



ISBN: 978-607-02-0781-5

Universidad Nacional Autónoma de México

Instituto de Investigaciones
sobre la Universidad y la Educación

www.iisue.unam.mx/libros

Ángel Díaz Barriga (2009)

“Criterios de evaluación externa de los posgrados en
México. Un sistema de acreditación que desconoce su
pertinencia social”

en *El posgrado en educación en México*,

Teresa Pacheco Méndez, Ángel Díaz Barriga (coords.),

IISUE-UNAM, México, pp. 45-87.

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

Criterios de evaluación externa de los posgrados en México. Un sistema de acreditación que desconoce su pertinencia social

Ángel Díaz-Barriga*

En el marco de las principales reformas que experimentan los sistemas de educación superior en el mundo, se encuentra el establecimiento de diversos sistemas de acreditación de programas. La acreditación es un concepto difícil de establecer, algunos autores lo consideran como si fuese una marca de garantía de calidad.¹ El sistema de acreditación de programas es una práctica muy reciente en el nivel mundial, su empleo se ha generalizado de manera muy sutil en los años ochenta del siglo pasado y con gran énfasis a partir de los años noventa, exceptuando en su país de origen, Estados Unidos, donde esta práctica es

Introducción

* Investigador del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Correo electrónico: <adbc@servidor.unam.mx>.

¹ "La acreditación es un concepto difícil, significa distintas cosas en diversos países. En Estados Unidos es una marca de calidad" (Elaine Khawas, 2001: 14).

centenaria. Para algunos autores la acreditación se puede considerar como la tercera reforma educativa que experimentó la educación superior latinoamericana en el siglo XX (Rama, 2004).

En el caso mexicano, las prácticas de acreditación de programas se inician, de manera indirecta, con el establecimiento del Padrón de Posgrados de Excelencia² a principios de los años noventa, actualmente considerado como Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC). Una acreditación que se confió inicialmente al CONACYT, y que ahora realizan de forma conjunta el CONACYT y la Subsecretaría de Educación Superior, dado que ésta logró que los indicadores que utiliza el PNPC reflejen la visión modelística que tiene de la educación superior, de los procesos de investigación (llamados líneas de generación del conocimiento) y de las tareas de investigación agrupadas en los denominados cuerpos académicos, que en estricto sentido no responden a la dinámica de trabajo real de las instituciones.³

En este capítulo se abordan varios temas. Inicialmente establecemos una delimitación de los sistemas de acreditación con la finalidad de identificar el significado de tales prácticas y, posteriormente, hacemos una recapitulación del proceso seguido por el CONACYT en la conformación de un sistema de evaluación de los programas de posgrado,

² Esta tarea formó parte de lo que Eduardo Ibarra definió como "La evaluación en el nuevo CONACYT", que para el caso de los posgrados significó abandonar la perspectiva de realizar "Diagnósticos sobre la formación en investigación" característicos, de la década de los años ochenta, a través de los cuales se concedían becas a los estudiantes inscritos en los programas que tales diagnósticos identificasen como aquellos que impulsaban una formación para la investigación. Cfr. Ibarra, 1993b.

³ Este tema se puede profundizar en nuestra investigación sobre la evaluación en la educación superior, en ella mostramos cómo el PFI está concebido para universidades de personal de tiempo completo; el PFI postula un modelo ideal de universidad que desconoce la historia, contexto y dinámica de trabajo de una Universidad. Establece indicadores (más de 300), que modelizan a las instituciones de educación superior. Cfr. Ángel Díaz Barriga, Concepción Barrón y Frida Díaz Barriga Arceo, 2008.

así como el proceso con el que construyó una serie de criterios para realizar la llamada evaluación de pares académicos.

Sobre la delimitación de criterios señalamos la importancia y necesidad que tiene el país para reconocer los posgrados profesionales en el nivel de maestría y doctorado. Por último, realizamos un análisis de los indicadores utilizados para llevar a cabo la tarea de evaluación, indicadores que se orientan claramente hacia un tipo de posgrado, desconociendo la pertinencia social de otras modalidades de programas.

La evaluación académica, con fines de acreditación, es una práctica reciente en nuestro medio. Pero debemos reconocer que no es sólo un problema de la juventud de esta actividad, como tampoco lo es, que sea resultado de una serie de políticas mundiales que buscan impulsar, en el plano explícito algo llamado "calidad" y, más problemático resulta que en su dimensión implícita se promueva una profunda homologación de los sistemas de educación superior.

Si bien a través de la acreditación de programas se logra una mayor comparabilidad entre la formación ofrecida en los estudios universitarios, al mismo tiempo se corre el riesgo de cancelar el reconocimiento de aquellos elementos que dan singularidad a los proyectos educativos y pedagógicos de las instituciones de educación superior en cada país y entre diversos países. La intención implícita de homologar cobra relevancia cuando en la dinámica mundial de la acreditación se están formulando acuerdos internacionales entre diversas agencias de acreditación de programas de licenciatura,⁴ así como se formulan docu-

1. La acreditación como un sistema de aseguramiento de la calidad

⁴ Lemaitre (2004: 73-87), analiza tres redes latinoamericanas que se están conformando los procesos de acreditación: el Consejo Centroamericano de Acreditación, el mecanismo experimental de acreditación de carreras del MERCOSUR (MEXA) y la Red Iberoamericana de Acreditación de la Educación Superior (RIACES), junto con la Red Internacional de

mentos internacionales para orientar los criterios de evaluación de programas de posgrado multirregionales.⁵

De igual manera resulta preocupante que ante la juventud de las prácticas de evaluación/acreditación de programas en nuestro medio, estas prácticas se impongan con una escasa o nula reflexión conceptual, con una significativa ausencia de análisis de las corrientes de pensamiento que existen en el país de origen (en la academia estadounidense). También es causa de preocupación una carencia de procesos de búsqueda para construir indicadores más acordes a la realidad mexicana que, como toda Latinoamérica, está signada por grandes desafíos en el plano científico-tecnológico y, al mismo tiempo, se encuentra cimbrada por una desigualdad social que produce una serie de diferencias sociales, económicas y culturales. Al homologar los indicadores se desconocen, descalifican y económicamente de dejan sin protección los esfuerzos que muchas instituciones realizan para establecer programas de posgrado pertinentes, con rigor académico y con significación social.

En nuestro medio nacional los criterios concebidos para la evaluación de programas de posgrado se presentan como una verdad absoluta que surgen del juicio de los expertos que los establecieron a través del PNPC. Vale la pena señalar que la mayoría de estos criterios emanan de las ciencias duras.⁶ Aquí, el CONACYT cae en una seria con-

Agencias de Aseguramiento de la calidad de la Educación Superior (INQAAHE, por sus siglas en inglés).

⁵ Cfr. Asociación Universitaria Iberoamericana del Posgrado (2004). Es interesante observar cómo se modelizan los elementos que serán objeto de evaluación de un posgrado a través de la delimitación de una serie de "variables" que concluyen en un puntaje (relativamente arbitrario) de indicadores de un programa de posgrado.

⁶ Entre estos criterios están el número de doctores de tiempo completo, la exigencia (que sólo existe en las ciencias duras) de que los alumnos publiquen con sus profesores, la presión para que un estudiante se gradúe en determinados años, el establecimiento de cuerpos académicos y líneas de generación del conocimiento que responden al modelo

tradición, pues el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) ha organizado la evaluación en ocho comisiones evaluadoras que interpretan y establecen los criterios de evaluación de acuerdo con cada área de conocimiento. De esta manera los criterios que se utilizan en humanidades no son idénticos a los que se emplean en las ciencias de la salud. En el caso del PNPIC se marcan los mismos criterios para todos los programas.

Así, los criterios de evaluación figuran no como algo que surge de un análisis racional y fundado en una concepción de formación para la investigación o para una formación especializada de alto nivel en diversas disciplinas tomando como referencia los principales aspectos que caracterizan el debate mundial sobre determinado tema, por el contrario, aparecen como una especie de palabra sagrada, de "verdad absoluta", que permite colocar de un lado lo que se puede considerar como calidad; y del otro lo deficiente.

La tarea de la evaluación se ha concentrado en dos de las tres estrategias que mundialmente se reconocen como pasos para la realización de esta tarea, Así, se lleva a cabo una etapa llamada formalmente de autoevaluación (que en realidad es un tortuoso llenado de formatos con innumerables exigencias de documentación llamadas mecanismos de verificación),⁷ y una evaluación externa que inicialmente implicaba la visita de los evaluadores a la sede

de organización del laboratorio de ciencias, pero no a la forma de trabajo en ciencias sociales y humanidades.

⁷ En el fondo reproduce el mismo vicio de la evaluación del aprendizaje, el profesor "debe vigilar al alumno para que no copie, no mienta, etc.", los evaluadores desconfían de la información que ofrecen las instituciones a menos que puedan integrar en fotocopias denominadas mecanismos de verificación toda la información que reportan: actas de exámenes, reglamentos de inscripción, procedimientos de trabajo académico, reporte de examen de ingreso por el CENEVAL, registro del programa en profesiones, acta del Consejo Universitario de aprobación del plan de estudios, etcétera.

del programa, pero que en la forma más eficiente/tecnocrática actual, se reduce a una entrevista/defensa de quienes solicitan pertenecer al programa frente a tres evaluadores.

La selección de estos evaluadores, de los que serían los pares académicos, se realiza de la comunidad académica, sin requerir que tengan alguna formación en el campo de la evaluación, en ocasiones, ni siquiera son miembros del SNI. Todos los seleccionados participan en un taller de un día, en el mejor de los casos, en el cual se les dan los lineamientos generales para la lectura de los documentos institucionales, en particular del resumen ejecutivo, así como del llenado de los formatos de la llamada evaluación. Se les pide que en menos de 48 horas llenen el formato que hacen los evaluadores. En un cuarto de hotel, habilitado como oficina se da una entrevista de 20 minutos, en la que los evaluadores plantean alguna duda sobre la información que apresuradamente han leído.

En la apreciación que hacen los evaluadores es más importante marcar el cumplimiento de los indicadores que formula el PNPC que comprender la dinámica, singularidad y características del programa que es evaluado, pero sin tomar en cuenta el estudio de las corrientes de pensamiento de la evaluación, simplemente hay el llenado de formatos con ítems que llevan a determinar el grado de cumplimiento de indicadores de acuerdo con determinados rubros: planta académica, plan de estudios, infraestructura, etc. Se lleva a cabo una actividad que se acerca más a una lista de chequeo que a una evaluación. Cabe señalar que en estos formatos se delimita lo que debe ser registrado, los números y juicios que deben expresarse.

Mientras en el debate estadounidense se reconoce la necesidad de profesionalizar la evaluación (Khawas, 2001), en México, por el contrario, observamos que la evaluación con fines de acreditación es fundamentalmente una práctica amateur. En nuestro caso el concepto de pares, en el mejor de los casos, se concibe como profesionales

que han destacado en su disciplina, pero en algunas ocasiones se llega a ser par académico sencillamente por una propuesta institucional ante un organismo acreditador. De esta forma se ha ido modificando de manera sustantiva la perspectiva de profesionalización de la evaluación, trivializando la perspectiva de evaluación de pares.

Entonces la acreditación de programas en México es concebida como una tarea de llenado de formatos, ante la carencia de una formación especializada de los evaluadores. En esta ruta el sentido académico de la evaluación desaparece, deja de ser una actividad que busca rescatar la identidad institucional de un programa, las condiciones de su entorno que explican su dinámica y sus fortalezas. La evaluación deja de ser una tarea que tenga como finalidad, primero, una retroalimentación interna y, posteriormente, externa, para dar paso a la elaboración de un programa institucional de mejoramiento, acorde con la detección de problemas, las condiciones institucionales y la forma como una comunidad académica se puede responsabilizar de una acción de mejoramiento.

Transitamos por una etapa de políticas educativas que tienen como finalidad impulsar una superación permanente de los estudios de posgrado en cuanto a las formas, contenidos y metas de trabajo asumidas por las instituciones de educación. Sin embargo, esta loable aspiración, se deforma cuando bajo el lema de la calidad se establecen formatos llenos de indicadores, que desconocen la especificidad de las distintas disciplinas y la diversidad de cada programa, en los que difícilmente se busca conocer aspectos sustantivos del proyecto educativo de un programa de posgrado como puede ser su identidad disciplinaria, su entorno local y regional, el impacto que tiene en su medio, así como las características epistémicas que signan a cada disciplina.

2. Los posgrados de calidad, un mecanismo que fortalece y debilita los estudios de este nivel

Estos formatos están contruidos bajo un concepto que parece central, la desconfianza, por lo cual en todos los casos se exige un “mecanismo de verificación”; además el formato está permanentemente cruzando la información, para así capturar la trampa (como los maestros en los exámenes) en vez de reconocer la identidad.

Las instituciones no pueden formular libremente un plan de desarrollo institucional, no pueden afirmar que tienen procesos singulares para responder a la problemática que enfrentan, todo debe caber en la información que solicita y cuadra un formato. Sin acudir a mayor evidencia los evaluadores pueden formular la recomendación que les parezca, tales como considerar que se debe incluir en el Plan de Desarrollo algún estudio sobre la región, expresar —sólo leyendo el título— que una tesis o un libro publicado por el posgrado no contiene en su nombre nada que lo refiera al objeto de estudio de éste, que los estudiantes no publican con sus profesores aun cuando esos egresados ya hayan mostrado autonomía de investigación logrando su incorporación al SNI.⁸

De la misma manera se atreven a emitir un juicio, de alguna forma arbitrario, al afirmar que la comunidad académica no participó suficientemente en la reestructuración del plan de estudios, sin tener necesidad de mostrar alguna evidencia de la afirmación que realizan. El evaluador se encuentra en total libertad de hacer cualquier afirmación, dado que no existe ningún mecanismo que permita verificar lo que hace, para eso en el modelo de evaluación de

⁸ La publicación con los profesores del posgrado es una práctica muy clara de las comunidades científicas, donde quien “presta la línea celular” ya tiene un lugar en la publicación, quien realizó un estudio en su laboratorio, igualmente, así como quien hizo el procesamiento estadístico de la información. Los que elaboran criterios del PNPc no entienden que hay diferencias en la forma de trabajo de cada comunidad académica y los evaluadores carecen de sensibilidad para percibir que quien logra lo más (estar en el SNI) tiene lo que un programa pretende “formar investigadores autónomos”, aunque no “publiquen” con sus tutores.

pares mexicano se le invistió de la calidad de experto.⁹ Al parecer los evaluadores funcionan con la lógica del viejo refrán francés “cuando uno quiere matar al perro, basta decir que tiene rabia”.

En este punto, la situación nacional se enfrenta a un dilema: cómo definir que un programa de posgrado contiene los elementos que permiten garantizar una formación que propicie un rigor académico acorde con lo que se pretende en los estudios de este nivel. Reconozcamos que como resultado de las políticas educativas y de la maduración de las comunidades científicas estamos en un contexto de un significativo crecimiento de la oferta educativa y de la matrícula de los estudios de este nivel (cuadro 1).

Cuadro 1.
Expansión de la matrícula del posgrado en México
1970-2004

Año	Matrícula							
	Total		Especialidad		Maestría		Doctorado	
	Núm.	%	Núm.	%	Núm.	%	Núm.	%
1970	5 953	-	-	-	-	-	-	-
1980	25 502	6 130	24.0	18 064	70.8	1 308	5.2	
1990	43 965	15 675	35.7	26 946	61.3	1 344	3.0	
2000	118 099	27 405	23.2	82 266	69.7	8 407	7.1	
2004	142 480	30 407	21.3	100 251	70.4	11 822	8.3	

Fuente: Elaboración con datos de diversos anuarios estadísticos de la ANUIES.

Este crecimiento de la matrícula del posgrado se caracteriza por un crecimiento geométrico al pasar de cerca de 6 mil estudiantes en 1970 a un poco más de 142 mil para el año 2004. En los casi 25 años que van de 1980 a 2004, la matrícula de la maestría se multiplicó cuatro veces, mien-

⁹Hasta se podría llegar a pensar que “lo experto” se opone en muchas ocasiones a sensibilidad académica e incluso a sentido común.

tras que la del doctorado creció nueve. Estos datos explican parcialmente la necesidad que tiene la autoridad educativa para establecer mecanismos que permitan a los responsables institucionales de programas de posgrados y a la sociedad contar con una mínima garantía del rigor académico que se ofrece en estos estudios.

Este crecimiento es el resultado de una serie de factores que hacen compleja una explicación. Por una parte, reflejan el incremento de la escolarización terciaria en la sociedad mexicana, así como del proceso de credencialización a través del cual se demanda una mayor formación profesional para obtener una mejor posibilidad laboral, con la consecuente devaluación de la escolaridad previa.

También son el resultado de un desarrollo científico-tecnológico en el nivel mundial que coloca a las actuales generaciones frente a una producción no vista antes en el campo del conocimiento. Baste con reconocer que toda la producción mundial de libros que se hizo en los primeros 75 años del siglo xx, se duplicó en los siguientes 15 años. El conocimiento, en todas las ramas del saber, enfrenta una explosión sin precedentes y su impacto en la tecnología es también exponencial. Seguramente las tecnologías de la información son la mejor prueba de ello, nadie soñaba hace apenas 20 años con el impacto que tendría la Internet.

En este contexto se fue gestando en el CONACYT una práctica de impulsar y reconocer los programas cuya meta fuera formar investigadores, actividad que realizó a finales de los años setenta y principios de los ochenta. Posteriormente, en el momento de generalización de un conjunto de políticas productivistas instauradas bajo la bandera de la calidad formuló una serie de programas: inicialmente el Padrón de Posgrados de Excelencia y actualmente el Padrón Nacional del Posgrado de Calidad, programas que constituyen *de facto* una actividad de acreditación del posgrado.

Recordemos que las primeras iniciativas orientadas a cumplir esta tarea se remontan a mediados de la década de los

años setenta, cuando el CONACYT realizó, en el marco del Programa Nacional Indicativo, diversos diagnósticos de la formación en investigación que en ese entonces ofrecían los posgrados nacionales. La consecuencia más relevante de tales diagnósticos apuntaba en dos direcciones: a) conceder becas a los estudiantes de aquellos programas que fueran reconocidos por un componente claro para la investigación, y b) generar en la comunidad académica una discusión sobre las características que serían objeto de observación en este análisis de los posgrados, así como de la orientación que buscaban asumir en un programa específico.

A la cabeza de esta discusión ya se encontraba el área de las ciencias, en particular a través de las acciones que se empezaban a realizar a mediados de los años setenta tanto en la UNAM (con la creación del posgrado de maestría y doctorado en Biomédicas), como en el CINVESTAV del IPN con la creación de programas de posgrado claramente orientados a la investigación.

Algunos de los principales rasgos de estos programas fueron: impulsar el ingreso de jóvenes recién egresados que pudieran dedicarse de tiempo completo a su tarea de formación; lo que significaba establecer una plan de estudios centrado en la investigación, en contraposición a la tendencia de la época de elaborar los currícula a partir de una serie de asignaturas escolares, como un alargamiento de los cursos de licenciatura, incluyendo alguna materia denominada seminario de tesis o algo afín.

En segundo término se logró que cada estudiante se incorporara a un laboratorio de investigación (como unidad de formación), en la que había un líder con doctorado,¹⁰ en el cual existía una línea de investigación claramente definida y en la que el estudiante tendría que realizar su

¹⁰ Éste es quizá el principal reto que enfrentan los programas de posgrado de investigación en el ámbito de las humanidades y las ciencias sociales: cómo reemplazar el laboratorio como unidad de investigación.

proyecto de investigación, en general como una derivación o un componente de una indagación de mayor envergadura. Ya se buscaba que la formación de los investigadores en esta área se realizara tomando en cuenta los temas de frontera del debate internacional.

Por su parte, la mayoría de los programas del campo de las ciencias sociales y humanidades, cuando no asumían una formación profesional, impulsaban la visión arraigada sobre el sentido de la formación de un posgrado en estos ámbitos, a saber: mostrar la madurez académica en un campo específico. Esto significaba poder identificar escuelas de pensamiento, núcleos centrales de un debate, autores básicos en un campo de estudio, así como las diversas articulaciones posibles de temas y conceptos. Para alguno de los grandes profesores que sostenían esta perspectiva significaba: reproducir y recrear en forma individual el conocimiento producido, así como la posibilidad de establecer nuevas interpretaciones, nuevos sentidos y un desarrollo original (Peña, 1993).

Madurez académica significaba también edad madura, es por ello que, nuestra generación obtuvo su grado de doctor después de los cuarenta años, lo que probablemente explica algunas de las dificultades que se tienen en estos programas para adoptar el modelo internacional de investigación que se ha generalizado como modelo de posgrado de calidad, que buscan que el estudiante obtenga el doctorado cerca de los treinta años. Algunos académicos llegan a sostener que se trata de que “muestre que tiene

La presencia de un líder académico, la participación en una línea de investigación y la conformación de un grupo de discusión de avances, puede constituir un elemento que permita avanzar en esta ruta. Obviamente esto se encuentra lejos de la perspectiva rígida que se tiene actualmente de los cuerpos académicos y de las líneas de generación del conocimiento. Pues en estas disciplinas tales líneas en realidad responden a problemas de orden multirreferencial o multidisciplinar en el campo del conocimiento.

capacidad para realizar una investigación”, dado que los procesos de apropiación e integración de los conceptos de las diversas corrientes de pensamiento requieren un largo proceso personal.

Esta tarea que realizaba el CONACYT hasta mediados de los años ochenta, en el mejor de los casos podría caracterizarse como una inducción débil para formar en el ámbito de la investigación. Esta etapa cambia radicalmente, a partir de la década de los noventa, cuando a través del establecimiento del Padrón de Posgrados de Excelencia, el Consejo inicia una ruta que *de facto* se constituye en una forma de acreditación de programas, siempre y cuando estén claramente orientados a la investigación.

El Padrón de Posgrados de Excelencia se estableció en el marco de una nueva generación de políticas para la educación, las formalmente denominadas políticas de modernización de la educación, pero que en realidad responden a un conjunto de reformas mundiales que tienen como meta crear condiciones para elevar la calidad de la educación, sin que necesariamente este concepto se pueda construir con el rigor académico que se precisa. Esta nueva generación de políticas educativas ha recibido diversos nombres, pero en particular son el resultado del establecimiento de las formas de gestión empresarial en el ámbito de la educación.

A través de este Padrón se establecieron un conjunto de indicadores a partir de los cuales un programa de posgrado sería evaluado por pares del CONACYT, quienes determinarían si el programa era reconocido por el propio CONACYT; ello le permitiría concursar por una bolsa de recursos económicos, así como posibilitar que sus estudiantes obtuvieran una beca para realizar sus estudios.¹¹ De

¹¹ De manera simultánea el Consejo Técnico de la Investigación Científica de la UNAM impulsaba que en vez de contratar a un egresado de licenciatura en una plaza de asociado A o B, que exigían tener una licenciatura o estudios de maestría respectivamente, se les concediera una beca equivalente al ingreso económico de tales plazas a estudiantes cuya tarea

hecho la incorporación de un programa de posgrado a ese Padrón se convirtió en una forma de acreditación de programas. Los criterios que empleó el CONACYT, tanto para la evaluación interna como para la evaluación externa del programa son semejantes a los que internacionalmente se emplean para realizar esta actividad.

Este Padrón funcionó desde su establecimiento en 1991 hasta el año 2000. Con la llegada de un nuevo grupo al gobierno de la República (el llamado Gobierno del Cambio), se creó el Programa Nacional del Posgrado (PNP) y el Programa Integral de Fortalecimiento al Posgrado (PIFOP). Lo que por una parte era un reconocimiento a la disfuncionalidad de diversos aspectos del Padrón de Posgrados.

Entre estos aspectos se reconocía el problema de que la mayor parte de los programas aceptados en esa evaluación se encontraban en el centro del país, en particular en la zona metropolitana, con excepción de alguna otra entidad federativa (Ibarra, 1993: 357-359). Por otra parte, se cuestionaba (*cf.* ANUIES, 2000: 43) la descalificación que a través de los indicadores del Padrón se generaba hacia los programas de posgrado con una orientación tecnológica, donde la publicación no es el elemento que evidencia la originalidad de la investigación realizada, aunada a este señalamiento se formulaba la necesidad de reconocer que en ciertas áreas de conocimiento era indispensable fomentar una formación profesional de alto nivel.

Es importante mencionar, a su vez, que los documentos que fueron considerados como base para la formulación de las nuevas políticas (*cf.* Sostman *et al.*, 2000) también cuestionaban la falta de conexión que existían entre los diversos programas de evaluación impulsados en la generación de políticas educativas de los años noventa (Padrón

fuese dedicarse de tiempo completo a realizar sus estudios de maestría y doctorado. Estableciendo que sólo serían contratados en el nivel C, cuando obtuvieran el doctorado. Estos acuerdos datan del año 1974.

de Posgrados, Fomento a la Modernización Educativa [FOMES], evaluación de pares a través de los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior [CIEES], programas de estímulos, evaluación de estudiantes por el Centro Nacional de Evaluación de la Educación Superior [CENEVAL]), razón por la cual se formuló el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI).

Este contexto permite comprender la reformulación de los criterios del Padrón de Posgrado de Excelencia al denominarse Padrón Nacional del Posgrado (Reynaga y Grdilla, 2006: 71-98), cuya meta seguiría siendo reconocer los programas de investigación de alta calidad, con una salvedad, que también se reconocerían programas de maestría profesionalizantes. En este caso se pensaba en las ingenierías, en el conjunto de carreras (contaduría, administración, economía, pedagogía, etc.) que tienen como finalidad una intervención específica en un sector de la sociedad para resolver una problemática en particular.

Los nuevos indicadores para las maestrías profesionalizantes también pedían dedicación de tiempo completo de la planta académica, reemplazando el criterio de publicaciones por el de número de patentes registradas. Sin embargo, pese a la necesidad de reconocer que en ciertas áreas de conocimiento se requieren doctorados orientados hacia la alta formación profesional, esta idea no fue aceptada por los responsables de la política educativa.

De igual manera, dado que se consideraba que los programas de posgrado no podrían reconvertirse a las exigencias que marcaban indicadores cada vez más estrictos en el ámbito de la investigación (vincular a los estudiantes a las publicaciones de sus profesores, vincular al conjunto de la planta académica en una o dos líneas de generación del conocimiento, instaurar el concepto de cuerpo académico, etc.) se estableció un programa de menores requisitos, pero que permitiera a través de los seis años de ese sexenio que un mayor número de programas de posgrado

alcanzara las condiciones para poder ingresar al Padrón Nacional del Posgrado, con ello se esperaba que la concentración de programas de calidad no se diera solamente en la zona centro del país. Este programa intermedio fue denominado Programa Integral de Fortalecimiento al Posgrado (PIFOP) (Rubio, 2007: 149).

Es necesario puntualizar que ningún sexenio, como el que se desarrolló entre 2001 y 2006, logró establecer con tal precisión una enorme cantidad de indicadores para realizar las tareas de evaluación. Los físicos se apoderaron de esta tarea y trabajaron en la lógica de que aquel tema académico o dinámica de formación que no se pudiese traducir en un indicador sencillamente no existía.

De un modelo de evaluación benigna se pasó al establecimiento de múltiples indicadores, en la lógica de que todo aquello que no puede ser expresado a través de un número y, en ocasiones graficado, como las gráficas de la llamada capacidad académica institucional, carece de sentido. Fue tal la expansión de estos indicadores que en la página web de la Subsecretaría, en ese entonces, de Educación Superior e Investigación Científica (SESIIC), se estableció un significado de la nueva terminología que afectaría la educación superior (dependencia de educación superior, plan de desarrollo institucional, programa de desarrollo de la dependencia de educación superior, cuerpo académico, línea de generación del conocimiento, etcétera).

A ello hay que agregar una enorme desconfianza hacia la información que proporcionan las instituciones a través de los formatos para recabarla, el establecimiento de múltiples mecanismos para verificarla, baste con reconocer que algunas universidades para entregar su propuesta anual tenían que trasladar su papelería en dos suburban. En el fondo, las autoridades educativas del gobierno del cambio respondían a una modelización física de la realidad universitaria, tanto en la significativa cantidad de indicadores, como en la generación de un sistema de cuantificación de éstos (Díaz, 2008).

Una tercera etapa en la perspectiva de la acreditación del posgrado se forma en el actual sexenio, por una parte se cancela el Programa de Fortalecimiento Integral para los Programas de Posgrado y se modifica la versión del Padrón Nacional del Posgrado para dar lugar al Programa Nacional de Posgrados de Calidad, para el sexenio 2006-2012, con el siguiente objetivo:

El PNPC en sus propósitos establece el de reconocer los programas de especialidad, maestría y doctorado en las diferentes áreas del conocimiento, mismos que cuentan con núcleos académicos básicos, altas tasas de graduación, infraestructura necesaria y alta productividad científica o tecnológica, lo cual les permite lograr la pertinencia de su operación y óptimos resultados. De igual forma, el PNPC impulsa la mejora continua de la calidad de los programas de posgrado que ofrecen las Instituciones de Educación Superior (IES) e instituciones afines del país (CONACYT <http://www.conacyt.mx/calidad/becas_programasposgrados_nacionalescalidad.html>).

Para ello el PNPC opera con dos vertientes de programas que reflejan una clasificación de cuatro niveles: el Padrón Nacional de Posgrado (PNP), con los niveles de Programas de Competencia Internacional y Programas Consolidados; y el Programa de Fomento a la Calidad (PFC), con los niveles de: Programas en Consolidación y Programas de Reciente Creación.

Como podemos observar en el cuadro 2, en el fondo hay una enorme continuidad entre las tres etapas, o mejor dicho tres denominaciones de este sistema de evaluación y acreditación de programas de posgrado en función de la calidad. Al mismo tiempo podemos observar lo estrecho de los criterios empleados para delimitar lo que se puede considerar como un programa profesional de calidad.

Cuadro 2.
Criterios de evaluación del posgrado

Año de creación y vigencia	Programa y actor	Características	Criterios básicos	Intención
1991-2001	Padrón de Excelencia (PE)	Parámetros cuantitativos. Centrado en el modelo de programas de investigación. Establece diferentes niveles de calidad: emergentes condicionados y de excelencia	Planta académica: Investigadores de tiempo completo con doctorado. Investigadores activos y miembros del SNI. Eficiencia terminal. Productividad Científica	Reconocer los programas de calidad
2001-2006	Padrón Nacional del Posgrado (PNP) y Programa Integral de Fortalecimiento al Posgrado	Retoma los criterios para evaluar programas de investigación con indicadores cualitativos y cuantitativos. Establece dos tipos de programa: Calidad internacional y consolidado con el PIFOP; genera apoyos a programas que están en condiciones de postularse al PNP. Reconoce Maestrías Profesionalizantes (con criterios parecidos a las de investigación)	Publicaciones. Tesis dirigidas, patentes, informes técnicos, Asesorías técnicas o a empresas (según la orientación). Productos de carácter profesional relevante o productos de investigación científica. Eficiencia terminal. Nivel académico de los docentes	Reconocimientos de la buena calidad de los PP de investigación y con orientación profesional. Rendición de cuentas. Aseguramiento de la buena calidad.

Cuadro 2. (continuación)

Año de creación y vigencia	Programa y actor	Características	Criterios básicos	Intención
2007-2012	Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC)	Mantiene los criterios formulados previamente. Establece dos vertientes y cuatro niveles	Núcleos académicos básicos, altas tasas de graduación, infraestructura necesaria y alta productividad científica o tecnológica	Internacionalización de los posgrados y la articulación formación-investigación-vinulación

Fuente: Información de cada uno de los programas.

3. La formación profesional de alta calidad, un reto para el posgrado nacional

La evaluación de los programas de posgrado en México, implícitamente cumple con la función de acreditación de programas, en esta tarea le da prioridad a la formación para la investigación sobre otros criterios posibles. Se trata, como hemos afirmado, de una visión preponderantemente vinculada a la formación de científicos, en la lógica de formar científicos jóvenes cuya vocación sea dedicarse no sólo a la academia, sino a las actividades de investigación, lo cual es justificable desde la perspectiva de las funciones que tiene el CONACYT, pero no necesariamente desde las necesidades de desarrollo y de resolución de problemas que tiene el país.

Desde su origen en 1991 esta forma de acreditación privilegió la perspectiva de formar científicos siguiendo los criterios de las llamadas ciencias duras, esto es, teniendo el laboratorio como unidad de trabajo,¹² lo cual está de alguna forma de acuerdo con el surgimiento del SNI, cuando las áreas de las llamadas ciencias estructuraron los criterios de evaluación que mundialmente utiliza la comunidad científica. Al mismo tiempo permite entender la dificultad que enfrentaron y enfrentan actualmente las ciencias sociales y las humanidades para encontrar y establecer su identidad de evaluación en esta perspectiva.¹³

Ello dio lugar a que los indicadores de los programas de posgrado tuviesen una orientación para la investigación,

¹² Por esta razón el concepto cuerpo académico (y el número de cuerpos académicos consolidados) es más aceptado en este tipo de ciencias. El laboratorio opera como una unidad de investigación, docencia y formación de investigadores.

¹³ Por ejemplo, fue difícil defender ante los colegas de los campos científicos las diferencias que subyacen en la ponderación de un artículo en una revista arbitrada internacional, la publicación de un libro o un reporte que tiene una connotación específica en un contexto particular, cuando en otras disciplinas lo relevante es ponderar el factor de impacto de la revista donde se publica, o el lugar que ocupa el investigador en el conjunto de autores del artículo, o el número de citas que tiene un artículo, frente a prácticas de valorar la investigación de largo plazo, la investigación que tiene un impacto en la acogida que le dan sus colegas.

respondiendo a las perspectivas de las comunidades de indagación; la publicación en revistas arbitradas se convirtió en una de las metas fundamentales de tales programas. Pero los responsables de las políticas educativas nacionales no han aceptado o no han percibido con claridad la necesidad que tiene el país de contar con profesionales altamente especializados cuya tarea no sea investigar, sino resolver problemas que reclama el desarrollo nacional, lo que requiere, como existe en los países desarrollados, la existencia de programas de posgrado de calidad, tanto en maestría como en doctorado, orientados a una especialización de alto nivel.¹⁴

Esta visión del posgrado centrada solamente en la formación de investigadores resulta muy limitada al ponderar el conjunto de necesidades de la nación mexicana para su desarrollo. Indudablemente en la llamada sociedad del conocimiento, con todas las acotaciones que deban hacerse a este término propio de las sociedades desarrolladas, la generación de investigación básica y aplicada es una tarea indispensable. En ese sentido encontramos una diferencia abismal entre el número de científicos que existen por cada mil habitantes entre los países desarrollados y los países en desarrollo. De este modo formar científicos se convierte en una tarea urgente y fundamental en nuestro medio. En ella el posgrado tiene un papel preponderante y central.

¹⁴ En el caso de la educación por lo menos resulta paradójico todo el escándalo social que se promueve dando a conocer los deficientes resultados que los alumnos obtienen en la prueba nacional ENLACE, en las pruebas del INEE o en la que aplica la OCDE, llamada PISA. Pero al mismo tiempo se desconoce la necesidad de impulsar programas no sólo de grado, sino de posgrado para preparar una generación de docentes que genere nuevas estrategias de enseñanza en matemáticas, lenguaje o ciencias. Docentes que coloquen todos sus esfuerzos en mejorar las estrategias y no en la elaboración de *papers*.

Sin embargo, el país no sólo requiere científicos que puedan tener una interlocución con sus pares internacionales y que asuman las reglas de la comunidad científica, es decir: una temprana formación, un intercambio académico fluido y constante, una publicación en revistas arbitradas e indexadas, aun con las diferencias que deban establecerse para las ciencias sociales y las humanidades.

Al país también le urge la formación de profesionales de alto nivel para ofrecer y trabajar en función de dar soluciones a los grandes problemas de la sociedad para su desarrollo, con el fin de lograr una economía en expansión, enfrentar el problema de la producción agrícola, atender la descomposición del tejido social, solucionar la contaminación de las grandes urbes, generar tecnologías amigables con el medio ambiente, impulsar una educación de alta calidad en todos los niveles del sistema educativo, etcétera.

En algunas de estas áreas los profesionales podrán establecer patentes, como es el caso de las energías renovables, pero en muchas otras de estas áreas, la tarea prioritaria de los profesionistas no es publicar en una revista arbitrada, por ejemplo: un profesor de quinto de primaria que mejora la enseñanza de la regla de tres, pero que sobre todo fomenta la construcción de un razonamiento matemático en sus alumnos, o un economista que establece respuestas viables para impulsar procesos macroeconómicos desde las características que tiene una sociedad con grandes desigualdades como la nuestra. México es un país que necesita profesionistas formados con estudios de doctorado de alto nivel, que generen soluciones en diversos campos de conocimiento.

El gran error de las políticas para el posgrado en México es no reconocer que los posgrados profesionales, en todos sus niveles (maestría y doctorado) son igualmente indispensables para el desarrollo del país. Es una equivocación no reconocer que el rigor conceptual que se requie-

re para realizar una investigación original, también es indispensable para impulsar una solución a un problema que enfrenta la sociedad o el desarrollo nacional.

Constituye una profunda falta no percibir que de la misma manera que se precisa una formación de científicos de alto nivel y con características que permitan estar en igualdad de circunstancias con los científicos internacionales, también se necesita formar profesionales en las más variadas ramas del saber, con una formación rigurosa y un manejo de las teorías, técnicas y tecnologías que se emplean internacionalmente para enfrentar y resolver los problemas económicos, políticos, sociales y educativos que tiene el país.

Es una contradicción querer mejorar la educación y no atender a maestrías y doctorados en didáctica, donde los estudiantes trabajen nuevas formas de enseñanza. Sólo tomemos en cuenta que no sólo hay en México 14 millones de alumnos en la escuela primaria, sino que esos alumnos son atendidos por más de 500 mil profesores; de igual manera es absurdo no reconocer que hay cerca de 5 millones de estudiantes en la educación secundaria que son atendidos por aproximadamente 350 mil maestros. Estos maestros no necesitan un discurso que los invite a formarse en investigación y a publicar en revistas arbitradas, necesitan programas de posgrado en ambos niveles que les permitan potenciar su sistema de enseñanza (*cfr.* Díaz, Flores y Martínez, 2008).

Si bien desde que se estableció en el año 2001 el Padrón Nacional del Posgrado, se reconoció la existencia de las maestrías profesionalizantes —término que tiene un sesgo peyorativo— esta respuesta no resuelve el problema de fondo. Primero porque en ciertas disciplinas el grado de doctor también puede tener una orientación a la formación de profesionales de muy alto nivel. Y segundo, porque el planteamiento actual de las maestrías profesionalizantes parecen más una concesión que un reconocimiento de un error en las políticas del posgrado, ya que

los indicadores que establece para su evaluación en realidad constituyen un espejo de los elaborados para evaluar la orientación para la investigación.¹⁵

En el año 2000 se hicieron llegar al grupo de funcionarios que asumían la responsabilidad de la educación superior en el país, las críticas al establecimiento del Padrón de Posgrados de Excelencia, en particular el desconocimiento de las necesidades de formación profesional. Los físicos que se responsabilizaron de esta actividad no alcanzaron a entender el tema planteado cuando se establecía la dicotomía entre un posgrado orientado a la formación de investigación y otro orientado hacia la formación profesional.

Se trata de un problema de concepción que directamente afecta a los indicadores de evaluación. No es un aspecto imposible de ponderar, pero desde el punto de vista de la investigación llama la atención que, por ejemplo en Estados Unidos exista con claridad una doble vía para el posgrado: el posgrado en investigación (impartido en las universidades que se reconocen por sus *ranking* como universidades de investigación) y el posgrado profesional que ofrecen otras instituciones, programas que cumplen otra función social.

En un intento de caracterización de ambas orientaciones del posgrado podríamos sistematizar sus respectivas perspectivas como se muestra en el cuadro 3.

¹⁵ Es recomendable observar el fraseo que sobre ambos temas se establece en el *Manual para la Evaluación del Posgrado Nacional (PNP)*. Para el caso de las maestrías en investigación manifiesta: "El alumno participará en actividades de investigación conducidas por profesores del posgrado", mientras que el lenguaje empleado en las maestrías con orientación profesional es "Participar en proyectos terminales de carácter profesional, docente o empresarial".

Cuadro 3.
Concepción del posgrado

	<i>Posgrado de investigación</i>	<i>Posgrado profesional</i>
Meta	Formar investigadores	Formar en un conocimiento experto profesional
Condiciones del alumnado	Jóvenes con buenos antecedentes académicos. Dedicación de tiempo completo con capacidad de graduarse en los tiempos previstos	El estudiante debe contar con experiencia profesional; un promedio mínimo, pero sobre todo desarrollo de habilidades y competencias de su ámbito. Díficil dedicación de t/c (Atención a graduación sería tema pendiente porque quizá se tendrían que instrumentar otras opciones: I&D, Reporte analítico de experiencia profesional
Condiciones que ofrece el programa	Integrarse a un grupo de investigación, infraestructura necesaria para su proyecto (laboratorios, equipo, cómputo, insumos, acceso a bases de datos) y seminarios especializados	Acceso a un grupo de profesores que tiene conocimiento experto; escenarios no sólo educativos, sino escenarios reales (lleva a conservar parte de su compromiso laboral); infraestructura de biblioteca, cómputo, bases de datos; seminarios y talleres con una orientación profesional

Cuadro 3. (continuación)

	<i>Posgrado de investigación</i>	<i>Posgrado profesional</i>
Planta académica	Investigadores (con todas sus credenciales: doctorado y pos-doc, publicaciones arbitradas, reconocido por el SNI); dedicación de tiempo completo	Profesores con posgrado. Parte significativa conservando su experiencia profesional
Impacto	Atender la necesidad que tiene el país para consolidar e incrementar su planta de investigación en todas las áreas del conocimiento	Atender a la necesidad que tiene el país para contar con profesionistas que a partir de su conocimiento experto e incidan en la atención de diversos campos de conocimiento
Campos disciplinarios	Énfasis en las llamadas disciplinas académicas (Física, Química, Biología, Matemáticas, Sociología, Economía, etc.). En disciplinas que integran conocimientos: Medicina, Ingeniería, Educación. Mayor dificultad en disciplinas con alto componente profesional (Contaduría, Administración, Derecho)	Énfasis en disciplinas vinculadas a profesiones liberales (Derecho, Ingeniería, Medicina, Contaduría); en disciplinas que cuentan con ambos ámbitos el profesional y de la investigación: Economía, Sociología, Educación. Mayor dificultad en disciplinas académicas

Aunque el *Manual de Evaluación del Posgrado* que acompaña a la convocatoria dedica más de 12 páginas a trabajar las caracterizaciones de un posgrado profesionalizante y otro de investigación (sólo en el nivel maestría), queda claro que la concepción profesionalizante está construida desde la perspectiva de la investigación y no de los procesos profesionales.

Una visión distinta de la visión profesional del posgrado llevaría a desmitificar el papel que en este momento se le asigna a la investigación.

Si bien el establecimiento de indicadores de evaluación ayuda a que esta tarea no quede en el plano de la subjetividad, es necesario reconocer que la determinación de indicadores de evaluación es un resultado y no un punto de partida. En realidad a través de una precisión de indicadores se articulan tres elementos: a) una concepción sobre el posgrado y su función formativa; b) una consideración de que la evaluación implica la asunción de determinadas escuelas de pensamiento de esta disciplina, y c) una perspectiva sobre la calidad del informante. A mayor número de medios de verificación solicitados, mayor es la desconfianza que se manifiesta sobre quien presenta la información.

Los indicadores empleados en la evaluación de 2006 expresados en el *Manual de Evaluación del Posgrado* se organizan en 10 rubros: valoración general (8 ítems), operación del programa (12 ítems), plan de estudios (7 ítems), evaluación (6 ítems), planta académica (12 ítems), seguimiento de la trayectoria de egresados (2 ítems), producción académica (1 ítem), infraestructura (12 ítems), vinculación (4 ítems) y recursos financieros (4 ítems).

Un examen del *Manual de Evaluación del Posgrado* y de los formatos para llenar dicho documento permite esbozar como conclusión:

4. Los indicadores de evaluación, un tema que concede más importancia a lo formal que al proceso que se desarrolla en un posgrado

- a) Se trata de un universo diverso de indicadores, se pide de forma muy repetitiva y reiterada información sobre planes de estudio, trayectorias de egresados, planta académica separada de producción académica. De igual forma se solicita una valoración que en el fondo es un resumen de todo lo solicitado. Existen a su vez, múltiples disparidades respecto de la información solicitada.
- b) Se trata más de un informe que de un acto de autoevaluación. No es ni cumple con las normas de una autoevaluación. Más aún, la cantidad de información exigida permite afirmar que la meta para calificar en el programa es llenar el formato, más que analizar desde una perspectiva organizacional cuáles han sido los aspectos exitosos del programa, cuáles son sus puntos críticos y qué tareas realiza frente a ello.
- c) Se trata de una perspectiva burocrática de la evaluación que se relaciona con la "identidad burocrática de la cultura mexicana". Las personas tienen que llevar permanentemente copias y copias de documentos para que sea creíble lo que manifiestan. Así, la lógica de la evaluación es llenar un formato y acompañarlo de múltiples evidencias (copias) que permitan demostrar que lo que se afirma es cierto.
- d) Los mecanismos de flexibilización que se exigen a los programas de posgrado no se tienen en los sistemas de evaluación de éste. Rigidez en la fecha, rigidez en el formato, rigidez en los indicadores de evaluación. En el fondo lo que menos importa es conocer y reconocer la historia y la identidad de cada programa, sino identificar hasta dónde se adecua a un modelo preestablecido.¹⁶
- e) Las coordinaciones de posgrado se han convertido no sólo en instancias académicas de impulso al desarrollo del programa, de organización de actividades complementarias (conferencias), sino fundamentalmen-

¹⁶ No es casual que las autoridades de educación superior en el país hayan establecido en su lenguaje el concepto "modelo educativo" y no proyecto educativo. La concepción física de modelizar la realidad también se manifiesta en esto.

te en áreas de gestión de información —en la ausencia de un sistema de cómputo que permita la recopilación de la información desde su lugar de origen: inscripción o reinscripción, informes de trabajo del personal académico, currículum del personal académico, etc.—, además tienen que ser espacios que coordinan o gestan tareas de investigación en educación, con independencia de la disciplina específica del programa, tales como: estudios de trayectorias de egresados, estudios que en estricto sentido no se refieren sólo a la calidad del programa, sino a otros factores —dinámica del empleo—.

Entre estas exigencias desmedidas se encuentra, por ejemplo, el indicador: “Existencia de estudios o registros sobre programas de licenciatura que pueden constituir una demanda potencial para los estudios de posgrado”.

- f) El mecanismo de información está concebido para posgrados de investigación, esto es, para posgrados que en general tienen un número más acotado de estudiantes que los que pudiéramos denominar posgrados de formación profesional.
- g) Los indicadores de evaluación están claramente orientados a la investigación, los que se han diseñado para la formación profesionalizante son adaptaciones de una perspectiva de investigación. Por ejemplo, es claro que en el desarrollo tecnológico el número de patentes registradas es una forma de ponderar los resultados. Sin embargo, en otros campos de conocimiento el país requiere para su desarrollo: economistas que elaboren macroproyecciones de desarrollo; abogados que ofrezcan interpretaciones jurídicas para el ámbito laboral, procesal, civil; profesores para todo el sistema educativo que enseñen mejor las matemáticas, la química o la biología y que se dediquen sólo a ello, a prepararse y actualizarse en su disciplina, a construir y organizar sus estrategias de enseñanza, a revisar los trabajos de los alumnos y atender su necesidad de consultas, es decir, profesionales con conocimientos de alto nivel, pero cuyos resultados no se expresen directamente en una publicación o en una patente.

Cuadro 4.
Ejemplos de derivación de criterios de la investigación
hacia el área profesionalizante

<i>Indicadores maestría investigación</i>	<i>Indicadores maestría profesionalizante</i>
Existencia de estudios sobre graduados que participen en sociedades científicas y en el SNI	Cantidad de graduados que cuentan con certificación y re-certificación profesional (tema prácticamente inexistente en México)
Existencia de líneas de investigación consolidadas	Existencia de líneas de trabajo de carácter institucional en la propia institución o en instituciones o empresas del ramo que tengan relevancia nacional o internacional. Las líneas deberán estar asociadas a convenios
Participación de la planta académica y de los alumnos en reuniones profesionales de alcance nacional e internacional	Participación de la planta académica y de los alumnos en reuniones profesionales de alcance nacional e internacional
Idoneidad y eficacia de los mecanismos para la evaluación de la productividad académica de la planta	Idoneidad y eficacia de los mecanismos para la evaluación de la productividad académica de la planta
La planta docente será fundamentalmente de tiempo completo. Maestría 8 (con cinco académicos con doctorado). Doctorado 12 (con 9 con doctorado); 3 profesores por cada línea de investigación	Deberá contar con un núcleo básico de profesores de t/c, además un número de profesores de reconocida calidad en el ámbito de su profesión don dedicación menor. (Maestría 6 t/c), 3 profesores por cada línea de trabajo del programa

Cuadro 4. (continuación)

<i>Indicadores maestría investigación</i>	<i>Indicadores maestría profesionalizante</i>
50% de la planta deberá haber obtenido su grado más alto o laborado en una institución diversa a la que ofrece el programa; un número de profesores que hayan hecho estancia posdoctoral o sabática en otras instituciones	50% de la planta deberá haber obtenido su grado más alto en una institución diversa a la que ofrece el programa; proporción significativa de profesores de t/c que haya hecho estancias temporales en instituciones del sector productivo o social vinculadas al programa
Productividad reciente y original, en medios de prestigio académico nacionales e internacionales de su campo de conocimiento, uno o dos artículos por profesor en revistas indexadas cada año	Productividad reciente y original. Un producto profesional relevante cada año por cada profesor; 80% de los profesores dar evidencia de práctica profesional relevante en los últimos tres años
Tipos de trabajo: artículos de investigación, libros o capítulos en libros científicos y de texto, presentación en eventos académicos, patentes, prototipos experimentales	Tipo de productos: libros o capítulos técnicos o de texto, presentaciones en eventos académicos, evidencias del ejercicio de la práctica profesional relevante, sistemas de cómputo, informes técnicos de proyectos

Un aspecto más merece destacarse: las autoridades académicas en México no están obligadas, como acontece en el debate estadounidense (*cf.* Khawas, 2001), a justificar académicamente los indicadores que han adoptado. Los indicadores así aparecen en el plano de lo racional-sagrado, se deben mostrar, no argumentar. Están más allá del bien y del mal, son algo que debe de cumplirse. La evaluación de los programas de posgrado no busca reconocer su identidad, ni mucho menos rescatar lo valioso que existe en su proceso, historia y proyecto; por el contrario, trata de medir qué tanto se adecua a un modelo ideal que establecieron los expertos.

5. Construcción de indicadores o modificación del sistema de evaluación

El problema de la evaluación del posgrado no es de indicadores, si bien éstos desempeñan un papel fundamental porque orientan el trabajo de evaluación en las actuales condiciones, pero fundamentalmente cargan de trabajo administrativo a la coordinación académica del posgrado correspondiente, restando su dedicación a las tareas sustantivas que reclama la atención del programa. Es necesario reconocer, sin embargo, que esta solicitud de datos ha puesto de manifiesto la carencia de un sistema institucional de información, para lo cual es indispensable contar con un sistema computarizado de registro y manejo de tal información desde su lugar de origen y no como una captura específica para la evaluación.

Los indicadores son la parte más tangible del acto de evaluación, en cierto sentido son los que orientan la evaluación, pero en última instancia reflejan una concepción de la evaluación y una concepción del posgrado, de su sentido y de su para qué. Por ello, si aspiramos a influir en los indicadores de evaluación, necesitamos hacer ver su articulación con esas concepciones más amplias.

En varios trabajos recientes hemos analizado el carácter judicativo que tiene la evaluación en México (*cf.* Díaz

Barriga, 2005), una perspectiva desarrollada más para calificar los programas y sujetos de la educación que para impulsar su mejora. La retroalimentación y la evaluación formativa (la que da cuenta de los procesos) son acciones que explícitamente han sido abandonadas por las acciones de evaluación.

En los hechos, la evaluación se ha convertido en una acción en donde se pide que se llene un formulario que demanda exhaustiva información, acto al que se le denomina autoevaluación. Pero que en el fondo no se puede considerar una autoevaluación; primero, porque en general este documento no es conocido por la comunidad (docentes y estudiantes que integran el programa); además de que en las actuales condiciones del formato éste no puede ser conocido, no está hecho para ser conocido. Segundo, porque, si bien la autoevaluación requiere un momento de concentración de información, esta etapa debe ser completada por una tarea analítica y valorativa en la cual los autoevaluados reconocen los aciertos, los puntos críticos y determinan un plan de acción para mejorar su actividad.

Contrariamente a ello se presenta un reporte exhaustivo de información cuantitativa, al que se le denomina autoevaluación, el cual es entregado en numerosas carpetas de anexos que contienen las evidencias de lo que se presenta a una institución. Posteriormente el CONACYT organiza un maratón de entrevistas en las habitaciones de un hotel, habilitadas como oficinas para que en un máximo de 20 minutos los representantes del programa respondan algunas preguntas que formulan los evaluadores. A éstos se les considera pares evaluadores, aunque en general recibieron una capacitación de un día, en donde se les entregaron los expedientes por evaluar, así como los formatos donde deben consignar su evaluación a partir de 20 criterios tales como: planeación institucional, plan de estudios, planta académica, mecanismo de ingreso de los

estudiantes, estudios de seguimiento de los estudiantes, instalaciones (las que se verifican por medio de fotografías), líneas de generación del conocimiento (no de investigación), con sus cuerpos académicos (única modalidad de trabajo que reconoce la política educativa mexicana), financiamiento, vinculación social, difusión del conocimiento.

Estos criterios deben de calificarse con determinados términos: “cumple”, “cumple parcialmente”, “no cumple” o “no aplica” (lo que posteriormente se traducirá en un semáforo a través de los colores verde, amarillo y rojo). Posteriormente se da un pequeño espacio para un comentario de los evaluadores (en el mayor de los casos de dos o tres renglones), algunas recomendaciones (que pueden ser o no pertinentes porque sencillamente sólo se derivan de una lectura superficial de la cantidad de información recibida) y una calificación final: el programa es aceptado o rechazado.

Este proceso, que en conjunto tiene una duración de menos de dos semanas, contrasta enormemente con la cantidad de tiempo que exige el llenado de los formatos, el número de personas que están obligadas a trabajar en ello, así como la exhaustividad con la que se pide la información.

La comunidad del programa, en general sólo sabe que tuvo que llenar su Currículum Vital Único (CVU) que demanda el CONACYT, en algún caso tuvo que realizar alguna otra actividad para hacer una propuesta para el punto 1.3 o 2.5 del formato. En realidad es una persona o un núcleo muy reducido quienes asumen la ardua tarea del llenado de todos los puntos que reclama el formato. Ésa es la realidad de la llamada autoevaluación. La comunidad sólo es informada de las grandes etapas del proceso, esto es, de que se está llenando el formato, o de los resultados de esta actividad.

Podemos afirmar en este sentido que la evaluación mexicana del posgrado, aunque tiende a constituirse en

un sistema de acreditación, está muy lejana de ser un buen ejemplo de ello. No sólo no retoma lo mejor de la historia de esta práctica académica, de alguna forma centenaria, que se realiza en Estados Unidos, sino que le añade varios ingredientes de una cultura nacional, obviamente conformada en la historia de nuestro país: una alta burocracia (todo debe de ser comprobado, fotocopiado; aquí no hay crédito a la palabra).

Por otro lado, esta actividad es altamente exagerada, ya que sólo existe un modelo de posgrado (como un modelo de investigación centrado en líneas de generación del conocimiento y cuerpos académicos, donde arbitrariamente hay que lograr que todos los académicos converjan); un modelo de formato para entregar esta información (sin importar las características que singularizan a cada programa), desconociendo su rigor e importancia regional y local; un modelo de formato de evaluación, que puede resultar divertido, por haber transferido del movimiento montesori la idea de colores: verde para lo que está bien, amarillo para lo que está aceptable o regular y rojo para lo que está deficiente; además con una parquedad enorme de comentarios, con un trabajo hasta superficial de los pares evaluadores.

Por el contrario, la evaluación internacionalmente tiende a convertirse en una actividad que parte de criterios diversos, que busca establecer diferentes instancias, de suerte que la calidad se traduzca en distintos indicadores, que trata de rescatar la identidad de cada programa y de su proyecto educativo.

Todo el sistema de evaluación/acreditación se realiza a partir de dos momentos: autoevaluación y evaluación de pares. Pero hay otras perspectivas para realizar la autoevaluación, ya que ésta se enfoca en elementos fundamentales centrándose en la descripción de procesos académicos. Lo que demanda restringir los indicadores a un número menor pero en núcleos más significativos: plan de estu-

dios, planta académica y estudiantes. Los indicadores que se presentan en estos rubros no son necesariamente reemplazables, merecen una construcción más académica.

Más que limitarse a indicadores de porcentaje de cursos, de profesores, de publicaciones, se requiere que los programas de posgrado puedan dar cuenta de los procesos que subyacen en la construcción de una propuesta curricular y en su operación, que reflejen la forma como los seminarios se trabajan en la institución, que permitan observar cómo construyen los estudiantes sus esquemas intelectuales para posicionarse en una corriente o escuela de pensamiento. No es tan importante cuantificar el número de publicaciones, sino presentar los proyectos más relevantes que se han trabajado en cada periodo o las acciones profesionales que se han impulsado. (Los indicadores de infraestructura y financiamiento son secundarios pero se podrían integrar.)

Pero la construcción de otra perspectiva de evaluación necesita ser acompañada por otro proceso, modificar la concepción que se tiene de que los posgrados de investigación son mejores que los posgrados con orientación profesional: son distintos, pero ambos deben tener calidad. Sólo que la calidad de los posgrados profesionales no puede reducirse a una simple adaptación de criterios de los posgrados de investigación; para ello es preciso construir el sentido del posgrado nacional desde las necesidades de desarrollo del país en el marco de la globalización.

El tema en este sentido es claro: los posgrados profesionales pueden otorgar el grado de maestría y doctorado en varias áreas cuando respondan a las necesidades prioritarias del país. Si el CONACYT se sigue negando a considerar la posibilidad de este tipo de programas doctorales, la tendencia del posgrado será: unas pocas instituciones pri-

vadas de élite¹⁷ continuarán impulsando posgrados en algunas áreas específicas y en algunos campos —educación, economía, derecho—, se seguirá impulsando que las privadas —sobre todo aquellas instituciones que no tienen la mínima calidad académica— ofrezcan indiscriminadamente estos estudios.

En el cuadro 5 mostramos ejemplos de programas que pueden ofrecer una opción de investigación y otra profesional.

Sólo habría que tener claro que si el país quiere un sistema educativo de calidad se deben ofrecer opciones de formación en posgrado (maestría y doctorado) no sólo a los profesores de enseñanza media superior, sino a los profesores de primaria, secundaria y educación superior. El reto es enorme, pues sólo en educación primaria se encuentran 550 mil profesores, en secundaria 300 mil y en educación superior 220 mil. En Estados Unidos existen programas de liderazgo educativo orientados para profesores de primaria. En México los programas de posgrado para profesores tienden a reproducir la lógica de los programas de investigación. La realidad es que en educación han proliferado muchos programas en instituciones que no garantizan la mínima calidad.¹⁸

Son sólo dos ejemplos pero que permitirían incorporar un aspecto fundamental a la discusión. Se requieren formular posgrados profesionales que promuevan un conocimiento experto en diversos ámbitos disciplinarios, que respondan a las problemáticas que enfrenta el país. Intencionalmente hemos planteado dos ejemplos donde no hay

¹⁷ Retomamos la clasificación que propone Muñoz Izquierdo en su estudio sobre la educación superior privada en la zona metropolitana. *Cfr.* Muñoz, 2004.

¹⁸ En la zona metropolitana se podrían identificar fácilmente más de 10 instituciones, en el norte, mientras que en el centro ya existe un programa abierto que concede el doctorado, y en el norte varios programas conceden el doctorado.

Cuadro 5.
Algunos ejemplos

	<i>Posgrado de investigación</i>	<i>Posgrado profesional</i>
<p>Doctorado en Economía Orientación Finanzas</p>	<p>UNAM. Orientación finanzas Estudio conceptual de Keynes y Scumpeter. Estudio sobre la moneda, la política monetaria</p>	<p>ITAM. Programa que maneja instru- mentos financieros (valor del dinero, estados financieros de las empresas, margen de utilidad, venta de swapp). Perspectiva econométrica. Orienta- do a formar profesionales expertos para Banco de México, Bolsa Mexi- cana de Valores, Fondo Monetario Internacional</p>
<p>Educación Departamento de Investigación Educativa (CINVESTAV-IPN)</p>	<p>DIE-UNAM-UAA. Posgrados orien- tados a formar investigadores en algunas de las subáreas del campo de la educación</p>	<p>UNAM, MADEMS (sólo maestría). Pos- grado orientado a formar profesores que puedan mejorar su desempeño en el aula</p>

patentes (cuadro 5), donde no hay, sobre todo en el segundo caso, un indicador de instituciones de prestigio nacional —tal es la situación de los profesores que pueden trabajar en una escuela— y donde en vez de impulsar la vocación de investigación, se impulse el desarrollo profesional.

En el caso de los posgrados orientados a la investigación, quizá no es factible modificar los indicadores, aunque es necesario limitarlos a lo sustantivo, mientras que en el caso de los posgrados de orientación profesional es indispensable conformar indicadores acordes a sus características.

Otro aspecto es la limitación de los indicadores. Hemos enunciado que se deben limitar a lo sustantivo, que es necesario que se describan procesos. Lamentablemente no hay otra forma de realizar descripciones someras de algunos procesos significativos referidos a varios elementos que afectan la formación del estudiante. Limitar a tres ámbitos la evaluación sería más que suficiente: plan de estudios, planta académica y estudiantes. El problema no está en los indicadores que actualmente se presentan en el *Manual de evaluación*, sino en la posibilidad de abrir un espacio para describir los procesos más significativos, para presentar, aunque sea de manera somera, algunos de los resultados de la investigación o desarrollos profesionales impulsados por el programa.

Es importante reconocer que las prácticas de acreditación de los programas de educación superior se inicia en México mediante las propuestas que elaboró el CONACYT para la evaluación de programas a través de la formulación de las diversas etapas que ha tenido el programa de Padrón de Posgrados, desde su conformación en 1991.

Por medio de los diversos criterios que el Consejo formuló para la evaluación de los posgrados se ha impulsado el

A manera de conclusión

reconocimiento y desarrollo de programas que tienen como finalidad la formación de investigadores. Con ello el CONACYT cumple con una de sus funciones centrales.

Ciertamente las orientaciones que derivan de los criterios del CONACYT están dirigiendo el desarrollo del Posgrado Nacional y se pueden reconocer como pertinentes para un buen grupo de programas. De igual manera es importante reconocer el esfuerzo que ha hecho la autoridad educativa, en particular la Subsecretaría de Educación Superior, para incidir en los criterios que formula el CONACYT, de suerte que cada vez estén más alineados al conjunto de políticas para la educación superior, lo que ha sido más claro a partir del año 2001. También merece reconocerse el establecimiento de diversas estrategias, inicialmente con la formulación del PIFOP (2001), y hoy, con el establecimiento de prácticamente cuatro categorías para no sólo reconocer sino impulsar la calidad de los programas de posgrado.

Al mismo tiempo ha sido un error generar un discurso en el que se establece una ecuación, a saber: calidad de programa de posgrado es igual a formación para la investigación. Sin negar que éste es un componente importante en estos programas, también debemos reconocer que no puede ser el único elemento que valorar.

La crítica no se dirige necesariamente al CONACYT, aunque éste se convierte en foco de crítica al incorporar los indicadores para evaluar las llamadas maestrías profesionalizantes. Ya que estos indicadores están mucho más cercanos al ámbito de la investigación que de un estudio del desarrollo profesional que emane de un análisis de las necesidades de desarrollo del país y del papel que deben jugar profesionistas con una formación altamente especializada.

La confusión “calidad igual a investigación” ha impedido que las autoridades educativas del país impulsen programas de posgrado, tanto en maestría como en

doctorado, con alto rigor académico para formar la generación de profesionistas que requiere el país.

Por otra parte, de igual manera es urgente reconstruir la política global de evaluación de la calidad del posgrado, en primer término para responder a los debates internacionales que se dan con relación a los sistemas de acreditación, a la profesionalización de la evaluación, a la fundamentación de los indicadores que son empleados, así como a las grandes diferencias que existen en los diversos campos de conocimiento. Es recomendable que los estudiantes de posgrado, en particular de aquellos programas de investigación, no sólo sean jóvenes que acaben de concluir sus estudios de licenciatura, sino que además obtengan el grado en los tiempos previstos.

Esto quizá no es tan recomendable en un posgrado en el ámbito de las ciencias sociales y las humanidades. Varios tutores expresan en conversaciones informales que si se concede al estudiante de estos programas un año más lograrían una mayor solidez intelectual en el planteamiento de su investigación. Pero ello es imposible cuando el cumplimiento de los tiempos de graduación se convierte en una espada de Damocles.

En el caso de los posgrados profesionales debe analizarse con mucho mayor detalle la importancia de la experiencia profesional, incluso la importancia de que el estudiante se encuentre inserto en una práctica laboral real. El reto es cómo lograr una formación con alto rigor académico que simultáneamente permita recuperar la riqueza que ofrece el mundo laboral.

Finalmente, aunque es adecuado que exista una alineación de criterios entre las políticas para la educación superior y las políticas del posgrado, los criterios que se emplean para la evaluación del posgrado deben invitar a examinar el conjunto de estas políticas. Se deben revisar desde los criterios que han llevado a las autoridades educativas a promover el concepto de "cuerpos académicos" en insti-

tuciones donde la conformación de éstos no responde a la dinámica institucional, hasta las farrogosas definiciones de líneas de generación del conocimiento, publicación con sus tutores. Criterios que en algunos casos provienen de la experiencia del ámbito de las ciencias, pero que no son generalizables a las diversas disciplinas del mundo académico.

El país debe modificar su concepto deshauciente y competitivo de la evaluación. La evaluación no es el espacio para competir por recursos económicos o para colgarse medallitas de logro. La evaluación tiene como función generar procesos de retroalimentación que contribuyan a la mejora global del posgrado en el nivel nacional, y no a la concentración de recursos en muy pocos programas.

Bibliografía

- ANUIES (2000), *La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo*, México.
- Asociación Universitaria Iberoamericana del Posgrado (2004), *Guía de autoevaluación*, Salamanca, AUIP.
- DIÁZ, María Antonieta, Gustavo Flores y Felipe Martínez (2008), *Pisa 2006 en México*, México, Instituto Nacional de Evaluación de la Educación.
- DIÁZ-BARRIGA, Ángel (2005), "Riesgos de los sistemas de evaluación y acreditación de la Educación Superior", ponencia presentada en el Seminario Regional de Nuevas tendencias de la Evaluación en América Latina, Buenos Aires, junio, IESALC-UNESCO-CONEAU: <http://angeldiazbarriga.com/doctos/archivos/riesgos_sistemas_adreditacion.pdf>.
- DIÁZ-BARRIGA, Ángel (2008), "El Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI) y su impacto en la dinámica de las instituciones de educación superior", en Ángel Díaz Barriga (coord.), *Impacto de la evaluación en la educación superior mexicana. Un estudio en las universidades públicas estatales*, México, IISUE-UNAM/ANUIES/Plaza y Valdés (Educación Superior Contemporánea).
- DIÁZ-BARRIGA, Ángel, Concepción Barrón, Frida Díaz Barriga Arceo (2008), *Impacto de la evaluación en la educación superior. Un estudio en universidades públicas estatales*, México, IISUE-UNAM/ANUIES/Plaza y Valdés.
- IBARRA, Eduardo (1993a), "El nuevo CONACYT y la evaluación", en Eduardo Ibarra (coord.), *La universidad ante el espejo de la excelencia*, México, UAM, pp. 357-359.
- IBARRA, Eduardo (1993b), *La universidad ante el espejo de la excelencia*, México, Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa.

- KHAWAS, Elaine (2001), *Acreditación in usa, origens, development and future prospects*, Paris Internacional Institute for Education Planning, UNESCO.
- LEMAITRE, María José (2004), "Redes de agencias de aseguramiento de la calidad de la educación superior a nivel internacional y regional", en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 35, Organización Iberoamericana de Educación (OEI), Madrid, pp. 73-87.
- MUÑOZ Izquierdo, Carlos (2004), *Desarrollo y heterogeneidad de las instituciones mexicanas de educación superior de sostenimiento privado*, México, ANUIES.
- PEÑA, Guillermo de la (1993), "Algunas dificultades en la evaluación de los científicos sociales", en *Revista Avance y Perspectiva*, vol. 12, CINVESTAV-UPN, México, julio-agosto, 1993.
- RAMA, Claudio (2004), "La tercera reforma de la educación superior en América Latina", Caracas, IESALC-UNESCO.
- REYNAGA, Sonia y Misael Gradilla (2006), "Las políticas del posgrado a debate", en María Luisa Chavoya, *El trabajo académico en la encrucijada de las políticas*, Guadalajara, Universidad de Guadalajara, pp. 71-98.
- RUBIO, Julio (2007), *La política educativa y la educación superior en México. 1995-2006. Un balance*, México, FCE/SEP, p. 149.
- SOSTMAN, Rafael, Sylvia Schmelkes, Jesús Álvarez, Antonio Argüelles, María de Ibarrola, Pablo Latapí, Carlos Mijares, Fernando Rivera, Roberto Rodríguez, Julio Rubio, José Treviño, Enrique Villa y Margarita Zorrilla (2000), *Bases para el programa sectorial de educación XXI. 2001-2006*, Coordinación del equipo de transición del presidente electo Vicente Fox Quesada, México, noviembre.