

# *Modelos y criterios de evaluación y diseño de los posgrados en humanidades*

Fernando M. González Vega\*

## **Planeación del desarrollo, la educación superior, la investigación y el posgrado**

La planeación del desarrollo del país ha recorrido diversas épocas, a partir de las reformas constitucionales y la promulgación de la Ley de Planeación (1983), las cuales han puesto en evidencia, en los tres órdenes de gobierno, una serie de debilidades institucionales de tipo presupuestario, técnico y político social, así como la necesidad de aprovechar oportunidades del entorno para dirigir los procesos económicos y sociales bajo un esquema que intenta promover la planeación democrática entre los sectores de la sociedad y establecer bases técnicas y políticas por parte de la rectoría del Estado. Esto está inscrito en los artículos 25 y 26 de la Constitución, y las leyes de planeación a nivel federal y estatal.

Durante estas dos décadas, los procesos de planeación del desarrollo no se han consolidado, sobre todo en la parte del sector educativo, los cuales han heredado una serie de imprecisiones, ambigüedades y contradicciones, entre las que comentaré, como principales, las siguientes:

- a) Los procesos de planeación han estado muy centralizados a nivel federal, no sólo por la Secretaría de Educación sino, especialmente, por la Secretaría de Hacienda que asumió las funciones de la antigua Secretaría de Programación y Presupuesto y ha dejado de lado las aportaciones metodológicas de planeación y evaluación propias del sector, a fin de implementar modelos y criterios derivados de organismos financieros internacionales, sin que hubiera una propuesta adaptada a las condiciones y necesidades de este sector. Ya para estos años, recordemos, los modelos educativos en el mundo, y en México, habían diseñado y probado alternativas pedagógicas con una clara dimensión social y política, pero con poco soporte económico, los cuales aún no fueron evaluados suficientemente en sus impactos para el desarrollo y se dejó la discusión abierta entre varias tendencias, entre las que se encuentran el enfoque funcionalista, de capital humano y de no dependencia.

\*Universidad Autónoma de Querétaro.

- b) El enfoque político y metodológico de la planeación del desarrollo no permeó suficientemente en las dependencias gubernamentales, tanto federales y estatales como municipales, ya que este enfoque requería un esquema metodológico sólido, una organización social representativa y una estructura económica flexible que atendiera a las necesidades de desarrollo local, regional y estatal. Mucho se utilizó el esquema de planeación para legitimar los intereses políticos de los gobernantes y sus partidos y las demandas de los sectores dominantes; se desvirtuó así el proceso de planeación y evaluación a nivel comunitario y sectorial. Dentro de esa perspectiva, se comprobó el poco interés y compromiso de los gobiernos y la sociedad para modificar y mejorar la educación al vincularla con el entorno económico y social: se le dejó aislada y con sus inercias en este sentido. A su vez, el sector educativo —a nivel básico, medio y superior— se ha percibido a sí mismo como intocable, autónomo y poco interesado en el desarrollo de sus localidades y regiones, lo que confirma su carácter endógeno en las últimas décadas.
- c) La planeación sectorial, promovida por la Secretaría de Educación Pública desde la década de los ochenta, no contempla explícitamente métodos y criterios de la planeación del desarrollo, a nivel país, estado o municipio, pues se circunscribe a lo institucional, incluso en la actualidad, en los diversos programas educativos, especialmente los del PIFI y del Pifop que corresponden a nivel superior, no contemplan una planeación estratégica basada en los requerimientos de desarrollo del entorno y se reducen a criterios e indicadores endógenos, desvinculados de los procesos sociales y económicos.
- d) En relación a la educación superior, el posgrado y la investigación, en estos años se ha observado que predominan los procesos de programación y presupuesto, sin establecer suficientes bases para la planeación y evaluación de los mismos; se queda en un establecimiento de techos financieros. Esto se nota en la propuesta metodológica de la SEP y en la actitud de dependencia de las universidades estatales a los marcos administrativos y financieros, que no han superado esta relación, a fin de establecer un diálogo crítico basada en una investigación seria del entorno, previa a la planeación, para adecuar la metodología a los propósitos comunes y darle prioridad a lo regional y estatal. En esta metodología no se encuentran componentes estratégicos de análisis del entorno económico y social de la zona de influencia —ni siquiera el análisis de los mercados—, que se les exige a las universidades privadas; menos aún a la definición y establecimiento de estrategias que vinculen la institución con el entorno.
- e) La formación de profesionales de alto nivel e investigadores en México está íntimamente vinculada con la necesidad de fortalecer la investigación y el desarrollo tecnológico en una orientación por lograr mayor desarrollo económico y social, bajo un modelo de mayor autonomía e interdependencia de las ciencias, la tecnología y las humanidades. Esta postura se ha manejado como discurso desde la década de los setenta, cuando las políticas gubernamentales impulsaron la creación de Conacyt y los programas sectoriales de ciencia y tecnología. Sin embargo, los resultados de estas décadas han arrojado que aún no está integrado el sistema de investigación y posgrado al desarrollo del país, sino que

solamente se han establecido vínculos parciales y algunos mecanismos de interacción efectiva con los sectores productivos, para la realización de proyectos específicos y la difusión, y han quedado pendientes y rezagados los esquemas de financiamiento por parte del sector privado.

Quisiera detenerme solamente en mencionar que el modelo y criterios de planeación, financiamiento y evaluación de impulso a la investigación y formación de recursos humanos han privilegiado las áreas de las ciencias básicas y las tecnologías, y han dejado a las humanidades en tercer lugar, situación que se reproduce en el nivel federal y estatal, así como en el sector privado, que también pondera sus prioridades. Baste para comprobar tal aseveración consultar los programas de becas y el financiamiento a proyectos e infraestructura de estas áreas. Sin embargo, esto no es desconocido por el gobierno, los centros de investigación y las instituciones de educación superior, lo más preocupante es constatar que no se han cambiado las prioridades generales del país y los criterios de asignación de recursos para la investigación y desarrollo. Hay pues una doble marginación: primero, las medidas económicas de apertura comercial y la política económica presupuestaria no han favorecido el fomento de la investigación y desarrollo tecnológico como lo requiere el país. Ha sido más fácil adquirir y consumir tecnología extranjera que desarrollar la propia; se ha seguido la inercia de depender, casi exclusivamente, del conocimiento generado en otros países que aprovechar las aportaciones propias; se ha reforzado la centralización de capacidades, esfuerzos y recursos en instituciones nacionales en proporción con las estatales, y se tiene como resultado una brecha difícil de acercar,

entre las propias instituciones de educación superior (IES).

## **Concepción, enfoques y evolución de las humanidades. Situación del posgrado en este campo**

Hablar de humanidades nos remonta a una discusión histórica sobre su origen y evolución, sobre su naturaleza y ámbito, sobre sus métodos y productos, sobre su aportación cultural y social. Históricamente, las humanidades están relacionadas con los diversos "humanismos" como postura axiológica o corrientes de pensamiento, así como también, en su carácter de formación y campo de conocimiento; provienen de los *studia humanitatis* o las *humaniores litterae* de los romanos, que correspondían a las artes liberales o artes *libero dignae* de los medievales. Recordemos que el origen de las universidades medievales está inscrito en la promoción de los estudios filosóficos y humanistas como puente de relación con las ciencias y la teología.

El Renacimiento dirigió su atención al hombre como centro del mundo, la cultura y el conocimiento. Tanto el humanismo, como las humanidades, representaron un retorno a la cultura grecolatina y al cultivo de las disciplinas filosóficas, literarias y artísticas, que en algunos casos estaban relacionadas también con las ciencias y la tecnología. Desde el siglo xiv hasta la actualidad, el humanismo ha sido un movimiento filosófico, científico, ético, jurídico, cultural, político y social que ha implicado muchos matices y enfoques, pero en todos ellos permanece la preeminencia de la valoración del ser humano y su dignidad, gracias a la integración fructífera y creativa de las diversas culturas anteriores con la cultura que está en proceso de conformación

según los retos de cada época. Los retos actuales a los que se enfrentan el humanismo y las humanidades contemplan tan diversos y complejos ámbitos que van desde la concepción del hombre en función de la naturaleza, los campos de conocimiento, la producción cultural, los procesos político democráticos, los derechos humanos, la globalización, la tecnología envolvente, hasta el desarrollo sustentable y la paz.

Las universidades mexicanas han sido creadas bajo diversos modelos educativos y administrativos, las cuales se diferencian por la manera en que establecen sus fines sociales, económicos y políticos ante los diversos sectores de la sociedad y el propio Estado. Una de las diferencias estriba en la manera en que se conciben, estructuran y operan la enseñanza e investigación de las ciencias, las humanidades y la tecnología. La mayoría de las universidades contemporáneas nacieron como instituciones de enseñanza, que lo mismo combinan las ciencias administrativas, el derecho y alguna ingeniería, sin contar con una vertebración filosófica, científica y humanística definida y congruente, a excepción de algunas universidades oficiales y privadas. Asimismo, la estructura académico-administrativa con que se organizan las carreras profesionales y los posgrados responden a formas de clasificación de las disciplinas por áreas de conocimiento, afinidad, funcionalidad operativa o simplemente por tradición académica, sin responder a una propuesta orgánica y de trabajo interdisciplinario que articule todas las áreas entre sí, a nivel epistemológico, educativo y social. De este modo, aunque se trabaje por facultad, departamento o división, no se reflejan aún diferencias significativas, pues la concepción curricular y disciplinaria no supera los aislamientos, la especialización y la docencia transmisiva.

Si a esto añadimos el lugar y función que tienen las humanidades en las mismas universidades, todavía no se les comprende en su autén-

tica misión, tanto entre las demás facultades o escuelas de la institución, como hacia el entorno. Por ello, aún encontramos un discurso contradictorio cuando se menciona en documentos y alocuciones oficiales el sentido humanista y social de las universidades, sabiendo que son las áreas menos favorecidas, que solamente se les concibe como carreras aisladas, que interesan en cada facultad o departamento, pero no se encuentra el modo en que las humanidades contribuyan significativamente en toda la universidad, a través de las funciones de docencia, investigación y extensión.

Esta situación nos permite, primeramente, plantear una serie de cuestionamientos para definir, metodológicamente, la forma de plantear el análisis de los posgrados en humanidades y cuáles son los diversos modelos y criterios de evaluación de ellos:

1. ¿Cómo acceder a una concepción de humanidades que retome la tradición histórica de las mismas, su función formativa y social; que articule metodológica y epistemológicamente su quehacer, campos de conocimiento y producción cultural, superando las divisiones disciplinarias que se han establecido por las propias carreras profesionales, especialmente entre las de filosofía, historia, antropología, artes, lengua y letras, educación y psicología, entre otras?
2. ¿Cuáles son las contribuciones formativas, productivas y sociales de las humanidades para los profesionales, alumnos, docentes e investigadores de estas áreas y para los investigadores, docentes y alumnos de otras áreas, así como para la población a la que se orientan las universidades en su trabajo de extensión?
3. Para las autoridades y directivos de las universidades ¿cuál es el papel de las huma-

nidades para definir filosófica, educativa y socialmente los fines, planes, estrategias, programas y criterios de evaluación de la propia institución?, ¿cuál es el humanismo que se propone y sus manifestaciones concretas en las que se encarna la propuesta educativa de la universidad, hacia la comunidad universitaria, los sectores económicos y sociales de la entidad a la que sirve?

4. ¿Cuál es la postura filosófica, educativa, metodológica y social de los posgrados en humanidades que se ofrecen en las universidades estatales y privadas? y ¿cuáles son los modelos de planeación organización, operación y evaluación de los mismos?
5. ¿Cuál es actualmente y cuál podría ser la contribución específica —procesos, productos, resultados e impactos— para la institución y su entorno económico, político y social de un posgrado universitario en humanidades?

A continuación abordaremos estas preguntas, a fin de darles un tratamiento analítico, crítico y propositivo.

## **Modelos y criterios de evaluación y diseño del posgrado en humanidades. Algunas referencias sobre la Universidad Autónoma de Querétaro y otras universidades**

Para analizar los programas académicos de cualquier nivel, sobre todo universitarios, es necesario definir la postura filosófica, epistemológica, educativa y social que sostiene la institución, la

de la propia área de las humanidades, la estructura curricular y organizacional de los programas —en este caso de posgrado— sus cuerpos académicos, las funciones de docencia, investigación y extensión, su normatividad y reglamentación, los sistemas de información, seguimiento y evaluación, la infraestructura y recursos financieros y materiales, entre otros. Como puede observarse, no se puede evaluar un programa de posgrado integralmente y bajo situaciones concretas, sino bajo un enfoque sistémico y de complejidad.

En las últimas tres décadas, las instituciones de educación superior en México han aplicado algunos enfoques y metodologías que van desde la planeación y evaluación institucional, la evaluación curricular, las evaluaciones del aprendizaje, hasta las evaluaciones de impacto económico y social. Sin embargo, la experiencia en las universidades, especialmente las estatales, nos muestran diversas situaciones que han influido en el avance, retraso, dispersión o éxito en los procesos de planeación y evaluación de la educación universitaria:

- Se han mantenido políticas y normatividad, por parte de la Secretaría de Educación Pública, que se han convertido no solamente en directrices, sino en estrategias y mecanismos de organización académico-administrativos y control de recursos, bajo criterios que no han sido suficientemente adecuados a las necesidades de desarrollo de las universidades públicas, en especial las de provincia. Estas directrices y mecanismos se encuentran aún más alejados de las humanidades, pues están basados en la productividad y eficiencia de las áreas científicas o las profesionales prácticas y dejan a las humanidades, de nuevo, en una situación de marginalidad.
- Por otro lado, las secretarías de educación de los gobiernos estatales, especialmente desde

la federalización de la educación básica de 1992, no han establecido políticas y mecanismos para estructurar los sistemas estatales de educación y han dejado que cada subsistema y nivel siga solamente las directrices nacionales; así, operan localmente de una manera meramente funcional, sin dar cauces a las necesidades regionales, contenidos locales y modalidades propias. En lo que respecta a las universidades autónomas, los gobiernos estatales no han encontrado la forma de relacionarse de una manera productiva y eficaz en lo político-educativo, académico y de investigación, pero sobre todo en lo que respecta a los recursos económicos. Una experiencia la tenemos en Querétaro, donde aún no se elaboran propuestas conjuntas entre la Universidad, el Gobierno del Estado y La Secretaría de Educación Pública para elaborar el presupuesto, bajo criterios que unifiquen el Plan de Desarrollo Institucional, los programas de apoyo institucional (PIFI) y al posgrado (Pifop), los de ciencia y tecnología, con el Plan Estatal de Desarrollo, el Programa Sectorial de Educación y las propuestas de los sectores de la sociedad. Las humanidades, en este terreno, han quedado fuera de las prioridades, programas y presupuestos anuales y sexenales.

- A su vez, las propias universidades públicas estatales no han planteado políticas claras de apoyo suficiente a las humanidades, ni han encontrado la forma de incorporar y aprovechar formalmente las aportaciones de las humanidades en el marco general de las demás áreas del conocimiento, tanto en docencia, investigación y extensión. En el caso de la Universidad Autónoma de Querétaro, las facultades de Filosofía, Bellas Artes y Lenguas y Letras, han contribuido, durante más de 15 años y cada día más, a establecer acciones entre sí y con las demás facultades, en la do-

docencia, la investigación y la extensión, pero no ha sido posible sistematizar esta aportación debido a la normatividad establecida, las limitaciones propias de las demás facultades y las condiciones formales de la estructura académica ante las necesidades de formación e investigación que surgen entre los alumnos, maestros, sectores económicos y sociales, y las autoridades locales.

- La planeación de las áreas de humanidades en las universidades estatales se ha dado, históricamente, de acuerdo a los modelos educativos de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y de algunas universidades privadas, pero especialmente por las propuestas internas de los docentes, que han sido sensibles a las necesidades humanísticas y culturales de los alumnos de la propia universidad, de los docentes y de algunos grupos culturales o profesionales en alguna rama de las humanidades (historia, filosofía, arte, etcétera), que culminaron en el establecimiento de programas de posgrado y licenciatura. Como ejemplo, menciono el caso de la UAQ, donde el área de filosofía nació con un posgrado para formar maestros que fueran la planta básica de la licenciatura; posteriormente se abrió la licenciatura y se reestructuró la maestría en filosofía con objetivos diferentes. El caso de historia fue semejante, ya que primero nació la maestría en historia, la cual incorporó primeramente objetivos de formación y de investigación, para después contar también con docentes para la licenciatura, pero como derivación de esta estrategia. Por ahora me abocaré al caso de la UAQ, analizaré la forma en que ha desarrollado sus posgrados del área de humanidades, y en especial la maestría en filosofía. Describiré la experiencia respectiva, la forma en que se ha realizado la evaluación externa e interna, así como la manera en que actualmente se busca su consolidación académica.

## **Los posgrados de humanidades en la Universidad Autónoma de Querétaro**

Los estudios de posgrado en la UAQ iniciaron en 1975 con las maestrías en ciencia y tecnología de alimentos, educación y psicología. Actualmente, la UAQ cuenta con 26 maestrías y 7 doctorados, de los cuales 11 maestrías y 3 doctorados son de humanidades y ciencias sociales.

Desde 1996, de acuerdo a los lineamientos federales, se empezaron a configurar las dependencias de educación superior (DES) en la UAQ, se estableció la de humanidades con la integración de las facultades de Filosofía, Bellas Artes y Lenguas y Letras. Desde esa fecha se realizaron una serie de reflexiones y cuestionamientos sobre la manera en que se designó la integración de estas áreas. Las discusiones han versado desde la naturaleza de las humanidades, de sus campos de conocimiento, hasta las formas administrativas para coordinarse y promover acciones comunes. El resultado de las primeras acciones dio como producto la elaboración del Promep 1998-2006, donde solamente se establecieron ciertas metas y acciones consecuentes, sin modificar el curso de estas facultades.

Dentro de las discusiones se encuentran todavía sobre la mesa la conceptualización y organización de las humanidades en toda la universidad. En la práctica, se observa que las facultades de Psicología y de Ciencias Políticas y Sociales tienen nexos cercanos y naturales con aquellas que constituimos la DES de humanidades. Sin embargo, no se ha dado aún la oportunidad de aclarar suficientemente estos dominios para articular sus esfuerzos, independientemente de la organización formal.

Fue a partir de la elaboración del PIFI3, este año, que la DES de humanidades configuró un grupo de trabajo que integran las áreas de filosofía, historia, antropología, artes y diseño, y

lenguas y letras; se inició la discusión de la naturaleza de las humanidades, a través del análisis y evaluación de sus programas educativos, de la investigación y la extensión. Este trabajo rebasó los temas propuestos en el PIFI3, el cual solamente contempla una concepción parcial de planeación estratégica —pues deja de lado el análisis del entorno— y se concentra en una programación de acciones y recursos con indicadores y parámetros de eficiencia y calidad endógenos. Asimismo, se elaboró el análisis que incluía los estudios de posgrado y la investigación ya que, de primer momento, los lineamientos federales decían que se iba a integrar en el PIFI3, también en el Pifop, cosa que no sucedió y ahora se trabaja al respecto. A continuación mencionaré algunos cuestionamientos y propuestas de la DES de humanidades al Modelo de Planeación y Evaluación Institucional propuesto por la SESIC de la SEP.

En relación al modelo y criterios de planeación y evaluación de las humanidades, y en especial el posgrado, se plantearon los siguientes cuestionamientos:

1. Desde el inicio de la presentación de la metodología del PIFI3 se percibió, por los miembros de la DES, que la concepción de planeación estratégica era parcial, ya que en su modelo solamente contempla un enfoque institucional endógeno, sin partir de un análisis de los requerimientos económicos y sociales de la entidad, con indicadores y parámetros de ambos lados que se articulen congruentemente, tales como la pertinencia de los perfiles de formación y desempeño profesional de las carreras, contra los requerimientos de desarrollo de los diversos sectores económicos y sociales, tanto dominantes como subalternos. En el caso de las humanidades, observamos que los criterios e indicadores del PIFI3 se

aplican indistintamente a todas las carreras, sin hacer precisiones específicas a cada área. Por ejemplo, la proporción de alumnos por maestro de tiempo completo no es lo mismo en el caso de la filosofía o la historia, que en contabilidad o en ingeniería; la aportación al mercado de trabajo no puede ser igual en el caso de la filosofía, la cual se discutió que no está definida nacional y internacionalmente una profesión como las demás, sino que fortalece y amplía el ámbito de las demás profesiones. Es decir, contribuye de una manera selectiva y amplificada a profesionistas e investigadores que pueden aportar elementos conceptuales, metodológicos y ético sociales a cualquier campo profesional. Asimismo, la contribución que hace la filosofía, la historia, el arte y las lenguas para consolidar los cuerpos académicos de las demás facultades no se toma en cuenta como aportación significativa de la DES de humanidades.

2. En el apartado de autoevaluación de la DES de humanidades surgió una discusión fundamental. La guía del PIFI para autoevaluación está diseñada como heteroevaluación, pues los criterios e indicadores están impuestos sin dejar margen a la propuesta de indicadores y resultados propios, es decir, nos autoevaluamos de acuerdo a la única metodología ya seleccionada. Esto se contradice con la propuesta de planeación participativa que proclaman las autoridades a nivel discurso. Sin embargo, la DES de humanidades incorporó párrafos donde introdujo otros criterios y enriqueció el análisis del FODA (fuerzas, oportunidades, etcétera) como una forma de autoevaluación. Se incorporaron mayores criterios sobre el entorno en el FODA, tales como las

aportaciones de maestros y alumnos en el trabajo de campo con las comunidades, la de los investigadores en proyectos —en el caso de la antropología—, los proyectos de arte realizados para las diversas dependencias públicas e instituciones privadas —en el caso de bellas artes—; la participación en proyectos de investigación para la recuperación y manejo de la lengua en el sector educativo —en el caso de lenguas y letras—, y la participación de filosofía en el área de derechos humanos, participación ciudadana, bioética, y proyectos de investigación interdisciplinarios. La evaluación de las autoridades se realizó con la revisión y seguimiento en la elaboración del documento, el cual cumplió con lo establecido pero dejó tareas abiertas para ser completadas por la propia DES.

3. Otra de las divergencias en los criterios se da en la manera en que se concibe la competitividad de la DES, pues solamente se incluyen los maestros de tiempo completo, y los que están en el SNI, sin tomar en cuenta la producción académica de los demás maestros e investigadores, —que en el caso de las humanidades es alta y de calidad—. Asimismo, hay una ambigüedad con los maestros, pues colaboran en el nivel de licenciatura y posgrado, sin hacer una distinción en la manera en que contribuyen a ellos. También, en lo que respecta a la investigación, solamente la toman como referencia, pero no se analiza cómo actúan en el aspecto curricular o en la producción del conocimiento, entre otros.
4. Con relación a la evaluación de los CIIES, se pudo comprobar que en los programas de humanidades que fueron evaluados se aplicaron criterios de procesos y resultados administrativos y funcionales de las áreas,

sin profundizar en los contenidos y resultados disciplinarios y educativos de los mismos. Para el caso de la maestría en filosofía, las recomendaciones se centran en la simplificación administrativa, la organización, la revisión de los perfiles de ingreso y egreso del alumno, el papel del curso propedéutico, los índices de titulación, etcétera. Consideramos que esto abrió sólo una parte de la amplia gama de posibilidades para evaluar la raíz de los procesos educativos y la contribución de la filosofía al conocimiento y las prácticas de otras profesiones dentro del estado. En el apartado siguiente ampliaremos este tópico. El caso de la maestría en historia es parecido: se evidenció que no hay criterios comunes respecto al perfil de ingreso de los estudiantes, pues los CIIES quieren cerrarlos solamente a egresados de historia, y la propuesta del Colegio de Historia es abrirlos a las demás profesiones, tanto por las características de la población profesional en el estado, como por la necesidad de fortalecer la investigación histórica en las dependencias oficiales y en instituciones culturales. Cabe mencionar que los criterios de ingreso en el posgrado, tanto para filosofía, como para antropología e historia, coinciden, aunque las maestrías difieren en el tiempo en que se abrieron, situación que corrobora la discrepancia fundada con los CIIES. Esto manifiesta la necesidad de elaborar tanto una autoevaluación permanente por parte de los cuerpos académicos de la DES, como la heteroevaluación de los CIIES, pero con un trabajo previo para incorporar todos los criterios relevantes y hacer un trabajo conjunto con más resultados.

## **El posgrado en filosofía**

Como dijimos antes, la maestría en filosofía inició, en 1985 para formar a los maestros y así abrir la licenciatura respectiva. Posteriormente se abrió un nuevo programa de maestría en 1992, con la intención de formar docentes e investigadores de alto nivel, centrada en la problemática conceptual y metodológica de las ciencias naturales y sociales, así como para promover el trabajo interdisciplinario de la universidad en la docencia, investigación y difusión. Para 1997 se reestructuró la maestría y se abrió la posibilidad de estudiar otras líneas de investigación y fortalecer los seminarios de investigación para la titulación.

El colegio de profesores ha revisado periódicamente el desempeño de los alumnos de posgrado, el plan de estudios y las condiciones de su operación. De esta manera se han definido algunos criterios internos para evaluar y modificar el programa de maestría, que en su momento se han confrontado con evaluadores externos. En 2002 se evaluó el programa de maestría por los CIIES, quienes se centraron en recomendaciones que ya comentamos. Sin embargo, existen otros criterios que se han consensado entre los colegios de profesores que se manifestaron en esos encuentros y que deben tomarse en cuenta, de una manera más técnica y formal; por ejemplo, los criterios de ingreso a las maestrías en filosofía, antropología e historia contemplan la admisión de egresados de otras carreras, en el caso de filosofía con la intención de establecer diálogo con otras disciplinas y formar filosóficamente a profesionales de otras disciplinas; en el caso de historia se tiene muy claro el papel de la investigación histórica como base de la maestría para atender las necesidades de estudios históricos en la región, en sus dependencias y orientado a los responsables de varias áreas; en el caso de antropología también se contempla la

visión interdisciplinaria de la misma hacia proyectos de la región. Los miembros de los CIIES, en cambio, sólo consideran el esquema de formar en el posgrado a egresados de las mismas disciplinas para incorporar el esquema de becas de tiempo completo, investigaciones del área, sin contemplar las características laborales y personales de los solicitantes y las condiciones sociales de la región.

En el caso del posgrado en filosofía, a partir del mes de mayo se han iniciado algunas reuniones para evaluar el programa; ahí se han aclarado algunos supuestos y criterios para llevarla a cabo:

1. Es importante definir el papel de la filosofía y los filósofos en la propia universidad y en los ámbitos profesionales y sociales de Querétaro, la región, el país y el mundo. Observamos que en la UAQ existe un plan de desarrollo institucional que permite vincular los programas a las necesidades estatales y a las condiciones de la región. Esto nos ha llevado a discutir el papel de filósofo en el contexto de las profesiones y la propia universidad. Hemos distinguido a la filosofía como una profesión de actividad social o como una función formativa y crítica de las profesiones y otras disciplinas. No existe el campo profesional del filósofo en cuanto tal, como el de otras profesiones, donde la estructura ocupacional requiere de tal o cual perfil laboral. La filosofía se ha aplicado y puede ejercerse, históricamente en nuestro país, a través de la docencia, la investigación y las propias profesiones científicas, tecnológicas, económico-administrativas, y político-sociales. Esto quiere decir que es una carrera y actividad de soporte, vínculo o destino de las demás profesiones. Es en este sentido que

se plantean los retos de la filosofía y los egresados, tanto de licenciatura como de posgrado.

En el caso del posgrado, se requiere precisar el perfil del aspirante, no tanto por el origen de su disciplina, sino por sus características personales, en tanto su formación conceptual, su experiencia profesional y, especialmente, su proyecto de vida. Asimismo, es importante tomar en cuenta sus intereses, su capacidad pero, sobre todo, las preguntas filosóficas que se han planteado y cuál es la finalidad para estudiarla y aplicarla. Esta postura nos lleva a analizar algunos esquemas de admisión y permanencia que superan el curso propedéutico, la tutoría, las líneas de investigación, etcétera. Constatamos que estos elementos son útiles, pero se encuentran aún desarticulados y dependen de una estructura curricular rígida. Algunas universidades, como la de Guanajuato, implementan la incorporación de los estudiantes a áreas y líneas de investigación como base de todo el posgrado. Aquí surge la pregunta de cómo lograr un equilibrio entre lo que se establece como común y obligatorio y lo que incorporarían los intereses personales y de otros campos del conocimiento. Filosofía e interdisciplinariedad, filosofía e investigación filosófica, filosofía y campos profesionales, filosofía y ámbitos económicos y sociales, son temas de análisis y evaluación del posgrado.

2. Otra de las reflexiones del posgrado en filosofía se refiere a la necesidad de desarrollar un modelo educativo congruente con su naturaleza disciplinaria. Encontramos que la forma en que se utilizan las herramientas educativas de definición de perfiles, diseño curricular y de programas,

modalidades didácticas y de evaluación, formas de asesoría y tutoría, no son suficientes para abordar los temas, ejes formativos y la metodología de la propia formación filosófica, tales como la crítica y propuesta de los fines educativos del posgrado, la formación ético-axiológica, la formación metodológica, epistemológica e interdisciplinaria del filósofo, la dimensión comunicativa de la filosofía, la investigación, elaboración y difusión de productos intelectuales, etcétera.

Para ello, estamos trabajando en la clarificación de un modelo educativo a tres niveles: directriz, estratégico y operativo (véase esquema). El nivel directriz estará enfocado a determinar los fines educativos, los principios, los valores y la normatividad; la postura de la filosofía ante sí misma y los demás campos del conocimiento; así también, la incorporación del análisis del entorno como base para su planeación estratégica. El nivel estratégico está constituido por los elementos de planeación, organización, vinculación y evaluación del posgrado, tanto en sus aspectos académico —currículo, plan de estudios, niveles, modalidades pedagógicas, etcétera—; profesional; de investigación —líneas, proyectos, formación, etcétera—; servicios —difusión, vinculación, etcétera— y administración. El nivel operativo consiste en integrar los programas de estudio y la práctica educativa en un proceso flexible y creativo con un soporte institucional y social, a través de proyectos, tutorías e integración interdisciplinaria.

3. Reconsiderar la evaluación de la maestría a la luz de una evaluación y diseño del posgrado en su conjunto.

De acuerdo a la propia dinámica de la facultad, desde 1997 se han elaborado varios proyectos para implementar el doctorado interinstitucional en humanidades, primero con las universidades de Guanajuato, Aguascalientes y San Nicolás de Hidalgo, de acuerdo a los lineamientos de la SESIC de la SEP. Sin embargo, este proyecto no avanzó por parte de las autoridades y las universidades han tomado su propio camino, a fin de establecerlo en cada institución. Hoy en día, la UAO lo ha retomado a fin de implementarlo en 2006.

En la actualidad contamos con más elementos para su diseño e implementación, pero bajo un “esquema integral del posgrado”. Hemos observado que es necesario considerar a la formación filosófica de posgrado con una referencia directa desde la licenciatura; considerar, según la nueva normatividad educativa nacional y estatal, el nivel de especialización, la maestría y el doctorado bajo una estructura curricular única, bajo un modelo educativo articulador que aproveche experiencia, capacidades y recursos como facultad, como DES y como institución ante otras.

Evaluar y rediseñar el posgrado en filosofía bajo un esquema integrado, nos permite las siguientes ventajas:

- Establecer ejes formativos —metodológico, contextual, disciplinario e interdisciplinario— de una manera horizontal por niveles de formación académica, a fin de dar continuidad y congruencia entre ellos.
- Conjuntar las líneas de investigación con los ejes de formación para articular los proyectos de investigación y el trabajo de tesis.
- Incorporar temáticas filosóficas con otras universidades —nacionales o extranjeras—, a fin de consolidar la formación de los maestros y los alumnos.

- Vincular otros campos de conocimiento con las demás facultades o DES de la propia institución o de otras universidades, para fomentar el diálogo y trabajo interdisciplinario.
- Diseñar y evaluar los procesos educativos por segmentos curriculares —semestral, anual, terminal—, con etapas progresivas certificadas —especialidad, maestría y doctorado—, que se puedan adecuar a las necesidades individuales, grupales e institucionales.
- Diseñar e implementar modalidades educativas diversas —en aula, a distancia, personalizadas, en grupo, por tutoría, por proyecto, en red, etcétera—, con una flexibilidad suficiente pero, sobre todo, enclavadas en el desarrollo de proyectos como base fundamental del posgrado.
- Aprovechar convenios, infraestructura, expertos, información y documentación, y esquemas financieros para impulsar institucional y regionalmente la filosofía y las humanidades en general.
- Incorporar troncos curriculares comunes, disciplinarios e interdisciplinarios con las demás maestrías de las facultades de Filosofía, Artes, Lenguas y Letras, que fomenten la formación humanista y metodológica de la DES.

En este momento, hacemos la invitación a facultades y DES de otras universidades que quisieran compartir con nosotros su experiencia a fin de llevar adecuadamente el proyecto a un buen desarrollo. Agradecemos de antemano su colaboración.

## **Conclusiones y propuesta**

A fin de establecer algunas conclusiones iniciales, quisiera retomar el esquema general de

la ponencia, hasta concluir con una propuesta específica.

- a. Los modelos de planeación institucional que implementan las autoridades educativas y algunas universidades estatales contemplan solamente un enfoque endógeno, sin fundamentar sus planes con un análisis estratégico del entorno económico y social del estado y la región. Esto deriva en que las estrategias no aprovechan suficientemente la dinámica local, bajo una perspectiva corresponsable de la planeación del desarrollo entre las universidades y los gobiernos estatales.
- b. El lugar que ocupan las humanidades en las prioridades nacionales y estatales exige una revisión de estrategias de fomento y consolidación de las mismas en los criterios de planeación, programación, presupuesto y evaluación de las propias universidades, hacia dentro y hacia las autoridades gubernamentales a nivel estatal y federal.
- c. Es importante impulsar la discusión del papel de las humanidades dentro del sector educativo y cultural en su conjunto, sobre todo a nivel universitario, así como en relación a su función social, económica y política en las entidades federativas y regiones del país.
- d. Es conveniente evaluar e impulsar las humanidades en las universidades estatales con un modelo de articulación interdisciplinaria, primero entre las propias áreas de las humanidades y, en segundo término, con los demás campos del conocimiento, aprovechando los contenidos curriculares, los proyectos de investigación y las actividades de extensión.
- e. Se requiere fortalecer los posgrados en humanidades, y en especial los de filosofía, bajo un modelo educativo, integral, estratégico y flexible, para adecuarlo a las nece-

## MODELO EDUCATIVO

Componentes	
<p style="text-align: center;"><i>Ideario</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Filosofía y legislación universitaria.</li> <li>• Proyecto educativo de la facultad.</li> <li>• Misión de la filosofía y de la institución.</li> <li>• Fines educativos.</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><i>Contexto</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Análisis de contexto. Áreas prioritarias.</li> <li>• Visión y escenarios.</li> <li>• Zona de influencia de la facultad en la región y el país.</li> </ul>

### Planeación, organización, vinculación y evaluación

<i>Desarrollo académico y profesional</i>	<i>Desarrollo de la investigación y los servicios</i>	<i>Desarrollo administrativo</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Programas educativos articulados por nivel de formación: licenciatura, especialidad, maestría y doctorado.</li> <li>• Estructura curricular.</li> <li>• Ejes formativos: temático disciplinario, interdisciplinario, metodológico, histórico y comunicación.</li> <li>• Plan de estudios y perfiles educativos.</li> <li>• Modalidades didácticas y rutas de aprendizaje.</li> <li>• Formación y actualización docente.</li> <li>• Orientación de las tutorías.</li> <li>• Sistema de evaluación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Políticas y líneas de investigación.</li> <li>• Formación de investigadores.</li> <li>• Políticas de difusión.</li> <li>• Convenios interinstitucionales.</li> <li>• Vinculación con la sociedad.</li> <li>• Seguimiento de egresados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Políticas y planes institucionales.</li> <li>• Sistema de estímulos.</li> <li>• Sistema administrativo y control.</li> <li>• Sistema de información administrativo.</li> <li>• Gestión de recursos y esquema presupuestario.</li> <li>• Infraestructura y mantenimiento.</li> </ul>

### Procesos educativos

<i>Desarrollo académico y profesional</i>	<i>Desarrollo de la investigación y los servicios</i>	<i>Desarrollo administrativo</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Práctica educativa.</li> <li>• Programas de estudio.</li> <li>• Evaluación diagnóstica-formativa y terminal.</li> <li>• Tutorías.</li> <li>• Asesorías.</li> <li>• Integración interdisciplinaria.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollo de proyectos.</li> <li>• Difusión y publicaciones.</li> <li>• Diplomados.</li> <li>• Tutorías.</li> <li>• Servicio social.</li> <li>• Biblioteca y sistema de información.</li> <li>• Programa de vinculación e intercambio con sectores.</li> <li>• Servicios de infraestructura.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aplicación de reglamentos y procedimientos.</li> <li>• Administración de recursos.</li> <li>• Seguimiento, evaluación y control.</li> </ul>

sidades conjuntas de la institución y el entorno. El enfoque de evaluación debe ser social, educativo y humanístico, que derive criterios, parámetros e indicadores congruentes con su quehacer. La manera de implementar estos criterios es a través de la revisión y rediseño curricular y de operación de las DES de humanidades, a fin de que las integre en la docencia, investigación y extensión. Este modelo supone una postura propositiva ante las demás instancias universitarias, sin esperar que las so-

luciones vengan de fuera, sino a través de aprovechar la experiencia, capacidades y recursos de las DES de humanidades de las universidades estatales, nacional y las que converjan por sus convenios, a nivel internacional.

- f. Proponer a los CIEES que evalúan los posgrados en humanidades que se haga un trabajo previo y de conjunto para actualizar los criterios e indicadores de evaluación del posgrado, a fin de llevar a cabo una autoevaluación completa y congruente

con su heteroevaluación y concluir en una coevaluación validada.

## Bibliografía

- ÁLVAREZ García, Isaías, "Marco metodológico de la planeación educativa", en *Revista del CIIDET*, núm. 1, 1979.
- ANUIES, *El desarrollo del posgrado en la educación superior*, México, 1982.
- ANUIES, *Los criterios del Consejo Superior de Educación de Universidades*, 1993.
- CONACYT, *Simposio de la ciencia y la tecnología en la planeación del desarrollo*, México, 1981.
- CONALTE, *Hacia un modelo educativo*, México, 1991.
- DACAL Alonso, José Antonio, "La naturaleza de las ciencias humanas", en *Logos*, ULSA, núm. 43, 1987.
- \_\_\_\_\_, "La investigación y la metodología en las ciencias humanas", en *Logos*, ULSA, núm. 55, 1991.
- \_\_\_\_\_, "Pedagogía y didáctica de las humanidades", en *Logos*, ULSA, núm. 63, 1993.
- \_\_\_\_\_, "Aproximación al humanismo", en *Humanias*, ULSA, núm. 7.
- \_\_\_\_\_, "Valores, actitudes y humanismo en la formación universitaria", en *Vera Humanitas*, núm. 29.
- DE Ibarrola, María, *La evaluación del trabajo académico, desde la perspectiva del desarrollo sui generis de la educación superior en México*, Foro sobre la Evaluación del Trabajo Académico, CISE, mayo, 1991.
- NAVARRO, Marco Aurelio, *Evaluación educativa. La evaluación externa y sus efectos en la administración universitaria*, CIES, Conaeva, SEP.
- SAGASTI, Francisco, *Ciencia, tecnología y desarrollo latinoamericano*, Fondo de Cultura Económica, México, 1981.
- SEP-SESI, *Programa Integral de Fortalecimiento Institucional*, Guía PIFI 3.0, 2003.
- SPP, *Antología de la planeación en México*, Fondo de Cultura Económica, México, 1985.
- UNESCO, *Instituto internacional de planeamiento de la educación. Manual de evaluación formativa del currículo*, 1976.
- WEISS, Carol, *Investigación evaluativa*, Trillas, México, 1985.