

La formación de doctores en educación en la UNAM (2000-2009)

Teresa Pacheco Méndez

Resumen

Durante los últimos veinte años el número de programas de doctorado en educación en México se ha incrementado de manera significativa tanto en instituciones públicas como privadas; no obstante, los procesos de evaluación existentes se han limitado al cumplimiento de requisitos más apegados al discurso de la administración que al propiamente científico. En este sentido se hace indispensable establecer lineamientos y diseñar estrategias de evaluación de estos programas, cuyo objetivo se perfila hacia una evaluación que permita ajustar la orientación de los programas a las necesidades de generación de conocimiento en el campo de la educación. Este trabajo se propone reformular el sentido de los estudios de diagnóstico de la formación de doctores en educación, donde el referente empírico, lejos de describir y justificar realidades inapelables, permita identificar los intereses que condicionan el logro de una formación más afín al discurso científico.

Palabras clave: educación superior, estudios de posgrado, doctorado, educación, México.

A formação de doutores em educação na UNAM (2000-2009)

Resumo

Durante os últimos vinte anos o número de programas de doutorado em educação no México se incrementou de maneira significativa, tanto nas instituições públicas quanto nas privadas; no entanto, os processos de avaliação existentes se limitaram ao cumprimento de requisitos mais apegados ao discurso da administração do que ao propiamente científico. Neste sentido, torna-se indispensável estabelecer esboços e desenhar estratégias de avaliação para estes programas, cujo objetivo seja orientado para uma avaliação que permita ajustar a orientação dos programas às necessidades de geração de conhecimento no campo da educação. Este trabalho se propõe reformular o sentido dos estudos de diagnóstico da formação de doutores em educação, onde o referente empírico, longe de descrever e justificar realidades inapeláveis, permita identificar os interesses que condicionam a consecução de uma formação mais apegada ao discurso científico.

Palavras chave: educação superior, estudos de pós-graduação, doutorado, educação, México.

Teresa Pacheco Méndez

kat_tpm@yahoo.es

Doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Investigadora titular de tiempo completo en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE)-UNAM. Temas de investigación: el sistema de ciencia, tecnología y educación; la evaluación de la formación profesional y de la investigación universitaria en ciencias sociales; aspectos metodológicos de la investigación social y en educación.



Education of PhDs at the UNAM

Abstract

During the past twenty years, the number of PhD programs in Mexico has grown significantly in both public and private institutions. Nevertheless, current evaluation processes have limited fulfillment of requirements more along the lines of the administrative rather than of the scientific discourse. It is therefore urgent to set guidelines and design strategies of evaluation for such programs, with an objective aimed at an evaluation effort that allows for the adjustment of the focus of programs on the true needs of the generation of knowledge in the education field. This paper suggests a reformulation of the focus of diagnostic studies applicable to PhD programs in education, where the empiric referent, instead of describing and justifying unquestionable realities, allows for the identification of interests that condition the achievement of education more along the lines of the scientific discourse.

Key words: higher education, postgraduate studies, PhD, education, Mexico.

Recepción: 20/09/10. **Aprobación:** 21/01/11.



Introducción

La dinámica y el comportamiento de las prácticas universitarias vinculadas con la docencia y la investigación, definen en cada momento y coyuntura institucional las particularidades de los procesos de interacción que acompañan a las actividades de transmisión y generación de conocimiento. En el espacio institucional ocupado por los procesos formativos, las prácticas de transmisión de conocimiento desempeñan un papel determinante, ya sea estimulando en el estudiante un interés renovado frente la generación de saberes o, por el contrario, perpetuando prácticas rutinarias de aprendizaje y de investigación respaldadas por un discurso cada vez más afín a la norma institucional y más ajeno al lenguaje científico. Este trabajo deslinda precisamente ambas experiencias, la institucional y la científica,¹ en el caso específico de la formación de investigadores en educación a través del doctorado.

Lejos de pretender evaluar la capacidad institucional para formar investigadores en educación a través de los programas de doctorado en educación, nos interesa identificar de manera específica en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) —representativa a nivel nacional—, los rasgos particulares que definen a la experiencia institucional de formación de doctores en educación. Esto permitirá distinguir los principales intereses que han asegurado a lo largo de una década (2000-2009), la permanencia de una determinada estrategia institucional de formación para la investigación en el campo de la educación. Interesa de manera especial valorar en qué medida tales intereses han influido en la capacidad y el potencial formativo esencial de los estudios de doctorado. Este acercamiento es contemplado a la luz del análisis de aspectos específicos tales como:

- la dinámica seguida por la producción de tesis en cuanto a su tasa de crecimiento, las principales tendencias, temáticas abordadas —identificando las grandes ausencias—, la presencia institucional de la formación para la investigación en la distribución de programas de formación y de personal académico encargado de asegurar su cumplimiento;
- la dirección de tesis en cuanto a la caracterización de la planta docente; la influencia externa en los procesos de asesoría de tesis y, por último, la participación de instituciones y dependencias de la UNAM en los distintos programas de doctorado vigentes durante el periodo.

El principal referente en el que descansa el estudio de la experiencia institucional de la formación de doctores en educación es la tesis doctoral. Su comportamiento como indicador de eficiencia institucional —en el que se incluye la participación de la planta docente y del plan de estudios—, así como el alcance interpretativo sobre su estructura y contenido, son elementos que permiten dar cuenta de aspectos tales como: el grado de consolidación de la investigación en ámbitos específicos de conocimiento, el efecto de las estrategias normativas implementadas para el óptimo y eficiente desarrollo de los programas, así como las posibilidades de la formación de doctores en educación y su compromiso con el desarrollo de una investigación social científicamente pertinente.

1. La formación de doctores en educación en México. La experiencia institucional

La investigación y la formación de investigadores en todos los campos de conocimiento son

¹ Acercamiento, este último, que se ofrecerá en un trabajo posterior.



consideradas —desde el punto de vista del discurso institucional— como actividades sustantivas de las instituciones de educación superior (IES) que tienen como propósitos fundamentales: dar respuesta a los problemas de la sociedad mexicana, promover el desarrollo institucional de las distintas instituciones de educación superior, y constituirse como palanca para impulsar y consolidar tareas de investigación que encaminen al país hacia una “autosuficiencia” científica y tecnológica.

La institucionalización del posgrado en México data de los años cuarenta,² estableciéndose principalmente en las entonces tradicionales áreas del conocimiento: física, matemáticas, química, biología, medicina, filosofía, ingeniería y sociología. La actividad desarrollada por las facultades de Ciencias y de Filosofía y Letras de la UNAM, marcó las bases del desarrollo posterior del posgrado en México. A partir de entonces, la creación de espacios académicos y de entidades administradoras de este nivel de estudios, cobra particular relevancia en el contexto del sistema de educación superior de todo el país. El establecimiento de nuevos programas en todos los campos de conocimiento, avanzó sobre la base de directrices de políticas públicas empeñadas en regular el avance de la formación de maestros e investigadores desde el enfoque de la eficiencia institucional. Bajo esta pauta, las constantes reformas efectuadas sobre los planes de estudio existentes se multiplicaron al ritmo marcado por la expansión de los servicios

educativos cuyas repercusiones en el nivel superior se hicieron patentes de manera especial durante la década de los setenta.

Las reformas a la normatividad de los estudios de posgrado establecieron —entre 1956 y 1957— que las facultades serían el espacio institucional del doctorado, circunstancias que dieron lugar a una reglamentación inicial de estos estudios.³ No obstante, el primer Reglamento General de Estudios Superiores de la UNAM aparece hasta 1967,⁴ y hasta 1986 dicha reglamentación es revisada a profundidad con el fin de resolver los grandes problemas de dispersión generados por el crecimiento de estos programas registrado durante las dos décadas anteriores. Se establece un nuevo Reglamento General de Estudios de Posgrado de la UNAM con el propósito de “dotar al posgrado de una unidad institucional y de una autonomía administrativa que incluyera a todas las entidades académicas: institutos, centros, escuelas o facultades, y cuyo centro fueran los programas, más que las entidades” (Bello *et al.*, 2003: s/p). Con este reglamento, surge una nueva forma de organización académica (dirección, participación y representatividad), donde también surge la figura del doctorado tutorial.⁵

En años recientes y en particular en el periodo del 2000 al 2007,⁶ la tasa de crecimiento anual de la población escolar del posgrado en México en todas las áreas de conocimiento osciló entre el 6.15% y el 6.51%, concentrándose —aunque no significativamente— en el sector público con un

² “En la universidad colonial y en la universidad moderna, los grados eran otorgados sin correspondencia alguna con los estudios realizados y los títulos que para el ejercicio profesional se expedían en México, de tal forma que el posgrado es posterior al otorgamiento de los grados de maestro y doctor en la UNAM [...] En la UNAM, las primeras disposiciones legales para el desarrollo formal de los estudios de posgrado se establecieron en 1929 y los grados de doctor y maestro se comenzaron a otorgar de manera continua a partir de 1932, por lo que su labor fue pionera en América Latina” (Bello *et al.*, 2003: s/p).

³ Los planes de estudio de los niveles de maestría y doctorado en Pedagogía de la UNAM fueron aprobados por el Consejo Universitario el 25 de julio de 1956.

⁴ Los respectivos ordenamientos académicos de la maestría y el doctorado en Pedagogía de la UNAM fueron aprobados por el Consejo Universitario el 12 de enero de 1972.

⁵ El programa de doctorado en Pedagogía es aprobado por el Consejo Universitario en 1991 y en el segundo semestre de 1992 se puso en marcha el doctorado tutorial.

⁶ Véase: *Anuario estadístico* (2002, 2004, 2004-2005, 2005-2006, 2006-2007), Población escolar de posgrado, México, Dirección de Estadística, ANUIES.



56% en promedio durante el citado periodo. De los totales nacionales de la población escolar por año en todas las áreas del conocimiento, el doctorado abarcó en promedio el 8%, con un paulatino incremento anual (véase cuadro 1).

En una primera etapa, del 2000 al 2002, la mayor concentración nacional de la población escolar en el doctorado incidía de manera importante en el área de las ciencias naturales y exactas, ocupando el área de educación y humanidades los lugares tercero y cuarto. Sin embargo, a partir del 2003 la concentración de la población escolar de doctorado en el área de ciencias sociales y administrativas avanza para ocupar el primer lugar, seguida de las ciencias exactas y naturales y del área de educación y humanidades; este comportamiento se mantiene durante 2004, 2005 y 2006.

En el 2007, las ciencias exactas y naturales son desplazadas a un tercer lugar, precedidas de las sociales y administrativas, así como del área de la educación y las humanidades. Cabe señalar que —durante este último periodo— el cuarto, quinto y sexto lugares en cuanto a concentración de población escolar, fueron ocupados en ese mismo orden por las áreas de ingeniería y tecnología, de la salud y, por último, las ciencias agropecuarias.

El ritmo de crecimiento de la población escolar durante el periodo 2000-2007, ofrece un ángulo complementario sobre la dinámica del doctorado a nivel nacional. Mientras las ciencias naturales y exactas, por un lado, y las agropecuarias, por el otro, vieron incrementada su matrícula tan sólo en un 18.17% y 14.35% respectivamente, la de educación y humanidades lo hizo hasta en un

Cuadro 1. Distribución de la población escolar de doctorado a nivel nacional por área de conocimiento.

Año	Agropecuarias	De la salud	Naturales y exactas	Sociales y admvas.	Educación y humanidades	Ingeniería y tecnología
2000	474	951	2 499	1 742	1 356	1 385
2001	467	1 074	2 425	2 084	1 463	1 620
2002	437	997	2 525	2 412	1 777	1 762
2003	690	1 070	2 324	2 736	2 101	1 904
2004	770	1 087	2 603	3 018	2 193	2 151
2005	622	1 175	2 791	3 337	2 682	2 474
2006	723	1 219	2 902	3 487	2 822	2 305
2007	542	1 312	2 953	3 861	3 566	2 901
Crecimiento en el periodo	14.35%	37.96%	18.17%	121.58%	162.98%	109.46%

Fuentes: Cuadro diseñado por la autora con información proveniente de: Anuario estadístico (2002, 2004, 2004-2005, 2005-2006, 2006-2007). Población escolar de posgrado, México, Dirección de Estadística, ANUIES.



Cuadro 2. Número de programas de posgrado nacional de doctorado y en educación y Humanidades (2005-2007)

Año	Total programas posgrado nacional	Total programas posgrado UNAM	Total programas doctorado nacional	Programas doctorado educación y humanidades	% Programas doc. educ. /programas posgrado	% Programas doc. educ. /programas de doctorado
1970*	226*					
1980*	1 232*					
1986*		291*				
2005	5 277		600	115	2.17	19.16
2006	5 425		591	118	2.17	19.96
2007	5 875		633	133	2.26	21.01
Crecimiento en el periodo	11.33		5.50	15.65		

Fuentes: cuadro diseñado por la autora con datos provenientes de: Anuario estadístico (2002, 2004, 2004-2005, 2005-2006, 2006-2007). Población escolar de posgrado, México, Dirección de Estadística, ANUIES.

(*) Datos de Jesús Barrón, citado por Muñoz y Suárez, <http://www.posgrado.unam.mx/servicios/productos/omnia/anteriores/09/10.pdf>

162.98%, las ciencias sociales y administrativas la incrementaron en un 121.58%, y la de ingeniería y tecnología en un 109.46%. Por su parte, el área de la salud vio incrementar su población escolar en el mismo periodo en un 37.96%.

El incremento en el número total de programas de posgrado a nivel nacional durante el periodo 2005-2007 en todas las áreas de conocimiento fue de un 11.33%; en cambio, el número de programas de doctorado en todas las áreas de conocimiento fue tan sólo del 5.50%; esta última cifra contrasta con el incremento reportado de número de programas de doctorado en educación y humanidades, que fue de 15.65%.

Para el 2005 sólo el 11.37% del total de programas de posgrado a nivel nacional en todas las áreas de conocimiento, correspondía a programas de

doctorado en general y el 2.17% a programas en el área de educación y humanidades de doctorado. En 2006, estas cifras fueron de 11.05% y 2.17%, respectivamente, mientras que en 2007 el número de programas de doctorados bajó (10.21%), y el de educación y humanidades aumentó (2.26%).

En términos cuantitativos, en 2009 el posgrado en México en sus distintos niveles de formación y en todos los campos de conocimiento, presenta un perfil poco alentador, en especial en el terreno de las ciencias sociales y humanas. Así lo reflejan los siguientes datos: una limitada graduación de doctores (2 400 al año); los programas oficialmente considerados de "calidad", así como los "investigadores nacionales", se concentran de manera significativa en determinadas instituciones; los resultados obtenidos de la formación participan de manera muy tangencial en



la producción científica nacional (0.75%); la planta académica de los posgrados envejece y prevalece una relación de franca asimetría entre el número de investigadores y la población económicamente activa (0.05%). (Ruiz, 2010: 3).

2. Panorama y comportamiento de la formación de doctores en educación

Desde el punto de vista normativo institucional, ha prevalecido cierta imprecisión en cuanto a la definición y los objetivos del nivel de estudios de doctorado, principalmente en lo que concierne a su contribución a la profesionalización y/o a la investigación científica.⁷ Aun cuando los estudios de posgrado son considerados como posteriores a la licenciatura, su objetivo en la actualidad está paradójicamente dirigido a la formación de profesionales y de “académicos del más alto nivel”.⁸ Definido así, el posgrado se concibe desde el punto de vista normativo como una mera extensión de los estudios de licenciatura, quedando en entredicho tanto la calidad de la formación profesional ofrecida por este nivel educativo, como la responsabilidad institucional frente la investigación como fuente de generación de conocimiento social y científicamente pertinente.

El posgrado, y en especial los estudios de doctorado en educación en México, se ha desarrollado en la práctica de forma hasta cierto punto anárquica. Su crecimiento en cuanto a número de programas ha obedecido más a los vaivenes de la competencia ejercida entre las distintas entidades académicas y administrativas en la búsqueda de prestigio, de apoyo y de recursos al interior y al exterior de la institución universitaria, que a las demandas del entorno científico y social-educativo.⁹ Fenómenos tales como la búsqueda de estabilidad institucional por parte de las escuelas-facultades; la institucionalización de la investigación a través de la creación de unidades, programas, centros e institutos; la progresiva devaluación de títulos y diplomas; los apoyos y el reconocimiento nacional otorgado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) a través del Programa Nacional de Posgrados de calidad —y los programas que le antecedieron—, entre otros, son aspectos que han incidido de manera directa en el aumento cuantitativo de programas de doctorado en educación, sin que aún se haya evaluado el verdadero impacto científico y social de tal crecimiento.

⁷ Ya desde 1986, en un análisis realizado sobre el posgrado en México, Teresa Wuest prevenía que “el posgrado, particularmente desde su vertiente de formación de investigadores está montado entre dos ‘aparatos especializados’: el aparato educativo y el aparato de investigación [...] Hay además en las áreas diversas del posgrado la intervención, con sus respectivos intereses y perspectivas, de los campos profesionales y de los campos científicos específicos que hacen difícil las generalizaciones, a no ser en el plano de lo formal-normativo” (1986:124-132 y 136). Tres décadas después, en el *Plan de desarrollo de la UNAM 2008-2011*, se señala con claridad que “para el nivel de doctorado es necesario establecer modalidades acordes con los diversos campos profesionales” (UNAM, 2008: 11). Pero el mismo plan consigna que “Se redoblarán los esfuerzos orientados a la formación de nuevos investigadores y a la promoción de una mayor participación de los alumnos de licenciatura y posgrado en los programas y proyectos de investigación” (*ibid.*: 37).

⁸ Así lo establece el Artículo 1º del actual *Reglamento general de estudios de Posgrado de la UNAM* (2006): “Son estudios de posgrado los que se realizan después de la licenciatura; tienen como finalidad la formación de profesionales y académicos del más alto nivel [...]. Al término de los estudios de posgrado se otorgarán los grados de especialista, maestro o doctor. En este sentido, la especialización [...] tiene como objetivo profundizar y ampliar los conocimientos y destrezas que requiere el ejercicio profesional en un área específica” [Artículo 13], la maestría perseguirá iniciar al alumno “en la investigación, formarlo para la docencia o desarrollar en él una alta capacidad para el ejercicio profesional” [Artículo 20]. Por último, los estudios de doctorado tienen “como objetivo proporcionar al alumno una formación sólida para desarrollar investigación que produzca conocimiento original, y ofrecerán una rigurosa preparación para el ejercicio académico o profesional” [Artículo 26].

⁹ Este juicio es hasta cierto punto compartido también por Muñoz y Suárez (1987: s/p), quienes desde 1987 ya apreciaban como “La proliferación de programas de posgrado en la capital y en la provincia no siempre obedeció a un análisis de necesidades para su creación. Esto se refleja en que muchos programas no tengan una orientación clara en el contexto de la educación nacional, de los problemas nacionales y de los regionales. Igualmente, la repetición de programas refleja un cierto desequilibrio disciplinario y falta de integración de las instituciones que componen el sistema de posgrado que, por otra parte, cuentan con recursos académicos, físicos y administrativos cuantitativa y cualitativamente distintos”.



Fenómenos tales como la búsqueda de estabilidad institucional por parte de las escuelas-facultades; la institucionalización de la investigación a través de la creación de unidades, programas, centros e institutos; la progresiva devaluación de títulos y diplomas; los apoyos y el reconocimiento nacional otorgado por el CONACyT a través del Programa Nacional de Posgrados de Calidad —y los programas que le antecedieron—, entre otros, son aspectos que han incidido de manera directa en el aumento cuantitativo de programas de doctorado en educación, sin que aún se haya evaluado el verdadero impacto científico y social de tal crecimiento.

La regulación de planes de estudio en general, y por ende los de doctorado en educación, figura como un rubro que progresivamente ha recibido mayor atención por parte de las respectivas disposiciones normativas del país y de la UNAM. En la práctica cotidiana, tales modificaciones son realizadas sobre la base de acuerdos fijados entre los grupos establecidos dentro de las instituciones —académicos, funcionarios, administradores, principalmente—, grupos cuya posición e intereses dependen de su cercanía con los núcleos del poder institucional y de su afinidad con dichos intereses. Esta mecánica ha contribuido a que en los intentos de cambio de orientación de las formaciones ofrecidas por los programas de doctorado en educación, en cuanto a su adecuación y pertinencia científica y social, prevalezca una mezcla de contenidos desarticulados entre sí, así como de sus respectivos contextos sociales y científicos de origen. Con frecuencia la incorporación de contenidos en los programas de las asignaturas atiende a un aparente propósito de actualización de los mismos, trasladando de manera mecánica y superficial temas y/o perspectivas teóricas

provenientes de los debates experimentados en los diversos dominios disciplinarios que confluyen en el estudio de la educación.¹⁰

Las condiciones bajo las cuales se han expandido los estudios de doctorado en educación en México, tienen que ver con las formas y concepciones promovidas por el sector educativo gubernamental y por instituciones académicas como la UNAM, con respecto a la visión de la educación y de los procesos pedagógicos. En este sentido, la finalidad de los programas de doctorado en educación ha sido la profesionalización pero también la investigación, propósitos de distinta naturaleza que difícilmente pueden ser evaluados en el terreno de los resultados, aunque en buena medida, sí explican en parte la limitada eficiencia terminal alcanzada por tales programas.

El área de influencia social que históricamente abarca lo educativo, penetra territorios desconocidos y marginados por el discurso tradicionalmente construido en torno a la educación, un discurso que ha delimitado como su ámbito de intervención por excelencia, la institución educativa y las políticas públicas asociadas a ésta. Sin embargo, lo educativo está presente en todos los planos de la vida social donde la acción del individuo cobra sentido histórico-social; son planos que tienen que ver con la producción en sus distintos niveles, la salud, el medio ambiente, la estratificación social y las dinámicas institucionales; en todos ellos, la educación actúa como mediadora entre el logro de los grandes propósitos sociales e institucionales, y la acción de los individuos en sociedad. A medida que la dinámica de la sociedad se modifica —como consecuencia de los procesos de modernización y globalización—, la acción social de los individuos se enfrenta a la necesidad de

¹⁰ Es el caso de temas y perspectivas teóricas asociadas con la “posmodernidad”, la “globalización”, la teoría de sistemas sociales (Luhmann), el nuevo modo de producción de conocimiento y las instituciones de conocimiento (Gibbons), etc., perspectivas vinculadas y aplicables al estudio de la educación, aunque insuficientemente analizadas en cuanto a sus alcances, particularidades y consecuencias.



modificar —a través de la educación— pautas de conocimiento y de actuación social.

El discurso dominante sobre la educación —prevaliente en las prácticas institucionales de investigación y de formación de investigadores—, privilegia temas particularizados de la institución educativa, tales como: las políticas públicas, la práctica docente, los modelos y las prácticas pedagógicas en el aula, la gestión escolar, la formación por competencias, la formación docente, entre muchos otros. Una tendencia que no sólo ha recortado drásticamente el área de influencia de la educación y su potencial social, económico, político y cultural, sino que incluso ha dejado en un segundo plano, el estudio de las disfunciones propias del sistema educativo.¹¹

Para los programas de doctorado, donde la educación es considerada como una dimensión social y como un contenido de formación, la tesis ocupa un papel central, considerándola como un indicador esencial de la formación doctoral. La experiencia institucional considera a la tesis como un requisito ineludible, su valor radica no siempre en el proceso de elaboración, sino fundamentalmente en la entrega del producto final dentro de los tiempos y las formas reglamentarios. El valor de su contenido como obra terminal se encuentra sujeto a criterios laxos y arbitrarios, pero siempre apegados al cumplimiento formal de requisitos y etapas establecidas desde la administración.

Lejos de entenderse como la directriz del proceso de formación para la investigación, la tesis de doctorado se afirma y se legitima como el resultado final esperado por la institución. La propuesta

y los propósitos formativos depositados a lo largo del desarrollo del programa de doctorado, quedan justificados por la defensa de la tesis ante un jurado que juzgará sobre el cumplimiento de requisitos previamente establecidos, cuya definición deja a la libre interpretación aspectos centrales por valorar, como la habilitación del estudiante en tareas de investigación y la originalidad del contenido de la tesis en cuanto a su impacto social y científico.

La formación ofrecida por los programas de posgrado en educación se ha llevado a cabo en el seno de facultades, caracterizándose por el predominio de profesores de carrera cuya experiencia inicial en los procesos formativos se lleva a cabo en los niveles de licenciatura, y sólo en casos excepcionales en tareas de investigación. Hasta hace apenas una década, la presencia de profesores con nombramiento de “investigador” —recién contemplada en las modificaciones a la normativa institucional de posgrado— comenzó a establecer un contrapeso en el discurso institucional de la formación para la investigación de maestros y doctores en educación.¹²

En la actualidad, la formación para la investigación en educación está caracterizada por la aspiración de quienes ahí se forman de adquirir una habilitación para el ejercicio de la docencia, más que para desempeñar tareas de investigación. Por lo regular la demanda se ve acompañada por una necesidad de prestigio y ascenso laboral, más que de búsqueda de una formación académica a profundidad; esto ha contribuido a que los fines de la formación para la investigación se confundan cada vez más con los propios de la profesionalización —característicos

¹¹ Algunas de estas disfunciones son: a) el verdadero alcance e impacto de la educación —en función de años escolares y de los montos financieros destinados— sobre las expectativas del crecimiento económico y la distribución social del ingreso; b) las posibilidades reales para adecuar el actual modelo educativo y sus formas de gobierno con los requerimientos de la sociedad del conocimiento y sus consecuentes transformaciones; c) hasta qué punto los actuales mecanismos de evaluación están diseñados para superar los efectos fragmentadores de la medición en todos los ámbitos de la educación institucionalizada, y hasta qué punto tales procedimientos se han convertido más bien en parámetros de continuidad institucional; d) bajo qué formas específicas la escolaridad y los índices de pobreza se relacionan, entre muchos otros.

¹² La última modificación al *Reglamento de estudios de posgrado* data de 2006; en ella se establece que en todo programa de maestría y doctorado deberá participar al menos una facultad y un centro o instituto, véase Artículo 3º.



de la licenciatura y en cierta medida de la maestría. Esta tendencia continúa reflejándose durante la década comprendida en el periodo 2000-2009 en la UNAM, periodo donde a nivel nacional se dejan sentir los efectos de las políticas impulsadas por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y reformuladas por la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SESIC), primero a través del Programa Nacional de Superación del Personal Académico (SUPERA) y posteriormente, con el Programa para el Mejoramiento del Profesorado (PROMEP). Ambas acciones empeñadas en aumentar de manera significativa y en plazos cortos los índices de profesores con doctorado, aun cuando esto se dé en detrimento de la calidad y los procesos de formación (Gil, 2004).

3. La formación de doctores en educación en la UNAM (2000-2009)

Los estudios de seguimiento del doctorado en educación a nivel nacional y en la UNAM, ya sea sobre la formación recibida, su eficiencia terminal y/o su impacto, son prácticamente inexistentes. Su realización presenta, sin duda alguna, importantes problemas de definición en cuanto al establecimiento de parámetros sobre aspectos relevantes, tales como el tiempo de duración de los estudios;¹³ la formación y actualización académicas de la planta docente, así como su vinculación con las tareas de investigación; los criterios científicos que respaldan el permanente ajuste de los contenidos de la formación; el imaginario que sobre la investigación prevalece entre académicos y administrativos encargados de la gestión de los programas; los indicadores de impacto científico y social prevalecientes en el programa, en la planta

académica y en los administradores que directamente intervienen en el desarrollo del programa. En su conjunto, son dificultades que han dejado en el vacío la posibilidad de sentar las bases para impulsar procesos de evaluación a profundidad sobre la actual situación de la formación de doctores en educación y sus perspectivas a futuro.

La realización de estimaciones y balances acerca del funcionamiento y de los mecanismos que han mantenido por décadas inamovible el modelo de formación de investigadores en educación de la UNAM, arrojarían elementos para esclarecer, entre otros, comportamientos tales como: la asimetría existente entre el crecimiento de la demanda para estudios de doctorado y el bajo índice de graduados; la preferencia de orientaciones profesionalizantes como fundamento de la formación para la investigación en educación; el nulo impacto de la formación de investigadores en el terreno de la problemática educativa nacional; el intrascendente papel que han jugado los productos de la formación en el contexto del debate científico nacional e internacional.

La simple correlación entre población escolar en todos los campos de conocimiento y particularmente en la educación, y el número de graduados a lo largo del periodo 2000-2009 en la UNAM, refleja, aunque de manera aproximada, lo que sucede en términos de eficiencia en el ámbito de la formación de investigadores.

En el nivel nacional, los estudios de posgrado en educación mantienen un estrecho vínculo con los desarrollados en las instituciones metropolitanas de la ciudad de México y en particular con la UNAM. Las orientaciones formativas guardan parámetros teóricos y metodológicos semejantes, comparten fundamentos con respecto a la

¹³ Los distintos reglamentos institucionales establecen, en relación con los lapsos para obtener el grado, que éstos varían entre la maestría y el doctorado, y entre la dedicación de medio tiempo o tiempo completo. Estos parámetros permiten que los estudiantes puedan separarse de sus estudios por periodos determinados, o bien cumplir con todos los requisitos académicos y graduarse posteriormente.



Cuadro 3. Población escolar de posgrado, de doctorado y número de graduados en la UNAM (2000-2009)

Año (UNAM)	Alumnos posgrado	Alumnos doctorado todas las áreas	Graduados de doctorado todas las áreas	Graduados de doctorado todas las áreas, Tesiunam *	Graduados doctorado educación	% graduados doctorado educación, Tesiunam
2000	17 270	2 980	443	409	17	4.16
2001	16 547	2 655	396	401	12	2.99
2002	17 910	2 882	440	467	16	3.43
2003	18 530	2 934	427	438	9	2.05
2004	18 987	3 096	478	508	27	5.31
2005	19 765	3 248	540	539	18	3.34
2006	20 747	3 448	532	534	28	5.24
2007	21 230	3 611	607	618	35	5.82
2008	22 527	3 903	608	605	37	6.12
2009	23 875	4 227		633	31	4.90

Fuentes: Cuadro diseñado por la autora con información estadística de la Coordinación de Estudios de Posgrado de la UNAM.

* Datos provenientes de Tesiunam.

definición de objetos de estudio y coinciden también en el interés por el estudio de las problemáticas inherentes a la institución educativa. En este sentido, las tendencias marcadas por la UNAM son representativas a nivel nacional —aunque no en el sentido estrictamente estadístico—, ya que dan cuenta de una peculiar práctica de investigación, más ligada a la esfera de la “problemática educativa” institucionalizada, que a la realidad y alcance actual de la estructura educativa.

En un intento por establecer —con la información disponible— algunas directrices para el análisis de la eficiencia del doctorado en educación en la UNAM, se revisan aspectos como la distribución de asesores de tesis de doctorado, de acuerdo con

su nombramiento y actividad principal —docencia o investigación—, así como el tiempo dedicado a estas actividades; su filiación institucional a entidades de docencia o de investigación dentro y fuera de la UNAM; la participación de los asesores en los diferentes programas de doctorado ofrecidos por la UNAM; la pertenencia al Sistema Nacional de Investigadores (SNI) de los profesores e investigadores asesores; las principales temáticas abordadas por las tesis de grado, así como los espacios de influencia de los temas estudiados en estas últimas.

A lo largo de la última década, la UNAM ofreció por medio de diversos programas de doctorado, la posibilidad de formarse en el campo de la investigación en educación; así, a lo largo del periodo



comprendido entre 2000 y 2009, se reportan 230 tesis de grado dirigidas por un total de 143 asesores.

Las tesis consignadas recaen en programas de doctorado pertenecientes a distintas entidades académicas. Mientras el 40% de las tesis doctorales en educación estuvieron adscritas a un solo programa académico (Pedagogía) y cerca del 18% correspondió a otro (Ciencias políticas y sociales), el resto (45%) se distribuyó en 18 programas pertenecientes a 11 entidades académicas, donde la tradición disciplinaria y los modelos de pensamiento aplicados al estudio de la educación, no difieren sustancialmente del enfoque predominante en el nivel nacional. No obstante, y por más sutiles que sean las diferencias en cuanto al tratamiento de los objetos de estudio considerados, su alcance debe ser apreciado de manera diferenciada en función su contexto institucional y disciplinario de origen.

El total de las tesis reportadas en el periodo se distribuye en 13 entidades académicas de la institución,¹⁴ recayendo en ellas 20 programas de doctorado, como se puede observar en el cuadro 4.¹⁵

El predominio de una práctica académica preferentemente en el ejercicio de la docencia por parte de los responsables de la formación de doctores en educación, y la distancia cotidiana que la actividad docente guarda con las tareas de investigación, son aspectos que inciden en el potencial formativo que ofrecen estos programas. Del total de asesores (143) que dirigieron tesis de doctorado en educación (230) durante el periodo 2000-2009, el 68% contaba con el nombramiento de profesor de carrera de tiempo completo, el 47% con el de investigador, el 18% de profesor de asignatura y, por último, el 6% con un nombramiento de profesor-investigador. Cabe señalar que

la dedicación a tareas de investigación —desigual y heterogénea— por parte de los asesores de tesis, se encuentra orientada preferentemente a temas asociados con la profesionalización del quehacer pedagógico, aunque en otros casos el ámbito de estudio y/o de “especialización” se circunscribe de manera preferente al estudio de la problemática de la institución educativa. Por su parte, en los asesores de tesis con nombramiento institucional de “profesor”, el predominio de las actividades docentes sobre las de investigación suele ser una característica que determina el tipo de dificultades que éstos enfrentan en la tarea de “formar” para la investigación, en los tiempos y con los requisitos académicos reglamentarios.

Aun cuando la responsabilidad académica de la formación de investigadores recae fundamentalmente en la UNAM y en menor medida sobre centros e institutos de investigación externos, la dispersión que prevalece en el campo de la investigación en educación se debe en buena medida a que en él participan, sin mayor distinción, actores de distintas extracciones: funcionarios de gobierno, autoridades universitarias, profesores, e incluso investigadores de distintos dominios disciplinarios. Esto habla de un territorio donde se entremezclan intereses—institucionales, gremiales, disciplinarios, de grupo, etcétera—, cuyos contextos de referencia no sólo son en algunos casos distintos, sino que aun son contrarios. Intereses donde se confunden plataformas de discusión que oscilan entre la lucha por el poder político-institucional y las bases argumentativas del debate teórico; los problemas coyunturales y los puntos de intersección entre disciplinas sociales; la búsqueda de verdades inobjektivas y la construcción de un pensamiento crítico, etcétera.

¹⁴ Se consideran como tesis pertenecientes a un programa los siguientes casos: el doctorado en Ciencias políticas y sociales y las tesis de sus programas antecedentes de Administración pública, Sociología y Ciencia política; es el mismo caso para el doctorado en Ciencias de la administración y su antecedente, Administración; por último, de Ciencias biológicas y su antecedente, Ciencias (biología).

¹⁵ La Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) y la Facultad de Estudios Superiores (FES)-Aragón, se considera como una sola entidad, ya que son entidades participantes —junto con el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE)— en un mismo programa de doctorado (Pedagogía).



**Cuadro 4. Número de tesis inscritas en los diferentes programas de doctorado.
Su distribución en la FFyL y otras.**

Número de tesis	Nombre de los programas de doctorado a los que pertenecen
1. Otras facultades	
41	Ciencias políticas y sociales 2006 + Administración pública + Ciencia política + Sociología
28	Psicología
16	Arquitectura
10	Derecho
10	Administración + Ciencias de la administración
3	Bibliotecología y estudios de la información
3	Ciencias biológicas + Ciencias (Biología)
1	Ciencias médicas, odontológicas y de la salud
1	Investigación biomédica básica
1	Economía
1	Geografía
115	Subtotal 1
2. Facultad de Filosofía y Letras (FFyL)	
74	Pedagogía (FFyL)
18	Pedagogía Facultad de Estudios Superiores-Aragón (FES-Aragón)
10	Estudios latinoamericanos
5	Historia
2	Letras
2	Lingüística
1	Filosofía de la ciencia
1	Geografía
1	Historia del arte
1	Antropología física
115	Subtotal 2

Fuente: Cuadro diseñado por la autora a partir de la información consignada en Tesiunam.



Cuadro 5. Asesores de tesis de doctorado en Educación en la UNAM por tipo de nombramiento (2000-2009)

Asesores	Nombramiento
68	Profesor TC
47	Investigador
18	Profesor
6	Profesor-investigador
3	Profesionista
1	Sin nombramiento académico
143	TOTAL

Fuente: Cuadro diseñado por la autora a partir de la información consignada en Tesiunam y datos provenientes de los centros de adscripción de los asesores.

Bajo estas condiciones, la formación y la investigación en educación son actividades que se han institucionalizado como un campo social cuyos rasgos tienden más a afirmarse que a transformar su base de origen, son actividades cuyo potencial innovador en el terreno del conocimiento y su respectivo impacto social, son rubros cuyo alcance está aún por estimarse. Sobre estas bases, la diversidad de intereses presente entre quienes por su formación y experiencia institucional en la educación —dentro y fuera de la UNAM— han asesorado y dirigido las tesis, ha sido, no obstante, un factor reconocido institucionalmente para certificar el cumplimiento de la formación para la investigación.

De acuerdo con la actual filiación institucional de los asesores de tesis de doctorado en educación, el 78.32% pertenecen a la UNAM y el resto (21.68%) a otras instituciones educativas. De los 112 asesores de la UNAM, sólo 38 se encuentran adscritos como investigadores de tiempo completo en institutos y centros de investigación y 74 como profesores de tiempo completo en facultades. De ahí que un considerable número de asesores de tesis de doctorado

en educación adscritos a la UNAM, cuente con una experiencia más cercana a los intereses, experiencia y necesidades de la docencia; queda por realizar un análisis más fino y particularizado sobre la población que, por su nombramiento de investigador, debiera desarrollar actividades más cercanas y afines a la experiencia científica.

El panorama que ofrece la filiación institucional de los 31 asesores adscritos a otras instituciones distintas a la UNAM refleja una alta dispersión, ya que éstos se distribuyen en 17 instituciones nacionales (véase cuadro 7). Este comportamiento confirma no sólo la relativa influencia ejercida del exterior sobre la formación ofrecida por la UNAM en educación, sino también la autoafirmación de los patrones institucionales en la gestión y el control de los programas de doctorado en educación vigentes.

La participación del total de asesores de tesis de doctorado en educación en los diferentes programas ofrecidos por las dependencias de la UNAM se concentra en diez programas ofrecidos por la Facultad de Filosofía y Letras, 39.16%, abarcando el 43.48% del total de tesis; el 22.38% corresponde al



Cuadro 6. Filiación institucional de los asesores de tesis de doctorado en educación en la UNAM (2000-2009)

<i>Entidad académica</i>	<i>Número de asesores</i>
IISUE	18
Facultad de Ciencias Políticas	16
Facultad de Psicología	12
Facultad de Arquitectura	7
Facultad de Filosofía y Letras	7
Instituto de Investigaciones Sociales	6
Facultad de Derecho	5
FES-Iztacala	5
Facultad de Ciencias	4
Facultad de Contaduría y Administración	3
Instituto de Investigaciones Filológicas	3
Centro de Ciencias Aplicadas y Desarrollo Tecnológico	2
CIALC	2
CUIB	2
FES-Acatlán	2
FES-Zaragoza	2
Instituto de Investigaciones Filosóficas	2
Dirección General de Servicios de Cómputo Espacio Común de la Educación Superior Facultad de Economía Facultad de Ingeniería Facultad de Medicina Facultad de Química FES Aragón	7
Instituto de Investigaciones Económicas Instituto de Investigaciones Estéticas IIMAS Instituto de Geografía	4
Instituto de Investigaciones Biomédicas/ Depto. de Inteligencia Artificial (UNAM/Universidad Veracruzana)	1
Facultad de Medicina/Investigación Epidemiológica (UNAM/Instituto Nacional de Pediatría) Posgrado en Derecho/Centro de Investigaciones Jurídico Políticas (UNAM/Universidad Autónoma de Tlaxcala)	2

Fuente: Cuadro diseñado por la autora a partir de la información consignada en Tesiunam.



Cuadro 7. Filiación institucional de los asesores de tesis de doctorado en educación de otras instituciones educativas (2000-2009)

<i>Institución</i>	<i>Adscripción</i>	<i>Número de asesores</i>
Universidad Autónoma Metropolitana (UAM)-Iztapalapa	División de Ciencias Sociales y Humanidades	4
Sin adscripción		3
Universidad Pedagógica Nacional (UPN)	Área de Investigación	3
Instituto Politécnico Nacional (IPN) CINVESTAV	Departamento de Investigaciones Educativas	2
UAM-Xochimilco	División de Ciencias Sociales y Humanidades	2
Escuela Superior de Educación Física		1
Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH)	Dirección de Estudios Históricos	1
Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente		1
Instituto Politécnico Nacional (IPN)	ESCA	1
Tecnológico de Monterrey	Campus Toluca	1
Universidad de Colima	Facultad de Ciencias Químicas	1
Universidad Autónoma de Aguascalientes	Centro de ciencias Sociales y Humanidades	1
Universidad Autónoma de Nayarit	Dirección General de Educación Superior e Investigación Científica	1
Universidad Autónoma de Nuevo León	Instituto de Investigaciones Sociales	1
Universidad Autónoma de Tabasco	Coordinación del doctorado en Administración	1
Universidad Autónoma de Zacatecas	Área académica de Educación y humanidades	1
Universidad Autónoma del Estado de México	Centro Universitario Amecameca	1
Universidad Autónoma de Morelos	Facultad de Psicología	1
Universidad Autónoma de Morelos	Escuela de Humanidades	1
Universidad Autónoma de Morelos	Instituto de Ciencias de la Educación	1
El Colegio de México	Centro de Estudios históricos	1
Universidad Iberoamericana (UIA)	Plantel Ciudad de México	1

Fuente: Cuadro diseñado por la autora a partir de la información consignada en Tesiunam.



único programa de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (Ciencias políticas y sociales), al que corresponden el 17.83% del total de tesis; por último, el 8.39% corresponde al único programa de la Facultad de Psicología (Psicología), con el 12.17% del total de tesis. Estas cifras indican que en estas tres entidades se concentra el 67.13% del total de asesores y el 73.48% de las tesis de doctorado en

educación del periodo (véanse cuadros 8 y 9).

Cabe señalar que en el caso de la Facultad de Filosofía y Letras, de un total de 100 tesis, 75 están adscritas al programa de doctorado en Pedagogía, 10 tesis al programa de doctorado en Estudios latinoamericanos, y tan sólo 15 tesis se distribuyen en los ocho programas restantes de esta Facultad (véase cuadro 9).

Cuadro 8. Participación de asesores en los programas de doctorado ofrecidos por las distintas dependencias académicas de la UNAM (2000-2009)

<i>Entidad Académica</i>	<i>Número de asesores</i>	<i>%</i>
FFyL	56	39.16
Ciencias Políticas y Sociales	32	22.38
Psicología	12	8.39
Arquitectura	8	5.59
Contaduría y Administración	8	5.59
Derecho	7	4.90
FES-Aragón-FFyL	4	2.80
Ciencias	3	2.10
FES-Aragón	3	2.10
FFyL/Psicología	3	2.10
Arquitectura, FFyL	1	0.70
FES-Aragón, Derecho	1	0.70
Contaduría y Administración, Derecho	1	0.70
CCH-Unidad Académica de los Ciclos Profesional y de Posgrado (UACEPyP)	1	0.70
Medicina	1	0.70
FFyL, Ciencias Políticas y Sociales	1	0.70
Total de asesores en programas	143	

Fuente: Cuadro diseñado por la autora a partir de la información consignada en Tesiunam.

Cuadro 9. Distribución de tesis por programas de doctorado y por entidad académica 2000-2009

Facultad	Núm. de tesis	% del total por Facultad	Programas de doctorado																									
			I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII	XIII	XIV	XV	XVI	XVII	XVIII	XIX	XX	XXI	XXII	XXIII	XXIV	Total	
Colegio de Ciencias y Humanidades, Unidad Académica de los Ciclos Profesional y de Posgrado	1	0.43					1																					1
Economía	1	0.43								1																		1
Medicina	1	0.43							1																			1
Ciencias	3	1.30								3																		3
Contaduría y administración	10	4.35	5	5																							10	
Derecho	10	4.35														10												10
Arquitectura	17	7.39			16	1																						17
FES-Aragón	18	7.83													1											17	18	
Psicología	28	12.17									28																	28
Ciencias políticas y sociales	41	17.83										3	6	20	12												41	
Filosofía y letras	100	43.48															10	3	1	1	1	1	4	1	2	2	75	100
Total	230																											
Totales de tesis por programa			5	5	16	1	1	3	28	1	3	6	20	12	10	2	10	3	1	1	1	4	1	2	2	92	230	
% del total por programa			2.2	2.2	7	0.4	0.43	1.3	12.2	0.4	1.3	2.6	8.7	5.2	4.3	0.9	4.3	1.3	0.4	0.4	0.43	1.7	0.4	0.9	1	40	100	

Fuente: cuadro diseñado por la autora a partir de la información consignada en Tesunam.

I = Administración; II = Ciencias de la administración; III = Arquitectura, IV = Urbanismo; V = Investigación biomédica básica; VI = Ciencias biológicas, VII = Psicología, VIII = Ciencias médicas, odontológicas y de la salud; IX = Administración pública; X = Ciencia política; XI = Ciencias políticas y sociales; XII = Sociología; XIII = Derecho; XIV = Economía; XV = Estudios latinoamericanos; XVI = Bibliotecología y estudios de la Información; XVII = Antropología física; XVIII = Filosofía de la ciencia; XIX = Geografía; XX = Historia; XXI = Historia del arte; XXII = Letras; XXIII = Lingüística; XXIV = Pedagogía.



A pesar de la presencia de tesis de doctorado en Educación en una gran diversidad de entidades académicas de la UNAM, el predominio de estas recae fundamentalmente en el programa de doctorado en Pedagogía, abarcando un total de 92 tesis, equivalente al 40% del total de tesis registradas en el periodo estudiado; le sigue —como antes se señaló— el programa de doctorado en Ciencias políticas y sociales con 41 tesis (17.83%),¹⁶ y el programa de doctorado en Psicología con 28 (12.17%). El resto se distribuye en los otros programas de doctorado de la UNAM, aunque con indicadores inferiores.

El bajo número de graduados en el nivel de doctorado en educación, constituye un rasgo del posgrado nacional. Muy a pesar de la calificación otorgada por el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) sobre la competencia científica de investigadores y profesores, garantes en buena medida de la formación para la investigación, el rezago en la graduación de doctores se incrementa mientras que el crecimiento de la matrícula continúa en aumento. En el caso de la UNAM, la pertenencia al SNI de los asesores de las tesis de doctorado en educación del periodo 2000-2009, muestra que sólo poco más de la mitad de ellos (63%) cuenta con esta distinción, distribuyéndose de la siguiente manera: 20 en el nivel 1, 48 en el nivel 2 y, por último, 22 en el nivel 3;¹⁷ el 37% restante, son asesores que no cuentan con esta distinción. Asimismo, el 66% del total de las tesis son dirigidas de manera indistinta por profesores y/o investigadores pertenecientes al SNI, quedando el 34% de éstas bajo la dirección de profesores e investigadores sin tal afiliación.

La distribución de asesores por programa de doctorado, por nombramiento y por pertenencia al SNI muestra dos tipos de comportamiento.

Por un lado, el caso del doctorado en Pedagogía, donde 38 asesores dirigen un total de 92 tesis; en Arquitectura, nueve asesores dirigen 16 tesis, y en Psicología 15 asesores tuvieron a su cargo 28 tesis. Este primer grupo encierra una dinámica aparentemente dispar debido, por un lado, a que la demanda natural de estudios sobre la educación es atendida por los programas de Pedagogía y Psicología y por otro, a una situación peculiar donde siete tesis de Arquitectura son atendidas por un solo asesor, que también forma parte del doctorado en Pedagogía. Por otro lado, y en una situación muy distinta, se encuentran los programas de doctorado en Ciencias políticas y sociales, donde 34 asesores dirigen un total de 41 tesis; Estudios latinoamericanos, con 10 tesis atendidas por nueve asesores; Administración, con 10 tesis dirigidas por nueve asesores y, por último, Derecho con 10 tesis dirigidas por ocho asesores. Estos casos muestran cómo en la demanda sobre el estudio de la educación en programas aparentemente poco afines a este campo de estudio, se diversifica la participación de asesores para dirigir estas tesis (véase cuadro 10).

Mención aparte merece el comportamiento de los programas donde el estudio de la educación es marginal a sus respectivos núcleos disciplinarios, marcando, no obstante, una presencia significativa de estos acercamientos en los casos de Historia, Bibliotecología y Estudios de la información, Ciencias biológicas y Ciencias.

Poco más de la mitad del total de las tesis están a cargo de asesores que dirigen dos o más tesis durante el periodo estudiado; destacan los casos del programa de Arquitectura y en particular el de Pedagogía, en el primero un solo asesor dirigió hasta siete tesis, más dos tesis adicionales correspondientes a los programas de Pedagogía y Urbanismo.

¹⁶ Se incluyen todas las tesis previas a la última revisión del programa.

¹⁷ Datos ofrecidos por Tesiunam y CONACyT, en SNI, Investigadores vigentes, enero 2010.



Cuadro 10. Distribución de asesores por programa de doctorado, por nombramiento y por pertenencia al SNI

Programas de doctorado	Núm. de tesis educación	Asesores Prof. con SNI	Asesores Invest. con SNI	Asesores prof.-invest. con SNI	Asesores sin SNI
Totales (tesis y asesores)	230	44	40	5	54
Pedagogía	92	11	12		15
Ciencias políticas y sociales; ciencia política; administración pública; sociología.*	41	5	14	3	12
Psicología	28	12	1		2
Arquitectura	16	2			7
Ciencias de la administración y Administración	10	3			6
Derecho**	10	3			5
Estudios latinoamericanos	10	2	4	1	2
Historia e Historia del arte	6	1	4		
Bibliotecología y estudios de la Información	3		2		
Ciencias biológicas y Ciencias (Biología)	3	2			1
Letras	2		1		1
Lingüística	2	1	1		
Antropología física	1			1	
Ciencias médicas, odontológicas y de la salud	1				1
Economía	1	1			
Filosofía de la ciencia	1	1			
Geografía	1		1		
Investigación biomédica básica	1				1
Urbanismo	1				1

Fuente: Cuadro diseñado por la autora a partir de la información consignada en Tesiumam.

Nota: Los asesores consignados pueden dirigir más de una tesis por programa.

*Se incluye un asesor sin nombramiento en la UNAM y otro con nombramiento también en la FFyL-UNAM.

**Se incluye un asesor sin nombramiento en la UNAM y otro con nombramiento también en FES-Aragón.



Esto también se hace presente en Pedagogía, donde dos asesores dirigen hasta siete tesis cada uno en el periodo; en Psicología y Pedagogía dos asesores dirigieron seis tesis cada uno; en Derecho y Pedagogía, cuatro asesores dirigieron cuatro tesis cada uno. Esto refleja que 51 tesis (22.18% del total) recaen en nueve asesores. Aun cuando en su mayoría pertenecen al SNI, no deja de ser una interrogante cómo este cuerpo de asesores logra combinar el tiempo suficiente para, por un lado, dirigir la investigación a profundidad de sus alumnos y, por otro, dar curso a sus actividades, ya sea como docentes o como investigadores.

Los casos donde un asesor dirige de una a tres tesis en un periodo de 10 años guardan mayor pertinencia y se ajustan a los tiempos que adicionalmente requieren las actividades de la docencia y/o la investigación (véase cuadro 11).

El estudio sobre la educación efectuado en las tesis de los programas de doctorado donde este

acercamiento es relevante, muestra que en los casos de Ciencias políticas y sociales y en los de Estudios latinoamericanos, las aproximaciones efectuadas atienden de manera significativa la impronta disciplinaria de origen. Así, en el primer caso, los abordajes se perfilan desde la perspectiva de los movimientos sociales (estudiantiles), actores sociales (universitarios), administración pública, sistemas (educativo), instituciones e institucionalización, políticas públicas (educativa), conocimiento e información, federalización, identidades y territorios, minorías sociales (indígenas, judíos) y trabajo. En cambio, para los Estudios latinoamericanos, la delimitación obligada es la referida a la región geográfica, con acercamientos complementarios a organismos internacionales, globalización, medio ambiente, filosofía, neoliberalismo, reformas educativas.

En el caso de Psicología, el predominio de análisis de variables y de modelos empíricos para

Cuadro 11. Número de tesis dirigidas en el periodo por los asesores de los programas

Núm. asesores	Núm. tesis dir.	Total tesis	% tesis	Facultades
1	9	9	3.91	Arquitectura/Filosofía y Letras
2	7	14	6.09	Pedagogía/Filosofía y Letras
2	6	12	5.22	Psicología/Pedagogía, Filosofía y Letras-FES-Aragón
4	4	16	6.96	Pedagogía, Filosofía y Letras-FES-Aragón/Derecho
10	3	30	13.04	Psicología/Pedagogía, Filosofía y Letras-FES-Aragón/Ciencias políticas y Sociales/Derecho
25	2	50	21.74	Psicología/Pedagogía, Filosofía y Letras-FES-Aragón/Ciencias políticas y Sociales/Ciencias/ Contaduría y Administración/Arquitectura
44		131	56.95	Total de tesis y asesores que dirigen 2 ó más tesis
99	1	99	43.04	Total de tesis y asesores que dirigen sólo una tesis en el periodo

Fuente: Cuadro diseñado por la autora a partir de la información consignada en Tesiunam.



evaluar, conocer percepciones, creencias, detectar habilidades, diseñar instrumentos de intervención, etcétera, constituyen una herramienta fundamental para el estudio de procesos educativos situados en procesos escolarizados.

El programa de Pedagogía sin duda es el que encierra mayor heterogeneidad, no sólo en cuanto a la delimitación de sus objetos y al diseño de sus conceptos y métodos, sino también en cuanto a una capacidad diversificada que oscila entre la descripción y el análisis, y entre el pensamiento ingenuo y un razonamiento constructivo. Bajo estas condiciones están presentes miradas próximas a los objetos y métodos provenientes de otras disciplinas sociales (instituciones, discurso y política educativa, procesos sociales y su historicidad, principalmente), pero fundamentalmente predominan temas propios de la pedagogía (*currículum* y reformas curriculares, práctica docente, representaciones, identidad del docente y del alumno, valores, aprendizaje escolar, formación de profesores, acción pedagógica, rendimiento académico, gestión escolar, enseñanza de la lectura y escritura, etcétera), y otros provenientes de la coyuntura (recursos tecnológicos y escolarización, género, medio ambiente, estudios comparativos de licenciaturas y maestrías, etcétera). Se trata en su gran mayoría de acercamientos remitidos a estudios de caso y a la problemática del sistema educativo escolarizado en todos sus niveles.

Salvo el caso de las tesis de Historia, decididas por la recuperación historiográfica de acontecimientos relacionados con el sistema y con los procesos educativos, las temáticas abordadas en el resto de las tesis provenientes de los otros programas, tienden preferentemente a guardar una estrecha relación con el dominio disciplinario de origen, en ellos la preocupación común es establecer mecanismos y estrategias de aprendizaje, evaluación y planeación apegados a la naturaleza de sus respectivos contenidos de enseñanza.

Reflexión final

El posgrado en México, y de manera específica el doctorado en Educación en la UNAM, cuenta ya con una larga historia institucional que, a la fecha, adolece de estudios a profundidad que permitan contar con un balance cualitativo lo suficientemente amplio para evaluar el alcance y pertinencia de sus resultados. La información hasta hoy disponible, aunque escasa, ofrece elementos suficientes para evaluar el impacto tanto social como científico de los resultados de la formación. Además, el contenido de las tesis doctorales constituye un valioso referente empírico para analizar tanto el peso de la inercia institucional en profesores, investigadores y alumnos, como el potencial innovador de comunidades que, de generación en generación, transitan sin contar con una claridad cognoscitiva suficiente acerca de su responsabilidad y posición en el terreno de la generación de conocimiento.

Trátase del dominio disciplinario que fuere, un análisis de contenido de las tesis de doctorado en Educación arrojaría luz no sólo sobre los principales obstáculos enfrentados a lo largo del proceso de formación del alumno, sino también sobre las dificultades para articular aspectos de gran importancia, como son formación académica y trayectoria en la investigación de profesores e investigadores adscritos a estos programas de doctorado, actores cuya experiencia académica se caracteriza por su heterogeneidad y asimetría.

Aun cuando el material empírico disponible ofrezca elementos para evaluar la pertinencia del doctorado en Educación en la UNAM, sigue quedando pendiente la elaboración de instrumentos que ofrezcan una visión amplia y dinámica de lo que sucede a lo largo de la formación de doctores en Educación. Instrumentos tales como los estudios de diagnóstico y de seguimiento, cuya preocupación se oriente más a la recuperación de procesos que a la identificación, sistematización y clasificación de datos numéricos y de tendencias cuantificables.



El carácter dinámico de lo que acontece en el espacio institucional destinado a los estudios de doctorado, no debe reducirse a la simple observación de los rasgos y exigencias planteadas por una meta institucional preestablecida, o bien por estructuras conceptuales cerradas que anulan toda posibilidad de penetrar en una realidad articulada que, lejos de la uniformidad, da cuenta de las múltiples relaciones posibles que pueden llegar a establecerse entre los procesos involucrados en todo proceso formativo.

En la medida que no haya un avance en el diseño de estrategias orientadas a la obtención de información acerca de cómo se llevan a cabo los procesos de formación de doctores, la posibilidad institucional de continuar formando recursos humanos de alto nivel en el campo de la educación queda condicionada a la reflexión y esclarecimiento sobre dos prácticas fundamentales. Por un lado, la distinción del objeto y sentido de la docencia y la investigación como funciones sustantivas —diferentes y complementarias— de la UNAM y, de manera específica, el significado de la formación para la investigación vía el doctorado. Por otro lado, una delimitación del área de influencia de lo educativo que trascienda todo intento de fragmentación proveniente de la institución educativa y de las respectivas políticas públicas, así como de las

comunidades que actualmente participan en los procesos de formación de doctores en educación.

La posibilidad de revisar a profundidad la viabilidad social y científica de estos procesos formativos, tiene que ver con la disponibilidad institucional y la capacidad de los propios actores que en ellos participan, para iniciar un ejercicio de autocrítica con miras a dar respuesta a las siguientes interrogantes: ¿Hasta qué punto el acelerado crecimiento del número de programas de doctorado y de su matrícula, ha redundado efectivamente en una “autosuficiencia” científica y social para atender la problemática de la educación en el país? ¿Qué incidencia tiene en el desarrollo institucional el aumento de la matrícula en estudios de doctorado y el bajo índice de graduación de sus egresados? ¿En qué medida la formación de doctores ha generado prácticas renovadas de trabajo académico?

La atención a cada una de estas interrogantes obligaría a las respectivas comunidades de profesores, investigadores, alumnos y administrativos a reflexionar críticamente, desde sus respectivos ámbitos de competencia, sobre el sentido y direccionalidad de las acciones que cada sector pretenda emprender para dar significado y trascendencia institucional, social y científica a sus respectivas experiencias frente a la generación de conocimiento. ■



Referencias

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (2002, 2004, 2004-2005, 2005-2006, 2006-2007) *Anuario estadístico*, “Población escolar de posgrado”, México, Dirección de Estadística, ANUIES.
- Bello Domínguez, Juan *et al.* (2003), “Un acercamiento histórico al posgrado en México”, en *Revista Xictli*, núm. 50, México, Universidad Pedagógica Nacional, <http://www.unidad094.upn.mx/revista/50/juan.htm> [consulta: enero 2010].
- Bokser Misses, Judith (1997), “Hacia un nuevo modelo académico del psogrado en Ciencias Sociales”, en *Omnia*, vol.13, núm. 36-37, pp.123-129, <http://www.posgrado.unam.mx/servicios/productos/omnia/anteriores/36-37/20.pdf>
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) (2010), *SNI. Investigadores vigentes*, México, CONACyT.
- Gil Antón, M. (2004), “Un siglo buscando doctores”, en *Omnia*, *XVII Congreso nacional de posgrado*, número especial, México, UNAM, http://www.posgrado.unam.mx/servicios/productos/omnia/anteriores/Esp_xvii_cong/04.pdf [consulta: febrero de 2010].
- Muñoz García, Humberto y María Herlinda Suárez Zozaya (1987), “El posgrado en la UNAM. Una visión global”, en *Omnia*, vol. 3, núm. 9, México, UNAM, <http://www.posgrado.unam.mx/servicios/productos/omnia/anteriores/09/10.pdf> [consulta: mayo 2010].
- Ruiz Gutiérrez, Rosaura (2010), “Editorial”, en *Revista de la Academia Mexicana de Ciencias*, vol. 61, núm. 1 enero-marzo.
- Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (2010a), *Tesiunam*, México, Dirección General de Bibliotecas, UNAM.
- UNAM (2010b), *Información estadística*, México, Coordinación de Estudios de Posgrado, UNAM.
- UNAM (2008), *Plan de desarrollo de la UNAM 2008-2011*, México. UNAM.
- UNAM (2006), *Reglamento general de estudios de posgrado*. México. UNAM.
- Wuest, Teresa (coord.) (1986), *Posgrado en América Latina. Investigación sobre el caso de México*, Venezuela, UNAM/CRESALC/UNESCO.

Cómo citar este artículo:

Pacheco Méndez, Teresa (2011), “La formación de doctores en Educación en la UNAM (2000-2009)”, en *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, México, ISSUE-UNAM/Universia, vol. II, núm. 4, pp. 62-85, <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/111> [consulta: fecha de última consulta].