artículos, proposiciones, ni ningún otro tipo de partícula gramatical.

2. Una vez que anotaste las palabras asociadas, jerarquízalas en orden de importancia (para ti) en la columna derecha. Donde se asignará el número 1 a la palabra más relacionada con el concepto, o que para ti sea la más importante y así sucesivamente hasta el número 5.

EXCELENCIA ACADÉMICA EN EL POSGRADO	
<i>5 palabras</i>	<i>Orden de importancia</i>

SECCIÓN 2
Instrucciones

Contesta cada una de las preguntas de manera clara y objetiva. Si es necesario utiliza la parte posterior de la hoja.

1. Menciona qué es lo más valioso que tiene el programa de posgrado en el que estás inscrito:

2. Menciona qué te gustaría cambiar en el programa de posgrado que cursas:

3. Consideras que el posgrado que cursas es un programa de excelencia:

4. Por qué:

Podrías apoyarnos concediéndonos una entrevista sobre este tema: Sí No

Si la respuesta es afirmativa por favor deja tu dirección electrónica, nosotros nos comunicaremos en los próximos días:

Gracias

ANEXO 1. ASOCIACIÓN DE PALABRAS Y CUESTIONARIO ESCRITO/ PROFESORES

POR FAVOR MARQUE CON UNA X LA OPCIÓN QUE CORRESPONDA A SU RESPUESTA No llenar el área sombreada		
Aplicado por: _____ Fecha: _____ Folio: _____		
INVESTIGADORES-PROFESORES		
Nivel: 1. Maestría 2. Doctorado	Programa: 1. Ciencias Biomédicas 2. Ciencias Políticas y Sociales 3. Ciencia e Ingeniería en Mat. 4. Pedagogía	Antigüedad en la UNAM: Antigüedad en el posgrado:
Entidad académica de adscripción:	Nombramiento:	Edad: Sexo: 1. F 2. M

SECCIÓN 1

Instrucciones

1. En los cuadros que se presentan a continuación, en la columna izquierda, **anota cinco palabras que asocias con la frase que se enuncia**, utilizando palabras sueltas como pueden ser: verbos, adverbios, sustantivos, adjetivos, nombres, pronombres, etcétera. Sin utilizar artículos, proposiciones, ni ningún otro tipo de partícula gramatical.
2. Una vez que anotaste las palabras asociadas, jerarquízalas en orden de importancia (para ti) en la columna derecha. Donde se asignará el número 1 a la palabra más relacionada con el concepto, o que para ti sea la más importante y así sucesivamente hasta el número 5.

EXCELENCIA ACADÉMICA EN EL POSGRADO	
<i>5 palabras</i>	<i>Orden de importancia</i>

SECCIÓN 2
Instrucciones

Conteste cada una de las preguntas de manera clara y objetiva. Si es necesario utiliza la parte posterior de la hoja.

1. Mencione qué es lo más valioso que tiene el programa de posgrado en el que está colaborando:

2. Mencione qué le gustaría cambiar en el programa de posgrado que participa:

3. Considera que el posgrado en el que participa es un programa de excelencia:

4. Por qué:

Podría apoyarnos concediéndonos una entrevista: Sí No

Si la respuesta es afirmativa por favor deja tu dirección electrónica, nosotros nos comunicaremos en los próximos días:

Gracias

ANEXO 2. GUION DE ENTREVISTA/ESTUDIANTES

Entrevista semi-estructurada Estudiantes del posgrado

Este trabajo de investigación es una tesis doctoral en pedagogía, que se lleva a cabo en la Facultad de Filosofía y Letras de UNAM, su objetivo es comprender la forma en que los universitarios perciben la excelencia académica en el marco de su disciplina, es decir, busca identificar y analizar las características que se otorgan a la excelencia académica en cuatro áreas del conocimiento: Ingeniería, Ciencias Sociales; Ciencias Biológicas y de la Salud y Humanidades.

Primer bloque. Evaluación y productividad académica. Criterios para el reconocimiento académico, características de las figuras sobresalientes, programas de estímulos, procesos de selección de aspirantes, tesis, publicaciones. Tradiciones académicas. Cualidades y valores que se alientan y rechazan en el posgrado, formas de organización del trabajo académico, prácticas escolares predominantes

1. ¿Puedes hablarnos de su experiencia en el posgrado? (con docentes, tutor, comité tutorial)
2. ¿Cuál es la percepción que tienes de la vida académica en el posgrado?
3. ¿Cuáles son los criterios formales e informales para otorgar reconocimiento a un académico o estudiante del posgrado?
4. ¿Cuáles son los valores que se alientan o rechazan en el posgrado y que están vinculados con el quehacer académico?
5. ¿Cuáles son los mecanismos de evaluación para incorporarte al posgrado, a un equipo, o para la elaboración de la tesis?

Segundo bloque. Noción y dimensiones de la excelencia académica. Significados de la excelencia académica y sus manifestaciones.

6. ¿Consideras que el posgrado en el que participas es un posgrado de excelencia?
7. ¿Cuáles son a tu juicio las principales características de un posgrado de excelencia?
8. ¿Está de acuerdo con la categoría que tiene asignada este programa en el Programa Nacional de Posgrado del CONACYT?
9. ¿Cuál es tu percepción sobre los criterios definidos por el CONACYT para reconocer a los programas de excelencia, en particular el programa en el que participas?
10. ¿Consideras que la excelencia académica tiene diferencias con programas de otras áreas del conocimiento?

ANEXO 2. GUIÓN DE ENTREVISTA/ ACADÉMICOS

Entrevista semi-estructurada

Académicos del posgrado

Este trabajo de investigación es una tesis doctoral en pedagogía, que se lleva a cabo en la Facultad de Filosofía y Letras de UNAM, su objetivo es comprender la forma en que los universitarios perciben la excelencia académica en el marco de su disciplina, es decir, busca identificar y analizar las características que se otorgan a la excelencia académica en cuatro áreas del conocimiento: Ingeniería, Ciencias Sociales; Ciencias Biológicas y de la Salud y Humanidades.

Primer bloque. Evaluación y productividad académica. Criterios para el reconocimiento académico, características de las figuras sobresalientes, programas de estímulos, procesos de selección de aspirantes, tesis, publicaciones. Tradiciones académicas. Cualidades y valores que se alientan y rechazan en el posgrado, formas de organización del trabajo académico, prácticas escolares predominantes

6. ¿Podría hablarnos de su experiencia en el posgrado en el que participa? (docente, tutor, investigador)
7. ¿Cuál es la percepción que tiene de la vida académica en el posgrado en el que participa?
8. ¿Cuáles son los criterios formales e informales para otorgar reconocimiento a un académico o estudiante del posgrado?
9. ¿Cuáles son los valores que se alientan o rechazan en el posgrado que participa y que están vinculados con el quehacer académico?
10. ¿Cuáles son los mecanismos de evaluación para aceptar a un estudiante al posgrado, a un equipo, o para la elaboración de su tesis?

Segundo bloque. Noción y dimensiones de la excelencia académica. Significados de la excelencia académica y sus manifestaciones.

6. Considera que el posgrado en el que participa es un posgrado de excelencia.
7. ¿Cuáles son a su juicio las principales características de un posgrado de excelencia?
8. Está de acuerdo con la categoría que tiene asignada este programa en el Programa Nacional de Posgrado del CONACYT?
9. ¿Cuál es su percepción sobre los criterios definidos por el CONACYT para reconocer a los programas de excelencia, en particular el programa en el que participa?
10. ¿Considera usted que la excelencia académica en su programa tiene diferencias con programas de otras áreas del conocimiento?

Anexo 3. Entrevistas asignación de claves

Lugar de adscripción	Nombramiento/ Iniciales	Referencia (Programa + sede + sujeto + inicial apellido)
Programa de Ciencias Biomédicas		
1 Instituto de Fisiología Celular	Investigador GHD	CB, Instituto de Fisiología Celular, Investigador, G.
2 Instituto de Ecología	Investigador CAA	CB, Instituto de Ecología, Investigador, C.
3 Facultad de Medicina	Profesor PGE	CB, Facultad de Medicina, Profesor, P.
4 Facultad de Medicina	Profesor GMM	CB, Facultad de Medicina, Profesor, G.
5 Facultad de Ciencias	Profesora FPM	CB, Facultad de Ciencias, Profesora, F.
6 Facultad de Medicina	Profesora NL	CB, Facultad de Medicina, Profesora, N.
7 Instituto de Investigaciones Biomédicas	Estudiante DVA	CB, Instituto de Investigaciones Biomédicas, Estudiante, D.
8 Instituto de Fisiología Celular	Estudiante ROC	CB, Instituto de Fisiología Celular, Estudiante, R.
9 Instituto de Ecología	Estudiante OMC	CB, Instituto de Ecología, Estudiante, O.
10 Instituto de Ecología	Estudiante MMG	CB, Instituto de Ecología, Estudiante, M.
Programa Ciencias e Ingeniería en Materiales (CIM)		
11 Centro de Investigación en Energía	Investigador SJA	CIM, Centro de Investigación en Energía, Investigador, S.
12 Centro de Investigación en Energía	Investigador FMA	CIM, Centro de Investigación en Energía, Investigador, F.
13 Facultad de Química	Profesor BGA	CIM, Facultad de Química, Profesor, B.
14 Facultad de Ingeniería	Profesor MLF	CIM, Facultad de Ingeniería, Profesor, M.
15 Instituto de Ingeniería	Investigador OSM	CIM, Instituto de Ingeniería, Investigador, O.
16 Facultad de Química	Estudiante CPF	CIM, Facultad de Química, Estudiante, C.
Programa Ciencias Políticas y Sociales		
17 Instituto de Investigaciones Sociales	Investigador TDR	CPYS, Instituto de Investigaciones sociales, Investigador, T.
18 Instituto de Investigaciones sociales	Investigador CHG	CPYS, Instituto de Investigaciones sociales, Investigador, C.
19 Instituto de Investigaciones sociales	Investigadora MBE	CPYS, Instituto de Investigaciones sociales, Investigadora, M.
20 Centro de Investigaciones sobre América del Norte	Investigadora VSR	CPYS, Centro de Investigaciones sobre América del Norte, Investigadora, R.
21 Facultad de Ciencias Políticas y Sociales	Profesor BNR	CPYS, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Profesor, B

22	Facultad de Ciencias Políticas y Sociales	Profesor OCE	CPYS, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Profesor, O.
23	Instituto de Matemáticas Aplicadas y Sistemas	Investigadora GSS	CPYS, Instituto de Matemáticas Aplicadas y Sistemas, Investigadora, S.
24	Instituto de Investigaciones Sociales	Estudiante APG	CPYS, Instituto de Investigaciones sociales, Estudiante, A.
25	Facultad de Ciencias Políticas y Sociales	Estudiante SSA	CPYS, Instituto de Investigaciones sociales, Estudiante, S.
Programa Ciencias Políticas y Sociales			
26	Facultad de Filosofía y Letras	Profesor SCA	Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, Profesora, S.
27	Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación	Investigadora MMD	Pedagogía, IISUE, Investigadora, M.
28	Facultad de Filosofía y Letras	Estudiante CFR	Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, Estudiante, C.
29	Facultad de Filosofía y Letras	Estudiante MML	Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, Estudiante, M.
30	Facultad de Filosofía y Letras	Estudiante FJR	Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, Estudiante, F.

Anexo 4. Captura de palabras evocadas, con frecuencia, peso y categoría.

Jerarquías	1	2	3	4	5	Frecuencia por valor					Peso	Distancia	Frec. total	Categoría semántica
	5	4	3	2	1									
Definidoras	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i> x 5	<i>f</i> x 4	<i>f</i> x 3	<i>f</i> x 2	<i>f</i> x 1	VM	VMT	FT	
Investigación	16	19	4	2	2	80	76	12	4	2	174	100%	43	Resultado
Calidad	27	4	4	3	2	135	16	12	6	2	171	98.28	40	Resultado
Conocimiento	11	4	6	1	1	55	16	18	2	1	92	52.87	23	Resultado
Compromiso	7	5	7	5	1	35	20	21	10	1	87	50.00	25	Valor
Formación	13	1	2	1	2	65	4	6	2	2	79	45.40	19	Condición
Disciplina	7	6	3	5	0	35	24	9	10	0	78	44.83	21	Condición
Profesores	7	3	2	2	1	35	12	6	4	1	58	33.33	15	Actor
Responsabilidad	3	4	4	6	2	15	16	12	12	2	57	32.76	19	Valor
Prestigio/ Reconocimiento	4	4	3	1	6	20	16	9	2	6	53	30.46	18	Resultado
Apoyo	2	2	2	9	7	10	8	6	18	7	49	28.16	22	Condición
Dedicación	2	2	6	3	1	10	8	18	6	1	43	24.71	14	Actitud
Tutoría	1	5	3	2	2	5	20	9	4	2	40	22.99	13	Condición
Trabajo	3	1	4	2	2	15	4	12	4	2	37	21.26	12	Valor
Infraestructura	1	2	5	3	3	5	8	15	6	3	37	21.26	14	Condición
Constancia	1	6	0	1	2	5	24	0	2	2	33	18.97	10	Valor
Tutores	1	3	2	3	2	5	12	6	6	1	30	17.24	10	Actor
Eficiencia	1	3	2	3	1	5	12	6	6	1	30	17.24	10	Resultado
Estudio	3	1	1	4	0	15	4	3	8	0	30	17.24	9	Condición
Exigencia	0	2	3	5	0	0	8	9	10	0	27	15.52	10	Condición
Programas de estudio	1	2	3	2	0	5	8	9	4	0	26	14.94	8	Condición
Asesoría	1	3	1	2	1	5	12	3	4	1	25	14.37	8	Condición
UNAM	4	1	0	0	1	20	4	0	0	1	25	14.37	6	Actor
Nivel	3	2	0	0	2	15	8	0	0	2	25	14.37	7	Resultado
Becas	1	1	4	0	3	5	4	12	0	3	24	13.79	9	Condición
Creatividad	3	1	1	1	0	15	4	3	2	0	24	13.79	6	Actitud
Innovación	0	3	2	2	2	0	12	6	4	2	24	13.79	9	Resultado

Actualización	0	1	5	2	1	0	4	15	4	1	24	13.79	9	Condición
Multidisciplina/interdisciplina	0	2	3	2	3	0	8	9	4	3	24	13.79	10	Condición
Competitividad	0	2	2	4	2	0	8	6	8	2	24	13.79	10	Actitud
Alumnos/estudiantes	2	1	0	2	1	10	4	0	4	1	19	10.92	6	Actor
Ciencia	2	3	0	0	0	10	12	0	0	0	22	12.64	5	Resultado
Desarrollo	0	2	1	4	2	0	8	3	8	2	21	12.07	9	Resultado
Publicaciones	1	1	2	2	2	5	4	6	4	2	21	12.07	8	Resultado
Productividad producción	0	4	0	2	1	0	16	0	4	1	21	12.07	7	Resultado
Capacidad	1	2	2	0	1	5	8	6	0	1	20	11.49	6	Condición
Originalidad	1	2	1	2	0	5	8	3	4	0	20	11.49	6	Valor
Crítica	0	3	2	0	1	0	12	6	0	1	19	10.92	6	Valor
Ética	1	1	2	1	1	5	4	6	2	1	18	10.34	6	Valor
Profesionalismo	1	2	0	2	1	5	8	0	4	1	18	10.34	6	Actitud
Pertinencia	1	2	1	1	0	5	8	3	2	0	18	10.34	5	Resultado
Educación	1	1	3	0	0	5	4	9	0	0	18	10.34	5	Condición
Vanguardia	1	2	1	0	2	5	8	3	0	2	18	10.34	6	Resultado
Internacional	1	1	2	1	1	5	4	6	2	1	18	10.34	6	Resultado
Rigor/rigurosidad	0	1	1	3	1	0	4	3	6	1	14	8.05	6	Valor
Superación	1	0	2	1	1	5	0	6	2	1	14	8.05	5	Resultado
Entrega	1	2	0	0	0	5	8	0	0	0	13	7.47	3	Actitud
Organización	0	1	1	3	0	0	4	3	6	0	13	7.47	5	Condición
Esfuerzo	0	1	2	0	2	0	4	6	0	2	12	6.90	5	Valor
Tesis	0	0	3	1	0	0	0	9	2	0	11	6.32	4	Resultado
Titulación	1	1	0	0	2	5	4	0	0	2	11	6.32	4	Resultado
Oportunidad	0	0	1	2	4	0	0	3	4	4	11	6.32	7	
Pasión	1	0	0	3	0	5	0	0	6	0	11	6.32	4	Actitud
Experiencia	0	2	0	1	0	0	8	0	2	0	10	5.75	3	Resultado
Éxito	0	1	0	1	3	0	4	0	2	3	9	5.17	5	Resultado
Perseverancia	0	0	1	3	0	0	0	3	6	0	9	5.17	4	Valor
Flexibilidad	0	0	1	1	3	0	0	3	2	3	8	4.60	5	Condición
Intercambio	0	0	3	2	0	0	0	9	4	0	13	7.47	5	Condición