



ISBN: 978-607-02-7348-3

Universidad Nacional Autónoma de México

Instituto de Investigaciones
sobre la Universidad y la Educación

www.iisue.unam.mx/libros

Concepción Barrón (2015)

“El posgrado en México. Debates en torno a la
formación”

en *Diálogos curriculares entre México y Brasil*,
Alicia de Alba y Alice Casimiro Lopes (coords.),
IISUE-UNAM, México, pp. 271-285.

Esta obra se encuentra bajo una licencia Creative Commons
Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional
(CC BY-NC-ND 4.0)

EL POSGRADO EN MÉXICO. DEBATES EN TORNO A LA FORMACIÓN

*Concepción Barrón**

En este capítulo se analizan los modelos de posgrado que actualmente se ofrecen en las diversas instituciones de educación superior y específicamente los debates en torno a las tendencias de los programas en educación. Por último, se delinearán algunos elementos constitutivos del Programa de Maestría y Doctorado en Pedagogía, de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

POSGRADOS DE INVESTIGACIÓN Y/O POSGRADOS PROFESIONALIZANTES

En el debate en torno a la formación que deberá de propiciarse en los estudios de posgrado, para la investigación o para el ejercicio profesional, se perciben algunas tensiones, que trastocan una gama de dimensiones, tales como las epistemológicas, disciplinarias, gremiales, institucionales, curriculares y didácticas.

Los escenarios de desarrollo del posgrado han cambiado significativamente en los últimos años. Se han observado transformaciones notables en diversos ámbitos tales como los paradigmas de creación y transmisión de conocimiento, los nuevos problemas y estilos de práctica profesional y las nuevas formas de organización social y laboral que generan necesidades diferentes de formación y actualización de manera continua (PND, 2013: 34).

* Investigadora del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la Universidad Nacional Autónoma de México. Presidenta del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI).

En México, el desarrollo de la investigación científica y humanística ha estado vinculado con las transformaciones de la Universidad. A partir de la década de los cuarenta, las instituciones de educación superior generaron las condiciones para la producción de conocimientos, a través de institutos y centros de investigación. En las décadas de los sesenta y setenta, la investigación se constituyó en un instrumento para lograr el desarrollo económico y social. En las últimas tres décadas del siglo xx se replanteó el papel que juega la investigación en la educación superior a partir de que:

los organismos que definen la política científica cobraron mayor preeminencia en orientar las pautas de desarrollo de investigación, por otro lado, se levantaron cuestionamientos acerca de la calidad, el significado social de la educación universitaria, la forma de operación de las instituciones y su capacidad real para reestructurarse y apoyar a economías que experimentaban un ajuste estructural profundo en sus sistemas productivos (Muñoz, 2000: 64).

Se reconoce que el posgrado cumple un papel estratégico porque: a) es el espacio propicio para la vinculación directa entre la investigación científica y tecnológica, y los procesos de formación profesional avanzada y, por ello, constituye el mecanismo principal de reproducción ampliada de las diversas comunidades gremiales y académicas de las élites científicas; b) constituye un detonador del efecto multiplicador de la socialización de los saberes de la época, producidos y/o enriquecidos tanto en el sistema de educación superior como en de la ciencia y la tecnología; c) es también el mecanismo decisivo de la reproducción ampliada y de la competitividad internacional del capital humano tanto del sistema de educación superior como el de ciencia y tecnología y, por ello, es uno de los elementos decisivos de la calidad comparativa de los servicios producidos en tales sistemas; d) es un importante sector de exportación de servicios, normalmente en situaciones que, además de afirmar y desarrollar la presencia cultural nacional del mundo, puede llegar a ser relevante si se logra obtener liderazgos en el mercado mundial de conocimiento científico y tecnológico (García, 1996).

DEBATES EN TORNO A LA ORIENTACIÓN DEL POSGRADO

En las últimas décadas, la formación en el posgrado ha sido objeto de amplias discusiones, una de las cuestiones centrales del debate actual se refiere a la calidad de la formación ¿debe ésta ser medida por la producción de una tesis que sea una contribución significativa al conocimiento, o lo importante es la calidad del proceso de formación; esto es, el énfasis en el adiestramiento, en los procesos y los métodos de investigación? Por ello se considera que la calidad de los estudios de posgrado se base no sólo en la originalidad de la contribución al conocimiento que debe representar la tesis, sino además en el dominio de un amplio cuerpo de conocimientos y habilidades, así como acercarse más a los problemas del desarrollo del país.

Autores como Clark (1995) y Conrad (1993) analizan los estudios de nivel de posgrado, centrándose, el primero, en las condiciones externas e internas que favorecen la integración entre investigación, docencia y aprendizaje; y el segundo, en la demanda de las maestrías profesionales,

La visión de Gibbons es a la vez más general e integradora de ambos enfoques. Si bien su preocupación no son los estudios de posgrado sino las nuevas modalidades de producción y distribución del conocimiento así como los cambios organizacionales que las mismas demandan, arroja también luz sobre el desarrollo futuro del posgrado.

En la lógica anterior se identifican dos modelos, el académico y el profesionalizante, el modelo académico (Clark, 1997) se constituye a partir de la tríada investigación-docencia-aprendizaje, y el modelo profesionalizante (Conrad *et al.*, 1993) de la resolución de problemas-docencia-aprendizaje.

POSGRADOS CENTRADOS EN LA INVESTIGACIÓN

Se puede reconocer históricamente el vínculo investigación, docencia y aprendizaje, emanado del ideal humboldtiano, de la universi-

dad alemana del siglo XIX y principios del XX, en el que profesores y estudiantes gozaban de autonomía para investigar en la búsqueda de la verdad, sin estar supeditados a la supervisión del Estado y a la rigidez académico-administrativa de la institución escolar. Gradualmente, en medio de conflictos y tensiones, entre las prácticas educativas que privilegiaban la conferencia magistral como modelo de enseñanza y el trabajo de investigación que permitía el diálogo entre profesores y alumnos, surgieron como modalidades de trabajo académico el laboratorio de docencia y el seminario de investigación-docencia (Clark, 1997). Finalmente, el Estado alemán financió las universidades que trabajaban bajo esta modalidad, en las que paulatinamente se instituyó la investigación como forma de enseñar y de aprender en organizaciones académico-administrativas como los institutos.

De esta manera, la enseñanza y el aprendizaje por medio de textos canónicos evolucionó lentamente hasta convertirse primero en conferencias cuyos contenidos cambiaban, después en foros y reuniones de estudiantes y profesores, después en foros, pequeñas reuniones más abiertas a la discusión crítica y la iniciativa estudiantil; y después en seminarios, laboratorios, e institutos, con frecuencia, privados en sus inicios pero que serían regularizados después como unidades financiadas por el Estado, en las que poco a poco instauró la investigación como forma de enseñar y también como modo de aprender [...] las universidades alemanas del siglo XX no se dedujeron de las ideas amplias del *Bildung* y la *Wissenschaft* [...] aparecieron más bien en el nivel operativo al buscar los académicos formas de llevar la investigación y el trabajo crítico a la universidad, para fundirse allí con la pedagogía y el entrenamiento (Clark, 1997: 48-49).

La tríada investigación, docencia y aprendizaje se ha articulado de distintas formas en cada país, en función de la estructura organizativa de las instituciones educativas, del tipo de financiamiento que se le otorgue, público o privado, de la infraestructura con la que se cuenta, de los campos disciplinarios, de las tradiciones y formación disciplinaria de los investigadores. Cabe resaltar el hecho de que las universidades, en distintos países y aun en el interior de cada

uno, pueden orientarse exclusivamente a la docencia para formar profesionales o a la investigación; o bien los propósitos de la educación superior y el desarrollo científico no siempre se corresponden (Clark, 1997).

Los programas de posgrado en México, centrados en la investigación, se establecieron a partir de las disciplinas científicas y de un grupo de académicos formado en el extranjero, tanto en el Instituto Politécnico Nacional (IPN) (1961), como en la UNAM (1974); en esta última se instituyó con base en el Reglamento General de Estudios de Posgrado, aprobado en 1986, los estudios de doctorado centrados en prácticas de investigación, con base en un currículum flexible.

La investigación en los posgrados debe tomarse como parte integrada de su misión, que en lo general debe dirigirse a generar conocimientos y a formar recursos humanos altamente calificados. Se centra en la estructura de las disciplinas para establecer pautas a los investigadores y con ello determinar los problemas importantes, la forma de abordarlos, quién ha de hacerlo y qué se considera una contribución en esta esfera. El ingreso al programa de posgrado se determina en función de una serie de criterios de selección a través de exámenes de conocimientos y/o proyectos de investigación.

Con la finalidad de garantizar la calidad en el proceso de formación de los estudiantes se requiere considerar una serie de condiciones externas e internas, tales como dedicación de tiempo completo, trabajar la tesis al lado de un investigador con amplia trayectoria académica, con autonomía para elegir su líneas de investigación, con alta productividad en investigación y perteneciente al Sistema Nacional de Investigadores (SNI), cursar los seminarios, talleres y laboratorios orientados al fortalecimiento del trabajo de investigación y graduarse en los tiempos establecidos. Contar con infraestructura y recursos asignados por la institución para el desarrollo y gestión del programa, estar acreditado por un organismo nacional o internacional, lo que le permite un reconocimiento por reputación académica.

En este marco, la calidad del posgrado estará dada fundamentalmente por el reconocimiento del alto nivel académico de los profesores, su productividad científica y dedicación de tiempo completo, alumnos dedicados exclusivamente al desarrollo de su investigación

con la finalidad de hacer contribuciones al desarrollo del conocimiento a través de una investigación original, planes de estudio que contemplan tutorías individuales, elaboración de tesis y examen de grado.

Los temas y los problemas que tratan las tesis de posgrado, así como la forma de abordar los temas y enfocar los problemas, además de constituir el contenido académico en el que se forma a profesionales de nivel posgrado e investigadores en el campo, pueden ser considerados como datos relevantes sobre el panorama de estudios e investigaciones que se atienden en un campo. Es decir, las tesis de posgrado reflejan las temáticas y parte de los contenidos que se atienden en una institución, así como la agenda de investigación que interesa a los especialistas en el tema que participan en los programas de posgrado, ya sea que se trate de estudiantes o de tutores.

POSGRADOS PROFESIONALIZANTES

Es en el marco de la reorganización geopolítica mundial que surge un nuevo modelo de producción de conocimientos, puesto que constituye el producto nacional más importante, sobre todo cuando esta producción se ha vuelto mucho más compleja. En este sentido, los conocimientos —llámese inteligencia educada— son el recurso del que dependen el desarrollo y la conservación de los demás recursos. El conocimiento adquiere un alto valor agregado comercial nunca antes visto al explicar:

la transferencia de conocimientos y tecnologías representa una variable de impacto pesado en la explicación de los cambios que ocurren en las instituciones de educación superior, desde la perspectiva de su participación en el proceso de aprendizaje social de estos conocimientos y de su articulación dinámica en los sistemas nacionales de innovación (Didriksson, 1993: 54).

En el ámbito de la investigación, se puede identificar que la tradición en investigación desde lo disciplinario ha predominado en

las comunidades académicas, a diferencia de las exigencias actuales de la producción del conocimiento que están ligadas a partir de las demandas del mercado. Como lo señala Gibbons:

los procesos o mercados que operan para determinar qué conocimiento se produce son mucho más amplios de lo que normalmente se da a entender cuando se habla de aplicar las ideas al mercado. A pesar de todo, la producción de conocimiento en el modo 2 (que es el nuevo paradigma de la producción del conocimiento que está emergiendo: aclaración nuestra) es el resultado de un proceso en el que se puede decir que operan los factores de la oferta y la demanda, pero las fuentes de la oferta son cada vez más diversas, como lo son las demandas de formas diferentes de conocimiento especializado. Tales procesos o mercados especifican lo que queremos dar entender por el contexto de aplicación (Gibbons, 1997: 15).

Con frecuencia este tipo de nuevo conocimiento se basa en la labor intelectual en colaboración, bajo los criterios de relevancia, pertinencia y calidad. La modalidad 2 tiene la característica de la multidisciplinariedad y se asocia con el desplazamiento de los intereses de los científicos desde la ciencia unificada hacia el estudio de las propiedades de los sistemas complejos. La modalidad 2 en los planes de estudio exige pasar de un aprendizaje basado en las disciplinas a otro basado en los problemas.

Una condición indispensable en estos programas es que los estudiantes puedan trabajar creativamente en equipos integrados por personas con muy distintos antecedentes científicos y deben saber cómo manejar más de un marco intelectual y cómo relacionarlo con el problema de investigación

Lo que se privilegia desde esta perspectiva es un saber y un saber hacer, en espacios de aplicación y solución de problemas; es decir, la aplicabilidad del conocimiento y la contextualización de los saberes producidos, por lo que se requiere una formación interdisciplinaria y de trabajar en equipos *transdisciplinarios*. “La profesionalización, como proceso de reafirmación institucional de las disciplinas, frente a las necesidades sociales de hacer uso del

producto del conocimiento, tenderá a ser cada vez más interdisciplinaria” (García, 1996: 14).

La capacidad de llevar a cabo las nuevas estrategias de transformación depende en gran medida de la disponibilidad de recursos humanos calificados, tanto para la modernización productiva y competitividad internacional como para la modernización del Estado y la sociedad. Conrad lo precisa de esta manera:

Durante las últimas décadas, los cambios en la naturaleza del conocimiento, del trabajo y de la economía han requerido frecuentemente que los profesionales vuelvan a las universidades para continuar formándose en el nivel de posgrado. Las maestrías, más que ningún otro nivel de la educación, han respondido a estos cambios con una variada oferta de programas y métodos alternativos de provisión de enseñanza, de tal modo para servir a las necesidades de los profesionales y los empleadores en la sociedad del conocimiento. De no menor importancia, las maestrías promueven en forma significativa la equidad en el sector académico y en el resto de los lugares de trabajo al brindar preparación para asumir posiciones de liderazgo en la sociedad en su conjunto (Conrad *et al.*, 1993: 317).

Si se reconoce que un gran número de los graduados en el nivel del posgrado no se van a desempeñar en tareas de docencia e investigación dentro del sistema de educación superior, sino que lo harán en otras instituciones del sector público y privado, se tendrán que generar propuestas distintas de trabajo didáctico que integran el saber aplicado, la docencia y el aprendizaje.

La calidad y pertinencia de este tipo de posgrados podrán lograrse vinculándolas con diversos sectores de la sociedad, dependiendo del área. En el caso de las ciencias sociales, esta relación significa la identificación de los problemas que son prioritarios para una estrategia integrada de desarrollo social, así como para una mayor participación en las políticas sociales. Para el caso de la ciencia y la tecnología, esta relación deberá estrecharse con el sector productivo. Finalmente, para el caso de la educación deberá fortalecerse la relación con las necesidades de los otros niveles educativos.

Los posgrados profesionalizantes se caracterizan por la integración de un cuerpo de profesores donde se incluyen profesionales con experiencia laboral y con diferentes formaciones profesionales, su orientación es de carácter multidisciplinario hacia las propiedades de los sistemas complejos y no exclusivamente por la disciplina, por el desarrollo de actividades de enseñanza-aprendizaje participativas y con prácticas en diversos escenarios de trabajo, dentro y fuera de las instituciones educativas (prácticas en laboratorios, trabajos de campo, pasantías), estudiantes de tiempo parcial vinculados con el sector laboral.

Por lo anterior, las actividades académicas disciplinarias tradicionales se ven desbordadas por nuevas prácticas del conocimiento, en las que participan de modo preponderante, identificadores y arbitradores del conocimiento. Por ello, ante las transformaciones que emanan de la globalización, las instituciones educativas se ven forzadas a replantear sus organizaciones y a adoptar nuevas posturas respecto de las profesiones que imparten. Se han asumido nuevas concepciones sobre la formación, la producción del conocimiento y la investigación, la organización del currículum y sobre las estructuras de participación, lo que ha dado lugar, a adoptar la flexibilidad como paradigma que da sentido al conocimiento.

Desde una óptica de la conformación de currículum flexible y transdisciplinar, los niveles internos que se vinculan con la pertinencia institucional y los niveles externos centrados en lograr la pertinencia social, constituyen un sistema en el que uno y otro se complementan, retroalimentan y renuevan. Sin embargo, el camino recorrido hasta el momento aún representa un gran reto de imaginación para los gestores, los planificadores, los diseñadores del currículum, los profesores y los propios estudiantes, que viven y enfrentan día a día los cambios, los requerimientos y las nuevas necesidades de esta llamada “nueva sociedad del conocimiento” (Martínez, 2004).

LA FORMACIÓN INTEGRAL EN TODO POSGRADO EN EDUCACIÓN

Los posgrados en educación se han caracterizado por presentar un crecimiento acelerado en las últimas décadas: para 2006 se regis-

traron 718 programas de posgrado en educación, distribuidos de la siguiente manera: especialidades, 68; maestrías, 562; doctorados, 88. A finales de la década de los setenta, se identificó un crecimiento desordenado de los programas de maestría en el país (Ezpeleta y Sánchez, 1982) que habían llegado a ser 21 en 1976, el único programa de doctorado era el de Pedagogía, ofrecido por la UNAM. Para 2002, según cifras de la ANUIES, sumaban 271 programas de maestría y 34 de doctorado, en unas 130 instituciones. La matrícula asciende a cerca de 29 000 estudiantes. En maestría, la cifra pasó de 337 registrados por Ezpeleta a 23 867 en 2006. En lo referente al doctorado, en 1992 había apenas un doctorado en educación en el país, con menos de 21 estudiantes, para 2006 se registraban ya 88 programas y 2 690 estudiantes de ese nivel.

El campo educativo requiere tanto de la formación de investigadores como de otras formas de manejo del conocimiento complejo: la docencia, la difusión de la cultura educativa, la gestión de los sistemas educativos, la operación de éstos, el desarrollo de innovaciones etc., todas las cuales precisan un conocimiento experto. Es posible identificar dos grandes trayectorias de formación de muy alto nivel: la del investigador y la de otros profesionales que cuentan ya con complejas metodologías propias y cuerpos de conocimiento muy sofisticados (Ibarrola *et al.*, 2012).

El papel de la investigación en la formación de posgrado depende del objetivo del programa: la investigación como eje central de la actividad profesional y como tareas y habilidades de investigación como estrategia de formación. Así como las metodologías inherentes a cada profesión educativa (docencia, evaluación, diseño curricular, elaboración de textos, de software, nuevas profesiones) requieren un enfoque interdisciplinario.

La evaluación en cada programa de posgrado estará en función del tipo de configuración y de la finalidad expresada en el proyecto curricular, y por el tipo y modo en que la investigación se considera. Implica dar evidencia del logro, no sólo en cuanto a la formación de estudiantes, sino a su objeto educativo y social en cuanto a programa.

EL PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PEDAGOGÍA EN LA UNAM

Los paradigmas de explicación e interpretación de los fenómenos educativos, de prescripción, de intervención e innovación pedagógica que exigen las condiciones sociales, se reformulan y enriquecen en el hacer cotidiano de quienes trabajan con la teoría y la práctica educativa. Lo anterior supone la conformación de nuevos y diferentes enfoques y perspectivas, la recuperación de distintas corrientes teóricas y de enfoques metodológicos, la reconstrucción de nuevos puntos de vista y la innovación de estrategias de acercamiento a los problemas.

El Programa de Maestría y Doctorado en Pedagogía no opera ajeno a estas condiciones. Por esto recurre a medios de formación que aseguran, por un lado, el tránsito flexible de los estudiantes por las diversas perspectivas y enfoques, y por el otro, el control regulado del rigor teórico, conceptual y metodológico que es indispensable para las tareas de investigación y el ejercicio de su quehacer profesional. De ahí que las actividades académicas que realizan los estudiantes estén contempladas en un abanico de opciones, a la vez que se planean en atención estricta a los requerimientos formativos de adquisición de habilidades y conocimientos necesarios para el logro de los objetivos del Programa.

La estructura curricular de maestría y doctorado responde a problemas educativos y pedagógicos diversos, los cuales están siendo atendidos por los especialistas del área educativa del país y específicamente los del programa de pedagogía de la UNAM. Situación que impacta de manera importante a la consolidación de este ámbito de conocimiento y a la formación de los estudiantes.

Las lecciones de la operación institucional del Programa arrojan los siguientes resultados:

- El carácter integral de su propuesta curricular, donde la equidad y el equilibrio de su distribución formativa, al igual que la continua búsqueda de garantizar la libertad en la elección de enfoques y tendencias pedagógicas y educativas, constituyen varios de sus signos relevantes.

- Participación colegiada e interinstitucional de cuatro dependencias de la UNAM, cuya planeación, organización y evaluación de sus actividades se realiza por consenso de su Comité Académico, rasgo distintivo de su forma de trabajo, operación que ha derivado, por sus diversas experiencias y decisiones, en la consolidación del Programa.
- La constante dedicación de la docencia y la investigación dirigida a la generación de conocimiento original que permita explorar, orientar y promover la producción de conocimientos especializados en lo educativo y pedagógico.
- Un carácter abierto y flexible hacia las nuevas tendencias formativas a través del reconocimiento de variados temas emergentes de la compleja agenda educativa. Así, la experiencia en la organización y operación curricular del Programa ha logrado recuperar la diversidad de sus campos y la atención en su oferta.
- La permanente búsqueda de calidad académica que desde los rigurosos procesos de selección de sus estudiantes, la constitución de una planta de académicos que destaca por su sólida formación, el continuo seguimiento de las diversas labores de docencia, tutorías y coloquios de presentación de avances de investigación, así como una persistente evaluación de sus diversas acciones.
- De esta manera, los campos de conocimiento (docencia, política educativa y gestión académica, educación y diversidad cultural, y construcción de saberes pedagógicos) y las líneas de investigación (antropología cultural y educación, teoría y desarrollo curricular, didáctica, evaluación y comunicación, política, economía y planeación educativa, epistemología y metodología de la investigación pedagógica, filosofía de la educación y teorías pedagógicas, historia de la educación y la pedagogía, desarrollo humano y aprendizaje, sistemas educativos formales y no formales, sociología de la educación) constituyen un escenario formativo viable, pertinente y convergente con los actuales paradigmas de las grandes transformaciones educativas, tecnológicas, culturales, sociales.
- Entre las prácticas y los procesos de formación que caracterizan al ámbito del posgrado se encuentra la tutoría, las actividades académicas, la asistencia a coloquios, congresos y eventos aca-

démicos, así como todo el conjunto de actividades de formación: acceso a bancos de datos y redes de información, lectura y análisis de textos, etc. La consolidación de este conjunto de prácticas se hace posible por la presencia de los actores (tutores y estudiantes) en la vida social e intelectual del Programa.

El proceso de formación de investigadores y profesionales es complejo, por lo tanto, no depende de un solo eje, sino de múltiples circunstancias; el aula constituye un espacio en donde se forman grupos de investigación, se establecen lazos entre estudiantes, tutores y profesores. La formación de investigadores y profesionales descansa básicamente en una actividad diaria, en un *modus operandi*, una pedagogía de la práctica misma y del proceso de investigación. Se requiere un *habitus* específico; para ello, es menester que el estudiante tenga un proceso de socialización en el que asimile los componentes indispensables que necesita el trabajo de investigación y de intervención, en un marco institucional universitario.

REFERENCIAS

- Álvarez, S. (2008), “Integración regional: talentos para la innovación científica y tecnológica”, comunicación presentada en Tegucigalpa, Honduras, septiembre de 2008. 1a. Feria mesoamericana de posgrados mexicanos de calidad, en <<http://www.conacyt.mx/becas/Feria/Posgrado-en-Centroamerica.pdf>>, consultado el 19 de marzo de 2009.
- Anuario Estadístico (2004), Población escolar de posgrado. D.R. 2006 ANUIES, México, D.F., en <http://www.anui.es.mx/servicios/e_educacion/docs/Anuario_Estadistico_2004_Posgrado.pdf>.
- ANUIES (2000), *La educación superior en el siglo XXI: líneas estratégicas de desarrollo. Una propuesta de la ANUIES*, México.
- Barrón Tirado, Concepción (2010), “Estudios de posgrado. Maestría y Doctorado en Pedagogía en la UNAM”, en Raquel Glazman y Alicia de Alba (coords.), *En el camino a la titulación. Trazos, tesis y tramos*, México, Posgrado de Pedagogía-UNAM.

- Clark, Burton (1997), *Las universidades modernas: espacios de investigación y docencia*, México, Miguel Ángel Porrúa/Coordinación de Humanidades-UNAM.
- _____ (1995), *Places of Inquiry. Research and Advanced Education in Modern Universities*, Berkeley, University of California Press.
- _____ (ed.) (1993), *The Research Foundations of Graduate Education. Germany, Britain, France, United States, Japan*, Berkeley, University of California Press.
- Conrad, Clifton *et al.* (1993), *A Silent Success*, Baltimore/Londres, The Johns Hopkins University Press.
- Didriksson, Axel (1993), *La universidad del futuro*, México, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ezpeleta, Justa y María Elena Sánchez (1982), *En busca de la realidad educativa: maestrías en educación en México*, México, DIE-Conacyt.
- García de Fanelli, Ana M. (2000), *Estudios de Posgrado en la Argentina: una visión desde las maestrías de Ciencias Sociales*, Buenos Aires, Centro de Estudios de Estado y Sociedad (Documento CEDES 114. Serie de Educación Superior).
- García Guadilla, Carmen (1996), *Conocimiento, educación superior y sociedad en América Latina*, Caracas, Venezuela, Centro de Estudios del Desarrollo (CENDES)/Nueva Sociedad.
- Gibbons, Michael (1998), “Pertinencia de la educación superior en el siglo XXI”, Estudio apoyado por el Banco Mundial para la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (La Educación Superior en el Siglo XXI. Visión y Acción), París, UNESCO, octubre.
- _____ *et al.* (1997), *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*, Barcelona, Pomares.
- Gobierno de la República Mexicana (2013), *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 (PND)*, México, Presidencia de la República.
- Ibarrola, María *et al.* (2012), *Los profesionales de la educación con formación de posgrado que México requiere*, México, Ediciones de la Noche.
- Martínez, Lilia (2004), “El currículo flexible. Retos ante una formación para la innovación”, en Concepción Barrón, *Currículum y actores. Diversas miradas*, México, Centro de Estudios sobre la Universidad-UNAM (Pensamiento Universitario, 97), pp. 50-87.

Muñoz, Humberto (2000), “Reorganización académica de la investigación humanística y social”, en Humberto Muñoz (coord.), *La investigación humanística y social en la UNAM. Organización, cambios y políticas académicas*, México, Coordinación de Humanidades-UNAM/ Miguel Ángel Porrúa, pp. 62-90.