

La aplicación de políticas educativas en el nivel de posgrado en México

*Rosa María Soriano Ramírez**

Resumen

A finales del siglo pasado se llevó a cabo una serie de reformas educativas en los distintos niveles de educación en México, en este trabajo sólo se señala al nivel de educación superior, específicamente al posgrado, la injerencia de nuevas formas de organización que trastoca la dinámica de este nivel. Así como la instrumentación de políticas de evaluación que permitieron nuevas formas de organización al interior de cada una de las Instituciones de Educación Superior, y con ello la evidencia de procesos de eficiencia desde una lógica de mercado que prevé que el trabajo académico sea visto desde una perspectiva de la productividad.

Palabras clave: Posgrado, educación superior, posgrado, políticas de evaluación.

Abstract

At the end of last century, in Mexico, series of educational reforms in the different education levels were carried out; in this document, utterly, the level of superior education, specifically to the Postgrade, is pointed out, as well as the inclusion in new organization ways that change the dynamics of this level. As well as the instrumentation of evaluation policies that allowed new organization forms to the interior of each one of the Institutions of Superior Education, and with it, the evidence of processes of efficiency from the logic a market that predicts that the academic activity will be seen under the productivity perspective.

Key Words: Postgrade, superior education, evaluation policies.

Introducción

A finales de la década de los ochenta del siglo pasado, se empezó a hablar sobre un debate de temas que escasamente se habían insinuado en épocas anteriores, en un contexto de crisis económica que marcó a este periodo por una alta inflación, extendido desempleo y un claro descontento en amplios sectores sociales.

* Dra. en Pedagogía por la Facultad de Estudios Superiores Aragón-UNAM. Profesora en el Posgrado en Pedagogía en el mismo campus.

Cobran relevancia los pronunciamientos que en torno a la educación superior hicieron los gobiernos, grupos empresariales y medios masivos de comunicación en los países de América Latina, aunado a la evolución de las sociedades, las necesidades económicas y las perspectivas de empleo, así como la ampliación del acceso, demandaron un profundo cambio en las finalidades de la educación superior.

Esto provocó que al interior y exterior de las instituciones universitarias se pensara desde el punto de vista de baja calidad y pertinencia del servicio educativo, inoperancia de su funcionamiento a partir de su propia estructura por sus desbordamientos políticos, y al financiamiento sobre todo en las instituciones de carácter público pues éstas habían dependido de manera casi completa de los fondos gubernamentales, ya sean federales o estatales, que en épocas de austeridad económica, los gobiernos habían tenido que hacer recortes al gasto público en el sector social, donde las instituciones de educación superior fueron las más afectadas y con ello obligaban al abandono de modelos de financiamientos pensados para épocas de crecimiento.

Esta crisis de la educación superior ha sido ampliamente analizada por algunas agencias internacionales más importantes en la política económica, educativa y cultural. Así el Banco Mundial agencia fundamentalmente financiera, ha cobrado relevancia en el diseño y establecimiento de políticas que abarcan otros sectores de la sociedad en desarrollo, tal como la educación; en 1994 este organismo elaboró el documento *“La educación superior: las lecciones de la experiencia”* en donde se examinan las principales dimensiones de las crisis de la educación superior en los llamados países en desarrollo y evalúa las perspectivas de lo que se considera como una reforma exitosa en este sector para alcanzar las metas de mayor eficiencia, calidad y equidad en la educación mediante cuatro orientaciones a saber:

- “La promoción de una mayor diferenciación de las instituciones, incluyendo el desarrollo de establecimientos privados.
- La adjudicación de incentivos a las instituciones públicas para que diversifiquen sus fuentes de financiamiento, lo cual incluye el establecimiento de aranceles o cuotas a los estudiantes y la vinculación del otorgamiento de fondos públicos al desempeño institucional.
- La redefinición del papel del gobierno en el desarrollo de la educación superior.
- La introducción de políticas explícitamente diseñadas para dar mayor prioridad a los objetivos de aumentar la calidad y la equidad” (Jallade, L.; Lee, E.; Samoff, J., 1994).

Por otra parte, la visión de la UNESCO en el “*documento de política para el cambio y el desarrollo de la educación superior*” (UNESCO, 1995) reconoce que la educación superior se encuentra en un estado de crisis en casi todos los países del mundo. Es así como, aunque la matrícula ha crecido considerablemente, la capacidad de financiamiento público ha disminuido, esto implica de acuerdo con la UNESCO la necesidad de replantear el papel y la misión de la educación superior, así como de identificar nuevos enfoques y establecer nuevas prioridades para su desarrollo futuro, por lo que recomienda que la educación superior debe estar ordenada por la relevancia en función del papel y el sitio que ocupa la educación superior en la sociedad, sus funciones con respecto a la docencia, la investigación y los servicios que de ellas resulten, así como en términos de sus vínculos con el mundo del trabajo en un sentido amplio, las relaciones con el Estado y el financiamiento público y las interacciones con los demás niveles y formas del sistema educativo.

Otra de las preocupaciones con respecto al estado actual de la educación superior es la calidad. Así, se considera que la evaluación y el fortalecimiento de la calidad deberían empezar por incluir el papel activo del personal docente y de investigación, dado el papel primordial que éstos desempeñan en las actividades de las instituciones de enseñanza superior.

Desde esta visión se empezó a promover la realización de exámenes nacionales, considerando que éstos aportarían información para determinar la calidad del sistema y con ello se inicia la evaluación, el desempeño docente, entre otros aspectos, vertida esta evaluación no en el mejoramiento de los procesos de trabajo escolar sino en la orientación que se le tuvo que imprimir al comportamiento docente, los resultados de esta evaluación se vincularon con las remuneraciones de los académicos.

Al mismo tiempo se estableció como propuesta central de esta medición de calidad a la llamada *evaluación institucional* la cual se apoyó en prácticas del sistema educativo estadounidense, tales como: la acreditación institucional, la evaluación externa, la evaluación de la productividad y el establecimiento de sistemas de certificación; de tal manera que esta evaluación institucional se valió de otros modelos de evaluación: rendimiento estudiantil y generalización de exámenes nacionales de calidad y de admisión, así como de la evaluación del desempeño docente.

“La práctica de la evaluación trastoca innegablemente el sistema educativo; significa la posibilidad de introducir nuevas rutinas en el proceso escolar –finalmente hay que entrenar a los estudiantes en resolver exámenes objetivos, los docentes tendrán que acumular puntos de acuerdo con diversos programas de productividad, por publicaciones, conferencias, etc.; las instituciones tendrán que informar el número de

volúmenes de su biblioteca, su equipo de computo, su relación ingreso/egreso, para recibir una acreditación institucional o un apoyo económico adicional, innegablemente el esfuerzo será mayúsculo pero no necesariamente significará su mejoramiento cualitativo” (Díaz Barriga, A.; 1998; 86)

Bajo esta configuración la educación superior, y de manera particular el nivel de posgrado, ha sido objeto de creciente influencia de la globalización, pues mediante los criterios de contar con recursos humanos altamente calificados y la promoción de un mayor desarrollo de la ciencia y la tecnología se pretende actuar competitivamente con los profesionales y expertos de otros países.

La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) desde sus inicios contó con la llamada Escuela Nacional de Altos Estudios, en ella se establecía como meta la búsqueda de la excelencia académica para la enseñanza de la educación superior; una escuela dedicada a cultivar en su más alto nivel la ciencia y a promover la investigación en todas sus ramas (Larroyo, F.; 1979; 370), sus objetivos fueron, según se mencionaba en la Ley Constitutiva: perfeccionar, especializándolos y subiéndolos a un nivel superior, estudios que en grados menos altos se hicieran en las Escuelas Nacionales Preparatorias, de Jurisprudencia, de Medicina, de Ingenieros y de Bellas Artes, que estaban en conexión con ellos proporcionando a sus alumnos y a sus profesores los medios para realizar metódicamente investigaciones científicas que servirían para enriquecer los conocimientos humanos y la formación de profesores de las escuelas secundarias y profesionales. La misma Ley mencionaba que los trabajos de Investigación y Alta docencia debían estar estipulados en la Ley de la Escuela de Altos Estudios.

La Escuela de Altos Estudios, desde su promulgación hasta su desaparición, tuvo una serie de modificaciones tanto en su estructura logística como en su planeación académica: los planes de estudio se modificaban en el transcurso de un año a otro; sus directores afrontaban en muchas ocasiones problemas que iban desde la impartición de las clases hasta los ataques para la supresión de la escuela.

En 1946 el Dr. Salvador Zubirán fue nombrado rector de la Universidad Nacional y le correspondió reorganizar la estructura administrativa y académica: una de sus propuestas fue la de organizar los estudios de posgrado en la Escuela de Graduados que coordinaría todos los cursos que en el ámbito de Especialización, Maestría o de Doctorado se hicieran en las Escuelas, Facultades e Institutos de la Universidad. Para ello se disponía de dos Facultades que otorgaban los títulos en este nivel la de Ciencias y la de

Filosofía y Letras. Tanto una como otra carecían de uniformidad en lo referente al otorgamiento de grados y por ello se pensó en la creación de la Escuela de Graduados, para poder unificar así el criterio de la Universidad en la expedición de los grados académicos de Doctor y de Maestro y para reunir en ella todos los estudios superiores de Ciencias y Humanidades. Este proyecto fue aprobado y se iniciaron los trabajos de organización, sistematizando algunos cursos de especialización impartidos en las diversas Facultades, Escuelas e Institutos universitarios.

La Escuela de Graduados tuvo a su cargo la dirección y organización de las funciones docentes de múltiples instituciones, entre las que se podían contar el Hospital Nacional de Cardiología, Hospital Infantil, Instituto de Salubridad e Higiene, Hospital de Enfermedades de la Nutrición, Hospital General, Escuela Nacional de Antropología e Historia, Colegio de México, observatorio Astronómico en Tonantzintla y el Archivo General de la Nación (Larroyo, F., 1979; 531). Los grados otorgados por la Universidad fueron: el de Doctor en Filosofía o en Ciencias y Maestría en Artes o en Ciencias. De esta manera la Universidad sentó las bases para la elaboración de programas para las distintas áreas en las que debía ser impulsado o creado el posgrado.

Entre 1946 y 1952 la Universidad abrió gran cantidad de programas de Maestría, Doctorado y Especialización, concretamente en las áreas de Ciencias Básicas, Medicina, Ciencias Humanas, Administración y Derecho.

En 1970, se creó el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) que desde sus inicios, impulsó los estudios de posgrado con becas y con apoyos económicos para el desarrollo de los programas.

Por su parte un año después la ANUIES en su planteamiento de reforma integral de la educación, acordó impulsar los estudios de posgrado. Para 1978, la SEP y la ANUIES formularon el Plan Nacional de Educación Superior, uno de sus programas estaba centrado en la creación de nuevos programas de posgrado y establecieron la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (Conpes). En este programa se hizo hincapié en la coordinación, en la planeación y en la colaboración interinstitucional.

En 1983 a partir de la reforma académica en la Universidad se determinó dejar clara la *conceptualización* de los niveles de posgrado y la definición de un modelo académico para cada uno de ellos, así como el fortalecimiento de los mecanismos de evaluación y de planeación de los programas.

En el Programa Nacional de Educación 1984-1988 planteaba entre sus metas establecer un sistema nacional de posgrado y un sistema nacional de

investigadores. Por su parte, el Programa Nacional de Educación Superior (Pronaes) estableció un subprograma denominado: Programa Nacional de Posgrado, que comprendía tres proyectos: consolidar los programas existentes a través de nuevos posgrados asociados con grupos de investigación consolidados e impulsar la obtención del posgrado entre los profesores.

La Universidad en 1986 reformó su reglamento de posgrado entre las cuestiones que sobresalen de esta reforma es sin duda la descolarización del doctorado y la implantación del régimen tutorial, particularmente en este nivel.

Cuatro años después la ANUIES planteó la pertinencia de establecer nuevos programas prioritarios entre ellos uno relativo al posgrado, cuya denominación fue: Programa Nacional para el Mejoramiento del Posgrado que proponía ocho líneas de acción: evaluación de los programas de posgrado; organización y funcionamiento del posgrado; desarrollo de posgrados nacionales; desarrollo de posgrados regionales; vinculación del posgrado con los sectores productivos de bienes y servicios; información sobre el posgrado; apoyo a la superación académica del personal académico del posgrado y servicios de apoyo al estudiante de posgrado, en esa década (1990-2000) se establecieron políticas de fuerte impacto para el actual posgrado y es esa década la que por el fuerte impulso y la determinación de políticas educativas son motivos suficientes para desarrollar este ensayo, pues son ellas las que marcan las pautas del posgrado en la actualidad.

Junto a estas nuevas políticas educativas en el posgrado, se empezó a desarrollar una serie de iniciativas y planteamientos avaladas todas ellas por la ANUIES y PRONAES que tienen eco en el rectorado del entonces Dr. José Sarukhán Kérmez que van del 2 de enero de 1989 al 1º de enero de 1993, y del 2 de enero de 1993 al 6 de enero de 1997. Durante estos años se implementaron en la Universidad diversas políticas educativas tendientes a la evaluación.

Todas ellas no fueron ajenas durante el sexenio de Carlos Salinas de Gortari quién para 1988 en medio de complejas circunstancias obtuvo el poder y se pronunció por dar continuidad a las políticas económicas del gobierno anterior (periodo presidencial de Miguel de la Madrid Hurtado 1982-1988), es decir, profundizar la apertura de la economía mexicana, controlar la inflación, reducir el déficit público y privatizar una buena porción del sector gubernamental. Otros aspectos importantes en su programa de gobierno fueron: la renegociación de la deuda externa, la desarticulación de los grupos de poder sindicales, el inicio de las conversaciones sobre el tratado de libre comercio con los Estados Unidos de Norteamérica y Canadá, y la recuperación de la inversión privada.

Estas acciones se cobijaron en el discurso de la modernización: la necesidad de un Estado moderno con apertura a la economía mundial, la búsqueda de la eficiencia y la calidad en los procesos económicos entre otros rubros. Este gobierno volvió a insistir en la importancia de la educación como factor de modernización económica y tecnológica, para ello:

“entre 1989 y 1993 aumentó aproximadamente 50%, en términos reales, el financiamiento federal a las universidades y los institutos tecnológicos públicos, y el gasto en desarrollo científico y tecnológico experimentó un crecimiento análogo [...] con estas medidas se recuperó el nivel de financiamiento global del sistema correspondiente al periodo inmediatamente anterior a la crisis de 1982” Kent; R.; 1997; 119).

En 1989, un año después de haber iniciado su gobierno Salinas de Gortari anunció en el *Programa de Modernización Educativa 1989-1994* los programas de evaluación de la educación superior, precisamente dos años después aparecieron programas específicos orientados a la modernización o el reordenamiento de las instituciones del sector.

Estos acontecimientos permiten el estudio, por un lado de políticas tendientes a la evaluación en la educación superior en el posgrado, su asunción en el Posgrado en Pedagogía que es objeto de análisis en el trabajo de investigación: *Una lectura hermenéutica acerca de la formación de profesores de la maestría en enseñanza superior. Caso Aragón ¿continuidad o reproducción?* (Soriano R, 1997; 16).

Este posgrado se estableció en 1955 independiente de las demás maestrías con un plan de estudios dirigido no sólo a la formación de profesores, sino a la capacitación de profesionales de pedagogía capaces de realizar actividades de administración escolar y de efectuar investigaciones desempeñando tareas de asesoría en diferentes instituciones. El plan de estudios de la Maestría en Pedagogía en 1957 quedó conformado basándose en dos elementos: un sistema de créditos semestrales con un total de 38 por semestre y el ordenamiento de las materias según la siguiente clasificación: obligatorias generales, obligatorias monográficas, obligatorias pedagógicas, seminario y optativas.

En los años posteriores el plan de estudios no sufrió serias modificaciones en las asignaturas a cursar, es hasta finales de la década de los 80 cuando algunas de estas modificaciones tienen que ver con la incursión de áreas logísticas de apoyo para la impartición de esta maestría que se crean pero va a ser en la década de los noventa que sufre una serie de modificaciones radicales entre las que destaca la supresión de la Maestría en Enseñanza Superior quien en 1974 fue creada y para 1999 desaparece del padrón de maestría de la

universidad cuya finalidad es buscar la profesionalización del cuerpo docente, para alcanzar la excelencia académica y mejorar con ello la calidad de la educación superior.

Al igual que la Maestría en Pedagogía lo tuvo en su momento, la Maestría en Enseñanza Superior los fundamentos teóricos que recubren sus planes de estudio y dirigen su acción constituyen un arquetipo específico de pensamiento que reduce la óptica de análisis del discurso pedagógico e insta a un prototipo de formación, que desarticula las diversas teorías didácticas y su relación con las teorías pedagógicas, Estos razonamientos han alcanzado múltiples matices y, en realidad, subsisten de distintas formas en los diversos planes de estudio de las dos maestrías. Estos paradigmas tienen una multitud de posibilidades para el desarrollo con la contribución de su objeto de conocimiento. Sin embargo, están en permanente conflicto y contradicción.

Fuentes de consulta

- Díaz Barriga Ángel. Tarea educativa; un perspectiva didáctica grupal y psicosocial, México, UNAM- Nueva imagen. 1998.
- Larroyo F. Historia comparada de la educación en México, México, Porrúa. 1979.
- Kent Serna R. Temas polémicos de la educación superior en México: los estudios de posgrado, México, Fondo de Cultura Económica. 1997.
- Soriano Ramírez. Una lectura hermenéutica acerca de la formación de profesores de la Maestría en Enseñanza Superior. Caso Aragón; ¿Continuidad o reproducción? UNAM Tesis de maestría. México. 1997.
- UNESCO. Documento de política para el cambio y el desarrollo de la educación superior. París. 1995.