



Reencuentro

ISSN: 0188-168X

cuaree@correo.xoc.uam.mx

Universidad Autónoma Metropolitana Unidad

Xochimilco

México

Arredondo Galván, Víctor Martiniano; Pérez Rivera, Graciela; Morán Oviedo, Porfirio  
Políticas del posgrado en México

Reencuentro, núm. 45, mayo, 2006, p. 0

Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco  
Distrito Federal, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34004509>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal  
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

# Políticas del posgrado en México

*Víctor Martiniano Arredondo Galván\**

*Graciela Pérez Rivera*

*Porfirio Morán Oviedo*

Centro de Estudios Sobre la Universidad, UNAM, México.

## Resumen

El artículo define, documenta y analiza la evolución de las políticas públicas de la educación superior en México, específicamente del posgrado. Se subraya que el desarrollo del posgrado en el país ha estado supeditado al devenir de la educación superior y al de la ciencia y la tecnología. A su vez se hace hincapié en que las políticas públicas han sido promovidas e instrumentadas por una diversidad de organismos e instancias ubicadas en la administración pública. Un punto medular del trabajo está en las consideraciones en torno a las políticas públicas del posgrado actual; las cuales están supeditadas y gravitan sobre el instrumento que conjuntamente la SEP y el CONACYT han establecido en los últimos años: el Programa de Fortalecimiento del Posgrado Nacional, el cual instituye un nuevo Padrón Nacional de Posgrado que clasifica los programas como competentes a nivel internacional y como de alto nivel; así como su reconocimiento en cuanto a su complejidad y heterogeneidad.

## Palabras clave:

Educación superior

Políticas educativas

Posgrado

## Abstract

This article defines, documents and analyzes the evolution of public policy regarding higher education, in particular concerning graduate studies in Mexico. It is particularly noted that these policies have been conditional on developments in higher education and science and technology. It is also emphasized that higher education policies have been promoted and implemented by a diverse variety of government departments and agencies. The study centers on an examination of public policy on current graduate education. These policies are dependent on and governed by the PFPN (Graduate Education Support Program) program established jointly by the SEP and CONACYT a few years ago. The program established a new National Registry of Graduate Programs which classifies programs by high level international standards and recognizes their complexity and heterogeneity.

## Keywords:

Higher education

Educational policies

Posgrado

---

\* Investigadores del Centro de Estudios Sobre la Universidad (CESU), UNAM. Correos electrónicos: victorag@servidor.unam.mx, perezrg@servidor.unam.mx, pmoviedo@servidor.unam.mx

## Introducción

Las políticas públicas están relacionadas con aquellas cuestiones que son de interés general para la sociedad y que por ello devienen asuntos de carácter público (la seguridad, la economía, la salud, la educación, etc.). La Real Academia de la Lengua expresa que por *política(s)* se entiende(n) “las orientaciones o directrices que rigen la actuación de una entidad en un asunto o campo determinado”. De manera general, su implantación está a cargo de los organismos o instancias especializadas de la administración pública del Estado y, en los regímenes democráticos, para su diseño normalmente se procura y propicia la participación y el consenso de quienes están involucrados o concernidos con sus eventuales disposiciones. Por políticas públicas de la educación superior habrá que entender las disposiciones y regulaciones que, de manera concertada o no, orientan el desarrollo y las formas de funcionamiento, en este caso, de las IES o del ámbito de la educación superior.

Por otra parte, por estudios de posgrado se pueden entender todos aquellos estudios que son posteriores al ciclo de estudios de licenciatura o de estudios profesionales. En un sentido estrecho y restringido se suele entender el posgrado solamente como los grados académicos de maestría y de doctorado y los programas formales que conducen a ellos; en un sentido amplio, el posgrado incluye también los estudios de actualización o de reciclaje de los profesionales, y los programas estructurados como diplomados o especializaciones.

Al formar parte de la educación superior, no puede desligarse al posgrado de las políticas generales de la educación superior, aunque cabe distinguir aquellas que son propiamente políticas específicas sobre el posgrado. Habría que empezar reconociendo que el posgrado es un ciclo de estudios posterior al de la licenciatura, que se encuentra normalmente en las instituciones de educación superior (IES), y que las políticas de educación superior, por esa misma razón, afectan al posgrado. En general, la suerte del posgrado está atada a la situación y problemática de las IES.

De manera que la educación superior y las políticas respectivas son el contexto inmediato, sin el cual no puede entenderse la evolución del posgrado, particularmente en el caso de las universidades públicas, que es un sector de la educación superior que ha sido especialmente objeto de esas políticas por lo menos desde la década de los setenta. Y, por supuesto, un actor de gran importancia para el impulso y desarrollo del posgrado ha sido el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), a partir de los años setenta, sobre todo para aquellas áreas y campos del conocimiento abocados a la investigación y al desarrollo tecnológico.

Se puede afirmar que la educación superior en México es una instancia del sistema de educación nacional relativamente reciente. La mayoría de las universidades del país son jóvenes. Hasta 1930 sólo se habían establecido la Nacional de México, la Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, la de Yucatán, la de San Luis Potosí y la de Guadalajara; hasta 1948 habían surgido además las de Nuevo León, Puebla, Guanajuato, Colima, Sonora y Veracruz; en la década de los cincuenta se establecieron las universidades de Querétaro, Morelos, Chihuahua, Oaxaca, Estado de México, Tamaulipas, Durango, Coahuila, Campeche, Baja California, Tabasco, Guerrero e Hidalgo. El resto de universidades se crearon en la década de los sesenta y todavía en la siguiente década.

A partir de 1945, se inició en la educación superior un acelerado proceso de expansión, en un contexto de estabilidad política y de desarrollo económico. Hasta 1935 la UNAM había atendido durante varios años un promedio de 10,000 estudiantes, pero diez años después fueron 23,000 estudiantes de los que 17,400 eran de licenciatura y 5,900, de preparatoria; contaba entonces la UNAM con 3,400 profesores y 100 investigadores. Veinte años más tarde, la UNAM atendió a 71,000 estudiantes. Apenas 5 años después atendió a 106,000 estudiantes, y para 1978 a 267,800 de los cuales 145,000 eran de licenciatura y 116,500 de bachillerato, además de 11,712 estudiantes en posgrado (75% del total nacional). Contaba en ese año con 20,331 profesores.

Durante las décadas de los sesenta y setenta se produjo una expansión extraordinaria de la matrícula de educación superior, pues pasó en 1960 de 67,565 estudiantes a 218,637 en 1970. De 1970 a 1980 se pasó a 731,291 estudiantes, y para 1985 había alrededor de un millón. En el año 2000, la matrícula era cercana a los dos millones de estudiantes.

Se puede afirmar que la dedicación primordial de las instituciones de educación superior y particularmente de las universidades ha estado centrada en la atención a la matrícula escolar y a las actividades de docencia para formar profesionales en las diversas áreas de conocimiento y campos de actividad profesional.

El desarrollo del posgrado en México ha estado supeditado al propio desarrollo de la educación superior y al de la ciencia y la tecnología, así como a las políticas públicas respectivas, promovidas e instrumentadas por las instancias u organismos abocados a esos efectos, principalmente ubicados en la administración pública. En el caso de la educación superior esas instancias han sido la Secretaría de Educación Pública (SEP), la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES), en la que interactuaban la SEP y la ANUIES. En alguna forma se puede afirmar que la ANUIES, creada en 1950 como una asociación civil, con el apoyo del gobierno federal cumplió un papel importante en relación con las políticas de educación superior hasta que se creó una instancia

especializada para la educación superior en la administración pública en 1978, la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SESC).

Por otra parte, al ser la institución con mayor tradición académica, la UNAM ha desempeñado también un papel importante en los procesos de desarrollo de la educación superior y, en particular, del posgrado, por ello se harán algunas alusiones a esta institución en particular.

### **1. La evolución y el desarrollo del posgrado**

Aunque las políticas sobre el posgrado en nuestro país son muy recientes, los estudios de posgrado se remontan hasta la universidad colonial. Si bien importa en este trabajo fundamentalmente la situación presente del posgrado, es importante no perder de vista la dimensión histórica y los antecedentes.

En México, casi en paralelo con la Universidad Nacional a la que se incorporó, surgió en 1910 la Escuela Nacional de Altos Estudios, precisamente con el objetivo de:

Perfeccionar, especializándolos y llevándolos a un nivel superior, estudios que en grados menos altos se realicen en las Escuelas Nacionales Preparatorias, de Jurisprudencia, de Medicina, de Ingeniería y de Bellas Artes, o que estén en conexión con ellos; proporcionar a sus alumnos y a sus profesores los medios para llevar a cabo, metódicamente, investigaciones científicas que sirvan para enriquecer los conocimientos humanos y formar profesores de las escuelas secundarias y profesionales.<sup>1</sup>

En 1925, la Escuela se transformó en Facultad de Filosofía y Letras, Normal Superior y Escuela de Estudios Superiores o Escuela de Graduados y, luego, se separó en 1937 la sección de Ciencias para convertirse en la Facultad de Ciencias y, permanecer ella misma como Facultad de Filosofía y Letras.

En 1935, Lázaro Cárdenas creó el Consejo Nacional de la Educación Superior y de la Investigación Científica (CONESIC), como órgano de consulta para la creación y organización de institutos que tuvieron por objeto practicar investigaciones científicas y regular el trabajo de los establecimientos de educación superior. Durante el régimen cardenista se crearon en la UNAM los Institutos de Física, de Matemáticas y de Biología. Además, se crearon el Instituto Agropecuario y el de Salud y Enfermedades Tropicales; en el área de ciencias sociales, el Instituto de Antropología y la Casa de España, que se convirtió luego en el Colegio de México.

La existencia del CONESIC se limitó a dos años, debido a la falta de infraestructura educativa y de investigación científica así como a las pugnas internas en el país. Se quiso impulsar al desarrollo tecnológico con la creación del Instituto Politécnico Nacional en 1936 como expresión de la política de industrialización adoptada por el régimen. En 1942 se creó la Comisión Impulsora y Coordinadora de la Investigación Científica (CICIC) que tuvo un papel poco relevante; fue sustituido en 1950 por el Instituto Nacional de la Investigación Científica (INIC), con atribuciones más amplias que el

organismo anterior, pero cuyas acciones no tuvieron impacto por falta de financiamiento. En 1959 se constituyó la Academia de Investigación Científica que propuso al INIC la instauración de los Premios Nacionales de Ciencias para estimular e impulsar la investigación científica.

Durante los años cuarenta, cuando se puede ubicar propiamente el inicio de los estudios de posgrado, se empezó a manifestar la preocupación por coordinar los esfuerzos en el ámbito de la educación superior y por planear su desarrollo. Luego de reunirse con ese objeto durante varios años, los rectores y directivos de educación superior acordaron constituir, en 1950, la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior (ANUIES). Esa instancia tuvo un papel importante, en cierto modo supletorio, ante la ausencia en la administración pública de un aparato especializado.

La UNAM creó la Escuela de Graduados en 1946, con el fin de coordinar la enseñanza de los estudios realizados después de haber obtenido el título profesional en las diferentes facultades y escuelas. Es entonces cuando se definen y se distinguen los "altos estudios" o estudios superiores" como de poslicenciatura, es decir, como estudios de posgrado. En 1956, el Consejo Universitario de la UNAM decidió suprimir la Escuela de Graduados, creó el Consejo de Doctorado y confirió a sus escuelas la atribución de ofrecer cursos y de otorgar títulos de posgrado. En 1967, con la implantación por primera vez de un reglamento general de estudios de posgrado, el Consejo de Doctorado pasó a ser Consejo de Estudios de Posgrado. En 1960, el Consejo Universitario de la UNAM había intervenido para la creación o modificación de programas en el caso de 20 doctorados, 16 maestrías y una especialidad; de 1960 a 1970 intervino en el caso de 24 doctorados, 54 maestrías y 89 especialidades; de 1971 a 1979 intervino en 43 doctorados, 127 maestrías y 67 especialidades.<sup>2</sup>

El Instituto Politécnico Nacional (IPN) desde sus inicios en 1936 impartió cursos de posgrado en la Escuela Superior de Ingeniería Mecánica y Eléctrica. En 1946, se facultó a la Escuela de Ciencias Biológicas para otorgar los grados de maestro y de doctor en Ciencias, a partir del trabajo de investigación que esta Escuela realizaba. Para mediados de los noventa, cada una de sus escuelas superiores contaba con una sección de estudios de posgrado e investigación y, en conjunto, sumaban 100 programas, 773 profesores y 2300 estudiantes.

De gran importancia para el desarrollo del posgrado fue la creación, en 1961, del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (CINVESTAV) del IPN abocado fundamentalmente a conjugar la investigación con la formación de posgrado en diferentes áreas y disciplinas. El CINVESTAV ha desarrollado programas de la más alta calidad y se ha expandido en una red de unidades especializadas ubicadas en diversas partes del país.

En 1967, Víctor Urquidi y Adrián Lajous publicaron en el Colegio de México un estudio pionero, titulado *Educación Superior, Ciencia y Tecnología en el Desarrollo Económico de México*, que presentaba el panorama del posgrado hasta ese momento:

El establecimiento de cursos para posgraduados es un fenómeno reciente en las universidades mexicanas; se ofrecen todavía en escala muy limitada y en unos cuantos campos solamente. Por esta razón, México ha dependido de las universidades del extranjero para la formación de científicos y técnicos altamente calificados, así como de otros profesionistas de nivel elevado.

Un número creciente de estudiantes mexicanos sigue cursos de posgrados en universidades norteamericanas y europeas bajo programas de asistencia bilaterales, multilaterales y privados, que han venido a reforzar el sistema mexicano... Según estimaciones diversas, el número de becas (en programas multilaterales) otorgadas a estudiantes mexicanos entre 1950 y 1965 pudo haber sido desde un mínimo de 700 hasta un máximo cercano a 1000... La AID otorgó 1190 becas en el periodo 1955-1965... En resumen, es probable que el número total de becarios mexicanos de alto nivel (incluidos los del Banco de México y otras instituciones nacionales) y demás estudiantes posgraduados en el extranjero no excediera de 450 al año.<sup>3</sup>

En 1970 se creó el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). Desde su inicio se constituyó con un sistema de becas para estudios de posgrado impulsando la creación y el desarrollo de programas, al igual que con apoyos económicos adicionales para fortalecer su infraestructura y equipamiento. Cabe señalar que en 1970 sólo 13 instituciones de educación superior tenían programas de posgrado y la matrícula en todos sus niveles era de 4,088 estudiantes.

En 1971 la Asamblea General de la ANUIES acordó impulsar los estudios de posgrado, dentro del planteamiento de una reforma integral de la educación superior. Al año siguiente implantó, con el apoyo financiero del gobierno federal, el Programa Nacional de Formación de Profesores que, en una de sus vertientes, apoyaba a las instituciones de educación superior con becas para sus profesores para realizar estudios de posgrado en el país o en el extranjero, y con apoyos puntuales a los propios programas. En alguna forma, se propició la consolidación de programas de posgrado en diversas instituciones de educación superior. Este programa, como sistema de becas de posgrado para profesores, se fue diluyendo hasta permanecer en un nivel casi simbólico a fines de los ochenta y, en una perspectiva similar, se promovió el Programa Nacional de Superación Académica (SUPERA) a principios de los noventa.

En 1974, durante la reunión de la Asamblea General de la ANUIES en Veracruz, en la que se trató la propuesta de creación de la Universidad Autónoma Metropolitana y del Colegio de Bachilleres, entre otras cosas, se decidió fomentar los estudios de posgrado en las instituciones con el apoyo y los medios de la colaboración interinstitucional, otorgando prioridad al desarrollo de la investigación.

En 1978, la SEP y la ANUIES en forma conjunta formularon el Plan Nacional de Educación Superior, uno de cuyos programas estaba centrado en la creación de nuevos programas de posgrado, y establecieron la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES). En el programa concerniente al posgrado se puso énfasis en la coordinación, la planeación y la colaboración interinstitucional.

Para 1983, en el proceso de revisión que se emprendió en la UNAM, con vistas a una reforma académica, se determinó que era esencial la clara conceptualización de los niveles del posgrado y la definición de un modelo académico para cada uno de ellos, así como el fortalecimiento de los mecanismos de evaluación y de planeación de los programas.<sup>4</sup>

Ese mismo año, se promulgó la Ley de Planeación que obliga al poder ejecutivo a elaborar un Plan de Desarrollo Nacional, así como programas sectoriales de las diversas instancias de la administración pública, derivados de los lineamientos y políticas formulados en el Plan Nacional de Desarrollo. De esa manera, se elaboraron el Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte en el sexenio de Miguel de la Madrid, cuya estrategia fue bautizada por el entonces secretario de educación pública, don Jesús Reyes Heroles, como “revolución educativa”; el Programa de Modernización Educativa, en el sexenio de Carlos Salinas de Gortari; el Programa de Desarrollo Educativo en el de Ernesto Zedillo y en el actual sexenio de Vicente Fox, el Programa Nacional de Educación.

El Programa Nacional de Educación de 1984-1988, en lo que respecta a la educación superior, pretendía elevar 40% la proporción de profesores de carrera y aumentar a 6,500 el número de profesores con posgrado. Planteaba, entre sus metas, el establecimiento de un sistema nacional de posgrado y de un sistema nacional de investigadores. Por su parte, el Programa Nacional de Educación Superior (PRONAES) estableció un subprograma denominado Programa Nacional de Posgrado, que comprendía tres proyectos: consolidación de los programas existentes a través de actividades de investigación; fomento de nuevos posgrados asociados a grupos de investigación consolidados; impulso a la obtención del posgrado entre los profesores.

El CONACYT informó, en 1984, haber entregado 32 mil becas y señalaba que, entre 1971 y 1983, el número anual de becas otorgadas se había multiplicado seis veces, en su mayoría para realizar estudios en el extranjero. Esta situación se modificó por la crítica situación económica del país y, en 1983, se revirtió la tendencia de años anteriores, concediendo 65% de las becas para programas nacionales.<sup>5</sup>

El Programa Nacional de Desarrollo Tecnológico y Científico de 1984-1988 tenía como una estrategia la formación de recursos humanos a través del posgrado. Entre algunos de sus criterios destacaban: el fortalecimiento de los programas nacionales; el otorgamiento de becas a programas nacionales y, sólo en forma complementaria a extranjeros, el apoyo para la incorporación de profesores visitantes nacionales o extranjeros a los programas existentes, además de difundir la disponibilidad de los recursos formados.

En 1985, en el marco de la CONPES para formular el Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior (PROIDES), se constituyeron grupos interinstitucionales de trabajo para ese efecto. El posgrado fue objeto de atención de los grupos abocados a la docencia y a la investigación, en lo relativo al diagnóstico y a la propuesta de políticas. En forma expresa, en el primer Congreso Nacional de Posgrado, organizado por la UNAM, se hizo una presentación sobre los estudios de posgrado en el PROIDES.<sup>6</sup>

En tanto, la Coordinación General de Estudios de Posgrado de la UNAM inició la revista especializada sobre el tema *Omnia*, de periodicidad trimestral, y en 1986 organizó el primer Congreso Nacional de Posgrado que anualmente se ha venido realizando. Los primeros congresos, aunque de carácter nacional, fueron organizados exclusivamente por la UNAM, luego se integró un comité organizador interinstitucional en el que participó la ANUIES y, posteriormente, fueron organizados por la UNAM, la UAM y el IPN. De manera reciente han sido organizados por el Consejo Mexicano de Estudios de Posgrado (COMEPO), que es una asociación de instituciones que tienen a su cargo programas de posgrado. Estos congresos han tenido un papel importante, tanto por las temáticas y problemas abordados como por haberse constituido en un espacio de encuentro y confluencia de funcionarios y académicos, de diversas instancias e instituciones, concernidos en el posgrado.

Es de mencionar, también, que la UNAM reformó en 1986 su reglamento general de estudios de posgrado y, entre las cuestiones más significativas de esa reforma está, sin duda, la desescolarización del doctorado y la implantación del régimen tutorial, particularmente en ese nivel.

Durante 1986, la Asamblea General de la ANUIES aprobó el Programa Integral de Desarrollo de la Educación Superior (PROIDES), formulado en forma conjunta con la SEP. Entre sus proyectos nacionales estaba uno relativo a la coordinación y el mejoramiento del posgrado. Este proyecto pretendía fortalecerlo, mejorar su calidad e impulsar su desarrollo, así como propiciar la planeación nacional y articular los esfuerzos de las instancias abocadas a su promoción y apoyo. Durante los dos años en que se operó el proyecto, lo más significativo fue el trabajo regional promovido por la ANUIES para la concertación de esfuerzos y la cooperación interinstitucional en los programas de posgrado.

En 1989, en las *Declaraciones y Aportaciones de la ANUIES para la Modernización de la Educación Superior*, se planteaba la pertinencia de establecer algunos programas nacionales prioritarios, entre ellos, uno relativo al posgrado. Ya para 1990 aparece *La estrategia de la ANUIES para el mejoramiento y consolidación del sistema de educación superior*, aprobada por la Asamblea General, que consistía en una serie de lineamientos para el desarrollo regional de la educación superior y en un conjunto de siete programas para el mejoramiento de las funciones (de superación académica, de mejoramiento de la investigación, del posgrado, de la educación continua, de la extensión cultural, de la administración, de apoyo al bachillerato y a grados previos) y cuatro programas de apoyo al sistema de educación superior (de estímulos al personal académico, red de comunicación, red de bibliotecas y sistema nacional de información).

El Programa Nacional para el Mejoramiento del Posgrado de la ANUIES proponía ocho líneas de acción: evaluación de los programas de posgrado; organización y funcionamiento del posgrado; desarrollo de posgrados nacionales; desarrollo de posgrados regionales; vinculación del posgrado con los sectores productivos de bienes y servicios; información sobre el posgrado; apoyo a la superación del personal académico del posgrado; servicios de apoyo al estudiante del posgrado.

Durante 1990, por iniciativa del Secretario de Educación Pública, se establecieron seis Comisiones Nacionales, en el marco de la CONPES y todavía en el esquema de concertación SEP-ANUIES, una de ellas relativa al posgrado con la tarea de formular un *Programa Nacional Indicativo del Posgrado*, cuyo producto fue publicado por la SEP en 1991, junto con los resultados de las comisiones referidas a la investigación y a la evaluación.

El documento consta de cuatro apartados: caracterización del posgrado nacional; criterios normativos del posgrado; evaluación del posgrado; desarrollo y consolidación del posgrado. En el último apartado se señalan como líneas de acción: organización y estructura; evaluación; sistema de acreditación; formación de personal académico; formación de investigadores; información sobre el posgrado; sistemas de comunicación entre las instituciones; vinculación con los sectores productivos de bienes y servicios; servicios de apoyo al estudiante; equipamiento e instalaciones; posgrados regionales; revisión y actualización de planes y programas de estudio; financiamiento. Al cambiar el secretario de la SEP, dejaron de operar las Comisiones Nacionales, salvo la comisión de evaluación (CONAEVA) y, de esa manera, el programa de posgrado careció de base de sustentación. Es de señalar, sin embargo, que ese documento, en ausencia de un marco general para el posgrado, ha servido de referencia a la propia SEP para regular cuestiones relativas al posgrado en el ámbito de sus dependencias directas (por ejemplo, el sector de normales y dependencias de formación de profesores).

Por su parte, y fuera del esquema de concertación, el CONACYT implantó, en 1991, un Padrón de Programas de Posgrado de Excelencia, en el cual debían estar registrados los programas para que pudieran obtener apoyos, tanto en becas para los estudiantes como en recursos para consolidar la infraestructura de los programas. En relación con su sistema de becas, el CONACYT había operado anteriormente con comités de becas en los distintos campos del conocimiento, los cuales evaluaban las solicitudes de los candidatos a becarios y asignaban las becas disponibles. A partir de ese año, ya no serían evaluados los solicitantes de becas, éstas se asignarían a los estudiantes de los programas registrados en el Padrón de Excelencia. Para entonces se registraron en el Padrón 328 programas, que para 1998 aumentaron a 478, de un total de 2,411 programas existentes ese año en el país.

También en ese tiempo, la ANUIES y la SEP establecieron los primeros Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior, comités de pares académicos por funciones y áreas del conocimiento, los cuales originalmente estarían dedicados a evaluar y retroalimentar programas académicos tanto de licenciatura como de posgrado. En la práctica, al haberse establecido el Padrón de Excelencia del CONACYT, esos comités se centraron en los programas de licenciatura. En sentido estricto, el Padrón de Programas de Posgrado de Excelencia constituyó un mecanismo de control de calidad, en el que se explicitaban determinados requisitos que debían ser cubiertos por el personal académico, y las condiciones de operación que serán verificadas por pares académicos. Era más un mecanismo de acreditación –cuya aprobación confería ciertos derechos– que de evaluación propiamente. El proceso de los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior se orientaba más a la evaluación que a la acreditación y, por consiguiente, a proporcionar a los responsables institucionales orientaciones y criterios para la superación de la calidad y el mejoramiento de los programas.<sup>7</sup>

El Programa de Desarrollo Educativo de 1995-2000 no se ocupó propiamente del posgrado, y aunque se planteó la duplicación de la matrícula como una meta del crecimiento del posgrado, no se definieron de manera explícita políticas públicas para el desarrollo y la consolidación de este nivel de estudios. En el Programa de Ciencia y Tecnología, se dedicó un capítulo a la "formación de profesionistas de alto nivel" en el cual, sin embargo, la mayor atención estaba centrada en el sistema de becas. En el Plan Nacional de Desarrollo de aquel periodo, en el apartado relativo a la ciencia y la tecnología, había algunas alusiones al posgrado:

En materia de ciencia, la política del gobierno federal se orientará a ampliar la base científica del país; incrementar el número de proyectos de investigación; mejorar la infraestructura científica e impulsar la preparación de científicos jóvenes mediante un vigoroso programa de becas para estudios de posgrado.<sup>8</sup>

Mientras que el Programa de Desarrollo Educativo, en lo que toca a la educación superior, planteaba como principal estrategia la puesta en marcha de un Sistema Nacional de Formación de Personal Académico:

Será la política de mayor relevancia y el eje del programa en el ámbito de la educación media superior y superior. Las acciones que se realicen para el logro de los objetivos de cobertura, calidad, pertinencia, organización y coordinación de estos tipos educativos se orientarán en función de esta política.<sup>9</sup>

En el apartado sobre Desarrollo del Personal Académico, entre las estrategias y líneas de acción, el Programa señalaba: impulsar la formación de maestros e investigadores mediante programas flexibles basados en nuevos enfoques y modalidades; intensificar las acciones a fin de duplicar el número de profesores con posgrado en las instituciones de educación superior; identificar experiencias exitosas; alentar el desarrollo de mecanismos institucionales que permitan la identificación, promoción e impulso a los jóvenes estudiantes que muestren aptitudes y vocación para la docencia.

Estas orientaciones tuvieron concreción en el Programa para el Mejoramiento del Profesorado (PROMEP). En estrecha relación con las mismas, el Programa de Ciencia y Tecnología de 1995-2000 planteaba, con relación al posgrado: mejorar la calidad de la enseñanza impartida en las licenciaturas y en los posgrados nacionales; aumentar las oportunidades de formación de posgrado dentro y fuera del país mediante la ampliación de los programas de becas-crédito; formar personal docente de alta calidad para las instituciones de educación superior.

La ANUIES elaboró un documento de propuestas que fue presentado a los candidatos presidenciales durante su campaña en 1999. Este documento, *La educación Superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas para su desarrollo*, fue retomado en muy buena medida por el gobierno para la elaboración del Programa Nacional de Educación 2001-2006, en la parte relativa a educación superior. En el texto de la ANUIES se dedicó un apartado al posgrado, dentro del cual un rubro más amplio referido a la ciencia y la tecnología. En él se hace alusión a la matrícula y su distribución en las entidades federativas, así como al Padrón de Programas de Posgrado de Excelencia del CONACYT, respecto al cual se hace el señalamiento de que:

Al analizar por áreas del conocimiento la relación de los programas de excelencia con respecto a los que se ofrecían en todo el país, se observa que el 54% de los que se impartían en el área de ciencias naturales y exactas eran considerados de excelencia; el 26% de los del área de ciencias agropecuarias; el 21% de ingeniería y tecnología; el 17% de ciencias de la salud y, finalmente, solamente el 12% y el 10%, respectivamente en las áreas de ciencias sociales y administrativas y de educación y humanidades.

En su documento, la ANUIES hizo la propuesta de 14 programas con el objetivo principal del mejoramiento de la calidad del sistema de educación superior –“entendiendo que el concepto de calidad incluye los de pertinencia, cobertura, eficiencia, nivel de desempeño y equidad”–. Estableció cinco programas de las IES: consolidación de los cuerpos académicos; desarrollo integral de los alumnos; innovación educativa; vinculación; gestión, planeación y evaluación institucional. Propuso cuatro programas del sistema de educación superior: evaluación y acreditación; sistema nacional de información; redes académicas y movilidad; universidad virtual. Y formuló cinco propuestas para acciones del Estado: expansión y diversificación; consolidación de la infraestructura; planeación y coordinación; marco jurídico y financiamiento.

Por su parte, el Programa Nacional de Educación 2001-2006, en el subprograma dedicado a la educación superior, estableció 13 programas correspondientes a objetivos estratégicos. Al objetivo de ampliación de la cobertura con equidad tres programas relativos a: becas y financiamiento para estudios de tipo superior; ampliación y diversificación de la oferta del sistema de educación superior y creación de nuevos servicios e instituciones públicas; educación a distancia. Al objetivo de educación superior de buena calidad siete programas: fortalecimiento integral de las instituciones públicas de educación superior (PIFI); mejora del perfil del profesorado y consolidación de cuerpos académicos (PROMEP); atención a los estudiantes desde antes de su ingreso a la educación superior, durante su permanencia y hasta su egreso; enfoques educativos centrados en el aprendizaje; fortalecimiento del posgrado nacional (PFPN); fortalecimiento del servicio social; evaluación y acreditación de la educación superior. Al objetivo de integración, coordinación y gestión del sistema de educación superior, tres programas: planeación y coordinación de la educación superior; financiamiento de la educación superior y marco normativo.

En la parte relativa al diagnóstico de la educación superior hay algunos datos que conviene destacar relacionados con el posgrado: la matrícula en ese ciclo de estudios pasó de 1994 a 2000 de 66 mil estudiantes a 129 mil estudiantes, cantidad que representaba 6.3% de la matrícula general de educación superior que ese año alcanzó cerca de los dos millones 200 mil estudiantes.

También en el 2000 se ofrecieron 3,900 programas de posgrado; la matrícula estaba distribuida en los siguientes porcentajes: 22% en especialización, 71% en licenciatura y 7% en doctorado; las instituciones públicas atendían al 59.4 de la matrícula y las privadas al 40.6% restante. El PROMEP,

de 1996 al 2000, había otorgado 3,044 becas a profesores de universidades públicas para realizar estudios de posgrado en el país (2,200) y en el extranjero (824), se habían graduado 899 (516 en maestría, 363 en doctorado y 20 en especialidad); en ese periodo se habían otorgado a las universidades públicas 5,441 nuevas plazas de tiempo completo. Ese mismo programa había becado a 2,396 profesores de institutos tecnológicos desde 1998 y se habían graduado 419. El Programa de Superación Académica de la ANUIES, por su parte, había otorgado 2,196 becas a profesores de 1994 a 2000, de los cuales se habían graduado 949 (670 en maestría, 191 en doctorado y 88 en especialidad).

El Programa Especial de Ciencia y Tecnología de 2001-2006 plantea que la misión del sistema de ciencia y tecnología es fomentar el desarrollo científico y tecnológico del país, apoyando la investigación científica de calidad, estimulando la vinculación academia-empresa y la innovación tecnológica en las empresas e impulsando la formación de recursos humanos de alto nivel. Para ello, entre otras cosas, considera fundamental: establecer políticas y programas para un apoyo creciente a la formación de recursos humanos de posgrado, la investigación y el desarrollo tecnológico, orientado a resolver los grandes problemas nacionales y a satisfacer las necesidades del país. Retoma algunas de las metas planteadas por la SEP en su programa e indica que “es importante señalar que estas metas previstas por la SEP podrán superarse a partir de la colaboración interinstitucional que resulte del PECYT” (71): contar, a partir de 2002, con planes estatales para el desarrollo de la educación superior y de la ciencia y la tecnología; lograr que en 2006 la matrícula de posgrado sea de 210,000 estudiantes, de los cuales 16 mil sean de doctorado; alcanzar una tasa de graduación en el posgrado en 2006 de 55%; conformar y publicar el Programa de Fortalecimiento del Posgrado Nacional (SEP-CONACYT) en el 2001; haber otorgado 5 mil becas en el marco del PROMEP; contar, en el 2001, con mecanismos de apoyo para la incorporación de nuevos profesores de carrera con estudios de posgrado; haber otorgado 5 mil nuevas plazas a profesores de carrera con posgrado, de acuerdo con sus programas de fortalecimiento institucional; constituir en el 2001 un mecanismo de financiamiento extraordinario que permita fortalecer los programas de posgrado de las IES; lograr que el número de nuevas becas crédito para la realización de estudios de posgrado se incremente anualmente, para pasar de 6 mil en el 2001 a 22,400 en 2006; lograr que el número de estudiantes que se gradúan anualmente en doctorado pase de 1,187 en el 2000 a 2,300 en 2006.

Entre las líneas de acción planteadas en el PECYT destacan: evaluar en el mercado laboral el impacto de los programas actuales de formación de recursos humanos de alto nivel; estimular la eficiencia terminal y la productividad de los posgrado nacionales; promover la acreditación de los posgrados nacionales para garantizar que cumplan con los criterios de excelencia académica; estimular la formación de redes de posgrado y programas regionales que permitan crear sinergias entre los

programas consolidados y los emergentes; apoyar programas en los que se encuentren integrados los niveles de especialidad, maestría y doctorado, para facilitar el tránsito de estudiantes de unos a otros; promover programas de doctorado que atiendan prioridades nacionales; alentar la conformación de redes de cooperación e intercambio académico entre las IES y entre éstas y los centros SEP-CONACYT.

En el año 2000, en el marco del XIV Congreso Nacional de Posgrado, se planteó por parte de los representantes de las instituciones organizadoras de esos congresos (UNAM, IPN y UAM), la iniciativa de conformar una asociación de instituciones con programas de posgrado. Al año siguiente en el XV Congreso Nacional se estableció el Consejo Mexicano de Estudios de Posgrado (COMEPO) con el propósito de fortalecer y elevar la calidad de los estudios de posgrado y responder a las necesidades sociales del país. Entre sus objetivos está el de promover la colaboración interinstitucional, ser un espacio de análisis y discusión y el de ser una instancia de interlocución con las autoridades educativas. En 2003, dio a conocer un Programa Nacional de Desarrollo del Posgrado Nacional, elaborado con la participación de las diversas instituciones asociadas.

## **2. Consideraciones sobre las políticas públicas del posgrado**

Puede ser prematuro todavía hacer un balance de la situación actual de las políticas sobre el posgrado. También puede considerarse que las políticas actuales sobre el posgrado están supeditadas y gravitando sobre el instrumento que conjuntamente la SEP y el CONACYT han establecido en los años recientes, el Programa de Fortalecimiento del Posgrado Nacional (PFPN), el cual instituyó un nuevo Padrón Nacional de Posgrado (PNP), en reemplazo del Padrón de Excelencia pero en la misma lógica, y que clasifica los programas como competentes internacionalmente y alto nivel. Instauró también, dentro del mismo programa nacional, el Programa Integral de Fortalecimiento del Posgrado (PIFOP) como un programa emergente, con vigencia hasta el 2006, para apoyar programas en su proceso de consolidación y lograr su registro en el Padrón Nacional de Posgrado. En 2004, había 561 programas en el PFPN, 233 en el PNP y 328 en el PIFOP. El mayor porcentaje de los programas en el PFPN corresponde al área de Física, Matemáticas y Ciencias de la Tierra con 24% y el menor a Humanidades y Ciencias de la Conducta con 9%. En el PIFOP, el mayor porcentaje corresponde al área de Ingeniería con 30% y el menor con 6% a la de Física, Matemáticas y Ciencias de la Tierra y la de Humanidades y Ciencias de la Conducta.

Puede considerarse un acierto que al reconocimiento de la calidad de los programas se haya añadido el PIFOP como un programa de fomento y apoyo a la consolidación de los mismos. Sin embargo, es de señalar que de 4,842 programas registrados por la ANUIES en 2003, sólo estaban en el

PFPN el 11.5% en el ciclo 2003-2004, lo cual hace evidente que las políticas actuales son insuficientes y sólo cubren una porción del posgrado nacional, fundamentalmente al sector de programas que están orientados a la ciencia y la tecnología.

Debe reconocerse como un avance, que en el Programa de Fortalecimiento Nacional del Posgrado expresamente se reconozca y haya acceso a programas de orientación profesional. Las convocatorias que se han emitido son amplias, y en principio están dirigida a todo el universo de los estudios de posgrado. Sin embargo, 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. En todo caso, parecen haber sido muy pocos programas de orientación profesional los que han acudido a las convocatorias, y muy probablemente la mayoría de los aceptados en el Padrón correspondan a instituciones y entidades académicas de investigación.

Es evidente que el posgrado ha sido objeto de atención creciente tanto del sector educativo como del sector científico en nuestro país, su crecimiento y consolidación constituye un factor estratégico para el desarrollo nacional. Está ampliamente reconocido que, en el contexto de la globalización y en el auge progresivo del comercio mundial, el conocimiento es actualmente un factor primordial de competitividad económica. En ese sentido, suele enfatizarse la importancia de que se eleve en el país, de manera general, el grado de escolaridad de la población.

También están reconocidas las grandes asimetrías que mantiene México con respecto a sus socios comerciales en las tasas de cobertura de la educación superior y, dentro de ésta, del posgrado. De tal modo, que ahora el énfasis de las políticas públicas está puesto tanto en lograr una expansión que nos acerque a las tasas de cobertura de los países desarrollados, como en consolidar la calidad de la formación que proporcionan las instituciones de educación superior. Y esto, tanto en el ciclo de las licenciaturas como en el posgrado.

Parecería pues que los retos, ya en concreto en el posgrado nacional, consisten en la expansión y en la calidad. A estos retos habría que añadir, sin duda, el de la pertinencia social.

Hasta ahora no hay acuerdos nacionales, a pesar de que pudieran mencionarse algunos elementos, sobre las reglas mínimas que deban observarse en el posgrado, como las hubo en su momento en el seno de la ANUIES con relación al bachillerato y la licenciatura. Esa ausencia es cubierta con las reglas que, a través de la evaluación, han sido planteadas, antes con el Padrón de Programas de Posgrado de Excelencia y ahora con el nuevo Padrón y el PIFOP. Estos mecanismos e instrumentos han ejercido una función prescriptiva sobre el posgrado, pero no sobre los requerimientos mínimos para el diseño y la operación de programas, sino sobre criterios de excelencia. Lo que debiera

ser una meta a alcanzar en los programas, en alguna forma, se establece como punto de partida para la conformación de los programas de posgrado. En ese sentido, es muy probable que hayan tenido un efecto inhibidor para la creación de nuevos programas y que, incluso en algunas casos, hayan influido para la decisión de cancelar o suspender programas.

Habría que reconocer que el universo de los estudios de posgrado, como en general el universo de la academia, se caracteriza por una gran complejidad y heterogeneidad. Con frecuencia se maneja la noción de las disciplinas duras y blandas como una razón para justificar las diferencias. Sin embargo, esto no es más que una simplificación. Habría que indagar más allá de las clasificaciones simples, tanto en las diferencias cognoscitivas como sociales de las diferentes áreas y campos de conocimiento. Al respecto es interesante aludir al estudio de Tony Becher sobre académicos de diferentes disciplinas y especialidades en Inglaterra y Estados Unidos. El título del libro en que publicó sus resultados, resulta significativo: *Tribus y territorios académicos*. Becher postula que hay “culturas” propias en las diferentes disciplinas, y que éstas implican una gran diversidad, en cuanto a creencias y valores, reglas de actuación y de valoración, así como formas de reconocimiento y legitimidad que corresponden, en términos de Bourdieu, a *habitus* distintos propios de cada campo científico y académico.

Además de las diferencias que puede haber entre las distintas áreas de conocimiento, es necesario reconocer una distinción que puede ser básica, dentro de las instituciones de educación superior, y particularmente en las universidades, entre campos disciplinarios y campos profesionales. Pueden considerarse campos disciplinarios, por ejemplo, la física, la biología, la matemática, la sociología, la filosofía, la historia, cuyos estudiantes normalmente tienen como destino ocupacional la academia, es decir, la docencia o la investigación. Mientras que pueden considerarse campos profesionales aquellos que corresponden al desempeño de actividades especializadas dentro de la producción y los servicios, cuyo ejemplo más claro son las tradicionalmente llamadas carreras liberales, entre ellas, la medicina, la ingeniería, el derecho y la administración.

Ambos tipos de campos universitarios, los disciplinarios y los profesionales, tanto en la licenciatura como en el posgrado, se comportan de manera diferente y presentan situaciones y características distintas. Por ejemplo, en el caso de los campos disciplinarios, es más “natural” el tránsito inmediato de los estudiantes de la licenciatura al posgrado; en cambio, en la mayoría de los campos profesionales suele recurrirse al posgrado después de una cierta experiencia laboral y, con frecuencia, como una necesidad específica del propio ejercicio profesional. Por eso mismo, en el posgrado de los campos profesionales resulta más difícil encontrar disponibilidad de tiempo completo, tanto por parte de los estudiantes como de los propios profesores. Parecería pues, que para su desarrollo

y su operación no pueden aplicarse las mismas reglas y los mismos criterios a unos y a otros campos, como tampoco los mismos parámetros para la evaluación de su calidad.

Del análisis de las políticas actuales podría inferirse que no hay una política integral para el desarrollo del posgrado o que ésta es parcial. Parcial, porque su perspectiva corresponde solamente a una parte del universo de los estudios de posgrado, y parcial, en el sentido de interesarse por favorecer y apoyar primordialmente una vertiente del posgrado, la que tiene que ver con la ciencia y la tecnología. Lo que podría requerir una revisión, sin duda, es el trato uniforme que se ha dado, en los últimos años, a todos los programas de posgrado, sin reconocer suficientemente la complejidad y la heterogeneidad de ese ciclo de estudios.

Por otra parte, no puede pedírselle al CONACYT una política integral para el desarrollo del posgrado en México, pues no corresponde a su función propia atender otras vertientes o dimensiones del posgrado. Lo planteado anteriormente no es, en ese sentido, una crítica a ese organismo, el hecho de que actúe en su propia lógica, en la perspectiva de su misión, no puede ser objeto de crítica. En la nueva Ley de Ciencia y Tecnología y en la nueva Ley Orgánica del CONACYT aparece con mayor claridad. Todavía en el Programa Especial de Ciencia y Tecnología hay un discurso generalizante sobre el posgrado, es decir, se le atribuye al CONACYT la capacidad de “establecer políticas y programas para un apoyo creciente a la formación de recursos humanos de posgrado”. Entre sus líneas de acción, en alguna forma, se reiteran facultades sobre el posgrado en general. En los nuevos instrumentos normativos, en cambio, se expresa en diferentes apartados que, respecto al posgrado, lo que le compete específicamente al CONACYT es la formación de investigadores y la formación de recursos humanos para el sistema de ciencia y tecnología.

El problema radica en que el aparato de la administración pública dedicado a la educación superior, en el transcurso de un poco más de quince años, desde que se incorporó el CONACYT a la Secretaría de Educación Pública, de la que ahora toma distancia, ha ido cediendo sus atribuciones con respecto a las políticas de posgrado al aparato de ciencia y tecnología. De manera 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.

Lo anteriormente dicho puede parecer una obviedad, pero ocurre que hay muchos programas de posgrado que no pretenden formar investigadores ni tecnólogos, es decir, que no entran en la perspectiva de la ciencia y la tecnología y, sin embargo, son evaluados por el CONACYT, y esta

evaluación tiene efectos en múltiples sentidos, no solamente en términos de apoyos económicos y de becas a estudiantes. Evidentemente, aquí puede plantearse un asunto de pertinencia.

En la perspectiva de los sistemas sociales de Luhmann, como sistemas funcionales de la sociedad, se puede considerar que el posgrado, como el ciclo de estudios del más alto nivel de formación del sistema educativo, interactúa con otros sistemas y atiende las demandas en particular del sistema de la ciencia, del sistema económico y del propio sistema educativo. Es en el posgrado, ciertamente, como lo plantea Burton Clark, donde se puede dar el espacio de confluencia de la investigación y de la docencia en las universidades modernas, y donde se forman los investigadores. Pero es también en todos los niveles del posgrado, donde se forman, en grados más elevados, el personal docente del sistema educativo, y no solamente de la educación superior, así como los profesionales de alto nivel y los expertos que requiere el sistema económico de producción y de bienes y servicios.

En 1984, se realizó en la UNAM el estudio correspondiente al posgrado en México, del proyecto *Los posgrados en América Latina; un estudio comparativo de las experiencias de Brasil, Colombia, México y Argentina*, promovido por el Centro Regional para la Educación Superior para América Latina y el Caribe (CRESALC) de la UNESCO. Los resultados del estudio comparativo y de los propios países fueron publicados por el CRESALC en 1985. Algunos de los resultados y las apreciaciones sobre el posgrado en México conservan todavía vigencia y pertinencia. En el estudio se manejó como una hipótesis para explicar el crecimiento del posgrado su vinculación con el desarrollo del sector productivo. Esta hipótesis no pudo avalarse para América Latina y, tampoco para México. La vinculación funcionalmente explícita del posgrado con el sector productivo había sido prácticamente inexistente. Lo que sí se encontró fue el surgimiento y consolidación de mecanismos de formación de investigadores y de personal académico a través del posgrado.

Sin embargo, sería incorrecto afirmar sin más que no ha habido una vinculación del posgrado con el sector de la producción y de los servicios. Cabe hacer aquí la distinción entre lo formal y lo real, porque lo que ha ocurrido es que la mayoría de los egresados, incluidos los del doctorado, se ubican laboralmente en ese sector. Lo que podría señalarse en términos generales, en todo caso, es que el posgrado ha carecido formalmente de una orientación intencionada y explícita abocada a la formación de profesionales y expertos para el sector de la producción y los servicios y, por otra parte, que este sector no ha tenido un papel activo como demandante y promotor de la formación de profesionales de alto nivel.

La función formal y primaria del posgrado en México, como en el caso de muchos otros países, ha sido de corte académico, es decir, la de formar cuadros para las propias instituciones de educación

superior, para la realización de actividades de docencia e investigación. Aunque ciertamente, como función secundaria, se ha atendido la formación de profesionales de alto nivel para el sector de la producción y de los servicios, aunque la tendencia en este caso ha sido ubicar los programas correspondientes en el nivel de especialización.

Cuando se hizo el intento de establecer un Programa Nacional Indicativo de Posgrado, se discutía en la comisión respectiva si el doctorado debía ser concebido y planteado también para la formación de expertos y profesionales de alto nivel y no sólo de investigadores. Entre los argumentos en ese sentido, se aludía a una vertiente profesional en los doctorados de Estados Unidos. En una revisión sobre los estudios del tercer ciclo que realizó la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) entre sus países miembros en la década de los ochenta, se advertía una tendencia a la diversificación de vertientes en los programas, en particular la referida a la formación de profesionales de alto nivel en el doctorado (OCDE, 1987).

De manera relativamente reciente, la UNAM reconoce expresamente esa orientación en el doctorado al señalar, en el reglamento general de estudios de posgrado, aprobado a fines de 1995, que este nivel tiene por objetivo: preparar al alumno para la realización de investigación original, así como proporcionarle una sólida formación disciplinaria, ya sea para el ejercicio académico o el profesional del más alto nivel.

Esta vertiente profesionalizante, que corresponde a la necesidad de contar con expertos y especialistas del más alto nivel en el sector de la producción y de los servicios, y para la innovación y el desarrollo tecnológico, se empezó a manifestar sensiblemente, de manera particular con la globalización económica y con la regionalización comercial con Estados Unidos y Canadá, tanto en la administración pública como en la empresa privada. Previsiblemente esta tendencia hacia una mayor competencia y competitividad del ejercicio profesional se incrementará. Resulta importante que las IES, en particular las universidades públicas, estén atentas a ese tipo de demandas que, hasta hace poco, eran relativamente ajenas al desarrollo del posgrado en México.

Entre las razones de la desvinculación del sector productivo con el posgrado se hace alusión, frecuentemente, al proteccionismo que mantuvo durante mucho tiempo el Estado mexicano, que aseguraba un mercado cautivo de consumidores de bienes y servicios, y hacía innecesaria la relación con las instituciones de educación superior en la búsqueda de mayor eficiencia, calidad y competitividad de las empresas. Por el lado de la educación superior, en correlación, ha habido una relativa ausencia al respecto en la intencionalidad formal y una insuficiencia en los planteamientos institucionales que, con frecuencia, reducen exclusivamente esa orientación al ámbito de los estudios de actualización y de la educación continua y, sobre todo, al nivel de estudios de especialización.

Las instituciones de educación superior, en cierto modo al igual que el sector de la producción y de los servicios, estuvieron por mucho tiempo en un régimen de tutela y protección por parte del Estado, con un mercado cautivo de consumidores del posgrado, constituido fundamentalmente por un mercado académico en expansión, y no se preocuparon, sino de manera genérica, en establecer mecanismos específicos y programas de relación y vinculación con el sector de la economía. Ahora, de manera insoslayable, las necesidades del aparato productivo y los retos del desarrollo tecnológico, que plantean la apertura comercial y la integración económica, obligan a una mayor vinculación del posgrado con el sector de la producción y de los servicios.

## Notas

<sup>1</sup> Patricia Ducoing, *La Pedagogía en la Universidad de México 1881-1954*, CESU-UNAM, México, 1990, p. 87.

<sup>2</sup> Esther Zúñiga Vázquez, *Memoria de las modificaciones, cambios y creación de planes y programas de estudio de las escuelas y facultades de la UNAM 1925-1980*, UNAM, México, 1982, p. 56.

<sup>3</sup> Víctor Urquidi y Adrián Lajous, *Educación Superior, Ciencia y Tecnología en el Desarrollo Económico de México*, Colegio de México, México, 1967, pp.23-25.

<sup>4</sup> *Plan Rector de Desarrollo Institucional*, México, UNAM, 1984, p.55.

<sup>5</sup> *Programa Nacional de Desarrollo Tecnológico y Científico 1984-1988*, Poder Ejecutivo Federal, México, 1984.

<sup>6</sup> Martiniano Arredondo y María Eugenia Pérez Correa, “Programa Integral de Desarrollo de la Educación Superior: los Estudios de Posgrado” en *Omnia*, año 2, no.5, diciembre de 1986, UNAM, México, pp. 47-53.

<sup>7</sup> Manuel Pérez Rocha, “Evaluación, Acreditación y Calidad de la Educación Superior” en *Revista de la Educación Superior*, vol. XXV, no. 98, ANUIES, México, 1996, pp.29-44.

<sup>8</sup> Poder Ejecutivo Federal, *Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000*, México, 1995, p. 89- 90.

<sup>9</sup> Poder Ejecutivo Federal, *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*, México, 1996, p. 145, 153.

---

## Bibliografía

- ANUIES, *La educación superior en el siglo XXI: líneas estratégicas de desarrollo. Una propuesta de la ANUIES*, ANUIES, México, 2000.
- , *Anuario Estadístico 2002. Población Escolar de Posgrado*, México, ANUIES.
- Arredondo, Víctor Martiniano (1992) (coord.), *La educación superior y su relación con el sector productivo: problemas de formación de recursos humanos para el desarrollo tecnológico y alternativas de solución*, SECOFI/ANUIES, México, 2003.
- Arredondo, Víctor Martiniano, *Papel y perspectivas de la universidad*, ANUIES (Temas de Hoy en la educación superior, núm 4), México, 1995.
- , “La educación superior: el posgrado”, en Pablo Latapí (coord.), *Un siglo de educación en México*, CONACULTA/Fondo de Cultura Económica, México, 1998.
- Becher, Tony, *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*, Gedisa, Barcelona, 2001.
- Bourdieu, Pierre, *Los usos sociales de la ciencia*, Nueva Visión, Buenos Aires, 1997.
- Clark, Burton, *Las universidades como espacios de investigación y docencia*, Miguel Ángel Porrúa y Coordinación de Humanidades-UNAM, México, 1997.
- CONACYT, *Programa Especial de Ciencia y Tecnología 2001-2006*, <http://info.main.conacyt.mx>
- CONPES, *El desarrollo del posgrado en la educación superior*, México, ANUIES, 1981.
- , *Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior*, México, ANUIES, 1986.
- , *Programa Nacional de Posgrado*, México, SEP (Modernización Educativa, núm. 6), 1991.
- Diario Oficial, *Ley de Ciencia y Tecnología*, 5 de junio de 2002, <http://info.main.conacyt.mx>
- , *Estatuto Orgánico del CONACYT*, 9 de diciembre de 2002, <http://info.main.conacyt.mx>
- Luhmann N. y K. Schorr, *El sistema educativo. (Problemas de Reflexión)*, U. de G., UIA, ITESO, Guadalajara, México, 1993.
- , *Sistemas sociales. Lineamientos para una teoría general*, UIA/Anthropos, México, 1998.
- OECD, *L'enseignement de troisième cycle des années 80*, OECD, París, 1987.
- Sánchez Puentes, R. y M. Arredondo Galván, “La pertinencia social y académica del posgrado. Panorama y perspectivas del posgrado en México” en A. Alcántara, R. Pozas, C. Torres (coords.), *Educación, democracia y desarrollo en el fin de siglo*, Siglo XXI, México, 1998.

---

SEP, *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, SEP, México, 2001.

West, Teresa (coord.), *Los posgrados en América Latina: estudio comparativo de las experiencias de Brasil, Colombia, México y Venezuela: el caso de México*, CRESAL/UNESCO, Caracas, 1986.