

# ANTECEDENTES, DEBATES Y ORIENTACIONES DE LOS POSGRADOS EN MÉXICO EN EL SIGLO XXI

---

## *BACKGROUND, DEBATES AND ORIENTATIONS OF POSTGRADUATE STUDIES IN MEXICO IN THE 21ST CENTURY*

**David Pérez Arenas**

 [orcid.org/0000-0001-5653-0332](https://orcid.org/0000-0001-5653-0332)

Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México  
México  
[david.perez@isceem.edu.mx](mailto:david.perez@isceem.edu.mx)

### **Abstract**

*This article analyzes the debates in which postgraduate studies emerged and have been developed in México, taking as the axis of analysis the type of orientation towards which these programs have focused: professionalization or research, as well as the implications and meaning that these types of training have acquired, depending on the social historical context and the educational policies in which they have been developed. I highlight the changes that have generated a dislocation of their social identity and began to configure their new contour (the commercialization of education) since the last decade of the previous century.*

**Keywords:** *Postgraduate studies, Expansion, Privatization, Professionalization and commercialization of education.*

### **Resumen**

El artículo analiza los debates en que surgieron y se han desarrollado los estudios de posgrado en México, cuyo eje de análisis es el tipo de orientación hacia el que se han enfocado estos programas: la profesionalización o la investigación, así como las implicaciones y sentido que han adquirido estos tipos de formación, dependiendo del contexto histórico social y de las políticas educativas en que se han inscrito; destacan los cambios que a partir de la última década del siglo pasado generaron una dislocación de su identidad social y empezaron a configurar su nuevo contorno, la comercialización de la educación.

**Palabras clave:** posgrados, expansión, privatización, profesionalización y comercialización de la educación.

## Introducción

En México, la formación para la enseñanza y para la investigación se constituyó durante mucho tiempo como propósito de los posgrados que en las últimas décadas, al igual que sus orientaciones y modalidades de formación, han cambiado radicalmente, lo que ha generado una serie de polémicas y debates no sólo en relación con estos temas, sino con su función dentro de los sistemas educativos y su pertinencia social a los contextos y problemáticas educativas actuales; lo anterior demanda hacer un análisis histórico longitudinal en relación con su origen y trayectoria, para contrastar con el estado actual en que se encuentran, y con base en ello valorar las tendencias que están tomando en los últimos años, así como visualizar los escenarios que podrán tener a futuro en México.

Por otro lado, es importante señalar que si bien el origen de los estudios de posgrado en México se remonta a principios del siglo XX, su presencia en los sistemas educativos nacional y estatales empezó a darse apenas en las décadas de los años 40 y 50, en tanto su importancia y promoción se dio en mayor medida hasta las años 80 y 90 del mismo siglo; razón por la cual los estudios que se realizaron sobre los posgrados inicialmente no sólo eran escasos, sino que se limitaban a identificar las instituciones y contextos en que surgió este tipo de programas.

Fue a partir de los últimos años de la década de los 90 del siglo XX cuando empezaron a producirse cambios sustantivos en los objetivos, dinámica del crecimiento y diversificación de la oferta y demanda de los posgrados en el país, así como a incrementarse los estudios sobre éstos; aunque todavía predominando los enfocados al análisis de las políticas educativas e institucionales, o al crecimiento y diversificación de sus programas y matrícula, por áreas de formación o tipo de sostenimiento de las instituciones que los promovían, desde un enfoque más cuantitativo o empírico analítico; en el menor de los casos y prácticamente a partir de los últimos años del siglo pasado, se empezaron a hacer estudios orientados al análisis curricular de sus planes y programas de estudio, así como de los procesos de formación, tomando como eje las dimensiones institucional y didáctico áulica del currículum, desde enfoques más cualitativos y

comprensivos, a partir del estudio de casos particulares.

Los tiempos actuales de incertidumbre que vivimos demandan de manera urgente la incorporación de nuevas categorías analíticas o dispositivos de intelección que permitan argumentar de manera más amplia y profunda las razones y los efectos de estos cambios en los posgrados; no sólo para una mejor comprensión de estos procesos, sino para visualizar nuevos escenarios que permitan advertir sobre sus efectos en sus diferentes dimensiones.

De lo anterior se pueden desprender varios problemas. Por un lado, el incremento, diversificación y polémicas que en torno a los posgrados se ha generado; por otro, los enfoques o propósitos con los que se han realizado los estudios, en muchos casos reducidos a diagnósticos que han documentado y alertado en el mejor de los casos sobre los problemas derivados de estos fenómenos para los sistemas educativos; todo esto dio lugar a la apertura de una línea de investigación en torno a los estudios de posgrado en México, desarrollada desde hace algunas décadas bajo tres dimensiones: la *social*, a partir del análisis de su expansión y diversificación en el marco de las políticas educativas; la *institucional*, con base en el análisis curricular de los programas que se imparten en las diferentes instituciones, y la *didáctico áulica*, con base en el análisis de los procesos de formación concretos que se promueven y desarrollan en la puesta en marcha de manera particular de las maestrías en educación.

En este artículo el análisis de los posgrados se enfoca a la primera dimensión, pero desde una perspectiva que permita argumentar tanto el crecimiento geométrico como el cambio de sentido de los posgrados en las últimas tres décadas en México; esto con base en un análisis histórico descriptivo que de manera longitudinal explique primero el origen, posteriormente el crecimiento y finalmente la diversificación de estos programas, para después hacer un análisis transversal comprensivo sobre el comportamiento de los posgrados en las últimas tres décadas, en lo que se ha denominado como el nuevo orden-desorden social de estos tiempos, caracterizado por la globalización, el neoliberalismo y el desarrollo científico y tecnológico.

La unidad de análisis del estudio queda conformada por los estudios de posgrado en México, de los cuales se dará cuenta, en un primer momento, de las diferentes versiones que hay en relación con su origen y antecedentes, así como de un estado de conocimiento sobre los estudios realizados para después hacer una descripción analítica comprensiva de su crecimiento, expansión y diversificación en sus diferentes etapas.

En este sentido, el objetivo central del artículo es argumentar el paso de la desestructuración de la identidad social de los posgrados a la conformación de lo que se denomina su nuevo contorno social, a partir de los cambios que se han dado en las dos últimas décadas, en relación con su crecimiento, expansión, diversificación y reorientación de sus fines y estrategias de formación.

El artículo se estructura en cinco apartados. En el primero se hacen las precisiones de orden teórico y metodológico en que se sustenta el estudio y permitieron argumentar su tesis central, así como definir las preguntas de investigación que orientaron el enfoque y diseño metodológico; en el segundo se da cuenta de las polémicas con que surgieron los posgrados y tradiciones que sobre los mismos se conformaron, así como las temáticas en que se empezaron a focalizar los primeros estudios que se hicieron en las dos últimas décadas del siglo pasado.

En el tercer apartado se identifican las problemáticas y dimensiones desde donde se empezaron a abordar los posgrados en México, a partir de los organismos interesados en su estudio o regulación; para después hacer una descripción analítica de los cambios que se dieron en este tipo de programas, en cuanto a crecimiento, diversificación y reorientación de sus fines y estrategias de formación durante las dos primeras décadas del siglo XXI; y finalmente reconocer a la comercialización de la educación como su nuevo contorno, tomando como referente central los posgrados en educación; esto de manera previa al apartado de las conclusiones, en el que además se abren nuevas interrogantes para próximos estudios.

Para ello se recuperan como referentes teóricos algunas categorías provenientes del Análisis Político de Discurso: identidades sociales, dislocación y contornos sociales, y como referentes empíricos tanto los estudios y ponencias relacionadas con el tema, como los datos estadísticos

que dan cuenta del comportamiento y orientaciones de los programas de posgrado en las últimas décadas del siglo XX y las dos primeras del actual.

## **Precisiones de orden Teórico Metodológico**

Desde el Análisis Político de Discurso (Laclau y Mouffe, 1987), un discurso —o campo de estructuración discursiva— es comprendido como una configuración de significados en relación con un objeto, a partir del que se establecen las relaciones entre los elementos que lo constituyen en un momento determinado, de manera que el hecho de que la especificidad de un objeto —los posgrados por ejemplo, — se construya en términos de espacios de formación para la investigación y/o profesionalización, o de credencialización para mejorar las condiciones laborales y salariales de los interesados en cursarlos depende de la estructuración de este campo discursivo. Hasta hace algunas décadas difícilmente podría afirmarse que los posgrados se reconocían como un campo de estructuración discursiva. En este sentido, ¿qué implica pensar en la conformación de estos campos y cómo se constituyen?

Para que se conforme un campo de estructuración discursiva es necesaria la existencia no sólo de un objeto del discurso o significante (posgrados), sino del significado que se evoque o genere en relación con los mismos.

Esta capacidad de significar no se limita al lenguaje hablado o escrito, incluye diversos tipos de actos, relaciones y medios que a través de algún símbolo evoquen un concepto o significado, es decir, un discurso, comprendido como el conjunto de prácticas que no pueden ser reducidas a sus componentes semánticos ni a los pragmáticos, cuyo soporte material puede ser lingüístico o extralingüístico; en los posgrados, por ejemplo, los significados que posibilitan el campo no se limita a lo que las políticas educativas, organismos, instituciones o sujetos declaran en relación con los mismos sino que en su configuración participan todos aquellos elementos, procesos y actos relacionados con este tipo de estudios, que de manera particular o en su conjunto intervienen en la constelación de significados y le van dando especificidad al campo.

Cuando un objeto logra integrarse a un campo de estructuración discursiva ha conformado un nuevo orden o identidad social, pero ¿qué implica en términos más concretos afirmar que un objeto como los posgrados tienen o no una identidad social? La identidad está ligada a la noción de permanencia, de mantenimiento de puntos de referencia fijos, constantes, que escapan a los cambios que puedan afectar al sujeto o al objeto en curso del tiempo.

Una identidad social no debe entenderse como la fijación total que determina de manera unívoca su sentido y significado; frente a esta posición Laclau y Mouffe (1987) sostienen que en tanto toda práctica o estructura discursiva es relacional, lo que ésta pretende es detener el flujo de las diferencias que intervienen en todo proceso de articulación en busca de la regulación de las relaciones sociales, cuyo resultado es un sistema de posiciones estructuradas que procuran ordenar y sistematizar las posiciones diferenciadas y los elementos que no se articulan a toda esta formación discursiva.

De manera que cuando se sostiene que los estudios de posgrado contaban o por lo menos empezaban a conformar una identidad social hasta hace algunos años, lo que se quiere argumentar no es que había uniformidad ni que estos estudios respondían a fines esenciales a los que se adherían, sino que había cierto consenso, resultado de la intención de detener el flujo de las diferencias, traducido en acuerdos (propósitos y orientaciones de los posgrados) que expresaban la regularidad de un sistema; por lo que éstos constituyen una identidad en el momento en que los diversos elementos o características que las integran se articulan a un punto fijo (investigación o profesionalización) y generan un campo de significación.

Es necesario reconocer también que toda identidad social es abierta, precaria e incompleta, es decir que nunca podrá llegar a la plenitud o al logro de objetivos de manera integral o total, de manera que si bien como se verá en algún momento la investigación o la profesionalización se conformaran en los puntos nodales de la identidad social de los posgrados, ello no quiere decir que en la realidad social los programas hayan conseguido o vayan a lograr esos objetivos en su plenitud; sino más bien que esto se conforma en el imaginario hacia el que aspiran a llegar.

Sin embargo, existen momentos en los que el carácter abierto y precario de las identidades sociales no sólo ofrece la posibilidad de incorporar nuevos elementos o situaciones que modifiquen la estructuración discursiva de los significados e imaginarios que los constituyen, sino que estos momentos e incorporaciones pueden afectar de manera más drástica el sistema y originar lo que se ha denominado como la dislocación de las identidades sociales, es decir, la desestructuración del campo de significaciones, producto en la mayoría de los casos de una serie de contingencias que irrumpen en el plano de la realidad, desestructurando el orden simbólico conformado hasta entonces y demandando la aparición de un nuevo imaginario que permita reconstituir el anterior.

La dislocación de las identidades sociales puede darse en cualquier momento, sólo se requiere la presencia de un antagonismo que introduzca una negatividad radical para que inicie un proceso de subversión (Laclau y Mouffe, 1987: 151); de manera que cuando hay mayor inestabilidad es más fácil reconocer los puntos nodales que estructuran las regularidades de un orden social; en cambio, cuando la dislocación altera la sedimentación, puede generar la emergencia de nuevas identidades sociales, pero dependiendo del nivel de los momentos de subversión la crisis puede afectar a un mayor número de órdenes o estructuras sociales; como lo que se empezó a vivir a finales del siglo XX y principios del XXI, la crisis estructural generalizada, una proliferación de antagonismos genera una dislocación de las identidades sociales, al tiempo que limita reconocer el nuevo orden desde el que se van a estructurar, lo más que se alcanza a visualizar son los nuevos contornos de lo que en el futuro podrá llegar a ser la nueva identidad social, en este caso de los posgrados.

De Alba (2003) denomina como contorno de una nueva identidad social a las características que, al articularse, adelantan o configuran cómo podrá llegar a estructurarse en el futuro, pero no existe la seguridad plena de que así vaya a suceder; en este sentido, el contorno puede comprenderse como

el conjunto de elementos emergentes, articulados en una sociedad en proceso de desestructuración. Son los esfuerzos por recuperar la necesaria estructuralidad de la sociedad, independientemente

de su éxito [...] su capacidad de articulación se da en la medida en que aparece un significante que permite que tales distintos elementos lleguen a articularse (De Alba, 2003: 55).

En este sentido habrá que preguntarse cómo se había empezado a conformar una identidad de los posgrados en México, a partir de las últimas décadas del siglo XX, para después dar cuenta cómo se da el proceso de desestructuración de su identidad social y reconocer el contorno que empieza a reconfigurar su nueva identidad en el siglo XXI. Pero antes de argumentar cómo se dan esos procesos, es necesario hacer las precisiones metodológicas, tomando como referente central la siguiente pregunta de investigación: ¿cuáles fueron los rasgos o características que desestructuraron la incipiente identidad social de los posgrados que empezaba a sedimentarse hacia fines del siglo XX en México y cuál es el contorno que está configurando su nueva identidad en el siglo XXI?

Con el propósito de dimensionar la importancia de esta pregunta y comprender el proceso de dislocación de la identidad social, se toman como referente central dos preguntas de investigación accesorias: ¿cuáles fueron los propósitos y orientaciones con el que surgieron los estudios de posgrado en México y cuáles fueron las polémicas que se generaron en los diferentes contextos en que se dio su expansión, crecimiento y diversificación? ¿Cuáles han sido las problemáticas, temáticas o dimensiones desde donde han sido abordados los estudios promovidos o recuperados por el Consejo Mexicano de Posgrados en Educación (Comepo) y por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (Comie) en las dos primeras décadas del siglo XXI?

Para responder a las preguntas anteriores se partirá de una precisión de términos de la categoría central del estudio, a partir de un análisis sobre los orígenes y desarrollo de los posgrados en México, para después dar cuenta tanto de las problemáticas, temáticas y dimensiones como de los diferentes lugares desde donde se han realizado estudios sobre los posgrados; para continuar con una descripción analítica del comportamiento de sus programas, a través de su matrícula, tipo de sostenimiento, orientación y modalidades de acreditación y formación en las últimas décadas; con el propósito de argu-

mentar lo que en un estudio previo (Pérez Arenas, 2007 y 2008) se reconocía tan sólo como un contorno de los posgrados, pero hoy se puede sostener como la consolidación de su nueva identidad: la comercialización de la educación.

Metodológicamente, el estudio se inscribe en una perspectiva empírico-analítica-comprensiva, sustentada en el análisis curricular, tomando como eje o noción de significatividad los cambios generados en los estudios de posgrados en las últimas tres décadas, desde su dimensión social, es decir, cambios generados en las últimas décadas en relación con su comportamiento, como efecto de las nuevas políticas educativas modernizadoras, así como del nuevo orden-desorden social en que se inscriben: globalización, neoliberalismo, desarrollo científico y tecnológico.

Lo anterior, a partir de tres etapas: 1) una descripción histórica en relación con el origen y evolución de los posgrados en México, así como de un análisis de las problemáticas y temáticas abordadas en los estudios promovidos o recopilados por organismos interesados en su estudio, lo que implicó una recuperación de los primeros estudios sobre las polémicas y tradiciones con que surgieron los posgrados, así como de las tendencias de las últimas décadas; 2) análisis estadístico y de contenido de su comportamiento y tendencias, a partir del número de instituciones, programas y estudiantes, así como de su diversificación y polémicas que se fueron generando en relación con sus propósitos y orientaciones; asociado todo esto a las políticas educativas y el contexto histórico social en que se han dado todos estos cambios; 3) enfoque analítico comprensivo que mostrará el proceso de dislocación que enfrentaron estos programas en los últimos años, así como el nuevo contorno que se configuró en las dos primeras décadas del siglo XXI, con base en las categorías recuperadas del Análisis Político de Discurso.

### **Orígenes, tradiciones y polémicas de los posgrados en México en el siglo XX**

En la actualidad, los posgrados forman parte del nivel superior del sistema educativo nacional mexicano y se definen como los estudios que se pueden cursar después de haber obtenido un título profesional, a través de una especialización, maestría o doctorado; en términos

generales, sus propósitos se enfocan a brindar una formación especializada orientada al ejercicio profesional, la docencia y/o la producción de conocimiento en un campo determinado, que pueden variar de acuerdo con el tiempo y/o las instituciones que los imparten, dependiendo de la tradición a la que se adscriben o del contexto en que se realizan; por lo regular, pueden reconocerse tres tradiciones, asociadas con su origen y antecedentes: la medieval, la alemana y la estadounidense, de las que se han generado varias combinaciones.

La primera está orientada a la enseñanza. Su origen se remonta a los *magister* (antecesores de los *master*) que se ofrecían en el medioevo (García de Fanelli *et al.*, 2001: 26) y que cobrarían relevancia en México a principios del siglo XX, con la creación de la Escuela Nacional de Altos Estudios, cuyos posgrados se orientaron fundamentalmente a la formación de profesores para la educación media y superior, como se verá más adelante; posteriormente, la formación para la enseñanza se desplazará hacia una formación para la docencia, como lo refieren los estudios de Castrejón Diez *et al.* (1982), Aguirre Lora (1991) y Arredondo Galván *et al.* (1997).

La segunda tradición está ubicada a principios del siglo XIX en Alemania, con los estudios doctorales en filosofía, el famoso *Ph. D.* (por sus abreviaturas en inglés), que se abrió en la Universidad de Berlín, bajo los tres principios de Guillermo de Humboldt: “combinar la enseñanza con la investigación, que estas tareas sean organizadas por profesores al servicio del Estado y la libertad de enseñanza en investigación” (Bourdoncle, citado por Barona Ríos, 2000: 81). Su premisa central fue el reconocimiento de la ciencia como una de las actividades sustantivas de las universidades, como empezaron a promoverse los estudios de posgrado en México hacia la década de los años 40 del siglo XX, de acuerdo con los estudios de Jaimes Arismendi *et al.* (1994), Esquivel Larrondo (2002) y Didrikson (2002), en los que la investigación y el desarrollo científico y tecnológico se definieron como uno de sus propósitos centrales, lo que se constituyó en uno de los puntos nodales de su identidad social.

En América, y de manera concreta en Estados Unidos, los posgrados aparecen décadas des-

pués, al inicio con una tradición humboldtiana, pero que empezaron a tomar distancia de la investigación filosófica y científica, para vincularse de manera más directa con la formación profesional con la finalidad de incorporar a los egresados al campo productivo y laboral, es decir, con una orientación profesionalizante, promovida a través de las maestrías, o hacia la investigación más pragmática a través de los doctorados, dando lugar a la denominada tradición estadounidense o profesionalizante, como se ha promovido en México a principios del siglo XXI, con el Programa Nacional de Posgrados en Educación (PNPC), promovido por la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt), a partir de 2001.

Los antecedentes de la conformación de los estudios de posgrado en México se ubican en 1909, cuando Justo Sierra y Ezequiel Chávez crean la Escuela Nacional de Altos Estudios (ENAE), con el objetivo de profesionalizar la docencia de la educación media y superior, a partir del desarrollo metódico de investigaciones científicas orientadas a perfeccionar los conocimientos humanos y formar profesores de las escuelas secundarias.

Desde ese tiempo, la ENAE señalaba que los posgrados estarían orientados al desarrollo de trabajos de investigación y de alta docencia, al tiempo que los ubicaba en tres secciones: Ciencias Exactas y Naturales, Ciencias Sociales, Políticas y Jurídicas; y Humanidades, dentro de los que se ubicaban los de ciencias filosóficas y educación (Pedagogía). En 1916 se crean los nuevos planes de estudio de esta institución y con base en el modelo de la Escuela Normal Superior Francesa, se crean los grados de profesor académico, profesor, maestro y doctor universitarios (Ducoing, 1990). Finalmente, en 1925 la ENAE se transforma en tres dependencias: la Facultad de Filosofía y Letras, la Escuela de Graduados y la Escuela Normal Superior. Las dos primeras quedarían a cargo de la Universidad Nacional y orientadas más a la formación de docentes universitarios; la tercera, bajo la tutela de la SEP, que se encargaría de la formación de profesores de educación básica.

A partir de entonces se empieza a dar un impetuoso y lento crecimiento de los estudios de posgrado, así como de su desarrollo orientado más hacia la formación docente y/o para la in-

vestigación, promovidos desde los años 40, de manera particular por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), que en 1947 creó la Escuela de Graduados para la coordinación de este tipo de estudios; aunque éstos empezaron a impartirse también en otras instituciones como El Colegio de México, el Instituto Politécnico Nacional, la Universidad Autónoma de Nuevo León, la de Chapingo, la Iberoamericana y el Tecnológico de Monterrey, de manera que para 1970 en México había sólo 13 instituciones que impartían este tipo de estudios, siete en el entonces Distrito Federal y seis en los estados, con una población de 4088 alumnos, de los que sólo 746 cursaban el doctorado (Wuest Silva, 1986: 126). La UNAM era la institución que más programas había creado o modificado hasta antes de los años 70 (Zúñiga, 1982: 56).

De manera que la mayoría de los posgrados que se crean a partir de este tiempo tienen como propósito central la formación para la investigación, orientada al desarrollo científico y tecnológico del país en sus diferentes áreas, procurando revertir la tendencia que prevalecía todavía hacia finales de la década de los 60, el que la formación de científicos siguiera dependiendo de las universidades en el extranjero, de acuerdo con Urquidi y Lajous (1967: 23).

Derivado de lo anterior, fueron muy pocos los trabajos realizados sobre los posgrados hasta antes de los años 80, que eran de carácter más referencial o abordados de manera colateral. Fue a partir de esta década cuando empezaron a publicarse los primeros estudios de carácter general (Wuest, 1986), o que se enfocaban en el análisis de su origen y conformación (Ducoing, 1990) y a diagnósticos del crecimiento inicial de la oferta y demanda de las maestrías particularmente, asociado con las nuevas políticas educativas y la proyección de este tipo de programas (Castrejón Diez *et al.*, 1982); al tiempo que de manera colateral se enfatizaba la necesidad de incrementar los posgrados y que se orientaran tanto a la formación de investigadores como a la alta docencia y especialización disciplinaria, lo que promovió un mayor número de investigaciones relacionadas con el diseño de nuevos planes de estudio en el posgrado (Pallán Figueroa, 1986).

Entre los diagnósticos destacan los trabajos de Wuest Silva y Jiménez (1990), que hacen un análisis de los posgrados en México al final de la

década de los años 80, así como aquellos orientados a su fortalecimiento (Reyes García y Reyes García, 1992), enfatizando en algunos casos las políticas y estrategias (Álvarez García y Topete, 1994) para lograrlo, y en otros, sus perspectivas a futuro (Reyes García y Reyes García, 1992 y Yacamán, 1994); a esta etapa se le conoce como de diagnóstico y evaluación, al tiempo que se va a iniciar la de crecimiento desarticulado y polémicas en los posgrados, esto en el contexto de la nueva política educativa, que sienta sus bases en los 90, pero se consolida en las dos primeras décadas del nuevo milenio.

La modernización promovida por el entonces presidente Carlos Salinas de Gortari y sustentada en lo que empieza a consolidarse en ese tiempo como el nuevo orden social, caracterizado por la globalización, el neoliberalismo y el desarrollo científico y tecnológico empieza a hacerse presente en las nuevas políticas educativas a través de la calidad e innovación (Arredondo Galván *et al.*, 1997) dos significantes que orientaron tanto los nuevos programas como los estudios que se empezaron a hacer sobre este nivel educativo; al tiempo que mientras algunos posgrados empiezan a consolidarse institucional y curricularmente de manera selectiva, la mayoría cobra una expansión geométrica y una diversificación desarticulada.

Al respecto, destacan los estudios de Martínez Rizo (1999) y Pradilla Cobos (2002) en torno a la consolidación de los posgrados en general y de las ciencias sociales ante la globalización, competitividad o consolidación; al tiempo que cobran mayor relevancia los estudios regionales y comparativos, tomando como referencia, por ejemplo, su crecimiento y las políticas para el posgrado en América Latina (Esquivel Larrondo, 2002 y Lucio, 2002); así como los estudios retrospectivos (Valentí Nigrini, 2002) y los prospectivos (Ruiz Gutiérrez *et al.*, 2002), con el propósito de contar con una valoración de estos programas (Reynaga Obregón, 2002). Uno de los puntos que más destacaban los estudios era el crecimiento geométrico y exponencial de las instituciones, programas y matrícula, como se verá más adelante.

Este crecimiento empezó a darse de manera particular en los programas dependientes de instituciones privadas (Arredondo Galván *et al.*, 1997; Pradilla Cobos, 2002 y Esquivel Larrondo,

2002), así como de los ofertados a los profesores de educación básica y normal (Maya Alfaro, 1999; Moreno Bayardo, 2003 y Pérez Jiménez *et al.*, 2003), que al igual que en el nivel superior, se incrementaba la demanda por la importancia que éstos empezaron a tener para los programas de estímulos económicos en ambos niveles, carrera magisterial y estímulos a la productividad académica en las universidades.

Esta nueva tendencia anunciaba al mismo tiempo lo que a principios de los 90 Parent (1992) predecía como el abandono de las maestrías académicas, Yuren Camarena (1994) retomaba para hacer una crítica a los programas de excelencia y Díaz-Barriga (2002) a principios del nuevo milenio denunciaba ya como el abandono de la vida intelectual en los posgrados, una de las primeras consecuencias de las nuevas demandas de evaluación y acreditación de los posgrados (Esquivel Larrondo, 2002 y Tinajero Villavicencio, 2005), promovidas por las nuevas políticas para los posgrados en busca de una supuesta calidad de estos programas, tal y como se expresaba en el documento *Hacia un Plan Nacional de Posgrado* del 2002, así como el nuevo Programa Nacional de Posgrados de Calidad, que sustituye al anterior Programa de Excelencia de los posgrados.

De manera paralela empezó a cuestionarse la pertinencia de los propósitos, orientaciones y modalidades de formación de los posgrados, al igual que el tipo de instituciones que los ofrecían, lo que llevó a la revisión de su normatividad, propósitos y eficiencia terminal; al análisis de currículo, planes y programas de estudio; así como de sus prácticas educativas, vida académica y actores que los desarrollaban.

A la par del crecimiento de los programas de posgrado, se diversificaron sus orientaciones (investigación, profesionalizante, híbrido), tipo de sostenimiento (público y privado), modalidades (escolarizadas, abiertas, a distancia, virtuales), requisitos para la obtención del grado (tesis, promedio, proyecto de intervención, entre otros); al tiempo que el foco de atención para los nuevos estudios también se fue desplazando de los diagnósticos y análisis curriculares centrados en el diseño de sus planes y programas de estudio hacia proyectos enfocados más a su puesta en marcha a partir de los procesos y prácticas educativas de los actores educativos.

Lo anterior generó reformas curriculares orientadas a mejorar tanto la eficiencia terminal (Muñoz Izquierdo, 1990; Sánchez-Puentes, 1995) como la formación académica de los posgrados (Díaz-Barriga, 2001); de igual forma, empezaron a cuestionarse los modelos sustentados en la tradición alemana, centrada en la formación académica y la investigación, para promover los posgrados con una orientación profesionalizante, propia de la tradición estadounidense (García Garduño, 2002), lo que se condensaría en lo que García de Fanelli *et al.* (2001) marcaban como una de las tensiones de los posgrados en América Latina: el debatirse entre la academia y el mercado.

Durante la década de los años 90 iniciaron estudios sobre los procesos, las prácticas educativas y la eficiencia terminal en las ciencias sociales y humanas (Sánchez Puentes, 1995); a partir de proyectos enfocados al análisis de la vida académica (Piña Osorio y Pontón Ramos, 1997), el proceso de sociabilidad (Piña Osorio y Mireles, 2001), la cultura, las prácticas educativas y los procesos de formación del posgrado (Pontón Ramos, 2001; Piña Osorio y Pontón Ramos, 2002). Poco a poco estos estudios empiezan a recuperarse, promoverse y visibilizarse a partir de algunos organismos y asociaciones relacionados con la promoción de las políticas, los programas y la investigación de los posgrados en México.

## **Los posgrados a partir del Comepo y el Comie en el siglo XXI**

### **Comepo**

Con el inicio del nuevo milenio, los estudios de posgrado empiezan a promoverse y sistematizarse, ya no sólo por los investigadores de las instituciones educativas que los ofrecen, sino por organismos como la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), el Consejo Mexicano de Posgrados (Comepo) y el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (Comie), quienes a través de congresos, publicaciones y programas se han encargado tanto de recopilar y sistematizar información estadística relacionada con las instituciones que ofrecen los programas y su matrícula, como sobre las investigaciones y estudios

que se han realizado sobre las problemáticas, estado actual o prospectivas, desde las dimensiones social, institucional y didáctica áulica; así como en torno a los planes de estudio, prácticas educativas y agentes que los ponen en marcha, entre otros temas.

Desde hace varias décadas, la ANUIES se ha ocupado de sistematizar los datos estadísticos sobre las entidades, instituciones, programas y matrícula de los posgrados en México, pero cada vez incorpora un mayor número de variables, que permiten hacer análisis más detallados y finos en relación con el comportamiento y composición de los posgrados; y aunque no incorporan datos de muchas instituciones que ofertan posgrados, ofrece un panorama muy completo para comprender cómo se ha dado su crecimiento y diversificación, a partir del número de instituciones que ofrecen estos estudios, entidad, subsistema, tipo de sostenimiento de la institución, matrícula, distribución por sexo, egresados, titulados, modalidad, campo de formación, nivel de estudios, entre otros datos, que permiten estar al día en el comportamiento estadístico de los mismos.

A su vez, desde antes de constituirse como una asociación civil, el Comepo ha organizado cada año el Congreso Nacional de Posgrados, convocando a investigadores, responsables de los programas de posgrado y autoridades de las instituciones que los imparten, para que den cuenta tanto de los resultados de las investigaciones relacionados con este nivel educativo, como de sus propuestas orientadas a incidir en las políticas educativas para los posgrados, en el mejoramiento del diseño de los programas y de su puesta en marcha. Publica las ponencias y acuerdos en su revista, memorias electrónicas y página web; recientemente publicó un diagnóstico nacional sobre el estado en que se encuentran los posgrados educativos en el país y algunas de sus regiones, a partir de un estudio promovido por el propio consejo.

Para cada congreso el Comepo define ejes que permitan convocar, organizar las conferencias magistrales, mesas de análisis y ponencias que se presenten; por lo general se relacionan con los temas asociados con las políticas educativas en turno o con las problemáticas o necesidades que se visualizan en el campo. Así, durante la primera década del siglo XXI, las temáticas

abordadas tanto en los congresos que organizó como en las revistas publicadas se enfocó básicamente en el análisis de los objetivos y estrategias del nuevo Programa Nacional de Posgrados de Calidad que la SEP y el Conacyt pusieron en marcha sobre todo para la evaluación y acreditación de los posgrados a partir de las nuevas orientaciones: para la investigación y profesionalizantes, con el objetivo de garantizar el ingreso del mayor número de maestrías y doctorados a este programa y sus beneficios.

Así, los trabajos de las mesas de los congresos y comisiones integradas en el Comepo se orientaban a lograr una correspondencia entre el Plan de Desarrollo del Posgrado Nacional, la Estrategia Nacional de Autoevaluación y los criterios de autoevaluación derivados de los Programas de Posgrado Regionales e Institucionales de las diferentes entidades (Comepo, 2005); todo esto desde las nuevas dimensiones y criterios con los que se empezó a asociar a la calidad de la educación, uno de los puntos nodales de las políticas y reformas educativas de las últimas décadas, con el propósito de contribuir a la mejora continua de la calidad del sistema nacional del posgrado; al tiempo de identificar y poner en marcha nuevos instrumentos, estrategias y prácticas de evaluación de los programas de posgrado e instituciones que los imparten.

Durante los siguientes años, los temas se siguieron enfocando en la evaluación, certificación y acreditación y calidad del posgrado, articulados con lo que se consideraba las nuevas exigencias derivadas de la globalización, como la internacionalización, vinculación e intercambio a través de redes académicas nacionales e internacionales y lo que se denominó la gestión de proyectos compartidos o interinstitucionales; al tiempo que se siguieron abordando los problemas asociados con los egresados y la eficiencia terminal, todo esto con el propósito de que la calidad de los programas de posgrado se vieran reflejados en una investigación de punta, una buena docencia y una visión de futuro orientada al desarrollo del país, mediante una formación exigente, abierta, innovadora y plural (Torres Septién, 2009).

En los últimos 10 años, en los congresos se han analizado logros e innovaciones en el posgrado a partir de sus éxitos, fracasos, retos y políticas de estado; lo que abrió el debate en torno

a las tensiones entre diversificación y dispersión en el posgrado mexicano, reconociendo la necesidad de construir una política pública clara para este nivel (Comepo, 2011: 2); otro eje de análisis ha sido la pertinencia social y las contribuciones de la educación a distancia en la cobertura y calidad del posgrado, para lo cual se planteó la elaboración de un diagnóstico del posgrado en México (Comepo, 2012).

Las políticas y estrategias para el fortalecimiento e internacionalización del posgrado nacional que se propusieron en los congresos de 2013 y 2014 se enfocaron en tomar en cuenta todas las opiniones de los actores que participan en estos programas, así como la promoción de otro idioma que permitiera diferentes tipos de movilidad de los estudiantes, el acceso a becas y a programas que ofrecieran una doble titulación en instituciones de otros países; al tiempo que se introdujeran modalidades innovadoras en el posgrado, con un alto grado de pertinencia y de aplicabilidad, así como nuevos modelos de evaluación externa orientados a mejorar su calidad (Comepo, 2013 y 2014).

También han sido objeto de análisis de estos congresos los efectos de las nuevas formas de organización y evaluación de los programas, con base en los lineamientos de Conacyt para los posgrados profesionalizantes orientados a la investigación; se propuso continuar con los diagnósticos regionales y crear un observatorio nacional de posgrado con el objetivo de recabar información local y regionalmente pertinente, para conocer las necesidades del entorno (Comepo, 2015).

En el XXX Congreso se reconoció al posgrado como un medio eficaz para implementar la responsabilidad social universitaria, soportada por cuerpos y núcleos académicos básicos cuyas diferentes líneas de generación y aplicación del conocimiento apoyaran la docencia, la investigación y contribuyeran a la extensión y el servicio a la sociedad; con base en la articulación de los procesos de innovación y emprendimiento social del país, con las problemáticas regionales que deben atender, sin olvidar las propuestas que se dan en torno a su internacionalización (Comepo, 2016).

“El Posgrado: Motor de desarrollo equitativo y sustentable de México” fue el tema del XXXI Congreso a partir del análisis del nuevo PNPC, enfocado en la Innovación y Pertinencia Social

del posgrado, así como de la promoción de una cooperación estrecha y eficaz entre la universidad y los sectores de la sociedad, con el propósito de orientar a la Innovación y la Transferencia del Conocimiento, para lo cual se plantearon nuevos retos: fomentar la pertinencia y flexibilidad de los planes de estudio y programas de posgrado, considerando su entorno; facilitar la participación de investigadores en los posgrados y fomentar el desarrollo de proyectos conjuntos con los diferentes sectores de la sociedad; y reconocer al posgrado como motor del desarrollo, vinculación y emprendimiento (Comepo, 2017).

En 2018 inició el gobierno que denominó a su administración de “Cuarta Transformación”, cuya política educativa se propondría terminar con el neoliberalismo que había orientado la educación los últimos 30 años; recuperaría la innovación, aunque la orientaría a la transformación social, con el propósito de enfrentar los retos nacionales y globales; lo que demanda que las universidades se conviertan en motor de desarrollo e incorporen la interdisciplina como una alternativa para la formación pero con pertinencia social.

En el congreso de ese año se concluyó que se seguía promoviendo la vinculación de los posgrados con las empresas, como un eje fundamental para el desarrollo (Comepo, 2018).

El lema del congreso de 2019 fue “Logros, retos y perspectivas del posgrado nacional, con un horizonte al 2030”, para lo cual se continúan promoviendo la innovación y el desarrollo de nuevas competencias, pero asociadas tanto con el cambio demográfico y generacional como con las tendencias tecnológicas y económicas; demandando nuevos productos en el posgrado, sustentados en otras forma de enseñar y asesorar a los estudiantes; se continúan promoviendo estrategias y las denominadas buenas prácticas para la internacionalización del posgrado: el manejo de un segundo idioma y los recursos para la movilidad de estudiantes y profesores; se establece como visión para el 2030 tres orientaciones para los programas y áreas de conocimiento del Posgrado: Básico, Aplicado y Profesionalizante (Comepo, 2019).

Derivado de la pandemia enfrentada en todo el mundo a partir de 2020, el XXXIV Congreso Nacional del Comepo se realizó hasta el 2021 de manera virtual con el lema “Retos del posgra-

do para el 2030”; recuperó la propuesta del III Foro Nacional de Posgrados, convocado por el Conacyt, con el tema “Nuevas bases para la formación de investigación en el posgrado”, y propuesta de la Construcción del Sistema Nacional del Posgrado, que el Comepo desde años antes había sugerido; se siguió insistiendo en la retribución social del posgrado, y se agregaron los temas del impacto de la pandemia y soluciones para el aprendizaje no presencial, así como el de oportunidades de internacionalización con mediación tecnológica en tiempos de pandemia.

Como se puede observar, los temas de los congresos en estos últimos 10 años han ido desde calidad, innovación, emprendimiento, redes, internacionalización, equidad y pertinencia social hasta los sistemas de evaluación y acreditación, recuperando a las becas como estrategias para su fortalecimiento y prospectiva del posgrado, además de dar cuenta tanto del crecimiento, consolidación, diversificación y nuevas modalidades de los programas, como de las problemáticas que han generado estos procesos; sin dejar de lado lo que han denominado como las buenas prácticas, el desarrollo de competencias; las características y movilidad de los actores del posgrado; sólo en los últimos tres años emergen los temas de la pertinencia y retribución social, al igual que los del aprendizaje no presencial y la internacionalización, mediados ahora por el impacto de la pandemia no sólo en los posgrados, sino en todo el sistema educativo; sin embargo, como se verá más adelante, los temas, acuerdos y beneficios derivados de todo lo anterior se han limitado a los posgrados consolidados o en proceso de lograrlo.

### **Comie**

Otro de los eventos académicos donde se ha identificado una mayor presencia de investigaciones relacionadas con los estudios de posgrado ha sido el Congreso Nacional de Investigación Educativa que organiza el Comie cada dos años desde 1993, y del que se pueden consultar sus memorias electrónicas en su página web a partir del 2007. Entre ese período y hasta 2019 se presentaron 137 ponencias asociadas con los posgrados; el 2013 fue el año en que se recibió un mayor número de trabajos, 42, seguido de 2019 con 21, 2017 con 17 y 2009 con 16; 2007 y

2011 con 12 (Comie, 2007, 2009, 2011, 2013, 2015, 2017 y 2019).

En términos generales se pueden agrupar cuatro áreas: la de investigación de la investigación, en la que se concentraron 30.8% de trabajos; la de procesos de formación y currículum, 26%, y la de política, ciencia y tecnología, 12.5%; 30.8% corresponde a las presentadas en 2013 bajo la denominación de posgrado y desarrollo del conocimiento; en los congresos de Comie predominan los trabajos relacionados con los procesos de formación en las maestrías.

Las problemáticas y temáticas particulares abordadas tienen que ver tanto con las propuestas curriculares como con la puesta en marcha de los programas a través de la cultura y vida académica de las instituciones; con los problemas relacionados con los perfiles de ingreso, egreso, así como con la eficiencia terminal y su relación con los procesos de formación para la investigación o profesionalizante que ofrecen los posgrados mediados por los procesos o significados que tiene este tipo de estudios para los estudiantes, por las tutorías, recursos y estrategias de formación en las diferentes modalidades de los programas; así como por las habilidades para la lectura y escritura y su relación con la producción académica, formación para la investigación y eficiencia terminal.

En menor proporción están los estudios orientados al análisis de las políticas educativas e institucionales en que se inscriben los programas de posgrado. Como se observa en los Congresos del Comepo —es decir, con los nuevos significantes que las sobredeterminan, como la calidad, pertinencia social y los procesos de evaluación y acreditación tanto de las instituciones que los ofrecen como de los programas mismos, así como con la internacionalización, la innovación e incorporación de las tecnologías de la información y comunicación a las nuevas modalidades de formación de los posgrados— son pocos los diagnósticos nacionales que se hacen sobre los posgrados y estado de conocimiento sobre el tema, pero empiezan a visibilizarse más los diagnósticos regionales y de algunas entidades, asociados con los perfiles de los agentes que participan en los programas y con el incremento de instituciones, maestrías y doctorados en los últimos años.

En términos generales, se puede decir que no sólo se han incrementado sino enriquecido los estudios sobre los posgrados, al ampliar las miradas y estrategias para su estudio, así como por incorporar una multiplicidad de dimensiones, factores y elementos que intervienen en su puesta en marcha, sobre todo en los casos particulares, al tiempo que incorpora una diversidad de enfoques y miradas para su estudio; sin embargo, en todo este proceso parece diluirse un análisis crítico de cuáles son los cambios que en lo global se están dando en este tipo de estudios y la manera en que se ha dislocado y está reestructurando al mismo tiempo su identidad social; así como de las implicaciones que esto tiene en los procesos de formación y funciones sociales asignadas a este tipo de estudios.

De acuerdo con lo hasta aquí expuesto, en las conferencias, mesas y trabajos presentados en el Comepo, aunque se reconoce una serie de problemáticas propias de este nivel, predomina una visión optimista en relación con los avances que se han dado en los posgrados, muy de la mano de las políticas educativas nacionales e internacionales, que en algunos casos van marcando la agenda del Congreso, mientras que en otros este proceso se da a la inversa; al tiempo que la atención se enfoca más a las problemáticas y estrategias institucionales de las que en la mayoría de los casos son portadores quienes están al frente de las instituciones o programas de posgrado que ofrecen.

Por su parte, las ponencias de los congresos del Comie derivan en su mayor parte de estudios realizados por los diferentes agentes educativos que participan en los posgrados, por lo que las temáticas y problemas abordados son más diversos no sólo en contenido sino en las perspectivas metodológicas utilizadas, predominando los trabajos enfocados en los procesos de formación que se dan en los posgrados; las políticas educativas nacionales e institucionales por lo general son tomadas sólo como elementos referenciales, pocos estudios las toman como objeto de estudio.

En ambos casos se encontraron muy pocos estudios que dieran cuenta de los cambios que se han producido en los posgrados desde trabajos que fueran más allá de diagnósticos descriptivos, al incorporar herramientas o recursos de intelección que permitan transitar hacia una mirada crítica en relación con los cambios que

se han dado en los últimos años en este tipo de programas, para dimensionar las implicaciones tanto en los sistemas educativos como en los procesos de formación y en la redefinición de las funciones sociales asignadas a este tipo de estudios, sobre todo en tiempos de incertidumbre como los que se enfrentan en estos tiempos.

A continuación, un diagnóstico de los cambios más importantes que se han dado en los posgrados en las últimas décadas, para argumentar la tesis central de este estudio, el paso de una dislocación de la identidad social de los posgrados iniciada a principios del siglo XXI hacia la sedimentación de su nuevo contorno: la comercialización de la educación.

### **Expansión, privatización y profesionalización de los estudios de posgrado en el siglo XXI**

Si bien en las últimas décadas, como se señaló previamente, se dieron cambios importantes en los propósitos, orientaciones, modalidades y estrategias de formación en los posgrados en México, también se dieron otros relacionados con su crecimiento y distribución, tal y como se ha hecho referencia en varios trabajos. Uno de los más recientes es el diagnóstico que el Comepo realizó en 2014, y aunque en éstos se ha advertido del crecimiento exponencial geométrico y de una mayor concentración de la matrícula en las instituciones particulares, poco se ha dicho en cuanto a los efectos de estos cambios en la identidad social de los posgrados, sobre todo en las dos últimas décadas.

México inició el siglo XXI con el gobierno de un partido diferente al que por décadas había estado en el poder, con la promesa del cambio, de resolver y revertir los grandes problemas que enfrentaba el país, entre ellos los de su sistema educativo, incluyendo los relacionados con el desarrollo científico y tecnológico a partir de sus programas de posgrado; sin embargo, el tiempo se encargó de mostrar que el nuevo discurso era sólo de forma, pues en el fondo no sólo mantuvo sino fijó aún más los significantes maestros de la política educativa modernizadora iniciada dos sexenios anteriores: la calidad de la educación, sustentada en la evaluación, acreditación e innovación en los programas de posgrado, condensados en el Programa Nacional de Posgrados de

Calidad, que a partir de entonces, el Conacyt y la SEP promovieron.

Derivado de lo anterior, empezó a establecerse una relación cada vez más directa entre los criterios y resultados de acreditación de los programas de posgrado, con el financiamiento que se les otorgaría, al tiempo que el incremento de la demanda se asoció también cada vez más con los estímulos económicos que empezó a generar el contar con este tipo de estudios; la oferta y demanda no sólo se diversificaron, sino empezó a generarse lo que Moreno Bayardo (2003)

denominó como los efectos perversos del posgrado, lo que aunado a la reducción de oportunidades de empleo, generó también que éstos se convirtieran más en un requisito para ingresar al campo laboral que a un interés por la formación, dando lugar a la devaluación de los grados y de la formación académica, que décadas atrás junto con la investigación se reconocían como sus puntos nodales; que empezaron a desplazarse a segundo término al iniciarse la expansión de instituciones, programas y matrícula en el posgrado, como se muestra en el siguiente cuadro:

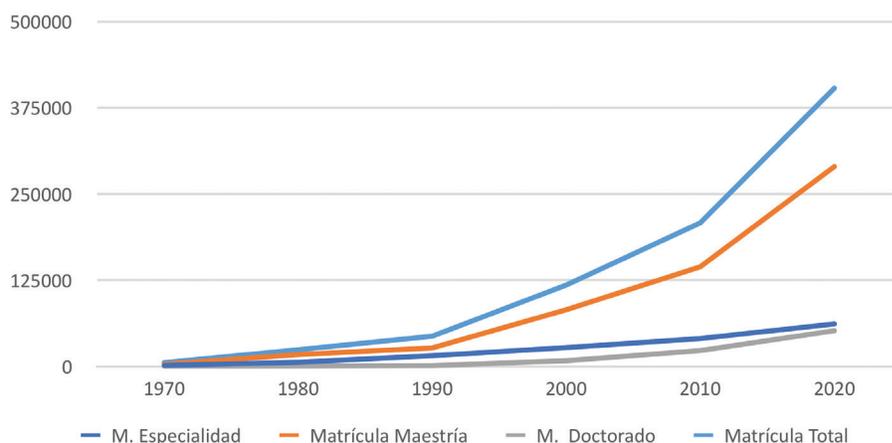
**Cuadro 1**  
**Incremento de la matrícula de los posgrados por niveles en los últimos 50 años**

	1970	%	1980	%	1990	%	2000	%	2010	%	2020	%
Número de programas	319		586		927		4102		8522*		10,576	
Especialidad	1763	29.6	6139	25.2	15,675	35.7	27,406	23.2	40,560	19.5	61,714	15.3
Maestría	3439	57.8	17,333	71.2	26,946	61.2	82,286	69.6	144,543	69.4	289,730	71.8
Doctorado	751	12.6	849	3.5	1344	3.0	8407	7.1	23,122	11.1	51,868	12.8
Matrícula Total	5953	100	24,321	100	43,965	100	118,099	100	208,225	100	403,312	100
% Crecimiento			308%		72%		168%		76%		93.6%	

Fuente: elaboración propia con base en datos de ANUIES (2000-2005, 2020-21) y Comepo (2014).

Como se observa en el cuadro 1, el crecimiento de los programas y matrícula del posgrado inició entre la década de 1970 y la de 1980, al pasar de 5953 a 24,313 alumnos, lo que representó 308 por ciento; a partir de entonces el crecimiento absoluto se duplica prácticamente cada década y llega a 403,312 en 2020. En relación con la distribución por niveles, se observa que el grueso de la matrícula se ha ubicado siempre en maestría, el porcentaje prácticamente se ha mantenido en 71%, con ligeras variaciones; en tanto que la de especialidad ha disminuido de 29% a 15%, diferencia que se ha desplazado hacia el doctorado que, aunque en 1970 representaba 12.6%, en la siguiente década se redujo a 3.4% y de ahí empezó a aumentar hasta llegar nuevamente a 12.8% en 2020.

**Gráfica 1**  
**Incremento de matrícula por nivel de estudios (1970-2020)**



Fuente: elaboración propia, con base en datos históricos de ANUIES y Estadísticas de Educación Superior, 2000-2005, 2020-21.

El crecimiento y expansión de las instituciones, programas y matrícula en todos sentidos ha sido geométrico, lo que se puede ubicar como uno de los primeros rasgos que disloca la identidad social de los posgrados; hasta antes podría decirse eran elitistas y ofrecidos por muy pocas instituciones; otro de los cambios que va a sobredeterminar la desestructuración de estos programas va a ser la privatización, tal y como se puede observar en el siguiente cuadro.

**Cuadro 2**  
**Distribución de la matrícula del posgrado en instituciones públicas y privadas**

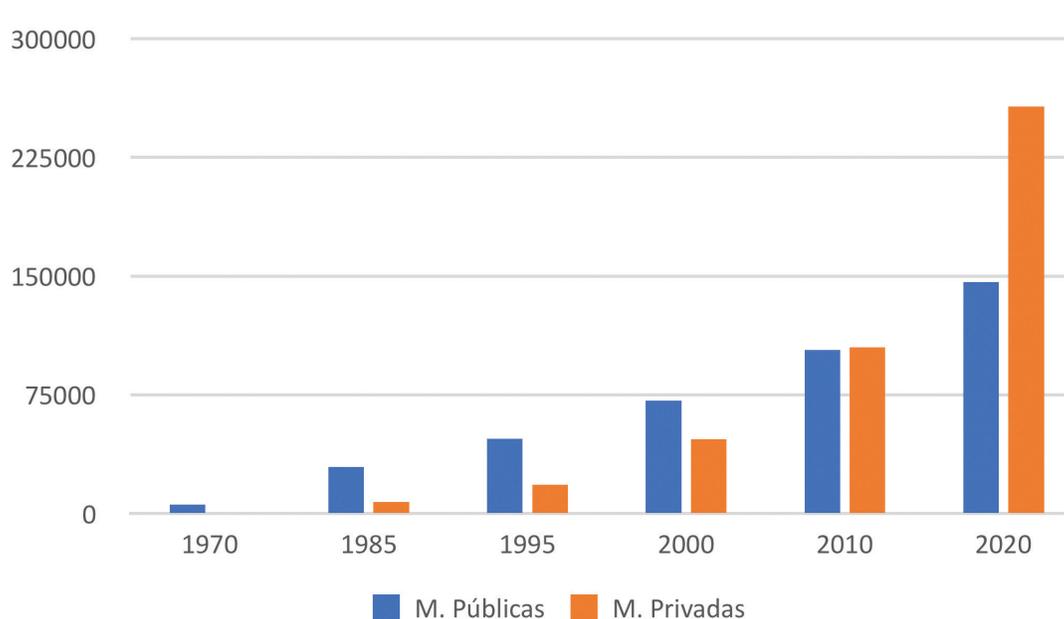
	1970	%	1985	%	1995	%	2000	%	2010	%	2020	%
<b>Públicas</b>	5653	94.8	29,500	79.7	47,400	72.2	71,246	60.3	103,298	49.7	146,232	36.2%
<b>Privadas</b>	297	5.2	7500	20.3	18,200	27.8	46,853	39.7	104,927	50.3	257,080	63.8%
<b>Total</b>	5953	100	37,000	100	65,600	100	118,099	100	208,225	100	403,312	100%

Fuente: elaboración propia con base en datos de Villaseñor (2003: 42) y ANUIES (2010-2019-20).

Como se observa en el cuadro 2, en 1970, 94.8% de la matrícula estaba inscrita en instituciones públicas, 15 años después en 1985 ésta disminuye a 79.7%, alrededor de 15 puntos porcentuales; para 1995 se reduce a 72.2% y a partir de entonces inicia una reducción más acelerada y drástica: en sólo cinco años baja al 60.3%, para el 2010 por primera vez ésta es menor al 50% y para el 2020 se limita tan sólo al 36.2%; en contraparte, las instituciones privadas empiezan a incrementar la matrícula para absorber en este año 63.7 por ciento. El problema no se limita a la privatización de este nivel educativo, sino a que el mayor crecimiento o concentración de

matrícula se da en las escuelas privadas, pero más que en las que en su momento Levy consideraba de la primera ola o religiosas de élite, o en las de la segunda seculares de élite en un primer momento la expansión se dio en las de la tercera, seculares pero no de élite; pero en los últimos años, el mayor crecimiento se dio en denominadas como universidades de absorción de demanda excedente, en las emergentes y en las consideradas *patito* (Mejía, 2020: 7), es decir, instituciones sin una infraestructura material, humana ni académica propia para impartir estudios de posgrado.

**Gráfica 2**  
**Distribución de matrícula en instituciones públicas y privadas**



Fuente: elaboración propia, con base en datos históricos de ANUIES y Anuarios 2000-2005, 2020-21.

La profesionalización va a ser otra de las tendencias o cambios que se presentan en las últimas dos décadas en los posgrados, derivado no sólo del reconocimiento de programas con orientación profesionalizante, que representan 77% del total, 8123 programas, mientras que los posgrados de investigación son 2453, 23% (Comepo, 2015: 42); sin embargo, esta característica se expresa aún más en la concentración de la matrícula en ciertas áreas, enfocadas más que al desarrollo científico y tecnológico a la profesionalización de campos enfocados, al ámbito empresarial o de negocios, tal y como se muestra en el siguiente cuadro:

**Cuadro 3**  
**Distribución de matrícula del posgrado por áreas de conocimiento (ciclo 2020-2021)**

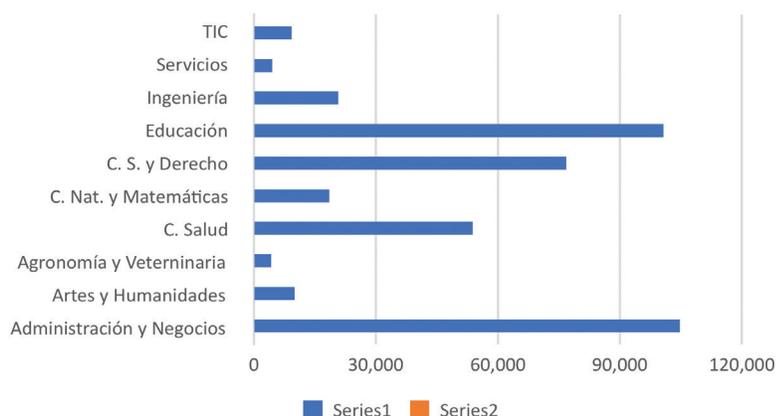
Áreas	Matrícula	%
Administración y Negocios	104,786	25.9
Artes y Humanidades	10,000	2.4
Agronomía y Veterinaria	4,221	1.0
Ciencias de la Salud	53,804	13.3
Ciencias Naturales y Matemáticas	18,526	4.6
Ciencias Sociales y Derecho	76,806	19.4
Educación	100,671	24.9
Ingeniería de manufactura	20,722	5.1
Servicios, turismo	4,495	1.1
Tecnologías Información y Comunicación	9,281	2.3
	403,312	100

Fuente: elaboración propia con base en datos de ANUIES (2019-20).

Como se puede observar, son tres las áreas que concentran la mayor matrícula: Administración y Negocios, 26%; Educación, 25%; Ciencias Sociales y Derecho, 19 por ciento. Juntas agrupan 70% del total; los posgrados de Administración y Negocios se dividen en dos: Administración y gestión y Negocios y contabilidad; Ciencias Sociales y Derecho también se agrupa

en dos: Derecho y Criminología, que concentra 56% (43,677), y Ciencias Sociales y estudios del comportamiento; por ejemplo, en Sociología y Antropología sólo hay 2716 inscritos, es decir, 3.5%, mientras que en Economía 1990, 2.5 por ciento. La mayoría de los programas es profesionalizante.

**Gráfica 3**  
**Distribución de matrícula de posgrado por áreas (2020)**



Fuente: elaboración propia, con base en ANUIES 2020-21.

El problema es mucho mayor si hacemos el comparativo de los posgrados por disciplina o campo detallado de formación, como se muestra en el siguiente cuadro.

**Cuadro 4**  
**Comparativo de disciplinas o campos que concentran la mayor y menor matrículas**

<b>Disciplina o Campo</b>	<b>Matrícula mayor</b>	<b>%</b>	<b>Disciplina o Campo</b>	<b>Matrícula menor</b>	<b>%</b>
Derecho	38,581	9.6	Ingeniería Alimentos	2014	0.5
Administración de Empresas	33,652	8.3	Economía	1990	0.5
Formación Docente	29,550	7.3	C. Computación	1605	0.4
Finanzas, Banca y Seguros	11,752	2.9	Física	1793	0.4
Ecología y C. ambientales	3812	0.9	Historia y Arqueología	1467	0.4
Informática	2687	0.7	Matemáticas	1363	0.3
Biología	2752	0.7	Filosofía y Ética	1198	0.3
P. E. Agrícola Ganadera	2712	0.7	Ing. P. Químicos	806	0.2
Sociología y Antropología	2716	0.7	Literatura	834	0.2
<b>Matrícula</b>	<b>128,214</b>	<b>31.8</b>	<b>Matrícula</b>	<b>13,070</b>	<b>3.2</b>

**Total de matriculados: 403,312**

Fuente: elaboración propia con base en datos de ANUIES (2019-20).

Como se puede observar, el porcentaje total de la matrícula de cuatro áreas importantes para explicar o atender las problemáticas sociales que vivimos en estos tiempos —sociología y antropología (0.7%), Economía (0.5%), Historia y Arqueología (0.4%) y Filosofía y Ética (0.3%)— apenas alcanzan 1.9%, un punto porcentual menos que la de Finanzas, Banca y Seguros, que tiene 2.9%, y muy lejos de las que concentran el mayor porcentaje, Derecho y Administración de Empresas; lo mismo sucede con las áreas que se orientan al desarrollo de investigación básica y que tendría que ser también prioritaria para el desarrollo científico, como son Biología (0.7%), Física (0.4%) y Matemáticas (0.3%), apenas alcanzan 1.4%; ni qué decir de Ingeniería en Alimentos (0.5%) o la de Ecología y Ciencias Ambientales (0.9%), que también tendrían que ser esenciales para los problemas actuales que enfrentamos.

La acreditación es otra de las características que ha regulado no sólo el reconocimiento sino la asignación de financiamiento de los posgrados. Según datos del Conacyt, el número de programas que en 2015 se encontraban en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) era de “1876, [...] de los cuales 1720 (39%) se impartían en las instituciones públicas, en comparación

con 165 (3%) dependientes de las instituciones privadas” (Comepo, 2015: 44), lo que permite inferir que los segundos en su mayor parte se orientan más por una lógica de mercado y por los programas profesionalizantes.

Finalmente es importante señalar que a finales de la década de los 90 empezaron a incrementarse los programas impartidos bajo las modalidades a distancia y virtuales, pero a partir del año 2000 los segundos fueron cobrando mayor presencia. En 2020, derivado de la pandemia de COVID-19, prácticamente todos, inclusive los del sistema educativo, se vieron obligados a desarrollarse bajo esa modalidad, con lo que el uso tecnológico fue otra de las características de los posgrados.

En relación con estos cambios generados en los posgrados en las últimas décadas, se puede reconocer a la expansión como un rasgo disruptivo, a la privatización, profesionalización y acreditación como elementos provenientes de otras estructuras y al uso de la tecnología como un elemento nuevo y que en su conjunto configuran el nuevo contorno educativo.

Corresponde a la profesionalización ser el elemento o signifiante flotante que convoque y articule a los demás, constituyéndose como el signifiante maestro o punto nodal que reú-

na y estructure a las demás características (expansión, acreditación, privatización y uso de la tecnología), las que por separado se reconocen como diferentes pero que se hacen equivalentes al exterior constitutivo del sistema; el elemento que todas ellas excluyen —la formación académica— asociada con la formación académica y la investigación, con base en una lógica de mercado que se reconoce como antagónica ante la lógica académica que hasta hace algunos años había estructurado la identidad social de los posgrados.

Los cambios generados en el posgrado en las dos primeras décadas del siglo XXI tienen algo en común: subordinarse o derivarse de una nueva lógica, la lógica de mercado, reconocida como el punto nodal que articula todo este proceso y estructura lo que hasta ahora se denomina el contorno de los estudios de posgrado: la comercialización o mercantilización de la educación; reconocida como los cambios que se están dando no sólo en la organización, dinámica y estructuración de los sistemas educativos, sino en los nuevos sentidos que ésta adquiere.

La comercialización se refiere al ordenamiento de los ideales, hábitos y métodos de una persona, asociación o comunidad en el marco de la vida mercantil y del afán de lucro, en otras palabras tiene que ver con el proceso de negociación en la compraventa de algo, como los servicios educativos; alude también a las concepciones que empiezan a asociarse con las leyes de mercado, reduciendo en caso extremo la educación a un producto comercial sujeto a la compra y venta como cualquier mercancía (Altbach, 2002).

Esta modalidad ha existido desde hace mucho tiempo en sistemas educativos como el estadounidense; sin embargo, a partir de las políticas educativas sustentadas en el neoliberalismo, ésta ha adquirido un nuevo sentido, que va más allá de la compra y venta de servicios, como forma de financiamiento de las instituciones. Ahora el interés central es el lucro, un escenario donde todo se compra y se vende, también hay *fábricas de acreditación*, donde no sólo estudiantes pueden adquirir un grado como una mercancía por una cierta cantidad y en un tiempo récord que les permita incrementar su currículum, sino que también las universidades pueden comprar *acreditaciones internacionales* que les den renombre

y estatus, pero sobre todo ganancias económicas; lo que Moreno Bayardo (2003) ha denominado el efecto perverso de los posgrados.

Algunas características que Aponte (2004) señala como el lado oscuro de la comercialización, a través de los *molinos* de certificados, diplomas y títulos falsos, con instituciones que operan no sólo como negocios, sino como negocios fraudulentos, entre otras, son las siguientes: ofrecen programas de posgrado de gran demanda en gran número de áreas de conocimiento, en modalidades a distancia o virtuales, carecen de una especialidad o certificación académica, no tienen edificios u oficinas, usan portales y páginas interactivas, los administradores son vendedores y negociantes, son flexibles para la convalidación de créditos, no tienen alumnos sino usuarios o clientes, trabajan con programas intensivos y de corta duración, ofrecen diversidad de modalidades que aseguren un alto porcentaje de graduación, entre otras; la equivalencia entre todas ellas es que la formación académica y para la investigación es desplazada de sus propuestas curriculares como punto nodal, para estructurarse con base en una lógica de mercado.

Por ello, la educación o formación que se ofrece a través de los posgrados, a partir de este nuevo contorno, empieza a concebirse más como un insumo del proceso productivo, campo de inversión y comercialización, y como oportunidad abierta a los segmentos sociales que por su productividad escolar resultan ser más rentables para la inversión educativo-pública (Aboites, 1999: 31), de tal suerte que el estado de bienestar ha sido sustituido por un estado regulador, además de abrir más la participación a los empresarios en la conducción de la educación, lo que se traduce, entre otros cambios, en la incorporación de nuevas formas de organización y gestión que además de enfrentar la reducción de financiamiento al gasto educativo, pretende hacer más funcional y eficiente el sistema educativo al aparato productivo; incorporando dos nuevos significantes calidad e innovación educativa, como se mostró en los trabajos de los últimos congresos del Comepo y del Comie; así como lo demostraron los datos estadísticos en relación con la distribución de la matrícula de los posgrados en las dos últimas décadas.

## Conclusiones

¿Cuáles fueron los propósitos y orientaciones con que surgieron los estudios de posgrado en México y cuáles las polémicas que se generaron en los diferentes contextos en que se dio su expansión, crecimiento y diversificación?

Como se ha mostrado en el análisis realizado en relación con los antecedentes y debates que se han dado en torno a los propósitos de los posgrados en México, a diferencia de otros países como Alemania y Estados Unidos, aquí surgieron con una orientación a la profesionalización de la docencia del nivel medio y superior a principios del siglo XX; en medio de una pugna en cuanto a su dependencia, debió quedar a cargo de la Escuela Normal Superior y con ello de la Secretaría de Instrucción Pública o de la Facultad de Filosofía de la Universidad Nacional.

Fue hasta la década de los años 40 cuando empiezan a asociarse y promoverse los posgrados con el desarrollo científico y tecnológico en México, de manera particular a través de la ya entonces Universidad Nacional Autónoma de México y de algunas asociaciones científicas; sin embargo, fue hasta la década de los 70 cuando estos programas empiezan a adquirir presencia en otras universidades del país, al tiempo que se reconoce a la formación para la investigación junto con la alta docencia como dos de sus propósitos centrales, por lo que junto con la formación académica y disciplinaria éstos se constituyen en sus puntos nodales, en torno a los que se empieza a conformar su identidad social, conjunto de regularidades que empiezan a sedimentarse para distinguirlos de otros niveles educativos, además de ser estudios elitistas por ser muy pocos los que tenían acceso a estos programas, además de ser ofrecidos casi en su totalidad por las instituciones públicas y en modalidad escolarizada.

La primera etapa de expansión y crecimiento de los posgrados se dio entre la década de los años 70 y la de los 90, de manera particular los relacionados con la educación y la formación de profesores, derivado tanto del incremento de la matrícula en educación superior y la necesidad de profesionalizar a los nuevos profesores de carrera y asignatura que se tuvieron que contratar para atender la demanda de estudios profesionales; no obstante, la investigación y la

formación teórico disciplinaria seguían siendo los puntos nodales que los estructuraban; sin embargo, derivado de los efectos de las políticas educativas modernizadoras, subordinadas al nuevo orden social caracterizado por el neoliberalismo, la globalización y el desarrollo científico y tecnológico, así como de las reformas educativas gerenciales promovidas por y a través de las conferencias y organismos internacionales, los posgrados empezaron a experimentar una serie de cambios o rasgos que para finales de la primera década del año 2000 habían ya generado una dislocación de su identidad social.

Estudios realizados al iniciar el siglo XXI y publicados en 2007, 2008 (Pérez Arenas) y 2013 (Pérez Arenas, Limón y Sandoval y García Cortés) relacionados con este tema permitieron reconocer y documentar el desbordamiento no sólo del crecimiento, expansión y diversificación de los programas de posgrado e instituciones que los ofrecían; sino también la de su demanda, orientaciones y modalidades de formación; reconociéndose cinco nuevas características: *expansión, privatización, profesionalización, acreditación y tecnologización*, que en su conjunto formaban parte de lo que en ese tiempo se visualizaba apenas como un contorno de los posgrados, la *comercialización de la educación*; pero ahora, con la actualización de los datos y estudios realizados, se puede sostener y marcar ya el inicio de la sedimentación de su nueva identidad social.

En otras palabras, a diferencia del lugar que tenían en el sistema educativo, los propósitos asignados, el sentido que se le daba a la formación que brindaban, así como las modalidades en que se ofrecían hasta mediados de los años 90 del siglo pasado, su punto nodal ya no lo es la formación para la investigación o alta docencia, como tampoco el interés central por estudiarlos; ahora son un requisito más para incorporarse al mercado laboral y profesional, predominando el interés monetario y la lógica de mercado, sobre lo académico y la formación para la investigación.

El crecimiento se desbordó y no permite regular ni tener control de la calidad académica de los posgrados. De 1980 a 2020 el crecimiento ha sido exponencial, al pasar de 43,965 a 403,312, pero el problema no sólo es ése sino que si a partir del 2010 las instituciones particulares concentraban ya el mayor porcentaje de matrícula

—50.3%— para 2020 acumulan ya 63.7%, pero lo más grave que ésta se encuentra en instituciones que no cuentan con la infraestructura académica ni material para ofrecer este tipo de estudios.

El modelo privatizador no se reduce al concentrar el mayor porcentaje de matrícula, sino al incorporar sistemas de gestión y regulación en el posgrado, provenientes del ámbito empresarial, de manera que éste se ha convertido en un mercado, donde lo mismo se compran acreditaciones que grados académicos, al tiempo que hacen reformas curriculares en los posgrados, incorporando un nuevo lenguaje gerencial tanto en los perfiles, unidades y metodologías didácticas de los planes y programas de estudio, como en las políticas educativas que en nombre de la calidad de la educación han subordinado la asignación de recursos financieros a los sistemas de evaluación y acreditación, lo que ha generado muchos vicios en todas sus etapas y procesos.

La lógica de mercado que empezó a sobre-determinar más la nueva identidad social de los posgrados se manifiesta también en el incremento de los posgrados con orientación profesionalizante, ofrecidos en su mayor parte por las instituciones particulares, pero sobre todo enfocados a las áreas y actividades propias del área empresarial, administración, finanzas y derecho que junto con las de educación concentraban casi 70% de la matrícula total en 2020. En contraparte, los posgrados orientados al desarrollo de investigación en áreas como sociología, historia y filosofía que tendrían que ser sustantivas para las sociedades de este tiempo, debido a la crisis por la que atravesamos en estos tiempos, agudizada por la pandemia de COVID-19, cuentan con una matrícula de menos del 1%, lo mismo sucede con las orientadas hacia las ciencias duras o básicas, como biología, matemáticas y física.

De manera que lo señalado en las políticas educativas orientadas al posgrado, así como las propuestas derivadas de los congresos de los posgrados, en relación con la promoción del desarrollo científico y tecnológico, a través de la investigación y gestión del conocimiento, aplican para muy pocas instituciones que ofrecen programas de posgrado, por lo general los inscritos en el PNPC, en los que se puede decir, la internacionalización, la innovación e incorporación de los avances derivados del desarrollo científico y tecnológico, al diseño y desarrollo de

las estructuras curriculares, está reservada para muy pocas instituciones y programas, por lo general los de las universidades públicas o instituciones privadas de élite.

En relación con el estado de las investigaciones que sobre los posgrados se han realizado en las últimas dos décadas, si bien se ha avanzado en relación con el incremento y diversificación de los estudios, éstos se han enfocado cada vez más a los procesos de formación, así como a su relación con otros temas asociados con los planes y programas de estudio, las tutorías, la cultura académica y los sujetos o actores educativos que participan en estos programas; sin embargo, éstos se han realizado en las instituciones públicas de prestigio.

Sin lugar a duda, quedan muchos temas y aristas desde donde estudiar los posgrados, pero sobre todo se requiere la incorporación de nuevos dispositivos analíticos que permitan deconstruir y develar las lógicas desde donde se promueven, así como el cambio de los sentidos que se está dando en estos programas, tanto para las instituciones como para los sistemas educativos y por supuesto para los destinatarios; al tiempo que se reorienta una función y pertinencia con compromiso social; así como con el propósito de reorientar las líneas, tendencias tanto de desarrollo como de estudio de los posgrados en México.

## Fuentes consultadas

- Aboites, Hugo (1999), "De la crisis del neoliberalismo al surgimiento de nuevas bases conceptuales para el futuro de la universidad: el caso de México", *Revista Reencuentro*, núm. 24, Ciudad de México, Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Xochimilco, pp. 29-37, <<https://cutt.ly/aFeAdEl>>, 5 de abril de 2022.
- Aguirre Lora, María Esther (1991), "Los posgrados en educación. Una lectura desde la formación de profesores", *Cuadernos del CESU*, núm. 24, Estudios sobre la formación de profesores, Ciudad de México, UNAM-Centro de Estudios Superiores Universitarios, pp. 65-83.
- Altbach, Philip (2002), "Perspectivas comparadas sobre la educación superior privada", en Philip Altbach (coord.), *Educación superior privada*, Ciudad de México, UNAM-Centro de Estudios Superiores Universitarios/Porrúa, pp. 7-24.

- Álvarez García, Isaías y Topete, Carlos (1994), "Políticas y estrategias para el desarrollo del posgrado en México frente a los desafíos del futuro contexto", *OMNIA*, núm. 10, Ciudad de México, Comepo, pp. 137-144.
- ANUIES (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior) (2020-2021), "Anuarios estadísticos" 2021, <<https://cutt.ly/zAG9cxy>>, 6 de diciembre de 2021.
- ANUIES (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior) (2010-2011), "Anuarios estadísticos", <<https://cutt.ly/zAG9cxy>>, 6 de diciembre de 2021.
- ANUIES (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior) (2003), "Población Escolar de Posgrado, Resúmenes y Series Históricas", pp. 1-18 y 112-138, 6 de diciembre de 2021.
- Arredondo Galván, Víctor Martiniano; Reynaga, Jesús; Méndez, Ada; Piña, Juan Manuel; Pontón, Claudia; Mireles, Olivia y Jasso, Elizabeth (1997), "Transición del modelo académico del posgrado en la UNAM. Estudio de casos sobre las prácticas y procesos de formación", *OMNIA*, núm. 13, Ciudad de México, Comepo, pp.101-108.
- Aponte, Eduardo (2004), "Comercialización, internacionalización y surgimiento de la industria de educación superior en Estados Unidos y Puerto Rico: transnacionalización hacia la periferia", documento de trabajo presentado en el seminario regional "La educación transnacional: nuevos retos en un mundo global", 7-8 de junio, Caracas, IESALC/Unesco, 37 pp.
- Barona Ríos, César (2000), "Los espacios de investigación y docencia en el desarrollo de la universidad mexicana contemporánea", tesis de doctorado, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Cuernavaca.
- Castrejón Diez, Jaime; Medina Mora, Sara Luisa; Meyenberg Leycegui, Yolanda y Cubas Carlin, Roberto (1982), *Prospectiva del Posgrado 1982-2000*, tomo I, Ciudad de México, SEP/SPP/SHyCP.
- Comepo (Consejo Mexicano de Estudios de Posgrado A.C.) (2019), "Relatoría XXXIII Congreso Nacional de Posgrado y expoposgrado 2019", Ciudad de México, Comepo, <<https://cutt.ly/JAG9FeJ>>, 6 de diciembre de 2021.
- Comepo (Consejo Mexicano de Estudios de Posgrado A.C.) (2018), Memorias XXXII, Congreso Nacional de Posgrados 2018", Relatoría, Ciudad de México, Comepo, <<https://cutt.ly/JAG9FeJ>>, 6 de diciembre de 2021.
- Comepo (Consejo Mexicano de Estudios de Posgrado A.C.) (2017), "Relatoría XXXI Congreso Nacional de Posgrado y expoposgrado 2017", Ciudad de México, Comepo, <<https://cutt.ly/tAG9Hca>>, 7 de diciembre de 2021.
- Comepo (Consejo Mexicano de Estudios de Posgrado A.C.) (2016), "Relatoría XXX Congreso Nacional de Posgrado y expoposgrado 2016", Ciudad de México, Comepo, <<https://cutt.ly/KAG9VmL>>, 7 de diciembre de 2021.
- Comepo (Consejo Mexicano de Estudios de Posgrado A.C.) (2015), "Relatoría XXIX Congreso Nacional de Posgrado y expoposgrado 2015", Ciudad de México, Comepo, <<https://cutt.ly/aGeWCgp>>, 7 de diciembre de 2021.
- Comepo (Consejo Mexicano de Estudios de Posgrado A.C.) (2014), "Relatoría XXVIII Congreso Nacional de Posgrado y expoposgrado 2014", Ciudad de México, Comepo, <<https://cutt.ly/NA-G907B>>, 8 de diciembre de 2021.
- Comepo (Consejo Mexicano de Estudios de Posgrado A.C.) (2013), "Relatoría XXVII Congreso Nacional de Posgrado y expoposgrado 2013", Ciudad de México, Comepo, <<https://cutt.ly/aAG98XF>>, 8 de diciembre de 2021.
- Comepo (Consejo Mexicano de Estudios de Posgrado A.C.) (2012), "Relatoría XXVI Congreso Nacional de Posgrado y expoposgrado 2012", Ciudad de México, Comepo, <<https://cutt.ly/mAG95p5>>, 8 de diciembre de 2021.
- Comepo (Consejo Mexicano de Estudios de Posgrado A.C.) (2011), "Relatoría XXXIII Congreso Nacional de Posgrado y expoposgrado 2011", Ciudad de México, Comepo, <<https://cutt.ly/KAG3qqr>>, 9 de diciembre de 2021.
- Comepo (Consejo Mexicano de Estudios de Posgrado A.C.) (2009), XXIII Congreso Nacional de Posgrados", Relatorías, Ciudad de México, Comepo, <<https://cutt.ly/2AG3tII>>, 9 de diciembre de 2021.
- Comepo (Consejo Mexicano de Estudios de Posgrado A.C.) (2005), "Informe de actividades de la Comisión de Evaluación, XIX Congreso Comepo 2005, Puebla, Comepo, <<https://cutt.ly/xAG-3vMB>>, 12 de diciembre de 2021.
- Comie (Consejo Mexicano de Investigación Educativa) (2019), XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Memoria electrónica, Ciudad de México, Comie, <<https://cutt.ly/8AG3uEE>>, 23 de noviembre de 2021.

- Comie (Consejo Mexicano de Investigación Educativa) (2017), XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, memoria electrónica, Ciudad de México, <<https://cutt.ly/wAG3oME>>, 23 de noviembre de 2021.
- Comie (Consejo Mexicano de Investigación Educativa) (2015), XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Memoria electrónica, Ciudad de México, Comie, <<https://cutt.ly/bAG3spK>>, 24 de noviembre de 2021.
- Comie (Consejo Mexicano de Investigación Educativa) (2013), XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, memoria electrónica, <<https://cutt.ly/uAG3f6h>>, 24 de noviembre de 2021.
- Comie (Consejo Mexicano de Investigación Educativa) (2011), XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Memoria electrónica, México, Comie, <<https://cutt.ly/yAG3h8o>>, 25 de noviembre de 2021.
- Comie (Consejo Mexicano de Investigación Educativa) (2009), X Congreso Nacional de Investigación Educativa, memoria electrónica, <<https://cutt.ly/UAG3lcW>>, 25 de noviembre de 2021.
- Comie (Consejo Mexicano de Investigación Educativa) (2007), IX Congreso Nacional de Investigación Educativa, Memoria electrónica, México, <<https://cutt.ly/QAG3xld>>, 25 de noviembre de 2021.
- De Alba, Alicia (coord.) (2003), *Filosofía, teoría y campo de la Educación. Perspectivas nacionales y regionales. La investigación educativa en México 1992-2002*, Ciudad de México, Comie/SEP/CESU.
- Díaz-Barriga C., Ángel (2002), "El problema de la formación intelectual en los posgrados en educación", en Juan Eduardo Esquivel (coord.), *La universidad hoy y mañana II. El posgrado latinoamericano*, Ciudad de México, UNAM-CESU, pp. 125-136.
- Díaz-Barriga C., Ángel (2001), "Planes de estudio y programas de posgrado: las maestrías", en Ricardo Sánchez Puentes y Martiniano Arredondo (coords.), *Pensar el posgrado, la eficiencia terminal en ciencias sociales y humanidades*, Ciudad de México, UNAM-CESU, pp. 137-146.
- Didrikson, Axel (2002), "Hacia la integración del conocimiento: el futuro de los estudios de posgrado", en Juan Eduardo Esquivel (coord.), *La universidad hoy y mañana II. El posgrado latinoamericano*, Ciudad de México, UNAM-CESU, pp. 285-294.
- Ducoing W., Patricia (1990), *La pedagogía en la Universidad de México 1881-1954*, tomo I, Ciudad de México, UNAM-CESU.
- Esquivel Larrondo, Juan Eduardo (2002), *La universidad hoy y mañana II. El posgrado latinoamericano*, Ciudad de México, UNAM-CESU.
- García de Fanelli, Ana M.; Kent, Rollin; Álvarez Mendiola, Germán y Ramírez, Rosalba Genoveva (2001), *Entre la academia y el mercado. Posgrados en ciencias sociales y políticas públicas en Argentina y México*, Ciudad de México, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- García Garduño, José María (2002), "Cómo desarrollar el posgrado en América Latina. Las enseñanzas del modelo estadounidense", en J.E. Esquivel (coord.), *La Universidad hoy y mañana II. El posgrado latinoamericano*, Ciudad de México, UNAM-CESU, pp. 139-153.
- Jaimes Arismendi, Ma. de los Ángeles, et al. (1994), "Características de los estudios de posgrado, documento de trabajo", *OMNIA*, núm. 10, Ciudad de México, Comepo, pp. 65-77.
- Laclau, Ernesto y Mouffe, Chantal (1987), "Más allá de la positividad de lo social: antagonismo y hegemonía", en *Hegemonía y estrategia socialista*, Ciudad de México, Siglo XXI, pp. 105-166.
- Levy, Daniel C. (1995), *La educación superior y el Estado en Latinoamérica. Desafíos privados al predominio público*, Ciudad de México, UNAM-CESU/FLACSO/Miguel Ángel Porrúa.
- Lucio, Ricardo (2002), "Políticas y posgrado en América Latina", en Rollin Kent (comp.), *Los temas críticos de la educación superior en América Latina. Los años noventa. Expansión privada, evaluación y posgrado*, vol. 2, Ciudad de México, Fondo de Cultura Económica, pp. 165-212.
- Martínez Rizo, Felipe (1999), "La consolidación del posgrado ante la globalización", *OMNIA*, 38-39 (14-15), Ciudad de México, Comepo, pp. 15-22.
- Maya Alfaro, Olga Catalina (1999), "Los posgrados de educación básica y normal. Problemática y retos", ponencia presentada en la Maestría en Ciencias de la Educación del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM) dentro del Coloquio Avances de Investigación, julio de 1999, Ecatepec, México (transcripción), 9 pp.
- Mejía García, Raúl (2020), *Las tensiones entre la racionalidad de las políticas educativas y los imaginarios sociales*, Naucalpan, UNAM-FES Acatlán.
- Moreno Bayardo, María Guadalupe (2004), "Retos y perspectivas de los posgrados en educación",

- Revista Red de Posgrados en Educación*, núm. 1, Ciudad de México, RED, pp. 23-32.
- Moreno Bayardo, María Guadalupe (2003), *El posgrado para profesores de educación básica. Un análisis en el marco de los posgrados en educación*, Ciudad de México, SEP.
- Muñoz Izquierdo, Carlos (1990), "Reforma curricular y organización. Alternativa para mejorar la eficiencia del posgrado mexicano", *Revista de la Educación Superior*, núm. 90, Ciudad de México, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, pp. 1-14.
- Pallán Figueroa, Carlos (1986), "Criterios para la creación de nuevos planes de estudio de posgrado: notas para una propuesta", *OMNIA*, 1 (2), Ciudad de México, Comepo/UNAM, pp. 53-58.
- Parent Jacquemin, J. María (1992), "El abandono de las maestrías académicas", *OMNIA*, Número especial, VII Congreso Nacional de Estudios de Posgrado, Ciudad de México, Comepo, pp. 200-213.
- Pérez Arenas, David (2008), "Desestructuración de la identidad social de los posgrados. Desplazamiento de la formación académica", tesis de doctorado, UNAM, Ciudad de México.
- Pérez Arenas, David (2007), *Filosofía, teoría e investigación en las maestrías en educación: un campo sobredeterminado*, Ciudad de México, UNAM-UAG-UASLP/Plaza y Valdés.
- Pérez Arenas, David; Limón y Sandoval, Agustina S. y García Cortés, Juan (2013), "Marginación, exclusión y/o desplazamiento de la formación relacionada con la Filosofía, la Epistemología y la Teoría Educativa en los posgrados en educación", en Bertha Orozco Fuentes y Claudia Pontón Ramos (coords.), *Filosofía, teoría y campo de la educación 2002-2011*, Ciudad de México, ANUIES/Comie.
- Pérez-Jiménez, Jesús Ariel; Aguilar Guadarrama, Amelia Hortensia y Nájera Ruiz, Francisco (2003), *El desafío de la calidad en el posgrado para educadores*, serie Cuadernos de Discusión 11, Ciudad de México, SEP.
- Piña Osorio, Juan Manuel y Mireles, Olivia (2001), "El proceso de socialidad y de vida académica", en Ricardo Sánchez Puentes y Víctor Martiniano Arredondo (coords.), *Posgrado de Ciencias Sociales y Humanidades de la UNAM. Vida académica y eficiencia terminal*, Ciudad de México, UNAM-CESU, pp. 79-108.
- Piña Osorio, Juan Manuel y Pontón Ramos, Claudia (2002), *Cultura y procesos educativos*, Ciudad de México, Plaza y Valdés.
- Piña Osorio, Juan Manuel y Pontón Ramos, Claudia (1997), "La eficiencia terminal y su relación con la vida académica. El posgrado en sociología y ciencia política de la UNAM", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 2 (3), Ciudad de México, Comie, pp. 85-102.
- Pontón Ramos, Claudia (2001), "Prácticas y procesos de formación: posgrado de ciencias sociales y humanidades", en Ricardo Sánchez Puentes y Martiniano Arredondo Galván (coords.), *Pensar el posgrado. La eficiencia terminal en ciencias sociales y humanidades de la UNAM*, Ciudad de México, CESU/UNAM/Plaza y Valdés Editores, pp. 117-136.
- Pradilla Cobos, Emilio (2002), "El posgrado en Ciencias Sociales ante la globalización y la crisis en México", en Eduardo Esquivel (coord.), *La Universidad hoy y mañana II. El Posgrado latinoamericano*, Ciudad de México, UNAM-CESU.
- Reyes García, Jesús y Reyes García, Juan Ignacio (1992), "Algunas estrategias para el fortalecimiento del posgrado", *OMNIA*, núm. especial VII, Ciudad de México, Comepo, pp. 232-248.
- Reynaga Obregón, Sonia (2002), "Los posgrados: una mirada valorativa", *Revista de la Educación Superior*, 31 (124), Ciudad de México, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, pp. 39-54.
- Ruiz Gutiérrez, Rosaura; Medina, Sara; Bernal, José y Tasinari, Aideé (2002), "Posgrado: actualidad y perspectivas", *Revista de la Educación Superior*, 124 (31), Ciudad de México, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, pp. 55-72.
- Sánchez Puentes, Ricardo (1995), *El posgrado en Ciencias Sociales y Humanidades en la UNAM*, Ciudad de México, UNAM-CESU.
- Tinajero Villavicencio, Guadalupe (2005), "Una década de acreditación de programas de posgrado 1991-2001", en *Revista de la Educación Superior*, 133 (34), Ciudad de México, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, pp. 107-120.
- Torres Septién, Valentina (coord.) (2009), *XXIII Congreso Nacional de Posgrado. Memoria técnica*, San Luis Potosí, Comepo, <<https://cutt.ly/3AG-3QId>>, 24 de noviembre de 2021.

Urquidí, Víctor y Lajous Vargas, Adrián (1967), *Educación superior, ciencia y tecnología en el desarrollo económico de México. Un estudio preliminar*, Ciudad de México, El Colegio de México.

Valentí Nigrini, Giovanna (2002), "Veinticinco años de posgrado en México. Una visión panorámica", en Eduardo Esquivel (coord.), *La universidad hoy y mañana II. El posgrado latinoamericano*, Ciudad de México, UNAM-CESU, pp.53-76.

Wuest Silva, Teresa (coord.) (1986), *El posgrado en América Latina. Investigación sobre el caso de México*, Caracas, Unesco-Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.

Wuest Silva, Teresa y Jiménez, Pilar (1990), "El postgrado en México", *Cuadernos del CESU* (17), Ciudad de México, UNAM-CESU, 93 pp.

Yacamán, Miguel José (1994), "Presente, futuro y esperanza del posgrado nacional", *OMNIA*, IX Congreso Nacional de Posgrado, Ciudad de México, Comepo, pp. 51-59.

Yuren Camarena, Teresa (1994), "Principios para el posgrado en educación o la crítica de la excelencia", conferencia magistral en el *IX Encuentro Nacional de Investigación Educativa*, 18 de noviembre, Morelia, Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación.

Zúñiga M., Leonel (2003), "Oportunidad y riesgo: los desafíos de las tecnologías de la información y la comunicación en el ámbito de la ética", *Los desafíos de las tecnologías de la información y las comunicaciones en la educación*, Madrid, Ministerio de Educación y Deporte/OCDE, pp. 9-29.

*Recibido:* 26 de enero de 2022.

*Aceptado:* 10 de marzo de 2022.

*Publicado:* 2 de mayo de 2022.

### David Pérez Arenas

Es doctor en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Actualmente es docente investigador del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM) División Nextlalpan y tutor del programa de posgrado en Pedagogía de la UNAM. Sus líneas de investigación son: Formación para la Investigación en los Posgrados y Filosofía, Teoría y Campo de la Educación. Entre sus más recientes publicaciones destacan, como autor: *Metodología y didáctica de la Investigación en los Posgrados en Educación*, Toluca, ISCEEM (2021); "Currículum y docencia en tiempos de pandemia, desde una mirada epistémica ontológica", *Kinesis. Revista Veracruzana de Formación Docente*, 6 (6), Xalapa, SEV, pp. 112-132 (2021); como coautor: "Los cuerpos académicos como espacios para la formación y producción de conocimiento. Experiencias, narrativas, saberes y tensiones", *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (3), Málaga, Universidad de Málaga, pp. 355-381 (2020).

