



**Los motivos para crecer:
tensiones entre las políticas
públicas y las tradiciones
académicas en el desarrollo del
posgrado en México (1991-2010)**

Los motivos para crecer: tensiones entre las políticas públicas y las tradiciones académicas en el desarrollo del posgrado en México (1991-2010)

Reasons to Grow: Tensions between public and academic policies when developing a graduate course in México (1991-2010)

Recibido: 25 de agosto de 2011 | Evaluado: 6 de febrero de 2012 | Aprobado: 20 de abril de 2012

**Mario Guillermo González Rubí
(México)**

mggr@correo.azc.uam.mx

Universidad Autónoma Metropolitana
Doctor en Ciencias Educativas

Resumen

En un contexto caracterizado por un viraje significativo respecto al papel y la importancia del posgrado en el sistema de educación superior mexicano, cuyos rasgos más destacados son: la cuadruplicación de la matrícula en sólo dos décadas y el aumento de la regulación estatal, a partir de un conjunto de reglas y valores asociados a la evaluación externa; en texto se hace una revisión inicial de las particularidades de estos procesos, toda vez que el incremento en la consecución de grados académicos no ha estado acompañada por un crecimiento notorio de las capacidades institucionales de investigación e innovación o el mejoramiento perceptible de la enseñanza; por el contrario, el logro más visible parece concentrarse en el cumplimiento de indicadores estandarizados formulados por la política pública como mecanismo para la diferenciación presupuestal. Aquí se explora, especialmente, el impacto de los programas, los procesos de desarrollo y su consolidación, los cuales van desde su formulación en ambientes marcados por la colegialidad y la maduración de grupos, las redes y líneas de investigación hasta su emergencia como mecanismo de certificación y habilitación del profesorado, a través de sus instituciones de adscripción.

Palabras claves

Regulación, crecimiento, evaluación externa, tradición académica, génesis y consolidación.

**Sandy Magali Olvera Sánchez
(México)**

magali_olvera@yahoo.com.mx

Universidad Autónoma Metropolitana
Magíster en Pedagogía

Abstract

In a context characterized by a significant turn in the role and importance of graduate courses within the Mexican higher education system, whose most representative features are: a fourfold increase in enrollment in just two decades and the increase of the government regulation from a set of rules and values associated to external evaluation. This paper is an initial review of the characteristics of the processes because the increase in the number of academic degrees achieved has not been accompanied by a remarkable growth of the institutional capacities of research and innovation or by the perceptible improvement of teaching. In contrast, the most visible achievement seems to focus on the fulfillment of standard indicators developed by the public policy as a mechanism for differentiating budget. Here, the impact of the ways to generate programs and their development and consolidation processes is especially explored, ranging from its formulation in environments marked by collegiality and maturity groups, networks and lines of research to its emergence as a certification mechanism and the empowerment of teachers through their institutions of affiliation.

Key words

Regulation, growth, external evaluation, academic tradition, genesis and consolidation.

Cita recomendada

González Rubí, M., & Olvera Sánchez, S. (2012). Los motivos para crecer: tensiones entre las políticas públicas y las tradiciones académicas en el desarrollo del posgrado en México (1991-2010). *Panorama*, 6 (10), 117-132.

La dinámica de crecimiento acelerado del sistema de educación superior mexicano (SES) y los impulsos para la institucionalización de la profesión académica

Como en la mayor parte de los países de América Latina, internarse en el análisis de alguno o algunos de los componentes del sistema de educación superior (SES) en México implica, en primera instancia, revisar un problema de magnitud, ya que el rasgo que ha predominado desde hace cuatro décadas es su crecimiento permanente. En este sentido, tomando como base los datos que se presentan en el Cuadro 1, podemos observar que un poco más del 90% de los lugares para los jóvenes en las universidades e institutos tecnológicos del país, se crearon entre los años de 1970 y 2006. Este incremento sin precedentes en la matrícula tuvo un impacto significativo en la creación de instituciones, ya que por cada una de las existentes al inicio, operaban algo más de 16 hacia el final del periodo, y el número de puestos académicos se había multiplicado por diez. También, en este lapso, México pasó de una escolaridad promedio de tres grados a ocho, y los jóvenes del grupo de edad (TBEU) tuvieron cuatro veces más oportunidad de cursar estudios superiores que sus predecesores de los años setenta (González, 2008).

El efecto inmediato de este ritmo acelerado de crecimiento fue la demanda urgente de profesores para cubrir las nuevas vacantes, circunstancia difícil de enfrentar por la limitada oferta de profesionales con la certificación suficiente. La problemática se resolvió, en aquel momento, incorporando jóvenes que estuvieran en el último año de estudios de licenciatura (es decir, quienes tuvieran el 75% de los créditos aprobados), lo que significó la conformación de una planta académica con un alto grado de improvisación y sin los referentes de la formación de posgrado (Gil *et al*, 1994 y Gil, 1997).

No obstante, los requerimientos de las instituciones y sus expectativas de desarrollo futuro, obligaban a considerar los *nuevos* profesores como la base del personal académico de largo plazo, y, en consecuencia, se ofrecieron condiciones para su retención en las universidades; una de estas fue el incremento de la contratación académica de tiempo completo y a término indefinido. El mismo cuadro nos da una pista sobre este proceso y abre la puerta a dos de los temas que van a resultar cruciales para la comprensión de la educación superior mexicana, y que ocuparán la atención de una gran parte de los estudiosos en este tema (Kent, 1986 y 1993; Gil, 1994, 1997 y 1999; Casillas, 1987 y Grediaga y López, 2011), es decir, el *surgimiento* de la *profesión* académica y la *constitución* de un amplio *mercado* para

CUADRO 1. DATOS DEL CRECIMIENTO DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR MEXICANO, 1970-2006 (NÚMEROS ABSOLUTOS)

	1970	1980	1990	2000	2006
TBEU*	5,8	13,5	15,0	20,0	25,0
Matrícula	212881	731291	1078191	1585408	2150140
Instituciones	100	225	373	992	1648
Puestos Académicos	25056	72742	104207	208692	245350
% de Tiempos Completos	7	20	23	29	31

TBEU: Tasa Bruta de Escolarización. Porcentaje de jóvenes entre 20 y 24 años matriculados en alguna Institución de Educación Superior. Fuentes: Kent (1993), Casillas (1985), Tuirán (2007), González (2006) y Anuario Estadístico de la ANUIES (1980, 2000 y 2006).

ella (Casillas, 1987). En este orden de ideas, por la primera se piensa de forma general en aquellas personas que trabajan en centros de educación superior, con obligaciones docentes precisas a las que añaden la posibilidad de desarrollar actividades de índole intelectual y de investigación científica (Pedró: 2004); y por el segundo concepto, se entiende un amplio espacio para el desarrollo exclusivo de estas actividades (Gil, 1994), así como su regulación (reglas de ingreso, promoción, desempeño y reconocimiento), por ello el tema del posgrado fue adquiriendo una valoración fundamental.

Cabe señalar que, a través de los años, la contratación de tiempo completo no se ha considerado como una alternativa contractual para quienes realizan exclusivamente labores de docencia (lo que constituye una discusión contemporánea), sino que la única forma de su legitimación se ha asociado al desarrollo de actividades de investigación. En este sentido, la educación superior mexicana se enfrentaba a una paradoja, la contratación se hacía para atender la demanda de estudiantes, pero se justificaba con responsabilidades de investigación cuyos resultados no se definían ni tenían algún seguimiento. Aun así, esta segunda actividad, adquirió un estatus mayor y se convertiría, tiempo después, en el referente de movilidad y prestigio para la carrera académica. Esta idea es crucial en esta argumentación, porque el papel del posgrado en el camino hacia la investigación se resolvió como una vía de consolidación de las trayectorias académicas.

En este sentido, autores como Fuentes (1989) y Kent (1993) concuerdan en señalar que este periodo de expansión fue una etapa de *patrocinio benigno con débiles intentos de planificación*, ya que el sistema de educación superior mexicano fue respaldado por un financiamiento intenso y sostenido por parte del Estado, tal apoyo a las universidades descansaba en el optimismo por el incremento de las exportaciones y los elevados precios del petróleo con los que terminaba la década de los setenta. Este auge aparente, como luego se le conocería, fue destacado por el presidente José López Portillo (1976-1982) al declarar que “el país debería aprender a administrar la abundancia”.

El espejismo económico estallaría en el último año de esa gestión con una crisis sin precedentes en la historia nacional. La debilidad de las finanzas públicas se expresó en recortes presupuestales en el sector de los servicios,

principalmente en el de la educación. Los salarios de los académicos se depreciaron enormemente y el presupuesto se concentró en el pago de la nómina y mantener las condiciones de operación de las instituciones. En otras palabras, se redujo o canceló la inversión y, por ende, el apoyo directo a los proyectos de investigación.

El cambio en la presidencia de la República (Miguel de la Madrid, 1982-1988) no auguraba mejores expectativas porque se iniciaba bajo el signo de la *austeridad*. Este periodo fue conocido después como la *década perdida*, donde se “administró más la escasez que generar una estrategia de desarrollo”. En este contexto, la relación del Estado y las IES se concretó hacia la negociación anual del financiamiento, sin ningún proyecto que marcara el rumbo (Casillas, 1986). Muchos especialistas coinciden en señalar que la educación superior mexicana ha pasado por distintos momentos en estos cuarenta años, pero en ninguno de ellos se ha concretado una *gran reforma*.

No obstante, en 1984 se presentó un hecho que marcó a la educación superior y a la investigación científica del país hasta nuestros días: la creación del Sistema Nacional de Investigadores (SNI).

Ante el oscuro panorama para la investigación, los miembros de la Academia de Investigación Científica (AIC), agrupación que aglutinaba a los científicos más destacados del país (principalmente de las ciencias exactas y naturales), aprovecharon su reunión anual y acordaron, ante la pasividad gubernamental, generar una propuesta de asignación de *recursos financieros diferenciados* para la investigación académica, a partir de *criterios de calidad y productividad*. La lógica de la propuesta descansaba en la evaluación voluntaria, individual, periódica, con productos cuantificables (principalmente publicaciones) y a través de pares, además de ser aplicable exclusivamente a quienes tuvieran formación doctoral y contratación de tiempo completo en las IES. En suma, esta proposición delineaba un perfil profesional de alto prestigio y de amplia exclusión, especialmente si se tomaba en cuenta la formación media del profesorado, la centralidad en las actividades de enseñanza y el reducido porcentaje de investigadores (menos de la cuarta parte) que contaban con un contrato que les permitiera dedicarse exclusivamente a las actividades académicas.

La propuesta fue bien recibida por un gobierno federal urgido de parámetros que justificaran la reducción de recursos económicos en las instituciones, y así en ese mismo año se generó la primera convocatoria de adscripción al SNI. Los requisitos de incorporación fueron cubiertos solo por alrededor del 2% de quienes ocupaban los puestos académicos en las universidades. Lo limitado de su alcance numérico contrastó con su valor como instrumento donde se sentaban las bases y se establecerían las reglas para el reconocimiento académico, a partir de entonces, generando una segmentación del profesorado no sólo por el tiempo de contratación sino, principalmente, por su nivel formativo y dedicación a la investigación.

Cabe señalar que, al reconocimiento nacional, el SNI agregaba una beca individual por tres años, un ingreso económico complementario que significaba, en la práctica, un aumento en las percepciones personales de alrededor del 40% por una vía distinta al salario. Esta división estamental, se legitimó con un discurso en defensa de la calidad.

Así, lejos de una propuesta global para el desarrollo de la educación superior, y a los impulsos del crecimiento, se aunaba una posibilidad de rendimiento de cuentas, aspecto que parecía inalcanzable dada la condición de *autonomía* de las instituciones, la defensa de la *libertad de cátedra* y la *baja inversión en educación*. De esta manera, autores como Grediaga y López (2011) definen, en tres, las etapas por las que ha transitado la educación superior mexicana en las últimas cuatro décadas: a) etapa de *expansión, centrada en la cobertura de nivel licenciatura*, y en la que ya se ha anotado, su rasgo académico más sobresaliente fue la incorporación temprana de egresados universitarios para actividades docentes (con formación académica limitada y escasa o nula experiencia profesional); b) *etapa de evaluación*, iniciada hacia la segunda mitad de los años ochenta, y cuyo eje ha girado en torno a la *revisión de la calidad* y la *eficiencia* tanto individual como institucional (enfaticando la necesidad de incrementar la capacitación del profesorado a través del posgrado); y, en tercera instancia, c) *etapa de la flexibilización curricular e institucional*, que ocupa la atención desde el inicio del nuevo siglo, involucrando estrategias de internacionalización, movilidad estudiantil y profesoral, además de la incorporación de nuevas tecnologías de la información y la comunicación en los procesos educativos, entre otros.

Todos estos cambios han ocurrido en un lapso reducido de tiempo y con un incremento paulatino de la participación estatal (vía instrumentos de políticas públicas), lo que significa una implementación y deseo transformador dirigido hacia una misma generación de profesores, lo cual sin duda, ha tenido consecuencias en los procesos de institucionalización de la profesión académica y de los modelos universitarios de enseñanza e investigación, como se verá en seguida.

Las políticas para el posgrado y sus actores: la definición de un horizonte de desarrollo para la investigación académica

Como se ha demostrado, las universidades mexicanas se poblaron de estudiantes y profesores en un lapso reducido de tiempo, hecho que en sí mismo no fue negativo, pero en México la velocidad del proceso no encontró un equilibrio en la estructura organizativa de las instituciones. Un ejemplo de esta aseveración, se observa en la Universidad Nacional (UNAM) donde, ante la masificación, se adoptó mayoritariamente la medida de contratación interina por horas y la "... formulación de programas de formación docente bajo el concepto de cursillos de didáctica en los diversos centros" (Kent, 1986, p.45). Esto significó que, la universidad de más larga data, enfrentaba el nuevo escenario con base en sus viejas estructuras y hábitos, con lo que se articuló una realidad heterogénea, híbrida y llena de mezclas. Por ejemplo, los espacios colegiados, diseñados para núcleos pequeños de profesores, resultaban inadecuados para el número creciente de participantes. Aumentaba el número, pero también la atomización (González, 2006).

A principios de la década de los noventa, se generó un primer estudio interinstitucional de gran magnitud, con el objetivo de caracterizar quiénes eran los académicos mexicanos (Gil et al, 1994). Este trabajo, coordinado desde la Universidad Autónoma Metropolitana (Unidad Azcapotzalco) pondría sobre la mesa un conjunto de evidencias sobre el fenómeno social, relacionado con la incorporación rápida e improvisada de profesores en la educación superior, y argumentando que no se trataba solo de un problema de gran magnitud relacionado con la multiplicación de plazas, sino también de un proceso de incorporación de profesores, ausentes de tradiciones y modelos de identidad y ejercicio profesional. El bajo

nivel formativo y la falta de experiencia de los profesores dieron lugar a un proceso de *profesionalización sobre la marcha*, que colocó a las instituciones en una dinámica permanente de construcción de sus referentes normativos y simbólicos.

Con todo, la pauta seguida por la UNAM no es la única que se destaca durante ese proceso. Como se desprende del Cuadro 1, la oferta de tiempos completos y de contratación definitiva también fue ampliada, a partir de los setenta. Las universidades aparecieron como un espacio laboral y profesional de largo plazo que, además de incrementar las expectativas individuales, implicaba la adición de nuevas responsabilidades académicas; en especial, la investigación como *la otra función sustantiva* propia del modelo asumido por la universidad latinoamericana. En este caso, la ausencia tanto de líneas de indagación consolidadas como de grupos académicos con liderazgo, aunados a la atención de grupos saturados de estudiantes, obstaculizó el desarrollo temprano de la actividad, y generó, en los primeros años, modos de ejercicio profesional distantes de un tipo puro de investigador, cuyo interés se concentró en el *descubrimiento* (Boyer, 1997).

Tanto en los contratos de docencia como en aquellos cuyo convenio laboral implicaba actividades de investigación, fue notoria la falta de referentes de autoridad académica dentro de las instituciones. La atomización del trabajo ha dado cuenta de esta condición (González, 2006). En otras palabras, la resolución de problemas en cada uno de los espacios universitarios, se convirtió en un asunto estrictamente individual.

No obstante, como ya se referenció, la creación del Sistema Nacional de Investigadores constituyó un punto de inflexión en el SES, y referente obligado para transformaciones posteriores. Sus reglas de operación y la percepción sobre la actividad académica, permitieron el surgimiento y ascenso de nuevos actores en los espacios decisorios de las políticas para la educación superior a escala nacional. En primera instancia, logró su objetivo inicial de contener la “fuga de cerebros” de las IES públicas, e inauguró nuevas formas de interlocución con el Estado. La nueva élite modernizadora en la administración federal encontró a un interlocutor apropiado en una parte de lo que Clark (1991) denomina *oligarquía académica*, que a partir de ese momento ocuparon cargos importantes en organismos

ligados a la educación superior. En la fundación del SNI confluyeron dos factores que Hackett (1993) considera los promotores del cambio: la construcción de una nueva legitimidad (reconocimiento social para quienes demostraban resultados e incertidumbre para quienes no tenían productos para cuantificar), y recursos económicos (financiamiento diferenciado y vinculado con la evaluación individual).

En este sentido, el SNI representó una vía de acceso al hasta entonces inescrutable espacio de la actividad individual. Hasta ese momento el seguimiento de la actividad profesional era responsabilidad exclusiva de las instituciones, pero a partir de entonces, el rendimiento de cuentas se ampliaba a una instancia externa, con procedimientos y reglas específicos. El carácter voluntario representaba la aceptación de diversas condiciones poco extendidas y legitimadas en nuestro medio, sin embargo accesibles desigualmente para los distintos núcleos de académicos, en razón su adscripción institucional o, incluso, del campo del conocimiento cultivado (era previsible que todos aquellos que trabajaban en disciplinas de carácter *profesionalizante* tuvieran mayor dificultad para incorporarse al SNI o lo percibieran como un referente ajeno a sus prácticas y tradiciones). También destacó el ascenso del valor social del posgrado como referente indispensable para el ejercicio de la profesión académica y como condición necesaria para transitar de una carrera centrada en la docencia a una de *mayores alcances* orientada hacia la investigación. Así, se inició un camino de deslinde entre las actividades de docencia e investigación. El ejercicio de la docencia construyó sus referentes en el marco de las IES, mientras que la investigación cruzó esa frontera y adquirió un carácter más sistémico.

De esta forma, en el subsistema científico se había iniciado un cambio que luego sería transpolado al conjunto de la educación superior. En 1991 el gobierno federal estableció una transformación completa de su organismo responsable de las actividades científicas y de apoyo al posgrado: el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), instancia que desde su fundación, veinte años atrás, había restringido su participación a la emisión y administración de una cantidad limitada de becas para estudiantes que deseaban realizar estudios de maestría y doctorado en el extranjero. Su dirección dejó de ser un asunto de la burocracia federal para dar paso a un miembro

de la Academia de la Investigación Científica quien formó un equipo con “científicos puros”.

Así, la modificación de la estructura organizativa del CONACYT implicó una transformación, desde el cambio de sus oficinas como un signo de independencia (originalmente se encontraban en los terrenos de la Universidad Nacional), hasta una participación más directa como organismo regulador de la investigación científica y de seguimiento y valoración para los programas de posgrado que se ofrecían en el país. Dos acciones que fundamentan esta aseveración fueron: la incorporación del SNI en su estructura organizativa y la primera convocatoria nacional de evaluación de los programas de posgrado, como vía de reconocimiento de su calidad y como instrumento para definir la asignación de apoyos financieros diferenciados y becas para sus estudiantes.

De esta manera surgió, al final del mismo año, el primer Padrón de Posgrados de Excelencia (PPE), destacando en sus criterios de operación: la composición del personal académico, el equipamiento institucional, la coherencia de los programas académicos y la eficiencia terminal, entre otros aspectos (González, 1994), con lo que los programas de posgrado eran los primeros de carácter formativo que dejaban la esfera institucional para transitar hacia un referente de valoración nacional. Como en el caso del SNI, la evaluación externa era de carácter voluntario, sin embargo, la incorporación al PPE garantizaba la posibilidad de ingresos complementarios para quienes obtenían un resultado favorable y el acceso a becas para sus estudiantes. A partir de entonces, no sólo había profesores con reconocimientos y recursos de distinto origen y monto, sino que este esquema alcanzaba también a los programas.

El impulso a la evaluación del posgrado fue acompañado en el CONACYT por distintos programas de apoyo a la investigación (PACIME), con esquemas de financiamiento, bajo concurso, y ajenos al presupuesto de las instituciones. De esta manera, la actividad científica y el posgrado fueron los primeros en recibir un trato preferencial, dando lugar incluso al surgimiento del Sistema de Centros SEP¹-CONACYT; pequeñas instituciones que, a diferencia de las universidades e institutos tecnológicos públicos, no atendían estudiantes

de licenciatura y realizaban centralmente labores de investigación. También el Sistema Nacional de Investigadores amplió sus criterios de evaluación al reconocer la formación de posgrado, principalmente asociado a la dirección y conclusión de tesis doctorales.

Por otra parte, la vinculación entre el SNI y el CONACYT generó una sobrevaloración de la pertenencia de los profesores al SNI, como una prueba y garantía de la calidad. La premisa a partir de ese momento ha sido: “a mayor número de profesores en el SNI, mayor calidad de sus programas”.

El enlace de la política científica y sus mecanismos de reconocimiento individual e institucional permiten observar dos dinámicas diferentes: en primera instancia que, concebido el SNI como un programa temporal, su existencia (no ajena a críticas y deformaciones) mantiene un alto nivel de legitimación y constituye el punto de comparación deseable, por lo que su desaparición no se contempla en el corto plazo, y en segunda, la pertenencia a él opera diferencialmente según las expectativas y capacidades institucionales. Mientras que en las IES de acuerdo con su misión y prestigio tienen una predisposición *natural* a incluirse en el SNI (como es el caso de los centros SEP-CONACYT), y donde la pertenencia de los académicos ha dejado de ser una distinción para convertirse en una obligación; mientras en otros contextos, principalmente en las universidades públicas y privadas ubicadas fuera de la capital, tradicionalmente ocupadas de la formación de licenciatura, se mantiene su carácter de distinción profesional.

Pero, aún en una misma institución, los resultados no han sido homogéneos. La consolidación del SNI y el apoyo a la investigación científica y el posgrado contrastaron con la ausencia de una estrategia clara de impulso a la actividad docente generando grietas en distintos espacios institucionales ante lo que se ha considerado un trato inequitativo para el reconocimiento de las actividades académicas sustantivas. En este caso, mientras los investigadores tienen la posibilidad de avanzar con mayor rapidez en su carrera, incrementando sus ingresos y mejorando sus oportunidades frente a organismos patrocinadores, los docentes recibieron, en muchos casos, estímulos compensatorios por parte de la institución de menor monto y escasa valoración (González, 2006). Como menciona Gil (1999), en el nuevo esquema de

¹ Secretaría de Educación Pública.

reconocimientos y recompensas, tanto para la docencia de asignatura (eje de la adscripción de buena parte de los profesores que hasta ese momento no necesitaban mayores credenciales que el grado impartido) como para quienes concentraban sus actividades en la investigación, el grado académico se convirtió en un referente obligado y, por tanto, de urgente atención individual si se buscaba una mejoría en las condiciones laborales. Las instituciones se convirtieron en espacios de profesores-estudiantes de posgrado que acrecentaron sus actividades (enseñar, estudiar, investigar y publicar), y, cuya consecuencia observable en la actualidad, es su baja disposición para la atención de los alumnos, pues las clases se restringen a las horas en el aula.

Como se desprende de la investigación reportada por Gil en 1994, en la incorporación de más del 80% de los académicos incorporados hasta 1992 predominaba la licenciatura como grado máximo de estudios. En este orden, modificar la condición formativa de los académicos se convirtió en paradigma de los nuevos tiempos ocupando muchos de los esfuerzos individuales e institucionales en los últimos tres lustros.

No obstante, este proceso ha enfrentado tensiones crecientes. La más reiterada implica que al reconocimiento y a los apoyos asociados al rendimiento y la acreditación individual, no se le ha acompañado de un conjunto de medidas que permitiera la mejoría de las condiciones de trabajo, pues más que constituir un espacio de oportunidad, en muchos casos, se ha convertido en un mecanismo que ha profundizado las diferencias.

Esta propulsión hacia el posgrado ha incorporado nuevos temas a la agenda nacional, entre ellos, se destaca la desigualdad regional de la oferta de programas formativos. Ahora el problema no es sólo estudiar, sino dónde y en qué condiciones. Luego de la improvisación de la década de los setenta, parecía que la lección había sido aprendida y esta dinámica de crecimiento estaría erradicada del sistema, sin embargo, la realidad parece mostrar lo contrario, ya que muchas instituciones se han visto obligadas a generar una oferta propia y realizar los estudios en esquemas de dedicación parcial (sin distanciamiento de las responsabilidades docentes). La pregunta que surge en la actualidad gira en torno al objetivo de los estudios de posgrado: la obtención de nuevas credenciales o desarrollar la competencia de transmitir capacidades y tradiciones

académicas. Tal cuestionamiento obliga a un breve acercamiento final a la evolución del posgrado en México y a los distintos impulsos que han dado lugar a los programas.

El posgrado en México: entre la acreditación y la transmisión de capacidades y tradiciones académicas

Como se desprende del primer apartado, la etapa expansiva del sistema sólo alcanzó tangencialmente al posgrado, ya que los esfuerzos estaban encaminados a la atención de las licenciaturas, por lo que la génesis del desarrollo de la educación avanzada estuvo ligada a las necesidades de atención y mejora de la docencia y no al impulso por desarrollar capacidades de investigación (aún con la paradoja de que en los distintos programas no se ofrecía una formación didáctica sino de orientación disciplinar). Esos programas se concentraron entonces únicamente en las áreas académicas más consolidadas y en donde se localizaran grupos de investigación. Por ejemplo, en el nivel de Especialización, predominaba la oferta de las especialidades médicas o administrativas y contables, mientras que los programas doctorales eran realmente escasos y con predominio de la ciencia básica.

En el recorrido histórico realizado por Ruiz (2007), este autor se da cuenta que los primeros programas de posgrado en el país datan de finales de los años veinte y fueron ofrecidos en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), y una década después empezaron su desarrollo en el Instituto Politécnico Nacional (IPN), ambas instituciones ubicadas en la capital del país mantendrán su liderazgo a través del tiempo dentro de la oferta pública y privada. Cabe señalar que para 1970, la capital contaba con un poco más de la mitad de toda la oferta de estudios superiores y en la UNAM cursaban estudios cerca de la tercera parte. Mientras que en actualidad, casi la mitad de los programas de posgrado siguen ubicados en la capital del país².

Siguiendo la argumentación, en 1970 México contaba con trece IES que ofrecían 226 programas de posgrado (Ruiz, 2007); sin embargo, sólo uno de cada 10000 adultos en el país había cursado estudios de ese nivel.

² Situación que implica un gran desequilibrio regional si se considera que el país está conformado por 32 entidades federativas.

Para tener un punto de contraste, se puede mencionar que veinte años después la relación era de 70 por cada 10000 habitantes (Gil, 1997).

Si comparamos la información de los cuadros 1 y 2 para el año de 1990, encontramos que los estudiantes de posgrado representaban solo el 4,07% de los alumnos de la educación superior en el país, mientras que en 2006 llegaban ya al 8,1% (Ruiz, 2007); situación que cobra mayor importancia si se advierte que la matrícula total del posgrado se cuadruplicó en esos 16 años. Estas cifras no hacen sino confirmar que *la expansión del posgrado* es un proceso posterior a la expansión del sistema y que en

ella, seguramente, han operado otros impulsos y otros rasgos diferentes a la demanda social.

Por otra parte, vale la pena destacar dos tendencias predominantes en la evolución del posgrado en México: por un lado, el incremento paulatino de la importancia de los estudios doctorales frente a los de especialización (Cuadro 2), lo que significa una mayor valoración por el mejoramiento de las capacidades de investigación frente a las de actualización profesional. Así en 1990 había 1343 estudiantes de doctorado, mientras que en 2006 la cifra alcanzaba los 16731 estudiantes (casi quince veces más). En contraste, los alumnos de Especialización disminuyeron en más de un 40% , pues bajó significativamente su participación de 35,6 a 21,0%).

CUADRO 2
EL POSGRADO EN EL SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR MEXICANO
(MATRÍCULA POR NIVELES 1990-2008 –NÚMEROS RELATIVOS-)

Nivel	1990	1995	2001	2008
Especialización	35,6	28,6	21,9	21,0
Maestría	61,3	64,5	70,9	69,4
Doctorado	3,1	6,9	7,2	9,6
Total	100 (43965)	100 (65615)	100 (127751)	100 (174282)

Fuente: Anuario Estadístico de la ANUIES (1990, 1995, 2001 y 2008).

En el caso de la participación por áreas de conocimiento, en el mismo periodo, se mantuvo el predominio del campo de las Ciencias Sociales y Administrativas como la mayor concentración de la demanda, aunque es notorio el crecimiento del área dedicada a la Educación y Humanidades (Cuadro 3). Esta orientación ha sido consistente con el perfil de las políticas públicas para el campo académico, donde gran parte de la oferta de autoconsumo institucional se ha enfocado en la educación y no en la especialización disciplinaria. Del mismo modo, es notable el descenso del peso relativo de áreas tan importantes como el Agropecuario (de 2,5 a 1,6%), el de las Ciencias de la Salud (de 29 a 14,5%) y el de Ingeniería y Tecnología /de 12,1 a 10,9%). Cabe destacar que en este último, si bien el declive puede considerarse poco significativo, fue el único que mostró, a través

del tiempo, un ascenso importante para luego entrar en retroceso.

EL POSGRADO EN EL SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR MEXICANO
(MATRÍCULA POR ÁREAS DE CONOCIMIENTO –NÚMEROS RELATIVOS–)

Áreas	1990	1995	2001	2008
Ciencias Agropecuarias	2,5	2,3	1,8	1,6
Ciencias de la Salud	29,0	20,9	15,2	14,5
Ciencias Naturales	6,7	6,0	4,5	4,8
Ciencias Sociales y Administrativas	37,6	39,3	45,8	46,0
Educación y Humanidades	12,0	16,0	19,3	22,3
Ingeniería y Tecnología	12,1	15,5	13,3	10,9
Total	100 (43 965)	100 (65 615)	100 (127 751)	100 (174 282)

Fuente: Anuario Estadístico de la ANUIES (1990, 1995, 2001 y 2008).

Esta aproximación cuantitativa permite una mirada: la del crecimiento de la oferta y la de las vicisitudes regionales por niveles o por áreas de conocimiento, pero sin duda requiere una mirada complementaria de carácter cualitativo, y justamente esa es la propuesta final de esta investigación. Tomando como base las características actuales del posgrado mexicano y el entrecruzamiento de factores contextuales y sistémicos como los enunciados por Clark (1991), la mirada complementaria que se necesita hacer es acerca del Estado (por medio de la implementación de políticas públicas); el mercado (en su versión particular como espacio profesional para el desempeño de la actividad), y; la oligarquía académica (con el desarrollo de comunidades intelectuales en distintas disciplinas que incrementaron su producción de conocimiento y que definieron programas y líneas de investigación de mediano y largo plazo).

Un buen momento para analizar los rasgos y las características de los programas son los motivos que han dado lugar a su creación, en este caso, parece existir dos impulsos principales: a) la habilitación estimulada por una política pública basada en indicadores o b) la necesidad de grupos de investigación por reproducirse y generar o ampliar sus redes de interlocución académica. La primera enfrenta el reto de alcanzar resultados en un periodo inmediato. La segunda requiere tiempo, interacción y discusión colegiada.

En el trabajo realizado por Rollin Kent a propósito del cambio organizacional y disciplinario en las ciencias sociales (Kent, 2003), se da cuenta de las dificultades institucionales para generar espacios consolidados de investigación en las universidades de más larga data y con una alta matrícula de estudiantes de licenciatura. Las demandas internas predominan

en las decisiones y en los procesos. En estas instituciones es donde más se han creado programas *ad hoc* para el profesorado, lo que ha permitido aumentar la certificación de grados, pero, en el largo plazo, ha generado escasas capacidades de investigación. El mirar ampliamente ha sido una actividad ausente, así como también generar posibilidades de integración hacia una comunidad académica y disciplinar de carácter interinstitucional. Prueba de ello, es el simple hecho de cursar estudios en una institución distinta a aquella en la que se trabaja, porque se permite diversificar las metodologías de trabajo, se tiene acceso a circuitos más amplios de discusión, se aumenta publicaciones coautorales y se incrementa el acceso a proyectos financiados.

En el polo opuesto, se encuentran las unidades académicas dedicadas a la investigación (Centros SEP-CONACYT) donde, en principio, el profesorado cuenta al menos con estudios de maestría y la formación doctoral se tiene que realizar obligadamente en otra institución reconocida por el *Programa Nacional de Posgrados de Calidad* (PNPC). Aquí los vínculos académicos son más extensos y las condiciones institucionales mejores al regresar. Basta mencionar que la docencia es limitada por la falta de estudiantes de pregrado y la dedicación amplia a la dirección de tesis de posgrado. Cabe señalar que la mayoría de los Centros SEP-CONACYT datan de la década de los noventa y desde su fundación pudieron hacer *tabla rasa* de las vicisitudes e improvisaciones de las universidades de mayor antigüedad.

Entre estos polos institucionales existen casos que requieren de una revisión más detallada, ya que se presentan dentro de los contextos universitarios pero cuya creación no pretende la reproducción endógena, sino la ampliación de las oportunidades de sus académicos participantes.

Dentro de las universidades, debido a su historia, se han constituido islas de trabajo académico de corto alcance pero con expectativas de desarrollo, lo que ha generado diversas tensiones. Los ritmos de capacitación de los profesores han variado, pero al contar con un pequeño núcleo de profesores con doctorado, en la universidad se genera el interés por la creación de un nuevo programa de posgrado (recuérdese que la permanencia o pertenencia en el Sistema Nacional de Investigadores depende también de la formación de investigadores). Por tanto, el efecto observable es la fragmentación de la vida académica. Profesores que participaban en programas más

grandes, por ejemplo, licenciatura en Física, se distancian de él para “constituirse en la planta académica del posgrado en Óptica”, es decir, hay una verdadera parcelación y disputa por los espacios cuyos alcances todavía son imprevisibles. Quienes no están integrados a algún programa no lo tienen como un objetivo futuro, por el contrario, piensan en la generación de un programa propio.

En todos los casos, la vida colegiada es un asunto pendiente, el posgrado crece y las oportunidades de formación avanzada crecen con él; no obstante para la generación de académicos de la expansión no se ha asegurado las condiciones que les permita la transmisión de la experiencia y las tradiciones académicas, especialmente las construidas a contracorriente en estos cuarenta años. El reto es grande y el posgrado una oportunidad de reproducción en serio.

Referencias

1. Álvarez, G. y González, M. (1998). Las políticas de educación superior y el cambio institucional. En: *Revista Sociológica*, 36, 55-87. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco. .
2. Becher, T. (1992). Las disciplinas y la identidad de los académicos. En *Universidad Futura*, 10, 55-72. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco. .
3. Boyer, E. (1990). *Scholarship reconsidered. Priorities of the professoriate*. New Jersey: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching/Princeton.
4. Casillas, M. (1985). Faltan todos los datos que deben estar referidos, respecto a la página 4.
5. Casillas, M. (1986). Faltan todos los datos que deben estar referidos, respecto a la página 6.
6. Casillas, M. (1987). Notas sobre el proceso de transición de la universidad tradicional a la moderna. Los casos de la expansión institucional y la masificación. En *Sociológica*, 5, 121-144. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco..
7. Cereijido, M. (1992). El Sistema Nacional de Investigadores (SNI): reflexiones de un evaluador del área biomédica. En Krotz, E. (comp.), *La problemática de la Evaluación Académica*. Mérida: Universidad Autónoma de Yucatán.
8. Clark, B. (1991). *El sistema de educación superior: una visión comparativa internacional*. México D.F.: Nueva Imagen/ Universidad Futura.
9. Crane, D. (1972). *Invisible Colleges: Diffusion of Knowledge in Scientific Communities*. Chicago: University of Chicago Press.
10. Díaz Barriga Á. y Pacheco, Méndez T. (coords.). (1997). Universitarios: institucionalización académica y evaluación. En *Pensamiento Universitario*, 86, pp. . México D.F.: UNAM- Centro de Estudios sobre la Universidad .
11. Fuentes, M.O. (1989). La educación superior en México y los escenarios de su desarrollo futuro. En *Universidad Futura*, 1 (3), 2-11. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco.
12. Garcíadiego, J. (1996). *Rudos contra Científicos: La Universidad Nacional durante la Revolución Mexicana*. México: El Colegio de México/UNAM.
13. García Guadilla, C. (1992). El posgrado en América Latina. En *Universidad Futura*, 10, 73-83. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco.
14. Gil, M. (1994). *Los rasgos de la diversidad. Un estudio de los académicos mexicanos*. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco.
15. Gil, Manuel. (1997). Origen no es destino. Otra vuelta de tuerca a la diversidad del oficio académico en México. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 4, 255-297. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
16. Gil, Manuel. (1999). Un siglo buscando doctores. En *Revista de la Educación Superior*, 113, 23-42. México: Asociación de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
17. González, M.G. (1994). *Modernización y Educación Superior: el diseño de políticas para el posgrado en México (1984-1991)*, Tesis de Maestría en Sociología Política. México: Instituto Mora. -.
18. González, M.G. (2003). "Entre la academia y el mercado: el COLEF, un modelo de desarrollo estratégico". En *Gestión y Estrategia*, 24, 160-172.

México: Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco.

19. González R., M. (2006). *La investigación Académica en el fin de Siglo: tres experiencias en establecimientos no metropolitanos en el campo de las ciencias sociales*. México: DIE-CINVESTAV. Recuperado de www.cinvestav.mx/die/public/07TsDCd1.html, el 15 de marzo de 2010.

20. González Rubí, M. (2008). La educación superior en los sesenta: los atisbos de una transformación sin retorno. En: *Sociológica*, 68, 15-39. México: Universidad Autónoma Metropolitana.

21. Hackett, E. (1993), La ciencia como vocación en los noventa. En *Universidad Futura*, 13, 2-46. México, Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco, invierno.

22. Ibarrola, M. de (1989), La formación de investigadores. En *Universidad Futura*, 3, 12-27. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco.

23. INEGI. (1984). *X Censo General de Población y Vivienda*. México: Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática.

24. INEGI. (1992). *XI Censo General de Población y Vivienda*. México: Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática.

25. INEGI. (2001). *XII Censo General de Población y Vivienda*. México: Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática.

26. Kent Serna, R. (1986). Los profesores y la crisis universitaria. En *Cuadernos Políticos*, 46, 41-54. México: Era.

27. Kent Serna, R. (1993). El desarrollo de políticas en Educación Superior en México: 1960-1990. En Courard, H. (editor), *Políticas comparadas de educación superior en América Latina*,

pp.341-396. Santiago de Chile: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

28. Kent, R., Álvarez, G., González Rubí, M., et al. (2003). *Cambio organizacional y disciplinario en las ciencias sociales en México*. México: Plaza y Valdés/DIE-CINVESTAV.

29. Malo, S. y Flores, J. (1994). Así nació el SNI. En *Academia*, 19, 14-16. México: Academia de la Investigación Científica.

30. Merton, R. (1973). *Sociology of Science*. Chicago: University of Chicago Press.

31. Pedró, F. (2004). *Fauna académica. La profesión docente en las universidades europeas*. Barcelona: UOC.

32. Reséndiz, D. (1998), La agenda mexicana para mejorar la educación superior. En *Este País. Tendencias y Opiniones*, 84, 16-20. México Editorial.

33. Ruiz Gutiérrez, R. et al. (2007). *Los estudios de posgrado en México. Diagnóstico y Perspectivas*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

34. *Students enrolled by ege*. (2008). Recuperado de <http://stats.oecd.org/wbos/Index.aspx?DatasetCode=REN-RLAGE>, el 10 de marzo de 2008.

35. Tapia, R. (1995). Reflexiones sobre el Sistema Nacional de Investigadores. En *Academia*, 23, 19-24. México: Academia de la Investigación Científica, .

36. Tuirán, R. (2007). *Situación actual de la Educación Superior en México 2006*. México: Secretaría de Educación Pública.

37. UNESCO. (1999). *Statistical Yearbook*. Recuperado de <http://www.uis.unesco.org/en/statics/yearbook/YBIndexNew.htm>, el 10 de marzo de 2008.