

Retos y problemas en la enseñanza y la investigación. Una perspectiva comparativa de los procesos de formación en el posgrado de la UNAM

Víctor Martiniano Arredondo Galván*

El tema de la enseñanza y la investigación en el posgrado es sumamente amplio y suscita múltiples posibilidades de abordaje. Esta exposición consta de tres apartados: en el primero, a manera de introducción, se presenta una explicación somera sobre la reforma en el posgrado de la UNAM; en el segundo se plantean una serie de datos y apreciaciones sobre los procesos de formación en programas de diferentes áreas de conocimiento, de las ciencias sociales y humanidades, por un lado, y de las ciencias experimentales, por el otro; en el tercer apartado se exponen algunos retos y problemas de la enseñanza e investigación en el posgrado.

En el caso de la investigación me parece que ésta debe verse fundamentalmente como proceso de aprendizaje y como resultado de ese proceso, que se expresa en las tesis de grado, particularmente en el nivel del doctorado.

La reforma en el posgrado de la UNAM

Aunque existen antecedentes importantes en la UNAM, debemos tener presente que el posgrado es un ciclo de estudios relativamente reciente en México. No fue sino hasta la década de los setenta que este ciclo de estudios inició un desarrollo significativo, en correspondencia con la gran expansión que tuvo en esos años la educación superior y con la creación del Conacyt. En el caso de la UNAM, es de destacar que apenas en 1967 se estableció un reglamento general de estudios de posgrado, mismo que ha sido modificado en varias ocasiones. En las sucesivas reformas al reglamento, en 1979, 1986 y 1995, se incrementó de manera importante el número de disposiciones normativas y, con ellas, el nivel de exigencia.

Por ejemplo, con relación a la maestría el número de créditos pasó de 50 a 70 y el valor en créditos que se otorgaba a la tesis —de 20 y 25% respectivamente— dejó de otorgarse en 1995. Lo cual significa que de 1967 a 1995 el número mínimo de horas clase para egresar de la maestría pasó de 320 a 560 horas. Con relación al doctorado, en el reglamento de 1967 se establecían como mínimo 150 créditos, incluidos en su caso los créditos de maestría, de los cuales la tesis de grado podía tener un valor de hasta 40% del total de créditos. Este criterio se conservó en 1979, pero a partir de 1986 se dejó de otorgar créditos a las actividades académicas del doctorado y se estableció de manera for-

* Centro de Estudios Sobre la Universidad, Universidad Nacional Autónoma de México.

mal el régimen tutorial para centrar las actividades de este nivel en la investigación.

Otro aspecto, relacionado con lo anterior, tiene que ver con los plazos para obtener el grado. Hasta antes de la reforma de 1995 se establecía para la maestría un plazo de hasta tres veces la duración del plan de estudios, a partir de entonces se establece un plazo máximo de cuatro semestres para los alumnos de tiempo completo y la posibilidad de dos semestres adicionales para los de tiempo parcial. Para el doctorado también se establecía originalmente un plazo de hasta tres veces la duración de los estudios correspondientes, en cambio en el reglamento de 1986 el plazo para estar inscrito en el doctorado y presentar el grado era de ocho semestres. El reglamento actual prescribe que la permanencia en los estudios de doctorado se sujetará a los plazos que en forma específica establece el plan de estudios, y que sólo en casos excepcionales se podrá autorizar la permanencia en este nivel de estudios hasta por cuatro semestres adicionales.

La reforma que se hizo al reglamento general a fines de 1995, después de un largo proceso de análisis y discusión, puede considerarse, sin duda, radical. Esto porque el proceso de adecuación al nuevo reglamento implicó en muchos casos un replanteamiento y una reestructuración de los programas académicos. Se agrupó en un solo programa a todos aquellos que eran iguales o semejantes y que dependían de distintas escuelas o facultades, de manera que formalmente ahora se cuenta con sólo 38 programas académicos, de los cuales 32 son de maestría y doctorado, cinco de maestría y uno de doctorado. Con la adecuación al nuevo reglamento se pasó de contar formalmente con 324 planes de estudio de maestría y doctorado a 37 programas de posgrado, a los que habría que sumar el programa recién aprobado de maestría en docencia para la enseñanza media superior.

Por otra parte, y en cierta medida debido a lo anterior, los programas dejaron de depender exclusivamente de las escuelas y facultades, ya que a éstas se suman los institutos y centros de investigación que ahora son corresponsables de los programas, en los campos de conocimiento que son iguales o afines, y que también pueden ser sedes de los programas. Esto ha significado, además, que los programas tengan ahora una mayor capacidad de atención de estudiantes, tanto en términos de la planta académica de profesores y tutores, como de la infraestructura, equipamiento y servicios de apoyo. La conducción académica queda a cargo de un comité académico, formado por los directores y representantes de estudiantes y de tutores o profesores de todas las entidades académicas participantes en el programa. Para la operación del programa hay un coordinador que es designado directamente por el rector a propuesta de los directores de las entidades académicas participantes.

Otro aspecto importante de la reforma del reglamento de 1995 es el establecimiento del sistema tutorial. Ya en la reforma de 1986 se había establecido que hubiera un tutor individual para cada estudiante de maestría y de doctorado, para que “lo oriente en su formación, investigación, señalamiento de lecturas y demás actividades académicas, y lo dirija en la elaboración de su tesis o, en su caso, proponga un director de tesis”. En el reglamento de 1995 se establece la figura del comité tutorial —tres tutores acreditados en el programa, uno de los cuales será el tutor principal— para los estudiantes del doctorado y, si lo considera necesario el comité académico, para los de maestría. De esa forma se impulsa la consolidación del sistema tutorial, al que se le dedica un capítulo en el nuevo reglamento. Entre otras cosas, se señala que “el tutor principal tendrá la responsabilidad de establecer junto con el alumno el plan individual de actividades académicas”.

micas que éste seguirá, de acuerdo con el plan de estudios, y de dirigir la tesis de grado o de supervisar el trabajo de preparación del examen general de conocimientos” y que el comité tutorial —preferentemente constituido por tutores de más de una entidad académica— conocerá y evaluará el proyecto de tesis y el plan de actividades que deberá cumplir el alumno y evaluará semestralmente su avance. También se señala que el comité tutorial podrá proponer al comité académico el cambio de inscripción de un alumno de maestría a doctorado o viceversa y que se encargará de determinar si el alumno de doctorado está preparado para optar por la candidatura al grado y de proponer la integración del jurado de examen de grado.

El proceso de adecuación al nuevo reglamento no ha sido igual para todos los programas, en algunos casos ha representado grandes dificultades y en otros ha sido relativamente fácil, sobre todo para aquellos que ya operaban con un modelo semejante, la mayoría de los cuales corresponden al área de ciencias biológicas y de la salud. Aunque formalmente se puede considerar que el proceso de adecuación al nuevo reglamento ha concluido, todavía se está en una transición al nuevo modelo propuesto por el reglamento, en particular en las áreas de ciencias sociales y de humanidades y en los programas de las ingenierías. En algunos casos se han suscitado problemas que requieren de replanteamientos, y que han sido expuestos en los foros promovidos durante este año expresamente para el posgrado por la Dirección General de Estudios de Posgrado y los Consejos Académicos de Área. Más adelante aludiré a algunos de ellos.

Perspectiva comparativa de los procesos de formación

En el Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU) de la UNAM, desde hace algunos años se estableció una línea de investigación sobre el posgrado y se han realizado varios estudios sobre programas de la propia institución. Con base en esos estudios, se presenta una perspectiva comparativa de los procesos de formación entre, por una parte, programas de las ciencias sociales y las humanidades y, por otra, programas de las ciencias experimentales. Los planteamientos que se presentan corresponden a estudios realizados entre 1995 y 1998 y no corresponden a la situación actual.

1. Una primera observación general es que en las instancias de gestión y administración de los programas estudiados no se cuenta con una información amplia y sistematizada sobre los estudiantes.

En las entrevistas, varios funcionarios y profesores de ciencias sociales y humanidades reconocen no haber prestado suficiente atención al conocimiento de los estudiantes, a sus intereses y expectativas. Señalan que su preocupación principal se había centrado en los contenidos de las asignaturas y, en todo caso, en conseguir un nivel homogéneo en cuanto a los conocimientos disciplinares de los estudiantes, a través de cursos propedéuticos o de pre-requisitos. Alguno de ellos plantea, incluso, la necesaria exclusión de estudiantes provenientes de otras carreras; en cambio, otros señalaban la necesidad de proporcionarles una formación *ad hoc*, mediante otros programas específicos.

2. En las ciencias sociales y las humanidades existe una gran heterogeneidad en la población estudiantil (captada en la mues-

tra), en términos de la edad, de las carreras de procedencia, de las expectativas y motivaciones y de los compromisos familiares y laborales de los estudiantes.

En la muestra de 137 estudiantes de los cinco programas —filosofía, historia y pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras (FFL); sociología y ciencia política de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (FCPys)—, las edades oscilan entre los 23 y los 67 años. El promedio es de 37 años y la moda de 38 años, y predomina la población femenina en 55% (59% en FFL y 44% en la FCPys). En las mujeres, la edad promedio es de 38.5 años y la moda de 38, en los hombres el promedio es de 35 años y la moda de 26 años. Sólo 44% son solteros, 51% de los hombres y 38% de las mujeres. En cuanto a la ocupación laboral, 57% de los estudiantes son académicos y 12% trabaja en otras actividades profesionales. De quienes trabajan, 59% lo hace en instituciones educativas, 15% en la administración pública y sólo 5% en otras instancias. Por otra parte, los estudiantes de la FFL proceden de 27 carreras diferentes, y los de la FCPys de 13 carreras distintas.

Con respecto a esos mismos datos, hay una mayor homogeneidad entre los estudiantes de los programas de ciencias experimentales, sobre todo en los que tienen su sede en institutos y centros de investigación. En la muestra de 140 estudiantes de los programas estudiados —biotecnología, neurobiología, ciencias biomédicas, ciencias del mar y biología—, resaltan algunos datos: la edad promedio es de 29 años y la moda de 27, con una edad mínima de 22 y máximas de 46 años; hay una proporción igual (50%) de hombres y mujeres; 44% de los estudiantes manifiesta estar casado o en unión libre, pero sola-

mente 27% tiene hijos; 70% no tiene actividad laboral alguna, y de 28% que trabaja durante los estudios en su gran mayoría es docente de la UNAM o de otras instituciones de educación superior.

3. La mayor parte de los estudiantes de ciencias sociales y humanidades (por su edad, estado civil, compromisos y responsabilidades familiares y de trabajo), sólo dedican tiempo parcial a los estudios, debido a sus condiciones de vida. Tienen beca sólo 24% de los estudiantes. En cambio, son excepcionales los estudiantes de ciencias experimentales que no están becados y que no dedican tiempo completo a los estudios, sobre todo si los programas se desarrollan en institutos y centros de investigación. Casi 80% cuenta con becas, principalmente del Conacyt y algunas de la Dirección General de Asuntos del Personal Académico de la UNAM.
 4. Algunos funcionarios y profesores de programas de ciencias sociales y humanidades manifiestan preocupación por la gran afluencia de académicos, particularmente al doctorado, presionados por el Sistema Nacional de Investigadores y los estímulos institucionales. En la FFL más de 60% de los estudiantes de la muestra son académicos. Esta situación, calificada por alguno de los funcionarios como una “demanda artificial” al posgrado. Esta situación no se presenta en los programas de las ciencias experimentales, con la excepción del de biología, al que acuden sobre todo profesores de educación media superior y, en menor grado, los de ciencias del mar y limnología y el de neurobiología.
- En los programas de ciencias sociales y humanidades llama la atención la gran diferencia de edad entre los estudiantes de maestría y de doctorado. En la maestría el

promedio es de 34 años y la moda de 26, en el doctorado el promedio es de 41 años y la moda de 38. Esta diferencia de 7 y 12 años, respectivamente, podría significar que se da un desplazamiento de los jóvenes en las posibilidades de acceso al doctorado. Por otra parte, 55% de los académicos está en el doctorado, en tanto que en la maestría está 88% de los que realizan actividades profesionales.

5. Entre los actores del posgrado de las ciencias sociales y humanidades se manifiesta, en su dimensión social e intelectual, una vida académica relativamente exigua. La interacción entre estudiantes, y de éstos con los profesores, se limita, en la mayoría de los casos, a la que se da en las aulas o salones en que se desarrollan los cursos y seminarios. En forma general, tanto profesores como estudiantes acuden a la sede del programa solamente cuando tienen actividades escolares. Al haberse desescolarizado el doctorado, en el caso del doctorado tutorial ya implantado en los programas de la FFL, la interacción entre estudiantes y de éstos con los profesores es prácticamente inexistente. Esto se ha tratado de subsanar con la realización de coloquios anuales de doctorandos, donde éstos presentan sus avances de tesis, junto con sus respectivos tutores.

La situación en los programas de ciencias experimentales es diferente, hay una gran interacción entre los estudiantes y de éstos con sus profesores y tutores, sobre todo en los institutos y centros de investigación. Esto se debe a que los estudiantes trabajan en los laboratorios y conviven con profesores y compañeros hasta por más de ocho horas diarias. En la mayoría de los casos la interacción de los estudiantes con sus tutores es cotidiana.

6. En las ciencias sociales y las humanidades, la organización y trayectoria curricular no propicia la conformación de grupos académicos entre los estudiantes, donde haya afinidad intelectual y social. Son escasas las oportunidades que tienen los estudiantes para la integración y la cohesión como comunidades académicas, y para la identificación y el compromiso con el programa académico y con la institución, lo que podría explicar en buena medida los frecuentes abandonos de los estudiantes, temporales o definitivos. Alrededor de una tercera parte de ellos opina que los grupos de estudiantes que se forman son constantes porque hay compatibilidad de intereses académicos. En cambio, son un poco más los que opinan que no se forman grupos por la falta de interacción entre los estudiantes y con los profesores, dentro y fuera del aula, y a la falta de definición de líneas de investigación.

En las ciencias experimentales, la organización académica, y en particular la adscripción de los estudiantes a laboratorios de investigación, propicia la formación de grupos donde hay afinidad intelectual y social. Son abundantes las oportunidades de identificación y de integración en comunidades académicas. El ambiente de los programas y de las entidades donde se desarrollan propicia la incorporación de tradiciones y valores, así como la adquisición del *ethos* y del *habitus* propio del campo científico respectivo. En términos de Tinto (1992), se percibe un compromiso recíproco entre, por un lado, el programa y la sede que lo sustenta y, por el otro, los estudiantes. Lo que podría explicar que la graduación, y por tanto la eficiencia terminal, sea más elevada en esos programas.

7. En las ciencias sociales y las humanidades no hay una clara distinción de las prácticas y los procesos de formación entre los niveles de maestría y de doctorado. Con frecuencia, los estudiantes participan indistintamente en los mismos cursos y seminarios, incluso en el caso del doctorado tutorial. En ocasiones, en el caso de seminarios optativos o formalmente equivalentes, los estudiantes provienen de programas afines que persiguen objetivos y propósitos diferentes.

En las ciencias experimentales es predominante el enfoque hacia la formación de investigadores, a tal grado que el nuevo programa de ciencias biomédicas es ahora exclusivamente de doctorado. En los programas donde se conserva el nivel de la maestría, ésta es vista, con frecuencia, junto con la formalización de la candidatura de doctorado, como un filtro de selección de los futuros investigadores, y no tanto como un nivel con justificación y sentido en sí mismo. Sin embargo, funcionarios y profesores, e incluso estudiantes, particularmente de las facultades de Ciencias y de Química, y de los institutos de Biotecnología y de Ciencias del Mar y Limnología, reivindican la vinculación con la industria y los servicios, así como la orientación de formación de profesionales de alto nivel, sobre todo en la maestría. Al respecto, en las entrevistas un profesor lamenta el cambio de denominación del programa de biotecnología a ciencias bioquímicas y expresa la preocupación de que esa orientación se pierda o se diluya con enfoques exclusivos de investigación académica.

En cuanto a las prácticas y los procesos de formación, la distinción fundamental entre la maestría y el doctorado en ciencias ex-

perimentales, desde mucho antes de la reforma del posgrado, era el carácter escolarizado de la maestría y la dedicación plena a la investigación en el doctorado, aunque en ambos niveles operaba ya el sistema tutorial y el trabajo de laboratorio. En todo caso, la convergencia de estudiantes de maestría y doctorado se da en los laboratorios, quizá con un mismo tutor principal, y no en las aulas para cursar asignaturas curriculares. Además, es una práctica frecuente en estos programas que los estudiantes de doctorado impartan en la maestría cursos o tópicos selectos. Aunque en sentido formal no constituye un nivel del posgrado, el posdoctorado se ha institucionalizado firmemente en esta área, como una etapa todavía de formación, y cuenta con apoyos para su realización, lo que no ocurre, al menos de manera generalizada, en las áreas de ciencias sociales y humanidades.

8. En los programas de ciencias experimentales los estudiantes aprenden a investigar en los laboratorios, al lado de otros estudiantes y con la guía permanente de un tutor y un comité tutorial que, al menos cada seis meses, evalúa el proyecto de investigación y lo retroalimenta. De esa manera, el proyecto de investigación, que el estudiante desarrolla cotidianamente en el laboratorio, normalmente se convierte en la tesis de grado y, por lo general, se culmina en los plazos establecidos.

En los programas de las ciencias sociales y humanidades, por lo general, la formación en la investigación se realizaba de manera escolarizada, centrada en la enseñanza de la metodología de la investigación. Con mucha frecuencia se insistía más en la discusión sobre la cientificidad de estas áreas

y en los planteamientos teóricos y epistemológicos de los autores más relevantes, que en el ejercicio mismo de la investigación de problemas concretos, con el apoyo tutorial de investigadores expertos. En esas condiciones, el proceso de elaboración de la tesis, al plantearse como un producto de investigación, y como opción única para la graduación en el caso de la maestría, conllevaba muchas dificultades y alargaba excesivamente ese proceso. Los estudiantes no tenían suficientes elementos y no contaban con una tutoría efectiva. Al decir de un académico entrevistado, la realización de la tesis era una empresa individual del estudiante, enteramente a su cargo, y que se realizaba casi en total aislamiento.

9. En los programas de las ciencias sociales y humanidades, los procesos de comunicación y las actividades de orientación y asesoría institucional a los estudiantes eran percibidas por éstos como insuficientes. No existía —en el momento en que se realizó el estudio— material impreso de carácter informativo dirigido a los estudiantes. La información era proporcionada, fundamentalmente, de manera verbal por el personal administrativo de apoyo a los programas, o bien era colocada en tableros. Los responsables de los programas (“asesores” o coordinadores) sólo dedicaban unas pocas horas a la semana para la atención a estudiantes y profesores.

En la mayoría de los programas de ciencias experimentales se contaba con folletos informativos y con la presencia permanente de los coordinadores y de los responsables de las entidades sede de los programas. Sin embargo, en los cuestionarios aplicados, los estudiantes señalaban que tenían poca

interacción con los funcionarios de los programas, aunque también señalaban que la comunicación con el personal de apoyo era excelente.

10. Varios de los planes de estudio de ciencias sociales y humanidades, particularmente en el nivel de maestría, no habían sido actualizados en mucho tiempo, al menos formalmente, ni habían sido adecuados al reglamento anterior de 1986. De acuerdo con lo expresado por los informantes, esta ausencia de revisión había implicado la indefinición de objetivos y la falta de precisión en los perfiles de egreso, así como confusión y dispersión en las líneas formativas y de investigación. En el caso de los de ciencias experimentales, todos ellos habían sido adecuados al reglamento general de 1986. Varios de los informantes de las ciencias experimentales afirman que en esta área existe una cultura de la evaluación.

En varios programas de ciencias sociales y humanidades se ofrecía una gama amplia y diversificada de seminarios y de cursos, que tenían como ventaja la flexibilidad y la posibilidad de elección por parte de los estudiantes, pero la desventaja de que no garantizaban una formación estructurada, de manera coherente y consistente, sobre todo si no se contaba con la guía y orientación adecuada de tutores. También había pocas actividades extracurriculares —seminarios, conferencias, mesas redondas— que permitieran una interacción adicional, intelectual y social, entre los actores del posgrado.

En los programas de ciencias experimentales los funcionarios y tutores daban gran importancia a la participación de los estudiantes en congresos y eventos de las respectivas áreas científicas, incluso en el

extranjero, y a la interacción de éstos con los investigadores. Por otra parte, los estudiantes participaban también en los seminarios y actividades que se realizan habitualmente en las entidades sede de los programas, en particular en los institutos y centros de investigación.

Luego de plantear una mirada comparativa entre programas de dos áreas de conocimiento, me parece pertinente aludir de manera un poco más amplia a los estudios que hemos realizado en el CESU. El objeto de atención de esos estudios se ha centrado fundamentalmente en las prácticas y los procesos de formación que se desarrollan en los programas de posgrado. Más que sobre los *insumos* y los *productos* de los programas académicos, que suelen tomarse como indicadores de la calidad de los mismos, nos ha interesado indagar sobre los procesos y las prácticas de formación, más sobre el *opus operandi* que sobre el *opus operatum*, parafraseando lo que Bourdieu señala respecto a la investigación. No hay prácticas ni procesos sin sujetos, por ello la pregunta sobre los procesos y las prácticas es una pregunta dirigida a los sujetos y a los sentidos que éstos atribuyen a su actuación. Se ha tratado fundamentalmente de explorar la subjetividad de los actores, principalmente de los estudiantes, e interpretar el sentido que atribuyen a todo el conjunto de prácticas y procesos de formación. Por ejemplo, con relación al proceso de tutoría, la búsqueda se ha orientado más hacia el sentido y la valoración que los estudiantes, y los propios tutores, dan a esa estrategia de formación, que a los requisitos y las figuras del sistema tutorial, o al número y frecuencia de las tutorías.

En el transcurso de los estudios realizados hemos encontrado un conjunto de categorías y conceptos que, en nuestra opinión, caracterizan la fortaleza, la salud y la vitalidad académica de

los programas. Relacionados con el proceso general de formación de los estudiantes y, sin duda, con la eficiencia terminal de los programas, creemos que se pueden distinguir, con fines analíticos, al menos cuatro dimensiones o procesos de formación que pueden implicar una gran diversidad de prácticas distintas y específicas en cada caso, a saber: 1) el proceso de incorporación e integración de los estudiantes a los programas, 2) el proceso de socialización académica, 3) el proceso de tutoría, y 4) el proceso de graduación.

Conviene precisar, por otra parte, que el problema de la eficiencia terminal ha sido un eje de preocupación y de atención en los estudios realizados. La óptica que hemos privilegiado en la indagación sobre la problemática de la eficiencia terminal no se centra en la capacidad de aprender de los estudiantes sino más bien, precisamente, en las prácticas y procesos de formación en marcos institucionales. Diversas investigaciones sobre el abandono de los estudiantes muestran que no es la capacidad de éstos lo que explica el abandono en la mayoría de los casos, es decir, no abandonan los estudios porque son incapaces. La tesis (hipótesis) que hemos manejado, en el caso particular de algunos programas de ciencias sociales y humanidades, apunta a que hay una estrecha relación entre la eficiencia terminal y la "vida académica" de los programas.

En esa perspectiva, se puede afirmar que la eficiencia terminal —el abandono de los estudios o la permanencia hasta la graduación—, se relaciona directamente con el grado de vitalidad que tengan los programas de estudio, en su dimensión intelectual y social, y con la incorporación e integración de los estudiantes a la comunidad académica y al campo disciplinario del programa. De esta manera, el interés y la preocupación no deberían estar centrados solamente en incrementar el índice de titulación y la eficiencia terminal en sí misma, sino en mejorar los

procesos de formación. No se trata tanto de establecer como meta la permanencia y retención de los estudiantes hasta la graduación, sino de enfatizar que la meta final es propiamente la formación de los estudiantes y su desarrollo intelectual y social. En la medida en que esta meta se consigue, se puede lograr también un mayor índice de graduación y de eficiencia terminal.

Poner el énfasis en la dimensión institucional, al abordar la problemática de la eficiencia terminal, no significa soslayar el papel y la responsabilidad de los estudiantes. Al contrario, el concepto mismo de educación y de formación implica centralmente un compromiso de los estudiantes consigo mismos, con sus propias metas y con su propio desarrollo social e intelectual y, también, un compromiso con las metas del programa y con la institución. El que los estudiantes tengan una conciencia clara de esos compromisos es parte importante de la misión educativa de la institución y que debe propiciarse, también, en el proceso de formación. Al respecto, con el sugestivo título de *El oficio de estudiante*, Alain Coulon describe una experiencia de muchos años con estudiantes, las dificultades y obstáculos intelectuales y sociales que tienen para ubicarse y afiliarse en una institución compleja, aprender las reglas del juego de la universidad y aprender el oficio de estudiante universitario.¹

Problemas y retos en la enseñanza e investigación en el posgrado

El año pasado, con ocasión del congreso nacional de posgrado que se realizó en Morelia, la DGEP, de la UNAM, dio a conocer el *Plan de Desarrollo del Posgrado de la UNAM 2002-2006*. En este documento se hace mención de un ejercicio de autoevaluación en el periodo 2000-2001, que fue

base para la formulación de dicho plan y que fue realizado por todos los programas de maestría y doctorado. Se subraya que ese ejercicio constituye un hecho insólito y sin precedentes en la institución.

En el documento se señalan algunos antecedentes y se hace el planteamiento novedoso de concebir los estudios de posgrado de la UNAM como un sistema universitario, es decir, "de entenderlo como una totalidad articulada internamente y relacionada de múltiples formas con su entorno nacional e internacional". Se describen los resultados de la evaluación externa de los programas hecha por el Conacyt en términos del Padrón Nacional de Posgrado y del Programa Integral de Fortalecimiento del Posgrado. Se exponen las fortalezas y potencialidades del sistema de posgrado y los retos identificados. Bajo este último rubro se señala la problemática general de este ciclo de estudios en la UNAM.

Me parece pertinente destacar algunos de los problemas detectados en la autoevaluación relativos a la enseñanza y la investigación en el posgrado. Con relación a la enseñanza, persiste en algunos programas ambigüedad en sus objetivos; algunos programas señalan entre sus objetivos la formación de docentes de alto nivel pero no tienen actividades específicas para tal propósito; en la mayoría de los programas no se tienen claramente definidos los perfiles de ingreso y egreso de los estudiantes; en general, la eficiencia terminal es baja y los tiempos promedio para la graduación sobrepasan los plazos establecidos; en el nivel de maestría no están suficientemente definidas las características de la tesis, no está incluida la conclusión de la tesis dentro de las actividades académicas del plan de estudios, y no se ofrecen opciones diversas de graduación; existe heterogeneidad y consolidación desigual del sistema tutorial en las diversas áreas del conocimiento; en algunas áreas los comités tutorales no trabajan colegiadamente por

falta de costumbre entre los académicos; hay desconocimiento entre estudiantes e incluso entre académicos del reglamento general y de la nueva estructura del posgrado.

Con relación a la investigación, se señala que no se refleja en todos los informes una reflexión profunda sobre las características de la investigación en los programas y que falta conocer las líneas y proyectos de investigación y el nivel de impacto de las publicaciones que se generan con la participación de los estudiantes.

Como puede apreciarse, el sistema universitario de posgrado requiere instrumentar medidas que permitan un análisis más fino de esa problemática y de acciones para enfrentarlos y superarlos. Con esa idea se formularon 13 programas estratégicos para el Plan de Desarrollo del Posgrado: articulación de las entidades académicas; fortalecimiento del sistema tutorial; incremento de la eficiencia terminal; seguimiento de los graduados; movilidad de los estudiantes; desarrollo de estancias posdoctorales; promoción de la multi e interdisciplina; seguimiento y evaluación permanentes; interacción del posgrado con la licenciatura; consolidación del carácter nacional; internacionalización del posgrado; mejoramiento de la gestión académico-administrativa y fortalecimiento de la infraestructura informática.

Otra vía emprendida para superar estos problemas es la revisión y eventual modificación de algunos de los artículos del reglamento y la adición de nuevos. En esa perspectiva se ha trabajado de manera participativa y plural en la revisión del actual reglamento, que tiene ya casi ocho años de operación, y que ha sido confrontado por consiguiente con la experiencia concreta del funcionamiento cotidiano de los programas.

Dada la gran diversidad, complejidad y heterogeneidad que hay en el sistema universitario de posgrado, uno de los aspectos centrales para el desarrollo de este ciclo de estudios radica en la coordinación de los programas que lo consti-

tuyen. En la reglamentación anterior ésta recaía en el Consejo de Estudios de Posgrado, en el que participaban todos los jefes de las divisiones de estudios de posgrado y que tenía la facultad de proponer los objetivos, las políticas y los lineamientos académicos generales de los estudios de posgrado (Art. 10). En el reglamento actual se crea el Consejo Consultivo de Estudios de Posgrado que, como el nombre lo indica, tiene una función de asesoría y ya no de coordinación, y se les atribuye a los Consejos Académicos de Área la formulación de los lineamientos generales y del plan de desarrollo estratégico del área respectiva. Es por ello que se propone adicionar al reglamento un apartado donde se mencionen expresamente las facultades de la DGEP y se establezca el comité coordinador de estudios de posgrado, constituido por todos los coordinadores de programas.

Destacan entre las propuestas de modificación que se han planteado, la definición explícita de lo que se entiende por programa de posgrado, al respecto se incluye la noción de que "la vida académica de un programa se expresa en los procesos formativos, en las interacciones entre estudiantes y profesores, en los mecanismos de seguimiento y apoyo a los trabajos de los alumnos y sus tutores, así como en la gestión académica y académica-administrativa". Entre los elementos que debe contener un plan de estudios, se agrega que deberá contar con un perfil de ingreso y egreso de los alumnos, así como con los programas de las actividades académicas. Se adiciona un artículo con relación a la posibilidad de instrumentar actividades de educación continua, con carácter propedéutico o de actualización (el reglamento de 1986 definía los cursos de actualización como parte de los estudios de posgrado). En el caso de la maestría se hace una caracterización expresa tanto de los programas cuyo objetivo es iniciar en la investigación como de los que tienen por objetivo

desarrollar una alta capacidad profesional. Se especifica, en congruencia con los diversos objetivos posibles de la maestría, que la tesis de grado podrá corresponder a un proyecto de investigación, a uno de aplicación docente o a un proyecto de interés profesional. En congruencia con esos planteamientos, se especifica en varios artículos que profesionales destacados y no solamente académicos podrán ser tutores y sinodales en exámenes de maestría. Se adiciona un artículo donde se señalan las funciones de los tutores y se indica que al menos una vez al mes se reunirá el alumno con su tutor y dos veces al semestre con el comité tutorial.

En el transcurso de este año, en los seminarios de diagnóstico a los que convocó la Comisión Especial para el Congreso Universitario, hubo una presencia significativa de ponencias relacionadas con el posgrado, como es natural se reiteraron algunos de los problemas ya señalados y se plantearon algunos más. Enunciaré sucintamente algunos de ellos relacionados con la enseñanza y la investigación en el posgrado.

Con relación a los estudiantes, se señaló que tanto en la maestría como en el doctorado el nivel de eficiencia terminal es bajo y hay un alto índice de abandono durante los estudios; terminan los créditos pero una vez que egresan no tienen las condiciones para poder culminar sus tesis; la formación previa con la que ingresan es muy heterogénea y no hay seguimiento de sus trayectorias; su permanencia se ve afectada porque la información que reciben, desde su etapa de aspirantes hasta su egreso y graduación, presenta graves deficiencias en lo referente a trámites y disposiciones generales; no se distingue suficientemente el régimen académico para estudiantes de tiempo completo y los de tiempo parcial; se tiende a la desaparición de la figura de estudiantes de tiempo parcial porque se piensa que provoca una baja eficiencia terminal y no se considera que es la única posibilidad

de estudiar que tienen algunos buenos profesionales; los egresados no terminan a una edad adecuada, la edad en la que se doctoran es muy alta, los del campo científico alrededor de los 30 años y los de humanidades arriba de los 45; no se han definido criterios homogéneos de evaluación de las tesis de maestría y doctorado, al menos en los aspectos formales; en general tardan mucho tiempo en graduarse porque hay demasiada burocracia en el camino y demasiados requisitos; los alumnos subutilizan el manejo y sistematización de la informática.

Con relación a los académicos, se señaló que en muchos programas siguen vigentes los métodos de enseñanza tradicional; no existen políticas ni procedimientos que regulen su participación en los programas; algunos no han comprendido de manera cabal las funciones y el significado del sistema tutorial; el potencial docente que se tiene en las entidades académicas no se aprovecha en forma plena; la idea de un comité tutorial en el que puedan confluir diversas perspectivas es muy buena, pero en la práctica son muchos los obstáculos que impiden su concreción, pues tales colaboraciones son poco comunes en la academia; hay pocos que estén dispuestos y capacitados para la tutoría de las tesis de doctorado, dado que se requieren tres por cada alumno en ese nivel; hay poca claridad por parte de los tutores para adaptar los proyectos de tesis a los tiempos requeridos y definir los objetivos con precisión; no hay instrumentos adecuados para evaluar la función tutorial.

Con relación a la investigación en el posgrado, se manifestó que hay escasez de recursos económicos; no se aprovecha el potencial que la estructura de los programas ofrece para la generación de investigación inter y multidisciplinaria; no hay una estrategia para promover los proyectos de las entidades académicas de investigación como temas de tesis para ayudar a formar a más alumnos; hay escasa publicación de

los resultados de investigación generados en programas de maestría y doctorado. Por otra parte, con respecto a la investigación se hicieron señalamientos como los siguientes: hay la presunción de que la investigación es la pauta que se tiene que seguir en la formación del posgrado, sin considerar la incidencia de los egresados en la vida activa y productiva de la sociedad; la apuesta a la investigación, y consecuentemente la prioridad a la formación de doctores, como factor casi único de desarrollo del posgrado, ha permeado al posgrado universitario y cuestiona profundamente la posibilidad del desarrollo integral de este ciclo de estudios; el enfoque actual del posgrado gravita fundamentalmente sobre actividades de investigación, pero un alto porcentaje de los alumnos que recurren al posgrado, sobre todo en las ingenierías (y en otros campos de conocimiento), no pretende convertirse en investigadores, su interés primordial está en prepararse para desenvolverse razonablemente bien en un mercado laboral profesionalmente especializado y cada vez más competitivo.

Como puede apreciarse, en la situación actual del posgrado hay una fuerte apuesta al sistema tutorial para garantizar la adecuada formación de los estudiantes hasta la graduación y, en consecuencia, lograr una mayor eficiencia terminal, que aparece como un grave problema del posgrado. Con relación a la línea de investigación que hemos desarrollado en el CESU desde hace ya casi diez años, me parece conveniente aludir a la gran preocupación e interés que tenía Ricardo Sánchez Puentes, quien ejerció el liderazgo en esta línea de investigación y en el equipo de trabajo, sobre la construcción de una pedagogía del posgrado. En los diferentes proyectos que emprendimos, él tuvo un particular interés en trabajar sobre el proceso de tutoría. Y ciertamente la tutoría es fundamental, sobre todo si es vista precisamente como un proceso que se inicia desde que el estudiante ingresa al

programa, o incluso desde antes, y que termina con su graduación.

A manera de conclusiones, con relación al título de esta exposición, me parece que los retos y problemas planteados no son exclusivos de la UNAM, creo que son compartidos en mayor o menor medida por la mayoría de las instituciones. En ese sentido, resulta muy pertinente impulsar un Plan Nacional de Desarrollo del Posgrado, entre otras cosas porque es de indudable importancia mejorar la enseñanza y, por consiguiente, los procesos de formación de los estudiantes, incluida la formación para la investigación.

Con relación a la perspectiva comparativa, que normalmente se ubica como comparación internacional, sin duda necesaria, me parece importante reconocer que el sistema de posgrado es un sistema complejo y heterogéneo. Por ello, se requiere un conocimiento más amplio de su problemática en los diversos campos disciplinarios y profesionales, y de las alternativas posibles para superarla, de manera que se pueda propiciar un crecimiento nacional del posgrado en sus distintas áreas, que atienda no solamente a criterios de calidad sino también de pertinencia social.

Notas

¹ Coulon, 1997.

Bibliografía

- ARREDONDO, Víctor Martiniano, "La educación superior: el posgrado", en Pablo Latapí (coord.), *Un siglo de educación en México*, México, Conaculta/Fondo de Cultura Económica, 1998.
- ____ y Ricardo Sánchez Puentes (coords.), *Campo científico y formación de investigadores*, México, CESU-UNAM, en prensa.

- BECHER, Tony, *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*, Barcelona, Gedisa, 2001.
- BOURDIEU, Pierre, *Los usos sociales de la ciencia*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1997.
- ____ y L. Wacquant, *Respuestas. Por una antropología reflexiva*, México, Grijalbo, 1995.
- COMISIÓN Especial para el Congreso Universitario, *Seminarios de diagnóstico. Memoria seminarios generales*, México, UNAM, 2003.
- ____, *Seminarios de diagnóstico. Memoria seminarios intermedios*, México, UNAM, 2003.
- COULON, Alain, *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*, Presses Universitaires de France, 1997.
- DIRECCIÓN General de Estudios de Posgrado, *Plan de desarrollo. El posgrado de la UNAM 2002-2006*, México, UNAM, 2002.
- SÁNCHEZ Puentes, R. y M. Arredondo Galván, "La pertinencia social y académica del posgrado. Panorama y perspectivas del posgrado en México", en A. Alcántara, R. Pozas, C. Torres (coords.), *Educación, democracia y desarrollo en el fin de siglo*, México, Siglo Veintiuno, 1998.
- ____ y M. Arredondo Galván, *El posgrado en ciencias sociales y humanidades en la UNAM. Vida académica y eficiencia terminal*, México, CESU/Plaza y Valdés, 2000.
- TINTO, Vincent, *El abandono de los estudios superiores. Una perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento*, México, ANUIES/UNAM, 1989.
- UNAM, *Compilación de legislación universitaria 1910-1997*, México, UNAM, 1998.