

# EVALUACION Y ACREDITACION DE LOS PROGRAMAS DE POSGRADO\*

VICTOR MARTINIANO ARREDONDO GALVAN\*\*

## Introducción

El nivel de posgrado, también llamado cuarto nivel, es un punto de atención privilegiado en este momento. No lo era hasta hace muy poco tiempo. Sin embargo, lo relativo a la evaluación y a la acreditación de programas de posgrado o, quizá mejor, en los programas de posgrado, no ha sido, por lo menos en México, un punto de atención. De hecho, no hay estudios al respecto. En todo caso, lo importante sería señalar que la evaluación y la acreditación no se han planteado como problema y como objeto de estudio.

Existe, empero, una gran preocupación por la baja eficiencia terminal de los programas de posgrado. Esta preocupación, normalmente, no ha llevado a la revisión de los criterios y mecanismos de evaluación y acreditación en el posgrado. La preocupación se centra, sobre todo, en la escasa titulación de los egresados, así como en precisar los tiempos para la obtención de los grados académicos, característica planteada como un problema de eficacia y eficiencia de los programas.

El tema pareciera resolverse, en tanto problema, en tres puntos:

1. Es necesario definir y precisar mejor los criterios y formas de evaluación y acreditación.
2. Es necesaria una normatividad general del posgrado, que uniforme u homogenice los criterios y pautas de evaluación y acreditación.
3. Es necesario definir y precisar mejor los estudios de pos grado, sus propósitos y objetivos.

Las preocupaciones y ocupaciones, en buena medida, de los funcionarios de la Secretaría de Educación Pública, del CONACYT y de las propias universidades han estado centradas en el segundo punto. El primero ha estado ausente, en lo general, como preocupación, mientras que el tercero es objeto de polémicas recurrentes, sin llegar a acuerdos, entre quienes mantienen posiciones “académicas” o academicistas respecto al sentido y carácter del posgrado y quienes sostienen que, además, el posgrado es de carácter profesionalizante.

El problema de la evaluación y acreditación en el posgrado pasa necesariamente por la problemática general del posgrado y por la normatividad existente. Las formas, criterios formales y las práctica de evaluación y acreditación están determinadas y condicionadas por la concepción y operación de los programas de posgrado.

Para ubicar la evaluación y acreditación en el posgrado, de alguna manera se necesita dar un rodeo para entender de qué se trata, para ver lo que está en juego, y convertir en problema, (construirlo) prácticas consagradas y legitimadas por los usos y costumbres y por el sentido común, aunque sea el sentido común ilustrado de los funcionarios universitarios o del Estado.

De manera tal que la evaluación en el posgrado pase necesariamente por la evaluación del posgrado.

---

\*Versión escrita de la ponencia presentada ante la Reunión Técnica Internacional sobre Educación y Acreditación de Programas de Posgrado,

\*\* Considero conveniente ubicar las referencias personales en esta exposición. Por un lado, la experiencia propia de haber sido estudiante de posgrado en los programas de las Facultades de Filosofía y Letras y de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM y de haber sido profesor, ocasionalmente, de programas de posgrado de varias escuelas y facultades y en algunos programas especiales de formación de profesores o de investigadores en educación. Por otro lado, el haber participado en investigaciones y estudios sobre el posgrado en México, haber colaborado como consultor del CONACYT y fungir como Secretario Académico de la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior (ANUIES), una de cuyas tareas es la de dar apoyo técnico a la investigación y al posgrado de las instituciones de educación superior. A partir de estas situaciones expongo estas consideraciones y puntos de vista sobre la evaluación y acreditación en el posgrado.

En estas líneas abordaré primero la situación y los puntos críticos de la evaluación y la acreditación en el posgrado; examinaré después la problemática del posgrado en México y, por último, propondré algunas conclusiones y sugerencias.

## 1. SITUACION Y PROBLEMAS DE LA EVALUACION Y ACREDITACION EN EL POSGRADO

La situación predominante en el posgrado es que la mayoría de los programas se encuentran ubicados en escuelas y facultades. La lógica escolar, la realidad estructural de organicidad con los estudios de licenciatura, permea al posgrado tanto en las formas de enseñar y aprender como en las formas de evaluar y acreditar. La mayoría de los profesores del posgrado lo son también de la licenciatura, los planes y programas de estudio siguen las mismas pautas que las de licenciatura y, por consiguiente, los exámenes y los criterios y requisitos de evaluación son, en la mayoría de los casos, los mismos para toda la institución.

En el caso de la UNAM, que históricamente ha sido un modelo a seguir por las otras universidades, el Reglamento General de Exámenes tiene vigencia para los estudios de licenciatura y de posgrado, e incluso para los de bachillerato. Paradójicamente “la asistencia a clases” es obligatoria en el posgrado, si se quiere tener derecho a evaluación y acreditación, no ocurriendo ello así ni en la licenciatura ni en el bachillerato, pues expresamente el reglamento mencionado señala que en los estudios de posgrado no se concederán exámenes extraordinarios.

El Reglamento General de Posgrado de la UNAM, como una innovación respecto al anterior, que operó hasta 1986, determina que los planes de estudio deben especificar como mínimo, entre otras cosas, los mecanismos para su evaluación y actualización, pero no hace referencia alguna a los criterios y procedimientos para evaluar y acreditar en los programas de posgrado. a En el mismo documento se precisa lo que debe entenderse por crédito escolar: “crédito es la unidad de valor o puntuación de cada asignatura o actividad académica”, computable de la siguiente forma:

- a) “En clases teóricas, seminarios u otras actividades que impliquen estudio o trabajo adicional, una hora-clase-semana-semestre corresponde a dos créditos.”
- b) “En las actividades que no impliquen estudio o trabajo adicional de un alumno, una hora-semana-semestre corresponde a un crédito. . .”

“Los planes de estudio de posgrado tendrán, adicionalmente, a los de licenciatura, cuando menos los siguientes valores:

- a) “Para el diploma de especialización: 40 créditos.”
- b) “Para el grado de maestro: 70 créditos, de los cuales se podrá asignar a la tesis de maestría hasta el 25 %.”

En el nuevo reglamento no se especifican créditos para el doctorado, porque ya no se exige llevar un plan de estudios, sino el desarrollo supervisado de un proyecto de investigación original. El reglamento anterior requería un mínimo de 150 créditos de la licenciatura, de los cuales la tesis de grado podría representar hasta el 40 % de los mismos. En la noción de crédito descrita anteriormente, es común considerar la acreditación como el procedimiento de asignación de puntajes a la realización o cumplimiento de requisitos, tanto para actividades curriculares entendidas como asignaturas, como para la satisfactoria elaboración de la tesis de grado.

En un instrumento normativo, de carácter secundario, del Consejo Universitario de la UNAM acerca de los lineamientos generales para planes y programas de estudio, se define un plan de estudios como “la expresión formal y escrita de la organización de todos los requisitos que deben cubrir los alumnos para obtener un título, diploma o grado”. Y en otra parte se señala: “Para efectos de cómputo de créditos, el valor crediticio de una asignatura, módulo, curso o práctica obligatoria, no podrá sustituirse por el valor crediticio de otra asignatura,

módulo, curso o práctica, obligatoria u optativa, a no ser que consten explícitamente en el plan de estudios los casos de excepción, o éstos sean dictaminados por el consejo técnico correspondiente. “ Más adelante, también se indica: ”para efectos de acreditación y equivalencia, los planes de estudio deben especificar claramente el valor de cada una de sus unidades, ciclos, áreas, módulos, asignaturas, cursos, prácticas, laboratorios y seminarios. Asimismo, deben indicar los requisitos extracurriculares (idiomas, prerrequisitos, etc.), así como los momentos y formas de acreditación de éstas”.

Parece indispensable distinguir conceptualmente la evaluación de la acreditación, aunque para la mayoría de los estudiantes y profesores sean prácticamente sinónimos. La respuesta a la pregunta de cómo va a evaluarse o a acreditarse es la misma: mediante exámenes. Quizá el punto de partida para una eventual distinción sea, precisamente, hacer un análisis y una evaluación de los exámenes, el papel que juegan, lo que significan, los efectos que provocan, etc., en los programas de posgrado. Ya hace muchos años Benjamín Bloom, a través de una evaluación, que lo llevaría más tarde a diseñar su célebre taxonomía de objetivos de aprendizaje, llegó a la conclusión de que lo más frecuente es que los exámenes verifiquen dominio de información, es decir, capacidad de retención y de repetición, lo cual corresponde, por otra parte, al método más utilizado en la enseñanza, aun en el posgrado: la conferencia o clase expositiva de los profesores, el “dar clases”.

El examen, como mecanismo para la acreditación y no necesariamente como instrumento de evaluación, domina el escenario de los procesos escolares. El interés de los estudiantes y su disposición misma se orienta más a cubrir requisitos y a desarrollar estrategias de acreditación que a desarrollar estrategias de aprendizaje. Institucionalmente el foco de atención está más, como se ilustraba en la definición del plan de estudios, en la cobertura de requisitos y en los mecanismos de cómputo de créditos, que en los procesos de formación y de aprendizaje. En ese sentido, se desvirtúa también la función educativa de la evaluación y su potencial formativo, al reducirla a la verificación de resultados con fines de acreditación.

En ese contexto uno de los efectos en el posgrado es la “infantilización” de los participantes; incluso la denominación de “estudiantes” o “alumnos”, con que se les designa en los reglamentos y en el lenguaje ordinario, induce esa situación y, de manera particular, en los exámenes, pruebas y requisitos del posgrado. No parece tomarse suficientemente en cuenta que se trata de adultos, de profesionales que, en muchos casos, son profesores o investigadores con experiencia y trayectoria académica. Este hecho tendría que replantear para el posgrado los roles tradicionales de la relación profesor-alumno y también llevaría seguramente a replantear los criterios y mecanismos de evaluación y acreditación.

La acreditación es un término con sentidos y connotaciones diversas: por un lado, implica la certificación, la verificación, el testimonio de que algo es verdadero y cierto, pero también refiere al acto de creer, de que algo es digno de creerse, que tiene credibilidad; refiere a la fama, a la reputación y al prestigio. Tiene, por otra parte, una connotación de carácter económico, de acceso al capital y de posibilidad de acumulación en función de la credibilidad y de la reputación social, pero también del respaldo en bienes. Asimismo, la acreditación refiere a las credenciales, es decir, a documentos que acrediten a un sujeto como veraz y auténtico poseedor de atributos y competencias que certifica una instancia de autoridad reconocida socialmente.

La evaluación, por su parte, significa valorar, emitir juicios de valor, implica un análisis de las relaciones entre elementos, la capacidad de discernir y de distinguir aspectos, de apreciar y ponderar lo verdadero y lo bueno, lo que vale. Hace referencia a la crítica como discernimiento, como recurrencia a criterios, para establecer pautas de acción. La evaluación es un medio para conocer y valorar, justipreciar la relevancia de situaciones, procesos o resultados (que lo son de procesos, normalmente plurideterminados) cuya finalidad es tomar decisiones -con elementos de juicio suficientes- y adoptar medidas para rectificar o corregir errores, o bien para ratificar y consolidar medidas acertadas.

El examen o prueba final que, se hace a los estudiantes puede ser un instrumento para evaluar la eficiencia y eficacia de la docencia, un medio para reflexionar sobre las causas y condiciones del proceso de enseñanza-aprendizaje, la congruencia de propósitos y procesos, así como la relación de fines y medios. Este puede ser su sentido principal.

Por otra parte, promover la evaluación en los estudiantes, de ellos y por ellos mismos, de acuerdo con ciertos parámetros y criterios definidos, en forma sistemática y permanente, puede propiciar aprendizajes

significativos de enorme importancia. Si en algún nivel esto es posible, es sin duda en el posgrado.

En lo concerniente al punto de la evaluación y acreditación, haré una última observación en el sentido de que los posgrados se han constituido en nuevos espacios y campos de lucha, como lo ilustra Bourdieu en sus estudios sociológicos sobre la universidad y los académicos. Campos en donde los gremios profesionales y académicos sustentan posiciones en lucha por el prestigio, el reconocimiento y el poder de acceso, en este caso, a los grados académicos y, con ello, al campo científico de los investigadores, a los beneficios simbólicos y reales que este acceso representa. Los grupos hegemónicos sostienen la ortodoxia y ponen las “reglas del juego” para el acceso y disfrute de posiciones.

Los criterios y pautas para la evaluación y acreditación en el posgrado no son ajenas a esta situación. No es extraño entonces el interés excesivo en normar los programas de posgrado, en llenar de requisitos (y obstáculos) el acceso a los grados académicos, particularmente al doctorado. En esta perspectiva de acceso al campo científico, puede interpretarse el hecho de que en México, de 1970 a la fecha, la matrícula de doctorado apenas se haya duplicado.

## **2. PROBLEMATICA DEL POSGRADO EN MEXICO**

Los datos más recientes sobre el posgrado, correspondientes al ciclo 1987-1988, muestran que hay un total de 39,505 estudiantes, de los cuales hay 13,526 en especialización (34%), 24,676 en maestría (62.5%) y 1303 en doctorado (3.3%).

La mayor concentración de estudiantes se da en las ciencias sociales y administrativas (37.2%), seguida de la registrada por las ciencias de la salud (28.2%), correspondiente a estudios de especialización en su mayoría (4/5 partes de ese nivel); ingeniería y tecnología (12.5%), educación y humanidades (4.6%); ciencias naturales y exactas (7.6%), y ciencias agropecuarias con sólo el 2.9%.

La mitad de los estudiantes de maestría corresponde a ciencias sociales y administrativas, donde, para ser justos, habría que precisar que la mayoría corresponde al sector de administración. En doctorado esta área representa el 35.7%; ciencias naturales y exactas el 26%; educación y humanidades el 17%; ciencias de la salud 14.7%; ingeniería y tecnología tan sólo 4.6%, y ciencias agropecuarias apenas el 2%.

De 1981 a la fecha, hubo un incremento de 7,366 estudiantes en la matrícula.

La problemática del posgrado puede caracterizarse en términos de su génesis y conformación histórica, de su función y sentido social, de sus procesos y prácticas educativas y de sus condiciones materiales de funcionamiento y operación. Veremos las peculiaridades y ámbitos históricos de cada uno de estos aspectos.

### **Génesis y conformación del posgrado**

- a) El antecedente para la maestría y el doctorado era el bachillerato de la Escuela de Altos Estudios, convertida luego en Facultad de Filosofía y Facultad de Ciencias (1924). Un objeto fundamental de la Escuela de Altos Estudios (1910) era el de formar profesores para las normales y la enseñanza media, así como para la investigación y “la alta docencia”.
- b) En las universidades clásicas europeas se otorgaban maestrías o doctorados, como estudios más o menos equivalentes; la finalidad era formar maestros o “doctos” en disciplinas. De alguna manera, esta idea fue la de la Escuela de Altos Estudios.
- c) El concepto del posgrado como sinónimo de poslicenciatura es relativamente reciente (Ley Orgánica de la UNAM 1945). La creación de la Escuela de Graduados (1946) pretendió “coordinar la enseñanza de los estudios realizados después de haber obtenido el título profesional en las diferentes facultades y escuelas de la propia universidad”.
- d) Hasta fines de la década de los sesentas hubo una gran dependencia de las universidades extranjeras para

la formación de científicos y profesionistas de alto nivel. Los posgrados nacionales eran escasos y poco significativos.

- e) En 1970 sólo trece instituciones tenían programas de posgrado, con 226 programas y 4088 estudiantes. El desarrollo del posgrado nacional es muy reciente. En poco más de 15 años, la gran expansión de este nivel y la proliferación de programas han conllevado problemas de diversa índole, entre otros la improvisación de profesores y de planes de estudio, duplicidades y falta de coordinación de esfuerzos, falta de precisión y claridad en la concepción y en los modelos académicos; carencias de infraestructura, diversidad de criterios de operación, etc. Cabe destacar que, en la década 70-80, el nivel de doctorado prácticamente no tuvo incremento en su matrícula.
- f) Diversas causas pueden explicar la expansión del posgrado, entre otras:
- El crecimiento en la pirámide escolar que engrosó, de manera natural, el cuarto nivel.
  - El deterioro de la calidad académica en el nivel de licenciatura, siendo el posgrado un recurso “remediador”.
  - Los requerimientos del mercado de trabajo que se han ido elevando ante una progresiva devaluación de los títulos de licenciatura.
  - Las necesidades de las instituciones de educación superior (IES) de contar con personal académico con mejor preparación.
  - La institucionalización (1970) y desarrollo de un sistema de ciencia y tecnología (CONACYT), presiones internas de profesores y funcionarios, así como de los gremios profesionales, en la búsqueda de prestigio y reconocimiento social de sus respectivas disciplinas y profesiones y de sus instituciones y dependencias académicas.

### **Función y sentido social**

- a) La concepción actual del posgrado es la resultante de un proceso histórico en el que han convergido diversos factores de distinto tipo.
- b) Las universidades parecen atribuir al posgrado una función académica, como instancia reproductora de los propios agentes universitarios. El peso de la tradición universitaria al respecto es sumamente grande.
- c) La función social de la educación superior en México ha sido la de proveer los recursos humanos calificados que requiere el desarrollo del país, en forma predominante. Ha sido y es el Estado quien define y determina la función y el sentido social de las IES, así como el promotor de la expansión de la educación superior. De aquí la insistencia de dar respuesta a los requerimientos y necesidades nacionales.
- d) La relativa autonomía de las instituciones y el sentido que imprime a sus actividades, particularmente en el posgrado, le hacen entrar en una cierta discrepancia y contradicción con las perspectivas de otros aparatos especializados del Estado.
- e) El posgrado, de alguna manera, padece de una relativa introversión. Hay un enfoque academicista (científico) y disciplinar propio de las instituciones o dependencias (escuelas o facultades).
- f) Las demandas sociales y las expectativas de los propios estudiantes del posgrado corresponden parcialmente a las orientaciones y objetivos formales de este nivel. De igual manera, la ubicación laboral de los egresados corresponde sólo en parte a los fines y propósitos declarados de este nivel de estudios.
- g) Con independencia de lo anteriormente dicho, el posgrado, o mejor expresado, los grados de maestría y doctorado que otorga, ocupan en lo social una escala de distinción y un sentido de imagen preñada de prestigio y reconocimiento profesional. El papel que se atribuye a la licenciatura como factor de movilidad social puede atribuirse, en mayor medida, al posgrado.

- h) Son los aparatos especializados del Estado, en su proceso de modernización, los principales demandantes y beneficiarios del posgrado; entre ellos, de manera relevante, pero no única, el aparato escolar y el aparato de ciencia, y tecnología constituyen, hasta ahora, la principal fuente de empleo para sus egresados.
- i) También el sector de la producción de bienes y servicios requiere y demanda, en mayor grado y número, recursos, humanos de alto nivel. Hasta ahora, el sector privado no parece estar involucrado, de manera significativa, como demandante y empleador de posgraduados.
- j) Parece claro que el posgrado tiene como función formar recursos humanos, con más alto nivel de calificación que los de la licenciatura, para tres aparatos especializados distintos: el de producción de bienes y servicios, el de investigación científica y tecnológica y el escolar, particularmente del nivel superior. De alguna manera, esto se expresa en los objetivos del posgrado; sin embargo, la enunciación de los mismos y la definición conceptual de los diferentes tipos de estudios (actualización, especialización, maestría y doctorado) no son suficientemente satisfactorias para su organización y funcionamiento.

### **Procesos y prácticas educativas**

- a) El posgrado suele ser, con mucha frecuencia y en manera diversa, una prolongación de la licenciatura; entre otras modalidades, en lo tocante al nivel de sus procesos y prácticas educativas. Muchos estudiantes recién egresados de la licenciatura, incluso sin titularse, se incorporan a estudios del nivel inmediato superior. Muchos programas de posgrado comparten el mismo profesorado, las mismas instalaciones y los mismos servicios de apoyo de los programas de licenciatura, al estar ubicados en la misma escuela o facultad.
- b) Del alto porcentaje de estudiantes que trabajan, muchos de ellos lo hacen en las propias instituciones de educación superior. Aproximadamente el 40 % de una muestra de 36 programas.
- c) La reciente y rápida expansión de programas de posgrado ha tenido como efecto una cierta improvisación de profesores. Puede hablarse también, por la misma razón, de inexperiencia en este nivel de estudios. Esto, aunado a la relativa indefinición y ambigüedad de los objetivos del posgrado, particularmente de la maestría, conduce a una cierta confusión en los procesos y prácticas educativas del posgrado, propiciando así que se reproduzcan estos síntomas en el grado de licenciatura.
- d) No existe aún una “pedagogía del posgrado”. Las relaciones entre profesores y estudiantes no son las enlazadas entre colegas profesionales, o, en su caso, colegas académicos. El posgrado, en la mayoría de los casos, sigue inserto en la “cultura escolar”; incluso, el formalismo y la rigidez que la caracterizan se incrementan en este nivel.
- e) El currículo de posgrado -concebido como cursos, talleres o seminarios- en muchas ocasiones es un repertorio, más o menos amplio, de asignaturas ofrecido a los estudiantes sin diferenciar entre maestría y doctorado. El criterio de distinción parece responder a una lógica de acumulación de créditos. Pese a estar formal y reglamentariamente diferenciados, una práctica usual es que la especialización, la maestría y el doctorado, se suceden, es decir, que se convierten en requisitos uno para los otros; incluso, hay muchos posgrados en que no es posible llevar estudios de doctorado sin haber cubierto los de maestría y realizado la tesis correspondiente.
- f) La investigación, considerada como el eje del posgrado, tiene como modalidad fundamental de enseñanza-aprendizaje la de cursos o seminarios. En todo caso, corresponde a los estudiantes realizar la investigación como una empresa individual y enteramente a su cargo. Los asesores o tutores, que formalmente se plantean en casi todos los posgrados, tienen relación con los estudiantes, particularmente en la etapa de corrección del proceso de tesis. Esta, concebida como investigación, no corresponde generalmente a lo que se les proporciona durante el proceso de los programas. Esto pudiera explicar, en parte, la baja eficiencia terminal en la mayoría de los programas.

- g) Los posgrados para formar investigadores, a través de la investigación y en centros especializados, aún son muy escasos; sigue predominando la mentalidad de que es en la escuela donde el investigador se forma. A lo más, se hacen exhortaciones para que los investigadores den “clases” en las escuelas para elevar el nivel de los programas.
- h) Los programas de posgrado tienden a incrementar los requisitos de ingreso y de permanencia y a aumentar la duración de los estudios. Ocurre a menudo que hay programas de maestría o de especialización con mayor exigencia y extensión temporal que otros de doctorado.

### **Condiciones materiales de funcionamiento y operación**

- a) Las condiciones de funcionamiento y operación de los programas, en muchos casos, no son congruentes con lo que se pretende de este tipo de estudios. Es decir, no suelen haber “condiciones de posibilidad” para lograr la formación de recursos de alto nivel.
- b) En la mayoría de los casos, los programas no son ajenos a vicios de formalismo y de burocratización en lo relativo a los “servicios escolares” (trámites), e incluso en lo relativo a asesoría o consultas académicas.
- c) La organización y estructura de los programas, así como sus mecanismos de funcionamiento, condicionan en gran medida las posibilidades específicas de los logros académicos deseables. Se suele soslayar la importante incidencia que los aspectos académicos-administrativos tienen respecto a las condiciones de trabajo intelectual.
- d) La mayoría de los programas no cuenta con las instalaciones adecuadas. Estas no han sido concebidas para que los estudiantes puedan “trabajar”, sino sólo para que “tomen clases”, incluso a veces en el caso de becarios de tiempo completo. De igual manera, respecto a los profesores, la distribución de espacios y tiempos, dentro de los programas, es un factor también con frecuencia soslayado.
- e) Los servicios de apoyo (centros de documentación, bibliotecas, laboratorios, equipo de computación, etc.) son deficientes en la mayoría de los casos. Los problemas de información actualizada suelen ser serios, agudizados por la crisis económica que dificulta el acceso a libros y revistas publicados en el extranjero.
- f) El financiamiento para contratación de profesores y becas a estudiantes, así como para proporcionar las condiciones necesarias para el trabajo, ha sido insuficiente en la mayoría de los casos.
- g) La pérdida del poder adquisitivo de los salarios de los profesores de programas de posgrado, así como de las becas para estudiantes, constituye un problema muy grave. Se da el caso de que profesores e investigadores calificados, así como los estudiantes, abandonen los programas por ofertas más atractivas en el mercado de trabajo de bienes y servicios.
- h) La estructura organizativa de las instituciones agudiza con frecuencia la desvinculación de la investigación con los programas de posgrado. Ocurre que, a veces, se crean programas en diferentes instancias de una misma institución mismas que, de alguna manera, se duplican sin conjugar esfuerzos y recursos.

### **3. ALGUNAS CONSIDERACIONES Y RECOMENDACIONES**

Para el caso de México, la evaluación y la acreditación presentan problemas que, para su resolución, demandan un replanteamiento de la concepción y operación de los programas de posgrado. Sólo de esa manera será posible pensar y operar formas nuevas de evaluación y acreditación. Es necesaria una modificación estructural, una evaluación a fondo del posgrado. La calidad y la búsqueda de la excelencia académica implican una “cultura de la evaluación” y, de alguna manera, una evaluación de la evaluación y acreditación en el posgrado. Esto último parece una pista fecunda para llegar a conocer y definir problemas y encontrar posibles soluciones.

Evidentemente, se requiere una flexibilización del posgrado en cuanto a criterios de evaluación y acreditación. A menudo se ha confundido la calidad con la rigidez y la abundancia de normatividad. También se requiere evitar la excesiva escolarización del posgrado, al mismo tiempo que se hace necesaria una mayor y precisa definición de los propósitos y objetivos de cada uno de sus niveles: especialización, maestría y doctorado.

En la creación y desarrollo del posgrado se ha dado y continúa dándose la influencia -y la presión en ocasiones- de factores internos y externos a las instituciones educativas. Hasta ahora la principal fuente de empleo de los egresados ha sido el ámbito de la educación superior, y la expectativa laboral de la mayoría de los estudiantes apunta hacia actividades académicas. Sin embargo, a partir de la crisis actual y la constricción del mercado de trabajo que también afecta a las instituciones educativas, el posgrado tiende a convertirse en un medio necesario para contar con mayores posibilidades de acceso al empleo. En este sentido, a pesar de la crisis, o quizá a causa de ella, es previsible la expansión aún mayor de este nivel, pues resulta más económico crear plazas escolares que crear plazas de trabajo. Pero, por otro lado, es también previsible una reorientación del posgrado hacia una mayor relación con el sector económico nacional, público y privado.

La crisis estructural del país también ha provocado que en el nivel del posgrado disminuya la relación con países centrales y que se impulsen acciones de consolidación nacional de ese nivel. En todo caso, la influencia de instituciones y organismos extranjeros es más sutil (por ejemplo, a través de la utilización de bibliografía, cuyo solo acceso se torna difícil por los altos costos que implica). Esta contracción de la relación con el extranjero no ha sido, en la mayoría de los casos, voluntaria, sino impuesta por las circunstancias. Favorece el desarrollo autónomo de este nivel, pero también puede presentar graves inconvenientes, e incluso el riesgo de distorsiones.

Como ocurre con otros niveles de enseñanza, es pertinente establecer, en el posgrado, mecanismos para reconocer y certificar conocimientos y habilidades adquiridos por vías distintas a los programas formales. Esto hace referencia a otro tipo de estudios de poslicenciatura, así como al background cultural adquirido por los profesionales en el ejercicio de la disciplina.

Es importante indagar las posibilidades de establecer sistemas abiertos en el nivel del posgrado. Este tipo de sistemas se ha instaurado ya en otros niveles de enseñanza; en otros países, aun para el posgrado mismo. Habría razones de peso para explorar esta alternativa. Entre ellas, cabe mencionar el hecho de que un sector importante de la población potencialmente interesada en el posgrado, se encuentra inserta en actividades profesionales que les dificultan el acceso y la permanencia en programas demasiado formalizados. Otra razón consiste en que ese sector de población, por la edad y por las responsabilidades que asume, tiene mayor madurez y compromiso, así como intereses intelectuales y profesionales más claros y definidos, que los estudiantes de otros niveles incorporados a sistemas abiertos en la licenciatura o el bachillerato.

Por otro lado, es conveniente que los estudiantes tengan acceso directo a las diversas opciones que ofrece el posgrado (especialización, maestría y doctorado), es decir, que las opciones del posgrado dejen de operar de manera secuenciada, dado que sus propósitos son distintos. Esto implicaría distinguir requisitos de ingreso o egreso, modalidades de enseñanza y estructura curricular que sean idóneas y congruentes con cada opción. En este planteamiento no debe soslayarse el hecho de que el prestigio de los distintos grados, tradicionalmente establecido, actualmente los jerarquiza, lo cual supone buscar alternativas para que tal categorización de prestigios no determine las decisiones de los estudiantes.

A partir de esta reflexión probablemente podamos enfrentarnos con mayor claridad a un problema que ha sido poco valorado y atendido.