



Representación social de la excelencia académica

Un estudio en el posgrado de la UNAM

Olivia Mireles Vargas

educación

iiSUE

El posgrado ha experimentado durante los últimos treinta años cambios sustantivos en sus sistemas de evaluación, acreditación y financiamiento. En México esto se evidencia en las políticas del Conacyt, el cual, mediante sus padrones de excelencia, ha logrado imponer ciertos parámetros de evaluación de calidad, base para la distribución de apoyos financieros extraordinarios a maestrías y doctorados. En este estudio, Olivia Mireles hace un recuento de los criterios que ha definido este organismo, la manera en que éstos se fueron incorporando a los posgrados de la UNAM y devela el conjunto de sentidos y significados que adquiere la excelencia académica en estudiantes, profesores e investigadores de ese nivel educativo. Además de descubrir las interpretaciones y pautas de acción que generan estos actores en relación con dichas políticas, la autora describe minuciosamente cómo llevar a cabo una investigación valiéndose de las representaciones sociales y la utilidad de esta teoría para la investigación educativa.

Esta obra fue merecedora del premio de investigación Serge Moscovici 2017 a la mejor tesis de doctorado, otorgado por la Red Nacional de Investigadores en Representaciones Sociales (RENIRS) y el Centro Mexicano para el Estudio de las Representaciones Sociales (CEMERS).

Representación social de la excelencia académica

Un estudio en el posgrado de la UNAM

educación

issue

Descarga más libros de forma gratuita en la página del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México

**www.
iisue.
unam.
mx/
libros**

Recuerda al momento de citar utilizar la URL del libro.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA UNIVERSIDAD Y LA EDUCACIÓN
Colección Educación

Representación social de la excelencia académica

Un estudio en el posgrado de la UNAM

Olivia Mireles Vargas



iisue

Universidad Nacional Autónoma de México
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
México, 2021

Catalogación en la publicación UNAM. Dirección General de Bibliotecas

Nombres: Mireles Vargas, Olivia, autor.

Título: Representación social de la excelencia académica: un estudio en el posgrado de la UNAM / Olivia Mireles Vargas.

Descripción: Primera edición. | México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, 2019. | Serie: IISUE educación. Colección educación.

Identificadores: LIBRUNAM 2028090 | ISBN 9786073012652.

Temas: Educación superior - Metas y objetivos - México. | Universidad Nacional Autónoma de México - Estudios de posgrado. | Educación superior - Aspectos sociales - México. | Representaciones sociales - México.

Clasificación: LCC LB2371.6.M4.M57 2019 | DDC 378.15530972—dc23

Este libro fue sometido a dos dictámenes externos a doble ciego, conforme a los criterios académicos del Comité Editorial del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Coordinación editorial
Bertha Ruiz de la Concha

Edición y formación tipográfica:
Enrique Saldaña Solís

Edición digital (PDF)
Jonathan Girón Palau

Diseño de cubierta
Diana López Font

Primera edición: 2019
Primera edición digital (PDF): 2021

DR© Universidad Nacional Autónoma de México,
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad
y la Educación,
Centro Cultural Universitario, Ciudad Universitaria,
Coyoacán, 04510, Ciudad de México,
www.iisue.unam.mx
Tel. 55 56 22 69 86

ISBN: 978-607-30-1265-2
ISBN (PDF): 978-607-30-5042-5



Esta obra se encuentra bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)

Hecho en México

En memoria de Arturo Mireles Olivares
y Ricardo Sánchez Puentes,
por todas sus enseñanzas.

Para Gloria, Alonso y Biaani
porque son mi fortaleza.

ÍNDICE

- 11 PRÓLOGO
- 13 INTRODUCCIÓN
- 21 ARRIBO DE LA EXCELENCIA AL POSGRADO UNIVERSITARIO
- 22 Excelencia y educación superior: su tránsito desde el mundo empresarial
- 32 Llega la excelencia: programas de acreditación del Conacyt
- 54 Cambios en el posgrado UNAM: incorporación de políticas de excelencia
- 65 REPRESENTACIONES SOCIALES: FUNDAMENTOS PARA EL ANÁLISIS DE LA EXCELENCIA
- 66 Antecedentes del concepto: representaciones colectivas
- 72 Concepto de representaciones sociales en la obra primigenia de Moscovici
- 78 Diversidad de enfoques
- 80 Desarrollos conceptuales
- 86 Categorías para acceder a la representación social de excelencia
- 105 ESTRATEGIA METODOLÓGICA PARA DEVELAR LA REPRESENTACIÓN DE LA EXCELENCIA EN CUATRO PROGRAMAS DE POSGRADO
- 106 Preliminares: metodología de investigación en representaciones sociales

111	Universo y sujetos: profesores, investigadores y estudiantes del posgrado de la UNAM
115	Instrumentos de acopio: asociación de palabras, cuestionario, entrevista
117	Trabajo de campo y sistematización
123	Guías para la organización e interpretación de los hallazgos
127	REPRESENTACIÓN SOCIAL DE LA EXCELENCIA ACADÉMICA: ANÁLISIS TRIDIMENSIONAL
129	Contextos y sujetos particulares: cuatro programas de posgrado
139	Participantes
142	Campo de representación: núcleo, campos, significado global de excelencia académica
171	Campo de información: qué se sabe sobre excelencia académica
201	Campo de actitud: posiciones, emociones y posibilidades de acción
215	CONSIDERACIONES FINALES
215	Contenido y condiciones de la representación: lo homogéneo y lo diverso
218	Desafíos teórico-metodológicos
220	Implicaciones de la política de excelencia para el posgrado
223	REFERENCIAS
249	SIGLAS Y ACRÓNIMOS

Este libro es producto de una profunda e interesante investigación que Olivia Mireles llevó a cabo con el fin de identificar la representación social de la excelencia académica de varios actores del posgrado de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

La excelencia académica es un tema de gran trascendencia para el ámbito educativo en general y más específicamente para la educación superior que, como da cuenta la autora —quien tiene una larga trayectoria académica en el desarrollo de estudios sobre el posgrado en relación con la política educativa de excelencia académica—, ha sido trabajado desde diferentes perspectivas. Sin embargo, el aporte de esta investigación es su abordaje con un ángulo novedoso: las representaciones sociales. Esto es así porque la autora pretende conocer cómo la idea de excelencia académica, proveniente del mundo empresarial, llega y se incorpora a la experiencia cotidiana en el mundo de la vida, los pensamientos, las costumbres y las conversaciones de los diferentes sectores universitarios.

Cabe señalar que en la actualidad la teoría de las representaciones sociales ha ido adquiriendo cada vez más aceptación como perspectiva teórico-metodológica para el estudio de los fenómenos sociales. A partir de la publicación en 1961 de *El psicoanálisis, su imagen y su público*, obra de Serge Moscovici, la noción de representación social ha cobrado un lugar fundamental en las ciencias sociales, la psicología social y cognitiva, la comunicación social y la educación. Una de las razones por las que este enfoque se emplea es que permite acceder a una serie de fenómenos múltiples que se observan y estudian de acuerdo con distintos niveles de complejidad: individuales y colectivos, psicológicos y sociales.

El interés creciente por estudiar los fenómenos sociales desde la perspectiva del actor ha puesto de relieve los aportes de la teoría de las representaciones sociales. Conocer la visión del mundo que los individuos configuran o llevan consigo y utilizan para actuar o tomar posiciones es indispensable para entender la dinámica de las in-

teracciones sociales y, por lo tanto, para aclarar los determinantes de las prácticas sociales. Además en las últimas décadas tal enfoque ha dado lugar a numerosas corrientes de investigación y diversos modelos de aproximación teórica y empírica en muchos países del mundo.

En el estudio se recupera la voz de los profesores, investigadores y estudiantes de cuatro posgrados de la UNAM, con la intención de identificar que las opiniones y creencias son una base común desde la que se toma posición, se valora, se enjuicia y se actúa en estos programas de estudio y se transita por los procesos que conlleva (formación, graduación, investigación).

En el libro se interpretan las palabras de los actores del posgrado con esmerado cuidado y siempre relacionando lo que se dice en referencia al contexto sociocultural en el que se genera. A partir del análisis de toda la información obtenida la autora llega a identificar que los cuatro programas comparten una sola representación social de la excelencia y que no existe, como se podría suponer, una determinación dada exclusivamente por el campo disciplinario o por las maneras de entender la producción científica y de evaluar los procesos investigación y sus alcances.

El lector encontrará en esta obra una guía para realizar estudios de representaciones sociales en el campo de la investigación educativa. Asimismo, podrá observar el curso e impacto de las políticas de evaluación en la educación superior y la influencia de los programas de acreditación de los posgrados, todo ello permeado por una política de evaluación de rendición de cuentas que define los criterios de excelencia.

Contar con investigaciones como ésta es de suma importancia ya que aportan datos relevantes tanto para la implementación como para la evaluación de ciertas políticas públicas. Conocer si estas políticas funcionan o no, en qué grado y, sobre todo, los cursos particulares que siguen es nodal para la comprensión de la educación y del posgrado.

Silvia Gutiérrez Vidrio

El posgrado agrupa los estudios posteriores a la licenciatura y comprende especializaciones, maestrías y doctorados. Es la cúspide de la estructura del sistema educativo nacional. Su misión fundamental es formar profesionistas especializados e investigadores de alto nivel que contribuyan al desarrollo de los sectores de la producción, la ciencia y la tecnología.

En México el posgrado data de finales de la década de los años treinta del siglo xx, pero sólo fue hasta mediados de la de los cuarenta que se tomaron algunas medidas encaminadas a reorganizar y regular los niveles de maestría y doctorado, los cuales definieron las bases para la operación de los primeros programas con una orientación similar a la que conocemos hoy (Castrejón, 1982; Lomnitz y García, 1991). Para la década de los setenta este nivel tenía una matrícula de 5 953 estudiantes, cantidad que casi se quintuplicó, con 25 502 alumnos, para la década de los ochenta, cuando la política se orientó al crecimiento interno y se limitaron las becas al extranjero. En 1990 el crecimiento fue significativo: se registraron 43 965 estudiantes y para el año 2000 la matrícula se duplicó con 118 099 alumnos. De acuerdo con los datos de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), dicho nivel representa 7 por ciento de la matrícula total de la educación superior con 208 225 estudiantes, de los cuales 40 560 cursan una especialidad, 144 543 una maestría y 23 122 un doctorado. A su vez, 103 298 estudiantes se encuentran en el sector público y 104 927 en el privado (ANUIES, 2013).

Aun cuando los números son modestos, en relación con la población de nuestro país, conviene recordar que el posgrado tiene relevancia dentro del sistema educativo nacional en tanto que: a) está estrechamente vinculado al desarrollo de la ciencia y la tecnología, porque en él se forman los nuevos cuadros de investigadores; b) en este espacio universitario se genera parte importante del conocimiento científico y tecnológico; c) es ahí en donde se

forman los profesionales más especializados; d) además, como lo señalan algunos autores (Pallán y Marúm, 1997; Arredondo, 1998), representa una opción para la mejora de la calidad educativa a través del perfeccionamiento y actualización docente, sobre todo de las comunidades académicas de la educación superior.

A partir de la década de 1990 se dieron cambios importantes en la educación superior y el posgrado. En un contexto de crisis económica, como parte de una política de modernización, la estrategia gubernamental dio un viraje hacia la evaluación, que fue usada como una medida para la asignación de recursos financieros adicionales a programas y proyectos de instituciones de educación superior.¹ Una de las bases fundamentales que sustentó esa política fue el discurso de la *excelencia* y la *calidad*. Ambos términos, definidos mediante una lógica empresarial, adquirieron relevancia y se introdujeron por distintas vías en el medio académico. En el siglo XXI el posgrado continúa en este proceso de consolidación y transformación que comenzó a perfilarse hace poco más de dos décadas. La normatividad, la organización, las prácticas y el perfil de los actores han ido renovándose en los últimos años.

Para el posgrado, dicha política empezó a operar principalmente a través del Padrón de Programas de Posgrado de Excelencia (PPPE) que el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) puso en marcha en 1991. Esta instancia se encargó de definir ciertos criterios para evaluar, desde una perspectiva oficial, la calidad y excelencia. Al principio la medida desató desacuerdos e inconformidades en la comunidad de este nivel de estudios; aun así, con el transcurso del tiempo, se fue consolidando e incorporando a las formas de organización académico-administrativa de los programas de posgrado que optaron por participar en las convocatorias del Conacyt. Así, la excelencia fue cobrando fuerza y haciéndose tangible en el mundo académico a pesar de carecer de referente, de su imprecisión, y de su significado polisémico y volátil.

1 Existen varios trabajos que analizan con detalle las políticas para la educación superior en México, que van desde los años setenta a los noventa del siglo XX: Arredondo (1995 y 1996), Rodríguez (2002) y Mendoza (2002).

No obstante que un porcentaje mínimo del posgrado en su conjunto se ha presentado a evaluación del Conacyt, y sólo cerca de 20 por ciento del total ha logrado acreditarse (Fresán, 2013: 200), el programa ha tenido un impacto importante porque, con el paso del tiempo, su imagen de excelencia se ha convertido en signo de prestigio, aglutinando programas de las principales universidades e instituciones de educación superior del país tales como la Universidad Nacional Autónoma de México, la Universidad Autónoma Metropolitana, el Instituto Politécnico Nacional, el Colegio de México, la Universidad de Guadalajara y la Universidad Iberoamericana, entre muchas otras.

De acuerdo con datos del Conacyt, cuando se puso en marcha el PPPE, en 1991, fueron ratificados 414 programas de maestría y doctorado. Para 2014 en el Plan Nacional de Posgrados de Calidad se aprobaron 1827 programas entre especialidad, maestría y doctorado. Estos números evidencian más de 20 años de existencia, en los cuales el programa ha tenido un crecimiento importante, lo cual pone de manifiesto un interés creciente de la comunidad por participar en sus convocatorias y, por ende, en ser clasificados, evaluados y acreditados bajo los criterios de excelencia propuestos por este organismo.

Lo anterior constituye sin duda un tema de interés en el terreno educativo, pues observar el desarrollo y los efectos de tal política en la educación superior y el posgrado es relevante para comprender su situación actual así como las perspectivas a futuro.

En este terreno, la producción académica se ha orientado en general al análisis crítico de la política de la evaluación, la calidad y la excelencia. Ibarra (1998, 2001, 2005), Díaz (2006) o Mendoza (2003) son algunos de los autores que han trabajado en el tema y en cuyos análisis han puesto de manifiesto que el Estado fue tomando poco a poco una posición de evaluador, orientador y fiscalizador de los recursos de la educación superior.

En particular, cuando se estudia el nivel de posgrado, es insoslayable tener en cuenta el vínculo con los programas de acreditación operados por el Conacyt. Con ello se aborda, de una u otra manera, el tema de la excelencia y la calidad. Una revisión atenta

muestra que, en los últimos años, la producción al respecto se ha diversificado.² *Grosso modo*, los documentos pueden agruparse así:

- 1) Reflexiones generales (Martínez, 2000; Álvarez, 2002; Arredondo, Pérez y Morán, 2006; Basulto y Grediaga, 2011).
- 2) Descripciones (Reynaga, 2002; Gutiérrez, 2002; Tinajero, 2005; Adalid, 2011; Padilla y Barrón, 2013).
- 3) Propuestas (Cardoso y Cerecedo, 2011).
- 4) Reportes de mejora o innovación (Martínez, 2001).
- 5) Análisis de tendencias, problemáticas y retos (Villa, García y López, 2000; Esquivel, 2002; Alcántara y Canales, 2004; Fresán, 2013; Didricksson, 2002).
- 6) Reportes de investigación cualitativa (Sánchez y Arredondo, 2000; Alcántara, Barba y Hirsch, 2009; Hirsch y López, 2008; Durán, 2005 y 2006; Mireles, 2003; Arredondo y Sánchez, 2004).
- 7) Reportes de investigación cuantitativa (Álvarez, Gómez y Morfín, 2012).
- 8) Diagnósticos y orientaciones institucionales (Ruiz *et al.*, 2002; Bonilla, 2015).

De esta forma, lo que se ha escrito sobre la política de evaluación de la calidad en educación superior así como sobre el posgrado y sus políticas de acreditación establecen un campo de estudio que conviene seguir analizando, en el entendido de que esta dinámica continúa y se consolida con el paso del tiempo generando nuevos procesos y cambios para este nivel.

En este escenario es pertinente señalar que la producción se dirige principalmente al análisis de aspectos estructurales o de experiencias particulares de nivel institucional (Fortes, 1992; Barnés, 1994). Dada su naturaleza, en estos estudios se omite señalar algo

2 Como antecedente se puede consultar a Loyo y Alcántara (1993), que hacen un recuento de la producción sobre el posgrado en la década de 1980 y adelantan perspectivas de lo que se configuraría para la de 1990.

que parece fundamental, a saber, la relación entre las políticas de carácter macrosocial y la dimensión subjetiva; es decir, la que toca a los sujetos. Abordar este vínculo supone considerar que tales reformas trastocan necesariamente espacios más pequeños, más locales, que atañen a la dimensión microsocia; en otras palabras, el terreno de lo cotidiano, lugar en el que suceden las acciones del día a día, donde se producen y reproducen prácticas y se gestan y recrean los significados.

Como es sabido, en la vida cotidiana los sujetos pocas veces son conscientes de la influencia de las políticas de Estado en su actuar. Por ejemplo, el hombre común desconoce, o conoce poco, sobre qué políticas o programas de gobierno le permiten transitar por una carretera nueva o hacer uso de los servicios públicos del sector de salud. Lo mismo sucede en el espacio escolar: alumnos, profesores, padres de familia, ignoran o conocen vagamente las políticas que orientan su organización y funcionamiento. Esto es así porque el sentido práctico del día a día no exige saberlo. Sin embargo, esas políticas macrosociales inciden en sus formas de pensar y orientan sus acciones en la vida inmediata. Evidentemente no hay una relación mecánica o automática, ésta dependerá de muchos aspectos asociados, tanto de carácter individual, como históricos, culturales o grupales. Indagar sobre estos vínculos es un nicho interesante para las ciencias sociales.

Concretamente, la psicología social ofrece una teoría que permite comprender estas interacciones entre lo individual y social, valiéndose de una perspectiva compleja que no se reduce a esquemas simples de interpretación: la teoría de las representaciones sociales (Duveen y Lloyd, 2003). Esta perspectiva es la que se adoptó con el propósito de indagar cómo la idea de excelencia académica —proveniente del mundo empresarial y proyectada como parte de una política gubernamental a través del Conacyt— llega y se incorpora a la experiencia cotidiana en el mundo de la vida, los pensamientos, las costumbres y las conversaciones de los actores universitarios.

Se presume que la *excelencia*, si bien es parte de un mecanismo de política pública, una idea hegemónica impuesta por los grupos de poder y un objeto de estudio de los expertos en educación superior,

es también información que circula, se asimila, se hace imagen y se transforma para ser utilizada como una representación que guía las prácticas y los procesos de quien, por su contexto institucional, no puede escapar a ella. Así, la excelencia académica en el posgrado es, también, una representación que se elabora y se comparte socialmente en una relación cotidiana de intercambios, en donde se mezclan creencias, opiniones, juicios y apreciaciones que los actores del posgrado han ido elaborando como parte de su pertenencia y participación en este nivel de estudios. No es una idea que se inserta en un actor que está en blanco, o que vive en solitario, se trata de un proceso de incorporación en el que se selecciona y se adhiere cierta información, para transformarse con el transcurso de los intercambios.

Con base en las consideraciones anteriores, en esta obra se muestra el contenido y la organización de representación social de la excelencia académica de académicos y estudiantes del posgrado de cuatro programas de doctorado que se imparten en la UNAM: Ciencias Biomédicas, Ciencias e Ingeniería de Materiales, Ciencias Políticas y Sociales, y Pedagogía.

En la primera parte se aborda el proceso por el cual la excelencia arriba y se instaura en el posgrado. Tratamos de advertir las condiciones sociales que posibilitaron que se posicionara como un asunto relevante en la comunidad académica de este nivel de estudios. Se explora cómo un discurso nacido en el campo de la administración empresarial impactó la educación superior en los años noventa. En seguida, se expone el surgimiento y desarrollo de la política del Conacyt a fin de identificar el conjunto de dispositivos que hicieron posible la circulación y socialización de la información en torno a la excelencia. Asimismo, se mencionan algunos cambios que la UNAM implementó para adecuarse a la política educativa de los años noventa y principios del siglo XXI.

En el siguiente capítulo se cimientan las bases teóricas de la indagación. Inicialmente se explica qué es una representación social, sus dimensiones y la función que desempeña en la sociedad. Después, se plantea el origen y los antecedentes del concepto. Asimismo, se hace un recuento de la obra primera de Serge Moscovici, *El psicoanálisis, su imagen y su público* (1979) con la intención

de puntualizar los aspectos que se consideran más relevantes para comprender qué son las representaciones sociales. También se particulariza en los desarrollos y enfoques conceptuales que han surgido alrededor de esta teoría. Más adelante, se señalan los elementos teóricos que se consideran fundamentales para el análisis del contenido que nos ocupa, tales como el carácter social de su génesis, la objetivación, el anclaje y sus tres dimensiones: la *información*, la *actitud* y el *campo de representación*.

La tercera sección se dedica a la estrategia metodológica. Se expone la ruta que se trazó para hacer operativo un concepto que alude al pensamiento social que es dinámico y complejo. Con esta intención, primero se explican algunas cuestiones generales de la metodología de la investigación en representaciones sociales, para enmarcar el enfoque que se asume en la investigación; posteriormente se delimita el universo de estudio, luego se caracterizan los sujetos; por último se indican cómo se eligieron, diseñaron, aplicaron y sistematizaron los instrumentos de acopio de datos, así como los criterios para descifrarla.

En la cuarta parte la información que se obtuvo en el trabajo de campo se interpreta a la luz de los planteamientos teóricos. La intención es develar el contenido de la representación social de excelencia en sus tres dimensiones ya mencionadas arriba, en las que se puedan observar los elementos homogéneos que derivan en gran medida de las políticas actuales de evaluación y de la normatividad institucional, así como algunos matices entre los diferentes programas de posgrado estudiados. En primer lugar, se plantean algunas consideraciones de los cuatro doctorados elegidos, en el entendido de que éstos son los espacios de actuación de los sujetos que elaboran representaciones sociales. De igual forma, se hace una presentación general de los actores que participaron en este trabajo para comprender quiénes son los que hablan. Después, se desarrolla el análisis tridimensional de la representación social de excelencia académica en el siguiente orden:

- 1) *Dimensión campo de representación*: se muestra el núcleo figurativo y los campos semánticos. También se presenta el significado global en el que se exponen las relaciones entre los elementos encontrados en la representación. Todo esto derivado del análisis de la asociación de palabras mediante la técnica de redes semánticas naturales.
- 2) *Dimensión información*: aquí se explora *lo que se sabe* y las fuentes por las que los actores del posgrado han obtenido información para la construcción de su representación de excelencia.
- 3) *Dimensión de actitud*: para mostrar la orientación general que los actores del posgrado tienen frente al objeto representado. En este apartado se explican las posiciones a favor y en contra, las emociones y las pautas para la acción de los actores frente a la excelencia académica.

En las consideraciones finales se ofrecen algunas reflexiones en torno a los hallazgos, o sea, sobre el contenido de la representación encontrada, así como un autoanálisis metodológico necesario para avanzar en los procesos de investigación. Se hace énfasis en la importancia de comprender lo que es común, lo que se comparte socialmente en los grupos, sin que esto signifique de manera alguna un pensamiento homogéneo o uniforme. También se plantea una reflexión sobre las implicaciones que tiene el predominio de un modelo de evaluación para el posgrado en la UNAM, en una época en donde la producción y su conteo privan como forma legítima de excelencia.

Arribo de la excelencia al posgrado universitario

La excelencia es amorfa, moldeable en sí misma y sumamente flexible. Ella puede ser cualquier cosa, pues adquiere sentido sólo a partir de los dispositivos específicos desde los que opera.

Eduardo Ibarra, *La universidad en México hoy*

En 1991 se puso en marcha el PPPE del Conacyt, estrategia que lejos de pasar inadvertida o de agotarse rápidamente, trajo consigo cambios importantes para este nivel de estudios. Desde entonces se establecieron criterios y parámetros para evaluar, desde la perspectiva oficial, la calidad de los programas. Con esto, la idea de excelencia irrumpió con fuerza en la comunidad académica, generó polémica y discusiones álgidas sobre sus criterios, significados y alcances.

La intención del capítulo es evidenciar el trascurso por el cual la excelencia llega y se instauro en el posgrado. Se intenta advertir las condiciones sociales que posibilitaron que ésta se posicionara como un asunto relevante en la comunidad académica involucrada. No se trata entonces de un juicio crítico hacia los mecanismos de excelencia, tampoco de su postulación como modelo, sino de mostrar un contexto social particular entendido como un entramado que se va articulando para generar las condiciones de posibilidad de la representación de excelencia.

Para ello, en el primer apartado se analiza cómo el discurso de la excelencia, nacido en el campo de la administración empresarial, afectó la educación superior durante la década de los noventa del siglo xx. Para continuar, se expone el surgimiento y desarrollo de la

política del Conacyt con el fin de ubicar el conjunto de dispositivos que hicieron posible la circulación y socialización de la información en torno a la excelencia.³ Por último, se mencionan algunos cambios que la UNAM implementó para adecuarse a la política educativa surgida en esos años y a principios del siglo XXI.

EXCELENCIA Y EDUCACIÓN SUPERIOR: SU TRÁNSITO DESDE EL MUNDO EMPRESARIAL

Para comprender la fisonomía actual del posgrado en la universidad, para entender las prácticas y los procesos de sus actores, así como para vislumbrar el rumbo que está tomando en el siglo XXI, es necesario voltear atrás y preguntarse por la genealogía misma del término *excelencia*, saber cómo llega a la educación superior y mirar el proceso por el cual se torna representación.

En principio, hay que situarnos en un modelo de gestión empresarial que surgió en Estados Unidos y tuvo gran difusión y aceptación en todo el mundo en los años ochenta del siglo XX. En ese momento se vivía un complejo contexto de crisis económica planetaria en el que el modelo empresarial estadounidense predominante —basado en la racionalización, la planificación estratégica, el cálculo y la jerarquización laboral como la base de la calidad en la productividad en las empresas— perdía competitividad frente al modelo de calidad desarrollado en Japón desde los años cincuenta, que se sustentaba en la mejora continua del trabajo y la implicación de los trabajadores en los procesos de producción organizados en

3 Cuando se establece la relación entre la idea empresarial de excelencia, la política con respecto del Conacyt y las representaciones sociales, es factible mirar a las primeras como discursos ideológicos —en tanto legítimos y dominantes— que hegemónicamente se imponen a otros. No obstante, considerando que las discusiones teóricas de la relación entre ideología y representaciones sociales tienen diferentes aristas, que van desde la definición misma del significado del término *ideología*, aquí se asume —de acuerdo con una postura más clásica de las representaciones sociales— que éstas se construyen en un horizonte ideológico, pero son elaboradas por las propias circunstancias sociales en el mundo de lo cotidiano (Castorina y Barreiro, 2006).

círculos de calidad, en donde se incorpora la apuesta por ser y no sólo por hacer (Álvarez, 2001).

En este escenario de competencia apareció una nueva propuesta estadounidense de gestión, basada en el análisis de casos considerados exitosos, que ponía en entredicho la eficacia del modelo tradicional. Esta opción para gestionar empresas se dio a conocer masivamente con las publicaciones *In search of excellence: lessons from America's best-run companies* (Peters y Waterman, 1982) y *A passion for excellence: the leadership difference* (Peters y Austin, 1985) donde, a través de siete principios —la acción, el servicio, la productividad, el liderazgo, el espíritu emprendedor, la flexibilidad y la autoexigencia—, se dio forma a la idea de excelencia, la cual se convirtió en un paradigma que prometía el éxito en la esfera corporativa (Peters y Waterman, 1982). En adelante surgieron libros, fundaciones, premios, conferencias, cursos, convenciones, manuales, asociaciones y otras muchas actividades y agrupaciones que esgrimían esta forma de entender la empresa. Lo importante aquí es que tuvieron como eje principal este concepto, que en dicho ámbito se tradujo en eficiencia, eficacia, rendimiento.

Como parte de este movimiento el secretario de Economía de Estados Unidos, Malcolm Baldrige Jr., impulsó la gestión de la calidad en las organizaciones para lograr competitividad. A su muerte, a finales de los años ochenta, se instituyó el Baldrige Performance Excellence Program (BPEP),⁴ asociación que llegaría a ser influyente en ese país —incluso con participación federal— dedicada a buscar “la excelencia en el desempeño” (BPEP, 2009). De ahí nació el modelo de excelencia Malcom Baldrige, que se basó en tres principios: alcanzar las metas, mejorar los resultados y ser más competitivos. Para lograr lo anterior desarrolló criterios de calidad a partir de una serie de preguntas sobre siete puntos: a) liderazgo, b) planificación estratégica, c) enfoque en el cliente, d) medición, análisis y gestión del conocimiento, e) enfoque en el personal, f) enfoque en

4 Álvarez (2001: 12) señala que en 1987 en Estados Unidos se estableció “el premio Malcom Baldrige, tratando de emular los resultados obtenidos en Japón con el premio Deming”, lo cual muestra que el modelo japonés de calidad tuvo impacto en varios sentidos.

los procedimientos y g) resultados. Bajo los mismos principios, con el paso del tiempo este programa desarrolló criterios específicos para empresas, organizaciones sin fines de lucro, organizaciones del sector salud y, conviene resaltar, organizaciones educativas.

En 1988, en Europa, apareció la organización The European Foundation for Quality Management (EFQM), cuya misión es “ser la fuerza que impulsa en Europa la excelencia sostenida” (EFQM, 2013). Su modelo de excelencia se basa en criterios tales como liderazgo, estrategia, personas, recursos, procesos productos y servicios. Los fundamentos de este modelo están integrados por cuatro elementos: enfoque, despliegue, evaluación y revisión. Se considera que hay tres niveles “en el viaje hacia la excelencia” que pueden ser evaluados y reconocidos por la EFQM: Premio Europeo a la Calidad, nivel más alto, que reconoce estándares altos y prestigio internacional; Reconocimiento a la Excelencia, nivel intermedio que reconoce los esfuerzos realizados; Compromiso con la Excelencia (para quienes “inician el viaje” y deberán pasar por una etapa de autoevaluación global y en un segundo momento mostrar los cambios encaminados a la mejora).⁵

En el sector empresarial mexicano apareció, en 1987, la Fundación Mexicana para la Calidad Total (Fundameca) que en 2001 se convirtió en la Sociedad Mexicana para el Desarrollo de la Calidad Total, que nació con el fin de “Proporcionar conceptos y aplicaciones para desarrollar Cultura de Calidad Total en las organizaciones” (Fundameca, 2012), para lo cual recuperó varios modelos de gestión exitosa como el japonés de la calidad total, el Baldrige, y el europeo de calidad, entre otros. Así, esta asociación surgió para ofrecer servicios a diferentes sectores, incluyendo el educativo.

Más tarde, en 1998, se creó la Fundación Iberoamericana para la Gestión de la Calidad (Fundibeq), a la cual pertenece México, que emergió con el fin de promover la cultura de la calidad y la excelencia en la gestión en los países de la región, para lo cual en 1999 propuso el Modelo Iberoamericano de Excelencia en la Gestión, mediante el cual se trataba de aglutinar los distintos modelos de ex-

5 Álvarez (2001) hace una descripción completa de este modelo.

celencia de los países miembros. El modelo se basa en cinco procesos facilitadores: liderazgo y estilo de gestión, estrategia, desarrollo de las personas, los recursos y los asociados, procesos y clientes. La metodología que propone el modelo es muy concisa: evaluar, planificar e implantar. Respecto del primer rubro establece un método de evaluación que tiene varios niveles: *inicial* (5 a 20 puntos), *desarrollo* (25 a 40 puntos), *confiable* (41 a 60 puntos), *competitivo* (61 a 80 puntos) y una categoría a la cual no le asignan un nombre (81 a 100 puntos). En este esquema la autoevaluación se señala como el primer paso que toda organización que desea alcanzar la excelencia debe realizar y ésta se describe como un ejercicio semejante a una auditoría interna, en la que se valoran áreas de mejora y puntos fuertes en relación al modelo propuesto (Fundibeq, 2015).

Con lo dicho hasta aquí, se percibe que en las décadas de 1980 y 1990 las formas de organización empresarial se transformaron para alinearse en torno a la búsqueda de la excelencia y la calidad, lo que trajo consigo cambios de los cuales interesa destacar aquellos que más tarde se verían en la política de la educación superior y el posgrado: *jerarquización* (niveles), *indicadores de rendimiento* (medidos por puntos), *signos de reconocimiento* (premios) y *competencia* (lograr ser el mejor).

Para Aubert y Gaulejac (1993: 35) las demandas por la excelencia surgieron en un contexto social que marcó la evolución del capitalismo industrial al capitalismo financiero, lo que significó que “la empresa como organización se convirtió en el motor de la historia”. Esta última frase sirve para entender la fuerza con que la propuesta —búsqueda de calidad y excelencia— se desbordó del ámbito empresarial y se extendió a otros sectores de la sociedad. La educación —particularmente el sistema universitario— se vio influida por tal tendencia. Los parámetros de la administración eficiente tuvieron gran efecto en la organización y la formulación de las políticas de las instituciones de educación superior.

Readings (1997) es uno de los autores que analiza críticamente el proceso por el cual la universidad cambió su relación con el Estado-nación, modificando radicalmente su función dentro de la sociedad. Para el autor, en principio, la universidad jugaba un papel

primordial como bastión de la cultura en un estado-nación enérgico que, a través de las instituciones, fortalecía una base ideológica; pero, a partir de la etapa neoliberal en donde éste *deja hacer* a los sujetos y *deja de hacer* algunas de las funciones que anteriormente ejercía, las instituciones de educación superior se vuelcan hacia la búsqueda de la excelencia, en un esquema en el que predomina una visión netamente administrativa.

En el mismo sentido, Freitag (2004) señala que en este proceso de cambio la universidad dejó de ser una *institución* que tradicionalmente buscaba el saber, así como la formación para la política y los hombres de Estado, para convertirse en una *organización* que busca utilidad y eficiencia en sus procesos y la formación de los profesionales directamente involucrados con el desarrollo de la economía capitalista.

Estas relaciones tejidas entre el mundo empresarial y la organización escolar no son producto de la casualidad, sino parte de la dinámica social. Algunos autores (Ibarra, 2005; Díaz, 1991) han mostrado que, desde finales del siglo XIX, la forma de operar en la industria fue marcando pautas para la conformación del sistema educativo. En Estados Unidos, por ejemplo, se experimentaron cambios en el modelo de universidad a fines del siglo XIX derivados de su acelerado proceso de industrialización; a mediados del XX el sistema educativo se modificó de acuerdo con criterios racionales para el cálculo preciso del costo-beneficio de los procesos escolares; en la última década de tal siglo el estilo de dirección empresarial se impuso como una nueva forma de regir el sistema de educación superior. Sobre esto último señala Ibarra (1999: 43):

Hoy es posible apreciar la incorporación de nuevas estrategias discursivas que asocian la calidad y la excelencia a la formación de una “nueva universidad”; en ella se han estado fabricando nuevas actitudes, valores y formas de autoidentificación que fomentan la acción responsable y el cuidado que cada individuo, grupo e institución deben tener de sí mismos.

De tal forma, el modelo empresarial de excelencia, caracterizado por la exigencia de altos niveles de productividad, estricta auto-vigilancia y autocontrol de los *colaboradores* o *socios*, con base en un encuadre gerencial (Aubert y Gaulejac, 1993), que exige “de lo perfecto mucho” (Miguel, Caïs y Vaquera, 2001), se vería reflejado posteriormente en las políticas y en las formas de organización universitaria.⁶

Considerar el escenario anterior es importante para los fines de este trabajo porque permite entender que la excelencia nace en un contexto de amplias dimensiones en el ámbito empresarial y que por mecanismos distintos, principalmente por la evaluación, fue incorporándose a la educación superior en México —en particular al posgrado— de ahí los programas de evaluación con criterios altamente definidos, jerarquías, reconocimientos, distinciones y, por ende, exclusiones.

Algunos dispositivos para la excelencia académica: evaluación y acreditación

Puesto que un concepto, una idea, que transita de un terreno a otro requiere dispositivos concretos para circular y operar —es decir, para cobrar forma en espacios más amplios de la sociedad— conviene preguntarse por los mecanismos a través de los cuales la noción de excelencia impregnó la política y el pensamiento de los actores de la educación superior, particularmente los de nuestro país.

Se considera que la evaluación, tal como la conciben los criterios empresariales —un medio de establecer jerarquías y cuantificar a través de criterios pormenorizados los puntajes alcanzados—, fue uno de los dispositivos que sirvió para movilizar y extender la noción de excelencia en el mundo académico. En esos tiempos, la

6 Para muestra el modelo de excelencia estadounidense Baldrige, diseñado expresamente para el sector educativo. De acuerdo con su sitio web, cada vez más organizaciones de educación de todo el país utilizan sus criterios de educación de excelencia en el desempeño porque proporcionan una manera integral para lograr y mantener un alto rendimiento (BPEP, 2009).

evaluación, desde esa lógica, tomó un papel preponderante en la política de educación superior que se convirtió en una herramienta del Estado para la asignación de recursos económicos en un contexto de crisis y recortes a los presupuestos destinados al sector educativo. Con la evaluación llegaron los organismos evaluadores, la figura de la acreditación y, por supuesto, los indicadores y criterios de excelencia académica con lo que inició lo que Díaz denomina “la era de la evaluación de la educación superior” (2008: 9). Si se observa, todo esto va en sintonía con las transformaciones en el mundo empresarial antes descritas.

Ibarra (1998 y 1997), recuperando la perspectiva organizacional, ha examinado el proceso por el cual el discurso de la excelencia fue introduciéndose y adaptándose a la vida universitaria, así como algunas de sus consecuencias. En sus análisis deja al descubierto la relación existente entre la política de modernización y los “exitosos” modelos de dirección y administración empresarial de eficiencia y productividad generados en Estados Unidos. Para el autor el proceso de transformación de la educación superior desde las instancias gubernamentales inició en la década de los ochenta a partir de dos ejes: crítica y desprestigio al nivel de calidad de las instituciones y la reducción del gasto público destinado a este sector. Con ello, durante la década siguiente la política gubernamental se orientó hacia la evaluación de la calidad y la distribución del financiamiento con un esquema de eficiencia y selectividad que se sustentó específicamente en el Programa de Modernización Educativa 1988-1994. Al respecto, el autor sintetiza:

La evaluación del desempeño en las [instituciones de educación superior] será, en adelante, criterio fundamental que normará las decisiones gubernamentales de apoyo [...] El proceso de evaluación expresa en el fondo, el traslado de la concepción neoliberal del régimen a los ámbitos de la educación superior y la ciencia, al considerar veladamente el trabajo docente y la investigación como productos susceptibles de participar en los circuitos de mercado. Dicho traslado se plasma en el concepto de “calidad” y en el tipo de evaluación asumidos, ambos gobernados por la lógica de la producción mercantil (Ibarra, 1998: 146).

Frente a un Estado que pretendía desligarse de su papel de benefactor y otorgar a las instituciones la responsabilidad exclusiva del financiamiento,⁷ que procuraba repartir los escasos recursos a través de evaluaciones de la “calidad”, “el logro de la excelencia” sólo a “los mejores”, se crearon diferentes organismos que pusieron en marcha distintas acciones gubernamentales, cuya finalidad fue clasificar, de acuerdo con ciertos parámetros cualitativos, a instituciones y programas educativos. Por ejemplo, en 1989 se creó la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (Conaeva), cuyo fin fue establecer un marco integral para la evaluación nacional y sentar las bases para dar continuidad y permanencia al proceso de evaluación, para lo cual planteó tres procesos: autoevaluación institucional, evaluación externa a cargo de comités de pares y evaluación del sistema (Mendoza, 2003). Asociado al ejercicio de autoevaluación, se creó una instancia para la asignación de recursos extraordinarios: el Fondo para Modernizar la Educación Superior (Fomes), que se encargó de la evaluación de proyectos con criterios de excelencia académica, pertinencia social, orientación al mejoramiento de la estructura, la administración y el funcionamiento institucional, altos niveles de desempeño y resultados, y el cumplimiento de metas.

Para 1991 se creó la figura de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), con el objetivo primordial de coadyuvar al mejoramiento de la calidad de la educación superior en México, a través de la evaluación (CIEES, 2016). De acuerdo con Díaz (2008), al principio estos comités de pares operaron con un esquema de evaluación dirigido hacia la retroalimentación; no obstante, con el paso del tiempo, se convirtieron en una instancia que debía clasificar los programas de acuerdo con ciertos indicadores para determinar niveles de calidad (I, II y III) y con esto entrar en un esquema de financiamiento extraordinario. En este marco, en 1998 se creó el Consejo de Acreditación de Programas de Educación Superior (Copaes), que formalmente acreditaría los programas de acuerdo con el nivel de calidad asignado.

7 Sobre el financiamiento en la universidad puede consultarse Didriksson (2005a y 2005b).

De manera que la acreditación —como una evaluación realizada externamente con fines de reconocimiento a través de un juicio que se hace público— se convirtió en otra forma por la que la excelencia transitó entre los círculos académicos: desde los funcionarios encargados de llenar formularios, hasta los docentes, investigadores y estudiantes que se enterarían en lo general de las evaluaciones o verían en sus instituciones los apoyos económicos traducidos en infraestructura, becas o equipamiento. El siguiente análisis permite ver las formas de comunicación que, a partir de estos mecanismos de evaluación, se empezaron a establecer en la academia:

[Los CIEES y la Copaes entregan] el reporte de la evaluación a los directivos de la institución, quienes en general comparten este documento con los que ocupan un cargo académico-administrativo en la institución de siguiente nivel; pero el informe como tal o el informe en su totalidad, no es objeto de discusión y análisis por parte de la comunidad. En el mejor de los casos, a ésta se le informa que el programa fue evaluado y que obtuvo determinada calificación en esa evaluación [...] al tiempo que señalan algunas recomendaciones que emanan de la evaluación para ser tomadas en cuenta. En otros casos se ha observado cómo el informe de evaluación se subdivide en secciones y se entregan éstas a diversos grupos académicos (Díaz, 2008: 139).

La política cambió de dirección: de la democratización y la apertura de los años setenta del siglo xx se dio un giro a una visión oficial cuestionable: el aseguramiento de la calidad y la búsqueda de la excelencia a través de distintos mecanismos de evaluación, como los ya descritos, que operaron en el nivel institucional y de manera indirecta impactaron a los actores.⁸ Pero, a la par, también surgieron medidas concretas dirigidas a los actores del posgrado, lo

8 Es importante considerar el papel que juegan los organismos internacionales en la definición de las políticas públicas de evaluación de la calidad. Un análisis interesante del caso mexicano se encuentra en Díaz (2000). Desde una perspectiva más general, puede revisarse a Kent (2002), Klein y Sampaio (2002) y Mollis (2003), quienes presentan un análisis de las políticas para la educación superior en algunos países de América Latina.

cual dio mayor visibilidad a la noción de excelencia: sistemas de estímulos para profesores e investigadores y programas de becas para estudiantes con requisitos más acotados. Quizás el mejor ejemplo sea el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), que fue creado en 1984 para “promover el desarrollo de las actividades relacionadas con la investigación para fortalecer su calidad, desempeño y eficiencia” (Conacyt, 2006: 1). Basado en un esquema de evaluación de la productividad, este organismo diseñó cinco niveles que van de menos a más: *candidato a investigador*, *investigador nacional* en tres niveles (I, II o III), así como *investigador emérito*. Para realizar su labor se estableció una serie de “criterios confiables y válidos para evaluar las actividades de investigación que llevan a cabo académicos y tecnólogos” (Conacyt, 2006: 1). Es pertinente señalar que someterse a esta evaluación no sólo otorga beneficios simbólicos, también se relaciona directamente con una remuneración económica extra al salario, lo que ha incidido en la vida académica de los investigadores en activo en todo el país. A partir de esto, la noción de excelencia no sería más algo abstracto ni lejano, mera parte de una política ajena al individuo, sino que tendría un lugar preponderante la vida cotidiana de los actores de la educación superior.

Por lo visto hasta este momento, las transformaciones de la educación superior implicaron nuevas reglas del juego para sus actores, así como la puesta en marcha de dispositivos que modificaron los modos de existencia de instituciones y sujetos (Ibarra, 2001 y 2000). Hoy día, los rasgos de excelencia que se establecieron a finales de los ochenta y a lo largo de la década de los noventa del siglo pasado siguen presentes en la universidad, aún cuando el término se sustituya, últimamente, por el de *calidad*, cambio que no altera de fondo la lógica que sustenta esta política.

Después de un breve panorama general de la educación superior,⁹ corresponde mirar —en este contexto— las transformaciones particulares del posgrado. Conviene enfatizar que la política de modernización de finales del siglo xx estuvo sustentada en los

9 Una exposición más detallada de los criterios de excelencia y calidad en la educación superior durante la década de los noventa se encuentra en Mireles (2004).

principios emanados de la evaluación de la calidad y la excelencia en el ámbito administrativo. Así, en los programas dirigidos al sector se observan también los signos de la excelencia, tal vez de manera más clara y contundente. La revisión que sigue intenta mostrar los caminos por los que la excelencia académica apareció y captó la atención de los actores del posgrado a través de los finos mecanismos de las políticas institucionales.

LLEGA LA EXCELENCIA: PROGRAMAS DE ACREDITACIÓN DEL CONACYT

En los años noventa, la respuesta gubernamental para el posgrado¹⁰ se centró principalmente en el establecimiento de un mecanismo de acreditación de los criterios e indicadores para evaluar a los posgrados y valorar su nivel de calidad. Se trata de lo que de 1991 a 2000 fue el PPPE; de 2001 a 2006 el Programa para el Fortalecimiento del Posgrado Nacional (PFPN), y de 2006 a 2012 el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC). Estos programas, con casi tres décadas en operación, han sido muy significativos porque impusieron una lógica de evaluación que se encuentra estrechamente vinculada con la asignación de recursos financieros.¹¹

10 Durante los últimos años se han creado en México asociaciones que se han propuesto como objetivo conseguir o consolidar la calidad del posgrado: en 2001 se fundó el Consejo Mexicano de Estudios de Posgrado (Comepo), asociación civil en la que participan instituciones de educación superior públicas y privadas del país, con “el propósito de fortalecer y elevar la calidad de los estudios de nivel posgrado nacional del país, a fin de enfrentar con éxito los retos actuales y responder en forma conjunta a las necesidades sociales del país” (Comepo, 2011). Asimismo, México forma parte de la Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado (AUIP) que persigue “contribuir con criterio de alta calidad académica a la formación de profesores universitarios, científicos y profesionales en el nivel de postgrado y doctorado, en función de las necesidades de desarrollo de cada país y de la Comunidad Iberoamericana de Naciones” (AUIP, 2005).

11 El antecedente de estos programas está en el Programa de Fortalecimiento del Posgrado Nacional, que el Conacyt puso en marcha en 1984 (nótese el nombre casi idéntico al del PFPN). Dicho programa operó sin mecanismos claros, en un contexto de severa restricción financiera que ocasionó que la demanda se elevara al grado de superar el monto de los recursos disponible (Aguado, Guerrero y Hicks, 1989).

Por otra parte, el PNP se ha convertido en un referente simbólico en el ámbito institucional, que ha modificado las formas de operación de la vida académica de los posgrados que se han presentado a dictamen. A la fecha, la incorporación y los resultados de sus evaluaciones han conseguido legitimidad en el medio y a la vez se han convertido en un signo de prestigio para los programas que han sido acreditados, lo cuales, según los datos oficiales, en 1991 fueron 414; para 2016 la cifra se elevó a 2155, lo cual muestra su constante crecimiento.

La importancia del análisis de las políticas de evaluación y acreditación del Conacyt radica en que los actores de los posgrados no son ajenos a ellas ya que, en una relación macro-micro, han formado su idea de excelencia con los criterios establecidos por este organismo. Por supuesto que, como se verá más adelante, esto no se da de manera directa o mecánica, pues pocos actores tienen conocimiento sobre dichas medidas de evaluación y éstas, como tales, tienen poco grado de visibilidad (Araujo, 2003). No obstante, la organización del posgrado —desde el proceso de selección e ingreso de estudiantes hasta el momento de la graduación— está siendo regulada por tales mecanismos y esto sí impacta a los actores.

Por ello, resulta importante detenerse a observar el desarrollo de los programas de acreditación a cargo del Conacyt de su nacimiento hasta la primera década de este siglo, en el entendido de que éstos tuvieron alguna influencia en el pensamiento de sentido común de los actores del posgrado. Ahora bien, no se trata de una exposición lineal que describa una a una las convocatorias y enliste los criterios definidos por el Conacyt o una crítica al modelo propuesto, sino de mostrar el contexto de irrupción de esta política y las respuestas del grupo. Así, no se detalla la política plana, el texto oficial, más bien intentamos acercarnos a los intercambios que se generaron entre defensores y opositores, teniendo en cuenta que esos sucesos, en un doble movimiento, hicieron visible la excelencia y a la vez dieron la pauta para que se quedara en el lenguaje y pensamiento de los actores del posgrado, para posteriormente formar una representación.

Génesis: primera etapa del PPPE (1991-1994)

Después de la crisis económica de la década de 1980 y de la caída del financiamiento asignado a la educación superior y al sector científico y tecnológico, en el sexenio de Carlos Salinas, presidente de 1988 a 1994, se propuso un aumento al presupuesto en esta área, con un nuevo esquema de financiamiento que tomaría en cuenta los resultados en el nivel de calidad y la transparencia en el manejo de los recursos. De esta forma, se pusieron en marcha diversos mecanismos de evaluación y competencia en la educación superior, algunos de los cuales ya describimos.¹²

En este escenario, en mayo 1991 se publicó en la prensa una convocatoria (Conacyt, 1991b: 28) para participar en el Padrón de Posgrados Nacionales de Conacyt, donde se invitaba a las instituciones que ofrecían programas de posgrado en todas las áreas científicas a participar en una evaluación cuyos beneficios, en caso de ser evaluados positivamente, serían la asignación de becas a estudiantes, así como apoyo financiero para el fortalecimiento de los programas. En este mismo espacio se señaló que las solicitudes serían evaluadas por comités de especialistas en los siguientes aspectos: calidad académica de la planta docente, alumnos inscritos, publicaciones del área asociadas al posgrado, líneas de investigación y alumnos graduados (historial académico).

Es notable que en esta primera convocatoria —muy escueta pues abarcaba apenas un cuarto de la página de diario— no aparecían las palabras calidad o excelencia, pero es relevante considerarla porque aquí se instaura oficialmente una forma de evaluación de la excelencia para los programas de posgrado, misma que tendría consecuencias en los plazos corto y largo en las prácticas de los actores y, por ende, en la formación de las representaciones sociales. Meses más tarde, en octubre de 1991, se dieron a conocer a través de la prensa los propósitos, procedimientos y resultados de la evaluación para integrar por vez primera el PPPE (Conacyt, 1991c, 25-31):

12 Sobre el concepto de evaluación educativa y la relación evaluación-financiamiento en educación superior véase Díaz (2004), Kent (2002), Klein y Sampaio (2002) y Lucio (2002).

- 1) *Propósitos*: orientar a los estudiantes sobre las mejores opciones para realizar estudios de posgrado, otorgar becas a los estudiantes asociados a los posgrados de excelencia, identificar los programas de posgrado que deben ser fortalecidos para su mayor desarrollo y asegurar que los estudiantes que se forman, tanto en México como en el extranjero, lo hicieran en los programas de la más alta calidad.
- 2) *Procedimientos*: se dijo que una comisión de diez científicos activos del más alto nivel sería la encargada de revisar la información presentada por cada programa, con opción de acudir a comisiones más especializadas cuando fuera necesaria una opinión técnica. Sobre los criterios de evaluación se mencionaron los que siguen: a) planta académica de profesores que fuera permanente, con nivel de doctorado, de tiempo completo dedicado a la investigación, perfil que debía cumplir la mayoría en un posgrado de excelencia; b) profesores del posgrado como investigadores en activo, cuyo respaldo era la pertenencia al SNI; c) profesores de experiencia garantizada, preferentemente, por publicaciones con carácter internacional; d) logros en cuanto a la graduación de estudiantes, esto es, egresados graduados convertidos a su vez en investigadores en activo, rubro en donde se solicitó información complementaria sobre infraestructura y apoyos al estudiante; e) los posgrados de carácter tecnológico debían tener vínculos con la industria.
- 3) *Resultados*: se establecieron públicamente tres grandes categorías para el posgrado nacional: *aprobados*, con 165 programas (24.15 por ciento); *condicionados*, con 106 programas (15.50 por ciento), y *no aprobados*, con 413 programas (60.38 por ciento). También se incluyó una lista con programas de posgrado en el extranjero que a juicio del Conacyt eran de excelencia.

De lo anterior se desprenden algunas observaciones para los fines de este trabajo: en primer lugar, ése fue el momento en el que apareció, nombrado como tal, el PPPE, aun cuando se habían hecho

algunos ejercicios de evaluación para el posgrado en años pasados¹³ y de manera pública se concretó la idea de evaluar, clasificar y agrupar en un registro los programas de posgrados bajo el concepto de excelencia.

En segundo término, conviene subrayar que de los cuatro objetivos explícitos de este padrón tres se formularon en función de los estudiantes y que, por su parte, los criterios de evaluación se dirigieron particularmente a la planta de profesores. Este nivel de implicación de los actores en la política se traduciría, más adelante, en medidas concretas que cambiaron la relación y las prácticas de los actores con las instancias del posgrado.

En tercer lugar, los resultados —que muestran un desequilibrio entre el número de programas considerados de excelencia y aquellos que no alcanzaron esta nominación— fueron también relevantes en el contexto de la época, ya que generaron desacuerdos e inconformidades que se hicieron públicas en comunicaciones en la prensa.

Por último, debemos subrayar que la participación en esta evaluación fue voluntaria, pero estuvo ligada directamente a la asignación de recursos extraordinarios en un escenario de restricciones económicas para el sector educativo, condición que favoreció que dicha política adquiriera visibilidad e importancia para los actores.

Este estado de cosas explica, en cierta medida, las razones de que la política de la excelencia para el posgrado no pasara desapercibida, y por qué engendró un conflicto que se hizo evidente a través de comunicaciones públicas entre algunos actores de diversos círculos del posgrado.

En cuanto a este punto específico, desde la prensa se hicieron manifestaciones con respecto del PPPE, tanto a favor como en contra. Este medio de comunicación fue un espacio destacado¹⁴ para

13 En 1984 se hizo el Primer Diagnóstico Nacional de Posgrado a través del Conacyt. Aquí se establecieron los primeros criterios de calidad desde el punto de vista gubernamental (Reséndiz y Barnés, 1987; Barnés, Pérez y Bravo, 1987).

14 Como es sabido, los medios de comunicación juegan un papel importante en el proceso de construcción de las representaciones sociales. Por ejemplo, Moscovici (1979) analizó la prensa para comprender el proceso por el cual el psicoanálisis se convirtió en representación; posteriormente, varios autores han recuperado esta línea de análisis (Zullo *et al.*, 2002; Cuevas, 2011).

expresar diversos puntos de vista sobre los criterios y resultados de esta primera convocatoria. Si bien aquí no se pretende hacer un análisis de la prensa en sentido estricto, sí se hizo una revisión de un periódico de circulación nacional en los años noventa (*La Jornada* publicado en la Ciudad de México), para localizar algunas voces de los actores, con la intención de documentar la irrupción de la excelencia en la política educativa. La exploración evidenció el conflicto en torno a la política del Conacyt.

Pues bien, en el presente trabajo se considera que los pronunciamientos de los académicos y funcionarios en la prensa son, en concreto, el *brote de la excelencia académica como tema de debate*, tema *del cual se habla* porque en ese momento ha adquirido significado para la comunidad. Instituciones, funcionarios y académicos se manifestaron con posiciones distintas, cuyos aspectos recurrentes fueron criterios, procedimientos y resultados de evaluación. Todo lo anterior constituye un momento crucial en el origen de la representación social.

Cuando se dieron a conocer los resultados de la evaluación del Conacyt aparecieron dos comunicados firmados por su entonces director, Miguel José Yacamán, en los que se explicaban los propósitos y procedimientos del ejercicio de evaluación y se enfatizaba que la evaluación había sido realizada por académicos del más alto nivel, con criterios de evaluación de posgrados aceptados universalmente (Yacamán, 1991b: 26 y 1991c: 25). Frente a esto se tuvieron algunas réplicas; por ejemplo, en una entrevista publicada por el mismo diario, Mauricio Fortes, coordinador de Estudios de Posgrado de la UNAM de la época, señaló:

Es legítima la petición de tener posgrados de excelencia, y “creo que ese ha sido el motor de la Universidad Nacional, pero también necesitamos instituciones públicas de excelencia”, subrayó, no sin antes destacar que “sin ganas de fastidiar”, sería de justicia elemental que nuestros patrocinadores se evaluaran también, porque su papel es fundamental en la cuestión de las becas (Saldierna, 1991: 14).

En el nivel institucional, el Consejo Académico de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) Unidad Xochimilco publicó en noviembre de 1991 un desplegado de prensa donde se cuestionaron severamente, con la intención de discutirlos y corregirlos, los procesos y criterios utilizados en la evaluación del PPPE, específicamente en nueve puntos, entre ellos la función del Conacyt, el privilegio de algunas áreas del conocimiento, el tiempo dedicado a la evaluación, la composición del comité de evaluación, la exigencia de que la planta académica perteneciera al SNI, la falta de particularidad en la evaluación de maestría y doctorado e incongruencias en el proceso de evaluación:

La composición del comité condujo al establecimiento de criterios de evaluación que se corresponden con la tradición de las ciencias básicas; de esta manera, el criterio privilegiado para juzgar la calidad de la investigación es la publicación en revistas internacionales; con ello los posgrados e investigaciones orientadas a la identificación y solución de problemas nacionales, cuyos resultados se publican preferentemente en libros y revistas del ámbito nacional o latinoamericano no son considerados con justicia (UAM, 1991a: 44).

Días más tarde, el Conacyt respondió a través de una inserción más amplia, a página completa, en el mismo medio de comunicación. En ésta se manifiesta en desacuerdo con los conceptos e “interpretaciones erróneas” del Consejo Académico de la UAM Xochimilco. Incluso plantea que la molestia de la institución se deriva de que ninguno de sus programas fue aprobado por no cumplir con los criterios de calidad. Aquí un fragmento del alegato:

Creemos que las disciplinas deben practicarse con el mismo rigor científico que las ciencias exactas o las naturales. La ciencia es conocimiento universal y el tema de estudio no limita la calidad de la publicación que de él emane. El afirmar que la investigación sobre problemas nacionales no puede publicarse en revistas de circulación internacional, ha sido una manera de ocultar investigación de calidad

discutible [...] es una pena que el Consejo Académico de la Unidad Xochimilco asuma una posición de defensa de la mediocridad y no de la superación académica (Conacyt, 1991a: 46).

A su vez, el Consejo Académico de la UAM reviró e insistió en que la evaluación realizada por el Conacyt era “unilateral y meramente cuantitativa” por lo que se requería el diálogo con las comunidades académicas del posgrado para lograr procedimientos rigurosos. De este modo, se estableció una acalorada discusión entre estos actores institucionales en un medio de comunicación con alcance nacional:

La determinación de la relevancia social de un programa de posgrado y la definición de una política de asignación de recursos para el desarrollo de la ciencia y la tecnología en México, no deben decidirse sólo a través de los criterios que Conacyt consideró para la conformación de un padrón de posgrados de excelencia. Hoy reducir el flujo de recursos y descalificar programas que actualmente se encuentran en periodo de maduración, más que fortalecer, contribuyen a la desarticulación de nuestras instituciones públicas de educación superior (UAM, 1991b: 22).

Al mismo tiempo, ciertos funcionarios, principalmente del Conacyt, hicieron públicos algunos comentarios en los denotaban —obviamente por el lugar que ocupaban— una actitud favorable a la política de excelencia. Son reveladores el siguiente par de ejemplos, el primero de un miembro del Consejo Asesor de la Dirección General del Conacyt de 1991 a 1994, el segundo de dos personas, una perteneciente al Instituto de Física de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, la otra miembro del Consejo para la Formación de Recursos Humanos en Ciencia y Tecnología del Conacyt en 1991:

En tiempos recientes, el término “calidad académica” (y también “excelencia”) ha recibido diversas críticas, casi todas inscritas dentro de un marco teórico ideológico populista que en principio condena todo

aquello que reconozca un hecho biológico obvio: los seres humanos somos diferentes, no sólo de otras especies sino entre nosotros mismos (Pérez, 1991: 33).

El apoyo más honesto y valioso que instituciones maduras con posgrados de excelencia pueden brindar a otras con programas en vías de consolidarse, es compartirles la convicción de que deben existir reglas claras que enfatizan en la excelencia académica universitaria. Bajo esas circunstancias se podrán afrontar con éxito evaluaciones como la que Conacyt ha tenido la valentía de desarrollar en el contexto del posgrado nacional (Medina y Morán, 1991: 35).

Por su parte, los académicos se unieron a este intercambio público pero sus señalamientos se orientaron a la crítica (Bargas, 1992; Bazúa, *et al.*, 1993; Beyer, 1993; Ku, 1993; Muñoz, 1992). La cita que sigue, de un investigador del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, evidencia la dimensión simbólica del nuevo modelo de excelencia:

Ahora el Conacyt crea una forma institucional de lucha por la excelencia académica. Más allá de los inconvenientes materiales de falta de apoyo que causará a las instituciones, cuyos posgrados no pasaron esa primera prueba simbólica, lo que quedó como una herida fue el no haber sido sujeto de renombre, prestigio, honor, autoridad, y todos los demás ingredientes del poder simbólico (Aziz, 1991: 7).

Posteriormente, algunos otros señalaron el efecto Mateo (favorecer a quien tiene recursos y dejar de lado a quien los necesitan) inherente al programa, con lo cual manifestaron una posición que denota una actitud negativa, como en este texto, de un investigador del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, del Departamento de Fisiología y Biofísica:

La política del Consejo parece ser depurar. Con pífanos y fanfarrias el Conacyt reconoce o desconoce la *excelencia* en individuos y pro-

gramas. Indirectamente juzga a las instituciones respectivas. Las que quedan mal paradas, naturalmente protestan. Así, la comunidad universitaria queda dividida. Los *excelentes*, a la diestra del Conacyt. Los que no lo son... pues quién sabe [...] El juicio sumario del Conacyt por justo que sea, no remedia la miseria académica. La miseria y el abandono sólo generarán más miseria (Muñoz, 1992: 38).

Lo anterior indica que, en este periodo, la excelencia empezó a ser recurrente en diferentes escenarios, algunas veces acompañada de una actitud positiva y otras con una fuerte carga negativa, según se tratara de sus promotores o críticos, de beneficiarios o excluidos. Debe resaltarse, entonces, que la excelencia apareció en escena, comenzó a expandirse, a abrir brecha, a ser tema de conversación.

Por otro lado, es interesante observar la orientación de las comunicaciones en torno a la excelencia y señalar con algunos ejemplos cómo el pensamiento social se fue articulando para validar las ideas sobre este objeto. No se trata de una valoración para señalar carencias, vicios o distorsiones en la argumentación —nada más lejos de un estudio en representaciones sociales—, sino de observar los marcos desde los cuales los actores construyen el pensamiento social, el pensamiento común.

Se observa que, para los actores, una zona de interés fue la de los criterios que se propusieron para “medir” la excelencia académica del posgrado. Desde la posición institucional éstos se justificaron a partir del criterio de universalidad de la ciencia, puesto que, para los promotores de esta política, eran validos en sí mismos y su aceptación no estaba a discusión: “Los criterios establecidos para el efecto son criterios de evaluación de posgrados aceptados universalmente en el medio científico y tecnológico de la más alta calidad” (Yacamán, 1991a: 42); “Los criterios que se utilizaron son aquellos que, desde siempre, se utilizan en los medios científicos y tecnológicos de excelencia” (Conacyt, 1991a: 25).

Dichos argumentos muestran características del pensamiento de sentido común ya que, por un lado, hay circularidad, es decir que en lugar de hacer explícitos los criterios para valorar la excelencia

simplemente se enuncia que éstos son los que se han usado para medir la excelencia o la más alta calidad en los medios científicos; en segundo lugar, se basan en un argumento de autoridad de la tradición al enfatizar que son los que se han utilizado desde siempre para tal propósito. Es patente en cualquier caso que no hubo una definición de tales criterios, antes bien los actores académicos, sin ser especialistas en temas de evaluación y excelencia, se vieron obligados, por las circunstancias cambiantes, a incorporarlos en sus comunicaciones valiéndose del sentido común.

Los criterios con los que comenzó a operar el PPPE fueron escuetos (como se observa en el cuadro 1). Los resultados fueron poco alentadores dado que se excluyó a la mayoría de los programas que se sometieron a evaluación, por lo que no fueron considerados en la repartición de recursos. Así, con base en la premisa de universalidad científica y el logro del mérito para la asignación de recursos, la excelencia arribó al posgrado prefigurando nuevos significados en la comunidad. En palabras del entonces rector de la UAM, Gustavo Chapela, al dirigirse a expertos sobre política en educación superior:

Deberemos sentar las bases para que el posgrado se constituya en el timbre de orgullo de la Universidad Autónoma Metropolitana [...] Con altibajos se mantienen nuestros posgrados pero algunos de ellos ya han logrado afianzarse como los mejores del país. Los demás deberán realizar un ejercicio serio de reflexión sobre los planes y programas de estudio y sobre sus políticas académicas y optar resueltamente por la vía de la excelencia (Chapela, 1991: VIII).

De esta manera, estar fuera o dentro del PPPE se convirtió en un asunto relevante, generó polémica en la que se manifestaron por una lado adhesiones y por otro desacuerdos, inconformidades y críticas a esta forma de concebir la excelencia.

Continuidad: segunda etapa del PPPE (1994-2000)

Durante el cambio de sexenio, al tomar la presidencia Ernesto Zedillo en 1995, en medio de una crisis socioeconómica muy severa, se publicó el Programa Nacional de Desarrollo Educativo, en el cual se insistió en la necesidad de elevar la calidad de la educación superior (Conacyt, 1996). La cuestión del posgrado se abordó de manera secundaria en el Programa de Ciencia y Tecnología 1995-2000, que enunció como una de sus tareas “Aumentar significativamente durante el sexenio el número de becas que se otorgan cada año y elevar sustancialmente el número de programas de posgrados de excelencia” (PEF, 1996: 13). En un documento emanado del Poder Ejecutivo Federal (PEF, 1996), en su primer apartado “Formación de profesionistas de alto nivel”, el posgrado se ve como un medio para solucionar la carencia de recursos humanos para la ciencia y la tecnología. Se presenta un diagnóstico en el que se exponen de manera sucinta problemas relacionados con este nivel educativo: escaso número de cursos y estudiantes, baja calidad en el nivel académico, poco crecimiento en los fondos para las becas, escasa motivación de los jóvenes para dedicarse a la ciencia. También se plantean los objetivos que están muy vinculados con el aumento de estudiantes para el posgrado y la mejora de la calidad de la educación superior desde la licenciatura. A raíz de lo anterior, se establecieron las líneas de acción que se enfocaban de manera prioritaria a las becas de posgrado: aumentar la cobertura, mejorar la eficacia de operación y lograr una mayor participación de la sociedad en el financiamiento. En junio del mismo año se publicó a través de la prensa la convocatoria para la actualización del Padrón de Programas de Posgrado de Excelencia para Ciencia y Tecnología —como se le llamaba en algunos documentos al PPPE—, donde se detallaba lo siguiente:

- 1) *Objetivos:* otorgar becas a estudiantes, orientar a los interesados sobre las mejores opciones para realizar estudios de posgrado e identificar programas emergentes que ameritaran apoyo para la consolidación.

- 2) *Áreas*: mediante una lista enunciativa, pero no limitativa, se señalaba que se evaluarían maestrías y doctorados; en el caso de tecnologías e ingenierías se podría evaluar especialidades.
- 3) *Metodología del proceso y criterios de evaluación*: la evaluación se haría por científicos del más alto nivel con criterios aceptados en los medios científicos de excelencia, como planta académica, alumnos del posgrado, existencia de líneas y proyectos de investigación, características generales del posgrado o vinculación con el sector productivo.
- 4) *Consideraciones generales*: se precisaba que existía derecho de réplica frente a los comités de evaluación y que en la asignación de recursos en áreas científicas se daría prioridad a doctorados que no requirieran maestría previa, y que los profesores e investigadores adscritos a programas de posgrado no incluidos en el PPPE no quedarían excluidos del concurso de otros apoyos económicos ofrecidos por este organismo (Conacyt, 1995: 39).

Lo primero que salta a la vista en la convocatoria es el espacio que la prensa le dedicó pues, a diferencia de la convocatoria de 1991, en esta ocasión ocupaba una plana completa del periódico. En cuanto a los objetivos, eran esencialmente los mismos en ambas convocatorias, dos de ellos enfocados a los estudiantes y uno al fortalecimiento institucional. La metodología y los criterios de evaluación era iguales que en la convocatoria anterior, con una diferencia importante en estos últimos ya que esta vez se explicaron uno a uno a partir de indicadores (ver cuadro 1).

Con la información se muestra que, en esencia, prevalecía el modelo de evaluación propuesto en la administración anterior. Por otro lado, es interesante observar que en la convocatoria, aunque se conservó el nombre usado en el sexenio pasado, PPPE, empezó a aparecer también con frecuencia la palabra *calidad*, cuestión relevante porque forma parte del lenguaje temático¹⁵ que acompañaría más tarde a la representación de excelencia.

15 Moscovici (1979: 166) explica que, en la génesis de las representaciones sociales, la lengua científica se transforma y se incorpora a la lengua corriente; es decir, los conceptos se convier-

En este sexenio, las reacciones de los académicos expresadas a través de la prensa en torno a este padrón se diversificaron; aparecieron algunas críticas generales en contra de las políticas de evaluación (Rivera, 1998; Drucker y Vega, 1999); otras opiniones se dirigieron específicamente a los criterios de evaluación de la excelencia, por ejemplo, al criterio de producción académica:

Incluso el concepto de profesionalismo y su evaluación es algo que se ha erradicado como calificación a nuestra práctica. Ha sido remplazado de manera excluyente por el de excelencia y éste a su vez resulta sinónimo exclusivo del dueto publicación-cita (Bocco, 2000: s/p).

Al mismo tiempo, los funcionarios del Conacyt continuaron justificando la pertinencia de la política de evaluación, resaltando tanto los problemas del posgrado como insistiendo en la necesidad de elevar la calidad y lograr la excelencia, como se lee en un fragmento de entrevista al director de Investigación Científica del Conacyt en su toma de posesión:

Gustavo Chapela Castañares señaló ayer que, a pesar de la crisis económica, los programas de la institución se mantendrán en las mismas condiciones de [1994] también informó que se aplicarán nuevos esquemas en la promoción de estudios de posgrado [...] los criterios de evaluación no deben disminuir sino hacerse más estrictos y el posgrado debe dar “un brinco” (Saldierna, 1995: 21).

Conviene resaltar que prevalecían los argumentos usados en el sexenio anterior para justificar la evaluación, lo que muestra que las construcciones de sentido común en torno a la excelencia continuaron reproduciéndose:

ten en locuciones usuales. Pero debe considerarse que en este proceso no sólo entran en juego términos técnicos, sino también ingresan al vocabulario otras palabras asociadas, porque no se trata de una yuxtaposición de léxicos, sino de una integración, es así que “llamaremos lenguaje temático al conjunto de unidades léxicas que se refieren a una representación social o se impregnan de ella”.

La evaluación será realizada por los comités formados por científicos y tecnólogos del más alto nivel. Los criterios que se utilizan para la evaluación son los aceptados en los medios científicos de excelencia y son equivalentes a los que se aplican internacionalmente en las instituciones de prestigio (Conacyt, 1995: 39).

De esta manera, se repetía la circularidad del argumento: la excelencia se evalúa con criterios de excelencia y por los científicos del más alto nivel, elemento que queremos resaltar porque después jugaría un papel importante en la elaboración de las representaciones sociales.

Por cuanto hace a los resultados, en 1996 la proporción de programas aprobados en la promoción prácticamente se mantuvo igual que en 1991. No así el número de programas condicionados que se duplicó, efecto que se observó en la disminución de casi 50 por ciento de programas rechazados. Se puede pensar que en lugar de rechazar, el Conacyt decidió aceptar más programas bajo ciertas condiciones, quizás para disminuir el nivel de controversia y acusaciones sobre la marginación y selectividad del PPPE que se manifestaron en el periodo anterior. En este sentido, apareció en el sexenio la categoría de programas *emergentes* como respuesta a las críticas que señalaron la exclusión de los posgrados de reciente creación. Entonces la jerarquía de excelencia quedó como sigue: *aceptados, condicionados y emergentes*.

Para finalizar, es importante remarcar que con lo visto hasta aquí, por un lado, se deja el concepto sin una definición acotada y, por otro, la excelencia se circunscribe a los criterios específicos de evaluación (expuestos en el cuadro 1). Con ello podemos comprender que la excelencia, amorfa en principio, va tomando cuerpo en los criterios formulados por el Conacyt.

Continuidad y cambio: PFPN (2001-2006)

El presidente Vicente Fox, quien gobernó México de 2000 a 2006, emitió el Programa Nacional de Educación 2001-2006, en el que se enunciaban algunas reformas a la política establecida en la década anterior. No obstante, al revisar el apartado de educación superior, en donde se incluía al posgrado, el diagnóstico, los objetivos y las líneas de acción fueron, en esencia, los mismos que se habían procurado en las políticas de los dos sexenios anteriores: superación académica del docente, aumento en las tasas de graduación, currículum actualizado, pertinente y flexible, colaboración interinstitucional y diversificación de la oferta, todo esto integrado a procesos de evaluación en diversas modalidades: autoevaluación, evaluación externa, acreditación y rendición de cuentas, con el fin de lograr una educación superior de buena calidad (Gobierno de México-SEP, 2001).

En el Programa Especial de Ciencia y Tecnología del mismo sexenio se reconocía la necesidad de fortalecer y desarrollar el nivel de posgrado, con un doble objetivo: promover el desarrollo científico y tecnológico y la formación de recursos humanos en este sector. Acorde con lo anterior, se publicó la convocatoria 2001-2002 para el PFPN, que sustituyó al PPPE. A diferencia de años anteriores, la convocatoria fue publicada por internet, en la sitio web del Conacyt, con 111 páginas que explican con detalle la nueva estructura y los criterios, lo que a nuestro parecer indica la fuerza y el vigor adquiridos hasta ese momento.

El renovado y renombrado PFPN planteó el siguiente objetivo general: apoyar la consolidación de los programas de posgrado con el fin de lograr la formación de profesores-investigadores, científicos y tecnólogos que, a su vez, fortalecieran la educación superior, la ciencia y la tecnología (Conacyt, 2001).

El PFPN se dividió en el Programa Nacional de Posgrado y el Programa Integral de Fortalecimiento al Posgrado (PIFOP). La intención de este cambio, según quedó de manifiesto en documentos oficiales, fue acreditar y reconocer los posgrados que necesitaban apoyo para su consolidación —de lo cual se encargaría el PIFOP— con el propósito de que en un periodo determinado pudieran

incorporarse al PFPN. En el Programa Nacional de Posgrado se establecieron dos niveles, es decir jerarquías, en los que se reconocían los programas de alto nivel y los programas con nivel internacional. Otro cambio destacado fue que en esta promoción se dio apertura a los programas de orientación profesional, a diferencia del pasado en el que exclusivamente se reconocían posgrados orientados a la investigación y al desarrollo tecnológico.

En cuanto a los indicadores para valorar la calidad, la convocatoria se acompañó de un anexo en donde se desglosaron uno a uno los indicadores. Para la convocatoria del 2003 este anexo contaba ya con diez criterios, los cuales se desglosaron en indicadores más precisos: valoración general (con ocho indicadores), operación del programa de posgrado (con 12 indicadores), plan de estudios (con nueve indicadores), evaluación (con seis indicadores), planta académica (con 14 indicadores), seguimiento de la trayectoria escolar (con dos indicadores), productos académicos (con un indicador), infraestructura (con 12 indicadores), vinculación (con cuatro indicadores) y recursos financieros para la operación del programa (con cuatro indicadores) (Gobierno de México-SEP-Conacyt, 2003). Esta estructura necesariamente recuerda el diseño de evaluación para la empresa que se comentó al principio.

En la prensa, en términos generales, hubo una crítica muy fuerte a la política de ciencia y tecnología. Igualmente, se expresaron demandas para que el gobierno entrante brindara atención al sector y se considerara la asignación de mayores recursos (Herrera, 2002a). En este escenario los académicos del posgrado continuaron manifestándose en contra de las diferentes modalidades de evaluación, incluyendo por supuesto al PFPN del Conacyt:

La inclusión de un posgrado en el padrón de excelencia de Conacyt no garantiza la calidad académica (y mucho menos ética) de ese posgrado, de la misma manera que el pertenecer al SNI o a la AMC [Academia Mexicana de Ciencias] no implica que todos los incluidos hayamos hecho o vayamos a hacer contribuciones científicas relevantes (Rivera, 2001: s/p).

Es interesante observar que durante este periodo *La Jornada* difundió cada año una reseña de los congresos nacionales de posgrado¹⁶ en donde sus reporteros detallaron las posiciones de académicos y funcionarios de instituciones de educación superior sobre el posgrado, las evaluaciones del Conacyt y los recursos asignados, todo esto vinculado al tema de la calidad y la excelencia:

El Programa Nacional de Educación 2001-2006 es ambicioso e integrado, pero al momento se ignora si contará con presupuesto suficiente para aplicarse, coincidieron los participantes del 15 Congreso Nacional de Posgrado [...] Julio Rubio Oca, subsecretario de Educación Superior e Investigación Científica de la SEP [...] afirmó “no se ha logrado cuidar la calidad de los posgrados, ya que de 2 mil programas, sólo 500 han sido reconocidos en el Padrón de Excelencia del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología” (López, 2001: s/p).

Las autoridades educativas y del sector de ciencia y tecnología recibieron críticas en el Congreso Nacional de Posgrado debido a los escasos recursos que se destina a este nivel, a pesar de que la matrícula ha aumentado 500 por ciento en 20 años, pues se evalúa la calidad de maestría y doctorado con criterios rebasados y “productivistas” (Herrera, 2002b: s/p).

Por otra parte, los funcionarios del Conacyt y de la SEP continuaron con un espacio importante en la prensa donde se ocuparon, principalmente, de comentar los resultados anuales de la convocatoria y de justificar —como antaño— la directa vinculación entre asignación de recursos y evaluación:

De un total de cuatro mil programas de posgrado en el país, sólo 654, es decir, 16.35 por ciento, están registrados en los distintos padrones de alta calidad, reconoció el director general de Educación Superior de la [SEP], Eugenio Cetina [...] Por último, indicó que a un año de opera-

16 Los congresos se realizan anualmente desde 1995 y reúnen a la comunidad académica nacional interesada en el tema.

ción de los PIFOP, el número de programas en el [Programa Nacional de Posgrado] creció 19 por ciento. Los funcionarios reconocieron la necesidad de ampliar la cobertura del posgrado y externaron su preocupación por la proporción —aún baja— del número de planes registrados en los distintos padrones de calidad (Avilés, 2003: s/p).

En 2005, tras de que fueran descalificados 48 por ciento de los programas aspirantes al PNFOP, la nota periodística se cubrió con una entrevista a la directora adjunta del Conacyt, quien justificó los resultados como producto de un proceso transparente:

Indicadores son indicadores: tienes o no tienes la planta académica, tienes o no tienes la eficiencia terminal, tienes o no tienes los órganos colegiados para dictaminar [...] De verdad es un ejercicio en donde no hay de otra: lo tienes o no lo tienes, y si lo tienes y no lo supiste presentar, ¿ahí qué haces? Si no sabes presentar un documento para lograr apoyos, oye, dices, es un criterio internacional (Avilés, 2005: s/p).

En esta misma nota se mencionaba, tangencialmente, el desacuerdo del rector del Instituto Politécnico Nacional (IPN) porque descalificaron varios programas de su institución. Más allá de eso, no se encontraron réplicas, críticas o comentarios sobre los resultados generales.

Con todo, la publicación de las controversias, desacuerdos y opiniones con respecto del PNFOP, por parte de académicos y funcionarios, siguió vigente pero no fue el tema central, sino que se dio mayor espacio a enunciar los problemas del posgrado, a resaltar la importancia de la evaluación y su vínculo con la calidad, la cual se relacionaba estrechamente con la asignación de recursos para este nivel. De 2001 a 2006, la prensa se centró de manera fundamental en publicar las críticas de los académicos a los recortes y la escasez del presupuesto en el rubro de ciencia y tecnología. Asimismo, la cuestión de los becarios en el extranjero fue un asunto relevante y muy cuestionado.

Este dato nos parece importante porque, si se observan los comentarios públicos durante los tres sexenios, nos percatamos de que poco a poco los resultados de las evaluaciones al posgrado por parte del Conacyt dejaron de ser controvertidos, lo cual indica que la evaluación y los criterios que dieron forma a la excelencia en este nivel de estudios se fueron incorporando a los programas y al pensamiento de sentido común de sus actores.

En lo que se refiere a los resultados, el número de posgrados acreditados aumentó moderadamente en relación con el cierre del sexenio anterior: 120 más, sin considerar los que tenían todavía vigencia en el PPPE. Es evidente el crecimiento y puntualización de los criterios de evaluación; además, una revisión panorámica de la génesis, el cambio y la manera paradójica en que se dio la continuidad de los criterios de excelencia para el posgrado de los programas del Conacyt pone de manifiesto que el PFPN trascendió los cambios sexenales de gobierno (cuadro 1).

Continuidad y crecimiento: PNPC (2006-2012)

La presidencia de México en el sexenio que fue de finales de 2006 a 2012 estuvo a cargo de Felipe Calderón. Durante este periodo se suscribió, para el sector educativo, el Programa Sectorial de Educación, en el que se plantearon seis objetivos generales, dos de los cuales se enfocaron directamente a fomentar y elevar la calidad en todos los niveles escolares. Con base en estos propósitos, sin que mediara un diagnóstico, se desglosaron nivel por nivel las estrategias y líneas de acción. En lo que hace al posgrado se abordó en conjunto con la educación superior, pero su presencia fue muy escueta. De manera tangencial se enunciaron las acciones para este nivel educativo que se abocaron a fortificar y aumentar la cobertura de los programas destinados a mejorar “la calidad y pertinencia de los programas de posgrado [y] contribuir a aumentar el número de becas para apoyar a los estudiantes matriculados en posgrados de buena calidad” (Gobierno de México-SEP, 2007: 28, 34).

En el Programa Especial de Ciencia y Tecnología e Innovación (2008-2012), el posgrado aparece discretamente: por un lado, se menciona que es necesario apoyar el mejoramiento de la calidad y por otro, se ve como un medio para consolidar la formación de recursos humanos de alto nivel (Conacyt, 2007c). Así, en las líneas de acción, se expresa que es necesario “incrementar la inversión en el fortalecimiento del sistema del posgrado nacional de calidad, con el fin de que se abran más Programas de Excelencia en Instituciones de Educación Superior en los centros e instituciones de investigación públicos y privados, para formar mayor capital humano” (Gobierno de México-Conacyt, 2008: 50). En consonancia con lo anterior se mencionó también, como línea de acción, el otorgamiento de becas a estudiantes de este nivel educativo.

En dicho marco, en 2007 con el PNPC se dio continuidad a la política de evaluación para el posgrado. Los objetivos se enfocaron a la mejora continua, el aseguramiento de la calidad y la internacionalización del posgrado nacional. Se estableció el siguiente propósito:

Reconocer los programas de especialidad, maestría y doctorado en las diferentes áreas del conocimiento, que por la pertinencia de sus resultados y operación cuentan con núcleos académicos básicos, altas tasas de graduación, la infraestructura necesaria y alta productividad científica, humanística o tecnológica (Conacyt, 2007a: 3).

En el PNPC se instauró la siguiente clasificación para la evaluación: Padrón Nacional de Posgrado (PNP) con dos niveles: Programas de Competencia Internacional y Programas Consolidados, y el Programa de Fomento a la Calidad (PFC) con dos categorías: Programas en Desarrollo y Programas de Reciente Creación. Se señaló que la participación en esta evaluación era voluntaria y que la incorporación al PNPC otorgaba, entre otros, los beneficios de tener reconocimiento público, garantía de buena calidad de los programas aprobados y un referente confiable de la calidad de la oferta educativa en el posgrado. Aquí importa destacar que las becas

para estudiantes —que en programas pasados eran el beneficio más atractivo, en cuanto bien económico— en este periodo se diluyeron, mencionando expresamente que estarían sujetas a la disponibilidad de recursos.

Así, el PNPC —producto de una política de largo alcance del Conacyt— se afianzó como un portador de beneficios simbólicos que contribuyeron a la construcción social de la excelencia en los actores del posgrado, dado que confirieron prestigio y reconocimiento (bienes intangibles) a lo que se consideraba excelente. El financiamiento, el beneficio material, se desplazó a segundo plano.

Por lo que se refiere a los criterios que debían ser evaluados se señalan cuatro rubros: planeación institucional, autoevaluación, sistema de garantía de calidad e información estadística del programa. Estos grandes rubros se desglosaron en el Marco de Referencia para la Evaluación (MRE) en el que se expusieron criterios, preguntas de apoyo para la reflexión y medios de verificación de manera pormenorizada a lo largo de 40 páginas (Conacyt, 2007b: 46-86). Dicha situación evidencia la escala que alcanzó, con sus criterios de excelencia, este sistema de evaluación después de 20 años de operación en el país.

En la prensa del periodo no hubo discusiones ni desacuerdos como en ocasiones pasadas ya que, al parecer, la política de evaluación del Conacyt dejó de ser polémica. En este sentido, se hallaron algunas notas periodísticas que presentan como un logro, una meta alcanzada, la incorporación o incremento del número de programas de posgrado acreditados frente al Conacyt, por ejemplo:

El [Conacyt] acreditó 15 posgrados —entre maestrías y doctorados— de la [UAM] en el [PNPC], con lo que 100 por ciento de los estudiantes de doctorado de esta casa de estudios y 84 por ciento de los inscritos en maestría pertenece a alguno de los programas del PNPC. El coordinador general de información institucional de la UAM, Antonio Aguilar Aguilar, manifestó en un comunicado que la acreditación de un programa garantiza el buen nivel de la planta académica y la obtención de becas por los alumnos. Agregó que es indispensable que una insti-

tución cuente con programas acreditados, ya que esto facilita la obtención de fondos (*La Jornada*, 2008: s/p).

La revisión anterior —que va de 1991 al 2012— indica que el Conacyt, como la instancia encargada de diseñar e impulsar la política nacional de ciencia, tecnología e innovación en el país, tuvo un gran alcance con la política de evaluación para el posgrado, porque con ésta se introdujo y afianzó una idea de excelencia a partir del establecimiento de jerarquías, categorías, rubros y criterios de evaluación a lo largo de los años. Se observa así el paso de la polémica inicial a la incorporación, aceptación y legitimación de esta forma de operar para el posgrado.

La UNAM, institución pública con un número importante de programas de posgrado en el país, como es de suponer, se vio influida por todos estos cambios. Es tarea del siguiente apartado revisar algunas de las transformaciones derivadas de una política de evaluación que, desde nuestro punto de vista, favorecieron el proceso de formación de la representación de excelencia en esta institución educativa en particular.

CAMBIOS EN EL POSGRADO UNAM: INCORPORACIÓN DE POLÍTICAS DE EXCELENCIA

Los estudios de posgrado en la UNAM datan de 1929, a partir de ahí se ha dado un proceso gradual de institucionalización que va desde el establecimiento de su equivalencia internacional en sus primeros años hasta la conformación del Sistema Universitario de Posgrado en los albores del siglo XXI (UNAM-DGEP, 2004a).

Sin más que ese antecedente, que muestra una historia relativamente corta para los estudios de este nivel en México, interesa enfocarnos en los cambios más significativos que el posgrado ha tenido en esta casa de estudios a partir de la década de 1990. Por supuesto, teniendo en cuenta que estas modificaciones forman parte de un contexto en el que se dieron transformaciones estructurales,

nacionales e internacionales caracterizadas por la globalización, el desarrollo tecnológico, la importancia del conocimiento y la búsqueda de eficiencia para el crecimiento en las economías.

¿Qué circunstancias, procesos y transformaciones particulares se dieron en la UNAM a partir de la aparición de la excelencia como parte de la política para el posgrado? Veremos la respuesta a continuación.

Evaluaciones y reglamentos que unificaron prácticas

Para los fines de este trabajo tenemos que centrarnos en 1996, año en que se reformó el Reglamento General de Estudios de Posgrado (RGEP) de la UNAM, lo cual tuvo gran trascendencia al unificar los criterios de operación para este nivel de estudios y derivó en una transformación de la vida académica universitaria que, consecuentemente, contribuyó a la construcción de la representación social de excelencia académica en la institución.

En la década de 1990 el nivel de posgrado de la UNAM inició con el reto de participar en el proceso de modernización que el gobierno proponía al sector educativo. Una de sus acciones más visibles fue la revisión y modificación al RGEP, vigente desde 1986,¹⁷ el cual no había logrado conseguir la unificación de criterios para la organización y crecimiento de los programas ni tampoco hacer realidad el sistema tutorial propuesto.

Importa recordar que la década de los noventa se caracterizó por la incesante búsqueda de la calidad y la excelencia en diversos ámbitos sociales, incluido el mundo académico, lo que se tradujo en la aparición y constante presencia de la evaluación. En este contexto, los resultados del PPPE, a partir de 1991, la evaluación que hizo la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos

17 Ambos reglamentos comparten el mismo nombre, por lo que para distinguirlos les llamaremos RGEP-1986 y RGEP-1996.

(OCDE) a la educación superior en 1994, la revisión conjunta al posgrado de la UNAM realizada por la Academia de la Investigación Científica y la National Academy of Sciences en 1995 (AIC/NAS, 1996) y algunos procesos iniciales de autoevaluación fueron materia prima para dar sentido y forma a la nueva reglamentación (UNAM-DGEP, 2004).

De acuerdo con las evaluaciones, que coincidieron en aspectos generales, el posgrado universitario mostraba heterogeneidad en la calidad, dispersión, falta de un plan de crecimiento, rigidez de los programas y planes de estudio, débil articulación con la sociedad y la economía, falta de financiamiento y planta de académicos insuficiente en cantidad y calidad (UNAM-DGEP, 2004a). En consecuencia el RGEPI-1996 intentaba resolver los problemas encontrados y darle una estructura más homogénea a este nivel. Los cambios se resumen en lo siguiente:

- 1) *Articulación*: pretendía superar la dispersión de múltiples programas con orientaciones similares conformando programas únicos, que incluían varios campos de conocimiento, con la participación de entidades académicas afines (centros, institutos, facultades).
- 2) *Orientación multi e interdisciplinaria*: se aspiraba a cultivar y favorecer el diálogo entre diferentes disciplinas de un mismo programa
- 3) *Flexibilidad*: se traduce en que el estudiante podía diseñar, con apoyo del tutor, un plan de estudios personalizado, de acuerdo con las necesidades de su tesis, su desarrollo académico y sus intereses profesionales.
- 4) *Sistema tutorial*: en el que un académico fungía como tutor que apoyaba y asesoraba al estudiante a lo largo de su trayectoria en el posgrado, con énfasis en la atención personalizada que vinculara al alumno con tareas de investigación (la figura quedó estipulada para maestría y doctorado, aunque se hizo más precisa para este último al establecer la obligatoriedad de un comité tutorial).

- 5) *Cuerpos colegiados*: la conducción, la planeación, la organización y la evaluación de cada programa de posgrado dependían de un comité académico en el que estaban representados los diferentes actores de las diversas instancias que lo conformaban.
- 6) *Vinculación interinstitucional en los niveles nacional e internacional*: dar posibilidades de movilidad e intercambio a los estudiantes y académicos, además de la vinculación con el sector productivo (UNAM-DGEP, 2004a).

En este sentido, se abrió una etapa de tránsito en la que se hicieron modificaciones de la política, la estructura académico-administrativa acordes con la nueva normatividad. Evidentemente, todos estos cambios fueron concretándose en acciones institucionales que modificaron las prácticas cotidianas de los actores y también sus creencias, valoraciones y significados. A este ciclo se le conoce como el *periodo de adecuación al RGEP*, que según el artículo cuarto transitorio del mismo tendría un tiempo máximo de tres años a partir de la fecha de publicación para la mayoría de los posgrados, con excepción de los programas de la Unidad Académica de los Ciclos Profesional y de Posgrado (UACPYP)¹⁸ que, por sus características particulares, y vale decir por su similitudes con el RGEP-1996, sólo tendría dos años para terminar esta etapa (UNAM-DGEP, 1996).

Para cumplir con lo anterior, obviamente se requirieron esfuerzos de diferente orden, desde aquellos programas institucionales de apoyo que ofreció la Dirección General de Estudios de Posgrado (DGEP) con el fin de orientar los cambios técnicos y administrativos (UNAM-DGPL, 1998; UNAM-DGAE, 2006; UNAM-DGEP, 2015; UNAM-DGPL, 2000), hasta el esfuerzo personal de cada coordinador, profesor, investigador y estudiante para “adecuarse” a una forma distinta de concebir y hacer posible el posgrado en la UNAM. Esta fase de desestabilización de lo que era cotidiano y conocido contribuyó, por supuesto, a la formación de las representaciones. En efecto, los

18 Una investigación que detalla las particularidades de esta dependencia universitaria se llevó a cabo por Sánchez y Arredondo a principios de los años noventa del siglo XX (Arredondo et al., 1997; Arredondo y Sánchez, 2004).

actores, justamente cuando reciben información desconocida que deben incorporar a esquemas existentes, ajustan lo inédito a formas familiares, formas que dominan. Por tanto, se puede suponer que la adecuación de los programas de posgrado a las nuevas disposiciones no se dio de manera idéntica: cada programa imprimió una dinámica distinta, porque la intervención de los actores, la historia institucional y las especificidades de cada disciplina juegan un papel relevante en cómo se da este proceso de incorporación, objetivación y naturalización de lo que en principio resulta extraño.

Otro aspecto que no debe perderse de vista es que para 1996 ya estaban presentes los procesos de evaluación del PPPE, los cuales plantearon por vez primera cambios radicales para la comunidad del posgrado nacional. Sin embargo, este padrón tuvo un carácter voluntario y en la UNAM no involucró a todos los programas; por el contrario, supeditarse al RGEP-1996 fue obligatorio. De este modo, quedaron marcadas con mayor precisión las nuevas reglas del juego.

Para 2003 el posgrado había concluido la reforma iniciada en 1996. Oficialmente quedó conformado el Sistema Universitario de Posgrado, con base en cuatro áreas de conocimiento y compuesto por 38 programas de maestría y doctorado, así como por 17 especializaciones (Martínez, Laguna y Palacio, 2004). Pero el trabajo de reestructuración del posgrado en la UNAM no había terminado ya que en octubre de 2006 se aprobó un nuevo RGEP que, si bien recuperó en lo fundamental los principios del anterior, introdujo algunos cambios relevantes:

- 1) Establecimiento del Sistema de Estudios de Posgrado, que operaría a través del Consejo de Estudios de Posgrado.
- 2) Otorgamiento, junto con el grado académico, de un certificado complementario cuya función sería describir “la naturaleza, nivel, contexto, contenido y estatus de los estudios concluidos”.
- 3) Apertura de las modalidades de graduación para la maestría, además de la tesis y el examen general de conocimientos, a criterio de cada programa.

- 4) Disminución del número de sinodales para la tesis de doctorado de siete a cinco, con la presencia obligatoria, para el examen de grado, de sólo tres de ellos.
- 5) Delimitación precisa de los tiempos de permanencia en el programa: de cuatro a seis semestres para maestría y de ocho a diez semestres para doctorado, en ambos casos incluyendo la graduación, con un plazo máximo de dos semestres de prórroga (UNAM-DGEP, 2006: arts. 22, 24 y 28).

Considerar estas modificaciones es relevante porque le han dado una fisonomía distinta al posgrado en la UNAM, además de en la estructura formal, también en la gestión, la coordinación, la organización y, sobre todo, en las prácticas académicas de este nivel de estudios. Lo anterior adquiere vital importancia para nuestro trabajo porque consideramos que los cambios en el posgrado —que derivan de las políticas de los años noventa— influyen en la conformación en el pensamiento de sentido común de los actores; aun cuando estas políticas no sean visibles o conocidas en sus aspectos más formales, los actores están familiarizados con ellas por la práctica y los discursos entre los miembros de su comunidad.

Para finalizar este primer capítulo, repasemos de forma esquemática las condiciones que posibilitaron que se insertara la excelencia en el posgrado de la UNAM:

- 1) Un contexto internacional en el que se transformó la visión empresarial para mayor eficiencia, cuyo centro fue el logro de la excelencia.
- 2) Un modelo empresarial basado en la excelencia que incidió en el sector educativo, en particular en los niveles superior y de posgrado.
- 3) Un modelo que se adaptó y tomó forma a través de una política de evaluación y asignación de recursos adicionales que generaron conflictos y cambios en las condiciones institucionales del posgrado como grupo social.

- 4) Unos actores que produjeron discursos sobre el tema, que abrieron el debate, que iniciaron un proceso de comunicación colectiva, con lo que la excelencia se convirtió en algo relevante para el grupo.

Llegados a este punto lo interesante es preguntarse cómo los actores del posgrado, en cuanto grupo social, crearon conocimiento común en torno a la excelencia, cómo la asimilaron y comprendieron e incorporaron desde un marco institucional que ha cambiado de rumbo; cómo el cambio macrosocial se fue integrando en las formas individuales y colectivas de pensar de los actores que día a día vivían el posgrado en la UNAM y cómo repercutió en sus actitudes, en sus opiniones y, sobre todo, en sus acciones. Las respuestas pueden pensarse a partir del marco teórico de las representaciones sociales.

Pero, ¿qué es una representación social?, ¿cómo se forma?, ¿qué elementos están presentes en ella?, ¿qué función desempeña en el entramado social?, ¿por qué la excelencia académica puede considerarse un objeto de representación? Todas estas interrogantes se abordarán en el capítulo que sigue, con el fin de dotar de un marco de inteligibilidad al presente trabajo en su conjunto.

Cuadro 1

Comparativo de programas de acreditación Conacyt en cuatro sexenios (1988-2012)

Etapa	Génesis	Continuidad	Continuidad y cambio	Continuidad y crecimiento
<i>Programa, objetivo y orientación</i>	PPPE (1988-1994) Excelencia Investigación	PPPE (1995-2000) Calidad y excelencia Investigación	PPPN (2001-2006) Calidad Investigación y profesional	PNPC (2007-2012) Calidad Investigación y profesional
<i>Antecedentes del programa</i>	No se menciona.	Desarrollo histórico.	<i>Valoración general:</i> núcleo básico de profesores, cuerpos colegiados, infraestructura y recursos suficientes, capacidad de los profesores para llevar a cabo los proyectos. <i>Operación del programa:</i> normas, criterios y mecanismos de evaluación, políticas y criterios para actualización de planes de estudio, coherencia entre los recursos invertidos, el esfuerzo y el logro de los objetivos.	<i>Proceso enseñanza/aprendizaje:</i> flexibilidad, evaluación del desempeño académico de estudiantes.
<i>Planta académica</i>	1) Permanente. 2) Nivel de doctorado. 3) Tiempo completo. 4) Investigadores activos (miembro SNI). 5) Publicaciones (internacionales).	1) Con nivel de doctorado o al menos el nivel que se imparte. 2) Miembros del SNI. 3) Adscripción de tiempo completo en su mayoría. 4) Producción científica con arbitraje internacional y en colaboración con estudiantes del programa.	1) Pertinencia y calidad. 2) Existencia de un núcleo académico básico. 3) Mínimo el grado que otorga el programa. 4) 50% deberá haber obtenido el grado en otra institución. 5) Proporción adecuada de alumnos por profesor y por asesor de tesis. 6) Actualidad en la producción. 7) Participación de los alumnos en proyectos de profesores de acuerdo con la orientación.	1) Núcleo académico básico: perfil, tiempo de dedicación, distinciones académicas, organización académica, programa de superación, evaluación del personal académico. 2) Líneas de generación y/o aplicación del conocimiento: congruencia entre las líneas, participación de los estudiantes.
<i>Estudiantes</i>	1) Eficiencia terminal. 2) Evidencia que egresados sean investigadores activos. 3) Dedicación de tiempo completo.	1) Requisitos de ingreso, permanencia y egreso. 2) Tasa de graduados, tomándose para ello los tiempos establecidos, dos años para maestría y tres para doctorado. 3) Situación de los egresados del programa.	1) Eficiencia terminal. 2) Estudios de seguimiento. 3) Aportaciones de los egresados en su campo	1) Ingreso de estudiantes: selección. 2) Trayectoria escolar: seguimiento, opciones de graduación. 3) Movilidad: becas mixtas, codirección de tesis, cursos de valor curricular, participación en eventos académicos. 3) Tutorías: programa de tutorías. 4) Dedicación exclusiva (programa de becas).

Etapas	Génesis	Continuidad	Continuidad y cambio	Continuidad y crecimiento
<i>Infraestructura</i>	1) No es explícito, se usa como dato complementario.	1) Biblioteca y acceso a bancos de información, equipo de cómputo, laboratorios, talleres. En el caso de posgrados y áreas de Ciencias Sociales se dará gran importancia a la hemeroteca, biblioteca y servicios de información.	1) Aulas y laboratorio adecuados. 2) Equipos de cómputo actualizados y en red. 3) Material bibliográfico actualizado y suficiente. 4) Cubículos para profesores de tiempo completo.	1) Espacios y equipamiento: aulas, espacios para profesores y estudiantes. 2) Laboratorios y talleres: espacios, equipos y servicios; materiales y suministros, programación y utilización. 3) Información y documentación: Biblioteca e instalaciones; acervos y servicios. 4) Tecnologías de la información y comunicación (equipos e instalaciones, redes, atención y servicios).
<i>Planes de estudio</i>	No se menciona.	No se menciona.	1) Existencia, pertinencia y claridad en: objetivos, perfil de ingreso y egreso, actividades académicas, créditos, evaluación, idioma extranjero. 2) Coherencia entre la justificación, objetivos y metas. 3) Flexibilidad.	1) Plan de estudios: perfil de ingreso, egreso, objetivos y metas, congruencia, organización curricular.
<i>Vinculación</i>	1) Sólo en los posgrados tecnológicos.	1) Con el sector productivo para áreas tecnológicas y de ingenierías: responder a la demanda actual de la planta productiva, relación de la planta académica con el sector productivo, vinculación de las líneas de investigación con problemas del sector productivo.	1) Convenios. 2) Acciones de colaboración. 3) Proyectos, con participación de estudiantes, con impacto regional y nacional.	1) Vinculación: beneficios de la cooperación académica.
<i>Evaluación</i>	No se menciona.	No se menciona.	1) Selección de aspirantes. 2) Productividad de la planta académica. 3) Desempeño docente que considere la participación de los alumnos. 4) Congruencia de la evaluación de alumnos en función a la naturaleza del programa. 5) Calidad u oportunidad de los servicios de apoyo. 6) Claridad de normas, criterios e indicadores de evaluación de alumnos.	No se menciona.

Etapas	Génesis	Continuidad	Continuidad y cambio	Continuidad y crecimiento
<i>Recursos financieros</i>	No se menciona.	1) Políticas y recursos de la institución en apoyo a los programas de posgrado.	1) Financiamiento de la propia institución. 2) Proyectos con financiamiento nacional. 3) Proyectos con financiamiento internacional. 4) Acceso a fuentes de financiamiento. 5) Recursos provenientes de convenios de colaboración.	1) Recursos aplicados a la vinculación, ingresos extraordinarios.
<i>Productos académicos (archivo histórico)</i>	No se menciona.	No se menciona.	1) Productos de la planta docente. 2) Seguimiento de egresados. 3) Información estadística de ex alumnos. 4) Tesis. 5) Premios de alumnos, profesores y graduados.	1) Trascendencia, cobertura y evolución del programa: alcance de los resultados, evolución del programa. 2) Seguimiento de egresados: satisfacción de los egresados, proyección. 3) Efectividad del posgrado: eficiencia terminal y graduación. 4) Contribución al conocimiento: investigación y desarrollo, tecnología e innovación, dirección de tesis, publicación de resultados de investigación, participación en encuentros académicos, articulación de la investigación con la docencia.
<i>Resultados y jerarquías</i>	<i>Primera convocatoria 1991</i> Aprobados: 165 Condicionados: 106	<i>Periodo 1996-1997</i> Aprobados: 167 Condicionados: 243	<i>Periodo 2003</i> PPPE: 57 PNP Alto Nivel: 32 PNP Alto Nivel: 212 PIFOP: 354 Total aprobados: 655	<i>Periodo 2010</i> Competencia internacional: 126 Consolidado: 580 En desarrollo: 478 Creación reciente: 227 Total aprobados: 1411

Fuente: elaboración propia con datos de Conacyt (1991b, 1995, 2001, 2007a), para los resultados hasta 2012, sistema de consultas del Conacyt: <<http://svrtmp.main.conacyt.mx/ConsultasPNPC/intro.php>>.

Representaciones sociales: fundamentos para el análisis de la excelencia

La teoría de las representaciones sociales constituye tan sólo una manera particular de enfocar la construcción social de la realidad. Pero este enfoque presenta la gran ventaja de situarse en un punto que conjuga por igual la toma en consideración de las dimensiones cognitivas y de las dimensiones sociales de la construcción de la realidad

Tomas Ibáñez, *Psicología social constructivista*

Como se mostró en la sección antecedente, en 1991 se puso en marcha el PPPE del Conacyt. Esta política, lejos de agotarse en un sexenio, trajo consigo cambios importantes para dicho nivel de estudios al establecer criterios y parámetros para evaluar, desde la perspectiva oficial, la calidad de los programas, con lo cual la idea de excelencia irrumpió con fuerza en la comunidad académica y generó polémica y fuertes discusiones sobre su significado y alcances. En este contexto se dieron las condiciones para el surgimiento de una representación social de excelencia académica.

El presente capítulo tiene la intención básica de explicar qué es una representación social, sus dimensiones y la función que desempeña en la sociedad. Para conseguir lo anterior, en el primer apartado se plantean el origen y los antecedentes del concepto de representaciones sociales; en la segunda sección se hace un recuento de la obra primera de Moscovici (1979), con la intención de puntualizar los aspectos más relevantes para comprender qué son las representaciones sociales; en la tercera parte se particulariza en los enfoques conceptuales de esta teoría; más adelante, se examina

la diversidad de enfoques y, por último, se refieren los elementos teóricos considerados fundamentales para el análisis de las representaciones sociales de excelencia en el posgrado universitario, tales como el carácter social de su génesis, la objetivación, el anclaje y la organización de su contenido en tres dimensiones: la información, la actitud y el campo de representación.

ANTECEDENTES DEL CONCEPTO: REPRESENTACIONES COLECTIVAS

El origen del concepto de representaciones sociales es diverso: como toda aportación científica, es producto de un contexto, del enlace de múltiples ideas, preguntas, conjeturas y refutaciones a principios teóricos establecidos, discusiones que se hilvanan poco a poco hasta tomar forma. Se acude como primera referencia a Moscovici (1979). En efecto, las aportaciones expresadas en *El psicoanálisis, su imagen y su público*, impreso en Francia en 1961,¹⁹ lo sitúan como creador del concepto y fundador de la teoría de las representaciones sociales. Con este punto de partida, se pueden rastrear algunos antecedentes que, como se verá más adelante, conducen a Émile Durkheim (2000) con el concepto de *representaciones colectivas* en el cual abundaremos en este apartado a fin de exponer someramente las diferencias sustanciales entre ambos conceptos emparentados. Así, pondremos de manifiesto que las representaciones sociales tienen características particulares que las convierten en herramienta útil para estudiar una parte de la compleja realidad social: el sentido común.

Son varios los autores que se reconocen como influencia directa e indirecta para la obra de Moscovici, sobre todo a partir del desarrollo de la psicología —y en particular de la psicología social— de

19 La primera edición, publicada por Presses Universitaires de France, fue la tesis doctoral del autor. En la segunda —traducida al español en 1979 y publicada en Buenos Aires por Huemul— el autor hace un prólogo que, por un lado, afianza su postulado teórico y, por otro, otorga un marco de inteligibilidad al resto de la obra.

la época. Por ejemplo, Farr (1983) menciona que Wilhelm Wundt, en sus planteamientos sobre psicología experimental, reconoció que hay una dimensión de la psicología que no puede ser abordada en el laboratorio porque es social y alude a procesos culturales. Con esto dejó una veta para ser explorada, de gran influencia en autores tales como George Herbert Mead, William Isaac Thomas, Sigmund Freud y el propio Durkheim, que más tarde ejercerían influencia en Moscovici. Asimismo, en la obra primera de Moscovici (1979) existen huellas de autores tales como Peter Berger y Thomas Luckmann, Fritz Heider, Rogers Maslow, Sigmund Freud, Ernst Cassirer, Alexandre Koyré, Solomon Asch, entre otros.

Por otro lado, Ibáñez (2001: 160-163) considera que los estudios sobre los factores sociales de la percepción de Jerome S. Bruner, los estudios sobre la memoria y los recuerdos de la realidad de Frederic C. Bartlett, la influencia de las normas grupales en la percepción de la realidad de Muzafer Sherif, la dimensión subjetiva de Kurt Lewin, la formación de las impresiones de Asch, la psicología ingenua de Heider, hasta la corriente sociológica del interaccionismo simbólico de Herbert Mead, así como la sociología y las representaciones colectivas de Durkheim, trazaron el curso de lo que se traduce, con Moscovici, en representaciones sociales.²⁰

Igualmente, el propio Moscovici (Marková, 2003: 131) señaló al ya mencionado Bartlett —psicólogo de los años treinta del siglo pasado— como una influencia importante en su trabajo por tres cuestiones fundamentales: a) por tener un enfoque social de la psicología en los años cincuenta; b) por su *análisis de la convencionalización*, que le permitió tener mayores elementos para explicar el proceso de objetivación de las representaciones sociales, y c) por hacer referencia a Lucien Lévy-Bruhl, autor del cual recuperó varias ideas y que fue un filósofo de la ciencia y antropólogo que, en su época, se opuso a las explicaciones evolucionistas del pensamiento humano y, a partir de este principio, trabajó las ideas de *representación colectiva y mentalidad primitiva*, centrales en su obra.

20 Para un análisis más extenso del devenir histórico de la teoría de las representaciones sociales véase Araya (2002), Perera (2003) y Rodríguez (2003).

Para Moscovici (2003a) lo primordial en la obra de Lévy-Bruhl es que prueba que todas las representaciones son racionales en el seno de cada cultura y por ende la llamada mentalidad primitiva no existe. Con esta afirmación, producto de años de pesquisas, el autor deja un legado metodológico de gran importancia: “Lo que es absurdo para nosotros, no lo es necesariamente para los otros” (Moscovici, 2003b: 99). Sobre el particular algunos autores sostienen que Lévy-Bruhl

mostró incansablemente que la “mentalidad primitiva” no era un modo subdesarrollado de la mentalidad racional, sino otro modo distinto de operar, de pensar. La magia, la religión, la brujería, aquellas cosas que a ojos occidentales podían aparentar como las más disparatadas eran fruto de un modo de razonar que no era traducible a una racionalidad científico-lógica. Y, mucho menos, a un estrato inferior de dicha racionalidad (Anrubia, 2008: 2).

Tales planteamientos teóricos fueron importantes para Moscovici porque le permitieron, por un lado, clarificar las distinciones entre pensamiento científico y sentido común y, por otro, ahondar en la noción de representación colectiva que Lévy-Bruhl tomó del mismo Durkheim, con el cual coincidía en algunos puntos nodales al considerarla como una forma de pensar instituida, compartida por todos los miembros de una sociedad (no de cualquier sociedad, sino de cada una en particular), con un carácter fijo y estable que se impone al pensamiento individual (Anrubia, 2008).

Moscovici también recuperó de Durkheim el concepto de representaciones colectivas y se atrevió a renovarlo y modernizarlo de acuerdo con el momento en el que escribió su obra. Por esa razón, cuando se revisan los antecedentes de la teoría de las representaciones sociales, irremediablemente se acude al sociólogo francés nacido a finales del siglo XIX y cuya obra central se publicó a principios del XX.

Durkheim utilizó el concepto de representaciones colectivas para clarificar el objeto de estudio de la sociología. Para el autor las

representaciones colectivas son las normas, los valores, las creencias, los modos de pensar, sentir y obrar que integran la sociedad, independientemente de los individuos. Éstas cumplen con el papel de asimilar las representaciones que se encuentran dadas, establecidas y construidas externamente (Durkheim, 2000). Por el proceso de socialización tales representaciones se van incorporando en el sujeto. En este sentido, el autor afirma que, dado que existe una coerción para que el individuo acepte voluntariamente someterse a las normas y tradiciones de cada cultura,

La cultura conforma a los hombres a su imagen y semejanza [...] los modos colectivos de obrar o de pensar tienen una realidad fuera de los individuos que actúan conforme a ellos en cada momento del tiempo. Son cosas que tienen una existencia propia. El individuo las encuentra enteramente formadas y no puede hacer que no sean o que sean de otro modo distinto a como son; así pues, está obligado a tenerlos en cuenta (Durkheim, 1989: 49-50).

Parafraseando al autor, las representaciones colectivas aluden a categorías abstractas producidas colectivamente y que son parte de la cultura de una sociedad. A partir de éstas los sujetos construyen sus propias representaciones, expresión individualizada y adaptada de lo colectivo a las características de cada individuo o, en sus palabras,

Del hecho de que las creencias y las prácticas sociales penetren en nosotros, así, desde fuera, no se sigue que las recibamos pasivamente y sin hacerlas sufrir modificación alguna. Al pensar en las instituciones colectivas, al asimilarlas a nosotros, las individualizamos y, en mayor o menor medida, grabamos en ellas nuestra impronta personal [...] No hay conformismo social que no comporte toda una amplia gama de matices individuales. No por ello es menos cierto que el campo de las variaciones individuales es limitado (Durkheim, 1989: 50).

En su momento²¹ esta distinción de lo colectivo y lo individual permitió que Durkheim esclareciera el objeto de estudio de la sociología, es decir, las maneras colectivas de obrar, dejando a la psicología sus manifestaciones individuales.

Tiempo después, las representaciones sociales son concebidas, desde otro punto de vista, como una producción y una elaboración de carácter social sin imposición externa a la conciencia individual, dado que son generadas por los sujetos en un contexto sociocultural. Recuperando a Moscovici (1979: 33):

Las representaciones sociales son conjuntos dinámicos, su característica es la producción de comportamientos y de relaciones con el medio, es una acción que modifica a ambos y no una reproducción de estos comportamientos o de estas relaciones, ni una reacción a un estímulo exterior dado.

Como se puede observar la noción de Durkheim tiene diferencias importantes con la noción de representaciones sociales en Moscovici. Estos contrastes se pueden entender si se ubica el momento histórico de la producción teórica de cada autor así como las condiciones del campo de conocimiento en el que surgen:

- 1) Durkheim, a finales del siglo XIX y principios del XX, tuvo frente a sí la tarea de dar fundamento y clarificar el objeto de estudio de la naciente sociología. En este afán dedicó una parte de su obra a marcar las diferencias de ésta con la psicología, y, de esta suerte, se estableció una escisión entre el estudio de lo social y lo individual.
- 2) Moscovici, por su parte, como historiador y filósofo de la ciencia de mediados del siglo XX,²² hizo una contribución a la psico-

21 En "Representaciones individuales y representaciones colectivas" (Durkheim, 2000) se señala que este trabajo fue publicado originalmente en el tomo 6 de la *Revue de Métaphysique et de Morale*, correspondiente al mes de mayo de 1898.

22 Esta formación llevó a Moscovici a plantearse una gran interrogante: ¿cómo se transforma el conocimiento científico en conocimiento corriente o espontáneo? Como veremos deta-

logía social y a la sociología del conocimiento al tratar de unir en un concepto (representaciones sociales) la dimensión cognitiva y social del conocimiento de sentido común.

Una diferencia fundamental radica en las posiciones epistemológicas desde las cuales se construye uno y otro concepto. En esta línea, Jodelet (1986), tratando de superar una posición determinista, mantiene que el concepto de representaciones sociales toca el punto en donde se funde lo individual y lo social. Alba (2004) contribuye a la discusión manifestando que una diferencia importante entre ambas posiciones radica en que en las representaciones sociales

Se trata de estudiar cómo lo social se manifiesta en las representaciones que cada quien elabora en su vida corriente y comparte con los demás. No estamos únicamente en presencia de las grandes producciones sociales, de los “estados colectivos” que planean sobre la sociedad como entes autónomos de sus miembros tal como describe Durkheim en sus representaciones colectivas (Alba, 2004: 71).

Otros autores, como Farr (2003), se han ocupado del tema y han señalado algunas diferencias entre la representación colectiva y la social. Sus aportes se resumen en el cuadro 2.

De esta manera, se observa que, aunque emparentadas, las representaciones colectivas y las representaciones sociales son dos entidades conceptuales que se formularon para explicar cuestiones de diferente índole, por lo que no pueden confundirse ni ser tomadas como sinónimos: cada una tiene un lugar importante en la historia pues a la primera se le agradecen sus aportes para el análisis y comprensión sociológica de la tradición (religión, mito, lenguaje); mientras a la segunda se le adeuda haber puesto la mirada en los procesos de cambio, en la innovación y en los procesos de producción de significados que guían las acciones.

lladamente más adelante, para él el conocimiento de sentido común no era simplemente la vulgarización de la ciencia, ni ignorancia del conocimiento científico, sino una construcción social valiosa que debía ser analizada por la psicología (Markova, 2003).

Cuadro 2

Contraste entre representaciones colectivas y representaciones sociales

Eje de comparación	Representaciones colectivas (Durkheim)	Representaciones sociales (Moscovici)
<i>Definición</i>	General: pensamiento social global (mito, religión, tradición).	Más precisa: una forma de pensamiento social, una estructura cognitiva específica.
<i>Objeto de estudio</i>	Los contenidos de la representación, productos elaborados en la vida social.	Procesos de construcción de la representación.
<i>Relación sujeto/objeto</i>	El sujeto está supeditado a lo social.	Vínculo entre lo individual y lo social.
<i>Estructura</i>	Estática, arcaica basada en la tradición.	Dinámicas, flexibles, se crean y se recrean en la vida cotidiana.
<i>Contexto de aparición</i>	Sociedades modernas, en las que todavía se encuentra arraigado el peso de la tradición frente a la delimitada propagación de la ciencia.	Sociedad contemporánea tecnologizada, época en la que los conocimientos científicos se difunden rápida y masivamente a través de diferentes medios.
<i>Alcance</i>	Compartidas por la mayoría de la sociedad.	Compartidas por grupos o sectores de la sociedad.

Fuente: elaboración propia basada en Alba (2004) y Farr (2003).

CONCEPTO DE REPRESENTACIONES SOCIALES EN LA OBRA PRIMIGENIA DE MOSCOVICI

Desarrollada en el seno de la psicología social, con influencias de la sociología del conocimiento, la teoría de las representaciones sociales es utilizada hoy día por la antropología, la lingüística, la ciencia política, las ciencias de la comunicación y otras disciplinas para explicar fenómenos y objetos de diversa índole. Así, por su carácter primigenio e importancia, proponemos un acercamiento a algunas de las tesis básicas propuestas en la obra fundacional de Moscovici (1979), lo cual nos permitirá un punto de partida para, posteriormente, comprender por qué la *excelencia académica* puede ser comprendida como un objeto de representación en el posgrado universitario.

Es sabido que, cuando se publicó esta obra, en la psicología predominaba el enfoque conductista y el paradigma de la ciencia experimental, cuestiones que influyeron considerablemente para que las tesis del autor se pusieran en tela de juicio (Mireles, 2011). Aunado a esto, el psicologismo (que se caracteriza por enfatizar el estudio de lo individual) y el predominio de la psicología estadounidense frente a la europea, así como la reducción de la representación social al concepto de actitud, contribuyeron a que la teoría no fuera bien aceptada y que en un principio se aminorara el alcance de los planteamientos de Moscovici (Ibáñez, 2001: 167).

El autor comienza planteando un problema que a su parecer no se había estudiado: la penetración de la ciencia en la sociedad. Considera que es necesario estudiar cómo la ciencia se recompone en la sociedad, más allá de los análisis filosóficos o históricos, en el pensamiento de sentido común de los seres humanos y frente a una comunidad académica de la época que despreciaba el conocimiento ordinario en oposición al conocimiento científico, Moscovici trató de responder una pregunta de relación entre ambos: ¿cómo se transforma el conocimiento científico en conocimiento corriente? (Marková, 2003).

La respuesta es que la sociedad moderna da lugar a un *nuevo sentido común* que se nutre de los conocimientos científicos, mismos que se adaptan a explicaciones ordinarias más laxas, situación posible dado que estos contenidos: a) se manejan fuera del propio marco de la ciencia; b) responden a finalidades prácticas, y c) se reelaboran según el contexto social particular. El autor aclara, desde el inicio, que esta adaptación de la ciencia al sentido común no debe ser juzgada como descomposición, simplificación o degradación del saber; por el contrario, debe mirarse como un proceso creador, en el que el sujeto elabora un conocimiento distinto que responde a otro tipo de necesidades (Moscovici, 1979: 15-16). Así, no se trata de una comparación entre el conocimiento *verdadero* emanado de la ciencia y el conocimiento *erróneo* o *falso* producto del sentido común, sino de analizar el proceso por el cual en el mundo moderno el conocimiento científico sale de su contexto original, se socializa en la vida cotidiana, se convierte en parte importante del sentido

común y tiene repercusiones en las acciones de los seres humanos. Para abordar estas cuestiones Moscovici utiliza el concepto de representaciones sociales.

Como se ha indicado, en la obra queda claro que las representaciones sociales pertenecen al pensamiento del sentido común; por tal condición siempre se manifiestan en los intercambios sociales, las conversaciones, el diálogo (Mireles, 2012a). Para Moscovici (1979) una representación social:

- 1) Sitúa el pensamiento en un contexto específico.
- 2) Permite poner de manifiesto los criterios de los juicios de evaluación de los sujetos.
- 3) Posibilita establecer relaciones con conceptos subyacentes.
- 4) Su significado no está predeterminado sino que depende de las interacciones entre personas.
- 5) No es una reacción inmediata a un estímulo exterior.
- 6) No es una calca de la realidad.

Es importante que las representaciones sociales no se confundan con otras expresiones como el *mito*, la *opinión* o la *actitud* porque hay diferencias específicas entre estos términos. Moscovici mismo establece tales distinciones. Con respecto del *mito* señala que

Para el hombre llamado primitivo constituye una ciencia total, una “filosofía” única donde se refleja su práctica, su percepción de la naturaleza de las relaciones sociales, para el hombre llamado moderno la representación social sólo es una de las vías para captar el mundo concreto [...] identificar mito con representación social [...] sin más significa contentarse con metáforas y aproximaciones falaces (1979: 29).

Para el autor la *opinión* es “poco estable, referente a puntos particulares, por lo tanto específica; finalmente se ha comprobado que constituye un momento de la formación de actitudes y estereotipos. Todo el mundo admite su carácter parcial, parcelario”

(1979: 30). Sobre la *imagen* apunta que “se le concibe como reflejo interno de una realidad externa, copia fiel en el espíritu de lo que se encuentra afuera de él. Por tanto es la reproducción pasiva de un dato inmediato” (1979: 31). Moscovici enfatiza que todos estos conceptos son diferentes de las representaciones sociales porque no tienen en cuenta las relaciones y las interacciones entre las personas y son, en cierto sentido, estáticos, mientras que las representaciones sociales son conjuntos dinámicos.²³

El autor francés agrega que las representaciones sociales están organizadas en tres dimensiones, las cuales permiten acercarse a su contenido:

- 1) *Información*: se refiere al nivel de conocimientos sobre el objeto de representación.
- 2) *Campo de representación*: alude a la imagen o modelo social del objeto de representación.
- 3) *Actitud*: versa sobre la valoración global del objeto de representación.

A través del estudio de estas dimensiones se puede conocer el “corazón colectivo” que está presente en las opiniones, evaluaciones, proposiciones y juicios individuales (Moscovici, 1979: 45). Esas tres dimensiones guían la presente investigación, porque serán la pauta del trabajo empírico para develar la representación de excelencia académica, razón por la cual se explican ampliamente con las contribuciones de otros autores.

Moscovici también señala dos procesos fundamentales en la elaboración de las representaciones sociales: *objetivación* y *anclaje*. El primero es lo que “lleva a hacer real un esquema conceptual, a duplicar una imagen con una contrapartida natural” (Moscovici, 1979: 75); es decir, la objetivación ocurre cuando lo simbólico toma forma, se materializa, se concreta y se hace evidente a los ojos de los sujetos. Por su parte, el anclaje se refiere a la *fijación* del objeto

23 Ibáñez (2001: 193-202) profundiza en las diferencias y similitudes de las representaciones sociales con conceptos afines.

de representación a los esquemas preexistentes. Estos procesos se dividen sólo con fines de análisis, porque se asume que están imbricados, que no hay un orden jerárquico o de aparición ni tampoco una línea tajante que los separe. Se ahondará en ambos procesos en apartados posteriores.

Después de los planteamientos teóricos Moscovici presenta los resultados de la indagación empírica. En consecuencia, cumple con su objetivo y revela las representaciones sociales del psicoanálisis del público francés de los años cincuenta del siglo XX.²⁴

Debemos enfatizar que la obra que hemos venido comentado no es producto de un psicoanalista, ni es una aportación teórica a esta corriente de pensamiento, tampoco se trata de una crítica a sus fundamentos o a sus exponentes, su cometido fue mostrar cómo el psicoanálisis se introdujo y se transformó en parte del sentido común de la sociedad francesa de la época. De esa forma, Moscovici legó el primer trabajo teórico-empírico sobre representaciones sociales, con el que inauguró la corriente teórica y estableció las bases para su comprensión y desarrollo.

Un punto clave: relación sujeto-objeto en las representaciones sociales

Para Moscovici (1979) una de las cuestiones más relevantes fue plantear una explicación en la que lo social y lo individual no quedarán escindidos o subsumidos uno frente a otro. El autor advirtió que toda representación es una organización de imágenes (figuras) y de lenguaje (expresiones) que son o se convierten en comunes.

24 En cuanto a lo metodológico conviene resaltar que el autor acudió a una encuesta, un cuaderno cuestionario y al análisis de contenido de la prensa. El análisis de los datos es exhaustivo: en éste desglosa las tres dimensiones de las representaciones (actitud, información y campo de representación) considerando las variables de edad, sexo, grupo socioprofesional y las opciones ideológicas de los sujetos de la muestra seleccionada. Asimismo explica los procesos de objetivación y anclaje. Por último, hace un análisis de la prensa que le permite identificar cuáles son las fuentes de propagación del psicoanálisis así como las posturas que estos escritos asumen de acuerdo con la orientación ideológica o religiosa.

Pero el autor es claro y previene contra malos entendidos, pues sabe que regularmente la representación se considera en forma pasiva (una clase de imagen fotográfica). Por lo mismo, propone una concepción de representación que debe pensarse en forma activa, puesto que su papel es dar forma a lo que proviene del exterior en el transcurso de las interacciones sociales. En este sentido, la imagen reproduce, capta el mundo exterior pero, a la vez, permite la reconstrucción de lo dado:

Podemos suponer que estas imágenes son una especie de “sensaciones mentales”, impresiones que los objetos y las personas dejan en nuestro cerebro [pero] cuando hablamos de representaciones sociales, partimos generalmente de otras premisas. En primer lugar, consideramos que no hay un corte dado entre universo exterior y universo del individuo (o del grupo) [...] No reconocer el poder creador de objetos, de acontecimientos, de nuestra actitud representativa equivale a creer que no hay relación entre nuestro “repositorio de imágenes” y nuestra capacidad de combinarlas, de obtener de ellas combinaciones nuevas y sorprendentes (Moscovici, 1979: 31).

Moscovici refuta esta noción de imagen como tábula rasa, una copia fiel sin antecedentes y que se mantiene inamovible e intacta. Ciertamente, el autor retoma la idea de imagen para tratar de explicar la representación, pero justamente no con ese sentido aislado, sino otorgándole cualidades de apropiación y reconstrucción dentro de un contexto social. Así, como menciona Mireles (2011), la imagen no se imprime de manera mecánica en todos los individuos o grupos pues la integración depende de ciertas condiciones particulares, por ejemplo la condición sociocultural o la historia de vida.

Entonces, las representaciones sociales son, como sostiene Álvaro (2009) “una modalidad particular del conocimiento de sentido común, no son sólo productos mentales, sino que son construcciones simbólicas que se crean y recrean en el curso de las interacciones sociales”. No se trata de opiniones o creencias individuales ni la suma de éstas, sino de un pensamiento que se construye grupalmente.

te y tiene impacto en la vida de los actores. Para Moscovici (1979: 52) toda representación social se engendra, nace en un colectivo y cumple con una función específica: “orientar las conductas y las comunicaciones sociales”.

DIVERSIDAD DE ENFOQUES

En la revisión de textos sobre representaciones sociales surgen muchas interrogantes ante las dificultades de interpretar esta noción como concepto, categoría o teoría. Asimismo, resulta difícil precisar los límites conceptuales y los alcances de la teoría para el estudio de diversos problemas de orden social, particularmente en el ámbito educativo. La dificultad bien puede considerarse tanto una virtud, por su gran poder heurístico, como una deficiencia, por la carencia de precisión y exactitud. Partidarios y críticos contribuyen a la discusión, los unos acrecentando las bases de la teoría (Jodelet, 1986; Abric, 2001; Ibáñez, 2001), los otros debatiendo su validez, porque advierten que existe una “laxa y vaga amplitud teórica” (Domínguez, 2001: 2).

Nuestra postura se inclina hacia la de los seguidores, pues tratamos de esbozar consideraciones que expliquen algunas de las cuestiones arriba enunciadas. La tarea resulta relevante para quien pretenda, como es nuestro caso, hacer uso de esta teoría en cuanto herramienta para acercarse a un ámbito particular del pensamiento de sentido común.

De acuerdo con Jodelet (1986), la noción de representación social aparece en un primer momento como un concepto para explicar diversos fenómenos de las interacciones sociales que surgen en la realidad cotidiana. Posteriormente, los desarrollos de este concepto han dado lugar a reflexiones y análisis más amplios hasta conformar una teoría que ha madurado por contribuciones formuladas desde diferentes puntos de vista. Por lo anterior, se entiende que la noción de representación alude tanto al concepto como a la teoría aún cuando existan particularidades según la orientación que se adopte.

La multiplicidad de enfoques surgidos en la teoría de las representaciones sociales se debe en parte a que, desde su nacimiento, el concepto se ha vinculado con diferentes posiciones disciplina-rias —por ejemplo, con su antecedente inmediato: el ya mencionado concepto sociológico de representaciones colectivas de Durkheim—. Posteriormente, casi medio siglo después, su renovación surgió a partir de una postura innovadora de la psicología social con Moscovici, quien utiliza algunos postulados de la sociología del conocimiento plasmados en Berger y Luckmann (1997 y 2001) y en Schutz y Luckmann (2001).

Tal fecundidad se ha intentado clasificar de distintas formas. Jodelet (1986) agrupó un abanico de posturas distintas clasificadas de acuerdo a cómo se elaboran las representaciones sociales, cuyas diferencias se centran en la importancia que se le atribuye a uno u otro elemento de la representación: actividad cognitiva, discurso y comunicación práctica social, significantes de la actividad representativa, relaciones intergrupales y reproducción de esquemas de pensamiento. Posteriormente, en 2003, esta autora enunció diversos modelos desarrollados a partir de los planteamientos originales de Moscovici: núcleo central, principios de tomas de posición, antropológico, dialógico y comunicacional e interpretativo. Banchs (2000) señala tres enfoques metodológicos: a) *procesual*: en el que se enfoca a conocer el contenido de la representación a partir de una mirada interpretativa en la que los sujetos producen significados con un basamento histórico y cultural; b) *estructural*: cuyo interés es el estudio del núcleo central de la representación con un corte cognitivo y experimental; c) *sociológico*: que pone atención en los procesos de producción y circulación de las representaciones. Alba (2004: 82-83) sugiere tres líneas de acuerdo con las perspectivas que han adoptado los círculos o escuelas que se consagran las representaciones sociales: a) *antropológica*: con las obras de Serge Moscovici y Denise Jodelet; b) *estructural*: proveniente de las universidades de Aix-en-Provence y de Montpellier, con los trabajos de Jean-Claude Abric y Christian Guimelli, y c) *genética*: originada en la Universidad de Ginebra con Willem Doise. Conviene resaltar que las clasificaciones mencionadas no son excluyentes, además de

que destacan la perspectiva cognitiva y reconocen la posición sociológica que alude a producción y reproducción de las representaciones sociales (Arruda, 2010).

Al revisar esta diversidad de enfoques se puede concluir, de acuerdo con Ibáñez (2001: 207), que se han generado dos grandes corrientes para explicar las representaciones sociales:

- 1) Las posiciones que privilegian la psicología tratan de explicar las representaciones sociales a partir de estructuras cognitivas, con el fin de desentrañar el contenido y la estructura de la representación. La pregunta tipo que intentan resolver es *¿qué representación tiene tal o cual grupo sobre tal o cual objeto social?*
- 2) Las corrientes socioantropológicas que privilegian cuestiones vinculadas con el espacio social, las prácticas sociales, las relaciones intergrupales y la reproducción de esquemas de pensamiento. La pregunta tipo que se plantean es *¿por qué tales o cuales características sociales engendran diferencias en las representaciones sociales?*

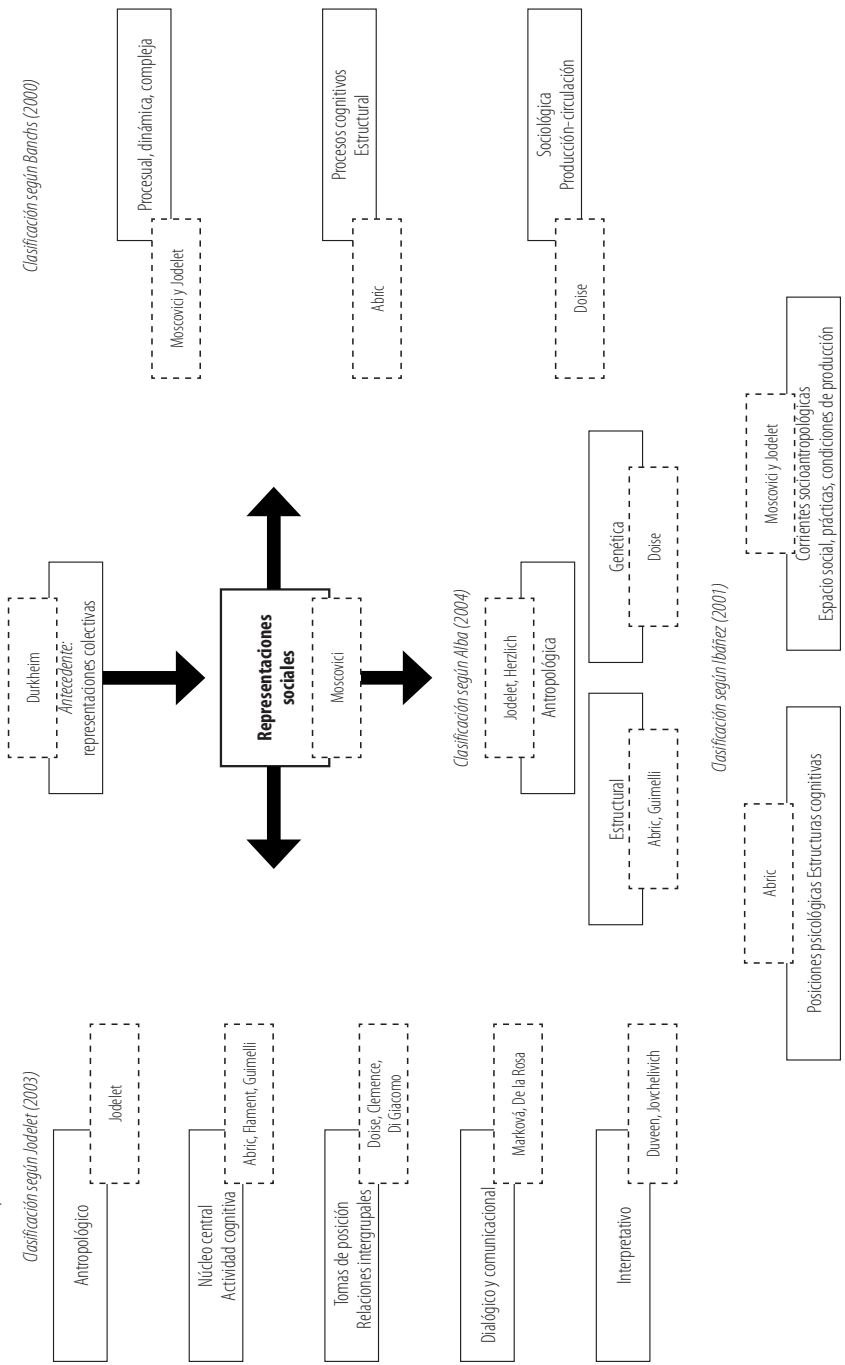
En el esquema 1 se muestran los enfoques expuestos y se pone de manifiesto que éstos, si bien reflejan una gran diversidad, tienen en común la preocupación inicial de Moscovici por comprender cómo interviene lo social en las elaboraciones individuales y cómo éstas terminan en la edificación social.

DESARROLLOS CONCEPTUALES

Comprender qué son las representaciones sociales exige ir más allá de la revisión de sus antecedentes y de la exposición de los enfoques teóricos. Es indispensable detenerse a revisar el concepto con sus variantes porque permitirá definir con mayor grado de concreción lo que se entiende por representaciones sociales con fines de indagación. Moscovici no presenta una definición exacta o cerrada; lo que

Esquema 1

Enfoques de la teoría de las representaciones sociales



encontramos en una lectura detallada son varias aproximaciones generales de las cuales se rescatan varios puntos:

- 1) Salta a la vista que el autor identifica las representaciones sociales como una modalidad del conocimiento de sentido común, afirmación importante porque establece la primera demarcación: representación social *no es* el sentido común, sólo *es una forma* en el que éste aparece.
- 2) Las representaciones sociales se generan con los otros en la comunicación y los intercambios e involucran los comportamientos, lo cual pone de manifiesto que no son pensamientos individuales, meramente abstractos, punto también relevante para comprender los alcances del concepto.
- 3) Las representaciones sociales son creaciones que van más allá de recepciones y repeticiones mecánicas de la información circundante, son un corpus organizado de “conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación” (Moscovici, 1979: 18).

Como en todo desarrollo teórico, los planteamientos originales han dado pauta a otros con el fin de lograr una comprensión más puntual. Jodelet, colaboradora cercana a Moscovici, recupera lo antes dicho pero subrayando que las representaciones sociales son ante todo conocimiento práctico. Esto contribuye a delinear el concepto en cuanto recalca que se trata de conocimiento utilizado en el actuar cotidiano, no de cavilaciones o reflexiones alejadas de la vida ordinaria. La autora lleva entonces las representaciones sociales al terreno de la construcción social de la realidad con base en la sociología del conocimiento:

Antes que nada concierne a la manera cómo nosotros, sujetos sociales, aprehendemos los acontecimientos de la vida diaria [...] En pocas palabras, el conocimiento espontáneo, ingenuo, que tanto interesa a

las ciencias sociales, ese que habitualmente se denomina *conocimiento de sentido común*, o bien pensamiento natural, por oposición al pensamiento científico [...] un *conocimiento socialmente elaborado y compartido* [...] se trata de un *conocimiento práctico* [...] este conocimiento forja las evidencias de nuestra realidad consensual, participa en la *construcción social de la realidad* (Jodelet, 1986: 473).

Al mismo tiempo, pero desde otro ángulo, en la escuela de Aix-en-Provence, Abric (2001) ofrecía definiciones que destacaban los aspectos cognitivos de las representaciones sociales. Basado en la afirmación de Moscovici (1979) de que toda representación posee una organización en el núcleo figurativo. Abric recalcó que éstas poseen una estructura que ordena y jerarquiza los elementos de la representación, dando lugar al *núcleo central de la representación*. De tal manera, que desde esta postura la representación se entiende como:

Una visión funcional del mundo que permite al individuo o al grupo conferir sentido a sus conductas y entender la realidad mediante su propio sistema de referencias y adaptar y definir de ese modo un lugar para sí [...] Es a la vez producto y proceso de una actividad mental por la que un individuo o un grupo reconstituye la realidad que enfrenta y le atribuye una significación específica (Abric, 2001: 13).

En esta línea, Flament (2001: 33) definió la representación como “un conjunto organizado de cogniciones relativas a un objeto, compartidas por los miembros de una población homogénea en relación con ese objeto”.

Las conceptualizaciones de la escuela de Aix-en-Provence se caracterizan, efectivamente, por acentuar las estructuras cognitivas que configuran una representación social; es decir, consideran la representación como un producto que tiene una estructura, un orden, una disposición específica que se debe desentrañar a través del análisis de corte cuantitativo y experimental.

Por otro lado, están las definiciones que resaltan la importancia que el grupo y las interrelaciones de sus miembros tienen en la generación y dinámica de las representaciones sociales. Dos de los autores más representativos de dicha perspectiva sostienen que

Las representaciones sociales son principios generadores de tomas de posición vinculadas a ubicaciones específicas en un conjunto de relaciones sociales y organizan los procesos simbólicos que intervienen en estas relaciones [...] las representaciones sociales se elaboran principalmente a través de y en las relaciones de comunicación [...] las representaciones sociales son útiles para mantener una modalidad de relaciones entre los grupos del mismo modo que estas relaciones suscitan representaciones que organizan de una manera específica el enfoque cognitivo y evaluativo del entorno social (Doise y Mugny, 1991b: 21).

Como se dijo, esas variaciones han dado lugar a diferentes críticas (Álvaro, 1995; Purkhardt, 1993). No obstante, parece que el propio Moscovici, en un doble movimiento, generó y a la vez se anticipó a esta imputación ya que en el primer capítulo de su obra primigenia, inicia lanzando la siguiente advertencia:

Las representaciones sociales son entidades casi tangibles. Circulan, se cruzan y se cristalizan sin cesar en nuestro universo cotidiano a través de una palabra, un gesto, un encuentro [...] Si bien la realidad de las representaciones sociales es fácil de captar, el concepto no lo es (Moscovici, 1979: 27).

La objeción se funda, de acuerdo con Moscovici, en la influencia de la psicología americana que demanda “precisión científica” a las ciencias humanas. Años después de haber publicado su obra central, el propio autor responde:

No debemos luchar por emular la perfección de la física y nadie se siente obligado a verificar una serie de hipótesis [...] Y mucho me-

nos dar una definición precisa de cada uno de sus conceptos. Acaso alguien conoce la definición para conceptos generales como conciencia colectiva, carisma, clase social, mito por mencionar sólo algunos (Moscovici, 2003b: 69).

Esta crítica no considera que la dificultad para conceptualizar las representaciones sociales radica en la naturaleza misma de la representación, en la que se mezclan cuestiones de diversa índole tales como esquemas cognitivos, interacciones sociales, sistemas simbólicos y afectivos. En este sentido, Moscovici enfatiza que la pretensión de exactitud en los conceptos de las ciencias sociales lleva a cierta esterilidad. Recuperando a Bourdieu y Wacquant (1995), se puede decir que en ocasiones se confunde la rigidez con el rigor y, por consiguiente, definir las representaciones sociales con un concepto cerrado y universalmente válido anularía las posibilidades creativas de su uso.

Consideramos que, si bien es cierto que los avances y aportes en este campo teórico tienen matices —diferentes tonalidades de un mismo color— comparten un principio fundamental: la realidad debe ser estudiada como una relación, pues se renuncia expresamente al principio de sobredeterminación del sujeto por las estructuras sociales. Por esta amplitud el concepto de representación ha sido considerado como un *concepto marco* que, más que describir con precisión un objeto, alude a un conjunto de fenómenos y procesos complejos (Ibáñez, 2001: 171).

Por lo dicho en los apartados anteriores, se entiende que al hablar de *representaciones sociales* se hace referencia a un término multinivel. Por un lado, se refiere a una teoría²⁵ que incluye diversas orientaciones. En consecuencia, se generan posiciones, enfoques,

25 De acuerdo con Moscovici existen dos tipos de teorías: "algunas son estructuras conceptuales que nos permiten descubrir algún aspecto nuevo y fructífero de los hechos, interpretarlos y discutirlos, lo cual no es una contribución despreciable. Otras teorías que son sistemas de hipótesis que se derivan de los hechos y que pueden ser verificadas o falseadas". Agrega que la teoría de las representaciones sociales pertenece al primer grupo y por tanto no puede exigírsele exactitud y precisión, menos aún someterla a pruebas de hechos exhaustivas, cuando además la teoría tiene la condición de ser relativamente joven (2003: 103).

corrientes y líneas diversas que se abocan a explicar el mismo objeto, las *representaciones sociales*, si bien desde diferentes miradas. Por otro lado, y al mismo tiempo, *representaciones sociales* hace referencia a una propuesta metodológica que permite acercarse al estudio de diferentes fenómenos sociales, pero cuyo uso depende del enfoque o enfoques teóricos que se asuman. Por último, se hace mención de un concepto que con matices se acerca al mismo objeto: las *elaboraciones de sentido común*, que tienen un sentido práctico en la vida de los grupos que las construyen frente a la novedad, al cambio, o las transformaciones que les son significativas. En este sentido, no es concepto unívoco ni unidireccional, por el contrario, remite a un corpus de conocimiento teórico que, a partir de una matriz común, se bifurca en varias direcciones.

Para finalizar queda decir que aquí básicamente se adopta, además de los conceptos, la posición de Moscovici y Jodelet, dado que permite acercarse al contenido de las representaciones sociales desde un enfoque que vincula el contexto con los sujetos que elaboraran las representaciones sin limitarse a verlos como productos mentales o elaboraciones cognitivas, sino con una fuerte carga simbólica que permite conocer y develar esa realidad construida de manera social.

A manera de resumen, se puede decir que las representaciones sociales son una forma de pensamiento del sentido común que se utiliza con fines prácticos en la vida cotidiana. De acuerdo con Wagner y Elejabarrieta (1994), sus características principales son que se generan socialmente, son compartidas en grupos, se distinguen por poseer una estructura interna particular (información, campo y actitud) y tener sus propios procesos implicados (objetivación y anclaje).

CATEGORÍAS PARA ACCEDER A LA REPRESENTACIÓN SOCIAL DE EXCELENCIA

De los principios teóricos y conceptos presentados anteriormente se desprenden algunos componentes fundamentales de la teoría que es preciso explicitar con mayor profundidad para, después, develar la

representación social de excelencia en el posgrado, lo que implica varios elementos: el carácter social de su génesis y el sujeto-objeto-contexto, el pensamiento de sentido común, el núcleo figurativo, las tres dimensiones —información, actitud y campo de representación—, así como los procesos de objetivación y anclaje.

Carácter social de su génesis: sujeto-objeto-contexto

Como ya se mencionó, la teoría de las representaciones sociales se caracteriza porque permite el estudio relacional de lo social y lo individual, para evitar la dicotomía que ha caracterizado al objetivismo y al subjetivismo. En este sentido postula que la cognición y particularmente aquellos procesos que se dan en la formación de representaciones sociales están intrínsecamente ligados a las condiciones sociohistóricas de los individuos. Así, en este juego dual, según Alba (2004: 74) “el objeto representado es un objeto social, que sólo toma sentido en un contexto social determinado, y el sujeto forma parte de una cultura que lo determina en gran medida”. Luego entonces, aparecen tres elementos implicados: el *sujeto*, que construye la representación, el *objeto*, que es representado en tanto “una representación siempre es representación de alguien, así como representación de una cosa” (Moscovici, 1979: 17), y por supuesto también el *contexto*, como el escenario que posibilita esta relación.

Sujeto

El *sujeto* que participa en la elaboración de las representaciones es eminentemente social, pertenece a grupos en los que se dan interacciones e intercambios a través de la comunicación y lenguaje. No se habla de un ente en particular, sino del sujeto en sociedad, aquel que en su vida diaria participa en comunidades, redes, grupos, co-

lectivos; es decir, un sujeto de la sociedad moderna que cuenta con diferentes medios y espacios para comunicar y debatir diferentes ideas, creencias, opiniones y juicios sobre objetos que le son relevantes (Wagner y Elejabarrieta, 1994).

Para Jodelet (1986 y 2008) las representaciones sociales consisten en una propuesta teórica que considera un sujeto activo y pensante, no una tábula rasa, ni un organismo sede de procesos psicobiológicos, tampoco un ser determinado por la estructura social; se trata de quien usa, construye y reconstruye símbolos, sentidos y significados recuperados de la sociedad a la que pertenece, o lo que es lo mismo, de un fondo cultural común: “los sujetos deben ser concebidos no como individuos aislados, sino como actores sociales activos, concernidos por los diferentes aspectos de la vida cotidiana que se desarrolla en un contexto social de interacción y de inscripción” (Jodelet, 2008: 51).

Además, el sujeto que representa lo hace desde lugares específicos, desde posiciones particulares que ocupa en su contexto, no es un sujeto abstracto, es un sujeto que está marcado por sus coordenadas en el espacio geográfico y temporal que es al mismo tiempo un espacio social. El conjunto de condiciones económicas, sociales, históricas y culturales dota a los sujetos de formas de percibir la realidad, de experiencias, conocimientos e información que condicionan de diversas maneras su relación con los objetos de representación, ello lleva a reconocer que “diferentes inserciones sociales originan representaciones sociales dispares” (Ibáñez, 2001: 180).

Objeto

De acuerdo con Jodelet (1986: 475) “no hay representación social que no sea de un objeto, aunque éste sea mítico o imaginario”; esto es, el *objeto* puede ser una cosa, acontecimiento, idea, persona, institución o cualquier entidad concreta o abstracta siempre y cuando se le haya atribuido relevancia y significado en el seno de un grupo, es decir, que tenga la propiedad de ser social.

Con esto se quiere decir que el objeto esté presente en las conversaciones y que tenga influencia en las prácticas de los sujetos. Diversos autores han señalado que la posibilidad de que un objeto sea un objeto de representación depende de la relación que el grupo establece con el mismo (Ibáñez, 2001; Wagner y Elejabarrieta, 1994). Se trata de una relación que puede adquirir varias formas: a) tensa o polémica en la que el objeto genera discusión, acuerdos y desacuerdos; b) cuando el objeto es extraño o ajeno y por lo tanto requiere ser comprendido; c) cuando el objeto es polimorfo y caben varias interpretaciones; d) cuando el objeto irrumpe en la cotidianidad y modifica las prácticas del colectivo, y e) cuando el objeto amenaza la identidad grupal.

Contexto

Como se dijo líneas arriba, el *contexto* es lo que hace posible el nacimiento de una representación social en un grupo. ¿Cómo surge y circula una representación? Para Ibáñez: “en su plano más general, las fuentes de determinación [y producción] de las representaciones sociales se encuentran en el conjunto de condiciones económicas, sociales, históricas que caracterizan a una sociedad determinada y en el sistema de creencias y valores que circulan en su seno” (2001: 178).

Es relevante considerar que para esa postura, el contexto alude a lo macrosocial y lo microsociales, es decir, tanto a los sucesos de orden nacional o internacional como a lo que sucede en las interacciones de los pequeños grupos de pertenencia, niveles que se ven por separado sólo con fines analíticos, pero que en la vida diaria coexisten con influencias mutuas de una forma dinámica:

Existe una cultura, un cúmulo de conocimientos e ideas que nos anteceden en relación con los cuales nos desarrollamos, nos construimos y construimos nuestro mundo. La cultura influye tanto de manera general (determinación central), como a nivel de los pequeños grupos

(determinación social lateral), sobre la construcción de nuestra realidad. Pero lo que interesa a los que estudiamos representaciones sociales no es la realidad *toute faite*, "ya hecha", sino la realidad en proceso de hacerse, la innovación y los cambios sociales (Banchs, 2002: 54).

En una investigación que busca develar representaciones sociales estas dimensiones no se determinan a priori, más bien se definen a partir del objeto de representación en cuestión. Precisamente, es tarea del que investiga reconstruir un contexto como horizonte de inteligibilidad que permita explicar por qué en cierto momento, bajo determinadas condiciones, se forma una representación. En este caso que se toma la excelencia académica como objeto de representación, fue relevante plantear el contexto de las transformaciones de orden mundial y nacional de la educación superior en los últimos años que dieron cabida a la noción de excelencia, pero también es necesario hurgar en la dinámica de los grupos particulares de los académicos y estudiantes universitarios. Siendo un objeto social que tiene un periodo temporal-espacial delimitado y que surge de la polémica, la reconstrucción del contexto puede guiarse tratando de ubicar el momento en que surge la polémica, describir los mecanismos de comunicación, acotar y observar las posiciones de los grupos involucrados. Con lo antes expuesto se hace evidente que, además de reconstruir un contexto sociohistórico para comprender cómo la noción de excelencia se introdujo al mundo universitario, particularmente en el posgrado, es necesario observar cómo se incorporó a las conversaciones de los actores y cómo la significan.

Conocimiento de sentido común

El pensamiento ordinario, el conocimiento de sentido común, también llamado ingenuo, ha sido tema de estudio para la psicología y la sociología. Éste se traduce como el conocimiento que usan los sujetos en su vida cotidiana incluyendo contenidos cognitivos, afectivos y simbólicos que sirven para organizar la vida privada, pero

también, y fundamentalmente, para la organización de los grupos en los que viven (Wagner y Elejabarrieta, 1994).

Para Moscovici y Hewstone (1986) el pensamiento de sentido común puede entenderse como el pensamiento ingenuo, el conocimiento vulgar que se adquiere a través de la tradición y la experiencia. Se trata de *lo que todo el mundo* conoce o sabe, es la información circulante en el mundo ordinario. Es un pensamiento que permite contactarse con los demás en las relaciones cotidianas, es un pensamiento natural. Se basa en las observaciones y en la experiencia diaria. Para su cabal comprensión, tradicionalmente este tipo de saber se opone al conocimiento científico en cuanto este último demanda análisis, reflexión, rigurosidad y sistematización.

Para los autores esta concepción clásica resulta insuficiente en la época contemporánea, caracterizada por la amplia y veloz difusión del conocimiento científico, lo cual propicia que amplios sectores de la población, sobre todo aquellos que tienen acceso a la escolarización, se apropien y hagan uso de éste de manera informal en la vida cotidiana. De tal manera que el sentido común en el contexto actual se entiende como una forma de pensamiento cargado con una fuerte dosis de información —proveniente del campo científico—²⁶ misma que se consume, incorpora y transforma para servir en la vida cotidiana. Esta integración de algunos elementos de la ciencia al bagaje que cada individuo posee, ese uso particular que cada persona o grupo hace, contribuye en el proceso de construcción de las representaciones sociales.

De tal manera, el nuevo sentido común puede considerarse como una mezcla entre los conocimientos científicos o de un campo disciplinario particular (arte, humanidades, tecnología, política) y los que se adquieren por la tradición en los intercambios cotidianos. Es el terreno de la *ciencia popularizada*, el ámbito desde el cual Moscovici realizó su estudio sobre el psicoanálisis.

Algunos autores (Wagner y Elejabarrieta, 1994: 826) señalan que además de la ciencia popularizada, en la mentalidad moderna hay otros tipos de contenidos que se añaden en la esfera del pen-

26 Acerca de la noción de *campo científico* ver Bourdieu (2003).

samiento de sentido común y que dan lugar a diferentes objetos de representación: la *imaginación cultural*, que comprende aquellos de larga historia pero que prevalecen como relevantes tales como la locura o la enfermedad, y las *condiciones sociales* y los *acontecimientos* que surgen de situaciones actuales que pueden ser polémicas, aglutinan objetos que se comparten en pequeños grupos, y generan representaciones menos estables en el tiempo como, por ejemplo, los movimientos de protesta. Por consiguiente, el conocimiento de sentido común en la época contemporánea puede deberse a la mezcla de información proveniente de diferentes dominios. Este énfasis en la época, en el momento actual, se debe a que el sentido común no es atemporal ni estático, sino que se reproduce, se recrea en un tiempo y en un contexto. Para hacer énfasis en esta relación:

Podemos observar en el sentido común un cuerpo de conocimientos reconocido por todos y por tal motivo, comunicable, y este *corpus* se instituye como la teoría que genera el patrón de pensamiento y que es, además, referencia para la práctica social. Éstas tendrán un sentido posibilitado por el contexto en un tiempo-espacio determinados (Gutiérrez, 1998: 213).

Resta decir que, desde una perspectiva psicosocial, el conocimiento de sentido común, el pensamiento ingenuo o el pensamiento social no pueden ser considerados irracionales, equivocados o falsos, sino construcciones que el sujeto hace en la vida cotidiana para responder a diferentes circunstancias —el origen social, la pertenencia a un grupo, el género, la raza, la religión, la profesión, etcétera—, que dan origen o que permiten la construcción de las representaciones sociales. Tales representaciones son

una forma de conocimiento fundamental en la vida cotidiana porque manifiestan aquello que es real en la experiencia de las personas, sin necesidad de que esto sea real empíricamente [y no son] la idealización de un objeto, ni el objeto trasladado al pensamiento del sujeto, sino una elaboración social (Piña, 2004: 33).

En el plano cognitivo el pensamiento de sentido común se caracteriza por tener elementos tales como estereotipos, redundancias, repeticiones, circularidad, ejemplificación, establecimiento de causa y conclusión por coocurrencia, primacía de la conclusión, entre otros. Componentes contrarios del pensamiento científico, pero característicos del pensamiento social que se encuentran, también, en la elaboración de las representaciones sociales (Guimelli, 2004).

Para Moscovici, estudiar el sentido común supone comprender una lógica distinta a la del conocimiento científico, admitir que no hay un modelo para la organización intelectual, y demanda alejarse de esquemas de valoración que contraponen lo racional/irracional, lógico/ilógico, racional/afectivo, coherente/incoherente. Además, señala algo particularmente interesante:

La multiplicidad y desigualdad cualitativa de las fuentes de información, con relación a la cantidad de campos de interés que un individuo debe aprender para comunicar o comportarse, vuelven precarios los vínculos entre los juicios. A la luz de esta diversidad, la distinción entre el hombre no cultivado y el hombre cultivado, aunque este último utilice modos de razonamiento más científicos, pierde su valor. En efecto, frente a determinados problemas, todo individuo es no cultivado. La educación escolar, universitaria, crea una mayor capacidad de comprensión de los conocimientos que circulan en la sociedad. Sin embargo, con frecuencia, las diferencias se esfuman y, cualquiera que sea el nivel de educación alcanzado, los individuos están provistos en idéntica forma para comunicar o emitir una opinión (Moscovici, 1979: 177).

En el caso que nos ocupa, se trata de conocer el pensamiento de sentido común de los actores del posgrado sobre la excelencia académica. Aun cuando se trata de sujetos altamente escolarizados, expertos o especialistas en ciertas disciplinas científicas, tales como la biomedicina o la pedagogía, usan a diario un bagaje de creencias, opiniones, juicios y valoraciones sobre cuestiones prácticas. La excelencia académica en el posgrado no es para ellos objeto de

reflexión sistemática, tampoco objeto de estudio, es un tema del cual se podrán expresar apoyados en la información que ha llegado a través de las autoridades, de las noticias en el periódico, de la conferencia en algún evento académico, de los comentarios entre compañeros y profesores que día a día se enfrentan con nuevos procedimientos y exigencias académico-administrativas en el posgrado basadas en criterios formales de excelencia.

Procesos de objetivación y anclaje

Como se dijo líneas atrás Moscovici (1979) estableció que las representaciones sociales se elaboran a través de dos procesos: la *objetivación* y el *anclaje*. Gracias a ellos el sujeto incorpora nuevos elementos a su sistema cognitivo y simbólico. En éstos se enfatiza, nuevamente, la explicación social. No se trata de procesos que aludan únicamente el aspecto cognitivo individual, sino que hablan también de la dinámica social, de cómo en los grupos aparece y funciona la representación.

Mediante la *objetivación* se concreta, se hace tangible el objeto de representación, es decir, una representación se objetiva cuando una noción abstracta se materializa, “la objetivación lleva a hacer real un esquema conceptual, a duplicar una imagen con una contrapartida material” (Moscovici, 1979: 75), lo cual implica que con el proceso de objetivación, en el momento que la novedad irrumpe en la vida cotidiana de los actores, comienza la génesis de la representación. Dicha idea —que empieza a circular en el trato diario mediante comentarios, discusiones, pláticas, conversaciones— va conformándose, ordenándose e incorporándose a lo que se conoce en ese momento, hasta que se torna representación social, esto es, una vez que esas ideas estructuradas se hacen palpables y tangibles en el acontecer diario. Para Ibáñez “El proceso de objetivación no es sino esa proyección reificante que nos hace materializar en imágenes concretas lo que es puramente conceptual” (2001: 186).

La objetivación tiene lugar cuando se dan los siguientes momentos (Moscovici, 1979; Jodelet, 1986; Ibáñez, 2001):

- 1) *Selección y descontextualización (construcción selectiva)*: de la información circulante los sujetos se apropian o retienen sólo algunos elementos que les resultan significativos. Existen otros elementos que pasan desapercibidos o se olvidan rápidamente. Esto es así porque no se puede comprender o asimilar *todo* sobre un objeto. Los elementos que son recordados se incorporan a un esquema existente y se adecuan para encajar en éste. En esta selección los sujetos separan la información del campo del que proviene (la ciencia, el arte, la religión, la política, humanidades) y se apropian de ella refiriéndose a su propio mundo.
- 2) *Formación del núcleo figurativo (esquemización estructurante)*: los elementos que se eligieron previamente se organizan y se estructuran para formar una imagen coherente y expresable. Se forma el núcleo o esquema figurativo, un conjunto gráfico articulado que integra la información recibida y expresa un significado global. Es lo que se conoce como una *imagen nuclear concentrada*, que captura lo esencial del objeto. Esto alude a una simplificación que permitirá comprender mejor el objeto y a la vez más fluidez en las conversaciones.²⁷
- 3) *Naturalización*: el esquema figurativo se vuelve parte de la realidad de los sujetos. La imagen se concreta en el mundo real de quienes la construyen. Lo extraño se convierte en familiar, se usa, se comparte. El objeto no es más ya algo arbitrario o sin sentido, tiene una imagen común que sustituye lo que era algo abstracto. Con ello se reduce la incertidumbre frente a lo que resultaba extraño o ajeno.

El anclaje permite que el objeto de representación, que es novedoso, se incorpore a un esquema ya existente y se use como parte de la vida cotidiana; es decir, se traduzca en un saber útil. Este proceso

27 Para Wagner y Elejabarrieta (1994: 830), los dos primeros momentos descritos son llamados *transformación icónica*.

permite que el objeto se afiance en los círculos sociales y se haga presente en las comunicaciones. A través del anclaje el objeto se vuelve un instrumento que sirve para describir, valorar, señalar o explicar lo que antes resultaba extraño. En otras palabras, permite que la representación social se convierta en un esquema de interpretación y, cuando esto sucede,

La representación social sirve como mediadora entre los miembros de un mismo grupo. No se trata de una interiorización desvaída y precaria, sino de una ordenación de las conductas y las percepciones. Las informaciones adquiridas penetran en la vida cotidiana y engendran comportamientos adecuados, colocando en un contexto diferente las relaciones entre las personas y la manera como son vividas (Moscovici, 1979: 129).

En el proceso de *anclaje*, la representación social penetra, se arraiga y generaliza en los grupos trastocando e incorporando, a la vez, valores, actitudes y creencias propias de los sujetos y de la sociedad. El anclaje “expresa el enraizamiento social de las representaciones y su dependencia de las diversas inserciones sociales” (Ibáñez, 2001: 188).

Se debe agregar que, en el proceso de anclaje el lenguaje es fundamental dado que, a través de éste, se manifiesta la apropiación y nuevos usos del vocabulario vinculados con el objeto representado. Para Moscovici “conocer socialmente una cosa es hablarla” (1979: 165). Así, cuando una representación social penetra en un grupo social suceden transformaciones en el lenguaje corriente, se incorporan al vocabulario términos que antes no se usaban y se mezclan en una red de significados que se expresan de manera cotidiana. No se trata por supuesto de una suma o yuxtaposición de palabras, sino de la transformación del lenguaje común que hace posible el entendimiento.

Dimensiones de la representación social: actitud, información y campo de representación

Como se mencionó brevemente al exponer la obra de Moscovici (1979), la representación social tiene tres componentes constitutivos: *información*, *actitud* y *campo de representación*. Aquí se explica cada uno para entender cómo se estructura una representación, en tanto ésta no es un conglomerado desordenado de valores, actitudes, opiniones o creencias, sino que está articulada en torno a estas tres dimensiones, las cuales, a su vez, la distinguen de otras formas de conocimiento (a menudo se ha equiparado erróneamente a la representación social con conceptos como el mito, la opinión o la imagen).²⁸

Actitud

Con frecuencia se equipara el concepto de *actitud* con el de representación social.²⁹ Ibáñez (2001: 198) explica que existen similitudes llamativas entre ambos, al grado de que algunos autores del campo de la psicología social los consideran sinónimos. Moscovici (2003b: 87) ha refutado tal postura planteando que las representaciones sociales no son análogas ni sustitutas del concepto de actitud en tanto éstas son precondition de aquéllas y no podemos elegir entre una u otra, puesto que no “usamos la primera sin la segunda”. Por lo tanto, insistimos en que la actitud es sólo uno de los componentes de la representación, quizás el más común, el más evidente, pero distinto en cuanto a su alcance y su contenido.

28 Para Moscovici (1979: 28-31) el *mito*, en la sociedad moderna refiere a formas arcaicas de pensamiento. La *opinión* es una toma de posición frente a temas controvertidos en la sociedad, con un carácter parcial que se expresa mediante reacciones. La *imagen*, generalmente, es considerada como reflejo interno de una realidad externa. Por lo anterior, ninguna de éstas es equivalente al concepto de representación social.

29 Una discusión sobre actitudes y representaciones sociales desde una perspectiva estructural puede consultarse en Perales-Quenza y Vizcaíno-Gutiérrez (2007).

La actitud se compone de elementos cognitivos y afectivos que operan en conjunto para orientar las acciones de los individuos y se expresan en reacciones emocionales frente a un objeto o acontecimiento. La mayoría de las definiciones —sean conductuales, cognitivas o sociales— destaca que las mismas son una toma de posición, entiéndase una valoración, más o menos favorable o desfavorable, positiva o negativa en relación con un objeto, sujeto o acción dada (Montmollin, 1985).

Para Moscovici (1979: 47) la actitud descubre *la orientación global en relación con el objeto de representación social*. Desde esta perspectiva, la actitud no se mide por una escala rigurosa que muestra objetivamente las manifestaciones a favor o en contra del objeto, mediante expresiones en una escala que va del completo acuerdo o completo desacuerdo, más bien tal dimensión se entiende como un constructo que permite, a su vez, identificar, observar y comprender tres elementos enlazados:

- 1) *Posiciones y valoraciones*: en la actitud se expresa la función valorativa de las representaciones sociales, pues al juzgar y calificar se manifiestan opiniones positivas o negativas sobre el objeto de representación. Es relevante señalar que la posición a favor o en contra casi nunca es monolítica pues frente a un objeto, desde el punto de vista del sentido común, se pueden manifestar posiciones en diferentes sentidos, en tanto un objeto de representación es siempre un objeto social complejo que tiene diversas aristas y se presta a múltiples interpretaciones.
- 2) *Emociones*: la relación entre representaciones sociales y emociones todavía no ha sido explorada a fondo. Banchs (1996), realizó un primer acercamiento —a partir de estudios empíricos— en el que señala que las emociones participan en la selección de información y la elaboración de significados, procesos centrales en la génesis de toda representación. En nuestro país, Gutiérrez (2013) ha sido pionera en trabajar en este ámbito: para ella las emociones no deben ser consideradas como actos irracionales, pulsiones o estados meramente subjetivos; antes

bien, partiendo de una postura comprensiva, se entienden como constructos portadores de significados que dependen de construcciones sociales y culturales y, por tanto, no son actos irracionales o incontrolables, sensaciones puras o reacciones simples, son formas de expresión complejas que los actores manifiestan sobre objetos que les atañen directamente, porque sus consecuencias afectan sus intereses, normas o valores (Gutiérrez, Arbesú y Piña, 2012). Así, las emociones surgen y se movilizan en los intercambios intersubjetivos y en las interacciones sociales, con ellas se refuerzan los significados, en razón de lo cual juegan un papel destacado en la toma de posición. Los componentes afectivos son los que imprimen a las representaciones sociales su carácter dinámico, ya que orientan las acciones de los sujetos hacia el objeto de representación (Ibáñez, 2001). Asimismo, González (2008) trabaja la categoría de sentido subjetivo en la que concede importancia a las emociones en las producciones simbólicas que se hallan en las representaciones sociales.

- 3) *Posibilidades o tendencias para la acción*: para algunos autores el tercer componente de la actitud es la *conducta* o el *comportamiento*.³⁰ Sin embargo, aquí decidimos llamarlo, en un sentido más amplio, *tendencias para la acción* porque, en el marco de las representaciones sociales, no se trata de actuaciones mecánicas o impulsos conductuales. Aquí recuperamos la perspectiva de Schutz (1974), quien, con base en la sociología comprensiva, plantea que la acción es una conducta que proyecta el actor de manera autoconsciente y está dotada de un propósito, incluyendo la no acción o acción por omisión. Además, toda acción se encuentra vinculada con otras acciones en un horizonte de familiaridad. De forma que no es reflejo ni respuesta automática a estímulos externos. La tendencia a la acción no es el acto realizado, si no una proyección, una predisposición a actuar de determinada manera.

30 Para Morales, Moya y Reboloso (1994: 497) "la actitud tiene tres componentes: cognitivo, afectivo y conativo-conductual".

Es importante señalar que la actitud del sujeto sobre un objeto de representación está estrechamente ligada al contexto desde el cual es captado el objeto mismo, a su experiencia vivida y al grado de significatividad que le otorga.³¹ Si el objeto no despierta interés, si no le resulta significativo, no hay elementos para que surja una actitud frente a éste, por lo que no hay posibilidades de una representación.

Ahora bien, el que exista una actitud frente a un objeto no asegura que surja una representación; asimismo, una representación depende —como se dijo— de las características del objeto. De igual manera, nótese que una diferencia entre representaciones sociales y actitudes es justamente que las primeras aluden a objetos sociales complejos, mientras que las segundas atañen a objetos no sociales, sin efecto en las prácticas de la vida cotidiana de un grupo. Un ejemplo de esto se muestra claramente en el estudio de actitudes sobre las serpientes de S. J. Breckler, “Empirical validation of affect, behavior, and cognition as distinct components of attitude”, referido por Morales, Reboloso y Mora (1994: 497-498), en el cual, al poner en contacto a varias personas con uno de esos reptiles, se produjeron diferentes valoraciones, emociones y acciones que no afectaban las prácticas en la vida cotidiana ni engendraron un pensamiento de sentido común compartido entre quienes participaron en la prueba: ese contacto ocasional no las constituyó como un grupo en torno al objeto de actitud.

Así, captar las actitudes respecto de la excelencia académica, como un objeto social complejo que repercute en las prácticas de los actores del posgrado, permite observar las tres cuestiones enunciadas: a) valoraciones, b) emociones y c) tendencias para la acción, pero siempre vinculadas con un conjunto de suposiciones más amplias que ya han sido mencionadas.

31 Desde los años sesenta Torregosa (1968) señaló que las actitudes no podían considerarse solamente desde una perspectiva individual y sostuvo que el estudio adecuado de las mismas requiere un marco conceptual que tenga en cuenta la estructura sociocultural.

Información

La información es el conjunto de conocimientos y creencias que tienen los sujetos sobre el objeto representado. Se trata de la información adquirida a través de la experiencia común en las conversaciones cotidianas y que proviene de diferentes campos, ya sea la ciencia, la tecnología, el arte, el periodismo, las instituciones u organizaciones, o bien la difusión, la tradición o la práctica. Se conforma por un conjunto de opiniones, ideas, nociones, datos, imágenes, símbolos, etcétera, que se han seleccionado y asimilado acerca del objeto de representación.

Una variante a considerar en el estudio de las representaciones sociales es que el nivel de información no es uniforme ni homogéneo, la cantidad y calidad de ésta depende en gran medida de la ubicación social, pertenencia grupal y la actitud de las personas frente al objeto de representación. Otro elemento importante a tener en cuenta es el medio a través del cual llega la información: puede circular y hacerse presente por los medios de comunicación tradicionales como la prensa o la televisión, por el internet o las redes sociales, por el contacto directo y a través de las prácticas que se desarrollan en torno al objeto de representación y, desde luego, por la comunicación cotidiana cara a cara (Ibáñez, 2001: 185).

Un estudio que tiene como base teórica las representaciones sociales no trata de verificar el grado de solidez argumentativa del discurso de los actores, ni valorar el rigor lógico, tampoco determinar la validez o veracidad de la información que poseen los sujetos; por el contrario, pretende descubrir los elementos que están presentes y observar su interacción en la conformación de la representación. Se trata entonces de comprender que en el pensamiento de sentido común “los individuos saben directamente lo que saben” (Moscovici y Hewstone, 1986: 681).

Campo de representación

La tercera dimensión de las representaciones sociales se traduce como el “contenido concreto y limitado de proposiciones que se refieren a un aspecto preciso del objeto de representación” (Moscovici, 1979: 46). Se trata de la organización interna y la categorización de los elementos de su contenido en torno al esquema o núcleo figurativo que se construyó en el proceso de objetivación. En esta dimensión se puede observar cuáles son los elementos que integran la representación y cómo se estructuran en una unidad jerarquizada de juicios, valores, opiniones y aserciones sobre el objeto representado. El campo de representación está eminentemente ligado al proceso de objetivación pues ahí los contenidos conceptuales se traspasan en imágenes, las cuales ayudan a que la gente forje una “visión menos abstracta del objeto representado, sustituyendo sus dimensiones conceptuales más complejas por elementos figurativos que son más accesibles al pensamiento concreto. Las ideas abstractas se convierten así en formas icónicas” (Ibáñez, 2001: 186).

Tal es la importancia de la dimensión que de ella se desprende el significado global de la representación, el cual concentra una imagen llena de sentidos que son atribuidos al objeto en cuestión. Imagen que se usa en la vida cotidiana sin cuestionamientos, que se considera como real, como evidente, en ella se materializa la existencia del objeto representado. De tal manera que el campo de representación se caracteriza por ser una de las partes más sólidas y más estables de toda representación (Ibáñez, 2001: 186).

Una vez explicada cada una de las dimensiones, resta decir que en algunos casos puede manifestarse la representación en su tridimensionalidad y en otros sólo revelarse dos de las dimensiones analizadas, lo que daría como resultado una representación poco coherente o débilmente estructurada. La dimensión que frecuentemente estará presente es la actitud, pues a partir de ésta surge el interés por la información así como una imagen o modelo del objeto representado. La presencia única, aislada, de cualquiera de estas dimensiones indica que no se tiene una representación social, más

bien evidencia que un grupo tiene pocas coincidencias, es decir que es muy diverso en torno a un objeto representacional.

Después de esta revisión, que va de los antecedentes hasta la definición de las categorías teóricas que guían la investigación, conviene detenerse a explicar la estrategia metodológica que se construyó con base en éstas para develar la representación social de excelencia académica en el posgrado y, así, poder comprender cómo la idea de excelencia llegó, incorporó, redefinió y se usa en la vida diaria de los actores del posgrado universitario.

Estrategia metodológica para develar la representación de la excelencia en cuatro programas de posgrado

Una representación se convierte efectivamente en social al imprimir su marca en el microcosmos. Si no se capta su papel en la existencia cotidiana, no se puede tener de ella una concepción clara.
Serge Moscovici, *El psicoanálisis, su imagen y su público*

Una vez expuesto el contexto y la fundamentación teórica de esta indagación, en la presente sección se explica la estrategia metodológica para develar la representación social de excelencia académica de los actores de cuatro programas de posgrado de la UNAM. No se trata de una serie de pasos ni una lista de tareas realizadas, más bien se presenta de manera ordenada el camino que se siguió para captar la representación, la lógica del proceso de investigación (Lujan, 2010). En otras palabras, se expone la ruta que se trazó para hacer operativo un concepto que alude al pensamiento social que de suyo es dinámico y complejo.

Con dicha intención, primero, se explican algunas cuestiones generales de la metodología empleada en la investigación en representaciones sociales a fin de enmarcar el enfoque asumido en este trabajo; posteriormente, se delimita el universo de estudio y se caracterizan los sujetos; en seguida se expone, con detalle, cómo se eligieron, diseñaron y aplicaron los instrumentos de acopio de datos; luego, se especifican los procedimientos utilizados en la sistematización; para finalizar, se enuncian las guías que se usaron para la organización e interpretación de la información.

PRELIMINARES: METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN EN REPRESENTACIONES SOCIALES

La teoría de las representaciones sociales tiene un basamento construccionista, es decir, se apoya en principios que permiten comprender la realidad social como proceso y producto, en un intercambio entre sujetos y objetos, en el que ambos se modifican. Es una respuesta contraria, como se dijo ya, a la postura conductual, a la tradición individualista, a las explicaciones mecánicas de la realidad, a las descripciones estáticas del mundo social, a la epistemología que busca con la ciencia la verdad única, las leyes y las predicciones. Como concepto, las representaciones sociales aglutinan elementos afectivos, cognitivos y sociales; integran, además, el lenguaje, la comunicación y surgen en complejas relaciones de intercambio en un mundo dinámico.

Considerar lo anterior con fines de investigación tiene implicaciones metodológicas importantes, porque plantean retos difíciles de resolver; esto es, se abren interrogantes sobre cómo capturar las representaciones en su complejidad, cómo hacer para aprenderlas en su dinamismo, cómo mostrar su especificidad para que no se confundan con otras formas de pensamiento social, cómo vincularlas con la práctica sin quedarse en la descripción de ésta, cómo develar de manera meticulosa, rigurosa y fundamentada lo que parece evidente o nimio porque está ahí y es común a todos.

En las ciencias sociales —especialmente en la psicología social o en la sociología— no hay respuesta única, no existe un método que señale paso a paso cómo capturar, comprender y develar una representación social. En los años que esta teoría se ha usado como sustento de investigación, de acuerdo con Banchs (2000) se han desarrollado tres grandes enfoques metodológicos que privilegian el estudio de alguno de los aspectos de las representaciones:

- 1) *El enfoque estructural*: se orienta a mostrar el contenido, la organización y el núcleo central de la representación social (Abric, 2001). Desde este ángulo, lo prioritario es indagar sobre la es-

estructura cognitiva de la representación. En función de esto los recursos metodológicos se orientan a identificar sus componentes así como su jerarquización. Es prioritario, para este punto de vista, verificar la centralidad y el orden que adquieren los elementos. De tal manera que los recursos metodológicos que más se usan para dar respuestas a las preguntas planeadas son los estudios correlacionales, los análisis multivariados y los diseños experimentales. En esta vertiente se ha desarrollado el método de los esquemas cognitivos de base (ECB) que, según Rateau y Lo Monaco (2013), es el único que permite acceder al contenido y la estructura de la representación y consiste en establecer un término inductor, jerarquizar por orden de importancia, establecer relaciones para, después, a través de diversas operaciones matemáticas, obtener los puntajes y determinar las conexiones. Además, se privilegia el uso de instrumentos —entre otros constitución de pares de palabras, comparación pareada, constitución de conjunto de términos, *tris* jerarquizados— que arrojan datos cuantificables y como principio abogan por la no intervención, la interpretación o la elaboración de la significación por parte del investigador. En otras palabras, este enfoque se adhiere a los principios de la ciencia moderna positivista y, en consecuencia, de la psicología cognitiva dominante. Entonces, si la representación social es vista como un producto, como un conjunto de cogniciones o cognemas, la tarea del investigador es identificar este conjunto y mostrar su organización utilizando todos los controles posibles que ofrece la cuantificación (ver por ejemplo el estudio de Ruiz y Coy, 2004).

- 2) *La mirada sociológica*: trata de observar las condiciones de circulación y producción de las representaciones sociales. Éste considera que las representaciones surgen en las regulaciones que se dan entre el metasistema social y el sistema cognitivo. Así, la pregunta clave en estas investigaciones es *¿qué regulaciones sociales actualizan qué funcionamientos cognoscitivos en qué contextos específicos?* (Doise, Clémence y Lorenzi-Cioldi, 2005: 23). Los procesos de objetivación y anclaje adquieren relevancia en estos estudios, en cuanto el análisis de la función

social de la objetivación permite acercarse al proceso de comunicación por el cual se construyen las representaciones, mientras que la investigación sobre el anclaje permite trascender la esfera individual así como conocer las particularidades del campo social que genera la representación. Para lograr lo anterior, en esta línea se ha propuesto que el análisis gire en dos sentidos: por un lado, en la búsqueda del contenido se usan técnicas tales como la clasificación jerarquizada de la asociación de palabras y los índices de similitud; por otro, con el objetivo de explorar las diferencias individuales que explican la toma de posición, se sugiere el análisis factorial o análisis de regresión múltiple para revelar las covariaciones en los perfiles de respuesta, así como el análisis discriminante que resume variaciones entre grupos. Como se observa, los métodos y técnicas propuestas se sitúan primordialmente en la metodología cuantitativa (Doise, Clémence y Lorenzi-Cioldi, 2005).

- 3) *El enfoque procesual, sociogenético o sociodinámico*: se avoca a develar e interpretar el contenido de la representación considerando el contexto sociohistórico en que se observan las condiciones de posibilidad para que se forme una representación. Se trata, como su nombre lo indica, de considerar la representación como proceso y como producto sociocultural. Para acercarse a este tipo de conocimiento, los recursos metodológicos que se usan son de corte cualitativo, lo cual permite acercarse a la dimensión sociohistórica y cultural del objeto representado y de los sujetos que representan. Como instrumentos se proponen las entrevistas, dibujos, soportes gráficos, aproximaciones monográficas, narrativas y el análisis de otras formas de materiales discursivos —la prensa por ejemplo— que frecuentemente se interpretan con análisis de contenido. La triangulación es fundamental, dado que el uso de diferentes instrumentos y técnicas permite mayor profundidad en los resultados. Este enfoque se identifica con una posición hermenéutica de la ciencia, en la que, como es sabido, se trata de recuperar el sentido subjetivo y simbólico del pensamiento colectivo. Entonces, si la representación social es vista como un proceso y un producto sociocultural (es

decir, como un devenir en el que la representación se gesta, se va construyendo y adquiere una función en el seno de un grupo), la tarea del investigador es analizar esa construcción de la realidad con las dimensiones simbólicas correspondientes.

Para Ibáñez (2001) la elección metodológica tiene que ver con la forma de mirar las representaciones sociales y con el hecho de que son a la vez proceso y producto, por lo que los investigadores optan por hacer una *focalización selectiva* de alguno de estos aspectos: si se estudian en cuanto producto, se intenta captar el contenido de las representaciones como si éstas estuvieran acabadas; si se analizan como proceso, se consideran como mecanismos en construcción, que modifican la realidad y a la vez son modificadas. En ambos casos suelen usarse los recursos metodológicos que tienen que ver con la producción discursiva de los actores. Trabajar con el discurso adquiere modalidades diversas que van desde la conversación espontánea o inducida (entrevistas), hasta obras literarias, periódicos o grabaciones de radio. El autor también señala que otra aproximación metodológica para estudiar las representaciones sociales es la *experimental*: en estudios de laboratorio se usan las representaciones como variables independientes para observar cómo inciden en los procesos psicosociales que se analizan o bien como variables dependientes para advertir las modificaciones que tienen éstas de acuerdo con los cambios introducidos.

Esta pluralidad metodológica se observa en la producción mundial de investigaciones. En Europa ha predominado el enfoque estructural; en cambio en América Latina, particularmente en México, Venezuela y Brasil, la mayoría de los estudios empíricos adoptan una metodología de corte cualitativo, que pretende acercarse al contenido más que a las estructuras cognitivas de las representaciones sociales. De esta suerte, es usual encontrar trabajos que utilizan la historia de vida, el estudio de casos o la entrevista en profundidad. Debe señalarse que de acuerdo con Jodelet (2000), las investigaciones en el contexto latinoamericano tienen una vertiente a la intervención en razón de sus complejas demandas sociales.

En los últimos 20 años, en nuestro país, la metodología para estudiar las representaciones sociales, en especial en el campo educativo, ha sido fundamentalmente de corte cualitativo, donde se privilegia el enfoque procesual que, en efecto, se interesa por comprender los hechos particulares que llevan a la elaboración de una representación específica, donde los significados que se asignan a un hecho, persona u objeto están íntimamente ligados a la historia, el contexto y la cultura. En menor medida, pero cada vez con mayor presencia, se han llevado a cabo estudios con un enfoque cuantitativo, orientados a develar la estructura de la representación. En los últimos años los instrumentos para la recolección de información o datos que llevan a develar las representaciones sociales se han multiplicado (Mireles y Cuevas, 2003 y 2008; Cuevas y Mireles, 2016).

Frente a esta diversidad de propuestas metodológicas es necesario precisar que asumimos la *perspectiva procesual*, en el entendido de que acercarse al contenido de la representación, como parte del mundo del sentido común de los agentes educativos, significa rescatar su voz y tratar de interpretar sus palabras y acciones en el contexto sociocultural donde se generan. Aquí consideramos que el sentido común, en tanto pluralidad de lo humano, es diverso heterogéneo, caleidoscópico, lleno de significados y de aspectos simbólicos (Banchs, 2000). Pensamos que la estrategia debería permitir indagar en el contenido de la representación, considerando su carácter contextual, pero a la vez simbólico y subjetivo, en el entendido de que las representaciones sociales no son sólo un conjunto de opiniones ni una suma de actitudes, tampoco un compendio de información y menos un conglomerado de creencias o palabras. Al contrario, en una representación participan todas estas cuestiones en una relación compleja de intercambios dados en un contexto particular. En este sentido, resolvimos hacer un análisis tridimensional de la representación; es decir, capturar y develar la representación a partir de las tres dimensiones propuestas originalmente por Moscovici (1979): información, actitud y campo de representación, categorías de organización que permiten ver lo común, pero también lo diverso, que autorizan observar el contenido a la vez que vislumbrar los sentidos, significados y el contexto desde donde éstos se construyen.

Así, con el objetivo de acercarse al contenido de la representación social —o sea, para ver en conjunto, los significados, creencias, opiniones, actitudes y acciones de los actores en torno a la excelencia académica en un contexto sociohistórico particular— optamos por un estudio con referente empírico, lo cual implica que el investigador debe acceder al mundo de los actores, en específico al posgrado que es el espacio en donde la política de la excelencia tuvo lugar. Decidimos que la estrategia sería mixta,³² considerando las ventajas que pueden aportar los instrumentos cuantitativos y cualitativos, para captar el pensamiento de los actores a través de sus evocaciones y también de sus narraciones.

UNIVERSO Y SUJETOS: PROFESORES, INVESTIGADORES Y ESTUDIANTES DEL POSGRADO DE LA UNAM

En un estudio con referente empírico uno de los primeros pasos es hacer recortes y poner límites para ubicar el problema de investigación en el tiempo y en el espacio (Sánchez, 1995). Esta operación metodológica, en apariencia simple, lleva consigo presupuestos epistemológicos y teóricos, puesto que no se trata de una elección arbitraria, más bien de una construcción en la que se toman decisiones fundamentadas con criterios que las ciencias sociales han marcado como propios en el intento de no apegarse o emular los de las ciencias de la naturaleza. Por lo tanto, no se trata de un estudio empirista que busca precisión, que se afana en verificar hipótesis, o predecir qué ocurrirá, lo cual, como señala Giddens (1993), sería una fracaso de inicio.

Por lo anterior, y en armonía con la teoría de las representaciones sociales, se entiende que el espacio social —que se toma como

32 La división metodológica de lo cualitativo/cuantitativo dada por los instrumentos de acopio de información resulta limitada porque “por encima de las técnicas que se empleen, los supuestos epistemológicos, ontológicos y particularmente la concepción que tengamos del sujeto en la investigación, son los indicadores que permiten diferenciar las posturas filosóficas de los diferentes enfoques investigativos” (Páramo y Otálvaro, 2006: 2).

universo de indagación— es construido por sujetos activos que no actúan de manera mecánica, que son actores históricamente situados, que las estructuras regulan las acciones de los sujetos —pero a su vez éstos modifican las estructuras—, que el que investiga lo hace desde sus propios referentes y lo que logra en una indagación es una interpretación de las interpretaciones que los actores construyen en el mundo humano de significados (Giddens, 1993).

En ese tenor, el universo de investigación se acotó al posgrado de la UNAM, decisión que se tomó considerando la importancia de dicha institución en México, por ser pionera en ofrecer estudios de posgrado, agrupar el mayor número de programas, contar con la mayor infraestructura para la investigación y graduar a 50 por ciento de quienes estudian un doctorado en México (UNAM, 2004).

Asimismo, esta institución ofrece programas en todas las áreas en las que se cultiva el conocimiento: ciencias físico matemáticas y de las ingenierías, ciencias biológicas, químicas y de la salud, ciencias sociales, humanidades y artes (UNAM-SDI-CEP, 2015). Dicha condición resultó relevante en función de que uno de nuestros supuestos centrales fue que la pertenencia a un campo disciplinario marcaba las diferencias en la construcción de las representaciones sociales de excelencia.

Una vez elegida la institución se procedió a definir los programas que se estudiarían. Uno de los primeros criterios fue que éstos debían estar registrados en el PFPN, ya sea en el PNP o bien en el PIFOP, condición fundamental en función de que se pensó que las representaciones de excelencia se encontraban claramente marcadas por la política dictada en las últimas décadas por esa instancia. De entrada, esta condición dejó fuera a los programas de especialización.

En cuanto a la maestría, este nivel quedó fuera de la elección porque en la UNAM existen programas que lo han desaparecido y sólo ofrecen el doctorado directo (Ciencias Biomédicas). Esto indicaba, en ese momento, una intención de formar estudiantes cada vez más jóvenes en el proceso de investigación científica, a su vez derivada de los criterios de excelencia que debían analizarse. En suma, se optó por centrarse en el nivel de doctorado.

Con los criterios anteriores —posgrado UNAM, un programa por cada área del conocimiento, acreditación del Conacyt, nivel doctorado— el universo de estudio quedó como sigue:

Programa	Área
Ciencia Biomédicas	Ciencias Biológicas, Químicas y de la Salud
Ciencias e Ingeniería de Materiales	Ciencias Físico Matemáticas y de las Ingenierías
Ciencias Políticas y Sociales	Ciencias Sociales
Pedagogía	Humanidades y de las Arte

En el posgrado de la UNAM, como en toda institución escolar, participan diferentes actores y entre ellos están académicos, estudiantes, administrativos y funcionarios. Aun cuando todos cumplen una tarea específica para que el posgrado marche en su día a día, se consideró que estudiantes y académicos, siendo los actores protagónicos de los procesos y de las políticas educativas, podrían formar un grupo social y compartir elementos en la construcción de la representación social de excelencia académica, ya que son quienes elaboran representaciones en su quehacer cotidiano a partir de las condiciones que el programa les ofrece, de las exigencias a las que se enfrentan, del *ethos* disciplinario, del rol institucional que desempeñan, entre otras características.

Ahora bien, conviene decir que en la UNAM los *académicos* tienen diferentes tipos de nombramiento dependiendo de su actividad fundamental: técnicos, ayudantes de profesor e investigador, profesores e investigadores (UNAM-Dgelu, 2003). En este caso se eligió trabajar directamente con los profesores e investigadores de tiempo completo, quienes establecen una relación directa y cotidiana con los estudiantes, dado que la institución les ha encomendado, en términos genéricos, las tareas de creación, transmisión y difusión del conocimiento. En esta universidad los profesores tienen como tarea primordial la impartición de cursos y cátedras y como actividad complementaria las labores de investigación. Por su parte, sus investigadores tienen como compromiso fundamental la generación

de conocimiento científico, artístico, humanístico o tecnológico, según su área de desempeño, y como obligación adicional las tareas de enseñanza. Desde la reforma del posgrado en la UNAM, de 1996, ambas figuras realizan labores de tutoría, la cual consiste en el acompañamiento de los estudiantes en su trayecto de formación y la dirección del trabajo de tesis. Los profesores se encuentran adscritos a facultades o escuelas y los investigadores a centros e institutos de investigación.

Sobre los *estudiantes* conviene resaltar que son mujeres y hombres que pertenecen a una minoría de la pirámide escolar que logró alcanzar los estudios de doctorado, lo que los coloca en una situación particular, pues han conseguido, bajo diferentes circunstancias, librar con éxito todos los niveles del sistema educativo nacional.³³ Además, han superado las pruebas de selección que el posgrado mismo exige en cada uno de sus programas, por lo que puede hablarse de alumnos que cumplen con los criterios formales en el dominio de su disciplina y son aventajados en su trayectoria escolar. Sobre su perfil conviene decir que éste se ha modificado a partir de las políticas nacionales y de las propias reformas en la UNAM. En la primera década del siglo XXI, la mayoría son estudiantes jóvenes cuyas edades promedio van de los 26 a los 30 años en áreas biológicas, químicas y de la salud o las ciencias físico matemáticas y las ingenierías, y de los 30 a los 36 años en las área de ciencias sociales y humanidades; han seguido una trayectoria continua después de los estudios de licenciatura y que buscan a través del posgrado una beca, para posteriormente conseguir mejores oportunidades de empleo. Por el carácter nacional de la UNAM, los estudiantes proceden de diferentes estados de la república e incluso algunos del extranjero (UNAM, 2015).

33 En la UNAM, según los datos oficiales más recientes de que dispusimos, el posgrado representa 8.15 por ciento de la población escolar total de la institución (UNAM, 2014). En 1991, año en que inician las políticas de evaluación de la calidad y de excelencia, la población era de 12 471 estudiantes, de los cuales los hombres componían casi dos terceras partes (UNAM, 2004b). Para 2012-2013 la población fue de 26 169, en donde la población femenina y masculina se encontraba en equilibrio (UNAM, 2012).

INSTRUMENTOS DE ACOPIO: ASOCIACIÓN DE PALABRAS, CUESTIONARIO, ENTREVISTA

Impuestos los primeros límites en cuanto al lugar y los actores, se tomó la decisión de elegir y diseñar los instrumentos de acopio. En ese momento fue importante recordar que las representaciones sociales no se pueden aprehender con facilidad dado que no son objetos que se puedan medir y observar concretamente, aun cuando “circulan por doquier y se cristalizan en nuestro universo cotidiano a través de una palabra, un gesto, un encuentro, no es sencillo capturarlas” (Moscovici, 1979: 15). Así, se establecieron varias formas para acercarse a los actores para recuperar parte de su pensamiento de sentido común sobre la excelencia académica, objetivo central en este libro:

1) *Asociación de palabras*.³⁴ Consistió en establecer una frase inductora —en nuestro estudio se usó “excelencia académica en el posgrado”— y pedir a los informantes que escribieran cinco palabras que asociaran espontáneamente con ese término para después jerarquizarlas en orden de importancia, en donde 1 es el más importante y 5 el menos importante. El uso de esta herramienta permitió aproximarse a los significados que los individuos le otorgan a las palabras sin una propuesta artificial por parte del investigador (Abric, 2001; Valdez, 2002). Es decir, con este instrumento se captan respuestas directas y en consecuencia se ponen de manifiesto elementos que resultan significativos al

34 La pertinencia de usar redes semánticas en combinación con otros instrumentos de acopio se basa en que, entre las herramientas metodológicas, éstas destacan “por tratarse de un medio para conocer el significado de un grupo con alto grado de precisión y son útiles para conocer el núcleo estructurante de una representación. Las redes semánticas son estables y están compuestas por uno o varios conceptos que son las definidoras y a su vez, permiten conocer algunos elementos del núcleo figurativo al descomponer la imagen o figura relacionada con la representación en componentes principales para los grupos sociales sin explicar el proceso de objetivación, señalando los elementos relacionados [...] por eso su utilidad es sólo de guía” (Vera, 2005: 494). Para conocer los usos distintos que se ha dado a esta técnica en los estudios de representaciones sociales se sugiere revisar los trabajos de Denegri *et al.* (2010), Castañeda (2016) y Aguilera (2010).

sujeto en función de la frase estímulo sin el sesgo que pudiera tener una respuesta de opción múltiple definida a priori por el investigador. No obstante, la limitante es que la técnica sólo es útil para acercarse al contenido y organización de la representación, pero no dice más acerca de los sentidos y significados que se le otorga ni de los procesos por los cuales ésta se construye y se recrea. Por lo anterior, se estimó conveniente plantear el uso de otro instrumento.

- 2) *Cuestionario abierto escrito.* Para esta investigación se consideró que el cuestionario³⁵ se aplicaría como un complemento cualitativo vinculado con la técnica de asociación de palabras. En este instrumento se plantearon cuatro interrogantes con espacio para escribir respuestas libres que intentaron captar las valoraciones positivas y negativas del programa de posgrado a partir de la experiencia del actor, así como una pregunta directa sobre la excelencia que pedía ampliar la respuesta: *¿menciona qué es lo más valioso que tiene el programa de posgrado en el que estás inscrito?, ¿qué te gustaría cambiar del posgrado que cursas?, ¿consideras que el posgrado que cursas es un programa de excelencia?, ¿por qué?* Este cuestionario debía aplicarse al mismo tiempo que la asociación de palabras de tal manera que se pudieran identificar las respuestas de un mismo individuo y poder, en algún momento, vincularlas en la interpretación. Sin embargo, el cuestionario escrito, aun con preguntas abiertas, no permite profundizar en aspectos que pueden ser significativos, por lo que se creyó necesario realizar entrevistas. De tal manera que al final de las interrogantes, se invitó a los actores a participar en una entrevista, si estaban de acuerdo debían dejar su correo electrónico o teléfono para su posterior localización.

35 El cuestionario es un instrumento que se ha usado tradicionalmente para el estudio de las representaciones sociales (Abric, 2001). El propio Moscovici (1979) utilizó este recurso para su obra sobre las representaciones sociales del psicoanálisis. Esta herramienta puede elaborarse con respuestas cerradas si se persigue capturar información de tipo cuantitativo, o bien puede estructurarse con preguntas que dejen las respuestas abiertas si lo que se intenta es obtener productos discursivos de carácter cualitativo.

- 3) *Entrevistas*. Se eligió la modalidad semiestructurada, la cual permite llevar preguntas básicas y a partir de ahí generar nuevas interrogantes sobre las respuestas obtenidas. De tal manera, se formuló una guía con diez preguntas: cinco se formularon directamente para obtener información sobre la excelencia académica en el posgrado y cinco se dirigieron hacia las prácticas académicas para captar juicios, valoraciones, opiniones y creencias sobre los procesos cotidianos en los que la excelencia académica se recrea y adquiere forma.

Lo anterior permitió tener tres instrumentos de acopio de información articulados para acercarnos al objetivo planteado.

TRABAJO DE CAMPO Y SISTEMATIZACIÓN

Una vez que se tuvieron los instrumentos se procedió a incursionar en el campo para aplicar los instrumentos prediseñados o, como señala Sánchez (1995), a tomar contacto con los datos de la experiencia. En el trabajo de campo se decidió que se accedería prioritariamente a las sedes que estuvieran en la Ciudad de México, en el campus central de la UNAM. No obstante, se logró obtener información en dos dependencias foráneas, una ubicada en Temixco, Morelos, y otra en Juriquilla, Querétaro. A continuación se enlistan los programas y las sedes a las que se tuvo acceso para la aplicación de entrevistas o cuestionarios:

- *Ciencias Biomédicas*: Instituto de Investigaciones Biomédicas, Instituto de Fisiología Celular, Instituto de Ecología, Facultad de Química, Facultad de Medicina, Facultad de Ciencias, Instituto de Neurobiología (Querétaro).
- *Ciencias e Ingeniería de Materiales*: Facultad de Ciencias, Facultad de Ingeniería, Facultad de Química, Instituto de Ingeniería, Centro de Investigación en Energía (Temixco).

- *Ciencias Políticas y Sociales*: Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Centro de Investigaciones sobre América del Norte, Instituto de Investigaciones Sociales.
- *Pedagogía*: Facultad de Filosofía y Letras, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.

En el segundo semestre de 2005 se aplicó el primer instrumento de acopio de datos que incluía en la primera sección el ejercicio de la asociación de palabras; en la segunda sección las tres preguntas abiertas. Los sujetos fueron estudiantes, hombres y mujeres, que estuvieran inscritos en cualquier semestre del doctorado en alguno de los programas elegidos, un total de 153 o 20 por ciento. Es preciso considerar que, tratándose de un estudio cualitativo, no se estableció una muestra probabilística, ni con intenciones de representatividad, sino que fue una muestra dirigida con sujetos que cumplieran con las características anteriores y que quisieran participar dando respuesta al cuestionario. Obviamente, no se buscaban datos generalizables.

Para los profesores-investigadores del posgrado no fue posible determinar un número de referencia a través de porcentajes debido a que no están adscritos al programa de posgrado en sí, sino a otras dependencias universitarias como institutos, centros de investigación, escuelas o facultades, por lo que se estableció que los actores considerados serían aquellos que en ese momento estuvieran a cargo de un grupo con actividades de doctorado o ejercieran labores de tutoría en el programa elegido; además, por supuesto, de que tuvieran disposición de contestar el cuestionario (cuadro 3).

Después de la aplicación en campo, se procedió a foliar los instrumentos y asignar una clave de identificación. Posteriormente inició la sistematización de acuerdo con la técnica de *redes semánticas naturales*, que tiene como antecedente las técnicas asociacionistas de finales de los años sesenta —entendidas como “aquel conjunto de conceptos elegidos por la memoria a través de un proceso reconstructivo, que permite a los sujetos tener un plan de acciones, así como la evaluación subjetiva de los eventos, acciones u objetos”

(Valdez, 2002: 62)—, y que fue perfeccionada por Figueroa, González y Solís (1981). Gracias a que en esta técnica los conceptos dados por los informantes no están predeterminados por el investigador, no tienen ninguna limitante, pues pueden tener un significado connotativo (afectivo) o denotativo (formal), y al pedir que se jerarquicen las palabras evocadas se obtienen datos altamente relacionados con el estímulo o palabra clave.³⁶

Cuadro 3

Número de actores del posgrado que contestaron la asociación de palabras y el cuestionario escrito

Programa	Estudiantes	Profesores	Total
Ciencias Biomédicas	80	26	106
Ciencias Políticas y Sociales	42	10	52
Ingeniería y Ciencias en Materiales	16	5	21
Pedagogía	15	10	25
Total	153	51	204

Se hizo la captura de datos y se realizaron los cálculos en Excel. En la primera hoja de cálculo se abrieron cinco filas en las que se capturaron todas las palabras definidoras. Cada palabra se ubicó según el orden de importancia asignado por los informantes. Como segundo paso todas las palabras se enlistaron en la siguiente hoja de cálculo para poder tener un registro completo que pudiera contabilizar todas las respuestas obtenidas. Con esa lista de 1010 palabras capturadas, de acuerdo con las instrucciones de la técnica, se hizo una tercera hoja de cálculo en la que se hizo una depuración; es

36 De acuerdo con Gutiérrez (2007a y 2007b), en el campo de las representaciones sociales Grize y colaboradores usaron preguntas de evocación en sus entrevistas para conocer las representaciones sociales de un grupo de asalariados sobre las nuevas tecnologías. La autora señala que la evocación espontánea frente a un estímulo produce elementos significativos que aluden al contenido de la representación. La propuesta metodológica se enfoca al análisis de contenido para ordenar la información obtenida.

decir, se homogenizaron los sinónimos (*docentes, profesores, planta docente, maestros, profesorado*), se unificó el singular y el plural (*exigencia, exigencias*), los femeninos y masculinos (*profesor, profesora*). Con esa lista depurada se hicieron los conteos correspondientes para obtener el *valor J* que es el número de palabras distintas. Luego se obtuvieron las frecuencias de aparición (*Fa*), dato necesario para, posteriormente, obtener el *valor M* que, de acuerdo con la técnica, es el peso semántico, valor que ordena y da jerarquía a la red. Esto último debe enfatizarse porque este atributo de la técnica permite observar la importancia que los sujetos confieren a sus evocaciones, cuestión que no se puede mostrar únicamente a partir de las frecuencias. En el cuadro 4 se sintetiza el procedimiento.

Cuadro 4

Técnica de redes semánticas. Operaciones para la obtención de Valor M

<i>Jerarquía asignada</i>	1	2	3	4	5	Frecuencia de aparición X					Suma=
<i>Valor semántico</i>	5	4	3	2	1	Valor semántico					Valor M
Definidoras	Fa	Fa	Fa	Fa	Fa	Fa x 5	Fa x 4	Fa x 3	Fa x 2	Fa x 1	
Investigación	16	19	4	2	2	80	76	12	4	2	174
Calidad	27	4	4	3	2	135	16	12	6	2	171
Conocimiento	11	4	6	1	1	55	16	18	2	1	92
Compromiso	7	5	7	5	1	35	20	21	10	1	87

Fuente: elaboración propia basada en Valdez (2002).

De manera breve explicaremos las operaciones del cuadro 4, que se hicieron de acuerdo con la técnica expuesta en Valdez (2002). La jerarquía asignada es el valor que otorgan los informantes a cada palabra del 1 al 5, en donde 1 es el más importante. El valor semántico se otorga en sentido inverso: 1, es decir la palabra más relevante para el informante, equivale a 5 puntos y así en orden

decreciente. Después, cada palabra tiene una *Fa* que se obtuvo automáticamente con la función *contar si* aplicada a la hoja de captura de todas las palabras. Por ejemplo, *investigación* fue nombrada 16 veces con el número 1, 19 veces con el número 2, etcétera. Posteriormente se multiplica la *Fa* por el valor en cada caso y la suma total de frecuencia por valor nos da el *valor M*. También se calculó la distancia semántica, o *valor FMG*, entre la palabra con mayor peso y las siguientes, lo cual permite determinar la cercanía o lejanía de una palabra frente a la palabra-estímulo.

Cuadro 5

Captura de datos cuestionarios preguntas abiertas

Pregunta 1 Lo más valioso del programa. Respuesta textual	Información	Actitud	Campo de representación
La superación del alumno de posgrado para posteriormente poder realizar investigación	El posgrado prepara para la investigación	Positiva	Investigación
La diversidad de campos de investigación	El posgrado ofrece diversidad de campos de investigación	Positiva	Investigación

Aquí se enfrentó un cuestionamiento sobre la introducción de una técnica cuantitativa que se asocia con una postura estructural de las representaciones sociales; pero, como se sostuvo antes, más allá del instrumento y de la técnica, la postura teórico-epistemológica interpretativa es la que llevaría a un análisis cualitativo de los datos fueran estos número o narraciones. Además, otro criterio que se tomó en cuenta para optar por esta técnica es que en diversos trabajos sobre representaciones se pierde su especificidad porque se atienden más las prácticas (Cuevas y Mireles, 2016), para solventar este riesgo pareció pertinente que el contenido de la representación se mostrara en primer lugar para evidenciarla de manera más clara.

Por otro lado, las respuestas abiertas incluidas en el mismo instrumento se capturaron textualmente en un procesador de textos, en cuadros de doble entrada y tres columnas, de acuerdo con las tres dimensiones estudiadas (cuadro 5).

En lo que se refiere a las entrevistas se obtuvieron 30 testimonios, entre el último semestre de 2005 y el primero de 2006. Como se mencionó, las interrogantes giraron en torno al objeto de representación, esto es, la excelencia académica. Las 30 respuestas se capturaron literalmente en un procesador de textos para su ulterior análisis. El número por programa fue el siguiente:

- Ciencias Biomédicas: 10.
- Ciencias e Ingeniería de Materiales: 6.
- Ciencias Políticas y Sociales: 9.
- Pedagogía: 5.

Siguiendo a Farías y Montero (2005) se decidió hacer una captura artesanal, a cargo del investigador, como un primer ejercicio de *construcción de datos*. Las entrevistas se capturaron lo antes posible en el procesador de textos. Se hizo un ligero trabajo de edición para eliminar muletillas, repeticiones y pautas accidentales. La duración promedio de cada entrevista fue de una hora.

De esta manera, las entrevistas se imprimieron y se hicieron las lecturas que llevaron a la primera selección de información, con subrayados y anotaciones al margen, lo que permitió una reducción significativa de los datos. A continuación, siguiendo las pautas de Taylor y Bogdan (1987) se hizo una lectura atenta y minuciosa en búsqueda de datos sobre las tres categorías previamente establecidas: información, actitud y campo de representación.

Al llegar a este punto, en el que se tienen los datos sistematizados, por lo general el investigador enfrenta uno de sus más grandes retos porque está a punto de comenzar la tarea de interpretación.

Interpretar no es un ejercicio inmediato: significa trascender el nivel de lo aparente, supone buscar —en el caso de las representaciones sociales— el centro organizador de los sentidos y significados. Aquí se avanza a un nivel distinto, en el que la descripción no basta, en donde necesariamente se plasma el punto de vista del investigador que observa, analiza y comprende. Si se recuperan las palabras de Sánchez (1995: 154) es el momento de la construcción científica, cuando se hace necesario que el investigador edifique “redes esenciales más allá de lo aparente”, en donde a partir del punto de vista desde el que se observa —en otros términos desde el marco teórico epistemológico de referencia— se articula y analiza la multiplicidad de lo que se percibe en el objeto estudiado.

Y es en esta etapa cuando se debe poner toda la atención para ser coherente con la posición asumida. En las representaciones sociales, específicamente, se intenta conocer cómo piensan los sujetos determinado objeto de representación, y esto se reconoce como un acto de construcción, no como un reflejo ni como producto de un determinismo social. Ese pensamiento de sentido común, que guía las acciones en el mundo cotidiano, no debe ser calificado o juzgado por el que investiga ni debe ser considerado como inferior o producido únicamente por grupos marginales: es un conocimiento indispensable en la construcción de la realidad social.

Entonces, develar el contenido de la representación social de excelencia académica exigió acceder a una forma de pensamiento de sentido común no homogénea ni unidimensional; por el contrario, era heterogénea, con múltiples aristas y, no obstante, poseía elementos comunes relacionados entre sí y que un grupo dotaba de significado. Ese reto se asumió para la interpretación: mostrar lo común en lo diverso, la unidad en la heterogeneidad, el pensamiento de sentido común en su complejidad.

De tal suerte, para mostrar el contenido de la representación se procedió a su análisis tridimensional, para lo cual se formularon preguntas en cada una de las dimensiones, que se usarían como guía y se responderían con la información recogida en el campo.

Preguntas del campo de representación

¿Cuál es la organización de la representación?, ¿cuáles son los elementos constitutivos de la misma?, ¿cuál es el significado global?

Para aclarar estas cuestiones, con las redes semánticas naturales se obtuvieron las 15 palabras núcleo de la red, se ordenaron y se presentaron en un cuadro. Primero se hizo de manera general, después las operaciones se hicieron para cada uno de los programas estudiados.

Para mostrar la representación inicialmente encontrada se acudió a un esquema como recurso gráfico para mostrar los componentes de la representación encontrada así como su estructura y organización. Esto se trabajó desde una perspectiva procesual como el núcleo figurativo, con lo que se vieron los elementos constitutivos de la representación de manera ordenada y jerarquizada. Aún así, era necesario ir más allá.

El análisis de las 15 palabras del núcleo permitió establecer cinco grandes campos semánticos: *actitudes, valores, condiciones, actores y resultados*. Después de definir cada uno, se clasificaron el resto de las palabras mencionadas para conocer un universo más amplio de evocaciones, es decir, para advertir con qué otros elementos estaba enlazada la excelencia académica. Este ejercicio de agrupación se hizo en todas aquellas palabras que tuvieran como mínimo un peso semántico igual o mayor a 10, en el entendido de que valores menores no muestran ya significados colectivos ni consenso alguno, sino que se tiende a respuestas individuales, particulares, esporádicas.

Además, por el carácter cualitativo de esta indagación, se buscó tejer relaciones, encontrar los sentidos y significados que dan los

actores, para lo cual se construyó un significado global. Este significado, de acuerdo con Singéry (2001: 164), resume y condensa la forma en la que los sujetos aprehenden y reconstruyen el objeto representado: lo que es para ellos el objeto y cómo se posicionan en cuanto a esa reconstrucción. Para ello se usaron tanto el núcleo de la red como las respuestas del cuestionario abierto y la entrevista.

Preguntas de información

¿Qué saben los actores sobre el objeto representado?, ¿en el proceso de objetivación qué información —de la circulante en el medio— han seleccionado e incorporado los actores del posgrado para forjar de la representación social de excelencia académica?, ¿cuáles son sus fuentes?

Para contestar estas interrogantes se volvió a las entrevistas y las respuestas escritas que ya habían sido sistematizadas. Se consideró incluir en el campo de información todo aquello producto del saber común que los actores usan para contrastar, diferenciar y comparar la excelencia. Asimismo, se tomó en cuenta la información formal, institucional, que los actores poseen sobre el tema.

Preguntas de actitud

¿Cómo valoran los actores del posgrado la excelencia académica?, ¿cuáles son las emociones que provoca este objeto de representación?, ¿cuáles son las tendencias para la acción que se producen en torno al objeto representado?

Nótese que la dimensión de actitud no se resolvió con la clásica dicotomía en la que en un extremo está lo positivo y en el contrario lo negativo (escala tipo Likert que va de totalmente de acuerdo a totalmente en desacuerdo).

Por el contrario, con base en una perspectiva más compleja de la actitud, se decidió incorporar elementos tales como *emociones* y *tendencias para la acción*. Sobre esta última conviene decir que sustituye al término *conducta* porque no se quería dar una imagen conductual de estímulo-respuesta contraria a los planteamientos teóricos asumidos, además de que en efecto no se verían conductas, porque en ningún momento se hizo observación: sólo a través de la voz de los actores implicados se conoció lo que decían que se hace, o se debe hacer, o narraron lo que hacen otros acerca de la excelencia.

Representación social de la excelencia académica: análisis tridimensional

En la reconstrucción del objeto por el sujeto, lo social siempre está presente en las dos partes del binomio: el objeto representado es un objeto social, que sólo toma sentido en un contexto social determinado, sin olvidar que el sujeto forma parte de una cultura que lo define en gran medida.

Martha de Alba, “De las representaciones colectivas a las representaciones sociales: algo más que un cambio de adjetivo”

Una vez que se explicó el contexto de aparición de la excelencia en el posgrado, la teoría y la metodología de investigación, en esta parte se presentan los resultados de la indagación empírica. La información que se obtuvo en el trabajo de campo se interpreta a la luz de los planteamientos teóricos enunciados. La intención es develar el contenido de la representación social de la excelencia en sus tres dimensiones (información, actitud y campo de representación), de manera que se puedan observar los elementos homogéneos, derivados en gran medida de las políticas actuales de evaluación y de la normatividad institucional, así como algunos matices entre los diferentes programas de posgrado estudiados.

Para lograr este propósito, en primer lugar, se presentan algunas consideraciones de los cuatro doctorados elegidos, en el entendido de que éstos son los espacios de actuación de los sujetos que elaboran representaciones sociales: Ciencias Biomédicas, Ciencias e Ingeniería de Materiales, Ciencias Políticas y Sociales, y Pedagogía, todos de la UNAM. Después, se hace una presentación general de

los actores que participaron en esta indagación para comprender quiénes son los que hablan. Por último, se presenta el análisis tridimensional de la representación social de la excelencia académica en el siguiente orden:

- 1) *Dimensión campo de representación*: se muestra el núcleo figurativo y las categorías semánticas. Asimismo, se presenta el significado global en el que se exponen las relaciones entre los elementos encontrados en la representación. Todo esto obtenido a través del análisis de la asociación de palabras mediante la técnica de redes semánticas naturales.
- 2) *Dimensión información*: aquí se explora “lo que se sabe” y las fuentes por las que los actores del posgrado han obtenido información para la construcción de su representación de excelencia.
- 3) *Dimensión de actitud*: se acude a ésta para mostrar la valoración general que los actores del posgrado tienen frente al objeto representado. En este apartado se exponen las posiciones a favor y en contra, las emociones y las pautas para la acción de los actores del posgrado frente a la excelencia académica.

Cuadro 6

Elementos del análisis tridimensional de la excelencia académica

Contexto particular: programas de doctorado por área de conocimiento UNAM		
Sujetos: profesores, investigadores, estudiantes		
Campo de representación	Campo de información	Campo de actitud
Núcleo figurativo	Información colectiva: lo que es, no es o debería ser la excelencia académica	Valoración general
Categorías semánticas	Información sobre la política del	Emociones
Significado global	Conacyt vinculada con la evaluación de la excelencia y calidad	Tendencias para la acción

Para el análisis de las tres dimensiones se utilizó el discurso de los actores obtenido mediante las entrevistas y las respuestas abiertas del cuestionario, según la estructura ilustrada en el cuadro 6.

CONTEXTOS Y SUJETOS PARTICULARES: CUATRO PROGRAMAS DE POSGRADO

Como se dijo antes, la UNAM entró en un proceso de cambio a partir de 1990. Desde entonces en el posgrado hubo transformaciones derivadas de las políticas de evaluación del Conacyt y otros organismos encargados de valorar la calidad y la excelencia. En concreto, a principios de 1996 se renovó el RGEF, medida que cambió la orientación y la estructura de todos los posgrados de la institución. Años más tarde, para 2006, hubo otros cambios importantes en materia normativa en la misma línea. Así, en el presente apartado interesa caracterizar el contexto particular de los sujetos (profesores, investigadores y estudiantes) que construyen la representación de excelencia académica. Para ello es necesario señalar algunas modificaciones a la normatividad universitaria y en la estructura de los programas de posgrado que hemos elegido para este trabajo, porque esto impactó las formas de operar en el posgrado desde la década de los noventa. Se presenta también un cuadro comparativo que condensa la sección (cuadro 7).

Programa en Ciencias Biomédicas

Este posgrado pertenece al Área 1 Ciencias Biológicas y de la Salud. Aglutina programas que generan conocimiento “sobre la biodiversidad, la salud humana y sus mecanismos de relación con el medio ambiente” (UNAM-DGEP, 2004a: 78).

El antecedente del programa es la maestría y el doctorado en Investigación Biomédica Básica, perteneciente a la UACPYP del Cole-

gio de Ciencias y Humanidades (CCH), que nació en 1974 con una estructura singular en la UNAM de aquella época, pues articulaba licenciatura, maestría y doctorado, tenía planes de estudios flexibles, procuraba la multidisciplinaria, estaba basado en la investigación, incorporaba otras dependencias universitarias (en aquel tiempo los centros de Fijación del Nitrógeno y el de Fisiología Celular) y tenía un sistema de asesoría académica individual para los estudiantes (Mireles, 2001; Arredondo y Sánchez, 2004; Arredondo y Santa-María, 2004).

Asimismo, debe enunciarse que la Facultad de Medicina tenía desde 1973 su propio programa de maestría y doctorado en Ciencias Biomédicas, que funcionaba de manera independiente de la UACPYP, pero que tenía algunos rasgos comunes al estar basado en la investigación y tener en funciones el sistema tutorial (UNAM-DCB, 2009).

Sin embargo, las primeras evaluaciones institucionales internas concluían que, aunque se tenían resultados satisfactorios en la formación de estudiantes, se veían esquemas todavía escolarizados que requerían mayor flexibilidad, que la maestría era requisito indispensable para el doctorado y que había duplicidad de esfuerzos institucionales (UNAM-UACPYP, 1993). Esto llevó a plantearse una reforma que tomaría cuerpo con las disposiciones del RGEP-1996 —que se expusieron en el primer capítulo de este libro—. El periodo de adecuación a ese reglamento concluyó en agosto del mismo año (UNAM-IIB, 1996); es decir, a escasos ocho meses de iniciado el proceso, siendo uno de los dos primeros programas en hacer posible la reforma. Su objetivo quedó definido como formar investigadores capaces de efectuar quehaceres científicos originales y “de alta calidad académica en biomedicina y biología. El programa es de naturaleza eminentemente formativa, sin menoscabo de las actividades informativas necesarias para poder realizar la investigación científica” (UNAM-DGEP, 2004a: 78).

Entre los principales cambios destacó establecer la posibilidad de cursar el doctorado *directo*, esto es, inmediatamente después de los estudios de licenciatura, sin pasar por la maestría. Bajo el principio de articulación y multidisciplinaria (explicado en el apartado “Evaluaciones y reglamentos que unificaron prácticas”, del

primer capítulo), se integraron en este doctorado siete entidades académicas: los centros de Ecología, de Investigación sobre Fijación de Nitrógeno, la Facultad de Medicina y los institutos de Biotecnología, de Fisiología Celular, de Investigaciones Biomédicas, y de Química. Se definieron con mayor precisión la figura del tutor y el trabajo del comité tutorial, aunque en la práctica eran parte de su dinámica.

Más adelante, en 2006, al publicarse un RGEF modificado, comenzaron los ajustes al programa y en 2009 se obtuvo la opinión favorable por el Consejo de Estudios de Posgrado (UNAM-DCB, 2009). Los cambios más sobresalientes fueron la disminución del número de sinodales para el examen de obtención del grado de siete a cinco; inclusión del requisito de acreditación de exámenes para el ingreso (conocimientos, habilidades y aptitudes); se estableció un periodo máximo de 40 días para que los sinodales emitieran el voto, so pena de sustitución, y el establecimiento de prórrogas para la graduación (dos semestres consecutivos después de concluido el plan de estudios).

En cuanto a la relación de este programa con el Conacyt, en 1991, cuando se lanzó la primera convocatoria para el PPPE, los programas antecedentes —tanto el de la Facultad de Medicina como el de la UACPYP— fueron acreditados en esa evaluación (Conacyt, 1991C). Desde su constitución como posgrado en Ciencias Biomédicas en 1996 ha sido evaluado positivamente en el marco de los programas de calidad y excelencia del Conacyt, conservando su nivel de calidad en la más alta jerarquía. Del 2007 al 2012 fue catalogado como un programa de *competencia internacional*.

Lo anterior muestra que este programa se ha articulado cabalmente con las políticas del Conacyt y con las líneas que se proyectan en la UNAM. Aunque, si se consideran los planteamientos de algunos autores, esta relación se explica a la inversa; esto es, que los posgrados centrados en la investigación fueron introducidos por el área experimental, por los científicos que se formaron en el extranjero y con ese modelo antes de cualquier política de acreditación (Díaz, 2002). Si a lo anterior se le suma la consideración de que los líderes académicos del área experimental han sido los altos

funcionarios que han diseñado la política general para el posgrado, bajo los parámetros de la ciencia natural tradicional, entonces se entiende que esta sintonía no es consecuencia sino causa (Abreu, 2005; Arredondo, 2005).³⁷

Lo que es claro es que este programa ha mantenido por largo tiempo una relación continua con el Conacyt y eso es un elemento por considerar en la conformación de la representación social.

Programa en Ciencias e Ingeniería de Materiales

Este programa de posgrado pertenece al Área 2 Ciencias Físico Matemáticas y de las Ingenierías, en cuyo campo del conocimiento se favorece el “avance de las ciencias exactas y al progreso tecnológico. Se estudian las características y el comportamiento de la materia, el desarrollo de los procesos cibernéticos y la aplicación de los modelos matemáticos” (UNAM-DGEP, 2004a: 83).

El precedente de este posgrado es la maestría en Física de Materiales, que se fundó en 1975 en la Facultad de Ciencias. Posteriormente, para 1988, se convirtió en los programas de maestría y doctorado en Ciencias de Materiales, radicados en la Facultad de Ciencias con la colaboración del Instituto de Investigaciones en Materiales (UNAM-PCIM, 2009).

Como todos los posgrados en la UNAM, en 1996 este programa inició el periodo de adecuación al RGEPI-1996, el cual se extendió por tres años. El 10 de marzo de 1999 fueron aprobados los cambios y nació el posgrado en Ciencia en Ingeniería de Materiales,

37 Es importante mencionar que los parámetros de las ciencias naturales han influido también, desde sus orígenes, toda la política del Conacyt. Esto se observa en el discurso de los 50 años de la Coordinación de la Investigación Científica (CIC) en la UNAM, donde Guillermo Soberón —ex rector de esa institución— señaló que los fundamentos del Conacyt fueron elaborados “con la amplia participación de la comunidad científica y, por supuesto, intervinieron numerosos investigadores universitarios. Muchos fueron requeridos para aportar su contingente en el arranque de la nueva institución. La experiencia acumulada de la CIC/CTIC [Consejo Técnico de la Investigación Científica] vino bien para la organización de muchas acciones que emprendiera el Conacyt y fue generosamente brindada” (Soberón, 1995: 7).

cuyo objetivo se definió de la siguiente manera: “Formación de profesionales con sólidos conocimientos y experiencia en investigación que les confiera versatilidad y preparación suficiente para incorporarse a labores de investigación y desarrollo en los sectores productivo y de servicio y para realizar labores de docencia especializada” (UNAM-DGEP, 2004a: 86).

Para fomentar la articulación y hacer posible la interdisciplina se incorporaron siete entidades universitarias: las facultades de Ciencias, de Ingeniería y de Química, el Instituto de Investigaciones en Materiales, los centros de la Materia Condensada, de Investigación en Energía, y de Física Aplicada y Tecnología Avanzada. Posteriormente, en 2003, se agregó como entidad participante el Centro de Física Aplicada y Tecnología Avanzada. Entre los cambios producto de estos ajustes destaca la posibilidad de cursar el doctorado directamente sin necesidad de pasar por la maestría, y el establecimiento oficial de la tutoría.

En 2006 iniciaron las acciones para adecuarse a las disposiciones del RGEF emitido ese año. Después de tres años, en agosto de 2009, oficialmente se aprobaron los cambios. En este renovado plan de estudios desapareció la modalidad de doctorado directo, de manera que la maestría en Ciencias e Ingeniería de Materiales estableció una serie de mecanismos que funcionaron como una formación preparatoria para el doctorado (por ejemplo, a los egresados de este programa se les dispensan exámenes de conocimientos si pretenden ingresar al siguiente nivel de estudios). Los exámenes disciplinarios siguen con una presencia importante.

Para 1991, en la primera evaluación del PPPE, el programa de maestría y doctorado fue aprobado por el Conacyt. Posteriormente, el doctorado estuvo condicionado desde 1993 hasta 2001, año en el que fue clasificado como un programa de *alto nivel*. De 2007 a 2012 el programa obtuvo la calificación de *competente a nivel internacional*.

La anterior trayectoria muestra que durante algunos años este programa tuvo observaciones derivadas de la evaluación del Conacyt, mismas que debió atender para consolidarse. El periodo coincidió con los ajustes que el programa debió hacer para adecuar-

se al RGEP-1996, lo cual permite decir que éste trabajó a la par con los lineamientos del Conacyt y de la UNAM para conseguir atenerse a los parámetros establecidos en una trayectoria ascendente.

Programa de Ciencias Políticas y Sociales

Este programa pertenece al Área 3 Ciencias Sociales, que incluye programas que fomentan la “participación en la solución de problemas del individuo en su contexto social y profundiza en la investigación de sus interrelaciones sociales, políticas, económicas, jurídicas y comerciales” (UNAM-DGEP, 2004b: 87).

Sus antecedentes proceden de 1967, con las maestrías en Sociología, Ciencia Política, Administración Pública y Relaciones Internacionales, que tenían como sede la entonces Escuela de Ciencias Políticas y Sociales, misma que un año más tarde se elevaría al rango de facultad, cuando empezaron a dictarse cátedra en los doctorados en las mismas áreas (Colmenero, 1991). En los años ochenta las acciones institucionales principales se encaminaron a hacer posible el sistema tutorial, enmarcado en el RGEP-1986 (UNAM, 2003).

Derivado de las exigencias del RGEP-1996 y de una revisión a los planes de estudio que se había hecho con anterioridad, en febrero de 1997 el posgrado inició el proceso de adecuación a dicho reglamento (UNAM, 2003 y 2005). Finalmente, el programa de doctorado quedó aprobado en enero de 1999, con ocho objetivos que aluden a la multidisciplinaria, la integración, la docencia la investigación, el trabajo colectivo y el desarrollo de líneas de investigación, en síntesis: “Formar profesores, investigadores y profesionales de alto nivel, capaces de atender los nuevos retos de una sociedad crecientemente compleja y de generar soluciones a los mismos” (UNAM-DGEP, 2004a: 90).

El doctorado se definió con cinco orientaciones disciplinarias: Ciencia Política, Sociología, Administración Pública, Ciencias de la Comunicación y Relaciones Internacionales. Su duración sería de

tres años y estaría basado en el sistema tutorial, teniendo como centro el desarrollo de la tesis. Para hacer posible su funcionamiento se aprobó la participación de las siguientes entidades académicas: la FCPYS, el CISAN, el IIS, el Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias (CRIM) y la Facultad de Estudios Superiores (FES) Acatlán. Entre los cambios más importantes destacan la tutoría, la flexibilidad y la centralidad de la investigación (UNAM, 2003).

La adecuación al RGEF-2006 se consiguió en 2010. En este proceso se conservó la estructura, además de que las orientaciones disciplinarias fueron llamadas *campos de conocimiento* pero permanecieron tal cual, se delinearón los perfiles de ingreso, intermedio y de egreso, se redefinió la duración del programa a ocho semestres con posibilidad de prórroga de dos semestres para obtener el grado, se detallaron las actividades académicas y se abrió la posibilidad de hacer estancias académicas como parte del doctorado (UNAM-PCPYS, 2011).

Con respecto de las evaluaciones del Conacyt a través del PPPE, en 1991 no fue acreditado ningún programa perteneciente al área de las ciencias sociales de la UNAM. Fue en 1995 cuando, por primera vez, se aprobaron los programas de maestría y doctorado en Sociología y en Relaciones Internacionales en la categoría de *condicionados*. En 1996 se aprobó por separado el nivel de doctorado en Ciencia Política, Relaciones Internacionales y Administración Pública, todos *condicionados con observaciones*. En esta evaluación el doctorado en Sociología se aprobó sin recomendaciones. En 1999, ya como doctorado en Ciencias Políticas y Sociales, adquirió la categoría de *condicionado especial*, debido a su reciente creación. En 2002 se le concedió la categoría de posgrado de *alto nivel*. En el periodo 2007-2012 fue catalogado como un programa *consolidado*.

Lo anterior muestra la trayectoria de una relación que se estableció tardíamente. Durante los cuatro primeros años, de 1991 a 1995, no se sabe con certeza si el programa fue rechazado o bien éste optó por no someterse a la evaluación del PPPE. Lo cierto es que se observa que las modificaciones producto del RGEF-1996 favore-

cieron que este programa consolidara sus resultados en el Programa Nacional de Posgrado; sin embargo, no logró llegar a la máxima calificación que éste otorga (*competencia nivel internacional*).³⁸

Programa en Pedagogía

Pertenece al Área 4 Humanidades y de las Artes. Forma profesores e investigadores que contribuyan a “generar, preservar y difundir nuestro patrimonio cultural, y que enriquecen los saberes de la filosofía, la historia, la educación, las letras y las artes” (UNAM-DGEP, 2004a: 93).

El antecedente más remoto de este programa data de 1935 con la maestría y el doctorado en Ciencias de la Educación, de la Facultad de Filosofía y Letras (FFYL), cuyo doctorado desapareció en 1939. Años más tarde, en 1956, ya instalada esta facultad en la Ciudad Universitaria, se aprobaron la maestría y el doctorado en Pedagogía. Más de diez años después, en 1967, se aprobó un nuevo plan de doctorado que funcionaría por las siguientes dos décadas.

Después de la aprobación del RGEP-1986 (UNAM, 1986) se tomaron algunas acciones para hacer posible el sistema tutorial en la UNAM, pero sólo en abril de 1992 se hizo posible el doctorado en Pedagogía con base en el trabajo de tutoría orientado principalmente a la investigación (UNAM-PP, 2012).

Después de que entrara en vigor el RGEP-1996 iniciaron trabajos que culminaron en febrero de 1999 cuando consiguió su aprobación por el Consejo Académico del Área. Se establecieron los siguientes objetivos:

Propiciar la realización de investigaciones originales que fortalezcan el desarrollo del campo disciplinario y atiendan los problemas educativos, en particular los de México.

38 Varias investigaciones muestran algunas de las dificultades que debieron atenderse cuando fue puesto en marcha el RGEP-1996, por ejemplo Piña (2001 y 1995) y Piña y Pontón (1997).

Formar investigadores de alto nivel, capaces de desarrollar investigaciones originales en alguna de las áreas del conocimiento o línea de investigación que el programa ofrece.

Fortalecer la formación disciplinaria para consolidar el ejercicio académico, docente y profesional del más alto nivel (UNAM-PP, 2012).

Para su desarrollo se incorporaron tres instancias universitarias: la FFYL, el Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU, desde 2006 el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, IISUE) y la FES Aragón. En 2008 se incorporó la FES Acatlán.

En 2006 iniciaron los trabajos para ajustarse al RGEF de ese año. Después de pasar por varias instancias, en enero de 2011 fue aprobado por el Consejo Académico de Área conservando el mismo nombre. El documento de adecuación señala que se puso acento en la flexibilidad y la actualización de los campos de conocimiento de acuerdo a los avances de la disciplina. Asimismo, pueden observarse otros cambios notables: se estableció que el examen de candidatura debería realizarse en el quinto semestre o antes si el estudiante cumplía con el avance de 50 por ciento de su tesis; el último semestre del doctorado, o sea el octavo, era exclusivamente para la obtención del grado (UNAM-PP, 2012), lo cual evidentemente se encamina a la mejora de la eficiencia terminal

En cuanto a la trayectoria del programa en las evaluaciones del Conacyt, de 1991 a 1995 la maestría y el doctorado en Pedagogía obtuvieron la categoría de *aprobado*. En 1996 y 1997, como programa de doctorado, obtuvo la calificación de *condicionado con observaciones*. De 1998 hasta 2003 el programa no tuvo registro en las evaluaciones del Conacyt. En el 2004 el programa fue evaluado como *aprobado* pero en el Programa Integral de Fortalecimiento al Posgrado (PIFOF), es decir en los programas que necesitan apoyo para consolidarse. En el periodo 2007-2012 fue catalogado como programa *consolidado*, sin alcanzar la máxima jerarquía en esta escala de evaluación.

Lo anterior evidencia una trayectoria sinuosa, en la que el programa ha tenido altibajos en su relación con el Conacyt y cuyos

procesos de adecuación a los reglamentos institucionales han sido más largos si se comparan con los otros tres programas estudiados, condición que debe tenerse en cuenta en la formación de las representaciones sociales de los actores (cuadro 7).

Cuadro 7

Procesos de cambio en normatividad y evaluación del Conacyt

Programa	Adecuación RGEP-1996	Adecuación RGEP-2006	Nivel obtenido evaluaciones Conacyt	Tipo de trayectoria
Ciencias Biomédicas	1996	2009	<ul style="list-style-type: none"> • Aprobado • Alto nivel • Consolidado • Competencia internacional 	Sobresaliente
Ciencias e Ingeniería de Materiales	1999	2009	<ul style="list-style-type: none"> • Aprobado • Condicionado con observaciones • Alto nivel • Competencia internacional 	Ascendente
Ciencias Políticas y Sociales	1999	2010	<ul style="list-style-type: none"> • Sin registro • Condicionado especial • Alto nivel • Consolidado 	Tardía
Pedagogía	1999	2011	<ul style="list-style-type: none"> • Condicionado con observaciones • Sin registro • Aprobado en PIFOP • Consolidado 	Sinuosa

Fuente: elaboración propia basada en datos de Conacyt (2008).

PARTICIPANTES

Describimos largamente a los protagonistas de nuestro estudio en el apartado “Universo y sujetos: profesores, investigadores y estudiantes del posgrado de la UNAM”, del tercer capítulo. Ahora presentamos algunos datos obtenidos a través de los instrumentos de acopio, con el fin de tener una idea general de su perfil académico y para comprender bajo qué circunstancias particulares se dan las construcciones sociales que estamos estudiando. Son estos estudiantes, profesores e investigadores quienes, desde su contexto institucional caracterizado por transformaciones en la normatividad institucional y por la constante presencia de las políticas de evaluación, nos ofrecen su voz para acercarnos a la representación de excelencia.

Académicos

Participaron profesores e investigadores de la UNAM, adscritos a diferentes facultades, centros e institutos de investigación, que colaboran en las tareas de docencia en el posgrado impartiendo cursos, seminarios o talleres y desempeñando funciones de tutoría, incluyendo su participación en los comités tutorales.

Los académicos tienen perfiles similares en cuanto a sus grados académicos: todos doctores, con excepción de un académico del programa de Ciencias Políticas y Sociales que es licenciado. En los últimos años estos casos son cada vez menos frecuentes; sin embargo, al respecto existe un mecanismo que funciona a través de una dispensa del grado que otorga el comité académico de cada programa de acuerdo con el artículo 36 del RGEP-1996.³⁹

39 Debe recordarse que, en la década de los noventa, los procesos de institucionalización de la investigación científica se concretaron en medidas puntuales para la contratación de investigadores en la UNAM. La CIC tuvo un papel muy importante en la redefinición de los perfiles de los académicos, a quienes se impusieron requisitos más elevados en aras de la excelencia. En un discurso universitario Guillermo Soberón reconoció (*cursivas nuestras*) que

En cuanto a la categoría, los académicos están contratados como profesores o investigadores titulares en diferentes niveles (A, B, C). De acuerdo con el Estatuto del Personal Académico (EPA) el cambio de nivel se obtiene por una evaluación de los avances y la consolidación de la carrera académica. Destaca el caso de un profesor emérito —máxima distinción a la trayectoria universitaria que se otorga con un mínimo de 30 años de antigüedad— de la Facultad de Medicina del posgrado en Ciencias Biomédicas. Todos los académicos participan en el sistema de estímulos de la institución, el Programa de Primas al Desempeño del Personal Académico de Tiempo Completo (Pride) en alguna de sus diferentes categorías (A, B, C, D).

La mayoría es miembro del SNI, en sus diferentes niveles (I, II, III). Sólo se encontró un profesor, de la Facultad de Química, del programa en Ciencias e Ingeniería de Materiales, quien declaró no participar en este sistema por la convicción de que no favorece la investigación.

La edad promedio es de 51 años, con una mínima de 35 años de un investigador novel de Ciencias Biomédicas y la máxima de 69 años de dos profesores, uno en Ciencias Biomédicas y uno en Ciencias Políticas y Sociales. Relacionado con esto, la antigüedad en la UNAM oscila entre los dos años para el investigador más joven, hasta los 44 para el profesor de mayor edad. Conviene decir que los académicos con mayor antigüedad han participado, en algún momento de su vida universitaria, en cargos de representación o académicos-administrativos. Sus disciplinas de origen son diversas:

“no se admiten ya investigadores de medio tiempo, ni asociados A y B, no hay ayudantes de investigador, ni técnicos académicos auxiliares; es decir, los niveles iniciales en la carrera de investigador y de técnico académico se han ido incrementando y, a pesar de que el Estatuto del Personal Académico contempla niveles más bajos, éstos no se consideran en la operación real del esquema. Esta manera de proceder *es un avance en la dirección de la excelencia* para asegurar que los cuadros se integren a partir de un *mínimo de calidad* lo cual permite, además, una selección más rigurosa” (Soberón, 1995: 5). Vale decir que estas medidas de contratación se replicarían años más tarde en la Coordinación de Humanidades de la misma universidad, con lo cual se percibe una influencia importante del pensamiento de las ciencias naturales para la definición de los criterios de excelencia.

- *Ciencias Biomédicas*: Medicina, Biología e Ingeniería Bioquímica.
- *Ciencias e Ingeniería de Materiales*: Física, Química, Ingeniería Civil e Ingeniería Química.
- *Ciencias Políticas y Sociales*: Ciencias Sociales, Periodismo y Comunicación, Economía y Sociología.
- *Pedagogía*: Psicología, Pedagogía y Sociología.

De esta manera, se observa que los entrevistados comparten como rasgo común una trayectoria académica universitaria consolidada, en tanto son titulares, participan en el Pride y son miembros del SNI, perfil deseable si se consideran los parámetros de evaluación del Conacyt para la planta académica de un posgrado.

Estudiantes

Los estudiantes de doctorado que participaron se encuentran inscritos desde el primero hasta el octavo semestre. Algunos señalan estar en los semestres noveno o décimo, situación posible por una prórroga contemplada en el artículo 28 del RGEP-1996, que se otorga para concluir la tesis e iniciar los trámites conducentes a la graduación.

La mayoría son jóvenes, con una edad promedio de 40 años. En los extremos están los que tienen 23 años de edad, inscritos en Ciencias Biomédicas, un programa que permite hacer el doctorado directo. Las personas mayores están entre los 55 y 57 años, ubicados en el posgrado de Ciencia Política y Pedagogía. En general, los estudiantes cuentan con apoyo económico a través de la beca que otorga el Conacyt o de una dependencia de la UNAM, la Dirección General de Estudios de Posgrado (DGEP). Encontramos una minoría de estudiantes de medio tiempo, algunos de los cuales reportan trabajar en el área educativa o social. Así, se observa un perfil de estudiantes que está decantándose hacia edades más jóvenes, a trayectorias directas o continuas después de los estudios de licenciatura.

CAMPO DE REPRESENTACIÓN: NÚCLEO, CAMPOS, SIGNIFICADO GLOBAL DE EXCELENCIA ACADÉMICA

Como se mencionó en el segundo capítulo, una de las tareas principales de los estudios de representaciones sociales es acceder al campo de representación a partir de la localización de su contenido, lo que permite responder a las siguientes preguntas: ¿cuáles son los elementos constitutivos de la representación?, ¿cuál es su organización?, ¿cómo se relacionan entre sí? En otras palabras, acceder a lo que Moscovici (1979) denomina *núcleo figurativo*. El ejercicio de asociación de palabras, trabajado con la técnica de redes semánticas naturales, permitió realizar satisfactoriamente parte de esta labor. A continuación algunos hallazgos que muestran que existe una representación social con diferentes matices, marcados por las áreas disciplinarias, o bien por la posición institucional que ocupan los actores, trátase de profesores, investigadores o estudiantes.

De los 204 cuestionarios aplicados a estudiantes y profesores del posgrado se obtuvo una lista general de 1010 palabras y sólo diez omisiones (espacios sin respuesta), lo cual indica un buen grado de participación de los actores. De este gran total, se obtuvo el valor J que resultó igual a 363 palabras distintas. Este dato nos da la pauta para hablar de la riqueza semántica de la red y nos permite observar cuántas palabras imaginaron, trajeron a la mente, recordaron y asociaron frente al estímulo, o sea la amplitud del universo semántico relacionado con la *excelencia académica*. Al considerar que es una población con el mayor grado de escolaridad, no es sorprendente que el vocabulario sea amplio e incluya tal variedad de palabras; pero, al mismo tiempo, nos indica que un tercio del total de las respuestas se concentra en las mismas palabras, lo que indica cierto grado de cohesión de la población frente a la palabra-estímulo.

Para continuar con el análisis se procedió a obtener el valor M (peso semántico) y con base en éste se ordenaron en orden descendente todas las palabras para sacar el núcleo de la red (o conjunto SAM) que concentra las 15 palabras con mayor peso semántico. Esta

operación fue fundamental en la medida en que permitió develar, en un primer momento, el contenido de la representación de excelencia académica de acuerdo con la importancia que le asignan los actores a las palabras que emitieron, tal como se aprecia en seguida:

Núcleo de la red Excelencia académica	
<i>Palabras evocadas</i>	<i>Peso semántico (vm)</i>
1) Investigación	174
2) Calidad	171
3) Conocimiento	92
4) Compromiso	87
5) Formación/preparación	79
6) Disciplina	78
7) Profesores	58
8) Responsabilidad	57
9) Prestigio/ reconocimiento	53
10) Apoyo	49
11) Dedicación	43
12) Tutoría	40
13) Trabajo	37
14) Infraestructura	37
15) Constancia	33

Se debe recordar que de esta forma se obtienen datos no sólo de la frecuencia, sino también —quizás lo más importante— de la jerarquía que los actores asignan a las palabras evocadas. Los actores no se limitan a mencionar, antes bien el ejercicio los obliga a detenerse un momento a pensar el lugar y el orden que cada una de las palabras evocadas ocupa en relación con el objeto de representación. Por lo tanto, es conveniente enfatizar algo: esta técnica, dado

que no únicamente proporciona frecuencias y porcentajes generales, permite observar la importancia que los actores otorgan a sus evocaciones, lo cual constituye una ventaja para un estudio en representaciones sociales si se considera que, de acuerdo con la teoría referida, el contenido de éstas se encuentra ordenado y jerarquizado.

Una vez obtenido el peso y determinado el conjunto SAM, se calculó la distancia semántica entre las palabras mencionadas (valor FMG en el cuadro 8). Esta operación sirve para mostrar la proximidad de las evocaciones, en el entendido de que este dato permite captar, de algún modo, las relaciones que se establecen entre las palabras enunciadas en torno a la palabra-estímulo, para este caso excelencia académica. Es pertinente señalar que, justamente, aquí radica la virtud de esta técnica, pues no se espera que las asociaciones de palabras produzcan conglomerados azarosos o listas sin sentido, sino palabras que tienen relaciones, que están concatenadas, organizadas y que por ende muestran una parte del sentido común de los actores sobre el objeto representado. Los vínculos la proximidad de las palabras, indicadores de cómo va tomando forma la representación de la excelencia.

La información arroja el primer hallazgo: la excelencia académica para los actores del posgrado se concreta —es decir, se objetiva— en la *investigación* y la *calidad*. Ambas palabras son las que obtuvieron, entre los actores encuestados, las mayores frecuencias y los primeros lugares por orden de importancia; además, debe subrayarse que son vocablos que tienen un alto grado de proximidad entre sí y a la vez se alejan considerablemente de las 13 restantes. En otros términos, la distancia entre ambas está marcada por menos de dos puntos, lo que indica que están imbricadas. Conviene observar que la tercera palabra es *conocimiento* y se aleja de las dos primeras por más de 40 puntos. De la tercera a la sexta descienden lentamente. De la séptima a la décimoquinta no hay saltos bruscos, lo que indica cohesión en la mitad de las palabras.

Otra observación importante es que las palabras del núcleo de la red, puesto que tienen nexos muy estrechos, pueden agruparse por pares que no rebasan los tres puntos de distancia: *investigación-calidad*, *conocimiento-compromiso*, *formación-disciplina*, *profesores-*

responsabilidad, prestigio-apoyo, dedicación-tutoría, trabajo-infraestructura. Todas ellas denotan un nexo complementario, que no refiere a una relación semántica en estricto sentido, sino a los vínculos y usos que estas palabras adquieren en la vida cotidiana de los actores del posgrado. Se advierte que estas evocaciones remiten a *lo que se estima necesario* para conseguir, fortalecer o preservar la excelencia académica en el posgrado.

Cuadro 8

Núcleo de la red: peso, distancia y pares de palabras

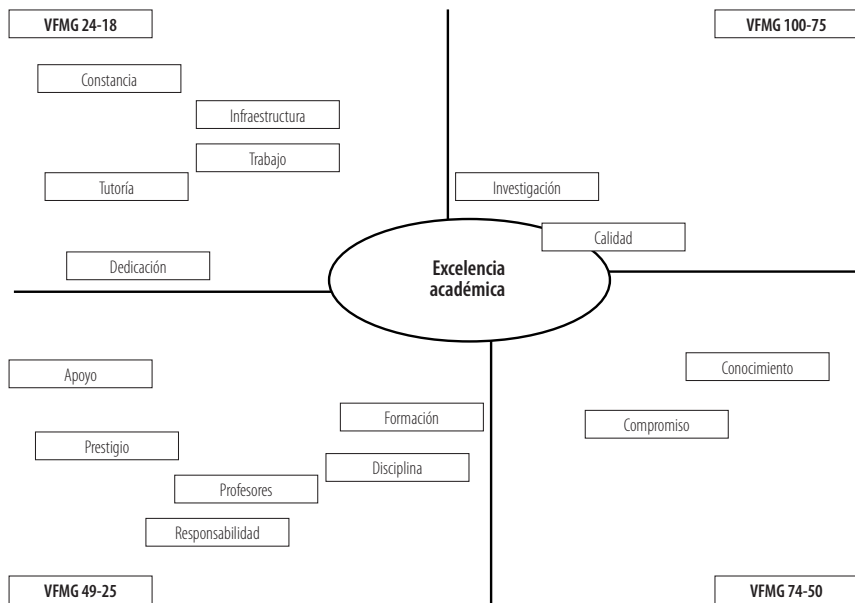
Palabras evocadas	Peso semántico VM	Distancia semántica VFMG
1) <i>Investigación</i>	174	100.00
2) <i>Calidad</i>	171	98.28
3) Conocimiento	92	52.87
4) Compromiso	87	50.00
5) <i>Formación/preparación</i>	79	45.40
6) <i>Disciplina</i>	78	44.83
7) Profesores	58	33.33
8) Responsabilidad	57	32.76
9) <i>Prestigio/reconocimiento</i>	53	28.74
10) <i>Apoyo</i>	49	28.16
11) Dedicación	43	24.71
12) Tutoría	40	22.99
13) <i>Trabajo</i>	37	21.26
14) <i>Infraestructura</i>	37	21.26
15) Constancia	33	18.97

Nota: las *cursivas* indican pares de palabras dados por la estrecha distancia.

Con los datos obtenidos hasta este momento es posible acceder al *núcleo o modelo figurativo*, esto es, al esquema de organización de la representación, en donde se ordenan las informaciones y se observa una relación particular que los actores dan a los elementos que conforman la representación. De acuerdo con Moscovici (1979), este núcleo cumple con algunas funciones: concentra los conceptos que le son más importantes, hace la traducción inmediata a lo real e imprime una dinámica propia a los elementos asociados (esquema 2).

Esquema 2

Núcleo figurativo *excelencia académica*



Nota: el esquema debe leerse en sentido de las manecillas del reloj, los cuadrantes están ordenados de mayor a menor peso semántico, cada palabra se aleja o se acerca a excelencia académica que está al centro porque es el objeto representado.

Por lo anterior, se puede decir que *investigación y calidad* constituyen el centro organizador de la red, en tanto que las 13 palabras restantes tienen una relación complementaria en torno a estos elementos pero un considerablemente menor peso semántico. Esta cuestión, en principio, confirma que la excelencia académica es un

objeto de representación para los actores del posgrado, dado que los elementos organizadores forman parte y están directamente asociados con el objeto mismo (Abric, 2001: 23). Un hallazgo que debe subrayarse ya que no cualquier objeto es un objeto de representación, sino sólo aquel que convoca significados y sentidos relacionados y compartidos en un grupo.

El esquema 2 es útil para comprender varios elementos de la representación social. El primero es tal vez un acercamiento al proceso de objetivación, porque en éste se construye un núcleo figurativo en el que “se incluyen diversas nociones que, dispuestas en determinada forma, constituirán lo esencial de la representación” (Guimelli, 2004: 65). En este entendido, el núcleo figurativo de la excelencia académica presenta en forma condensada lo que los actores del posgrado —profesores, investigadores, estudiantes— llaman *excelencia académica* en la experiencia cotidiana.

Excelencia académica y sus campos semánticos

Acceder al núcleo figurativo es un paso importante puesto que permite dar límites, estructura y jerarquía al campo de representación; no obstante, está restringido frente al universo de las palabras evocadas por los actores del posgrado (Mireles, 2012b). Por ello, teniendo como eje el núcleo, se derivaron algunos campos semánticos para clasificar y ordenar un mayor número de palabras evocadas, mismas que remiten al amplio mundo de significados de los actores del posgrado.⁴⁰

De tal forma, primero se hizo un análisis de las 15 palabras del núcleo de la red con la intención de determinar el campo semántico de pertenencia. Es decir, se revisó la lista palabra por palabra y se

40 No se trata de la categorización que propone Valdez (2002) para agrupar palabras que son sinónimos; más bien lo que aquí se pretende es derivar campos semánticos que se obtienen de las 15 palabras que forman el núcleo de la red, para posteriormente hacer un ejercicio de agrupación de palabras obtenidas en la asociación y mostrar con esto el abanico que se abre en torno a la excelencia, de manera similar a lo que Navarro (2008) llama *análisis categorial*.

determinó una categoría de clasificación de acuerdo con el significado que tienen en relación con la excelencia académica. De ahí se derivaron cinco campos semánticos que indican un mismo grupo de pertenencia de las palabras evocadas:

- 1) *Resultado*: palabras que apuntan a los productos que se esperan como evidencia de la excelencia académica
- 2) *Valor*: palabras que indican la cualidad de un bien estimado que está presente en la excelencia académica.
- 3) *Condición*: alude a las palabras que denotan un requerimiento o necesidad para el logro de la excelencia académica
- 4) *Actitud*: palabras que manifiestan modos de proceder, posiciones a favor o en contra o emociones hacia la excelencia académica.
- 5) *Actor*: palabras que señalan a los sujetos que están involucrados en la consecución de la excelencia académica en el posgrado (cuadro 9).

A partir de lo anterior, en un segundo momento se revisó la lista de 363 palabras por completo y se fueron agrupando en orden decreciente hasta llegar a las que tuvieran, como mínimo, un peso semántico que fuera igual o mayor a 10, lo que dio como resultado una lista de 51 palabras. Se eliminaron todas las palabras evocadas cuyo peso semántico fuera muy bajo porque se mencionaron dos o tres veces y se les otorgó un valor menor. Obviamente, la tarea de clasificación fue difícil en el sentido de que se encontraron palabras que podrían estar agrupadas por lo menos en dos campos; con todo, se hizo el esfuerzo por asignar cada una en el que tuviera mayor apego, o que la describiera mejor. Insistimos, esto se hizo con la finalidad de mostrar un universo semántico más amplio que los actores evocan a propósito de la excelencia académica en el posgrado.

El campo semántico que contiene más palabras evocadas (con 17), alude a lo que se obtiene o se espera obtener de la excelencia; agrupa vocablos que refieren a un proceso de consolidación académica (*conocimiento, ciencia, prestigio, experiencia*) y otras tantos vinculados con los criterios actuales de evaluación del Conacyt (*in-*

investigación, publicaciones, productividad, titulación). Lo anterior quiere decir que la excelencia es vista por los estudiantes y profesores del posgrado como una aspiración académica que tiene consecuencias positivas, por ejemplo, el desarrollo, el éxito y la superación. Asimismo, se encuentran palabras que refieren a los efectos derivados de la excelencia que se califican en las evaluaciones institucionales actuales tales como la *calidad* y la *eficiencia* (cuadro 10).

Cuadro 9

Núcleo de la red: campos semánticos

Palabras evocadas	Peso semántico	Distancia	Campo semántico obtenido
1) Investigación	174	100.00	Resultado
2) Calidad	171	98.28	Resultado
3) Conocimiento	92	52.87	Resultado
4) Compromiso	87	50.00	Valor
5) Formación/preparación	79	45.40	Condición
6) Disciplina	78	44.83	Condición
7) Profesores	58	33.33	Actor
8) Responsabilidad	57	32.76	Valor
9) Prestigio/reconocimiento	53	28.74	Resultado
10) Apoyo	49	28.16	Condición
11) Dedicación	43	24.71	Actitud
12) Tutoría	40	22.99	Condición
13) Trabajo	37	21.26	Valor
14) Infraestructura	37	21.26	Condición
15) Constancia	33	18.97	Condición

Cuadro 10Campo semántico *Resultados de la excelencia*

	Peso	Distancia
<i>Definidoras</i>	<i>VM</i>	<i>VMT</i>
Investigación	174	100.00
Calidad	171	98.28
Conocimiento	92	52.87
Prestigio/ Reconocimiento	53	30.46
Eficiencia	30	17.24
Nivel	25	14.37
Innovación	24	13.79
Ciencia	22	12.64
Desarrollo	21	12.07
Publicaciones	21	12.07
Productividad	21	12.07
Pertinencia	18	10.34
Vanguardia	18	10.34
Superación	14	8.05
Tesis	11	6.32
Titulación	11	6.32
Experiencia	10	5.75

La categoría que sigue es la que agrupa las palabras evocadas que apuntan a las condiciones necesarias para lograr la excelencia académica, las cuales se dividen en aquéllas de carácter personal

Cuadro 11Campo semántico *Condiciones de la excelencia*

	Peso	Distancia
<i>Definidoras</i>	<i>VM</i>	<i>VMT</i>
Formación	79	45.40
Disciplina	78	44.83
Apoyo	49	28.16
Tutoría	40	22.99
Infraestructura	37	21.26
Constancia	30	18.97
Estudio	30	14.24
Exigencia	27	15.52
Programas de estudio	26	14.94
Asesoría	25	14.37
Becas	24	13.79
Actualización	24	13.79
Multidisciplina	24	13.79
Capacidad	20	11.49
Educación	18	10.34
Organización	13	7.47
Intercambio académico	13	7.47

(*constancia, estudio, exigencia, actualización, capacidad*) y algunas de tipo institucional (*becas, recursos, programas de estudio, infraestructura, organización, intercambio académico*). Entonces, para los

actores del posgrado la excelencia no se da en abstracto, ni surge espontáneamente, ésta es posible siempre y cuando se conjunten los esfuerzos individuales y los apoyos institucionales. En la lista se observa también la palabra *multidisciplina* que remite necesariamente a una de las metas establecidas en el RGEPI-1996 (cuadro 11).

La *actitud* es un componente central de toda representación. Las palabras que aparecen en el cuadro 12 permiten observar modos de proceder vinculados con el objeto de representación y ponen en evidencia que se combinan componentes de carácter individual (*dedicación, entrega, pasión*) con grupal (*competitividad, profesionalismo*).

Cuadro 12

Campo semántico *Actitudes de la excelencia*

	Peso	Distancia
<i>Definidoras</i>	<i>VM</i>	<i>VMT</i>
Dedicación	43	24.71
Creatividad	24	13.79
Competitividad	24	13.79
Profesionalismo	18	10.34
Entrega	13	7.47
Pasión	11	6.32

Se encontraron muy pocas palabras, con una o dos menciones, de rechazo o descalificación hacia la excelencia académica por lo que su peso no fue relevante (*vacía, trillada, eslogan político, soberbia, presión, mediocridad*). Esto, de alguna forma, nos indica que las discusiones académicas, las polémicas institucionales y las inconformidades desatadas en la década de 1990 en torno a la política de la excelencia para el posgrado —referidas en la sección “Llega la excelencia: padrón de posgrado del Conacyt”, del primer capítulo— no son elementos que permanecieron en el colectivo y que se asocien

con la excelencia, permanecen con ciertos matices no del todo positivos en parte de los académicos. También se encontraron, en menor medida, palabras afectivo-emocionales (*pasión, entrega*), de ahí que sea importante que la actitud, como componente central de toda representación, se aborde en un apartado posterior, pero por lo pronto conviene dejar plasmados los elementos que aparecen en el núcleo de la red.

Cuadro 13

Campo semántico *Valores de la excelencia*

	Peso	Distancia
<i>Definidoras</i>	<i>VM</i>	<i>VMT</i>
Compromiso	87	50.00
Responsabilidad	57	32.76
Trabajo	37	21.26
Originalidad	20	11.49
Crítica	19	10.92
Ética	18	10.34
Rigor	14	8.05
Esfuerzo	12	6.90

Al contemplar la lista de palabras evocadas, en el campo semántico de los *valores* encontramos que éstas incluyen valores personales (*compromiso, responsabilidad, perseverancia*) y profesionales vinculados con el campo científico (*originalidad, rigor, crítica*). Es pertinente señalar que algunos valores que encontramos vinculados con la representación de excelencia académica son compartidos por una comunidad de posgrado más amplia que fue interrogada expresamente sobre sus valores científicos y profesionales (ver Alcántara, Barba y Hirsch, 2009). Lo interesante es observar cómo, ante la

palabra-estímulo *excelencia académica*, los actores del posgrado recuperan, manifiestan y jerarquizan los valores que han asimilado como parte de la comunidad universitaria. Aparece también la palabra *ética*, que puede indicar el conjunto de valores vinculados con la moral y las normas del mundo académico que se asumen como parte de la comunidad (cuadro 13).

Analizados con detenimiento, observamos que, en conjunto, los últimos tres campos semánticos (*condiciones, actitudes y valores*) aluden a una serie de elementos, tanto individuales como sociales, que son enunciados como requisitos para lograr la excelencia académica; es decir, responden a una pregunta específica: ¿qué se necesita para lograr la excelencia académica en el posgrado? Esto coloca a la excelencia académica, en cierta forma, como una meta, una aspiración, no en abstracto, sino con base en la experiencia corriente que los actores tienen con respecto del posgrado.

En el cuarto campo semántico, el de *actores*, se da respuesta a quiénes hacen posible la excelencia académica en el posgrado. Aquí, en orden decreciente aparecen los *profesores* en el núcleo, en la lista extensa los *tutores*, la *UNAM* como actor institucional y, finalmente, los *estudiantes*. Estos dos últimos tuvieron un peso semántico menor por lo que no figuraron en el núcleo de la red; es decir, aparecen pero como un elemento alejado del centro (cuadro 14). Los resultados tienen varios aspectos:

- 1) *Primero*: el poco peso de los estudiantes puede estar ligado a que en los años de la historia escolar, rutinaria y cotidianamente, el profesor es el protagonista del proceso de aprendizaje o en términos prácticos, quien figura y dirige el diario acontecer de las aulas, lo que quizás resta visibilidad al estudiante —frente a los profesores y a él mismo— sobre su papel en la consecución de las metas institucionales, aun en el posgrado.
- 2) *Segundo*: la figura del tutor aparece como un elemento importante en la representación, lo que indica que esta figura creada e impulsada en el posgrado a través del RGEPI-1986 y fortalecida en el RGEPI-1996 se encuentra presente, está incorporada, como

parte central en los procesos de los estudiantes y profesores-investigadores del posgrado.

- 3) *Tercero*: llama la atención que la palabra *investigador* apareció una única vez en las respuestas cuando paradójicamente el centro de la red es la investigación. Para los estudiantes posiblemente esto se explica porque a lo largo de la trayectoria escolar —en el conocimiento común— se ha cimentado la imagen del profesor como el poseedor del conocimiento, el que enseña, el que muestra día a día el saber; mientras la figura del científico, del investigador, del profesional que hace la ciencia es —para la sociedad en su conjunto— más lejana, menos conocida e incluso inaccesible. Aunque aquí se trata de estudiantes de posgrado, que están contribuyendo al campo científico y conviven con científicos naturales, sociales o humanistas, en esta representación de excelencia académica la figura tradicional del profesor es más fuerte que la del investigador que enseña, que forma al estudiante en el campo científico. Respecto de los investigadores encuestados, quizás no acudieron a la figura de investigador como actor de la excelencia puesto que el hecho de ser *excelencia académica en el posgrado* la palabra-estímulo los remitió a pensar en su papel como docentes, más que en el de investigadores o científicos.

Cuadro 14

Campo semántico *Actores de la excelencia*

	Peso	Distancia
<i>Definidoras</i>	<i>VM</i>	<i>VMT</i>
Profesores	58	33.33
Tutores	30	17.24
UNAM	25	14.37
Estudiantes	19	10.92

Se muestra entonces la organización y jerarquía del contenido de la representación social, ese cúmulo de informaciones, actitudes, valores, aspiraciones y actores que están presentes para estudiantes y académicos del posgrado cuando de excelencia académica se trata.

Significado global: sentidos y relaciones

Singéry (2001) sostiene que moldear el contenido de una representación tiene tres niveles: el primero presenta una *lista de elementos* que el sujeto ha elegido con respecto del objeto, el segundo incluye las *definiciones* que otorgan sentido, el tercero contiene la *organización relacional* que permite conocer el *significado global* de la representación. Hasta el momento, el ejercicio de asociación de palabras —trabajado con las redes semánticas naturales— permitió acercarnos a los componentes del contenido a través del núcleo figurativo y los campos semánticos.

Siguiendo al autor, este apartado aborda los sentidos y las relaciones tejidas en torno a los elementos que se enunciaron en la sección anterior, lo cual permitirá otorgar un *significado global* que resuma y condense la forma en que los sujetos “aprehenden y reconstruyen el objeto representado: lo que es para ellos este objeto y cómo se posicionan en cuanto a esa reconstrucción” (Singéry, 2001: 164). En el significado global se encuentran los aspectos, elementos y objetos seleccionados y clasificados por los sujetos, asimismo permite ver cómo se integran, organizan y relacionan en sus representaciones. Con ello, se pretende dar coherencia y dinamismo a lo que parece estático en el esquema. Vale la pena señalar que este significado, o *razonamiento mínimo*, es una construcción formulada por el investigador a partir de los elementos que aportan los actores en el instrumento de recolección de datos.

Así, con los datos obtenidos en el núcleo de la red con las 15 palabras con mayor peso semántico, expuesto líneas arriba, se puede expresar el siguiente significado global: la excelencia académica del posgrado está representada claramente por la función princi-

pal de este nivel de estudios: la *investigación*, acompañada muy de cerca por la *calidad*, que puede ser entendida como un fin, una demanda o un atributo de la investigación. El *conocimiento* es el insumo necesario y a la vez el producto de la investigación en este nivel de estudios. *Compromiso, responsabilidad, trabajo y constancia* son los valores y atributos necesarios para todo aquel que está involucrado con tareas de producción científica. Los actores de la excelencia académica en el posgrado son los *profesores y tutores*, quienes guían el proceso de indagación. La excelencia académica está en la *formación* recibida. Para lograr la excelencia se requiere además de *infraestructura y apoyo, disciplina, tutoría, dedicación, pasión y entrega*. La excelencia trae consigo *productividad, prestigio y reconocimiento*.

Lo anterior se ve enriquecido con los significados y sentidos que los actores atribuyen directamente a la excelencia académica. En las entrevistas se pueden observar los elementos descritos anteriormente y las relaciones que tejen directamente los actores, lo cual permite dar forma e imagen a la excelencia a partir de un elemento central que es la investigación. Ya sean profesores, investigadores o estudiantes, éste es el eje sobre el que se tejen los significados de la excelencia, pero con matices dados por la particularidad del rol institucional. Aquí algunos testimonios:⁴¹

Que tenga *investigadores* o un cuerpo de *docentes preparados*, que *conozcan* su tema; que también te *exija*, que yo creo que es un poquito de lo que le falta, no que estén atrás de ti, sino que te exijan un poco más en el sentido de acortar tiempos, porque de repente ahora en la UNAM ha estado pasando esto: que ya están poniendo ciertos tiempos para que el posgrado no se haga eterno [PCPYS-FCPYS E].

41 Los testimonios se consignan con la siguiente clave: entre corchetes primero el programa por sus siglas, ya sea Posgrado en Ciencias e Ingenierías de Materiales (PCIM), Posgrado en Ciencias Políticas y Sociales (PCPYS), Posgrado en Ciencias Biomédicas (PCB) o Posgrado en Pedagogía (PP); luego las siglas de la sede y por último las siglas que correspondan a su condición: profesor (P), investigador (I) o estudiante (E). El énfasis en todos estos textos es siempre nuestro.

Debe haber un *compromiso* de los *profesores* para hacer cursos de posgrado de buen nivel, de excelencia de verdad. Yo siento que eso es un punto que en muchos casos no se está cumpliendo [...] yo lo que haría sería que en el posgrado el estudiante tuviera seis meses de cursos y análisis, después darle tiempo ya para su *trabajo de investigación* experimental. En un curso de posgrado los grupos deben ser reducidos y la literatura que maneje debe ser literatura científica y deben de analizar la *metodología de investigación*, la estructura del artículo, todo de manera profunda [PCB-FM P].

Ahí es donde nace la excelencia, en el *compromiso* mutuo que se lleva a cabo entre *profesor* y *estudiante* en todos los niveles, desde licenciatura hasta doctorado [...] si llego aquí a las ocho de la mañana mínimo preferiría que estuvieras a las siete de la mañana, si yo me voy a las diez de la noche preferiría que te fueras a las doce, eres *estudiante de tiempo completo*, es que hay que cambiar este concepto, para mí un estudiante de tiempo completo es dormir cuatro horas al día, punto, tienes que *dedicarte de tiempo completo* a la labor de *investigación* [PCIM-CIE I].

En estas relaciones que se tejen subyace una imagen ideal de la excelencia en la que se señala lo deseable, lo importante: *investigación, tutores, infraestructura, exigencia, conocimiento*. Palabras enunciadas desde el núcleo, pero lo que está ausente allá, y es importante rescatar en los testimonios, es que subyacen también los contrarios, las ausencias, lo que no se tiene, lo que fisura la excelencia; no son omisiones, sino menciones explícitas a las carencias, de lo que falta para llegar a la excelencia: “yo creo que es un poquito de lo que le falta”, “eso es un punto que en muchos casos no se está cumpliendo”. Esta forma de construcción del sentido común permite ver que este objeto de representación se construye a partir de oposiciones en cuanto es una imagen que valora desde el deber ser.

Por otro lado, en los testimonios se encontró que algunos actores elaboran sus significados dando un lugar importante a los indicadores establecidos por el Conacyt o bien a la normativa y organización institucional del posgrado en la UNAM. Los entrevista-

dos mencionan algunos criterios, a propósito de la excelencia, que se han establecido como parte de la política del Conacyt para evaluar, o bien algunas características derivadas de la reforma que tuvo el posgrado de la UNAM en los años noventa:

Anteriormente yo te contesté qué debe tener un programa de excelencia pensando en los parámetros de Conacyt, de lo que debe tener; pero no realmente desde cuál serían los que yo podría, en un momento dado, considerar con la realidad de México, de nuestra facultad, de nuestros alumnos; serían a lo mejor otras cosas. Por ejemplo, bueno, sí obviamente un *promedio de ocho, digamos*, pero que se *titulen aunque sea en cuatro años*, sí que se titulen, eso sí, pero si puede ser en cuatro años pues ni modo [...] ¿qué otra cosa? [...] no sé, pues no lo he pensado, porque ya tenemos tan imbuido esos parámetros que se nos impusieron de fuera [PCPYS-IIS I].

Básicamente en la actualidad se han estado dando muchos posgrados de excelencia que nos permiten relacionarnos interdisciplinariamente; es decir, la idea es que un área como la química y todas sus ramas, un área como la física, se interrelacionen para tener un programa en el cual nos pueda llevar a desarrollar el conocimiento de alguna rama, por ejemplo en la ingeniería, yo creo que ahora esa es la tendencia, es la parte principal hacia donde se está enfocado la excelencia de las ciencias materiales [PCIM-CIE I].

En el primer testimonio resalta que la investigadora se da cuenta que ha incorporado algunos de los parámetros del Conacyt y aun cuando busca plantear otros criterios para responder, su pensamiento recurre necesariamente a los primeros. Vale decir que en este caso la entrevistada había sido coordinadora de un programa de posgrado —en otro tiempo y en otra institución— y había dedicado gran parte de su actividad a *lograr* que ese posgrado se incorporara al PPPE. Se comprende entonces que su trayectoria profesional tuviera influencia para la aceptación tácita de los criterios. El otro investigador alude a la interdisciplina que se propicia por la parti-

cipación de diferentes sedes universitarias en un mismo programa de posgrado producto del RGEPI-1996. Ahí él observa la excelencia vinculada con las condiciones modernas para producir conocimiento en un área como la ingeniería. En los testimonios de los estudiantes no aparecen estas cuestiones de manera evidente ya que, por su lugar institucional, están más alejados del mundo de las políticas y no siempre conocen los cambios en la normatividad universitaria.

En resumen, la imagen de la representación social de la excelencia académica en el posgrado se estructura alrededor de la *investigación*⁴² que, se piensa, debe ser de calidad, para lo cual se necesitan diversas condiciones que van desde la *infraestructura* hasta *pasión y entrega* por parte de profesores y estudiantes.

Llama la atención que en esta imagen queda fuera la alta formación profesional que también es uno de los objetivos generales de los posgrados en Pedagogía, Ciencias Políticas y Sociales, así como en Ciencias e Ingeniería de Materiales.⁴³ El doctorado en Ciencias Biomédicas es distinto, en tanto históricamente su único fin ha sido la investigación. Se entiende, por lo tanto, que la imagen de excelencia de académicos y estudiantes esté basada en la investigación, en gran medida, como ya se dijo, por el modelo que sus académicos fundadores trajeron del extranjero.

Esta sutil diferencia lleva a preguntarse por los matices del núcleo de la red, por las particularidades de la imagen colectiva —que no es monolítica o idéntica— de excelencia en cada uno de los programas de posgrado analizados.

42 En coincidencia con lo anterior, algunos autores plantean que “el binomio investigación-posgrado se fue convirtiendo en un postulado conceptual y operativo para la mayoría de las instituciones de educación superior y, en alguna forma, el paradigma de formación científica de las ciencias naturales y exactas se ha convertido en el modelo general para la organización y el funcionamiento de los programas de posgrado” (Arredondo, Pérez y Morán, 2006: 17).

43 Díaz (2002: 83), muestra que el establecimiento del PPPE “tuvo efectos positivos y negativos. Ciertamente jugó un papel fundamental en la conformación de un posgrado académico, cuyo eje académico fuera la formación en investigación. Pero, a su vez, no solamente concentró los recursos en los que ya tenían, descuidando ampliamente un conjunto de programas que requieren del fortalecimiento para consolidarse, sino que devaluó completamente la noción de «formación profesional» lo que obligó a desatender una perspectiva fundamental de los programas de posgrado que es contribuir a la formación de líderes profesionales”.

Variaciones en la jerarquía y organización: particularidades por programa

Tal como se indicó en el apartado “Universo y sujetos: profesores, investigadores y estudiantes del posgrado de la UNAM”, del tercer capítulo, elegimos un programa por cada área del conocimiento de acuerdo con la clasificación institucional de esta universidad. El supuesto inicial era que cada programa tendría representaciones distintas explicadas por su pertenencia a una u otra área (humanidades, ciencias sociales, ingenierías o ciencias experimentales); es decir, por las formas de construcción del conocimiento características de cada área así como por sus prácticas, valores y tradiciones en una dinámica institucional. Por esa razón se sistematizó por separado un núcleo de la red por cada programa, para observar si esto podía sostenerse.

Para comprender lo que entraña una tipificación por áreas del conocimiento acudimos a Becher (2001), quien expone que éstas pueden entenderse, por un lado, por sus propiedades epistemológicas y, por otro, por las características sociales de los grupos de investigación. En otros términos, la explicación del autor alude a los aspectos estructurales ligados a la construcción misma del conocimiento, pero también considera como relevante la cuestión cultural, esfera en la que las comunidades académicas fundan su identidad por la particularidad de aspectos como la comunicación, la tradición, los valores, las creencias y el dominio de las propias formas de investigar. Ambos elementos son fundamentales para comprender las representaciones sociales. Aunado a lo anterior debe considerarse también la dimensión institucional, un espacio en el que se ordena, organiza y desarrolla el conocimiento porque ahí es donde tienen cabida las comunidades académicas. Asimismo, este análisis sirve para observar si el núcleo de la red general se dispersa o se mantiene en función de sus elementos primordiales. En efecto, se reveló que los elementos constitutivos del núcleo de la representación de excelencia académica, *investigación* y *calidad*, aparecen en todos los programas, aunque en diferente lugar y orden. De igual forma, palabras tales como *compromiso*, *preparación*, *conocimiento* y *pro-*

fesores aparecen frecuentemente, lo cual indica que se conserva en esencia una misma representación, pero con matices en la organización y la jerarquización de los elementos.

Estas diferencias pueden explicarse por lo que se dijo antes: organización institucional, idiosincrasia de cada disciplina y los valores, usos y tradiciones de las comunidades académicas. En este sentido, una de las particularidades del conocimiento de sentido común es la diversidad, en especial en lo que concierne a las representaciones sociales que no son producto de un acto mecánico de reproducción, sino creación de acuerdo con la singularidad individual y por las condiciones sociales, culturales e institucionales de los sujetos pertenecientes a los distintos grupos (Moscovici, 1979).

Vista así, se debe comprender que la imagen de excelencia académica que aquí se presenta es común pero no monolítica, uniforme o unidimensional; por el contrario, aglutina varios elementos mezclados —que incluyen parte de la política institucional y gubernamental—, o sea conectados con conocimientos, nociones y percepciones propios de una población minoritaria, de un grupo que ha llegado a la cúspide de un sistema escolarizado altamente estratificado por lo que valores como la responsabilidad, la constancia, el trabajo, la dedicación y el compromiso adquieren sentido. De igual forma, esta amalgama también incorpora elementos propios de la disciplina que hacen que se resalten algunas palabras características de cada área.

Núcleo de la red Ciencias Biomédicas

Para el programa de Ciencias Biomédicas, la *calidad* está por encima de todo. Esta palabra encabeza el núcleo y parece estar estrechamente ligada a la política de evaluación instaurada por el Conacyt que, como se dijo al inicio de este libro, proviene del ámbito empresarial. Recordemos la relación institucional tersa que este programa ha tenido a través de los años con el Conacyt en el sentido de que siempre ha cumplido con los estándares exigidos y logrado las más

altas puntuaciones, lo que deriva en gran medida de la participación hegemónica de los actores del área experimental como agentes creadores, impulsores y promotores de la política de calidad y excelencia. Todo esto confirma una relación que está en la misma sintonía (cuadro 15).

Cuadro 15

Núcleo de red y respuestas escritas Ciencias Biomédicas

¿Qué es lo más valioso que tiene el programa? Calidad educativa y calidad productiva en temas de recursos y conocimiento nuevo [E]. La calidad del posgrado en general: eficiencia, flexibilidad, los tutores son los mejores de México, lo mismo que las sedes participantes [...] porque los alumnos del programa son muy buenos, como se ve en la calidad de las tesis y en los artículos que se publican [I].

Definidoras	Peso	Distancia
1) Calidad	20	100.00
2) Investigación	18	72.00
3) Creatividad	12	60.00
4) Ética	10	50.00
5) Productividad	10	50.00
6) Tutores	9	45.00
7) Publicaciones	9	45.00
8) Compromiso	8	40.00
9) Formación	8	40.00
10) Preparación	8	40.00
11) Dedicación	7	35.00
12) Originalidad	7	35.00
13) Trascendencia	7	35.00
14) Disfrutar	5	25.00
15) Prestigio internacional	5	25.00

Cuadro 16

Núcleo de red y respuestas escritas Ciencias e Ingeniería de Materiales

¿Qué es lo más valioso que tiene el programa? La formación y responsabilidad al presentar exámenes disciplinares [E]. Es un programa de actualidad. Conocimientos actuales al día [I].

¿Considera que el posgrado en el que participa es un programa de excelencia? Desafortunadamente no lo es. La calidad de los egresados no es la deseada, debido a que las materias que se imparten no son de nivel suficiente y no se cuenta con el número y contenido de materias que garanticen la sólida formación de nuestros egresados [P].

Definidoras	Peso	Distancia
1) Disciplina	18	100.00
2) Conocimiento	15	83.33
3) Compromiso	14	77.77
4) Dedicación	13	72.22
5) Estudio	10	44.44
6) Metas	8	44.44
7) Estudiantes	8	38.88
8) Investigación	7	38.88
9) Preparación	7	38.88
10) Profesores	7	38.88
11) Programa	7	38.88
12) Nivel	7	33.33
13) Calidad	6	27.77
14) Aplicar	5	27.77
15) Autorrealización	5	27.77

A cierta distancia aparece, como segunda palabra evocada, la *investigación*, que ha sido la esencia del plan de estudios desde sus orígenes en el anterior programa de Investigación Biomédica Básica,

fundado en los años setenta del siglo xx. Su fin primero y último ha sido y es la formación de investigadores capaces de realizar investigación original, con estándares internacionales. Por esto, a partir del RGEPI-1996, fue eliminada la maestría como antecedente del doctorado porque se consideró que retrasaba, de alguna manera, la formación del investigador (UNAM-DCB, 1996).

En la red sigue la *creatividad* y la *ética* como palabras que refieren dos condiciones para el ejercicio del quehacer científico, evocaciones que pueden estar ligadas a una forma de excelencia construida como parte de un *ethos* de la comunidad. Por otro lado, la *productividad*, que remite a la cuantificación de los resultados concretos de ese quehacer, aparece en los primeros cinco lugares. Vinculadas con esto emergen las *publicaciones* y el *prestigio internacional*, palabras relacionadas a los modelos de evaluación de calidad. Así, los *tutores* tienen un lugar importante en esta red, cuestión que se explica por su larga historia institucional, como parte del modelo de formación propuesto por este programa desde sus orígenes.

Resta agregar que la palabra *disfrutar* aparece relacionada con las emociones, mediante la cual se manifiesta placer o satisfacción, situación que merece la pena resaltar porque indica que los actores ven una parte gozosa en el trabajo científico de excelencia. La voz de los actores da cuenta de las relaciones que tejen entre estos elementos (*calidad, investigación, productividad, publicaciones*) lo que muestra una forma peculiar de entender la excelencia.

Núcleo de la red Ciencias e Ingeniería de Materiales

En este programa (y sólo en él) aparece primero la palabra *disciplina*, que en sí misma puede interpretarse de diferentes maneras: el conjunto de normas para regular las conductas, la disposición a cumplir las normas, o bien como materias o asignaturas que aluden a un campo de conocimiento. Se considera que esta última es la acepción indicada porque *conocimiento* es la palabra que le sigue en orden de importancia. Esta relación se confirma en las respuestas

al cuestionario, pues para los actores lo excelente indudablemente está ligado al dominio del conocimiento disciplinar, asociación propia del programa, observable en el plan de estudios que establece como requisito de ingreso aprobar exámenes de conocimientos y luego cursar una primera etapa en la que “el alumno se centra en la adquisición de conocimientos sólidos en ciencia e ingeniería de materiales, mediante la asistencia y aprobación de cursos, finalizando con la presentación de sus exámenes disciplinarios” (UNAM-PCIM, 2009: 27). Este énfasis se explica por la naturaleza misma de las ingenierías, caracterizada por usar el conocimiento para aplicaciones e innovaciones tecnológicas, perfil dual que hace que el dominio de lo científico sea lo que otorga a los ingenieros la distinción simbólica frente a los técnicos o tecnólogos.⁴⁴ Se supone entonces que esto se hace más patente cuando se trata de un doctorado.

Posteriormente, aparecen las palabras *compromiso*, *dedicación* y *estudio*, que en conjunto hablan de dos condiciones básicas para lograr el objetivo o las *metas*, palabra que tiene el séptimo lugar. Es pertinente resaltar que sólo en esta red aparecen los *estudiantes* como actores de la excelencia con el mismo peso semántico que se le otorga al *profesor*.

Así, aquí la *investigación* se relega al octavo lugar con el mismo peso que *preparación*, *profesores* y *programa*, lo que indica que comparte el mismo grado de importancia para los actores. La *calidad* se posiciona en el lugar 13, compartiendo el peso de *aplicar*, palabra vinculada directamente al campo disciplinar de las ingenierías. También se encuentra una palabra que remite al ámbito emocional: *autorrealización*, que indica la satisfacción que se obtiene en el nivel personal por el logro en el cumplimiento de una meta, de una aspiración cumplida (cuadro 16).

44 Para Ruiz (2004: 68) “Con rasgos más simbólicos que materiales, la conservación y difusión del sistema de conocimientos de la ingeniería, impregnada de una racionalidad científica, tiene la intención política e ideológica de otorgar a los ingenieros un carácter de exclusividad en la toma de decisiones tecnológicas y reconocerse como profesionistas, y con ello, distinguirse de otros sujetos que si bien también se ocupan de las tareas técnicas (técnicos, trabajadores calificados, operadores), no poseen el rigor científico que requiere el diseño, manejo de tecnologías y solución de problemas técnicos”.

Esta red es la más diferenciada y, con la distribución que ostenta, es entendible que prevalezcan las pautas del área disciplinar frente a las disposiciones institucionales del Conacyt. Esto es posible en razón de que históricamente el programa ha tenido vínculos más cercanos con la industria que con dicho consejo, lo cual no ha obstado para adaptarse a sus exigencias, aunque no tenga una relación estrecha en lo que toca al financiamiento. Quizás en este caso se ha ido sobreponiendo la idea del bien simbólico, más allá del bien económico, que la pertenencia al PPPE representa.

Núcleo de la red *Ciencias Políticas y Sociales*

El programa de Ciencias Políticas y Sociales tiene una red compacta, que concentra en tres palabras el peso mayor a 50 puntos. Se manifiesta en primer lugar la palabra *investigación*, y aunque *calidad* es la segunda, está a una distancia considerable; la *disciplina* es la tercera palabra, que aquí también puede vincularse con el dominio del *conocimiento*, palabra que ostenta el siguiente lugar. Este peso contundente de la investigación es llamativo ante todo porque el plan de estudio considera que uno de sus cometidos es la alta formación profesional, más aun si se considera que el posgrado aglutina orientaciones muy vinculadas a la práctica laboral, como la comunicación, las relaciones internacionales o la administración pública.

Quizás esto tiene que ver con la tendencia nacional de desarrollar salidas profesionales para la maestría y procurar la investigación como centro del doctorado (Gutiérrez, 2002). Se debe recordar que durante sus diez primeros años el PPPE estuvo dirigido únicamente a la investigación, lo cual nos hace pensar que *investigación* y *calidad* es un binomio que el programa tuvo que adoptar en vista de haber sido rechazado, posteriormente condicionado y sólo tras varios años lograr su consolidación en su tránsito por los

diferentes programas de evaluación.⁴⁵ Relacionado con lo anterior, se percibe también que la incorporación de la investigación como eje de este programa es producto de la adecuación al RGEPI-1996 (cuadro 17).⁴⁶

Ahora bien, es preciso considerar que el desarrollo de las ciencias sociales en México también tiene su propia historia. De acuerdo con Perló y Valenti (1994), antes de 1990 en las instituciones de educación superior en México se priorizaba, en el terreno de la sociología, el desarrollo de la docencia, mientras que la tradición orientaba a producir reflexiones teóricas o estudios conceptuales. La ciencia política carecía de un desarrollo teórico sólido, al igual que la administración pública, lo cual puede indicar la aparición de las palabras *disciplina*, *conocimiento* y *teoría* como parte importante de la excelencia. A la par de esto, la mención de los *profesores* y la *docencia*, en conjunto, indica que esos elementos han estado en el centro en la conformación de este campo disciplinar.

Núcleo de la red Pedagogía

Para el programa de Pedagogía, la red también es compacta en el sentido de que el mayor peso semántico se concentra en tres palabras. Al igual que en la red general, la *investigación* y la *calidad* aparecen en los primeros lugares. Esta presencia destacada también

45 Para Arredondo, Pérez y Morán (2006: 67) en las convocatorias del PFPN la orientación profesional parecía "adjudicarse y privilegiarse en el nivel de especialización y excluirse totalmente en el de doctorado, los criterios e indicadores que prevalecen son los de la orientación a la investigación y varían sólo ligeramente en el caso de los de orientación profesional".

46 Como parte de los desafíos que las autoridades del posgrado en Ciencias Políticas y Sociales preveían, en el marco de la adecuación al RGEPI de 1996, se planteó que en el doctorado resultaba "necesario establecer criterios y seguimiento académico-administrativos cada vez más personalizados, protagonizados por el sistema tutorial y organizados en función de la adscripción de cada alumno a un proyecto de investigación concreto. Ello garantizará la formación rigurosa de nuevos académicos e investigadores que alimentarán a la comunidad de científicos sociales de excelencia en el nivel nacional y simultáneamente, generarán conocimientos y productos originales necesarios para el desarrollo científico, así como para la rápida transformación social del país" (Bokser, Antal y Waldman, 2001: 153).

Cuadro 17

Núcleo de red y respuestas escritas Ciencias Políticas y Sociales

¿Qué es lo más valioso que tiene el programa? La posibilidad de llevar a cabo investigación social, de manera científica y con libertad, sobre problemas de importancia para el país [E]. Los estudiantes trabajan con profesores-investigadores especializados. Tienen acceso a distintas disciplinas y pueden combinarlas [P].

Definidoras	Peso	Distancia
1) Investigación	49	100.00
2) Calidad	34	69.38
3) Disciplina	26	53.06
4) Conocimiento	16	32.65
5) Profesores	16	32.65
6) Beca	13	26.53
7) Originalidad	11	22.44
8) Docencia	10	20.40
9) UNAM	10	20.40
10) Asesoría	10	20.40
11) Buena	10	20.40
12) Responsabilidad	10	20.40
13) Teoría	10	19.36
14) Exigencia	9	19.36
15) Apoyo	9	16.32

indica una fuerte propensión a adoptar el lenguaje de la política de evaluación del Conacyt. Recordemos que la trayectoria del programa ha sido sinuosa, pues ha seguido procesos de exclusión y aceptación, pero sin llegar a consolidarse, lo cual puede indicar que se han asumido los criterios y orientaciones de este consejo en un afán

de ajustarse a los parámetros con los que se está siendo evaluado. Se considera que también las palabras *eficiencia* y *pertinencia* forman parte de este campo semántico, propio de la política de evaluación (cuadro 18).

Cuadro 18

Núcleo de red y respuestas escritas Pedagogía

¿Qué es lo más valioso que tiene el programa? Formación e investigación actualizada [E]. Los conocimientos y procesos de investigación [E]. Los proyectos de investigación que desarrollan estudiantes y docentes [P]. Espacio de libertad para investigar y discutir [P]

Definidoras	Peso	Distancia
1) Investigación	55	100.00
2) Calidad	36	65.45
3) Formación	28	50.90
4) Profesores	26	47.27
5) Eficiencia	24	43.63
6) Compromiso	20	36.36
7) Conocimiento	15	27.27
8) Crítica	15	27.27
9) Pertinencia	15	27.27
10) Programa	14	25.45
11) Trabajo	14	25.45
12) Responsabilidad	13	23.63
13) Preparación	11	20.00
14) Capacidad	10	18.18
15) Estudio	9	16.36

Por otro lado, la particularidad se observa en que las palabras *formación*, *profesores*, *crítica* y *estudio* están ligadas al campo disciplinario en el sentido de que son propias de la reflexión pedagógica respecto del ser humano.

CAMPO DE INFORMACIÓN: QUÉ SE SABE SOBRE EXCELENCIA ACADÉMICA

Una vez que se ha mostrado la organización, jerarquización y algunas relaciones entre los elementos del contenido de la representación, conviene preguntarse por la información que interviene y hace posible esta construcción social. La dimensión de información —como se mencionó en los apartados “Desarrollos conceptuales” y “Preliminares: metodología de investigación en representaciones sociales”, en los capítulos segundo y tercero, respectivamente— responde a las siguientes preguntas: ¿qué saben los actores sobre el objeto representado?, ¿cuáles son sus fuentes?, ¿en el proceso de objetivación qué información —de la circulante en el medio— han seleccionado e incorporado los actores del posgrado para forjar la representación social de la excelencia académica?

Interesa recordar que no se trata de valorar la precisión o veracidad de la información, tampoco si ha sido distorsionada o vulgarizada, lo importante para esta posición teórica es observar y comprender cómo se ha asimilado ésta, cómo está dispuesta en el grupo y qué es lo resulta significativo para los actores de estos programas de posgrado.

La información, como dimensión de una representación, está ligada a la pertenencia grupal y al rol institucional (investigador, profesor, estudiante) de los actores. A su vez, también está cimentada en el contexto de aparición de la excelencia que ha sido enunciado, por lo que ambos elementos matizan la representación.

De tal manera, la exploración del material de campo abrió dos grandes vertientes que coinciden con lo que apareció en la imagen de la representación:

- 1) La primera atañe a la información colectiva, *qué se sabe y qué se usa* para clasificar, reconocer y valorar la investigación, la cual se agrupa en cuatro ejes: trabajo académico, valores, actores y recursos. Debe destacarse que esta información está atravesada por juicios de valor sobre *lo que es, no es o lo que debería ser* la excelencia académica pues ésta se considera como un ideal o aspiración educativa. Aquí hay una línea muy delgada que separa a los significados que han sido enunciados en el campo de representación, de hecho, en momentos se confunden y mezclan, lo cual puede ser considerado como un problema en términos analíticos; no obstante, apelamos al sentido de integración que tienen las representaciones sociales como parte del pensamiento de sentido común, por lo cual es difícil diseccionarlas tajantemente. Sin duda, es mejor considerarlas en términos de relación dado que el campo de representación se organiza con la información circulante.
- 2) La segunda vertiente recupera lo que saben los actores de la política de excelencia del Conacyt, los vínculos que los académicos entablan con la evaluación institucional, y con la evaluación escolar (ingreso, permanencia y egreso) en lo que atañe a los estudiantes.

Investigación: trabajo académico, valores, actores y recursos

La primera gran vertiente para abordar la dimensión de información de la representación social incluye las comunicaciones que los actores usan para clasificar lo excelente, lo que resulta valioso para ellos y que por ende debería ser considerado en el posgrado. En esta gama encontramos posiciones que aluden a todo aquello que *hace* que un posgrado sea de excelencia, es decir, a lo que es deseable, a la excelencia como aspiración y a todo aquello que está o debe ser incluido como un ideal. Además, aquí también se proporciona la información de aquello que no contribuye a la excelencia académica,

lo que a juicio de los actores aleja a los posgrados de ésta. Así, la información que aquí se presenta está cargada de juicios de valor que funcionan como criterios que permiten a los actores clasificar y discernir entre lo que resulta valioso y lo que no lo es (esto indudablemente vincula esta dimensión con la dimensión de actitud). También denota una imagen de excelencia, de manera que debe comprenderse que las tres dimensiones están superpuestas y que esta separación analítica es artificial, pero ayuda a comprender la formación de las representaciones.

En las entrevistas sobresale la importancia que los actores otorgan a la investigación científica como centro de la excelencia.⁴⁷ Los testimonios permiten observar que ésta es vista como proceso (trabajo académico) y como producto de formación (tesis, publicaciones). En concordancia con el núcleo de representación descrito con anterioridad, la voz de los actores refiere primordialmente a la investigación como la función principal que se atribuye al doctorado.

En efecto, en entrevistas y cuestionarios escritos se encuentran diferentes orientaciones, algunas inclinadas al plano de los valores, otras más vinculadas a las prácticas y procesos formativos, a los recursos y la infraestructura, aunque lo común es que todos estos temas aparezcan ligados, de alguna forma, a la investigación. Es importante subrayar que estas informaciones no se desvinculan del todo con la parte de la política y la evaluación institucional, información que no desaparece ni se borra, antes bien coexiste y en muchas ocasiones es referencia —implícita o explícita— para comparar y señalar que la excelencia puede ser de otra manera o para mostrar aceptación de los criterios de calidad que las instancias evaluadoras han diseñado.

47 Es interesante observar que esta tendencia está presente desde los años ochenta en otros posgrados en educación, lo cual se relaciona con la idea de vincular la docencia con la investigación (Romay, 1994).

*Trabajo académico como proceso y producto:
originalidad, rigor, utilidad*

Desde el punto de vista de los actores, a partir de su información disponible, un posgrado de excelencia se materializa en el trabajo académico de profesores, investigadores y estudiantes. Éste puede ser entendido como proceso o como producto. Como proceso alude a la formación en investigación ya sea en las aulas, laboratorios o prácticas de campo, espacios que, según la disciplina, se ocupan para las labores cotidianas de aprendizaje y enseñanza. Como producto alude al resultado, a la materialización de dicho proceso que se concreta en la tesis doctoral o en artículos para publicación en revistas especializadas.

En primer lugar se observó que la *originalidad* es una característica recurrente de la excelencia. Además, tal rasgo se encuentra presente en los planes de estudio de cada programa de posgrado y, en general, de todos los posgrados de la UNAM, cuyo fin oficial es el de formar investigadores originales, capaces de producir conocimiento original, a través de investigaciones originales. Por supuesto, los posgrados en cuestión han incorporado este ideal agregando matices que tienen que ver con sus respectivos campos disciplinarios:

Yo creo que los estudiantes son *originales* en su pensamiento y con los pies en la tierra, o sea las cosas que se les ocurren son susceptibles de ser llevadas a la práctica, lo que uno hace, lo que uno encuentra, que alguien lo pueda usar para algo en alguna de las industrias con las que se relaciona el instituto [donde trabajo], en las obras. Yo diría que eso, *originalidad* y que las cosas que hace esa persona se puedan llevar a la práctica, yo creo que eso es la excelencia [PCIM-II I].

Yo creo que en general una tesis de doctorado se pide que haya una *originalidad*, es decir, que tú aportes al conocimiento o al estado del arte del conocimiento en la materia o en el tema que tú estás abordando ¿no? [...] Yo creo que la originalidad no es, digamos, una línea recta o es una sola cosa. Tú puedes aportar originalidad en términos de una

estructura diferente, puedes aportar originalidad en términos de que has hecho un trabajo de campo o que has roto con toda una corriente de pensamiento aportando un enfoque teórico nuevo [PCPYS-CISAN I].

Como se observa, para los actores la originalidad no tiene una definición particular ni alude con precisión a un objeto, sino que se orienta a la producción de conocimientos nuevos, al empleo de metodologías distintas o innovadoras, a la generación de aportes al conocimiento teórico, así como a la utilidad que reportan. Lo que la hace común es referirse a una característica positiva que califica a la investigación realizada en el posgrado.

Por otro lado, ya sea como proceso o producto, profesores e investigadores consideran que el trabajo académico, el trabajo de investigación, encarna la excelencia mediante ciertas características tales como solidez, coherencia, postura crítica, fundamentación teórica, precisión metodológica y dominio de la disciplina, lo que podríamos llamar en conjunto *rigor científico*. Algunos testimonios son ilustrativos:

El asunto no va de qué tan inspirada amanecí hoy y cuántas cuartillas escribo, no, sino que *hay que leer* muchas cosas para escribir media cuartilla [...] la de pensarse *las cosas muy bien*, la de *plantear una postura o una crítica* o la formulación de un planteamiento a partir de *argumentos muy cuidados* de respaldos *teóricos muy sólidos* [PPFFYL P].

En el posgrado la exigencia que he encontrado yo mayor es en la cuestión de hacer una muy, *muy buena investigación*. En doctorado obviamente la exigencia es mucho mayor, porque ya no solamente es manejar los autores, sino saber específicamente cuáles son los que a ti te sirven y que el marco teórico esté *bien construido*, que no dejes de lado nada, que lo que tú propongas tenga *coherencia*, que todo esté fundamentado, que la *metodología sea la correcta*. La *exigencia* es muy grande en cuanto al nivel, pues es una tesis de doctorado, entonces el *nivel teórico* tiene que ser muy bueno [al igual que] la cuestión de

la metodología: cómo recoges la información, cómo vas a sistematizar los resultados. Hacer una investigación de doctorado, ya de excelencia, es *saber hacer ciencia social* digamos bien, con exigencia [PCPYS-IIS E].

Una característica más de la excelencia para los actores del posgrado es la *utilidad* de la investigación. No sólo es cuestión de producir conocimiento básico, la excelencia se encuentra en el uso social, en la innovación y en la aplicación que deriva del conocimiento generado:

En cualquier universidad del mundo la tesis tiene que *ser original, rigurosa*, relevante [...] entonces, si *es original* es creatividad; nuevos aportes al conocimiento teórico y empírico, rigor, pues que se haga la tesis con todo rigor de la revisión de la literatura, que *no haya plagios* voluntarios e involuntarios y relevancia en el sentido de que no sea una cuestión de que a lo mejor sea sólo *útil* para Marte y los habitantes de allá en el siglo xxx, estamos en este siglo y entonces tiene que *ser relevante* para México en general y para América Latina [PCPYS-FCPYS P].

Sí hay un interés en que el trabajo sea *útil*, yo diría que ese es uno de los valores: que se pueda aplicar, que se pueda llevar a normas o la industria o la práctica, eso yo creo que es un valor. Creo que la *originalidad* es algo que uno anda buscando, si uno ve una tesis que no tenga algo de original como que la ves mal, como que es una talacha. Bueno además las cosas normales de la ciencia, *el rigor, la demostración* de las cosas [PCIM-FCPYS I].

Yo te puedo decir que en este año he sido jurado como en cinco exámenes de maestría y doctorado, y no he visto que ninguno de ellos trate o analice un problema que pueda ser de *utilidad o de un valor práctico* para el país o la industria mexicana, están desconectados; qué por qué el electrón bailó entre tal molécula y entre tal orbital, es un tema clásico, que cómo hacer unas películas de nanomateriales en no sé qué sustrato, bueno, dices, quién va a trabajar sobre esos materiales aquí en México, y cositas por el estilo que dices tú eso es como engañarse [PCB-FQ P]

Observamos cómo en estos testimonios se articulan nuevamente varios elementos —como la originalidad, el rigor, la utilidad— que son los elementos más significativos para los actores del posgrado. Se sabe que éstos no son individuales, son producto de una construcción social que se logra por pertenecer a un grupo, aceptar sus reglas y compartir un lenguaje. En este caso el campo científico dota a estos actores del conocimiento práctico para encajar, para ser parte del mismo. Los académicos son quienes poseen este conocimiento tácito que se transmite a las nuevas generaciones, cuyos estudiantes van incorporándolo como parte de su acervo. Entonces, en el posgrado no nada más se aprenden conocimientos disciplinares, científicos, se aprenden conocimientos prácticos que se transmiten en los intercambios cotidianos. Aquí las voces estudiantiles:

Llamaría excelencia a *dominar las materias básicas*: Estructura de la Materia, Termodinámica de los Materiales y Propiedades Electrónicas [...] excelencia sería realmente tener un conocimiento profundo de estas tres áreas, porque teniendo este conocimiento uno puede desarrollar diversos aspectos de las ciencias materiales y atacarlos de manera profunda [PCIM-CIE E].

El doctorado es de excelencia porque cumple el objetivo de formar jóvenes que muestran competitividad a nivel internacional, que son capaces de desarrollar proyectos *originales* [PCB-IFC E].

De esta manera, la representación de excelencia se va construyendo en este intercambio profesores-estudiantes, se aprende ciertamente en comunidad, socializando, pero no sólo aquello que es estrictamente científico, sino también lo que es aceptable o válido en ese territorio. Sin embargo, ese aprendizaje no es mecánico, es conocimiento que los estudiantes asimilan, al cual le dan forma para comprender y adentrarse a este mundo que les abre el posgrado. Esto es así porque, con frecuencia, los juicios de los alumnos son influidos por el maestro, con base en los cuales “captan e interiorizan las normas de excelencia [...] el maestro quiera o no encarna

la norma. No puede orientar a sus alumnos en su trabajo y en sus aprendizajes sin formular, implícita o explícitamente, juicios de valor” (Perrenoud, 2008: 16).

Es así que la originalidad, la exigencia, la utilidad, el dominio del conocimiento y el rigor de la investigación científica se convierten en signos de la excelencia en el posgrado universitario.

Ética y valores en investigación y docencia: compromiso y honestidad

La investigación científica del siglo XXI es notablemente distinta a la que se hacía en el pasado, no sólo por los avances tecnológicos que la misma ciencia ha propiciado, sino por el impacto que ésta tiene directamente en los grupos sociales y en la vida del hombre. Por ello, actualmente organismos como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés) pugnan por que, desde el ámbito curricular, la formación de los científicos vaya acompañada de valores éticos que los lleven a la reflexión sobre las consecuencias de su propio quehacer (Alcántara, 2009). Pero, más allá del currículum y de la normativa discutida hoy en día sobre las reglas puntuales que deben adoptarse en la investigación, existe un *ethos* académico que se trasmite de manera cotidiana en los procesos de formación: es el maestro quien establece, implícita o explícitamente, ciertos preceptos por seguir en el espacio escolar; es decir, las formas de trabajar y los parámetros que las guían.

En este libro la discusión no está en la relevancia o las formas que adquieren los mecanismos de transmisión de los valores de la ciencia, sino en observar cómo éstos aparecen en la representación de excelencia académica en función de que se han incorporado al acervo de información de los actores del posgrado. En concordancia con los planteamientos teóricos, que señalan la presencia de valores como parte de las representaciones, en el núcleo figurativo de la representación de excelencia (esquema 2) aparecen algunos valores

vinculados con la excelencia. Ahora toca ver cómo se manifiestan en el discurso de los actores.

Para los actores del posgrado el valor principal es el *compromiso*, entendido como la disposición para el logro del objetivo deseado que, en lo que a ellos concierne, es el desarrollo del trabajo de investigación. Los estudiantes asumen tal compromiso como una autoexigencia para cumplir con las demandas del posgrado:

Bueno, un posgrado de excelencia es aquel que de alguna u otra manera va a poder hacer que el alumno saque y desarrolle y llegue al máximo de sus capacidades, aquel posgrado donde el alumno se queda como a la mitad de sus expectativas o no saca el potencial que tiene, no es un posgrado de excelencia [...] yo creo que un posgrado tiene que ser estricto [...] es *un compromiso* con uno mismo [PCB-IIB E].

La excelencia es *compromiso* y si tienes que asistir a tantos cursos lo hagas, porque para eso te metiste, igual [con la] asistencia [y la] exigencia, que tú también te marques que si el programa dice que tienes tanto tiempo para la titulación, bueno, que lo cumplas en la medida, claro, de lo posible porque hay investigaciones que se van muy lejos por cuestiones que rebasan al alumno, pero lo que a ti te toca, lo que a ti te corresponde, pues sí tienes que tener esa exigencia, *ese compromiso* [PCPYS-FCPYS E].

Para los profesores e investigadores el compromiso es una cuestión básica en el trabajo tutor-alumno, que evidentemente tiene como centro la investigación. De tal manera que la excelencia académica sólo es posible cuando hay compromiso mutuo:

Cuando los alumnos ven que tienen un tutor que se *compromete* con el trabajo de ellos y cuando hay reglas claras pues sí, ellos van avanzando. *Mi compromiso* con ellos es revisar sus avances por escrito, si ellos no trabajan yo no trabajo, pero si trabajan mucho, créame que yo trabajo mucho, y cuando ven, como esta joven que salió, que me entrega 100 cuartillas y que las leo en dos días, con todo detalle,

pues se va muy contenta porque ha encontrado, aunque yo le haya desbaratado su avance de un capítulo, que sí hay una lectura seria y escrupulosa de lo que está trabajando [PCPYS-IIS I].

Es lo que da al estudiante la formación de excelencia. Si tú como estudiante tomas tu papel como debe de ser y dices “yo, para que sea excelente, debo de ir un paso delante de mi supervisor”. Eso, ¿qué significa? Significa que yo debo de prepararme adecuadamente y si no tengo la preparación entonces tengo a mi asesor que me debe preparar adecuadamente y eso significa darle lata a mi asesor. Si a mí mi estudiante viene aquí a cada rato a enchincharme [importunarme] con nuevas cosas con gusto lo atiendes porque ves que está comprometido [PCIM-CIE I].

Relacionados con el compromiso subyacen los valores del *trabajo* y la *honestidad*, que remiten a las formas correctas de proceder como científicos y, sobre todo, como académicos y estudiantes del posgrado. Los entrevistados refirieron los valores de la ciencia siempre vinculados con el trabajo institucional en la UNAM, lo cual se entiende porque la voz es de personas que se dedican a hacer ciencia, pero en un territorio marcado por la docencia, por la tutoría y por los procesos de enseñanza y aprendizaje:

Yo creo que para ser de excelencia una de las cosas muy importantes que informalmente se ha transmitido, por lo menos desde que yo conozco, es la *honestidad*. Aquí si hay cosas que se pueden hacer lo decimos abiertamente y lo que no se puede hacer, no se puede hacer, y, bueno, yo creo que la doctora, pues eso se enseña o muestra con el actuar [...] es una persona muy *honesta*, muy coherente [...] y bueno, yo creo que eso ha permeado a todos, es uno de los valores principales o sea la *honestidad* académica, porque no se ha permitido que se transgreda [PP-FFYL E].

Prefiero que tengas un trabajo que sea pequeño pero que sea *intelectualmente honesto* y que te permita seguir sin mancha en tu trayectoria, porque lo poco que puedas hacer como investigador, como

profesor, es reputación y si tú permites que tu reputación se manche o la manchas tú, pues ya no puedes seguir teniendo reconocimiento ni los estudiantes se van contigo [PCIM-FQ P].

Creo que la gente tiene que *trabajar*, los doctorados no caen del cielo: hay que *trabajar*, hay que *estar comprometido* con ese trabajo, hay que involucrarse con seriedad con lo que está uno estudiando y hay que *tener honestidad* en el trabajo, si las cosas no salen buscarle [...] más que nada eso, hacer el *trabajo duro*, *trabajar fuerte* y con ética [PCB-IFC I].

Los informantes aluden a los valores como un tipo de excelencia autoimpuesta, que no viene de fuera, tampoco proviene del Conacyt ni consiste en seguir un reglamento. El impulso por ser de excelencia surge de la misma comunidad, bajo sus propios parámetros, surgidos por supuesto en un campo científico, académico e institucional. El compromiso, la dedicación, la honestidad, el trabajo continuo, el esfuerzo son valores que los propios actores han elegido como aquellos que hacen la excelencia.

Actores: profesores, tutores y estudiantes

Como quedó expuesto antes, la UNAM tiene dos figuras académicas centrales: en primer término el *profesor*, adscrito a una escuela o facultad, cuya labor principal es hacer docencia en el nivel superior, pero al cual también se le exigen labores de investigación para poder participar en algunos programas de estímulos; en segundo lugar está el *investigador*, adscrito a un instituto o centro de investigación, cuya tarea principal es desarrollar proyectos científicos y que como labor complementaria ejerce la docencia en el nivel superior. Ambas figuras tienen la posibilidad —si cumplen con los requisitos y es de su interés— de participar en el posgrado, ya sea impartiendo cátedra, como tutores o sinodales en exámenes de grado.

Conviene resaltar que el *tutor* es una figura central de los programas de posgrado que se estableció con mayor fuerza en este nivel de estudios a partir del RGEPI-1996. Sus atribuciones están claramente señaladas en la normatividad como *sistema tutorial* o *sistema de tutorías*. La función principal del tutor es acompañar y apoyar al estudiante para elaborar un plan de trabajo individual para desarrollar las actividades académicas de acuerdo con el plan de estudios y a la vez dirigir la tesis (UNAM, 1996 y 2006). En la práctica esta labor puede adquirir diferentes formas y modalidades que van desde el trabajo cotidiano y copartícipe en las labores de investigación del estudiante con el académico, a aquellas en donde se concentra en asesorías más o menos frecuentes.⁴⁸

El estudiante de doctorado, por su parte, es un egresado de maestría o, tratándose del doctorado directo, de licenciatura, que ha pasado por una serie de filtros de selección y que en consecuencia tiene el perfil adecuado para continuar su formación de acuerdo con el plan de estudios elegido, ya sea para lograr mayor cualificación en el ámbito profesional o para consagrarse a la investigación.

En mancuerna, académicos y estudiantes del posgrado dotan de vida a este espacio institucional y forjan las representaciones de excelencia a partir de la experiencia cotidiana. En este proceso se van creando imágenes de lo que es el buen profesor, el buen tutor o el buen estudiante. Asimismo, esto involucra no sólo las características profesionales, también las personales, además de los procesos que se dan en esta relación. En la representación de excelencia se atribuyen a los sujetos y a las prácticas características deseables, plausibles, que se van perfilando y que circulan como información.

Aun cuando se sabe que existe la dupla profesor-estudiante, en el núcleo figurativo llama la atención que no apareció la palabra *estudiante*, ni tampoco *investigador*, a pesar de que *investigación* es la palabra preponderante. Algo similar sucede en las entrevistas y en los cuestionarios escritos en donde el estudiante habla mucho del profesor o tutor y poco de sí mismo o del investigador. Aquí

48 Un trabajo que explica los procesos de tutoría en el posgrado como un eje rector en la formación de investigadores en las ciencias experimentales es el de Sánchez y Jasso (2004).

algunos ejemplos de estudiantes que hablan de profesores y tutores, en donde se observa estas características ideales del profesor y del tutor que componen la excelencia:

A un *profesor de buen nivel* que, vaya, que asista a sus clases y que como *tutor* te haga caso, es decir, a lo mejor que no te cite cada ocho días si no puede porque tiene muchísimas cosas que hacer, eso también hay que reconocerlo ¿no?, pero sí, vaya, que tenga el mínimo de atención hacia ti, que si tú lo buscas te responda o por lo menos lea algo, lo que le mandas, porque sí, por ahí hay gente que de repente no lee las cosas [o] se tarda años en leerlas [PCPYS-FCPYS E].

La calidad se ve en el conocimiento, la información que maneja *el profesor*, porque también se dan casos en los cuales vas a un seminario y escuchas experiencias de carácter anecdótico más que de carácter académico [PP-FCPYS E].

Y entonces, eso es creo la principal fuente de información sobre *los tutores*: que platiques con estudiantes que estén o que hayan hecho estancias con él. Entonces, siempre habrá alguien ya sea en Biomédicas o aquí que tú conozcas, que haya estado con esa persona, entonces puedes obtener referencias directas de personas que hayan trabajado con él. Y también está la información en la red, lo primero que uno hace, o que yo hago, es checar en la red los proyectos de investigación, los que te llaman la atención los seleccionas y buscas a la persona [...] Entonces yo quisiera una persona que sepa lo que está haciendo, que tenga la disposición de enseñarte lo que está haciendo y que te permita experimentar [PCB-IFC E].

Así, los estudiantes enarbolan la imagen de un profesor o un tutor que lea lo que el alumno presenta, que sea atento, que posea conocimiento, que permita la experimentación, que exija, que promueva que los estudiantes se formen en la investigación. No se habla del investigador, lo que indica nuevamente que en la representación social de la excelencia en el posgrado predomina la figura del profesor.

Además, en el último testimonio se corrobora que la principal vía por la que circula la información es la personal, la que se da en la comunicación cotidiana entre pares: “puedes obtener referencias directas de personas que hayan trabajado con él”.

Por otro lado, investigadores y profesores abundan sobre sus propias características mencionando al estudiante como el sujeto sobre el cual se ejerce la acción de educar. Destacan las características ideales del alumno que la formación en investigación necesita o debe reforzar. Por ejemplo, algunos profesores e investigadores hablan sobre lo que se requiere para ser tales:

El problema es cómo haces que *el profesor* sea mejor, olvídense de lo que está allá arriba, cómo es que el *profesor* tiene una mejor relación académica con sus *alumnos* y con la comunidad a la que pertenece. Yo creo que ésa es la verdadera reforma, la verdadera excelencia [...] o sea enseñar muy bien y enseñar ideas nuevas, si no, no se puede hacer este posgrado [PCIM-FI P].

Es el *compromiso* de dos personas totalmente diferentes, el *estudiante* que está llevando a cabo un proceso de educación y el *investigador* que tiene el *compromiso* de proporcionarle el conocimiento al estudiante, porque ése es un compromiso. Yo cuando acepto a un estudiante estoy aceptando un *compromiso* de cambiarle conducta, tengo que hacer cambios de conducta, formas de pensar, formas de trabajar, estamos educando a la persona para la investigación científica [PCIM-CIE I].

Ciertos académicos mencionan insistentemente que la *formación básica* en la disciplina es una característica necesaria para que los estudiantes alcancen la excelencia, por lo que, al parecer, es el elemento central en sus valoraciones, aun cuando a su alrededor se aglutinen otras características (como la *creatividad*, la *iniciativa* o la *pasión*):

De los estudiantes se necesita una *formación básica* en el campo, básica, básica para maestría y más amplia para el doctorado, una capaci-

dad de *expresión verbal y escrita* que parece que es una nimiedad, pero que a la hora de los cocolazos [el momento de la verdad] resulta que sí pesa, claridad respecto a los problemas de investigación [PP-FYFL P].

En el caso de los estudiantes, cuando uno les propone un tema de trabajo, la idea es que si los muchachos se *han preparado adecuadamente, abordan rápidamente el tema y lo entienden muy bien* y pues obviamente se desarrollan prácticamente solos, que es uno lo que más desearía, que un *estudiante tome la iniciativa* y esa iniciativa que se toma por parte del estudiante, básicamente siempre va acompañada de conocimiento, *que tengan buenas bases de conocimiento*, entonces de alguna manera podría pensar que el posgrado va realmente siendo de excelencia [PCIM-CEI I].

Pero con los estudiantes, o sea una cosa es la *creatividad* del investigador y otra cosa son *las bases* que permiten que esa creatividad ofrezca innovación en conocimiento, porque tal como está ahorita estructurado el conocimiento científico en ciencias sociales y humanidades se requiere *una excelente formación, unas muy buenas bases* y sobre eso tener también la posibilidad creativa de dar nuevas aportaciones en esta área [PCPYS-CRIM I].

De tal manera, cuando los actores hablan, ya sea de sí mismos o de los otros, permiten atisbar las características deseables, aquello que es valorado, aquello que encarna la excelencia pero, también, abren la posibilidad para demostrar lo que a su juicio aleja al posgrado de esta clasificación. Así, se va tejiendo una concepción de excelencia que, como un saber compartido, surge de la transacción entre los actores. Este saber constituye el resultado de una elaboración colectiva que se forma en relación con las normas de excelencia decididas por un poder instituido (Perrenoud, 2008: 38). Lo anterior pone de manifiesto que lo social es dinámico y no se reproduce mecánicamente: se combina la información proveniente de aquí y de allá y en el grupo se le da forma.

Recursos en investigación: experimentación y trabajo de campo

Las condiciones institucionales, en un sentido amplio, refieren a un conjunto de factores organizacionales de infraestructura física, gestión académica y administrativa, así como a los servicios y apoyos que ofrece cada entidad a estudiantes, profesores, tutores e investigadores de un programa de posgrado (Arredondo y Santa-María, 2001).

Sin negar la importancia que tienen las condiciones institucionales para el desarrollo de los programas de posgrado, aquí no interesa hacer inventarios, valoraciones o descripciones de lo que ofrece cada sede universitaria (facultades, institutos y centros de investigación), toda vez que —desde la perspectiva teórica adoptada— únicamente corresponde abordar este punto como una condición que posibilite la consecución de la excelencia académica en razón de que tal es el sentido que le otorgan los actores. En la construcción del núcleo figurativo de la representación (esquema 2) aparecen dos elementos vinculados con las condiciones institucionales: *apoyo* e *infraestructura*; por su lado, en los campos semánticos (cuadro 11) también aparecen otras dos palabras al respecto: *infraestructura* y *becas*. Por ello, las entrevistas y el cuestionario escrito sirven para comprender los matices y sentidos que adquieren estas palabras en la conformación de la representación de excelencia académica. Para sus actores, los recursos económicos se consideran condición fundamental para tener un posgrado de excelencia e incluso se observa que disponer de éstos, en lo relacionado con la investigación, es un símbolo de prestigio. En este rubro se manifiestan claramente algunas particularidades marcadas por el área de conocimiento de cada programa y también por el papel que desempeñan los actores, ya sea como profesores o investigadores. Como se mencionó anteriormente, los profesores, al estar adscritos a una facultad, no tienen las mismas condiciones institucionales para la investigación que los investigadores adscritos a un centro o instituto de investigación, diferencia palpable en los testimonios. En general, para los

estudiantes los recursos son posibilidades de tener beca para cursar el posgrado, desarrollar la investigación que es su tesis o participar en actividades de difusión e investigación fuera de la universidad; pero, una vez más, hay particularidades que interesa mostrar.

En el programa de Investigación Biomédica Básica los entrevistados coinciden en señalar que para lograr la excelencia es necesario tener suficientes recursos económicos para experimentación, becas y estancias. Para los estudiantes resulta importante ir a un laboratorio que “tiene dinero” pues posibilita la experimentación y, por ende, la formación en el posgrado, así como el avance en el proyecto de tesis; para los investigadores esto significa especialmente poder apoyar a los estudiantes con becas, viáticos y estancias de investigación fuera de la UNAM; para los profesores hay diferencias porque “conseguir dinero” significa simplemente tener las condiciones para realizar su trabajo.

En todo caso, el *dinero* es un signo de prestigio que coadyuva a la excelencia y alude principalmente a los recursos extraordinarios que los académicos obtienen a través de diferentes instancias de financiamiento. Aquí algunos testimonios que muestran algunos matices:

En el doctorado en Ciencias Biomédicas estamos bastante privilegiados. Es muy importante que *te den dinero*. Te permiten vivir de esto, un rato, eso es un gran alivio, ¿no? No podrías dedicarte a esto *si no le dan a uno dinero*, entonces eso es muy importante. Que tu tutor tenga también *los recursos* para poder avanzar tu proyecto porque no sirve que uno tuviera las grandes ideas si no puede hacer uno los experimentos por *falta de recursos* [PCB-IFC E].

El posgrado de Biomédicas tiene, aparte de las facilidades para la investigación en sí, también *tiene un poco más de dinero*, tiene un poco más de *solvencia económica* que está mostrada a nivel de las ofertas que hacen a los estudiantes, por ejemplo con alguna convocatoria por dinero, la oportunidad de tener *apoyos* para ir a algún congreso, la oportunidad de estancias, ese tipo de cosas [PCB-IE I].

Hay proyectos que son sumamente caros, entonces el tutor *tiene que conseguir los recursos*, ocasionalmente vienen de la universidad pero en general son apoyos pequeños, lo más común es de que vengan de apoyos del Conacyt o de alguna otra dependencia de ese tipo [PCB-FM P].

Por otro lado, el posgrado de Ciencias e Ingeniería de Materiales tiene un vínculo más marcado con la industria y eso le otorga algunas variantes a la organización del contenido de la representación de excelencia, lo cual se observa principalmente en los investigadores, para quienes llevar recursos de empresas o de instancias externas a la UNAM es un signo de prestigio, es una cuestión que incluso merece ser evaluada como parte de su trabajo académico. Es relevante observar que en estos casos hasta el discurso cambia pues, acerca de la investigación, se usan términos propios, como *proyectos patrocinados*, *patentes*, *desarrollo tecnológico*, *investigaciones económicamente redituables*, *investigaciones dirigidas*. Aun perteneciendo al mismo programa de posgrado, los profesores insisten en la carencia de los recursos necesarios para llevar a cabo las tareas de investigación que son complementarias a su labor docente:

Esas instituciones [la DGAPA o el Conacyt] te financian los proyectos y uno puede sacar artículos de investigación a través del *dinero* que canalizamos a nuestros proyectos, pero existen otras instituciones que *te financian proyectos* pero dentro de las cuales uno de los requerimientos es que no puedes publicar a menos que ellos te autoricen, son *investigaciones dirigidas* que tienen como objetivo resolver algún problema de una institución de una empresa etcétera, ahí esto realmente no hay una manera de evaluarlo a menos de que te consideren el hecho de que *has traído dinero a la institución* a través de un proyecto, entonces eso puede ser otro producto a evaluar [...] Estamos considerándolo apenas, pero obviamente *si traes dinero a la institución*, traes infraestructura a través de ese *dinero* y son cosas que deberían evaluarse con mayor peso que un artículo de investigación [PCIM-CIE I].

El Instituto de Ingeniería tiene muchos contratos con la industria y con el gobierno, *contratos patrocinados*, de hecho mucho más que el resto de los institutos de investigación juntos todos. Tiene, no sé, pero digamos en los años malos, 100 millones de pesos en contratos entonces hay mucha *actividad patrocinada* y a los patrocinadores hay que darles informes y cumplir con los contratos y de esos ingresos, de los ingresos que vienen de los *patrocinadores*, se toma para mantener el programa del Instituto de Ingeniería, es un programa de becas muy grande más o menos 500 becas que vienen del Instituto de Ingeniería, no del Conacyt, ni de la UNAM [...] entonces lo que pasa es que los estudiantes que tienen esas becas participan en los proyectos de investigación, en los proyectos *patrocinados*, digamos; ésa es una manera en que pagan la beca, pero es una manera en la que también ellos ganan [PCIM-II I].

Un profesor que está dando clases dice “yo quiero hacer algo de investigación”. *Entonces no tiene recursos y sin recursos* para estudiantes, no puedes comprar tus publicaciones, no puedes comprar aparatos, entonces te ves limitado en la competencia, porque al fin y al cabo la excelencia es una competencia [PCIM-FQ P].

Ahora bien, en el posgrado en Ciencias Políticas y Sociales también se demandan recursos como requisito para tener un posgrado de excelencia. En este programa se abre nuevamente la brecha entre investigadores, provenientes de institutos, y docentes, que vienen de facultades, y se perciben diferencias marcadas entre las condiciones de unos y otros:

Una vez tuvimos más de 35 personas en campo, bueno, fue algo un poco excepcional. Nosotros sí manejamos mucho, cierta cantidad de dinero ¿no? Este, pues tenemos la reputación de ser ricos [PCPYS-IIS I].

La excelencia tiene que ser con base en una mejor infraestructura, falta la sede física del posgrado en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, yo tengo un asistente *yo le pago de mi dinero*, él trabaja en

mi casa, ahí está ahorita [...] *no tengo un cubículo* en que pueda tener un equipo de jóvenes estudiantes apoyándome [PCPYS-FCPYS P].

En el posgrado en Pedagogía la palabra *dinero* no es recurrente, quizás por el sentido humanista de la disciplina; en cambio, se usa más el término *apoyo* cuando se toca el tema de los recursos económicos, asociado directamente al Conacyt:

Me refiero a la permanencia de esos reconocimientos, de esos vínculos externos del posgrado con el Conacyt que dan la posibilidad de *apoyar* los distintos programas y proyectos [...] la beca de Conacyt que ahorita tengo pues fue el resultado de esto, entonces puede fortalecer el programa porque eso da la posibilidad de obtener mayor equipo, mayor *apoyo* para los profesores, también *apoyo* para los estudiantes [PP-FFYL E].

Una cosa que a mí me parece fundamental es el *apoyo* a los alumnos. El posgrado ahora, ha recibido becas del Conacyt, que son muy buenas porque nuestros alumnos tienen la oportunidad de estudiar nada más, no tienen que andar preocupándose por conseguir recursos, entonces eso ya les da cierta tranquilidad para llevar a cabo sus investigaciones y sacar un buen trabajo [PP-FFYL P].

Los testimonios usados a guisa de ejemplo dan cuenta de las construcciones de sentido común de los actores del posgrado sobre las condiciones institucionales que ellos suponen deseables o necesarias para lograr la excelencia. La excelencia no se logra *per se*, requiere por lo tanto, desde el punto de vista de nuestros informantes, de infraestructura, apoyo, dinero y becas a fin de permitir que la dedicación y el esfuerzo de tutores y profesores se consolide en investigaciones útiles, originales y rigurosas.

Política de excelencia y evaluación institucional

La segunda gran vertiente de información es aquello que deviene de la política de evaluación de la calidad y la excelencia del Conacyt. Como ya se comentó, ésta apareció en 1991 en medio de una gran polémica en el círculo académico de este nivel de estudios. Sus medidas, que llegaron para quedarse, al paso de los años fueron incorporándose al pensamiento de los actores, asimilación que, por supuesto, no fue mecánica ni se dio súbita o automáticamente; más bien se dio de manera paulatina y de forma casi imperceptible dado que los actores, tanto de dentro de fuera, de las instituciones educativas “no perciben hasta qué punto el sentido y la orientación de las acciones, tanto las acciones mismas, están impregnadas por las orientaciones políticas que tienden al logro de mayores niveles de calidad educativa” (Araujo, 2003: 38).

Así, en las entrevistas frente a la pregunta expresa acerca de la política de evaluación de la excelencia del Conacyt para el posgrado, que se formuló para explorar el conocimiento de los actores sobre el contexto que enmarca sus prácticas, la mayoría de los actores señaló que no la conoce o no la conoce bien. Al parecer, ésta no es visible como tal para todos los actores. Trátese de estudiantes, profesores o investigadores, ante la pregunta sobre el particular se encuentran respuestas como las que siguen: “No sé, pero lo que yo tengo entendido es que es un compromiso de pues terminar el programa pero en cierto tiempo” [PP-FFYL E]; “Yo no conozco a profundidad las políticas del Conacyt, no he estado metida dentro de las comisiones del Conacyt” [PCB-FC P]; “Sobre las políticas del Conacyt primero me gustaría conocerlas para poder opinar, no estoy enterado” [PCPYS-CRIM I].

Esta situación expresa cierto desconocimiento y es comprensible porque, en el mundo de la vida cotidiana, las políticas como tales no son perceptibles para los actores: un estudiante que ingresa a un posgrado no necesita conocer al pie de la letra la política o políticas que lo rigen pues se aproxima a los trámites y cumple con ellos con fines prácticos, lo cual basta para incorporarse al nuevo

espacio académico; con todo, al integrarse al programa, poco a poco va conociendo su organización y funcionamiento a partir de la práctica así como de los comentarios que se generan y circulan en la vida académica y en el ámbito social, de forma tal que como las políticas van haciendo su aparición aun cuando sea de manera implícita. Para los investigadores o profesores esta información podrá ser de su conocimiento directo si acaso tienen o han tenido vínculos con la parte académico-administrativa o si han fungido en algún cargo de representación que los haga partícipes de las políticas institucionales que orientan el programa.⁴⁹ De otra manera, al igual que los estudiantes, las formas cotidianas de interactuar y de participar en el posgrado serán las que les permitan acceder a la información sobre la política del programa.

Por ello ese desconocimiento no es absoluto y, aunque los actores no tengan claridad acerca de esto, poseen cierta información que han filtrado y asimilado del medio. Así, ellos siempre tienen *algo* que decir al respecto. La información de la política de excelencia del Conacyt que han seleccionado, depurado e incorporado finalmente es de lo que *se habla*. Y ése es uno de los procesos por los cuales la información se va tornando representación, se va objetivando, en tanto no se asimila con precisión, ni con rigor, sino a partir de lo que resulta significativo, de lo que importa y de lo que se adhiere a lo ya conocido. De esta manera, a pesar de alegar desconocimiento, en la conversación aluden insistentemente a cuestiones que se vinculan con la eficiencia terminal, criterio importante para el Conacyt: “Me imagino que tiene que ver con la cuestión de *titulados* o de gente que no se titula, me imagino que tiene que ver con eso” [PCPYS-FCPYS E]; “[El Conacyt] permite que *los estudiantes tengan una beca* y le puedan dedicar tiempo completo y por

49 La conformación, atribuciones y responsabilidades de los comités académicos de los programas de posgrado se encuentran detallados en el RGEP (UNAM, 1996 y 2006). Aquí hay que aclarar que académicos y estudiantes participan con los coordinadores de los programas y los directores de las entidades en decisiones que tienen que ver con el ingreso, la permanencia y el egreso de los estudiantes, así como con tareas como la de promover solicitudes de apoyo financiero para el programa y organizar la evaluación integral del mismo, por lo que esto les da acceso a mayor información sobre las políticas y lineamientos del posgrado.

otra parte *apoya los proyectos de investigación*” [PCB-FM P]; “No sé [...] no tengo la visión, pero yo creo que la idea en principio de que haya una *duración en los posgrados*, de un doctorado, es indispensable [...] *que la evaluación la hagan académicos reconocidos* a mí me parece necesario” [PCPYS-IIS I].

Los fragmentos presentados permiten identificar una cuestión importante: cada entrevistado incorpora en sus comentarios particularidades a partir de la posición institucional que ocupa. De suerte que para los estudiantes la graduación y las becas se convierten en lo relevante, en función de que su permanencia en el programa depende, en muchos casos, de ser acreedores a una beca y ésta, a su vez, se ve condicionada a los tiempos estipulados para la graduación por las instancias que la otorgan, ya sea el propio Conacyt o la UNAM.⁵⁰

En cuanto a los profesores, el apoyo económico a los estudiantes y a la investigación es fundamental pues, al estar adscritos a una facultad, no disfrutan de una estancia que los provea de las condiciones necesarias para llevar a cabo esta tarea, la cual, si bien forma parte de las exigencias de los sistemas de estímulos al trabajo académico, a la vez sólo es complementaria de su labor docente. Para los investigadores, además del tiempo de duración de los posgrados, el rigor de las evaluaciones y la calidad de los evaluadores se tornan un asunto prioritario.

También hay que señalar que entre los diferentes actores el grado de información y las fuentes son variables, aunque predomina la información cara a cara a través de las conversaciones. Algunos estudiantes han recibido información sobre los criterios del Conacyt en reuniones *ex profeso* o mediante folletos explicativos, otros se han enterado de manera tangencial (lo que se advierte

50 La UNAM ofrece a sus estudiantes de posgrado diferentes opciones de becas, cada una con criterios específicos: una posibilidad es a través de la DGEP, otra por medio de la DGAPA por los proyectos de investigación del Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT), cuando hay participación del estudiante en un equipo de investigación. Por otro lado, el Conacyt ofrece cierto número de becas a los posgrados que han sido clasificados en el programa de acreditación en turno. También es posible que el estudiante acceda a una beca vinculada con un proyecto de investigación que cuente con recursos del Conacyt destinados específicamente para la formación de recursos humanos.

cuando expresan “lo que yo tengo entendido”). Por lo que hace a los profesores e investigadores que han ocupado puestos académico-administrativos en el posgrado, ya sea en la sede del posgrado en cuestión o en otra, tienen más información y la manejan con más claridad, misma que sustraen de la experiencia directa con el Conacyt y de los colegas con los que convivieron en tales tareas:

Cuando estaba entre Biológicas y Biomédicas vino el coordinador de, ya no me acuerdo, pero bueno, vino y nos estaba explicando por ejemplo por qué era un programa de excelencia y que estaban homologados internacionalmente [...] te explican más o menos los criterios, que si toda la plantilla de profesores, de tutores son doctores, el número de publicaciones que tiene, aunque también yo creo que, cómo evalúan por ejemplo a los tutores, a nosotros en algún momento nos va a evaluar así Conacyt por número de artículos. Yo creo que un investigador hace más cosas que artículos, a veces sacan libros, que no cuentan, también las clases que tampoco cuentan y que también es estar formando gente, hay otras formas, ¿no? [PCB-IE E].

La verdad que lo que nos importa es estar en el padrón del Conacyt, en función de eso armamos todos los proyectos de evaluación, te lo puedo decir por mí y por las coordinaciones de los posgrados con las que tuve contacto. Los criterios para decir que un posgrado es de excelencia y el que no lo es, y que un posgrado está en camino o no, están asociados en un primerísimo lugar con la eficiencia terminal. Y en segundo lugar, con la participación de los profesores, en otras tareas de investigación como el [SNI] o con criterios como la organización de grupos de trabajo o la publicación de alumnos con profesores [PP-FFYL P].

Confieso que *no conozco con detalle los criterios*, no he leído los documentos del Conacyt, sé de oídas cuáles son, pero no los he visto, reitero [...] Entiendo por qué el Conacyt pide tanto el cumplimiento de números, pero me preocupa que no esté discutiendo los problemas reales de cada posgrado, sino, hasta donde tengo entendido, sola-

mente revisar, está revisando cuál fue la eficiencia terminal, alumnos, cursos, sobre todo tesis concluidas [PCPYS-IIS I].

En estos fragmentos se observa que la información circula de manera cotidiana entre compañeros, colegas y funcionarios. La comunicación directa (“sé de oídas”) es el medio de circulación privilegiado por el que se abunda, comparte y recrea lo que emana de la política del Conacyt y toca al posgrado. Los testimonios en general, y en los mostrados, en particular, denotan que hay un lenguaje común aun cuando la información no es la misma para todos.

Incluso se observan contradicciones entre lo que dice la estudiante del primer testimonio y el investigador del segundo: para ella los cursos no cuentan y deberían de hacerlo, para él los cursos sí cuentan. Ahora bien, el investigador y la profesora coinciden en la eficiencia terminal como una cuestión importante en la evaluación del Conacyt. Esas discrepancias y contradicciones, lejos de mostrar caos, despliegan un tejido complejo en el que se da la comunicación y en el que es posible que se formen las representaciones.

Ahora bien, hay otros elementos de información que entran en juego cuando se trata de la excelencia académica. En este sentido, los académicos se refirieron a la evaluación que hace el Conacyt, a través del SNI, el cual, como se dijo anteriormente, es un programa de compensación al salario de los académicos que hacen investigación. Aunque la adscripción a dicho sistema es voluntaria, incide directamente en el salario, por lo que adquiere visibilidad y relevancia para los actores a tal grado que varios entrevistados equipararon esta modalidad de evaluación a la excelencia académica. En este punto, señalaron que los artículos publicados en revistas de prestigio son el producto de investigación que este organismo evalúa con mayor peso, y que eso ha contribuido a que se desdibujen otras tareas que realiza el que investiga. Además, se señaló que el SNI ha contribuido al deterioro de la calidad de las publicaciones, por lo que, en lugar contribuir a la excelencia, la perjudica:

Estamos en un subsistema de investigación en el que para pertenecer al SNI debes tener cierto número de publicaciones y preparar gente. Entonces tus artículos son los que realmente definen [...] el nivel que te van a otorgar mediante un proceso de evaluación. Entonces lo que nosotros decimos es que existen otras actividades que hace el investigador [PCIM-CIE I].

Con en el SNI han pasado desde mi punto de vista dos cosas más, el número de *publicaciones* ha crecido, ¿pero ha crecido de una manera real, o ha crecido de una manera artificial, por todos los fondos? [...] Los investigadores fraccionamos nuestro trabajo entonces: mando un pedazo de mi trabajo aquí, mando otro pedazo acá, un tercer pedazo acá, y así me cuenta como tres publicaciones y no como una sola, y eso sucede, ha sucedido. Y luego pasa otra cosa, las contribuciones: “Mira, este año me fue muy mal, métete en tu trabajo y el año que entra, tú sabes, tú sales en el mío”. Esas asociaciones en donde también es muy interesante ver cómo el número de autores de cada publicación cada vez es más largo, cada vez es más grandote [PCB-FM P].

Asimismo, en las entrevistas los académicos vincularon la excelencia con la evaluación institucional que la UNAM ha establecido para valorar anualmente el cumplimiento de las tareas asignadas a profesores e investigadores. En ésta se reportan labores de docencia (frente a grupo, tutorías, participación en comités tutorales, participación en exámenes de titulación y de grado), investigación (proyectos individuales y colectivos, publicaciones), difusión (ponencias en eventos académicos, presentaciones de libro, participación y organización de eventos académicos), participación en órganos colegiados (consejos internos, consejos universitarios, comités de biblioteca), y editoriales (comités científicos) y pertenencia a redes, entre otras. Los académicos abundaron en esta información, cuestión nada extraña si se considera que ésa es la manera en la que la institución valora año con año su labor, por lo que tiene un alto grado de familiaridad. A pesar de esto, se puede ver que los actores no tienen toda la información disponible ni la repiten a manera de estatuto o ley, sino que mencionan aquella que les parece relevante

y le otorgan el significado que ha adquirido dentro de su propia experiencia o en el seno de la comunidad a la que pertenecen. Este punto permite entender cómo la información es común y a la vez es distinta, lo cual es posible porque depende de posiciones, usos, prácticas y significados atribuidos individual y socialmente. Aquí un ejemplo de académicos quienes participan en el mismo programa de posgrado pero que están adscritos a diferentes dependencias universitarias:

En la evaluación en primera instancia están *las publicaciones internacionales*, generalmente son artículos publicados en revistas de circulación internacional [...] En segunda instancia, la preparación de recursos humanos a nivel de licenciatura, maestría y doctorado. Y la tercera instancia es lo que es divulgación del conocimiento: conferencias, impartición de cursos fuera de lo que es el programa de actividades de lo que uno tiene como obligación dar en la universidad. También se evalúa lo que es la interacción del investigador con el ámbito social como por ejemplo la divulgación en nivel básico, secundarias, preparatoria [PCIM-CIE I].

En nuestro caso —en el caso de Ingeniería— pues los *artículos en revistas* siguen siendo algo muy fuerte pero también *las patentes y los desarrollos tecnológicos, el desarrollo de software* y en algunos casos la participación en normas, en la *normatividad de procesos industriales* [...] últimamente eso también ha estado siendo considerado para evaluar el desempeño del investigador [PCIM-II I].

La evaluación considera *dirección de tesis, publicación de artículos en forma regular, publicación en revistas internacionales, asistencia a congresos*, básicamente; efectivamente, puede ser que haya otra área de documentos pero de manera pesada, significativa, se concentra en esos [PCIM-FI P].

Se pueden observar coincidencias y diferencias en la información testimonial: para los académicos la evaluación se orienta principalmente hacia la publicación de los artículos de investigación,

dos de ellos señalan la importancia de que sean en revistas internacionales; dos actores expresan que la asesoría de tesis o formación de recursos humanos es, también, un criterio de evaluación de la excelencia; sólo uno de ellos enfatiza que las patentes también son consideradas por la especificidad de su área de conocimiento; otro hace referencia a la difusión y uno más la divulgación. Todas estas actividades ciertamente se contemplan en el esquema de evaluación anual de la UNAM, pero no son todas. Así, se advierte la selección de lo que para los actores resulta más relevante con base en su experiencia.

En los argumentos de los informantes se destacan dos cuestiones. La primera es que, aunque se hace mención de diversos criterios de evaluación, las *publicaciones* tienen mucha presencia en su discurso: se habla de ellas, se critican o rechazan pero se reconoce, como señala uno de ellos, que son “productos legítimos de investigación”. La segunda es que con frases como “bueno, eso es lo que dicen” se acentúa que la información circula de manera informal en los espacios institucionales y se incorpora al pensamiento de los actores. Con esto se observa una forma de apropiarse de la información y de ir elaborando representaciones: escuchar, seleccionar, descontextualizar y repetir pero de manera particular, “desde mi punto de vista” lo que se dice “por ahí”. De tal manera que “el saber se extiende en primer lugar por contagio” (Moscovici: 1979: 68).

De esta suerte, podemos señalar que la representación social de la excelencia académica se va prefigurando con la información que resulta más relevante para los académicos y que proviene de diferentes flancos —Conacyt, SNI, evaluación institucional— y se concreta en cuestiones tales como publicaciones o eficiencia terminal. Esto se teje con un hilo conductor que es la evaluación, pues este mecanismo, instaurado a partir de la década de los noventa con diferentes caras, nombres, formas y criterios, permite a los actores tomar posición para clasificar aquello que es valioso, importante, justo e injusto en el mundo universitario para los académicos de este nivel educativo:

Entonces el sistema de evaluación va a ser justo, bueno, siempre es injusto, bueno, es justo porque a todos nos los aplican igual pero es injusto porque los sistemas de evaluación son copiados del sistema gringo donde allá las circunstancias son diferentes y eso les da a las universidades ciertos ránking de excelencia [PCIM-FQ, P].

En los estudiantes la información que se incorpora a la representación de excelencia apunta en otro sentido: para ellos se vincula con lo que les toca, con lo que les corresponde, con las exigencias que derivan de las formas de evaluación en el posgrado. Los procesos de ingreso, el examen de candidatura, las primeras publicaciones o la graduación son las cuestiones de las que han oído hablar, de las que están al tanto y sobre las que expresan su conocimiento. Importa resaltar que en los testimonios se perciben las particularidades de cada programa, las cuales obedecen a un proceso histórico institucional marcado claramente por la adecuación al RGEPI-1996. Por ejemplo, se observa que el funcionamiento pleno del doctorado tutorial y, por ende, la función efectiva de los comités tutorales, con sus diferentes formas de evaluación, se dieron y legitimaron de manera inmediata en los posgrados de ciencias experimentales, en donde la tutoría ha sido tradicionalmente la forma privilegiada de transmitir los procesos de la investigación científica (Sánchez y Jasso, 2004); en cambio, en los de ciencias sociales y humanidades se instauraron más tardíamente porque tuvieron que incorporar una forma de trabajo académico distinta. En consecuencia, la información que tienen los estudiantes sobre el examen de candidatura en un caso se vincula directamente con la excelencia, mientras que en otro es algo difuso que todavía está lejos de incorporarse a dicha imagen:

El examen de candidatura es como el examen estrella. Desde que uno está en la licenciatura le dicen que es el examen más complicado de su carrera, más que el de aceptación para ver si le van a dar a un laboratorio, más que el de ingreso al doctorado. El examen de candidatura es el examen, así está visto en el doctorado en Ciencias Biomédicas [...]

no recuerdo si te evalúan cinco o siete académicos, lo que evalúan la forma de razonar, qué tanto el alumno entiende de su proyecto y qué tanto el alumno lo puede defender. O sea, lo que ellos consideran es la formación para investigar, que es finalmente pues el objetivo principal del posgrado, ¿no?, que uno sepa hacer investigación, es lo que contribuye a la excelencia [PCB-IFC E].

La candidatura la tengo contemplada en un cronograma de actividades, está pensada para que sea en el quinto semestre, está pensada para que sea cuando más o menos voy a llevar ese avance de 70 por ciento más o menos. Me imagino que es como un previo al examen, como decir “Bueno, vas bien, te falta esto, te sobra esto, está muy repetitivo”, tal vez, me imagino que es un poco en ese sentido. Entrenarse un poquito y ver más o menos por dónde anda tu trabajo, qué tan bien o qué tan mal puedes ir; con la idea, me imagino, que al término, pues, uno no llegue así tan desprotegido. Bueno, esos son los comentarios que he escuchado [PCPYS-FCPYS E].

Con los fragmentos de entrevista usados hasta aquí podemos recuperar la afirmación de Moscovici (1979: 18) cuando señala que “La comunicación nunca se reduce a transmitir los mensajes originales o a transportar informaciones inmutables, sino que diferencia, traduce, interpreta, combina”.

En este punto es preciso decir que la representación social de la excelencia académica se va nutriendo de diferentes informaciones que van desde los avisos institucionales sobre las evaluaciones del Conacyt, hasta aquellas que aluden a las formas cotidianas de operar en el posgrado, si bien la mayoría proviene de las relaciones directas, de la narrativa que se construye con el otro y que se transmite de boca en boca, sin necesidad de rigor, ni de precisión, de consulta a la norma, en un proceso que, como hemos venido afirmando, no es mecánico ni tampoco conduce a interpretaciones uniformes, es un fondo social común en el que se edifica la excelencia académica.

Para terminar el apartado, debemos apuntar que lo que aquí se mostró es parte de la información que circula sobre un punto

nodal de la representación (la *investigación*), alrededor de la cual se sitúan los valores (*compromiso, trabajo, honestidad*), los actores (*profesores, tutores y estudiantes*) y los recursos (*dinero, becas, apoyo*). Nótese que hay una vinculación clara con los elementos presentes en el campo de representación —allá en palabras, aquí en testimonios— que permiten conocer las relaciones entre los diferentes elementos del contenido de la representación, de tal manera que no es simplemente un conglomerado de palabras sueltas o sin sentido, sino, en sí, un acercamiento más puntual, más detallado al pensamiento de los actores a una de las partes fundamentales de toda representación: la información, misma que circula, se habla, se traduce y se interpreta para expresarla como conocimiento común en torno a la excelencia académica en el posgrado.

Observemos entonces que la representación de excelencia se va develando, va apareciendo en estos vínculos que los actores construyen en su narrativa, no es así una copia fiel de la realidad, no es un retrato de la política gubernamental, no es una repetición mecánica de los reglamentos, planes de estudio o programas institucionales, es lo que ellos recuperan, asimilan y dotan de sentido en sus prácticas, aunado a su propia experiencia como sujetos de una larga trayectoria escolar, como actores que juegan un rol institucional como profesores, investigadores o estudiantes; es lo que se dice y comenta entre colegas o amigos. Todo lo anterior es lo que va moldeando una representación, una representación de excelencia académica.

CAMPO DE ACTITUD: POSICIONES, EMOCIONES Y POSIBILIDADES DE ACCIÓN

En la explicación teórica se dijo que toda representación social posee tres dimensiones imbricadas, los campos de *representación, información y actitud*. Las dos primeras se han tocado ya, por lo que aquí corresponde trabajar con la dimensión de actitud. Ésta es compleja en sí misma, no se reduce a mostrar las posiciones a favor

o en contra del objeto de representación, a decir si se está de lado de la excelencia o se rechaza. Partiendo de una concepción más amplia, se dijo ya, incluye valoraciones, emociones y tendencias para la acción. De tal manera, en este apartado se responde a lo siguiente: ¿cuál es la valoración de los actores del posgrado hacia la excelencia académica?, ¿cuáles son las emociones que provoca este objeto de representación?, ¿qué posibilidades para la acción se manifiestan en torno al objeto representado?

Valoraciones y posiciones: entre el castigo y la mejora

Cuando se trata de un objeto social complejo, las actitudes no son respuestas mecánicas a estímulos directos; por consiguiente, no se manifiestan como un bloque homogéneo, o como una posición monolítica y radical, las más de las veces se observan matices, porque hay múltiples aristas que subyacen en el objeto de representación.

Debe comprenderse que no se trata de recolectar, medir y mostrar una escala de actitudes en abstracto, sino de evidenciar la posición que toman los actores sobre los elementos que hacen posible la excelencia en el posgrado, aquellos que están en el contenido que le da forma en cuanto representación.

En este sentido, el análisis arrojó que el elemento central de la representación de excelencia al que los académicos dirigen sus valoraciones es la *política de evaluación institucional*, en sus diferentes modalidades y formas, principalmente el programa de acreditación del Conacyt y el SNI.

En los académicos se observa una gama de valoraciones de todo tipo, que van desde aquellas claramente negativas, hasta las que destacan rasgos positivos, pasando por algunas que, aun siendo negativas, adquieren matices favorecedores. Esto muestra la diversidad característica de todo grupo social frente a los objetos que le son relevantes. Los académicos sujetos a las mismas políticas de excelencia no piensan igual sobre éstas, no se adhieren a una sola

posición, sostienen una variedad de actitudes de acuerdo con la experiencia y con la información que poseen, lo que va organizándose alrededor de un campo representacional.

En primer término, advertimos que la mayoría de los profesores e investigadores manifiestan actitudes desfavorables hacia los programas institucionales que evalúan la excelencia pues les parece que éstos no responden a las características de su disciplina, a su trabajo académico o a las labores docentes. Se manifiestan valoraciones a manera de crítica, señalamientos que cuestionan, que ponen en entredicho los alcances de tales políticas, que muestran descontento o disgusto en la comunidad:

Mi opinión es que *los criterios de excelencia están sesgados* por una política general respecto del desarrollo de la educación superior y la investigación, están más cercanos a unas disciplinas que a otras y las humanidades siempre resultamos *castigadísimas* por esos criterios, por esas políticas [PP-FFYL P].

De pronto está resultando, desde mi punto de vista, que *la excelencia no está ligada a la calidad académica*, sino que por excelencia el Conacyt y los intérpretes de la difusión del Conacyt, que son las autoridades de nuestro posgrado, entienden por excelencia simplemente la acumulación de cifras [PCPYS-IIS I].

Lo malo de estas evaluaciones es que han generado una cultura de cómo promover una competencia que se presta mucho incluso a la poca ética en proceder en la ciencia [...] Yo creo que sí, que las políticas de evaluación como están, los estándares de excelencia que nos están calificando *nos afectan*, no sé en qué grado pero, al menos me permiten distinguir que por ahí no va [PCB-IE I].

En seguida, se encuentran testimonios de académicos que si bien muestran una tendencia claramente negativa, agregan variantes que suavizan, en cierto grado, su posición. En este caso —por la particularidad del objeto de representación— se puede ver, por un lado, el rechazo al parámetro impuesto por el Conacyt pero, a su vez, éste

se confronta con límites o exigencias de excelencia autoimpuestas, que son propias de la comunidad:

Con respecto a los tiempos *yo no estoy de acuerdo*, nomás dos años de beca de maestría y tres años de doctorado, son los que te mantengo y punto tienes que salir y eso es lo que llamamos excelente, eso es la excelencia para ellos, la excelencia para Conacyt no es el producto, no es el resultado de la investigación, es el tiempo [...] En concreto *yo no estoy de acuerdo* en los tiempos, *pero* tienen que tener un parámetro para soltar el dinero, Conacyt no te puede mantener tres años con una beca de maestría. Yo creo que lo que pasa es que el investigador no está colocando el tiempo necesario al estudiante y aunado a eso no es uno, a veces son los estudiantes [CIM-CII-I].

En tercer lugar aparecen, aunque en menor medida, testimonios que manifiestan una actitud positiva, sobre todo en posturas que señalaron tenuemente *lo bueno*, por cuanto se considera que éstas han contribuido directa o indirectamente a la excelencia en el posgrado e incluso en toda la UNAM. También hubo quienes expresaron un claro acuerdo:

Yo creo que el impacto al principio fue bueno, es decir que las evaluaciones del Conacyt a los posgrados pues definitivamente *mejoraron los posgrados*, ¿no?, las becas del posgrado en realidad fueron muy buenas [PCB-FC P].

Creo que tiene razón el Conacyt, creo que *nosotros estamos equivocados* en hacer que las maestrías duren tanto, digo, porque estamos hablando de maestrías que duran cuatro años y de doctorados que duran siete años. Es demasiado, *tiene razón el Conacyt*, y de hecho hay un intento de adecuarse a lo que dice el Conacyt. Más o menos todo el mundo aquí se ha dado cuenta que el Conacyt tiene razón, nos tardamos demasiado y más o menos se está haciendo un esfuerzo por reducir los tiempos. *Yo creo que es correcto* [PCIM-FI P].

De esta forma, el que una valoración al programa de evaluación al posgrado —como componente de la excelencia— sea negativa o positiva depende de cómo se consideren sus consecuencias. El que las políticas beneficien el trabajo de investigación personal o de la comunidad o lo perjudiquen, sin importar la disciplina o el lugar de adscripción, determina que la opinión vaya en una u otra dirección. Una cuestión importante de destacar es que varias de las valoraciones están atravesadas por el eje *tiempo*: tiempo de graduación, tiempo de la beca, tiempo de producción por lo que parece que este factor, asociado con las tareas de investigación, es el detonante de actitudes.

Así, en el sentido común, la representación de excelencia se va tejiendo entre actitudes negativas a los programas de evaluación y sus criterios, junto con algunas valoraciones positivas, y en una permanente confrontación con el deber ser de una excelencia autoimpuesta.

Por supuesto, debe entenderse que lo que encontramos en la voz de los académicos es producto del sentido común, ya que no hay rigor científico en el análisis que los actores hacen, sino que son juicios que se van formando por las experiencias en contextos particulares. No se trata por supuesto de veredictos probados o verdades acreditadas por un método, sino del pensamiento común, que no es lineal ni está dispuesto a someterse a las pruebas argumentativas, pero es fundamental porque es el punto sobre el que se edifica la realidad social, la vida cotidiana.

Ahora bien, las valoraciones que hacen los estudiantes sobre la excelencia académica se orientan hacia aquello que consideran que afecta su estancia en el posgrado, esto es, las becas y los recursos económicos. Incluso cuando la mayoría de los estudiantes están becados —lo que les permite dedicarse de tiempo completo a sus estudios doctorales y consideran positivo— se escuchan también demandas, valoraciones desfavorables que señalan carencias en algunos aspectos:

En marzo solicité un recurso para un congreso que iba a ser en Brasil, que tenía que ver con mi proyecto también, entonces, pues era una vuelta y vuelta. [Me dijeron] “No, pues, este, mañana, luego te digo”. Entonces pues también no se vale, o sea sí o no [...] también para la titulada es una de vueltas y papeles aquí y entregas papeles allá y también *acaba uno cansándose*, ir y venir y a ver si ahora sí no me falta nada, traigo hasta la factura del refri, por si me la piden y a ver si ahora sí ya sale. Entonces, eso yo creo que, por ejemplo, es lo que acaba a veces pues *cansándolo a uno* y quitándole merito, pues, también al programa [PCPYS-IIS E].

Necesitamos apoyos económicos buenos, estamos en doctorado, estamos en una etapa en que ya estás como en los 30 ¿no?, yo creo que deberían también de ver cuestiones sobre la maternidad por ejemplo, es un punto que está cojo, yo creo que en todos los posgrados [...] Yo soy mamá, entonces pienso que deberían de ofrecer guarderías, deberían ofrecer apoyos económicos también para las mamás, ¿no? y también para los papás [...] yo creo que deberían de mejorar eso, de ver esa parte, porque también no somos nada más estudiantes ¿no?, tenemos una vida fuera de aquí, que también se necesita dinero [...] por ser mamá no te vuelves ni más tonta ni menos capaz [PCB-IE E].

Aunado al tema de los recursos subyace la cuestión de los trámites administrativos que generan cansancio, por ser muy “burocráticos” con lo cual los estudiantes quieren señalar ineficiencia y tardanza. Claramente se encontró que para estos actores si hay algo que hacer, que mejorar en el posgrado, son las formas administrativas, tediosas y que no contribuyen a la excelencia para ellos porque retrasan el trabajo de investigación: “La cantidad de burocracia que hay que cubrir fastidia. Es de la magnitud suficiente para retrasar el verdadero trabajo unos días cada semestre” [PCB-IIB E].

Vemos que las actitudes, valoraciones y juicios que se hacen sobre un objeto de representación se manifiestan o se hacen más evidentes cuando atañen a los actores, cuando tocan directamente un elemento que los afecta, que les hace reaccionar mientras narran su experiencia en el posgrado en función de la excelencia académica.

Entonces, los académicos en su mayoría resaltan valoraciones negativas para los mecanismos de evaluación de la excelencia impuestos por el Conacyt. Por su parte, los estudiantes se manifiestan en contra de las formas de llevar a cabo los trámites y en la asignación de recursos cuando en estos procedimientos no se consideran sus necesidades particulares.

Emociones: angustia, miedo y privilegio

Es necesario recordar que el componente emocional en las representaciones no se considera como una expresión individual sino social, en tanto comunica una valoración que va de acuerdo con parámetros y pautas socioculturales. En este caso, se buscó en las respuestas de los actores manifestaciones de emoción. Para Gutiérrez, Arbesú y Piña (2012: 36) los enunciados de emoción son aquellos en los que se une el experimentador y un término de emoción. Puede darse de manera explícita o abierta o bien expresar sentimientos y emociones a través de una evaluación o un juicio. Siguiendo a los autores, más que reacciones emocionales espontáneas, lo que se busca en las expresiones de los estudiantes y académicos es el componente emotivo de la representación; es decir, la información afectiva intencional que ellos introducen en sus conversaciones. En este entendido, se encontró que los actores revelan sentimientos y emociones vinculados con diferentes componentes de la excelencia académica; quizás el más recurrente de los cuales es para los académicos la emotividad que despiertan las evaluaciones del posgrado por parte del Conacyt, lo cual se articula con las valoraciones vertidas líneas arriba:

Yo siento que el Conacyt exige mucho, ha exigido más a través de los años y cada vez se está comprometiendo menos con los posgrados, o sea, hay dos años que no hay dinero para que los estudiantes salgan a hacer una estancia porque no hay dinero, entonces el posgrado tiene que rascar de donde sea para seguir manteniendo eso [...] entonces del Conacyt no me hable [PCB-IIB 1].

Una angustia, ahora ya colectiva, para cumplir con las exigencias del Conacyt, tanto así que el posgrado nuestro acaba de acordar posponer la apertura de las siguientes inscripciones para todos los niveles, maestría y doctorado hasta el siguiente año [PCPYS-IIS I].

Pues yo he participado en el Conacyt evaluando programas de posgrado en comités que ya evalúan los programas en general, entonces de acuerdo a los criterios del Conacyt estamos donde debemos estar y *tengo miedo* que no alcancemos el nivel de excelencia internacional por lo que dije en cuanto a infraestructura [PCPYS-IIS I].

Los testimonios revelan enojo, angustia y miedo, en coincidencia con la apreciación negativa que se mostró anteriormente. Si el Conacyt y sus políticas generan consecuencias negativas en el trabajo de los académicos, crean por ende emociones negativas.⁵¹

Ahora bien, esas emociones negativas se trasladan también al SNI. Para los académicos, sobre todo para quien es profesor, resulta que más que contribuir a la excelencia este sistema genera hartazgo, estrés, disgusto: “A mí la gente me dice «es queremos que estés en el SNI, queremos que te mantengas», y yo los digo «sabes qué [...] *ya me harté* de estar persiguiendo la zanahoria y *no me gusta* perseguir la zanahoria». Siento que yo estoy en lo que hago, estoy en la Facultad siendo profesor *gozas*” [PCIM-FQ P]; “Para mi gusto el SNI premia a los investigadores con sus pilones, eso ha venido a facilitar por un lado la aparición de publicaciones pero por otro lado *a complicar la vida académica*, era más bonito antes, más tranquilo” [PCB-FM P].

Por otro lado, en los estudiantes se encontraron pocas manifestaciones de emoción con respecto del objeto de representación. Sus conversaciones se orientan más a la descripción. Tal parece que un estudiante de posgrado acepta o asimila las dinámicas, reglas, procedimientos y exigencias de excelencia con las que se encuentra

51 Acerca de este aspecto véase el análisis de Gutiérrez, Arbesú y Piña (2012) sobre las emociones y las representaciones sociales de los académicos de la UAM frente a los sistemas de estímulos. Su estudio muestra que la angustia, el miedo, el estrés y la indignación son algunas de las emociones que despierta la evaluación institucional.

al ingresar al posgrado por lo que no entra en ningún conflicto, problema o situación especial que despierte emociones: “No sé si las condiciones puedan ser mejores o no sean, más bien no he tenido hasta ahorita ninguna queja. Obviamente siempre hay un *ojalá hubiera más dinero* para los proyectos o cosas así pero pues *yo estoy bien* [...] a mí simplemente *me parecen adecuadas*” [PCB-IE E]; “Creo que en general *todo el posgrado está bien*, sólo en mi caso cambiaría algunas materias básicas de los exámenes disciplinarios” [PCIM-CIE E].

El único aspecto en el que se encontraron enunciados que revelan cierta emoción es en el tema de las becas. Sobre el particular se manifiesta un sentimiento de privilegio, como se puede observar en los fragmentos que siguen:

En el doctorado en Ciencias Biomédicas estamos bastante, *bastante privilegiados*. Es muy importante que te den... te dan dinero. Te permiten vivir de esto, un rato, eso es un gran alivio, ¿no? Uno no podría dedicarse a esto si no le dan a uno dinero. Entonces, eso es muy importante [PCB-IFC E].

Al momento que se obtiene ese apoyo de Conacyt para los estudiantes, bueno, cambia la perspectiva de los propios estudiantes. Como que nos sentimos de otra forma, ¿no?, como que *nos sentimos privilegiados* al poder contar con ese apoyo y con ese reconocimiento [PP-FFYL E].

Si bien lo anterior no representa una emoción básica (como alegría, tristeza o miedo) consideramos que es significativo poner en evidencia esta cuestión puesto que revela la importancia que tienen los apoyos económicos para estudiar un posgrado. La beca representa la posibilidad concreta de obtener dinero para la satisfacción de necesidades; asimismo, es un bien simbólico que implica reconocimiento para quien ha logrado filtrarse en una pirámide escolar altamente selectiva, una retribución que genera satisfactores no sólo materiales y que se considera como parte de la excelencia.

Posibilidades de acción: *puntitis*, trampas, cumplir

Como quedó de manifiesto, las representaciones sociales guardan un estrecho vínculo con las prácticas, en tanto son guías para la acción. Aquí surge un vínculo con la actitud en tanto ésta tiene un componente conductual que, desde una perspectiva más sociológica, hemos decidido contemplar como *tendencias* o *cursos de acción*, ya que no valoramos las prácticas o las conductas observables en sí mismas, sino lo que los actores refieren que sucede o puede ocurrir.

Lo más recurrente en el discurso de los actores tiene que ver con las acciones que derivan de los sistemas de estímulos para el trabajo académico. Para los profesores, la evaluación institucional es contraria a las prácticas académicas de investigación y docencia, las ha *corrompido* y *viciado*. En los testimonios aparecieron términos significativos que, en ocasiones, se equiparan con enfermedades —como *productivitis*, *puntitis*, *articulitis*— o en otras denotan similitudes con el ámbito industrial —como *fabricación clandestina de artículos en serie*—, todos acuñados en el mundo universitario para referirse a formas perjudiciales de trabajo académico. Dichas palabras evocan una situación donde priva la acumulación acelerada de publicaciones y constancias, mismas que se traducen en puntos para la evaluación, dejando de lado lo central en la excelencia académica:

Nos orillan a todos los investigadores a la *puntitis*, ir a buscar los puntos, vamos, te dicen ahora lo que vale es que tú publiques en revistas de alto impacto y tú vas y les dices a las revistas de alto impacto: ¿qué les interesa?, nada conocido, sólo nos interesa lo más avanzado en súper tecnología y es lo que queremos publicar, el último conocimiento, lo más fresco del conocimiento es lo que nos interesa. Entonces, ¿a qué nos orilla a la gente aquí en México? A todos es a investigar eso, pero si te pones a investigar esto aquí en México dizque estás haciendo tecnología de punta muy avanzada pero que para el país no contribuye gran cosa [PCIM-FQ P].

Tenemos tal obligación de producir que creo que producimos más rápido pero con menos cuidado [lo cual] se ha vuelto una práctica. No todos desde luego, no, no trato de generalizar, pero creo que se ha vuelto una práctica mucho más difundida que en otro tiempo, [por ejemplo] la de cambiarle el título al artículo y publicarlo en distintos lugares y eso no obedece más que a *la necesidad de cumplir* con los mínimos [requisitos] para permanecer en el SNI [PP-FFYL P].

En estos testimonios se observa que los actores aluden a una fuerza externa que obliga, orilla y exige a la comunidad ciertas formas de proceder en el trabajo académico, lo cual se convierte en una guía para sus acciones cotidianas aun cuando sus consecuencias se rechacen. Esta situación da un ejemplo de cómo una actitud puede ser negativa, pero la acción está orientada por aquello que es cuestionado, una especie de *no estoy de acuerdo pero lo hago*, contradicción que es propia de la vida cotidiana.

Muy a tono con lo anterior, los cursos de acción que genera el programa de evaluación del Conacyt para el posgrado también están marcados por lo que a ojos de los actores son el engaño y la simulación, que lejos de contribuir al avance de la ciencia, a la formación de estudiantes o de grupos, es decir a la excelencia, demerita la vida universitaria:

Por ejemplo en la Facultad de Ciencias donde se hacen muchas *trampas* [...] obedece mucho [a que] el SNI, al imponer esa política de privilegiar no con sumo cuidado lo que realmente está produciendo la persona, deja muchos cabos sueltos. Eso en la parte de investigación, que es con lo que nos están midiendo a todos, pero en la parte docente todavía creo que la situación es más difícil porque como se dirigen ahora al espíritu de la investigación se están descuidado los salones de clases, o sea lo que antes era un logro en la universidad yo creo era el salón de clases, cada vez siento se va perdiendo la imagen de un profesor que realmente pueda formar los grupos, por lo mismo de que el profesor se esfuma de las aulas con tal de mantener su ritmo de producción [PCIM-FI P].

El sistema de evaluación del Conacyt tiene *que ser engañado*. Yo me convencí de eso [...] O sea, no le importa si damos cursos buenos o malos, si formamos bien, si sacamos a los estudiantes con tesis de calidad, si hacen aportaciones originales, eso le vale. Le importa qué tan rápido, qué tantos numeritos, eso es lo único que le importa a Conacyt. Es una cochinada [PP-FFYL P].

Para los estudiantes los posibles cursos de acción tienen que ir en el sentido de cumplir con las demandas y responsabilidades del posgrado. En el apartado “Campo de representación: núcleo, campos, significado global de excelencia académica”, del presente capítulo, se mencionaron como valores prioritarios la *responsabilidad* y el *compromiso*, lo cual se refleja en los cursos de acción en donde los estudiantes asumen que para ser de excelencia sus acciones deben encaminarse al cumplimiento de las exigencias en el posgrado:

Pienso que también uno ya es grandecito como para saber sus obligaciones y responsabilidades, entonces yo todo lo elaborado se lo presento, mi tutora lo revisa, después me dice “Sabes qué, vamos a discutirlo, ¿okey?, lo que me entregaste lo discutimos”. Y obviamente yo le hago mis observaciones y yo tengo mis tiempos para volverle, ya sea a entregar esas recomendaciones que ella me hace o esas observaciones que ella me indica, para no dejar pasar mayor tiempo y entregarle eso más, un plus, ¿no? [PCPYS-IIS E].

[Los estudiantes no pueden] quedarse toda la vida [en el posgrado] es decir, hay que exigirles. Por eso te hablaba de los tiempos razonables, ¿no? [...] Hay que exigir que la gente se titule también, ¿no?, pues de eso se trata: que egresen, que haya doctores, maestros que se incorporen a la UNAM o a otras instituciones investigando o en la docencia o haciendo lo que tienen que hacer [PCPYS-FCPYS E].

A modo de resumen del apartado, se percibe con claridad que la actitud negativa de los académicos hacia la excelencia se vincula con los programas institucionales de evaluación, valorados como

perjudiciales y castigadores; consecuentemente, éstos generan emociones de angustia y miedo lo que a su vez deriva en acciones tales como la simulación y las trampas.

Cuadro 19

Representación social de *excelencia académica* en cuatro programas de doctorado UNAM

<i>Dimensión de la representación social</i>	<i>Contenido de la representación</i>
Campo de representación	La excelencia académica se cristaliza en investigación de calidad. Para lograrla a nivel individual se requiere dominio del conocimiento disciplinar, formación, compromiso, honestidad, responsabilidad y constancia. Por parte de la institución se necesita infraestructura, recursos, apoyo. Los profesores, tutores y estudiantes son quienes la hacen posible. Su resultado es el prestigio. La investigación de calidad es original, útil, con rigor teórico y metodológico.
Campo de información	La información sobre política del Conacyt se concentra en: becas, graduación, publicaciones. Aparece también información de distintos mecanismos de evaluación como el SNI y los estímulos económicos institucionales. Lo anterior se mezcla con la información colectiva, tácita, que se posee como parte del grupo social; es decir, con lo que se considera excelente como parte del campo científico, académico, universitario. A partir de ahí se establecen distinciones entre lo que debería ser y lo que no es excelencia académica. La fuente principal de información es la interacción cara a cara.
Campo de actitud	<p><i>Negativa:</i> si se observan consecuencias negativas como los programas de estímulos salariales; <i>positiva:</i> si se observan consecuencias positivas como el apoyo económico a través de becas.</p> <p><i>Emociones:</i> en los académicos disgusto, miedo, si se trata de sistemas de estímulos o programas de acreditación; en los estudiantes, privilegio si se trata de becas.</p> <p><i>Posibilidades de acción:</i> para los académicos, trampas, simulación si se asocia con los estímulos y programas de acreditación; para los estudiantes, cumplir con las exigencias del posgrado.</p>

En lo que se refiere a los estudiantes, demuestran una actitud favorable frente al apoyo obtenido, principalmente a través de las becas, lo que genera un sentimiento de privilegio. Aunque, al mismo tiempo, se generan actitudes desfavorables cuando se considera que

el apoyo es limitado o mínimo. Los cursos de acción, por lo general, se encaminan a la observancia de las demandas del posgrado; es decir, al cumplimiento del deber, al apego a la norma sobre todo en cuanto a los tiempos establecidos para la graduación.

Para concluir este libro, resta presentar de manera resumida la representación social de la excelencia académica encontrada en los cuatro programas de posgrado estudiados, con la consideración de que se muestra lo común, la construcción colectiva de sentido, sin que esto se trate como un pensamiento unidimensional, homogéneo o plano, en tanto cada programa tiene matices que ya han sido señalados (cuadro 19).

Consideraciones finales

Después de un largo y complejo proceso de investigación resulta difícil cerrar. No es nada fácil abandonar las ideas que han sido centro de atención en los últimos años o poner punto final a las letras cuando todavía aparecen dudas y se abren nuevas discusiones. Sin embargo, debe privar la idea de que todo ejercicio de indagación tiene como fin dar respuesta a una o varias preguntas que se plantearon al inicio del proceso. De esta forma, cuando se llega a esa meta, el siguiente paso es exponerse a la mirada pública.

Así, esta investigación finaliza con algunas acotaciones sobre el contenido de la representación social de la excelencia académica en los cuatro programas de posgrado estudiados. Posteriormente, se hace un análisis sobre los desafíos teóricos y metodológicos que derivan del proceso seguido. Por último, se exponen algunas repercusiones de la influencia que ejerce un modelo hegemónico de evaluación de la excelencia en el posgrado de la UNAM.

El escrutinio, que se hace con cierta distancia, es útil para valorar los alcances, los límites y las posibilidades del proceso de investigación. Constituye un ejercicio de revisión —siempre necesaria, siempre pertinente— cuando el investigador tiene frente a sí una versión completa del trabajo realizado.

CONTENIDO Y CONDICIONES DE LA REPRESENTACIÓN:

LO HOMOGÉNEO Y LO DIVERSO

El objetivo central de este libro fue develar las representaciones sociales de excelencia académica en cuatro programas de posgrado de la UNAM. Se supuso, en el momento inicial, que existiría una repre-

sentación por cada programa y que ésta estaría determinada por el área de conocimiento. El universo quedó acotado a los programas de doctorado en Ciencias Biomédicas, Ciencias e Ingeniería de Materiales, Ciencias Políticas y Sociales y Pedagogía.

A partir de lo anterior se desencadenó el proceso de investigación que, hoy, permite afirmar que existe una representación social de excelencia académica compartida en los cuatro programas estudiados y que no hay determinación dada exclusivamente por el campo disciplinario. Dicho de otra manera, son varios los aspectos que se combinan, que se entrelazan para dar forma a la representación: la orientación disciplinaria que se vincula con el rol institucional (profesor, investigador, estudiante), con la dependencia de pertenencia (facultad o instituto), con la historia institucional peculiar de cada programa, todo ello permeado por una política de evaluación que define los criterios de excelencia. De tal manera, la visión simple de que hay un único determinante en la conformación de las representaciones sociales está errada; en cambio, asumimos la idea de que entran en juego varios elementos en tal proceso, que se acoplan entre sí de diversas maneras.

En lo referente a la organización del contenido, el análisis tridimensional permitió concluir que en el campo de representación priva la idea de que un posgrado de excelencia es aquel que hace investigación de calidad, lo que se explica en gran medida por la influencia del programa de acreditación del Conacyt. Asimismo, se pudo mostrar que la información en la que se sustenta esta imagen circula principalmente a través de las interacciones cotidianas y sirve como principio para clasificar, con respecto de la experiencia, *lo que es* (investigación original, útil, rigurosa), *no es* (simulación, trampa) y *debería ser* (mejores condiciones y recursos). En las actitudes se encontró que los actores manifiestan elementos positivos y negativos, que están asociados con las consecuencias que ellos advierten en los programas de evaluación de la excelencia.

Esta respuesta condensa los hallazgos pero no quiere decir, de forma alguna, que los agentes del posgrado piensen de manera idéntica o estén a favor del modelo de excelencia que subyace en los criterios del Conacyt. Por el contrario, debe entenderse que las re-

presentaciones sociales no simplifican el pensamiento común ni lo hacen homogéneo o plano. En efecto, en esta unidad que muestra lo colectivo se afirma también la complejidad porque, como se dijo ya, existen matices: en ocasiones son dados por el rol institucional de profesor o investigador, a veces la diferencia está entre ser estudiante o académico, en ocasiones el matiz se encontrará ciertamente en el área del conocimiento o bien se da por la dependencia de adscripción en la universidad.

Así, al develar la representación se observa lo homogéneo, lo común, lo grupal, en otras palabras, el consenso; pero también se ponen de manifiesto los rasgos particulares del pensamiento social, cuestión que debe resaltarse porque muestra que este tipo de conocimiento no es lineal ni se edifica sobre una sola base, sino que se va articulando con cuestiones provenientes de diferentes lugares, de diversos momentos y se incorpora a los actores que le dan a su vez vida y movimiento.

Por otro lado, es interesante destacar que en esta investigación se elaboró un necesario contexto, pero éste se pensó en todo momento como las condiciones de producción de las representaciones sociales. Con ello se hizo evidente que la representación es producto de un largo proceso en el que convergen cuestiones de diferente orden, que van desde las transformaciones internacionales en el mundo de la empresa en los años ochenta del siglo xx, hasta los cambios en la normatividad y las prácticas de los actores del posgrado en la UNAM. Dicho de otra manera, nuestra pesquisa orientó la vista al proceso sociogenético de la representación, lo cual es valioso en razón de que pocas veces se considera tal categoría como guía para la reconstrucción del contexto y, cuando se trabaja así, se trasciende la idea de que éste no es más que un telón de fondo, un escenario sobre el cual suceden los acontecimientos. Gracias a lo anterior fue posible exponer que los cambios en las condiciones del posgrado, como grupo social, propiciaron un conflicto, que se dio una importante polémica manifestada en intercambios públicos entre los actores, de tal manera que la excelencia efectivamente se tornó en una cuestión relevante y derivó en la construcción de conocimiento común, formando así una representación social.

Estudiar representaciones sociales es un reto porque significa acceder al pensamiento de sentido común de un grupo y mostrar la construcción colectiva sobre un objeto en especial, siempre considerando las condiciones sociales de su producción. Esta cuestión es relevante cuando se entiende que la realidad social se edifica a partir de los intercambios cotidianos, de las formas de actuar y pensar de los sujetos que día a día participan en un contexto en el que confluyen, en el que su presencia moviliza, pero a la vez los circunscribe y orienta. No se trata, pues, de un asunto menor. Todo lo contrario, mostrar lo cotidiano, comprender qué es y cómo está organizado lo que todo el mundo cree, opina y piensa requiere además de un sólido fundamento teórico, una estrategia metodológica que, con rigor, permita desentrañar el “corazón colectivo” (Moscovici, 1979: 45).

Frente a lo dicho, la pregunta que necesariamente subyace y que lleva a la siguiente reflexión es si hay una representación con matices o, en pos de la particularidad y la diversidad, deberían plantearse diferentes representaciones de excelencia académica: cómo leer los resultados, cómo determinar si se está frente a una o varias representaciones.

En este punto conviene recordar que las representaciones sociales son principios organizadores de las opiniones y creencias, una base común desde la que se toma posición, desde la que se valora, se enjuicia y se procede. Con esa perspectiva se interpretaron los resultados de la red semántica general, a fin de revelar el núcleo figurativo, lo que dio como primer indicio un alto consenso en las palabras *investigación* y *calidad*. Posteriormente, se pusieron sobre la mesa los resultados de las redes semánticas para cada programa, con la intención de comparar si esta unidad persistía o se dispersaba. Se observó que en el programa en Ciencias e Ingeniería de Materiales se diferenciaba, pero estas variantes no eran contundentes. El resultado, cuantitativo hasta ese momento, no era suficiente para definir si la representación era una o había tantas como

programas analizados. Por lo tanto, se acudió a las entrevistas y a las respuestas al cuestionario escrito en busca de información. El análisis evidenció, por un lado, diferencias sutiles, matices que debían resaltarse pero, por otro, que se conservaba cierta unidad en torno a la investigación y la calidad como ejes generadores de los intercambios. Los actores del posgrado necesariamente tocan la investigación para hablar de excelencia, pueden acordar o discordar, otorgarle calificativos, precisar sus alcances, discutir sobre sus procesos o productos, criticar las políticas, señalar sus características, pero está ahí como matriz generadora, al centro de la representación, acompañada de la calidad que va tomando cuerpo entre valores, tradiciones y costumbres propias del campo científico y algunas otras características derivadas de los programas del Conacyt. De tal manera que estos elementos, *investigación* y *calidad*, son los que otorgan significación a una representación de excelencia académica.

Llegar a lo anterior enseña que ningún instrumento da resultados por sí mismo, sino que aporta indicios que deben ser leídos e interpretados en conjunto para poder establecer afirmaciones sostenibles. Sobre este aspecto queremos enfatizar que triangular la información y echar mano de varios instrumentos de acopio es fructífero cuando se trata de aprehender un objeto complejo como son las representaciones sociales.

A pesar de esto, la pregunta queda abierta, como una reflexión metodológica que deberá trabajarse en nuevas indagaciones. En este terreno conviene señalar otros límites que alcanzamos a vislumbrar. El trabajo se hizo de manera artesanal, lo cual definitivamente tiene ventajas, pero —de cara a los avances de la tecnología como herramientas para la investigación— se debe considerar el uso de programas más sofisticados para la sistematización de datos en proyectos posteriores.

De igual forma, otro aspecto al que debe prestarse atención es que se tendrán que precisar con más cuidado los criterios de selección de los informantes aun cuando se trate de una investigación de carácter cualitativo. Y en cuanto a la teoría habrá que lograr el equilibrio entre la postura clásica y los desarrollos más recientes.

Lo que se puede afirmar, sin duda, es que los procesos siempre son perfectibles y exigen la actitud abierta y crítica del que investiga para avanzar en la construcción de conocimiento.

IMPLICACIONES DE LA POLÍTICA DE EXCELENCIA PARA EL POSGRADO

Para finalizar, resta señalar algunas cuestiones vinculadas con los resultados, es decir, con la representación de excelencia encontrada. Sobre esta cuestión primordialmente se pueden decir dos cosas: la primera alude al claro dominio del área de las ciencias biológicas y de la salud en las formas de entender la producción científica y las maneras de evaluar los procesos investigación y sus alcances; la segunda tiene que ver con lo que se deja de lado, lo que se borra de tajo con esta forma pensar la excelencia: la formación profesional en el doctorado.

La preponderancia del área biológica y de la salud respecto de la producción y la evaluación se manifiesta, con toda claridad, en el programa de acreditación de la excelencia y la calidad del Conacyt, diseñado bajo la óptica cuantitativa que otorga puntos a criterios cada vez más específicos: valorar la investigación a partir del impacto en revistas internacionales, exigir un tiempo preciso para la terminación de la tesis y la consecuente graduación, orientar los perfiles de los estudiantes desde etapas muy tempranas y con una trayectoria directa al doctorado, requerir una planta de tutores que indiscutiblemente se encuentren activos en el campo de la investigación, que pertenezcan al SNI y tengan una trayectoria rápida, ascendente y exitosa (por cierto, esto último ha ocasionado incluso que las nuevas contrataciones para las siguientes generaciones de académicos ostenten criterios muy por encima de la propia reglamentación institucional).

En fin, estas prácticas emanadas de las ciencias naturales se asumen y toman cada día un lugar más privilegiado en otras áreas del conocimiento a pesar de que algunos actores —principalmente los

académicos con mayor antigüedad— se manifiesten en desacuerdo por ir en contra de usos, costumbres y formas de acercarse al conocimiento que están determinados por los mismos objetos de investigación. Esto es en sí una confrontación porque, como demostramos en este libro, la aceptación de tales prácticas no es una simple respuesta mecánica o automática a los modelos de excelencia, sino un verdadero cambio en las formas del pensamiento social que se van asimilando con el movimiento generacional, cuando nuevos actores se incorporan a los diversos campos. Por ende, comprender la excelencia como representación puede llevar a cuestionar lo evidente, a entender qué es lo que hace que nuestras valoraciones se bifurquen en uno u otro sentido cuando participamos en la vida académica.

En este sentido, la investigación aporta elementos no para proponer una solución pronta y expedita del problema, sino para contribuir a que los actores del posgrado reflexionen profundamente sobre cómo la política para este sector va modificando las formas de pensar y pensarse en el posgrado, lo cual tiene implicaciones en la definición de aspiraciones, metas y objetivos que debe tener este nivel de estudios en una sociedad como la nuestra. Este libro plantea entonces varias interrogantes: ¿qué consecuencias genera en el largo plazo tener un pensamiento cada vez más homogéneo y apegado a los indicadores del Conacyt?, ¿conviene tener un sistema de posgrado con idénticos estándares para todas las áreas del conocimiento?, ¿subir los indicadores de eficiencia terminal muestra que las prácticas de investigación y de formación profesional en el posgrado son las adecuadas para el desarrollo de nuestro país?, ¿qué se pierde cuando los tiempos de investigación se ajustan a una medida homogénea únicamente para evidenciar logros?, ¿qué se está legando a las nuevas generaciones en cuanto a la misión del posgrado en la UNAM?

En cuanto a la desatención y la eliminación de la formación profesional en el doctorado, podemos ver que tres de los programas, en sus planes de estudio, mantienen esta vertiente, que se justifica por la necesidad de contar con especialistas con un alto nivel de actualización en cada campo de conocimiento. Estos posgrados son los de Pedagogía, Ciencias e Ingeniería de Materiales y Ciencias

Sociales, áreas en las que se forman docentes, orientadores educativos, ingenieros, periodistas, comunicólogos, según el caso. No obstante, tales profesionales elaboran en el posgrado proyectos de investigación con criterios de excelencia que, en ocasiones, no tienen trascendencia directa en la resolución de problemas propios de su campo profesional. Es importante señalar que dicha tendencia está provocando que se abra un vacío importante en el cultivo y el desarrollo de diferentes tipos de conocimiento en la UNAM, sin entrar en detalle de lo que implica para el desarrollo del país.

Quedan planteadas de esta forma ambas cuestiones desde el ámbito de las representaciones sociales. Con ello se observa que lo micro, lo del día a día, se articula necesariamente con cuestiones más amplias de carácter estructural, que merecen ser estudiadas ya desde otras perspectivas.

A partir de lo anterior cerramos el libro en el convencimiento de que estudiar representaciones sociales implica acceder al mundo del sentido común de los agentes educativos, significa rescatar su voz y tratar de interpretar sus palabras y acciones en el contexto socio-cultural donde se generan. Con todo, la construcción de la realidad social es de suyo compleja, por eso es necesario dejar claro que la teoría de las representaciones sociales es sólo una de las vías para acceder a este proceso eminentemente humano y siempre quedan abiertas otras posibilidades teóricas.

Referencias

- Abreu, Luis F. (2005), “Conacyt: una nave sin rumbo en la era del conocimiento”, en Guadalupe Teresinha Bertussi (coord.), *Anuario educativo mexicano. Visión retrospectiva*, México, UPN/Miguel Ángel Porrúa, pp. 347-362.
- Abric, Jean-Claude (2001), “Metodología de recolección de las representaciones sociales”, en *idem* (coord.), *Prácticas sociales y representaciones*, México, Ediciones Coyoacán, pp. 53-74.
- Adalid y Diez de Urdanivia, Clara M. (2011), “Conacyt y el posgrado: políticas de evaluación y calidad”, *Gestión y Estrategia*, núm. 40, pp. 87-98, <<http://zaloamati.azc.uam.mx/bitstream/handle/11191/2972/Conacyt-y-el-posgrado-politicas-de-evaluacion-y-calidad.pdf?sequence=1>>, consultado el 26 de enero de 2017.
- Aguado, Serafín, José Guerrero y Eva Hicks (1989), “El posgrado nacional”, *Ciencia y Desarrollo*, núm. especial, pp. 3-6.
- Aguilera Arévalo, Humberto Emilio (2010), “El uso de las redes semánticas naturales en las representaciones sociales de la responsabilidad”, *Revista Internacional de Psicología*, vol. 11, núm. 2, pp. 1-13, <<http://www.revistapsicologia.org/index.php/revista/article/view/64/6>>, consultado el 2 de octubre 2017.
- AIC/NAS (1996), *Evaluación del Posgrado en la UNAM: Biomedicina, Ciencias, Ingeniería y Química*, México.
- Alba, Martha de (2004), “De las representaciones colectivas a las representaciones sociales: algo más que un cambio de adjetivo”, en Eulogio Romero (ed.), *Representaciones sociales. Atisbos y cavilaciones del devenir de cuatro décadas*, México, Benemérita Universidad de Puebla, pp. 65-83.
- Alcántara, Armando (2009), “Ética y valores científicos”, en Armando Alcántara, Leticia Barba y Anita Hirsch (coords.) (2009), *Valores uni-*

- versitarios y profesionales de los estudiantes de posgrado de la UNAM*, México, UNAM-IISUE, pp. 27-95.
- Alcántara, Armando y Alejandro Canales (2004), “Tendencias y disyuntivas en la evaluación del posgrado”, en Imanol Ordorika (coord.), *La academia en jaque. Perspectivas políticas sobre la evaluación de la educación superior en México*, México, CRIM-UNAM, pp. 113-130.
- Alcántara, Armando, Leticia Barba y Anita Hirsch (coords.) (2009), *Valores universitarios y profesionales de los estudiantes de posgrado de la UNAM*, México, UNAM-IISUE.
- Álvarez Mendiola, Germán (2002), “La calidad y la innovación en los posgrados”, *Revista de la Educación Superior*, vol. 31, núm. 124, pp. 31-38.
- Álvarez Fernández, Manuel (2001), *El liderazgo de la calidad total*, Barcelona, Cisspraxis.
- Álvarez Gómez, Miguel, Edith Gómez Polanco y María Morfín Otero (2012), “Efecto de la beca Conacyt en la eficiencia terminal en el posgrado”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 14 núm. 1, pp. 153-163, <<http://redie.uabc.mx/vol14no1/contenido-alvarezgomez.html>>, consultado el 26 de enero de 2017.
- Álvaro, José Luis (2009), “Representaciones sociales”, en Román Reyes (dir.), *Diccionario crítico de ciencias sociales. terminología científico-social*, t. 3, Madrid-México, Plaza y Valdés, <http://www.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/R/representaciones_sociales.htm>, consultado el 15 de febrero 2016.
- Álvaro, José Luis (1995), *Psicología social: perspectivas teóricas y metodológicas*, Madrid, Siglo XXI.
- Anrubia, Enrique (2008), “Acercamiento a la noción cognoscitiva de «representación colectiva». El caso histórico de Lévy-Bruhl”, *Gazeta de Antropología*, vol. 2, núm. 24, pp. 1-16, <http://www.ugr.es/~pwlac/G24_43Enrique_Anrubia.html>, consultado el 26 de enero de 2017.
- ANUIES (2013), *Anuario estadístico de posgrado 2013*, México.
- Araujo, Sonia (2003), *Universidad, investigación e incentivos. La cara oscura*, La Plata, Al Margen.
- Araya, Sandra (2002), “Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión”, *Cuaderno de Ciencias Sociales*, núm. 127, San José, Flacso,

- <http://www.flacso.or.cr/images/flippingbook/pdfs/cuadernos/ccs_127.pdf>, consultado el 26 de enero de 2017.
- Arredondo Galván, Víctor Martiniano (2005), “Panorama actual del posgrado nacional”, en Guadalupe Teresinha Bertussi (coord.), *Anuario educativo mexicano. Visión retrospectiva*, México, UPN/Miguel Ángel Porrúa, pp. 363-377.
- Arredondo Galván, Víctor Martiniano (2003), “La situación actual del posgrado en México”, *Omnia*, año 19, núm. especial sobre el XVI Congreso Nacional de Posgrado. Hacia un Plan Nacional de Posgrado, pp. 101-108, <http://www.posgrado.unam.mx/publicaciones/ant_omnia/Esp_16/15.pdf>, consultado el 10 de abril 2018.
- Arredondo Galván, Víctor Martiniano (1998), “La educación superior: el posgrado”, en Pablo Latapí (coord.), *Un siglo de educación en México (II)*, México, Conaculta/FCE, pp. 355-381.
- Arredondo Galván, Víctor Martiniano (1995), *Papel y perspectivas de la universidad*, México, ANUIES.
- Arredondo Galván, Víctor Martiniano y Ricardo Sánchez Puentes (coords.) (2004), *Campo científico y formación en el posgrado. Procesos y prácticas de las ciencias experimentales en la UNAM*, México, CESU-UNAM/Plaza y Valdés.
- Arredondo Galván, Víctor Martiniano y María de la Paz Santa-María (2004), “El proceso de graduación en programas de posgrado de ciencias experimentales de la UNAM”, en Martiniano Arredondo y Ricardo Sánchez Puentes (coords.), *Campo científico y formación en el posgrado. Procesos y prácticas de las ciencias experimentales en la UNAM*, México, CESU-UNAM/Plaza y Valdés, pp. 157-201.
- Arredondo Galván, Víctor Martiniano y María de la Paz Santa-María (2001), “Condiciones institucionales del posgrado: alternativas y estrategias para incrementar la eficiencia terminal”, en Ricardo Sánchez Puentes y Martiniano Arredondo Galván (coords.), *Pensar el posgrado. La eficiencia terminal en ciencias sociales y humanidades de la UNAM*, México, CESU-UNAM/Plaza y Valdés, pp. 203-221.
- Arredondo Galván, Víctor Martiniano, Jesús Reynaga, Ada Méndez, Juan Manuel Piña Osorio, Claudia Pontón Ramos, Olivia Mireles Vargas y Elizabeth Jasso (1997), “Transición del modelo académico del pos-

- grado en la UNAM. Estudio de casos sobre las prácticas y procesos de formación”, *Omnia*, año 13, núms. 36-37, pp. 36-37.
- Arredondo Galván, Víctor Martiniano, Graciela Pérez y Porfirio Morán (2006), “Políticas del posgrado en México”, *Reencuentro*, núm. 45, pp. 1-24.
- Arruda, Ángela (2010), “Teoría de las representaciones sociales y teorías de género”, en Norma Blazquez Graf, Fátima Flores Palacios y Maribel Ríos Everardo (coords.), *Investigación feminista: epistemología, metodología, y representaciones sociales*, México, UNAM-Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades-Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias-Facultad de Psicología, pp. 317-358, <biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/ceiich-unam/20170428032751/pdf_1307.pdf>, consultado el 16 de marzo de 2018.
- Aubert, Nicole y Vincent de Gaulejac (1993), *El coste de la excelencia. ¿Del caos a la lógica o de la lógica al caos?*, Barcelona, Paidós.
- AUIP (2005), *Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado. Fines y objetivos*, <<http://www.auiip.org/es/presentacion/fines-y-objetivos>>, consultado el 26 de enero 2017.
- Avilés, Karina (2005), “Truena Conacyt 420 posgrados”, *La Jornada*, 15 de agosto, <<http://www.jornada.unam.mx/2005/08/15/index.php?section=sociedad&article=045n1soc>>, consultado el 25 de enero 2017.
- Avilés, Karina (2003), “En padrones de alta calidad, sólo 654 planes de posgrado”, *La Jornada*, 27 de octubre, <<http://www.jornada.unam.mx/2003/10/27/05n1soc.php?origen=soc-jus.php&fly=>>>, consultado el 25 de enero 2017.
- Aziz, Alberto (1991), “El poder de la excelencia”, *La Jornada*, núm. 2576, 12 de noviembre, p. 7.
- Banchs, María A. (2002), “Representaciones sociales y subjetividad”, en Odair Furtado y Fernando L. González (coords.), *Por uma epistemologia da subjetividade: um debate entre a teoria sócio-histórica e a teoria das representações sociais*, São Paulo, Casa do Psicólogo, pp. 43-64.
- Banchs, María A. (2000), “Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales”, en *Papers on Social Representations/Textes sur les Représentations Sociales*, vol. 9, pp. 3-1-

- 3.15, <http://www.psr.jku.at/PSR2000/9_3Banch.pdf>, consultado el 26 de enero 2017.
- Banchs, María A. (1996), “El papel de la emoción en la construcción de representaciones sociales: invitación para una reflexión teórica”, *Papers on Social Representations/Textes sur les Représentations Sociales*, vol. 5, núm. 2, pp. 113-125.
- Bargas, José (1992), “Las otras tareas de la Universidad”, *La Jornada*, núm. 2788, 15 de junio, p. 44.
- Barnés, Dorotea (1994), “Experiencia de la UNAM en materia de colaboración académica en el posgrado”, *Omnia*, año 10, núms. 29-30, <http://www.posgrado.unam.mx/publicaciones/ant_omnia/29_30/05.pdf>, consultado el 13 de marzo 2018.
- Barnés, Dorotea, María Eugenia Pérez Correa y Joel Bravo (1987), “El programa de fortalecimiento del posgrado nacional”, *Ciencia y Desarrollo*, núm. especial, México, Conacyt, pp. 9-16.
- Basulto Plascencia, Yazmín Lizet y Rocío Grediaga Kuri (2011), “Los procesos de evaluación y fomento del posgrado nacional. Alcances y límites de las formas de medición y clasificación en función del desempeño”, en *Memoria del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Consejo Mexicano de Investigación Educativa*, <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_04/1120.pdf>, consultado el 12 de octubre 2016.
- Bazúa, Fernando, Giovanna Valenti, L. A. Moya y L. Villagarcía (1993), “Hacia un modelo alternativo de evaluación de los posgrados en México”, *Universidad Futura*, vol. 4, núm. 13, pp. 60-74.
- Becher, Tony (2001), *Tribus y territorios académicos: la indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*, Barcelona, Gedisa.
- Beyer, Carlos (1993), “Los peligros de la excelencia”, *Ciencia y Desarrollo*, vol. 19, núm. 109, pp. 48-51.
- Berger, Peter y Thomas Luckmann (1997), *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Bocco, Gerardo (2000), “Evaluación del «impacto» científico”, *La Jornada*, 27 de marzo, <<http://www.jornada.unam.mx/2000/03/27/cien-bocco.html>>, consultado el 25 de enero 2017.
- Bokser, Judit, Edit Antal y Gilda Waldman (2001), “Desafíos del posgrado en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales”, en Ricardo Sánchez

- Puentes y Víctor Martiniano Arredondo Galván (coords.), *Pensar el posgrado. La eficiencia terminal en ciencias sociales y humanidades de la UNAM*, CESU-Plaza y Valdés, pp. 145-165.
- Bonilla Marín, Marcial (2015), *Diagnóstico del posgrado en México: Nacional*, México, Comepo, <http://www.posgrado.unam.mx/sites/default/files/2015/10/comepo_regiones.pdf>, consultado el 30 de abril 2016.
- Bourdieu, Pierre (2003), *Campo de poder, campo intelectual. Itinerario de un concepto*, Buenos Aires, Quadrata Editorial.
- Bourdieu, Pierre y Lloïc Wacquant (1995), *Respuestas: por una antropología reflexiva*, México, Grijalbo.
- BPEP (2014), *Your reference guide to performance excellence*, <https://www.nist.gov/sites/default/files/documents/baldrige/publications/Your_Guide_To_Performance_Excellence.pdf>, consultado el 12 de octubre 2017.
- BPEP (2009), *Baldrige Performance Excellence Program*, <<https://www.nist.gov/baldrige>>, consultado 26 de enero 2017.
- Cardoso Espinosa, Édgar Oliver y María Trinidad Cerecedo Mercado (2011), “Propuesta de indicadores para evaluar la calidad de un programa de posgrado en Educación”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 13, núm. 2, pp. 68-82 <<http://redie.uabc.mx/redie/article/view/284>>, consultado el 26 de enero 2017.
- Castañeda Morfín, Armando (2016), “Las redes semánticas naturales como estrategia metodológica para conocer las representaciones sociales acerca de la investigación en el contexto de la formación profesional de los comunicadores”, *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, vol. 22, núm. 43, pp. 123-168, <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31646035006>> consultado el 2 de octubre 2017.
- Castorina, José Antonio (2003), *Representaciones sociales: problemas teóricos y conocimientos infantiles*, México, Gedisa.
- Castorina, José Antonio y Alicia Barreiro (2006), “Las representaciones sociales y su horizonte ideológico. Una relación problemática”, *Boletín de Psicología*, núm. 86, pp. 7-25, <<https://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N86-1.pdf>>, consultado el 19 de junio 2018.

- Castrejón, Jaime (1982), *Prospectiva del posgrado 1980-2000*, México, Secretaría de Programación y Presupuesto/SEP/Secretaría de Hacienda y Crédito Público.
- Chapela, Gustavo (1991), “El posgrado debe ser timbre de orgullo para la UAM. Tratamos de abrirnos a la sociedad para enfrentar los retos del futuro”, *La Jornada*, núm. 2 575, 11 de noviembre, p. VIII.
- CIEES (2016), *Procedimiento general para la evaluación de programas y funciones en la educación superior*, México.
- Comepo (2011), “Misión del Consejo Mexicano de Estudios de Posgrado”, <<http://www.comepo.org.mx/comepo/acerca-de-comepo/mision>>, consultado el 26 de enero 2017.
- Conacyt (2008), *Programa Especial de Ciencia, Tecnología e Innovación*, <<https://www.conacyt.gob.mx/cibiogem/images/cibiogem/normatividad/decreto-peciti.pdf>>, consultado el 6 de abril 2018.
- Conacyt (2007a), *Convocatoria 2007. Programa Nacional de Posgrados de Calidad*, México.
- Conacyt (2007b), “Marco de referencia para la evaluación y seguimiento de programas de posgrado”, en *Programa Nacional de Posgrados de Calidad*, México.
- Conacyt (2007c), *Programas registrados en PNP*, México, <http://www.Conacyt.mx/Calidad/Becas_ProgramasPosgradosNacionalesCalidad_SolicitantesPNP.html> consultado el 18 de octubre 2009.
- Conacyt (2006), “Reglamento del Sistema Nacional de Investigadores”, *Diario Oficial de la Federación*, 25 de septiembre, <http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4932567&fecha=26/09/2006>, consultado el 26 de enero 2017.
- Conacyt (2003), *Convocatoria. Anexo: Manual para la evaluación los programas de posgrado*, México.
- Conacyt (2001), *El Programa de Fortalecimiento del Posgrado Nacional (PEPN)*, México.
- Conacyt (1996), *Programa Nacional de Ciencia y Tecnología 1995-2000*, México.
- Conacyt (1995), “Actualización del padrón de posgrado de excelencia”, *La Jornada*, núm. 3 865, 12 de junio, p. 39.
- Conacyt (1991a), “Carta del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología al Consejo Académico de la UAM-Unidad Xochimilco, a la comunidad

- Universitaria y a la opinión pública”, *La Jornada*, núm. 2 576, 12 de noviembre, p. 46.
- Conacyt (1991b), “Convocatoria”, *La Jornada*, núm. 2 394, 13 de mayo, p. 28.
- Conacyt (1991c), “Posgrado. Evaluación de los programas de Posgrado de Excelencia para Ciencia y Tecnología. Propósitos, procedimientos y resultados”, *La Jornada*, núm. 2 554, 21 de octubre, p. 25.
- Colmenero, Sergio (1991), *Historia, presencia y conciencia. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales 1951-1991*, México, UNAM.
- Cuevas Cajiga, Yazmín (2011), “Representaciones sociales en la prensa: aportaciones teorías y metodológicas”, *Revista Sinéctica*, núm. 36, pp. 1-19, <<https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/118/111>>, consultado el 26 de enero 2017.
- Cuevas Cajiga, Yazmín y Olivia Mireles Vargas (2016), “Representaciones sociales en la investigación educativa. Estado de la cuestión: producción, referentes y metodología”, *Perfiles Educativos*, vol. 38, núm. 153, pp. 65-83, <http://www.iisue.unam.mx/perfiles/perfiles_articulo.php?clave=2016-153-65-83>, consultado el 26 de enero 2017.
- Denegri, Marianela, Daniel Cabezas, Jocelyne Sepúlveda, Carlos del Valle, Yéssica González y Horacio Miranda (2010), “Representaciones sociales sobre pobreza en estudiantes universitarios chilenos”, en *Liberabit, Revista Peruana de Psicología*, vol. 16, núm. 2, pp. 161-170 <http://revistaliberabit.com/es/revistas/RLE_16_2_representaciones-sociales-sobre-pobreza-en-estudiantes-universitarios-chilenos.pdf>, consultado el 22 de octubre 2017.
- Díaz Barriga, Ángel (2006), “Evaluación de la educación superior. Entre la compulsividad y el conformismo”, en Luis Eugenio Todd y Víctor Arredondo (coords.), *La educación que México necesita. Visión de expertos*, México, Centro de Altos Estudios e Investigación Pedagógica, pp. 1-12, <http://www.angeldiazbarriga.com/capitulos/pdf_capitulos/evaluacion_edsup.pdf>, consultado el 26 de enero de 2017.
- Díaz Barriga, Ángel (2004), “La evaluación educativa. Los retos de una disciplina y las prácticas que genera”, en Imanol Ordorika (coord.), *La academia en jaque. Perspectivas políticas sobre la evaluación de la educación superior en México*, México, CRIM-UNAM, pp. 223-263.

- Díaz Barriga, Ángel (2002), “Posgrado e investigación educativa”, *Omnia*, año 18, núm. especial sobre el xv Congreso Nacional de Posgrado. El posgrado: un proyecto nacional, pp. 81-88, <http://www.posgrado.unam.mx/publicaciones/ant_omnia/Esp_15/13.pdf>, consultado el 10 de abril 2018.
- Díaz Barriga, Ángel (2000), “Evaluar lo académico. Organismos internacionales, nuevas reglas y desafíos”, en Teresa Pacheco Méndez y Ángel Díaz Barriga (coords.), *Evaluación académica*, México, UNAM-CESU/FCE, pp. 11-31.
- Díaz Barriga, Ángel (1991), *Currículum y evaluación escolar*, Buenos Aires, Rei.
- Díaz Barriga, Ángel (coord.) (2008), *Impacto de la evaluación en la educación superior mexicana. Un estudio en las universidades públicas estatales*, México, UNAM-IISUE/ANUIES.
- Didriksson, Axel (2005a), *El financiamiento de la universidad*, México, CESU-UNAM/IESAL/UNESCO.
- Didriksson, Axel (2005b), *La universidad de la innovación: una estrategia de transformación para la construcción de universidades del futuro*, México, UNAM-CESU-Plaza y Valdés.
- Didriksson, Axel (2002), “Hacia la integración del conocimiento: el futuro de los estudios de posgrado”, en Juan Eduardo Esquivel Larrondo (coord.), *La universidad hoy y mañana II. El posgrado latinoamericano*, México, CESU-UNAM, pp. 285-294.
- Doise, Willem y Gabriel Mugny (1991), “Psicología social experimental. Percepción intelectual de un proceso histórico”, *Anthropos*, núm. 124, pp. 8-32.
- Doise, Willem, Alain Clémence y Fabio Lorenzi-Cioldi (2005), *Representaciones sociales y análisis de datos*, México, Instituto Mora.
- Domínguez, Fernando (2001), “Teoría de las representaciones sociales. Apuntes”, en *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, vol. 3, núm. 1, pp. 2-16, <<http://revistas.ucm.es/index.php/NOMA/article/view/37909/36675>>, consultado el 26 de enero 2017.
- Drucker, René y Patricia Vega (1999), “Los dilemas de la publicación científica”, *La Jornada*, 18 de enero, <<http://www.jornada.unam.mx/1999/01/18/cien-vega.html>>, consultado el 25 de enero 2017.

- Durán, Eustolia (2006), *Formación de profesores en el posgrado de educación*, México, Pomares.
- Durán, Eustolia (2005), *Creencias de los egresados de posgrado sobre su tarea docente*, México, Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Durkheim, Émile (2000), “Representaciones sociales y representaciones colectivas”, en Émile Durkheim, *Sociología y filosofía*, Buenos Aires/Madrid, Niño y Dávila Editores.
- Durkheim, Émile (1989), *Las reglas del método sociológico y otros escritos sobre filosofía de las ciencias sociales*, México, Alianza.
- Duveen, Gerard y Barbara Lloyd (2003), *Social representations and the development of knowledge*, Cambridge University Press.
- EFQM (2013), *The EFQM excellence model*, <<http://www.efqm.org/the-efqm-excellence-model>>, consultado el 26 de enero 2017.
- Esquivel Larrondo, Juan Eduardo (2002), “El ambiente del posgrado latinoamericano en el fin del milenio”, en Juan Eduardo Esquivel Larrondo (coord.), *La universidad hoy y mañana perspectivas latinoamericanas*, México, CESU-UNAM/Plaza y Valdés, pp. 17-32.
- Fariás, Levy y Maritza Montero (2005), “De la transcripción y otros aspectos artesanales de la investigación cualitativa”, *International Journal of Qualitative Methods*, vol. 4, núm. 1, pp. 53-68, <http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/4_1/html/fariasmontero.htm>, consultado el 26 de enero 2017.
- Farr, Robert M. (2003), “De las representaciones colectivas a las representaciones sociales: ida y vuelta”, en José Antonio Castorina (comp.), *Representaciones sociales: problemas teóricos y conocimientos infantiles*, Barcelona, Gedisa, pp. 153-175.
- Farr, Robert M. (1983), “Escuelas europeas de psicología social: la investigación de representaciones sociales en Francia”, *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 45, núm. 2, pp. 641-658.
- Figuroa, J. G., G. E. González y V. M. Solís (1981), “Una aproximación al problema del significado”, *Revista Latinoamericana de Psicología*, vol. 13, núm. 3, pp. 447-458.
- Flament, Claude (1977), *Redes de comunicación y estructuras de grupo*, Buenos Aires, Nueva Visión.

- Flament, Claude (2001), “Estructura, dinámica y transformación de las representaciones sociales”, en Jean-Claude Abric (coord.), *Prácticas sociales y representaciones*, México, Ediciones Coyoacán, pp. 33-52.
- Freitag, Michel (2004), *El naufragio de la universidad: y otros ensayos de epistemología política*, Barcelona, Pomares.
- Fresán Orozco, Magdalena (2013), *Acreditación del posgrado. Institucionalización e impacto en Argentina y México*, México, ANUIES.
- Fortes, Mauricio (1992), “Sobre la calidad de los programas de posgrado”, *Omnia*, núm. especial sobre el VII Congreso Nacional de Posgrado, pp. 137-143.
- Fundameca (2012), *Sociedad Mexicana para el Desarrollo de la Calidad Total*, <<http://www.fundameca.org.mx>>, consultado el 28 de marzo de 2012.
- Fundibeq (2015), *Modelo de excelencia*, <<http://www.fundibeq.org/modelo-excelencia>>, consultado el 30 de enero de 2017.
- Geertz, Clifford (1987), *La interpretación de las culturas*, México, Gedisa.
- Giddens, Anthony (2001), *Sociología*, Madrid, Alianza Editorial.
- Giddens, Anthony (1993), *Las nuevas reglas del método sociológico*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Gobierno de México-Conacyt (2008), *Programa Especial de Ciencia y Tecnología e Innovación, 2008-2012*, <<https://www.conacyt.gob.mx/cibiogem/images/cibiogem/normatividad/PECiTI.pdf>>, consultado el 30 de enero 2017.
- Gobierno de México-SEP (2007), *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*, México, <http://www.oei.es/quipu/mexico/programa_sectorial_educacion_mexico.pdf>, consultado el 30 de enero de 2017.
- Gobierno de México-SEP (2001), *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, México.
- Gobierno de México-SEP-Conacyt (2003), “Anexo: Manual para la evaluación de los programas de posgrado”, en *idem*, *Convocatoria Programa Nacional de Posgrados-2003*, México.
- González Rey, Fernando (2008), “Subjetividad social, sujeto y representaciones sociales”, *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, vol. 4, núm. 2, pp. 225-243.
- Guevara, Isaac T. (1996), “Los símbolos furtivos de la excelencia académica: estudio de las representaciones sociales de la excelencia en la uni-

- versidad mexicana”, tesis de maestría en Psicología Social, Puebla, Facultad de Psicología-BUAP.
- Guimelli, Christian (2004), *El pensamiento social*, México, UNAM.
- Gutiérrez, José D. (1998), “La teoría de las representaciones sociales y sus implicaciones metodológicas en el ámbito psicosocial”, *Psiquiatría Pública*, vol. 10, núm. 4, pp. 211-219.
- Gutiérrez Serrano, Norma Georgina (2002), “Las ciencias sociales en el nivel de estudios de posgrado”, *Revista de la Educación Superior*, vol. 31, núm. 124, pp. 87-102.
- Gutiérrez Vidrio, Silvia (2013), “Emociones y representaciones sociales. Reflexiones teórico-metodológicas”, en Fátima Flores Palacios, *Representaciones sociales y contextos de investigación con perspectiva de género*, Centro de Investigaciones Multidisciplinarias-UNAM, pp.17-44.
- Gutiérrez Vidrio, Silvia (2007a), “El campo y objeto de estudio de la comunicación. Un estudio de representaciones sociales”, en Juan Manuel Piña (coord.), *Prácticas y representaciones en educación superior*, México, IISUE-UNAM/Plaza y Valdés, pp. 123-162.
- Gutiérrez Vidrio, Silvia (2007b), “Los asalariados frente a las nuevas tecnologías. Una aproximación sociológica a las representaciones sociales. Cuestiones metodológicas”, *Cultura y Representaciones Sociales*, año 1, núm. 2, pp. 153-161, <<http://www.scielo.org.mx/pdf/crs/v1n2/v1n2a8.pdf>>, consultado el 30 de enero de 2017.
- Gutiérrez Vidrio, Silvia, María I. Arbesú y Juan Manuel Piña Osorio (2012), “Emociones y representaciones sociales”, en Olivia Mireles Vargas (coord.), *Representaciones sociales: emociones, significados y prácticas en la educación superior*, México, UNAM-IISUE, pp. 21-52, <<http://www.iisue.unam.mx/libros/?dd-product=representaciones-sociales-emociones-significados-y-practicas-en-la-educacion-superior>>, consultado el 2 de septiembre 2017.
- Herrera Beltrán, Claudia (2002a), “Está rebasado el sistema actual de evaluación de posgrados: experto”, *La Jornada*, 23 de octubre, <<http://www.jornada.unam.mx/2002/10/23/048n1soc.php?origen=socjus.html>>, consultado el 25 de enero de 2017.
- Herrera Beltrán, Claudia (2002b), “Ineficaces, muchos posgrados en México: Conacyt”, *La Jornada*, 26 de junio, <<http://www.jornada.unam>

mx/2002/06/26/045n1soc.php?origen=soc-jus.html>, consultado el 25 de enero 2017.

- Hirsch, Anita y Rodrigo López (coords.) (2008), *Ética profesional y posgrado en México. Valores profesionales de profesores y estudiantes*, México, Universidad Autónoma de Sinaloa/Universidad Iberoamericana Puebla/Universidad Autónoma de Tamaulipas/Universidad Autónoma del Estado de Morelos/Universidad Autónoma de Chiapas/Universidad Autónoma de Yucatán.
- Ibarra Colado, Eduardo (2005), “Origen de la empresarialización de la universidad: el pasado de la gestión de los negocios en el presente del manejo de la universidad”, *Revista de la Educación Superior*, vol. 34, núm. 2, pp. 13-37, <<http://www.ses.unam.mx/integrantes/uploadfile/eibarra/Do24-10506.pdf>>, consultado el 16 de abril 2016.
- Ibarra Colado, Eduardo (2000), “Evaluación burocrática, entre la calidad y el utilitarismo: Análisis de los mecanismos de control del desempeño académico”, en Teresa Pacheco Méndez y Ángel Díaz Barriga (coords.), *Evaluación académica*, México, CESU-UNAM/FCE, pp. 64-89.
- Ibarra Colado, Eduardo (2001), *La universidad en México hoy: gubernamentalidad y modernización*, México, Dirección General de Estudios de Posgrado-UNAM.
- Ibarra Colado, Eduardo (1999), “Evaluación productividad y conocimiento: barreras institucionales al desarrollo académico”, *Sociológica*, año 14, núm. 41, pp. 41-59.
- Ibarra Colado, Eduardo (1998), *La universidad ante el espejo de la excelencia. Enjuegos organizacionales*, México, UAM.
- Ibarra Colado, Eduardo (1997), “Las rutas de la excelencia. Impactos de la modernización en las universidades mexicanas”, *Acta Sociológica*, vol. 21, pp. 10-41.
- Ibáñez, Tomás (2001), *Psicología social construccionista*, Universidad de Guadalajara, México.
- Jodelet, Denise (2008), “El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales”, *Cultura y representaciones sociales*, vol. 3, núm. 5, pp. 33-62.

- Jodelet, Denise (2003), “Conferencia inaugural”, Primeras Jornadas sobre Representaciones Sociales, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires.
- Jodelet, Denise (2000), “Representaciones sociales: contribución a un saber sociocultural sin fronteras”, en Denise Jodelet y Alfredo Guerrero Tapia (coords.), *Develando la cultura. Estudios en representaciones sociales*, México, Facultad de Psicología-UNAM, pp. 7-30.
- Jodelet, Denise (1986), “La representación social: fenómenos, concepto y teoría”, en Serge Moscovici (coord.), *Psicología social II, Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*, Barcelona, Paidós, pp. 469-494.
- Kent, Rollin (2002), “Las políticas de evaluación”, en Rollin Kent (comp.), *Los temas críticos de la educación superior en América Latina en los años noventa. Estudios comparativos*, México, Flacso/FCE, pp. 254-324.
- Klein Lucía y Helena Sampaio (2002), “Actores, arenas y temas básicos”, en Rollin Kent (comp.), *Los temas críticos de la educación superior en América Latina en los años noventa. Estudios comparativos*, México, Flacso/FCE, pp. 31-105.
- Ku Vera, Juan (1993), “Los posgrados en ciencia animal en México: irrelevancia del concepto de excelencia académica”, *Perfiles Educativos*, núm. 62, pp. 15-23, <http://www.iisue.unam.mx/perfiles/perfiles_articulo.php?clave=1993-62-15-23>, consultado el 30 de enero de 2017.
- Labastida Martín del Campo, Julio y Giovanna Valenti Nigrini (1991), “Las ciencias sociales en México. Elementos para un diagnóstico”, *Revista de la Universidad de México*, núm. 485, pp. 28-32, <http://www.revistadelauniversidad.unam.mx/ojs_rum/files/journals/1/articles/13386/public/13386-18784-1-PB.pdf>, consultado el 30 de enero de 2017.
- La Jornada* (2008), “Acredita Conacyt programas de posgrado de la UAM”, 15 de enero, <<http://www.jornada.unam.mx/2008/01/15/index.php?section=sociedad&article=038n5soc>>, consultado el 26 de enero 2017.

- Lomnitz, Larissa y Susana García (1991), *Los estudios de posgrado en México. Informe preparado para Flacso Santiago de Chile*, México, UNAM.
- López Espinosa, Guadalupe (2001), “En padrón de excelencia, sólo 500 de 2000 planes de posgrado”, *La Jornada*, 30 de noviembre, <<http://www.jornada.unam.mx/2001/11/30/058n1soc.html>>, consultado el 30 de enero de 2017.
- Loyo, Aurora y Armando Alcántara (1993), *Políticas educativas y científicas, Serie: La investigación educativa en los ochenta, perspectiva para los noventa. Estados de conocimiento; Cuaderno 19, núm. 20*, México, SEP/Comie.
- Lucio, Ricardo (2002), “Políticas de posgrado en América Latina”, en Kent Rollin (comp.), *Los temas críticos de la educación superior en América Latina en los años noventa. Estudios comparativos*, México, Flacso/FCE, pp. 328-338.
- Luján Ponce, Noemi (2010), “Lo cualitativo como estrategia de investigación: apuntes y reflexiones”, en Sonia Comboni Salinas, José Manuel Juárez Núñez y Pablo Mejía Montes de Oca (coords.), *El arte de investigar. Aportes de investigación*, México, UAM, pp. 213-231, <http://dcshpublicaciones.xoc.uam.mx/indice_libro.php?id_libro=343&extenso=0>, consultado el 30 de abril de 2018.
- Marková, Ivana (2003), “La presentación de las representaciones sociales: diálogo con Serge Moscovici”, en José Antonio Castorina (comp.), *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*, Barcelona, Gedisa, pp. 111-152.
- Martínez, Salvador (2000), “Posgrado y desarrollo nacional”, en Daniel Cazés, Eduardo Ibarra y Luis Porter (coords.), *Evaluación, financiamiento y gobierno de la universidad: el papel de las políticas*, México, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades-UNAM, pp. 67-71.
- Martínez Rizo, Felipe (2001), “El doctorado interinstitucional de la UAA. Reflexiones sobre una experiencia”, *Revista Mexicana de Investigación educativa*, vol. 6, núm. 12, pp. 335-370.
- Martínez Rizo, Felipe (1995), *Posgrados en educación de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, diversidad y complementariedad*, Aguascalientes, Universidad Autónoma de Aguascalientes.

- Martínez González, Adrián, Javier Laguna Calderón y José Luis Palacio (2004), *Reforma a los estudios de posgrado en la UNAM*, México, UNAM, <<http://www.posgrado.unam.mx/publicaciones/ant-documentos/03.pdf>>, consultado el 18 de abril de 2018.
- Medina, Magdaleno y José L. Morán (1991), “Posgrado, evaluaciones y provincia. Conacyt: la excelencia académica precisa tener reglas claras”, *La Jornada*, núm. 2 583, 19 de noviembre, p. 35.
- Mendoza Rojas, Javier (2003), “La evaluación y acreditación de la educación superior mexicana: las experiencias de una década”, en CLAD, *VIII Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública*, Panamá, pp. 28-31, <<http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/CLAD/clado048003.pdf>>, consultado el 30 de enero 2017.
- Mendoza Rojas, Javier (2002), *Transición de la educación superior contemporánea en México: de la planeación al Estado evaluador*, México, CESU-UNAM/Miguel Ángel Porrúa.
- Miguel, Jesús M. de, Jordi Caïs y Elizabeth Vaquera (2001), *Excelencia. Calidad de las universidades españolas*, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Mireles Vargas, Olivia (2012a), “¿Qué es la excelencia académica? Representaciones sociales en el posgrado”, en Olivia Mireles Vargas (coord.), *Representaciones sociales: emociones, significados y prácticas en la educación superior*, México, IISUE-UNAM, pp. 51-82, <<http://www.iisue.unam.mx/libros/?dd-product=representaciones-sociales-emociones-significados-y-practicas-en-la-educacion-superior>>, consultado el 2 de septiembre 2017.
- Mireles Vargas, Olivia (2012b) (coord.), *Representaciones sociales: emociones, significados y prácticas en la educación superior*, México, IISUE-UNAM <<http://www.iisue.unam.mx/libros/?dd-product=representaciones-sociales-emociones-significados-y-practicas-en-la-educacion-superior>>, consultado el 2 de septiembre 2017.
- Mireles Vargas, Olivia (2011), “Representaciones sociales: debates y atributos para el estudio de la educación”, *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, núm. 36, ITESO-Universidad Jesuita de Guadalajara, <<https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/121>>, consultado 20 de junio 2018.

- Mireles Vargas, Olivia (2004), “Los criterios de calidad y excelencia en la educación superior en México”, en Laura Mota y José Luis Cisneros (comps.), *La educación superior en América latina. Globalización, exclusión y pobreza*, Buenos Aires/México, Libros en Red/UAM Xochimilco, pp. 347-393.
- Mireles Vargas, Olivia (2003), “La excelencia en el trabajo científico. Representaciones de los agentes del posgrado”, en Juan Manuel Piña Osorio (coord.), *Representaciones sociales, imaginarios e identidad. Los actores de la educación superior*, México, CESU-UNAM, pp. 145-216.
- Mireles Vargas, Olivia y Yazmín Cuevas Cajiga (2008), “Investigación educativa en representaciones sociales: su producción en México de 1992 a 2005”, en Isabel Arbesú, Silvia Gutiérrez Vidrio y Juan Manuel Piña Osorio (coords.), *Educación superior. Representaciones sociales*, México, Gernika, pp. 49-81.
- Mireles Vargas, Olivia y Yazmín Cuevas Cajiga (2003), “Representaciones”, en Juan Manuel Piña Osorio, Antonio Furlán y Lya Sañudo (coords.) *Acciones, actores y prácticas educativas*, México, SEP/Comie/CESU-UNAM, pp. 71-84.
- Mollis, Marcela (2003) (comp.), *Las universidades en América Latina, ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero*, Argentina, CLACSO.
- Montmollin, Germaine de (1985), “El cambio de actitud”, en Serge Moscovici (coord.), *Psicología social I. Influencia y cambio de actitudes. Individuos y grupos*, Barcelona, Paidós, pp. 117-173.
- Morales Domínguez, José Francisco, Miguel Moya y Enrique Reboloso (1994), “Actitudes”, en José Manuel Sabucedo y José Francisco Morales Domínguez (coords.), *Psicología social*, Madrid, McGraw-Hill, pp. 495-621.
- Moscovici, Serge (2003a), “La conciencia social y su historia”, en José Antonio Castorina (comp.), *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*, Barcelona, Gedisa, pp. 91-110.
- Moscovici, Serge (2003b), “Notas hacia una descripción de la representación social”, *Psicología Social. Revista Internacional de Psicología*, vol. 1, núm. 2, pp. 67-118.

- Moscovici, Serge (1979), *El psicoanálisis, su imagen y su público*, Buenos Aires, Huemul.
- Moscovici, Serge y Miles Hewstone (1986), “De la ciencia al sentido común”, en Serge Moscovici (coord.), *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*, Barcelona, Paidós, pp. 679-710.
- Muñoz, Humberto (2000), *La investigación humanística y social en la UNAM: organizaciones, cambios y políticas académicas*, México, Coordinación de Humanidades-UNAM/Miguel Ángel Porrúa.
- Muñoz, Julio (1992), “Ordinaria excelencia”, *La Jornada*, núm. 2746, 4 de mayo, p. 38.
- Navarro Carrascal, Óscar Eduardo (2008), “Representación social de la evaluación en estudiantes universitarios”, *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 20, núm. 50, pp. 141-153.
- Padilla Magaña, Rosa Aurora y Concepción Barrón Tirado (2013), “Políticas de acreditación y calidad en el posgrado. Homogeneizar la diferencia”, en Concepción Barrón Tirado y Gloria Angélica Valenzuela Ojeda (coords.), *El posgrado: programas y prácticas*, México, IISUE-UNAM, pp. 11-41.
- Páramo, Pablo y Gabriel Otálvaro (2006), “Investigación alternativa: por una distinción entre posturas epistemológicas y no entre métodos”, *Cinta de Moebio. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, núm. 25, pp. 1-7 <<http://www.cintademoebio.uchile.cl/index.php/CDM/article/viewFile/25953/27266>>, consultado el 30 de enero de 2017.
- Pallán, Carlos y Elia Marúm (1997), “Demanda de posgrado y competitividad del personal académico de la educación superior en México”, *Revista de la Educación Superior*, vol. 26, núm. 102, pp. 1-10, <http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/revista/Revista102_STA2ES.pdf>, consultado el 30 de enero de 2017.
- Perales-Quenza, Carlos José y Milcíades Vizcaíno-Gutiérrez (2007), “Las relaciones entre actitudes y representaciones sociales: elementos para una integración conceptual”, *Revista Latinoamericana de Psicología*, vol. 29, núm. 2, pp. 351-361, <<http://www.scielo.org.co/pdf/rlps/v39n2/v39n2a10>>, consultado el 30 de enero de 2017.

- Perera, Maricela (2003), “A propósito de las representaciones sociales. Apuntes teóricos, trayectoria y actualidad”, en *CD Caudales*, La Habana, Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas, pp. 1-35, <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/cuba/cips/caudales05/Caudales/ARTICULOS/ArticulosPDF/02P075.pdf>>, consultado el 30 de enero de 2017.
- Pérez, Ruy (1991), “La evaluación de los programas de posgrado en México”, *La Jornada*, núm. 2554, 21 de octubre, p. 33.
- Perló, Manuel y Giovanna Valenti (1994), “El desarrollo reciente de la investigación en ciencias sociales y humanidades en México”, en Manuel Perló (coord.), *Las ciencias sociales en México. Análisis y perspectivas*, México, Consejo Mexicano de Ciencias Sociales.
- Perrenoud, Philippe (2008), *La construcción del éxito y fracaso escolar*, Madrid, Morata.
- Peters, Thomas J. y Nancy Austin (1985), *A passion for excellence: the leadership difference*, Nueva York, Random House.
- Peters, Thomas J. y Robert H. Waterman (1982), *In search of excellence: lessons from America's best-run companies*, Nueva York, Harper and Row.
- Piña Osorio, Juan Manuel (2004), “La teoría de las representaciones sociales. Nociones y linderos”, en Juan Manuel Piña Osorio (coord.), *La subjetividad de los actores en educación superior*, México, CESU-UNAM, pp. 15-54.
- Piña Osorio, Juan Manuel (2001), “Currículum de los programas de Historia, Filosofía, Pedagogía, Ciencia política y Sociología”, en Ricardo Sánchez Puentes y Víctor Martiniano Arredondo Galván (coords.), *Pensar el posgrado. La eficiencia terminal en ciencias sociales y humanidades de la UNAM*, México, CESU-UNAM/Plaza y Valdés, pp. 167-182.
- Piña Osorio, Juan Manuel (1995), “Eficiencia terminal en los programas de sociología y ciencia política”, en Ricardo Sánchez Puentes, *El posgrado en ciencias sociales y humanidades de la UNAM*, México, CESU-UNAM, pp. 93-97.
- Piña Osorio, Juan Manuel y Claudia Pontón Ramos (1997), “La eficiencia terminal y su relación con la vida académica: El posgrado en socio-

- logía y ciencia política de la UNAM”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 2, núm. 3, enero-junio, pp. 85-102.
- PEF (1996), *Programa de Ciencia y Tecnología 1995-2000*, México, Gobierno de la República.
- Purkhardt, Caroline (1993), *Transforming social representations. A social psychology of common sense and science*, Nueva York, Routledge.
- Rateau, Patrick y Grégory Lo Monaco (2013), “La teoría de las representaciones sociales: orientaciones conceptuales, campos de aplicaciones y métodos”, *Revista CES Psicología*, vol. 6, núm. 1, pp. 22-42, <<http://revistas.ces.edu.co/index.php/psicologia/article/view/2615/1820>>, consultado el 30 de enero de 2017.
- Readings, Bill (1997), *The university in ruins*, Cambridge, Harvard University Press.
- Reséndiz, Daniel y Dorotea Barnés (1987), “La educación del posgrado: naturaleza, funciones, requisitos y métodos”, *Ciencia y Desarrollo*, núm. especial, pp. 3-8.
- Reynaga Obregón, Sonia (2002), “Los posgrados una mirada valorativa”, *Revista de la Educación Superior*, núm. 124, México, ANUIES, pp. 39-54.
- Rivera, Horacio (2001), “Posgrado, ¿para qué?”, *La Jornada*, 30 de julio, <<http://www.jornada.unam.mx/2001/07/30/cien-rivera.html>>, 25 de enero 2017.
- Rodríguez Gómez, Roberto (2002), “Transformaciones del sistema de enseñanza superior en México en la década de los noventa”, en Humberto Muñoz (coord.), *Universidad: política y cambio institucional*, México, CESU-UNAM/Miguel Ángel Porrúa, pp. 143-166.
- Rodríguez Salazar, Tania (2003), “El debate de las representaciones sociales en la psicología social”, *Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad*, vol. 24, núm. 93, México, pp. 53-80, <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13709303>>, consultado el 30 de enero de 2018.
- Romay, María L. (1994), “De la investigación. Papel de la investigación en la educación de posgrado”, *Umbral*, vol. 21, núm. 16, pp. 53-56.
- Ruiz Gutiérrez, Rosaura, Sara Rosa Medina Martínez, José Aquiles Bernal Moreno y Aideé Tassinari Azcagua (2002), “Posgrado: actualidad y perspectivas”, *Revista de la Educación Superior*, vol. 31, núm. 124, pp. 55-63.

- Ruiz Larraguivel, Estela (2004), “Las nuevas tareas de los ingenieros en las industrias manufactureras. Hacia la desprofesionalización de la ingeniería”, *Perfiles Educativos*, vol. 26, núm. 104, pp. 57-78, <http://www.iisue.unam.mx/perfiles/perfiles_articulo.php?clave=2004-104-57-78>, consultado el 30 de enero de 2017.
- Ruiz, José Ignacio y Alejandra Coy (2004), “Esquemas cognitivos de base, contenido semántico y estructura de las representaciones sociales de la democracia”, *Acta Colombiana de Psicología*, núm. 12, <http://editorial.ucatolica.edu.co/ojsucatolica/revistas_ucatolica/index.php/acta-colombiana-psicologia/article/view/467/464>, consultado el 13 de octubre 2017.
- Saldierna, Georgina (1995), “Se conservarán los programas de desarrollo tecnológico: Chapela”, *La Jornada*, num. 3 855, 2 de junio, p. 21.
- Saldierna, Georgina (1991), “Fortes: el Conacyt también debe evaluar su desempeño”, *La Jornada*, núm. 2 544, 11 de octubre, p. 14.
- Sánchez Puentes, Ricardo (comp.) (1995), *El posgrado en ciencias sociales y humanidades de la UNAM*, México, CESU-UNAM.
- Sánchez Puentes, Ricardo y Víctor Martiniano Arredondo Galván (coords.) (2001), *Pensar el posgrado. La eficiencia terminal en ciencias sociales y humanidades de la UNAM*, México, CESU-UNAM/Plaza y Valdés.
- Sánchez Puentes, Ricardo y Víctor Martiniano Arredondo Galván (coords.) (2000), *Posgrado en ciencias sociales y humanidades: vida académica y eficiencia terminal*, México, UNAM-CESU/Plaza y Valdés.
- Sánchez Puentes, Ricardo y Elizabeth Jasso (2004), “La tutoría: prácticas y procesos de formación”, en Víctor Martiniano Arredondo Galván y Ricardo Sánchez Puentes (coords.), *Campo científico y formación en el posgrado. Procesos y prácticas de las ciencias experimentales en la UNAM*, México, CESU-UNAM/Plaza y Valdés, pp. 119-155.
- Schutz, Alfred (1974), *El problema de la realidad social*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Schutz, Alfred y Thomas Luckmann (2001), *Las estructuras del mundo de la vida*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Singéry, Jacky (2001), “Representaciones sociales y proyecto de cambio tecnológico en empresa”, en Jean-Claude Abric (coord.), *Prácticas sociales y representaciones*, México, Ediciones Coyoacán, pp. 159-194.

- Soberón Acevedo, Guillermo (1995), “Cincuenta años de la Coordinación de la Investigación Científica y del consejo Técnico de la Investigación Científica”, mimeo.
- Taylor, Steve y Robert Bogdan (1987), *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*, Barcelona, Paidós.
- Tinajero Villavicencio, Guadalupe (2005), “Una década de acreditación de programas de posgrado: 1991-2001”, *Revista de la Educación Superior*, vol. 34, núm. 133, pp. 107-120.
- Torregrosa, José R. (1968), “El estudio de las actitudes: perspectivas psicológicas y sociológicas”, *Revista Española de la Opinión Pública*, núm. 11, pp. 155-165, <<https://www.jstor.org/stable/pdf/40181005.pdf>>, consultado el 30 de enero de 2017.
- UAM (1991a), “Carta de la Universidad Autónoma Metropolitana al Conacyt y a la opinión pública”, *La Jornada*, núm. 2572, 8 de noviembre, p. 44.
- UAM (1991b), “Carta de la Universidad Autónoma Metropolitana al Conacyt y a la opinión pública”, *La Jornada*, núm. 2590, 27 de noviembre, p. 22.
- UNAM (2015), *El posgrado de la UNAM en cifras. Reporte de avances y perspectivas 2015*, México, <http://www.posgrado.unam.mx/publicaciones/otras/El_posgrado_en_cifras.pdf>, consultado el 22 de junio 2018.
- UNAM (2014), *Agenda estadística UNAM 2014*, México, <<http://www.planeacion.unam.mx/Agenda/2014/pdf/Agenda2014.pdf>>, consultado el 30 de enero de 2017.
- UNAM (2012), *Agenda estadística UNAM 2012*, México, <<http://www.planeacion.unam.mx/Agenda/2012/pdf/Agenda2012.pdf>>, consultado 23 de junio 2018.
- UNAM (2006), *Reglamento General de Estudios de Posgrado*, DGAE-UNAM, México <<http://abogadogeneral.unam.mx/PDFS/COMPENDIO/198.pdf>>, consultado el 30 de enero de 2017.
- UNAM (2005), *Agenda estadística 2005*, México, <<http://www.planeacion.unam.mx/Agenda/2005/>>, consultado el 30 de enero 2017.
- UNAM (2004a), *Plan de Desarrollo del Posgrado de la UNAM 2002-2007*, México, DGEP, <<http://www.posgrado.unam.mx/publicaciones/ant-documentos/02.pdf>>, consultado el 30 de enero de 2017.

- UNAM (2004b), *Población Escolar UNAM: Estadísticas 1980-2003*, México, <<http://agendas.planeacion.unam.mx/pdf/Poblacion-1980-2003.pdf>>, consultado 23 de junio 2018.
- UNAM (2003), *Programa de Posgrado en Ciencias Políticas y Sociales*, FCPS-IIS-Cisan-CRIM-ENEP Acatlán, México.
- UNAM (1996), “Reglamento General de Estudios de Posgrado”, *Gaceta UNAM*, núm. 2980, 11 de enero.
- UNAM (1986), *Reglamento General de Estudios de Posgrado*, México, <<http://abogadogeneral.unam.mx/PDFS/COMPENDIO/233.PDF>>, consultado el 30 de enero de 2017.
- UNAM-DCB (2009), *Programa de Doctorado en Ciencias Biomédicas*, <<http://www.pdcB.unam.mx/plan-de-estudios.html>>, consultado el 30 de enero de 2017.
- UNAM-DCB (1996), *Programa del Doctorado en Ciencias Biomédicas*, México.
- UNAM-DGAE (2006), *Reglamento General de Estudios de Posgrado*, <<http://abogadogeneral.unam.mx/PDFS/COMPENDIO/198.pdf>>, consultado el 30 de enero de 2017.
- UNAM-Dgelu (2003), “Normatividad Académica de la UNAM”, *Gaceta UNAM*, México, <<http://www.dgelu.unam.mx/nac2-1.htm>>, consultado el 30 de enero de 2017.
- UNAM-DGEP (2015), *El posgrado de la UNAM en cifras. Reporte de avances y perspectivas*, México, <http://www.posgrado.unam.mx/publicaciones/otras/El_posgrado_en_cifras.pdf>, consultado el 13 de junio 2017.
- UNAM-DGEP (2006), *Reglamento General de Estudios de Posgrado*, México.
- UNAM-DGEP (2004a), *Plan de Desarrollo del Posgrado Nacional en la UNAM 2002-2007*, México, <<http://www.posgrado.unam.mx/publicaciones/ant-documentos/02.pdf>>, consultado el 30 de enero de 2017.
- UNAM-DGEP (2004b), *Reforma a los estudios de posgrado de la UNAM*, México, <<http://www.posgrado.udnam.mx/publicaciones/ant-documentos/03.pdf>>, consultado el 24 de junio de 2016.
- UNAM-DGEP (1996), “Reglamento General de Estudios de Posgrado”, *Gaceta UNAM*, núm. 2980, 11 de enero.
- UNAM-DGPL (2000), *Memoria UNAM 2000*, México, <<http://www.planeacion.unam.mx/unam40/2000/pdf/dgep.pdf>>, consultado el 30 de enero 2017.

- UNAM-DGPL (1998), *Memoria UNAM 1998*, <<http://www.planeacion.unam.mx/Memoria/anteriores/1998/dgep.php>>, consultado el 30 de enero de 2017.
- UNAM-IIB (1996), “Aprobó el CAABYS [Consejo Académico del área de las Ciencias Biológicas y de la Salud] el Programa de Doctorado en Ciencias Biomédicas”, *Gaceta Biomédicas*, <http://www2.biomedicas.unam.mx/gaceta/presenta_gaceta.asp?fecha=01/09/1996>, consultado el 30 de enero de 2017.
- UNAM-PCIM (2009), *Planes de Estudio y Normas operativas del Programa de Posgrado en Ciencias e Ingeniería en Materiales*, <<https://www.pceim.unam.mx/pdfs/NormasOperativas.pdf>>, consultado el 21 de junio de 2018.
- UNAM-PCPYS (2011), *Doctorado en Ciencias Políticas y Sociales*, México, <<http://www.politicas.posgrado.unam.mx/images/pdfs/PlanDOC.pdf>>, consultado el 30 de enero de 2017.
- UNAM-PP (2012), *Doctorado en Pedagogía*, México, <<http://www.posgrado.unam.mx/pedagogia/docs/docto.php>>, consultado el 30 de enero de 2017.
- UNAM-SDI-CEP (2015), *El posgrado de la UNAM en cifras. Reporte de avances perspectivas 2015*, México, <http://www.posgrado.unam.mx/sites/default/files/2015/10/el_posgrado_en_cifras.pdf>, consultado el 30 de enero 2017.
- UNAM-UACPYP (1997), *Informe bianual 1995-1996*, México.
- Valdez Medina, José L. (2002), *Las redes semánticas naturales, uso y aplicaciones en psicología social*, México, Universidad Autónoma del Estado de México.
- Vera, José A. (2005), “Redes semánticas. Método y resultados”, en Antonia Silva Paredes Moreira, Brígido Vizeu Camargo, Jorge Correia Jesuino, Sheva Maia da Nóbrega (edits.), *Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais*, João Pessoa, Editora Universitaria-UFPB, pp. 489-510, <<https://www.ciad.mx/archivos/desarrollo/publicaciones/PUBLICACIONES/Produccion%20Academica/Cap%20de%20Libro/2007/62.pdf>>, consultado el 2 de octubre 2017.
- Villa Soto, Juan Carlos, Haydeé García Bravo y Rogelio López Torres (2000), “Problemáticas y retos en la formación de los investigadores”, en Daniel Cazés, Eduardo Ibarra y Luis Porter (coords.), *La*

universidad y sus modos de conocimiento: retos del porvenir, México, CEIICH-UNAM, pp. 161-186.

Wagner, Wolfgang y Francisco Elejabarrieta (1994), “Representaciones sociales”, en Francisco Morales (edit.), *Psicología social*, Madrid, UNED-McGraw-Hill, pp. 817-842.

Yacamán, José (1991a), “La evaluación de los programas de posgrado para ciencia y tecnología en México/I”, *La Jornada*, núm. 2540, 7 de octubre, p. 42.

Yacamán, José (1991b), “La evaluación de los programas de posgrado para ciencia y tecnología en México/II”, *La Jornada*, núm. 2547, 14 de octubre, p. 26.

Yacamán, José (1991c), “Procedimientos. La evaluación de los programas de posgrado para ciencia y tecnología en México”, *La Jornada*, núm. 2554, 21 de octubre, p. 25.

Zullo, Julia, Mariana Szretter, Karina Sánchez y Paula García (2002), “Salud y educación: representaciones e imaginario social en la prensa argentina”, en Alejandro Raiter, Julia Zullo, Karina Sánchez, Mariana Szretter Noste, Marcela Basch, Valeria Belloro, Sara Isabel Pérez y Paula García, *Representaciones sociales*, Buenos Aires, Eudeba, pp. 31-46.

Siglas y acrónimos

AIC	Academia de la Investigación Científica
AMC	Academia Mexicana de Ciencias
ANUIES	Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior
AUIP	Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado
BPEP	Baldrige Performance Excellence Program
CCH	Colegio de Ciencias y Humanidades
CEP	Coordinación de Estudios de Posgrado
CESU	Centro de Estudios sobre la Universidad
CIC	Coordinación de la Investigación Científica
CIE	Centro de Investigación en Energía
CIEES	Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior
CIM	Ciencias e Ingeniería de Materiales
CISAN	Centro de Investigaciones sobre América del Norte
CLACSO	Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales
CLAD	Centro Latinoamericano de Administración para el Desarrollo
Conaeva	Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior
Comepo	Consejo Mexicano de Estudios de Posgrado
Comie	Consejo Mexicano de Investigación Educativa
Conaculta	Consejo Nacional para la Cultura y las Artes
Conacyt	Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología
Copaes	Consejo de Acreditación de Programas de Educación Superior

CRIM	Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias
CTIC	Consejo Técnico de la Investigación Científica
DCB	Doctorado en Ciencias Biomédicas
DGAE	Dirección General de Administración Escolar
DGAPA	Dirección General de Asuntos del Personal Académico
Dgelu	Dirección General de Legislación Universitaria
DGEP	Dirección General de Estudios de Posgrado
DGPL	Dirección General de Planeación
E	Estudiante
ECB	esquemas cognitivos de base
EFQM	European Foundation for Quality Management
ENEP	Escuela Nacional de Estudios Profesionales
EPA	Estatuto del Personal Académico
FC	Facultad de Ciencias
FCE	Fondo de Cultura Económica
FCPYS	Facultad de Ciencias Políticas y Sociales
FES	Facultad de Estudios Superiores
FFYL	Facultad de Filosofía y Letras
FI	Facultad de Ingeniería
Flacso	Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
FQ	Facultad de Química
FM	Facultad de Medicina
Fomes	Fondo para Modernizar la Educación Superior
Fundameca	Fundación Mexicana para la Calidad Total
Fundibeq	Fundación Iberoamericana para la Gestión de la Calidad
I	Investigador
II	Instituto de Ingeniería
IFC	Instituto de Fisiología Celular
IE	Instituto de Ecología
IIB	Instituto de Investigaciones Biomédicas
IIJ	Instituto de Investigaciones Jurídicas
IIS	Instituto de Investigaciones Sociales

IIISUE	Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
IPN	Instituto Politécnico Nacional
MRE	Marco de Referencia para la Evaluación
NAS	National Academy of Sciences
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
P	Profesor
PNP	Padrón Nacional de Posgrado
PAPIIT	Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica
PCB	Posgrado en Ciencias Biomédicas
PCIM	Posgrado en Ciencias e Ingenierías de Materiales
PCPYS	Posgrado en Ciencias Políticas y Sociales
PEF	Poder Ejecutivo Federal
PFC	Programa de Fomento a la Calidad
PFPN	Programa para el Fortalecimiento del Posgrado Nacional
PIFOP	Programa Integral de Fortalecimiento al Posgrado
PNPC	Programa Nacional de Posgrados de Calidad
PP	Posgrado en Pedagogía
PPPE	Padrón de Programas de Posgrado de Excelencia
Pride	Programa de Primas al Desempeño del Personal Académico de Tiempo Completo
RGEP	Reglamento General de Estudios de Posgrado
SDI	Secretaría de Desarrollo Institucional
SEP	Secretaría de Educación Pública
SNI	Sistema Nacional de Investigadores
UACPYP	Unidad Académica de los Ciclos Profesional y de Posgrado
UAM	Universidad Autónoma Metropolitana
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura