

La Educación Comparada en México: Un campo en construcción

Marco Aurelio Navarro Leal
(Coordinador)



Colección Retos de la Educación

ISBN: 968-7662-90-5

La Educación Comparada en México. Un campo en construcción
© Universidad Autónoma de Tamaulipas, 2005. Primera Edición
© Planeación Educación y Asesoría S.A. de C.V. Segunda Edición
Fernández de Córdova 190
Haciendas del Santuario II
CP 87120, Cd. Victoria, Tamaulipas
Tel: 5540327711

Prohibida la reproducción total o parcial de esta obra, por cualquier medio incluyendo el sistema electrónico, mecánico, foto reproducción y memoria, sin la autorización de la Casa Editora

Contenido

Presentación. La educación comparada: un campo en construcción en México/ Marco Aurelio Navarro	4
La incorporación de las tecnologías de la información y de la comunicación en la educación en Latinoamérica: un análisis comparado/ José Luís Ramírez, Alicia Gurdián, Silvia Serra y Nelson Serrano	11
Un análisis comparativo de la descentralización educativa en tres entidades del país/ Medardo Tapia	21
Los límites de la autonomía: nuevas políticas de educación superior en México y en Perú/ Marco Aurelio Navarro, Rosario Yslado e Iván Sánchez	28
Nuevas condiciones, viejos sueños: La Educación Comparada a la luz de un escenario multiplicador/ Dante Torres	40
Modelos curriculares y modelos universitarios/ Heriberto Anselmo Amaya	49
La problemática de la profesión académica desde una perspectiva internacional./ Teresa de Jesús Guzmán Acuña	64
La feminización del éxito académico en la educación superior: una mirada internacional”/ Josefina Guzmán A	76
Las políticas educativas internacionales en la Universidad Autónoma de Tamaulipas/ Obidio Sánchez López	87

Presentación

La educación comparada en México: un campo en construcción

Marco Aurelio Navarro

Aún cuando en algunos países la educación comparada constituye un campo reconocido en los ámbitos de la investigación educativa, en México este aún se encuentra en apertura. Si bien en las publicaciones mexicanas se puede identificar un número importante de artículos y ensayos en los que se hacen comparaciones internacionales relacionadas con diversos aspectos del quehacer educativo, esta es una asignatura ausente en la gran mayoría de los planes de estudio de las licenciaturas de educación, además de que en ninguno de los congresos nacionales de investigación educativa se le ha otorgado un espacio para el análisis de su “estado de conocimiento”.

Los orígenes de la educación comparada se reconocen en 1817, en un texto titulado “Esquisse et vues préliminaires d’une ouvrage sur l’Education comparée” escrito por Marco Antonio Jullien, cuya orientación se enmarcaba en el programa positivista, que con el método de comparaciones se lanzaba a la búsqueda y colección de aquellas regularidades que dieran evidencias de principios universales.¹

Su objeto, sus métodos y sus motivaciones fueron evolucionando a través de los años y a través de sus distintas vías de institucionalización. El primer curso universitario sobre educación comparada lo inició Teachers College Columbia en 1899, a cargo de James Russell. Entre 1885 y 1920 la educación comparada fue objeto de análisis en distintos

¹ El profesor Jürgen Schriewer, de la Universidad Humbolt de Berlín, escribió un magnífico artículo sobre la génesis de este campo y su traducción al español por Marcelo Caruso ha sido publicada como “*Educación Comparada: un gran programa ante nuevos desafíos*” en la revista de FLACSO/Argentina Propuesta Educativa No. 23 de Diciembre 2000

congresos internacionales tanto en Europa como en los Estados Unidos. En ese año de 1920, con la dirección de Pedro Roselló, se constituyó el Internacional Bureau of Education, con una misión más definida sobre la educación internacional y comparada, de tal manera que en 1948 el IBE se integra a la UNESCO².

Si bien durante las primeras décadas del siglo XX, la comparación de estructuras educativas y de modelos pedagógicos entre distintos países, constituyó una temática recurrente entre los comparativistas, hacia la segunda mitad del siglo este campo evoluciona y gana terreno entre los estudiosos de las relaciones entre la educación y el desarrollo de los países; así, se integran a este campo los economistas, los sociólogos, los politólogos; introduciendo nuevas perspectivas disciplinarias, metodologías y usos de la educación comparada. Sus objetos de estudio no se restringen a la comparación de fenómenos educativos entre países, sino también entre distintas culturas y situaciones; sus enfoques pueden ser empíricos, analíticos, interpretativos.

Cada vez existe un mayor número de asociaciones profesionales dedicadas a la educación comparada, las cuales no son solo nacionales, sino también supranacionales, como son el caso de la Sociedad Europea de Educación Comparada y la Sociedad de Educación Comparada de Asia³. Existen más de treinta asociaciones afiliadas al Consejo Mundial de Sociedades de Educación Comparada.

Hoy en día, la educación comparada se convierte en un campo indispensable para la política educativa, diseño e impactos de la innovación y la reforma. La globalización amplía aún más las perspectivas para la educación comparada⁴ porque hay más necesidades de conocimiento mutuo entre las naciones, entre los Estados, entre las sociedades, entre las

² Wilson, David. *The future of comparative and international education in a globalised world* in Mark Bray (Ed) *Comparative Education. Continuing traditions, new challenges and new paradigms*. Kluwer Academic Publishers 2003

³ Existe un marcado interés por crear la Sociedad Iberoamericana de Sociedades de Educación Comparada, según se puso de manifiesto en el XII Congreso del Consejo Mundial de Sociedades de Educación Comparada celebrado en La Habana, Cuba en Octubre del 2004, por parte de los delegados de Argentina, Cuba, España, México y Venezuela.

⁴ Un rico panorama sobre las nuevas perspectivas del campo se puede leer en: Marginson, Simon and Marcela Mollis (2002). "The door opens and the tiger leaps: Theories and Reflexivities of comparative education for a global millennium" in *Comparative Education Review*, Vol. 45, No. 4, pp. 581-61

empresas entre los grupos. Existe hoy un mayor interés sobre los asuntos internacionales y la educación comparada -- con su estrecha relación con la educación internacional-- es un campo que permite su abordaje. Si bien en otros países, la educación comparada se ha consolidado como un campo de investigación y enseñanza, en México la educación comparada es aún un campo en construcción.

----- = O = -----

En México, este campo está socialmente en construcción. En junio del 2003 un grupo de académicos nos reunimos en el Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU-UNAM) para armar la convocatoria que daría posteriormente lugar a la creación de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada (SOMEC). El grupo promotor estuvo integrado por los siguientes colegas:

- Armando Alcántara Santuario (CESU-UNAM)
- Marco Aurelio Navarro (Universidad Autónoma de Tamaulipas)
- Carlos Ornelas (UAM – Xochimilco)
- Ernesto Treviño (Escuela de Educación, Universidad de Harvard)
- Germán Treviño (Escuela de Educación, Universidad de Harvard)
- Medardo Tapia Uribe (Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, UNAM)
- María de Lourdes Velázquez (CESU-UNAM)
- Gustavo Rojas Bravo (UAM-Xochimilco)
- Sergio Martínez Romo (UAM-Xochimilco)
- Minoa Reséndiz García (UAM-Xochimilco)
- José Manuel Juárez (UAM-Xochimilco)
- Iván Sánchez (Universidad Autónoma de Tamaulipas)
- María de Ibarrola (DIE-CINVESTAV)
- Patricia Ehrlich Quintero (UAM-Xochimilco)
- Roberto Rodríguez (CESU-UNAM)

El día 20 de noviembre del 2003, en el marco del VII Congreso Nacional de Investigación Educativa, en Guadalajara, Jalisco, tuvo lugar la reunión constitutiva de esta asociación. En ésta, la Asamblea designó a Marco Aurelio Navarro como Presidente, a Armando Alcántara como Vicepresidente, como Secretario a Medardo Tapia y como Tesorero a Sergio Martínez Romo. Designando también como Consejeros a: Carlos Ornelas, a Roberto Rodríguez, Margarita Noriega, Catalina Amaya, Gustavo Flores, José Luís Ramírez, Felipe

Martínez, Pedro Sánchez y Luís Iván Sánchez, colegas todos de distintas universidades mexicanas.

Teniendo como objeto: “promover el estudio de la educación comparada e internacional, y elevar el estatus académico de este campo”, esta Sociedad fue protocolizada como “Asociación Civil”, ante el Notario Público No. 204, de Ciudad Victoria, Tamaulipas, con fecha 12 de febrero del 2004, y su reconocimiento como integrante del Consejo Mundial de Sociedades de Educación Comparada (WCCES) se hace durante la Asamblea celebrada el 25 de octubre del mismo año, en el marco del 12º. Congreso Mundial de Educación Comparada, celebrado en la Habana, Cuba.

----- = O = -----

En el marco del Segundo Congreso Internacional de Docencia, celebrado en el 2005 en la Unidad Académica Multidisciplinaria Reynosa-Aztlán de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, se celebró un panel en el que se presentó la Sociedad Mexicana de Educación Comparada, como organismo de reciente fundación con el interés de analizar la problemática educativa desde una perspectiva comparada o internacional.

El moderador de este panel fue Carlos Ornelas y participaron distinguidos miembros de la SOMEC: José Luís Ramírez, Medardo Tapia, Dante Torres, Sergio Martínez Romo y Marco Aurelio Navarro, cuyos trabajos son recopilados en este libro. Se incluyen también otros tres trabajos de autores que, siendo también integrantes de la Asociación, no participaron en el panel pero sí en el Congreso que nos dio hospedaje. Ellos son: Heriberto Anselmo Amaya, Teresa de Jesús Guzmán, Josefina Guzmán y Obidio Sánchez López. La publicación de los trabajos aquí presentados atiende a los propósitos de la SOMEC de promover el desarrollo de la educación comparada e internacional. Como se podrá observar, los primeros cinco artículos pertenecen propiamente a los distintos ámbitos de la

educación comparada, mientras que los restantes se identifican mayormente con su campo siamés⁵, la educación internacional.

Con el título de “La incorporación de las tecnologías de la información y de la comunicación en la educación en Latinoamérica: un análisis comparado”, José Luís Ramírez de la U de Sonora, Alicia Gurdíán de la U de Costa Rica, Silvia Serra de la U Nacional de Rosario y Nelson Serrano de la U de Ecuador, presentan los avances preliminares de una investigación que busca recopilar y analizar experiencias mediante un enfoque “en construcción”, que podría caracterizarse por estar fundamentalmente preocupado porque los proyectos, programas y acciones de incorporación de TIC en la educación contemplen no sólo la dimensión tecnológica, relacionada con los equipos y programas a utilizar, sino sobre todo otras más importantes como son la pedagógica, la cultural y la ética, para desarrollar una actitud permanente de búsqueda de los nuevos estilos pedagógicos acordes con las condiciones y efectos de la expansión técnica, material y simbólica de las TIC.

La participación de Medardo Tapia, “Un análisis comparativo de la descentralización educativa en tres entidades del país”, reseña una investigación actualmente en proceso, sobre la descentralización de la educación básica y normal. El estudio de la descentralización se hace bajo el concepto de gestión e innovación educativa, ya que se trata de estudiar la gestión que llevan a cabo mandos medios y superiores — administrativos y pedagógicos— de las secretarías de educación estatales para construir e implementar política educativa local hasta que se “aterriza” en la escuela. El estudio compara procesos en Guanajuato, Chihuahua y Morelos.

El reporte de Marco Aurelio Navarro, Rosario Yslado e Iván Sánchez, compara las líneas recientes de políticas de educación superior en México y en Perú, especialmente buscan explorar los límites que se establecen respecto a la autonomía universitaria, a través del

⁵ Wilson, David. “Comparative and International Education: Fraternal or Siamese Twins? A Preliminary Genealogy of our Twin Fields”. *Comparative Education Review* 38 (November 1994): 449-486

establecimiento de mecanismos para transferir financiamientos desde los gobiernos centrales hacia estas instituciones.

Dante Torres, por su parte, en su intervención titulada: “Nuevas condiciones, viejos sueños: La Educación Comparada a la luz de un escenario multiplicador”, realiza diversas reflexiones sobre el objeto y métodos de la educación comparada en el marco de la globalización, las cuales son muy atinadas y aleccionadoras, especialmente en el marco de la presentación de la SOMECE ante la comunidad académica ahí reunida.

El trabajo presentado por Heriberto A. Amaya resulta especialmente relevante por dos razones: primero porque enfoca uno de los típicos temas tratados por la educación comparada; y segundo, porque en las actuales discusiones sobre la reforma universitaria es importante tomar nota sobre las relaciones existentes entre los modelos curriculares y los modelos de organización universitaria, dados los casos del modelo de facultades y del *college* norteamericano.

La profesión académica tiene ciertas particularidades respecto a otras actividades y profesiones. Explorar estas particularidades y problemáticas desde una perspectiva internacional, es el propósito del artículo presentado por Teresa de Jesús Guzmán Acuña. Las reflexiones sugieren que el desempeño de esta profesión, dentro de sus regularidades, tiene también cierta diferenciación de roles académicos según los tipos de organización universitaria y según los campos disciplinarios.

El estudio de Josefina Guzmán, “La feminización del éxito académico en la educación superior: una mirada internacional” sugiere que el problema de la situación de la educación de las mujeres no es una cuestión de números ni estadísticas, sino que requiere ser analizado desde una óptica de género en donde los y las jóvenes toman un rol paradójicamente igualitario pero diferenciado. Considerando el destino laboral de mujeres con un alto desempeño académico en distintos países, se encuentra que las universidades no han logrado impactar en el ámbito social.

No puede faltar en esta compilación, uno de los temas privilegiados en las reuniones académicas de la educación comparada e internacional: las políticas de los organismos internacionales. En este sentido, la contribución de Obidio Sánchez López pasa revista a las transformaciones de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, para observar la presencia de las políticas de la UNESCO, el Banco Mundial y la OCDE.

Así, los distintos artículos aquí presentados dan cuenta de distintas perspectivas de la educación comparada e internacional. De hecho, después de hacer el recorrido por estos materiales, el lector podrá observar que estas temáticas, tanto como sus enfoques no son nuevos en México, pero si son aún escasos. En México, la construcción de este campo se ha iniciado.

LA INCORPORACIÓN DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y DE LA COMUNICACIÓN EN LA EDUCACIÓN EN LATINOAMERICA: UN ANÁLISIS COMPARADO

José Luis Ramírez Romero. Universidad de Sonora (México) jlrmrz@golfo.uson.mx

Alicia Gurdían-Fernández (U de Costa Rica) agurdian@amnet.co.cr

Silvia Serra (U Nacional de Rosario) (Argentina) sserra@tau.org.ar

Nelson Serrano (U de Ecuador) enlace2001@porta.net

ANTECEDENTES

Desde hace aproximadamente un cuarto de siglo, según Hess (1997) se inició, primero en los países industrializados y posteriormente en otros con grados de desarrollo menores, la incorporación de las llamadas tecnologías de la información y de la comunicación⁶ (TIC) en la educación y de acuerdo a diversas declaraciones de políticos y expertos dicha incorporación no sólo se acrecentará y acelerará en los próximos años, sino será decididamente estimulada tanto en las instituciones públicas como en las privadas.⁷

De sus inicios a la fecha, el número de propuestas y experiencias relacionadas con el uso de las TIC en la educación ha crecido vertiginosamente, como lo muestra el creciente número de trabajos presentados en los últimos años en el también creciente número de eventos que sobre educación y TIC se han organizado en Latinoamérica⁸ y las organizaciones que en torno a dicho binomio se han creado⁹.

6 Siguiendo a García-Varcárcel (1996:191) por Tecnologías de la Información y la Comunicación “nos referiremos fundamentalmente a tres grandes sistemas de comunicación: el vídeo, la informática y la telecomunicación. Y no sólo a los equipos (hardware) que hacen posible esta comunicación sino también al desarrollo de aplicaciones (software)”.

7 Ver por ejemplo el discurso dado por John Daniel (2001), Director General Asistente de Educación de la UNESCO respecto a la importancia de las TIC en la educación, y la declaración de los ministros de educación de nueve de los países más poblados del planeta, reunidos en Beijing. Consultar UNESCO (2001).

8 Ver por ejemplo el Foro Nacional de Educación y Nuevas Tecnologías. Universidad de Sonora. Hermosillo, México. Septiembre 23 al 25 de 1999; el IX Encuentro de Informática y Computación en Educación ENICE 2001 realizado en Chile; los Simposia Internacionales De Computación en la Educación organizados anualmente; y los también anuales Congresos Iberoamericanos de Informática Educativa y los Congresos Internacionales sobre Telecomunicaciones y Multimedia en Educación.

9 Como por ejemplo la Sociedad Mexicana de Computo Educativo (SOMECE); la Red Iberoamericana de Informática Educativa (RIBIE); la Association for the Advancement of

En el campo de la investigación también se han realizado algunos avances. Entre los esfuerzos más importantes en esta línea, encontramos los trabajos de Alonso (1994) sobre el caso de España y los del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2001) sobre el caso de Ecuador o en el nivel de revisiones bibliográficas como la de Berger (2001) sobre la eficacia de las computadoras en la alfabetización de adultos y la enseñanza básica.

En el caso de trabajos comparativos, encontramos en el nivel internacional el trabajo de Pelgrun, Janssen Reinen y Plomp (1993), quienes compararon datos de 12 países en su proyecto *Schools, Teachers, Students, and Computers: a Cross National Perspective*, y el proyecto *PLANIT (Project for the Longitudinal Assesment of New Information Technologies in Education)* en el cual participan nueve naciones de tres continentes (ver Morales, Knezek, Christensen y Avila: 2000). En el nivel Latinoamérica, sólo se detectaron dos trabajos donde se realiza una comparación entre países Latinoamericanos: los de Castiglioni y otros (2000) y Avila (2003).

Los resultados de dichos trabajos de investigación han favorecido el diálogo entre investigadores, tomadores de decisiones, académicos, profesores y estudiantes; han generado información valiosa para los sujetos citados; y han contribuido a superar las deficiencias identificadas y a fomentar el desarrollo cualitativo de la investigación educativa en el campo, señalando problemas, lagunas, y caminos posibles.

Sin embargo falta aún mucho camino por recorrer, sobre todo si consideramos que el número y la calidad de las investigaciones sobre los usos y formas de incorporación de las TIC en la educación no ha crecido a igual ritmo que las aplicaciones y las experiencias. Esto es, parece existir mayor preocupación por “hacer cosas” que pensar sobre ellas o evaluar lo que se ha hecho pese a la preocupación y reiterada demanda en ese sentido de estudiosos y expertos. (Cfr. Daniel:2001; Spiegel:1999; Escobar:1999; y Tedesco:1997). Se

Computing in Education (AACE); la International Society for Technology in Education (ISTE); y la Asociación Chilena de Informática y Computación en Educación.

hace entonces necesario conducir más estudios, especialmente en Latinoamérica, que nos permitan una mejor comprensión de la problemática y por ende nos posibiliten contar con elementos orientadores que puedan ser retomados tanto por los educadores como por quienes diseñan las políticas educativas a fin de mejorar las prácticas educativas actuales y futuras

Adoptando como marco las ideas anteriores, el presente trabajo tiene como objetivo central presentar el diseño metodológico y los avances preliminares de una investigación actualmente en proceso que pretende documentar y analizar las experiencias e investigaciones realizadas sobre educación y nuevas tecnologías en México, Costa Rica, Ecuador y Argentina en el período 1998 - 2003.

Enfoque Teórico

La postura teórica que orienta este trabajo es un enfoque aún en construcción que se reconoce como crítico ante la postura tecnocrática actualmente dominante en el campo de las TIC. Se nutre en autores tales como Spiegel (1999), Escobar (1999), Tedesco (1997), y Apple (1999) y documentos como el Pronunciamiento Latinoamericano a propósito del Foro de Dakar (2000) y el Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, coordinado por Delors (1996). Este enfoque “en construcción” podría caracterizarse por estar fundamentalmente preocupado porque los proyectos, programas y acciones de incorporación de TIC en la educación contemplen no sólo la dimensión tecnológica, relacionada con los equipos y programas a utilizar, sino sobre todo otras más importantes como son la pedagógica, la cultural y la ética, para desarrollar una actitud permanente de búsqueda de los nuevos estilos pedagógicos acordes con las condiciones y efectos de la expansión técnica, material y simbólica de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) que marcan de manera decisiva la vida contemporánea. Dentro de este enfoque, la dimensión pedagógica estaría relacionada con el o los proyectos educativos desde donde se debería analizar la pertinencia de incorporación de nuevas tecnologías, así como sus formas y tiempos de incorporación. La dimensión cultural comprendería los asuntos relacionados con el respeto a la diversidad cultural y lingüística de naciones,

pueblos o grupos étnicos y sujetos. La dimensión ética a su vez abarcaría los valores presentes o ausentes en los proyectos o programas relacionados con el uso de las TIC y los asuntos referentes a la equidad en el acceso a dichas tecnologías, de tal forma que se garantice que la construcción del conocimiento es un proceso social y por tanto las TIC faciliten su democratización.

Marco referencial

El marco referencial inicial y tentativo¹⁰ del estudio se sustenta en el concepto de políticas implícitas y explícitas de Herrera (1975); en la teoría de la asimilación tecnológica de acuerdo con la versión de Gutiérrez (1997); en la tipificación de obstáculos para el uso de los medios en la enseñanza elaborada por Moldstad (1984); y en una categorización de las principales aplicaciones de las computadoras en la enseñanza basada fundamentalmente en la propuesta de Merrill et al. (1995).

Hipótesis de Trabajo¹¹

1. La incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación a la educación en Latinoamérica se ha realizado respondiendo más a intereses mercadotécnicos y políticos que a intereses académicos y se ha carecido de marcos referenciales amplios que permitan dar sentido a dicha incorporación. Entre la evidencia empírica preliminar que permite sustentar esta hipótesis, destaca el hallazgo reportado por Gurdíán-Fernández (2001) en Costa Rica, quien detectó que “a pesar de la abundancia del "software" educativo y de su gran calidad técnica, éste se caracteriza, en general, por carecer de un marco filosófico.epistemológico que sustente la aproximación o estrategia metodológica que utilizan” (p.2)

¹⁰ Se le da carácter de inicial y tentativo porque la investigación es de carácter eminentemente cualitativo, de ahí que el marco referencial vaya a ir replanteándose y/o enriqueciéndose a lo largo de la investigación.

¹¹ Siguiendo a Alcántara (1999) es importante mencionar que debido a la naturaleza de este estudio y de la metodología empleada, las hipótesis que aquí se presentan no son hipótesis a ser comprobadas estadísticamente, sino meros puntos de referencia para la investigación.

2. El equipamiento de las instituciones educativas en materia de tecnologías ha crecido notablemente en los últimos diez años, pero dicho crecimiento no ha sido igual en el campo de la investigación tanto sobre los procesos de incorporación de tecnologías como sobre el impacto de las mismas en los procesos educativos¹². La evidencia empírica de la hipótesis son los resultados de un estudio previo en México (Ver Ramírez:2001) donde se reporta el escaso número de proyectos de investigación *vis a vis* los proyectos de innovación o la descripción de experiencias. Los hallazgos anteriores son confirmados por Gurdían-Fernández (comunicación personal, 29 de octubre, 2001) para el caso de Costa Rica, quien adicionalmente señala que algo que tampoco ha crecido al ritmo del equipamiento ha sido la capacitación de los recursos humanos, especialmente en disciplinas tales como las ciencias sociales y la pedagogía.

Diseño metodológico

El enfoque que se utiliza para la recolección y análisis de los datos es el de la educación comparada. Según Mitter, citado por Alcántara (1999), el contenido de la educación comparada comprende aquellos estudios cuyos objetos son los fenómenos educativos en dos o más unidades que se distinguen entre sí por idiosincrasias nacionales o culturales y cuyas fronteras geográficas determinan el marco de comparación. En nuestro caso, las unidades de análisis serán los países incluidos en la muestra¹³.

Las variables a estudiar son las siguientes: contexto socioeconómico y sistema educativo; infraestructura en materia de tecnologías; políticas y formas de incorporación de tecnologías; estado de la investigación en tecnologías y educación (problemas; métodos; sujetos; políticas; objetivos; referentes teóricos; resultados; problemas; propuestas;

¹² En el caso de Costa Rica, a sugerencia de la Dra. Gurdían-Fernández, se agregaría que el crecimiento tampoco ha sido igual en la capacitación del recurso humano.

¹³ La selección de los países obedeció a las siguientes razones: (1) Se buscó incluir al menos un país de cada región geográfica de Latinoamérica; (2) los países seleccionados representan diversos grados de desarrollo en materia de tecnología educativa; y (3) disponibilidad de académicos de dichos países en colaborar en este estudio.

dimensiones técnicas, pedagógicas, culturales y éticas estudiadas); y experiencias en el uso e incorporación de tecnologías en el campo educativo (foco; metodologías; responsables; objetivos; referentes teóricos; resultados; problemas; propuestas; dimensiones consideradas; y nivel de originalidad).

La recolección de los datos se realiza fundamentalmente a través de entrevistas y análisis de documentos.

Las entrevistas son de carácter semi-estructurado y se realizan con personal directivo de las secretarías o departamentos de educación, productores o líderes académicos en materia de educación y nuevas tecnologías, e investigadores de dichas temáticas. El objetivo central de estas entrevistas es recolectar información de primera mano sobre las políticas educativas implementadas al respecto y sobre lo que se hace e investiga en relación con el tema.

Los documentos a revisarse son fundamentalmente reportes de investigación o de experiencias presentadas en congresos, foros, simposia, o eventos similares, tanto sobre investigación educativa como sobre educación y tecnologías que hayan tenido lugar en los países incluidos en la muestra en el período 1997 - 2003, así como documentos oficiales relacionados con las políticas nacionales en materia de incorporación de tecnologías de los países en cuestión. El análisis de los reportes de investigación o de experiencias busca conocer de qué manera los estudiosos y las estudiosas de la educación están abordando el análisis del binomio educación y TIC, cuáles son las conclusiones que han alcanzado, y de qué forma dichas conclusiones pueden contribuir a una toma de decisiones más informada por parte de quienes tienen a su cargo definir las rutas de las políticas nacionales e institucionales en materia de educación en general, y de incorporación de tecnologías en la educación en particular. Mediante la revisión de documentos oficiales se pretende comprender las políticas seguidas en cada país y las razones de ser (explícitas) de ellas.

RESULTADOS PRELIMINARES¹⁴

Entre los principales hallazgos preliminares destacan los siguientes:

- En general se registra en los países estudiados un crecimiento constante de las conexiones telefónicas, infraestructura para acceso a la *Internet*, número de computadoras en escuelas y hogares, y *cafés-internet* o *cybercafés* desde la segunda mitad de los 90s, excepto en el caso de Argentina, donde los primeros años del

¹⁴ Actualmente se trabaja en el análisis de los datos, de manera tal que lo que a continuación se presentan, son solo algunos avances preliminares y tentativos.

nuevo siglo se evidencia un ligero retroceso, que es factible atribuir a la crisis económica que atraviesa el país en esos años (con una posterior estabilización del sector). Dicho crecimiento, sin embargo, no es homogéneo, ni por países (en unos es más acelerado que en otros), ni por regiones (el crecimiento es mayor en las capitales y grandes urbes), ni por instituciones (las privadas o las grandes universidades, excepto quizás el caso de la U de Buenos Aires, crecen más rápidamente), ni por clases sociales (en el caso de Argentina, por ejemplo, el 17% del total de los hogares que poseen el 60% de las PC's pertenecen a un sector poblacional que cuenta con las viviendas en mejores condiciones, en tanto que aquellos que viven en hogares con mayor precariedad (6% del total de los hogares) apenas alcanzan a contar con el 0.07% del total de las computadoras disponibles en los hogares Argentinos.

- Parece existir una creciente y vertiginosa tendencia a incorporar TICs en la educación pero sin proyectos suficientemente sustentados.
- Los datos analizados hasta el momento sugieren la ausencia de proyectos nacionales que obedezcan a una política de estado, independiente de partidos o sujetos en el poder, en materia de incorporación de TICs como apoyo a los procesos de enseñanza-aprendizaje que vayan más allá de lo relacionado con la adquisición de equipos e inversiones en telecomunicaciones, cómputo e informática. La excepción parece ser el caso de Costa Rica, donde se argumenta contar con un plan nacional al respecto.
- La dimensión más tomada en cuenta al adquirir los equipos es la económica (costos y financiamiento) y la técnica, en demérito de la pedagógica y la cultural.
- En la mayoría de los casos analizados hasta el momento, al interior de las instituciones especialmente públicas, las innovaciones o propuestas de incorporación de TICs se originan en individuos que tratan de provocar cambios y en el mejor de los escenarios, dichas propuestas son posteriormente apoyadas o al menos no detenidas por las autoridades en turno.
- Si bien la mayoría de los programas de cómputo utilizados en educación en los países incluidos en el estudio son diseñados por compañías trasnacionales o Norteamericanas empiezan a surgir programas diseñados en el nivel local o nacional.

- *Intel*, de *Microsoft*, parece tener una fuerte (y creciente y preocupante) influencia en la capacitación de los profesores de las escuelas públicas de los países estudiados.
- Un porcentaje importante del financiamiento para equipamiento proviene de organismos internacionales, tales como el BID y el Banco Mundial.
- En ninguno de los países se detectaron estudios nacionales de acceso público sobre los efectos o impactos de la incorporación de las TICs en el área educativa. De manera similar, los datos oficiales sobre el acceso a la *Internet* son escasos e incompletos. La fuente más confiable parecen ser los consultores privados que venden dicha información. Por tanto, no se cuenta con información oficial disponible y confiable al respecto.
- No se ha detectado un consenso al interior de los diversos países estudiados en relación con quienes son los expertos en el área de las TICs en educación.
- La educación a distancia utilizando TICs emerge con fuerza en los diversos países e instituciones de la muestra, pero los ejes de preocupación parecen lejanos de las consideraciones pedagógicas e implicaciones culturales y más centrados en asuntos técnicos como plataformas y costos.
- Finalmente, los procesos de enseñanza-aprendizaje en el salón de clases no parecen haber sido sustancialmente afectados por las TICs. Las computadoras parecen usarse fundamentalmente para enseñar a usar las computadoras, no teniendo una presencia clara, decidida ni vinculada con el curriculum escolar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alonso, Cristina (1994). "Los recursos informáticos y los contextos de enseñanza y aprendizaje", en: Juana M. Sancho (coord.) *Para una Tecnología Educativa*. Horsori. Barcelona, pp. 143-168

Alcántara, Armando (1999). Constraints And Changes In The Development Of Science And Technology Policies In Argentina's University Of Buenos Aires And The National Autonomous University Of Mexico. Ph.D. Dissertation. U de California, Los Angeles.

Avila, Patricia (2003). "La investigación en América Latina", en: Angel D. López y Mota (coordinador) *SABERES CIENTÍFICOS, HUMANÍSTICOS Y TECNOLÓGICOS: Procesos de enseñanza y aprendizaje*. Tomo II. Didáctica de las Ciencias Histórico-

Sociales. Tecnologías de Información y Comunicación. Pp. 307-331. Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Berger, Jim (2001) "Effectiveness of Computers in Albe Classrooms: An Analytical Review of the Literature", en: *Adult Basic Education*, Vol. 11 Issue 3, pp.162 - 184

Castaño, Carlos (1994). "La investigación en medios y materiales de enseñanza", en: Juana M. Sancho (coord.) *Op. Cit.* pp. 269-295

Castiglioni, A., Clucellas, M., y Sánchez, G. (2000). *Educación y Nuevas Tecnologías: Moda o cambio estructural?*. Veredit. Argentina.

Daniel, John (2001). "Distance Education and NICTs for Basic Education: Six Propositions". Ponencia magistral en: E-9 Ministerial Review Meeting in China (21-23 Agosto 2001, Beijing). Disponible en:

http://www.unesco.org/education/e9/beijing/adg_expertmeet.shtml

Delors, Jacques *et al.* (1996). *La Educación Encierra un Tesoro*. Informe de la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI. UNESCO, París, Francia.

Escobar, Fernando (1999). "Breve Reseña y elementos para la reflexión", en *Educación y Nuevas Tecnologías: Memorias del Foro*, pp. 17 a 32. Hermosillo, México.

García Valcárcel, Ana (1996). "Las Nuevas Tecnologías en la Formación del Profesorado", en: F.J. Tejedor y A.G. Valcárcel (eds), *Perspectivas de las Nuevas Tecnologías en la Educación*. Ed. Narcea, Madrid.

Gurdián-Fernández, Alicia. (2001) "Arqueología de un juego: La Célula. Microcosmos de vida", *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, IIMEC.UCR, Vol.1, No. 2.

Gurdián-Fernández, Alicia. (2001) "Las nuevas tecnologías de la información y comunicación en la educación universitaria", *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación* IIMEC.UCR, Vol.1, No.1.

Gutiérrez, Jorge H. (1997). "Telecomunicaciones, Informática y Educación: visión del futuro de la enseñanza", en: 6º Congreso Internacional sobre Telecomunicaciones y Multimedia en Educación. México.

Hess, Jaqueline (1997). "The effective use of multimedia in education", en: 6º Congreso Internacional sobre Telecomunicaciones y Multimedia en Educación. México. P.27

Merrill, Paul F. et al. (1995). *COMPUTERS IN EDUCATION*. Allyn and Bacon, 3rd.ed. pp. 168-207

Pelgrum, W.J., Janssen Reinen, I., y Plomp, T. (1993). Schools, Teachers, Students, and Computers: a Cross National Perspective. IEA.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2001). Las Tecnologías de Información y Comunicación para el Desarrollo Humano: Informe sobre Desarrollo Humano Ecuador 2001. Ecuador.

Pronunciamento Latinoamericano sobre "Educación para Todos". Con oportunidad del Foro Mundial de la Educación (Dakar, 26-28 abril, 2000). Disponible en:

<http://www.unam.mx/roberto/dakar2.htm>

Spiegel, Alejandro (1999). Docente Protagonista: Docente Compositor. Ediciones Novedades Educativas. Argentina.

Tedesco, Juan Carlos (1997). "Editorial", en Perspectivas, V.XXVII, n°3, septiembre, pp.367-368. UNESCO, Oficina Internacional de Educación. París, Francia.

UNESCO (2001) E-9 Ministerial Review Meeting in China (21-23 August 2001, Beijing)

Beijing Declaration of the E-9 Countries Adopted by the E-9 Ministerial Review Meeting Beijing, China. Disponible en:

http://www.unesco.org/education/e9/beijing/beijing_declaration.shtml

Un Análisis Comparativo de la Descentralización Educativa en Tres Entidades del País

Medardo Tapia Uribe
Mayo 28, 2004.

La descentralización de los servicios de educación básica y normal en México ha sido una de las Reformas educativas más importantes de la última década y posiblemente la de mayores repercusiones en las siguientes.

Algunos investigadores han querido analizar las características del proceso de descentralización en función del poder y la autoridad que se delega y desconcentra, así como del control que se mantiene. Y por ello han llegado a calificar la descentralización de la educación mexicana como de carácter eminentemente administrativo y no en el espíritu federalista. Se argumenta que la descentralización de los servicios educativos en México ha tenido como propósito restaurar la legitimidad del gobierno central y posiblemente del Estado mexicano.

Sin embargo, ha existido otra corriente que considera que todavía no es posible tipificar la descentralización mexicana, ni tampoco su éxito o fracaso. Los especialistas en esta línea de investigación proponen que nos concentremos menos en tipificar la descentralización y más en el estudio de la capacidad de las entidades federativas para asumir su responsabilidad y vincular esto con los objetivos y la calidad de la educación. El estudio de esta capacidad, se propone debe de hacerse bajo el concepto de gestión e innovación educativa y no confundirse con la gestión escolar o pedagógica. Se trata de estudiar la gestión que llevan a cabo mandos medios y superiores —administrativos y pedagógicos— de las secretarías de educación estatales para construir e implementar política educativa local hasta que se “aterriza” en la escuela. Esto significa el estudio de:

- la conducción educativa en los niveles bisagra, en la articulación de programas federales y locales,
- de programas federales y problemas de las escuelas,
- de programas educativos estatales y escolares;
- De intermediación entre autoridades centrales y la escuela y sus comunidades.

Se ha concluido en diversos estudios sobre la descentralización que existen tres ejes en torno a los cuales se construye esa capacidad de gestión educativa estatal: administrativos, políticos y pedagógicos; también que los problemas políticos han sido determinantes en el impulso o en el rezago de esta construcción de esa capacidad de gestión y que esta capacidad se construye a la par de cierta autonomía. Esto último puede examinarse a través de la “agencia”, “el grado en que una intervención humana puede avanzar opciones específicas y estrategias para alterar el resultado de conflictos políticos o burocráticos”,¹⁵ entre ellos el papel del liderazgo en los resultados de una reforma. Para esto se tiene que analizar el proceso, aquella “cadena de acciones y decisiones que marca el progreso de una iniciativa de reforma desde el momento en que es meramente una idea hasta su materialización.”¹⁶ Es frecuente, nos dicen especialistas mexicanos, que el interés para enfrentar los problemas educativos se subordine al interés de solución de los problemas políticos y que esto ocupe la mayor parte del tiempo de los funcionarios, especialmente los mandos superiores.

¹⁵ Merilee Grindle (2003), “La paradoja de la reforma educacional: pronosticar el fracaso y encontrar el progreso”, en: Sergio Martinic y Marcela Pardo, **Economía política de las reformas educativas en América Latina**, Santiago de Chile, p. 24.

¹⁶ *Ibidem*.

De cualquier forma, después de la descentralización de la educación básica y normal, teníamos un mosaico de entidades federativas con distintas capacidades para la gestión de su diversidad de problemas educativos. Esto es lo que demanda el estudio comparado de la gestión educativa estatal. Uno de los primeros esfuerzos de comparación se orienta a tipificar en distintas categorías diferentes formas de gestión para analizar cuales son las potencialidades de construcción de “agencia” y cuál es la contribución que los autoridades estatales, mandos medios y superiores, pueden hacer en cada una de estas categorías. Utilizaremos datos de tres entidades: Guanajuato, Chihuahua y Morelos.

En primer lugar, examinemos cuál era la posición de la entidad respecto de la federalización de los servicios de educación básica. Guanajuato tenía una postura demandante y receptiva del gobierno local de los procesos de federalización de las funciones del gobierno federal en materia educativa. Esto era resultado que entre 1985 y 1991 la secretaría de educación de Guanajuato había tomado la decisión de transformarse de ser “una oficina de administración de personal y de recursos materiales y financieros que no atendía tareas de tipo técnico académico” (Fierro y Tapia, 1999: 161) a convertirse en una institución que diera sentido “académico a lo administrativo”. Guanajuato, al igual que Chihuahua, pero a diferencia de Morelos, contaba con servicios educativos estatales. Así que a la federalización, en 1992, no sólo expresaban una gran disposición por hacerse cargo de su educación, sino que además contaban con una estructura administrativa renovada para ello. En 1991, con el interinato de Medina Plascencia, la victoria de 1995 del PAN en las elecciones para gobernador de la entidad y las que se habían obtenido en los municipios más urbanizados de la entidad, Celaya, León y Guanajuato, así como la mayoría en el congreso estatal en 1997 impulsaron toda esta disposición para hacerse cargo de sus servicios educativos. Desde el gobierno de Medina Plascencia se acuñó la siguiente frase:

“tanto Guanajuato como sea posible y tanta federación como sea necesaria” (Gobierno del estado de Guanajuato, 1995: 34).

En Chihuahua la firma del Acuerdo de Modernización de la Educación Básica coincidió con el triunfo del primer gobernador panista, Francisco Barrio en octubre de 1992. Esto hizo que la disposición del gobierno para hacerse cargo de los servicios educativos fuera muy favorable, pues el gobierno estatal se propuso transformar la estructura de los servicios educativos. Sin embargo, los antecedentes de Chihuahua en el manejo de su educación han sido distintos que los de Morelos y Guanajuato. Chihuahua había tenido un convenio mediante el cual el gobierno federal se había hecho cargo de los servicios de educación básica, pero este se canceló en 1946, argumentando que el gobierno federal no cumplía con sus obligaciones (Loera y Sandoval, 1999: 407). Desde entonces se separaron los gobiernos federal y estatal, hasta 1978, cuando se inició la desconcentración administrativa que culmina en 1992. El sistema estatal contaba con 13,815 trabajadores de la educación y el federal, con 21,500 (*Ibidem.*: 427) y se transfirieron al gobierno estatal 3,337 planteles y 25,000 plazas. Se creó entonces un organismo descentralizado, Servicios Educativos del Estado de Chihuahua. A pesar de esto, no se puede considerar que existía la capacidad de gestión de estos nueva responsabilidad y se identifica 1993 y 1994 como “un estado de confusión” y “un choque ideológico frontal con el SNTE. Esta situación propiciará [una] falta de control de los procesos pedagógicos y de los actores” (*Ibidem.*: 429).

La historia de Morelos tan cercana a la capital del país no le ofrece las mejores condiciones en sus antecedentes para hacerse cargo de su educación básica. La vecindad de Morelos con la capital del país, como otros aspectos del desarrollo de Morelos, también fue marcando el desarrollo de la clase política morelense y su forma de enfrentar sus problemas

educativos. La carencia de una clase política morelense fuerte se atribuye históricamente, según Lomnitz, al interés del gobierno federal por mantener a “la población de Morelos controlada de cerca” (Ruíz, 1999: 100).

Sin embargo, la debilidad de la clase política morelenses también era resultado histórico añejo del control e influencia que se ejercía sobre su economía por personas que no residían en Cuernavaca ni en Morelos. Esto ocurría desde la época pre revolucionaria de las haciendas, pero también en la época contemporánea.

La transformación de la clase política morelense comenzó a cambiar lenta y gradualmente con la construcción de la Ciudad Industrial del Valle de Cuernavaca y las derrotas electorales del Partido Revolucionario Institucional —1988, 1997 y 2000—. Sin embargo, antes de 1992, Morelos era uno de los seis estados del país que no tenía un servicio educativo estatal (Secretaría de Educación Pública, 2000: 33). A la firma del Acuerdo, el gobierno de Morelos creó Instituto de Educación Básica del Estado de Morelos (IEBEM)¹⁷ y les otorgó a todos los maestros un aguinaldo de tres meses, para que tuvieran las mismas prestaciones que el resto de empleados del gobierno estatal. Sin embargo, no ocurrió ningún cambio en materia de acciones educativas, tendría que llegar el triunfo de la oposición en las elecciones para gobernador de 2000.

La asunción del Partido Acción Nacional del gobierno estatal fortaleció a la clase política morelense y se vieron obligados a generar iniciativas, como el resto de los partidos políticos, empezando por la creación de la secretaría de educación y por la construcción del Programa Educativo Estatal. Este fortalecimiento de su clase política, como era de

¹⁷ Antonio Riva Palacio López (1993), **Quinto Informe de Gobierno**, Cuernavaca, Morelos, p. 75.

esperarse y se ha observado en otras entidades del país, no dio como resultado estabilidad política ni tampoco eficacia ni eficiencia de la gestión de gobierno, incluyendo desde luego la gestión educativa.

Para finalizar, veamos cuáles parecen ser las consecuencias de la base de la capacidad institucional de gestión educativa. Contra lo que pudiéramos pensar, la coyuntura de la victoria político electoral de la oposición acelera los procesos de asumir la responsabilidad, pero no es un requisito. No lo fue en el caso de Guanajuato, que inició estos procesos antes de la victoria del PAN y tampoco lo fue en el caso de Chihuahua, pues históricamente habían cancelado ya en alguna ocasión el convenio con el gobierno federal para hacerse cargo de su educación, la administración de la cual habían cedido al gobierno federal hasta 1946. Morelos fue el único que tuvo que posponer verdaderamente el inicio serio de construcción de su capacidad de gestión autónoma hasta el triunfo de la oposición en el gobierno estatal. El periodo de confusión que vivió el gobierno de Guanajuato antes de asumir su reforma educativa, antes de 1992 y después, así como el que reporta Chihuahua entre 1993 y 1995, lo vivió Morelos entre 2001 y 2004, y no ha concluido.

Tampoco debemos confundirnos con los resultados exitosos de las reformas de innovación y la descentralización de la educación. Ni Guanajuato ni Chihuahua reportan resultados exitosos de sus reformas. Los resultados en otras entidades del país le enseñan a Guanajuato que fue demasiado ambicioso en su reforma, al pretender “innovar en todos los ámbitos y componentes del sistema” (Pardo, 1999: 550) y no de manera gradual, como recomiendan los estudios teóricos sobre innovación. Los indicadores, por su parte tienen un comportamiento inercial que no puede ser atribuido o identificado con claridad con las reformas de innovación. Algunos de los que podemos confiar son los de equidad de acceso a la educación. Otros, como en el caso de Chihuahua, muestra una caída de la eficiencia

terminal en primaria y secundaria, después de la descentralización, y sorprendentemente en el caso de Morelos, existe una mejoría en los resultados de carrera magisterial muy notable en primaria a partir de 1999 que se mantiene hasta 2003, lo mismo ocurre en secundaria, pero a partir de 2002.

Los obstáculos políticos que no analizamos son muy importantes, pero no sistematizamos cómo fueron resueltos en cada caso. Sería interesante analizarlos en Morelos y compararlos nuevamente con lo que hicieron Guanajuato y Chihuahua, para ver que ocurrió, sobre todo si nos concentramos más en las formas en que construyeron el consenso y el impacto que tuvo esto en los resultados educativos, porque nos han dicho que frecuentemente para evitar el conflicto se sacrifica a los funcionarios de mandos superiores, a los de medios no se puede, y para evitar su propia remoción estos prefieren no implementar ningún cambio, pasándole el costo a la calidad de la educación que se ofrece.

Todo esto nos deja bastante confundidos sobre los beneficios de asumir la responsabilidad sobre la gestión autónoma del cambio educativo en nuestras entidades después de la federalización de la educación básica y normal de 1992. Necesitamos estudiar más el proceso de gestión en las entidades.

Bibliografía

Gobierno del Estado de Guanajuato (1995), **Guanajuato, un gobierno humanista**, Guanajuato, Gto.: Talleres Gráficos del Estado.

Los límites de la autonomía: nuevas políticas de educación superior en México y en Perú.

Marco Aurelio Navarro

Universidad Autónoma de Tamaulipas, México

Rosario Yslado Méndez.

Universidad Nacional de Ancash, Perú

Iván Sánchez

Universidad Autónoma de Tamaulipas, México

Presentación

Al hacer una revisión histórica sobre el origen de los modelos de organización de las universidades latinoamericanas, se encuentra que desde el siglo XVI, asumieron el modelo español. A partir del siglo XIX, por la influencia francesa, las universidades optaron por el modelo napoleónico.

A fines del siglo XX, la emergencia del nuevo modelo económico neoliberal y su ideología de globalización, han generado nuevas tendencias, contextos y escenarios (pasivo-reactivador) y reformas para las universidades latinoamericanas; por lo tanto en México y Perú, gradualmente con defectos, en las universidades se está implantando el modelo de Estados Unidos: "Universidad-Empresa", que en parte mella la autonomía de las universidades y requiere ser evaluado para prevenir defectos estructurales y de difícil superación en los próximos años.

Desde las primeras décadas del siglo XX, para las universidades de América Latina la autonomía ha sido un valuarte activamente defendido, en tanto que les permite diseñar las pautas de su contribución al desarrollo de las sociedades. En esta valoración, la autonomía ha permitido que estas instituciones hayan sido definidas, en el análisis de algunos autores, como "conciencia de la sociedad" (Palencia, 1982).

En términos formales, la autonomía de las universidades se define básicamente a partir de la libertad que las universidades tienen para diseñar y organizar sus programas académicos, para administrar sus propios recursos y para designar a sus autoridades, aunque la capacidad endógena para ejercer su autonomía, y con ello planear su desarrollo, ha sido una

función de sus capacidades financieras, técnicas, organizacionales y políticas (Navarro y Martínez: 1981).

Un componente básico del sistema universitario peruano es su principio de autonomía, que ha sido reconocido en las leyes orgánicas de educación pública, ley universitaria N°23733 y los estatutos universitarios. La autonomía referida se ha enunciado en los términos siguientes: "Las universidades y sus facultades son personas jurídicas de derecho público y gozan de autonomía pedagógica, administrativa y económica" (Samamé, 1994, p.189); sin embargo en el contexto real, la autonomía es limitada por normas de carácter jurídico externas e internas a las universidades.

A pesar del enunciado amplio de la autonomía, en el Perú su concepción se aplica en forma general a la libertad para enseñar, investigar, formar y de manera específica para normar, gobernar y administrar las universidades, siendo relativa su autonomía económica, sujeta a "indicadores para medir su eficiencia" (Sota, 1994, p. 195) y al financiamiento estatal normada por el Ministerio de Economía y Finanzas.

El propósito de este ensayo es mostrar cómo las políticas educativas dinámicas y modernizadoras, que se impulsan durante los últimos años en México y en Perú, llevan implícita una acotación de la autonomía para pensar los términos de su propio desarrollo, ya que externamente se definen cuales son sus principales problemas y sus soluciones.

Para desarrollar lo anterior, en un primer apartado se da cuenta del crecimiento de este nivel educativo, el cual por no haber sido acompañado de un crecimiento proporcional en su financiamiento, trajo por consecuencia una crisis de confianza hacia las universidades públicas especialmente durante la década de los ochenta; en un segundo apartado se analiza el cambio de políticas hacia este nivel educativo, para describir por último la aparición de nuevos instrumentos que buscan inducir la dirección de los cambios acotando la autonomía de las universidades para decidir sobre sus propias reformas.

1.- Crecimiento y crisis de la educación superior

La expansión de la educación superior mexicana, iniciada desde la década de los sesenta, encontró una cierta desaceleración en un escenario de crisis económica que invadió a los países de la región durante los ochenta.

Durante la década de los setentas, la educación superior mexicana vivió un período de crecimiento acelerado. El número de instituciones pasó de 80 a 260; la matrícula estudiantil

pasa de 80 mil a poco más de un millón, elevándose la tasa bruta de escolaridad superior con respecto al grupo de edad, desde 2.7 % hasta 13.1%; y en términos de profesores, la cantidad se elevó de 10 mil a 80 mil (Casillas, 1993, p.34). Sin embargo, durante los ochentas, abruptos recortes en el subsidio público trajeron consigo una desaceleración de las tasas de crecimiento. “En la década, el gasto para el nivel superior se redujo de 21 % a 16 % como proporción del gasto educativo federal” (Kent et al, 1996, p.47) y uno de los renglones más afectados fue el de salarios al personal. Como lo advierte Romualdo López, “se corrió el grave riesgo de dismantelar a las instituciones de sus mejores profesores e investigadores quienes, ante la grave pérdida del poder adquisitivo de su salario, iniciaron un éxodo a otras actividades, tal vez no tan atractivas, pero sí mejor remuneradas” (López, 1996, p.54).

En un nuevo escenario de apertura comercial y de competitividad productiva de México con el mundo, la imagen de la universidad pública estaba dañada, la falta de financiamiento detuvo la construcción de aulas, así como el equipamiento de laboratorios y la contratación de más personal académico, por lo que vinieron mayores problemas de hacinamiento y de gestión. Por parte de los estudiantes y de la sociedad, se dudaba de que aún funcionara ésta como canal de movilidad social en un ambiente de restricción de salarios y de puestos de trabajo.

Una evaluación practicada al finalizar la década de los ochenta, por un grupo internacional de expertos, capitaneados por Philip Coombs en un organismo denominado *Internacional Council for Educational Development* (ICED, 1990), coincidente con otra evaluación practicada más tarde por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 1997), explicaban el problema de la calidad de la educación superior relacionando una fuerte expansión de la matrícula con una diferenciación mayor de instituciones y programas en un escenario de restricciones financieras que tiene lugar durante el último cuarto de siglo. Coinciden también en que esta acelerada expansión trajo por consecuencia desigualdad en la distribución nacional y regional de los servicios educativos, problemas de equidad entre los grupos sociales para aprovechar las oportunidades educativas, disparidades en la distribución de los estudiantes por áreas profesionales, así como también distanciamiento entre los números de egresados y la capacidad de absorción de los mercados de trabajo.

Como contrapartida a los conflictos políticos generados en las universidades públicas en relación con la crisis de financiamiento, la educación superior privada inició un proceso de expansión. Según datos de ANUIES, Mientras que en 1970, la matrícula en universidades privadas era de cerca de 29 mil estudiantes, para 1980 esta fue de 99 mil, y de 188 mil para 1990.

En Perú, guardadas las proporciones, las cosas no fueron muy diferentes, durante las décadas del 60 al 80, con la vigencia del modelo de desarrollo endógeno, se impulsó también el crecimiento de la matrícula buscando favorecer la movilidad intergeneracional de las clases mayoritarias, pero la incapacidad de las estructuras institucionales para satisfacer la expansión, acentuaron las crisis económica y política al interior de las universidades (Sagasti, 1994).

Mientras que en 1960, 8 universidades públicas atendían a 27 mil estudiantes, en 1970 las universidades ya eran 20 y atendían a poco más de 81 mil estudiantes; pero hacia 1980, solamente con 25 universidades de este tipo se atendía a más de 180 mil; y para 1990, con 27 universidades se atendió a casi 300 mil jóvenes. Para el año 2002, 79 universidades han atendido a más de 415,465 estudiantes (Yslado, 2003).

Pero el subsidio gubernamental no registró subsidios proporcionales, de acuerdo a Arregui y Melgar (1993:21), mientras que en 1970 el gasto promedio anual por cada estudiante de universidad pública fue equivalente a 380 millones de intis de 1990, los gastos por alumno en 1990 solo sumaron 54.17 millones de intis; el costo promedio por alumno en la universidad ha sido S/.4261 nuevos soles para el año 2000. Como el mismo Ministerio de Educación lo acepta, esta expansión se llevó a cabo sin planificar medidas administrativas y pedagógicas para garantizar la calidad educativa y esto dio lugar a una brecha entre la educación recibida y la calidad de enseñanza impartida (Ministerio de Educación, 2002).

Tanto la Universidad Nacional de San Marcos (la más antigua del continente), como las universidades públicas de las regiones, incluyendo varias de nueva creación, vieron muy mermados sus recursos. La protesta del movimiento estudiantil, así como las largas huelgas que se suscitaron enrarecieron la imagen de las universidades públicas, de tal forma que la aparición de nuevas universidades privadas no se hizo esperar, especialmente en el área de Lima, donde se crearon las primeras instituciones como la Pontificia Universidad Católica

del Perú y la Escuela Cayetano Heredia, que en el 2004 ascienden a más de 40 universidades privadas..

Si bien, en 1960 solo existía una universidad privada, con tres mil estudiantes, para 1970 ya había 10 instituciones con casi 30 mil estudiantes; pero en 1980, la misma cantidad de estudiantes atendía a 74 mil jóvenes. Para 1990, uno de cada tres estudiantes de educación superior, estaba matriculado en una universidad privada.

Como explican Arregui y Melgar (1993:22) lo anterior parece estar vinculado a los “recurrentes periodos inflacionarios y los desafortunados programas de estabilización, que terminaron por llevar a un record de hiperinflación a fines de los ochenta, mientras que las agudas recesiones han hecho declinar la producción real incluso en términos absolutos, y grandes sectores de la población han visto deteriorarse su estándar de vida a grados difícilmente tolerables e imaginables”.

Tanto en México, como en Perú, durante los ochenta, el financiamiento público no pudo crecer al mismo ritmo que la matrícula de la educación superior, por lo que surgieron grandes dudas sobre la calidad educativa impartida en algunas universidades públicas.

2.- Redefinición de políticas

Tal escenario de crisis general y de crisis financiera y de confianza hacia la universidad pública, trajo consigo una nueva definición de políticas de rendición de cuentas, de evaluación y acreditación, así como nuevos esquemas de financiamiento. En México, a partir de noviembre de 1989 se instala la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA), cuyas funciones y responsabilidades serían las de “concebir y articular un proceso nacional de evaluación de la educación superior; sentar las bases para dar continuidad y permanencia a este proceso; proponer criterios y estándares de calidad para las funciones y tareas de este nivel educativo, y apoyar a las diversas instancias responsables de su realización para que la lleven a cabo mediante los mecanismos más adecuados” (Mercado, 1992, p.121). La CONAEVA tenía también como propósito generar un modelo alternativo de asignación de recursos públicos a partir de la evaluación del desempeño institucional (CONAEVA, 1990).

A partir de su creación, la CONAEVA trabajaría “de manera paralela y simultánea, tres líneas generales de acción: la autoevaluación institucional, a cargo de las propias casas de estudio; la evaluación interinstitucional de programas académicos, mediante el mecanismo

de evaluación de pares (*peer review*), sustentada en la opinión y valoración de miembros calificados de la comunidad académica; y la evaluación del sistema de educación superior y de los subsistemas que lo componen, por grupos de especialistas.” (Mercado, 1992, p.124).

Pero también, a partir de la CONAEVA “se articularon las actividades de estímulos y becas al personal académico,... la evaluación de proyectos a través del Fondo para la Modernización de la Educación Superior (FOMES)... y el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior” (Zorrilla y Cetina, 1998, p.146). En especial, los recursos del FOMES vinieron a representar un incremento importante para complementar gastos de modernización (o actualización tecnológica) de las universidades públicas, lo cual se analiza más adelante.

El gobierno de Fox ha dado continuidad a la política de asignación selectiva de recursos extraordinarios, aunque con cierta variación en sus instrumentos. El Programa Integral de Desarrollo Institucional (PIFI), convoca a las universidades a concurso por estos fondos, mediante la realización de una planeación estratégica que va acompañada de proyectos que busquen el mejoramiento de la calidad de sus programas educativos. Los proyectos, además, deben atender a un restringido repertorio de temáticas propuesto por el gobierno central.

En Perú, hacia 1990 mediante la Ley FEDU 25203, se creó el Fondo Especial de Desarrollo Universitario (FEDU), con la finalidad de mejorar las finanzas universitarias. Este se originó con recursos de varios impuestos indirectos (impuesto general a las ventas, impuesto a los servicios de electricidad, telefónicos, seguros, publicidad y el impuesto a los honorarios profesionales) y su distribución entre las universidades estatales era proporcional a su población estudiantil, cantidad de profesores, capacidad para desarrollar posgrados e investigación. Para algunas instituciones este monto fue muy significativo para su operación. Sin embargo, para 1992 las reformas tributarias suspendieron la operación de este Fondo.

Tanto el artículo N° 31 de la Constitución peruana de 1979, así como el artículo N° 18 de la Constitución política del Perú de 1993, otorgan a las universidades, autonomía en lo académico, económico, normativo y administrativo en el marco de la constitución y las leyes. Sin embargo la ley, racionaliza la asignación del financiamiento, como el empleo de

los fondos públicos, es decir impide una gestión autónoma de los recursos, por lo que las instituciones se hacen vulnerables al control que ejerce el Estado sobre la ejecución restringida de sus gastos. Para contrarrestar los límites impuestos a su autonomía relativa, las universidades se han visto obligadas a incrementar sus recursos propios a partir de cobros por derechos y colegiaturas, servicios de extensión universitaria, de educación continua, venta de bienes y servicios producidos en las facultades (a través de los centros de producción de tipo utilitarista), asesorías, consultorías, rentas a terceros de las propiedades institucionales. Sin embargo, por esta vía, salvo escasas excepciones, este rubro ha cubierto un promedio del 7 % de todos sus gastos.

En este mismo sentido, en Perú, a partir de 1994 las políticas de educación superior, se implementaron a través de la Asamblea Nacional de Rectores (ANR), que gestó la creación de la Comisión Nacional de Acreditación Universitaria. La ANR, emitió un documento marco denominado “Hacia la modernización y acreditación integral de las universidades peruanas”, reconocido oficialmente por el gobierno de Alberto Fujimori, en el cual se indica a las universidades realizar el diagnóstico de su situación actual y elaborar su respectiva planeación estratégica y plan anual de desarrollo, para fines de modernización y acreditación universitaria.

Durante el gobierno de Alejandro Toledo, vigente desde el año 2001, se observa una política educativa continuista, cuya racionalidad instrumental, se evidencia en la promulgación de la Resolución Suprema N° 305-2001-ED de creación de la Comisión Nacional por la Segunda Reforma Universitaria encargada de hacer el diagnóstico y elaborar el anteproyecto de Ley Universitaria (Ministerio de Educación, 2001) y en el Decreto Supremo N° 187-2001-EF, que aprueba el documento “Elementos para el Plan Estratégico Nacional 2002 - 2006”, (Ministerio de Economía y Finanzas, 2001), en base al cual se recomendó a las universidades nacionales elaborar su plan estratégico de desarrollo institucional, los cuales se constituyen en referentes, para que el MEF racionalice la asignación de recursos fiscales (recursos ordinarios, fondos por canon y sobrecanon minero) del gobierno central, como transferencia de recursos extraordinarios del Ministerio de la presidencia (Fondo especial de administración de dinero obtenido ilícitamente en perjuicio del Estado -FEDADOI, 2003, 2004), a las universidades públicas para la

adquisición de materiales y equipos de investigación y enseñanza. (Congreso de la República, 2003 a.).

3.- Los límites de la autonomía

En México, a partir de la década de los noventa, el FOMES se constituyó como un instrumento para inducir y apoyar las líneas de modernización impulsadas por el gobierno federal. Este Fondo otorgó financiamiento a proyectos de desarrollo institucional de las universidades públicas, a condición de que fueran compatibles con las políticas y objetivos planteados por el programa federal para el sector educativo. Mediante un diagnóstico “las universidades determinan las fortalezas y las oportunidades de desarrollo estratégico, y sus programas específicos. La propuesta institucional debe ser compatible con las políticas y los objetivos del Programa de Desarrollo Educativo, y formar parte de un plan institucional de desarrollo” (Zorrilla y Cetina, 1998, pp.146-147).

Los proyectos que las universidades enviaban a concurso para este Fondo debían tener ciertas características, como ser anuales (aunque en algunos casos podrían continuarse hasta el siguiente año), no debían destinarse a pago de salarios, ni ser regularizables. Por supuesto, debían apearse a las líneas de desarrollo propuestas por la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica. Estos proyectos serían sometidos a evaluación por parte de dictaminadores invitados, conservando la Subsecretaría de Educación Superior la decisión definitiva.

Igualmente en el actual esquema del PIFI, la sobre-regulación se recrudece. Las universidades deben acotar sus proyectos, y con ello limitan también la oportunidad de pensar y diseñar su propio futuro, teniendo que adoptar un limitado repertorio de líneas de trabajo que fueron determinadas desde el gobierno central.

El 5 de agosto de 1998, la Asamblea Nacional de Rectores del Perú aprobó por consenso el documento “Hacia la modernización y acreditación integral de las universidades peruanas, áreas o campos de acción”. En este documento, se explica que la modernización universitaria responde a trece objetivos que se constituyen en sus áreas de acción, que promueven la difusión del conocimiento, actualización de currículos, producción de materiales didácticos, promoción del desarrollo de profesores e investigadores, actualización de infraestructura, aprovechamiento de tecnologías de información,

promoción de la cooperación internacional, desarrollo de centros de enlace, difusión de la cultura de calidad, ampliación del acceso a educación superior, impulso de vínculos con sector laboral, promoción de la planeación estratégica y desarrollo de la empresarialidad académica. (Asamblea Nacional de Rectores, 1999).

Hacia el año 2001, el documento anterior fue revisado y retomado con mayor amplitud, ya que se designó a una comisión de rectores para dar seguimiento a las políticas enunciadas, además de instituirse el Instituto de Investigación y Fomento de la Modernización y Acreditación Universitaria (IFOMACU), que a través de una colección de siete textos reglamentó 19 áreas referenciales para la modernización y acreditación universitaria, que comprende desde el diagnóstico hasta la reestructuración de la propia institución; la promoción de una cultura de la autoevaluación para efectos de la acreditación; adopción de acciones respecto a la capacitación, perfeccionamiento y estímulo de sus profesores; recomienda abocarse a la revisión permanente de sus currículos, el desarrollo de sus infraestructuras y el fomento y práctica de la investigación y extensión universitaria; considerar el sistema editorial, el desarrollo de los medios informáticos; la colaboración intra e interinstitucional, el apoyo a la actividad productiva, promover las culturas y valores, revisar sus marcos normativos y buscar mecanismos para generar fuentes de financiamiento (Paredes, 2001).

El año 2003, el IFOMACU ha sido sustituido por la Dirección General de Investigación y Acreditación universitaria, dependencia de la ANR, que a la fecha, de forma consensual con el aporte de expertos de diversas universidades ha impulsado la aprobación de los estándares de calidad para la acreditación de las facultades de: Medicina, Ingeniería, Derecho y Educación.

Actualmente la modernización y la autonomía universitaria conviven dentro de las universidades peruanas, la primera percibida como un fenómeno de penetración y la segunda como resistencia, generando tensión social que puede ser una oportunidad para el desarrollo institucional (Ortiz, 1998).

4.- Conclusiones

De la revisión hecha en los apartados precedentes se puede concluir que tanto en México como en Perú, el crecimiento de la matrícula, iniciado desde la década de los sesenta, pero

carente de un apoyo financiero de magnitud proporcional durante la década de los ochenta, trajo como consecuencia una crisis de confianza en la calidad de la educación universitaria, por lo que la década de los noventa se inicia con un nuevo conjunto de políticas gubernamentales destinadas al mejoramiento de la calidad, las mismas que en ambos países continúan vigentes en los albores del nuevo siglo, en un marco de contradicciones y dudas, pues no existe correspondencia lógica y objetiva entre las políticas de restricción fiscal con la implementación de los planes estratégicos de desarrollo institucional (para lograr mayor rendimiento académico y calidad educativa), recomendados por los organismos internacionales.

Si bien en ambos países las líneas del cambio universitario son similares, los mecanismos de instrumentación hasta la fecha se mantienen diferentes; A fines del siglo XX en México se utilizan mecanismos de inducción mediante el otorgamiento de financiamientos extraordinarios, en Perú aún se utilizan prioritariamente mecanismos indicativos, aunque durante los años 2003 y 2004 se viene asignando recursos extraordinarios por FEDADOI y esta tendencia inductiva puede afirmarse de implementarse el Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de calidad educativa, estipulada en el Artículo N°15 de la Ley General de Educación (Congreso de la República, 2003 b.), y de aprobarse tanto la nueva ley universitaria, como la ley de evaluación, acreditación y certificación de la educación universitaria, que actualmente se discuten en Perú y constituyen una demanda de cambio en la agenda nacional, de parte de un grupo de rectores del país. Probablemente tales leyes, contendrán elementos que orientarán el contenido de las reformas un carácter mayormente inductivo. En ambos casos, las universidades ven acotada su autonomía para definir los términos de su propio desarrollo institucional, ya que externamente se definen sus problemas, tanto como sus soluciones.

Asimismo se puede concluir que tanto en México, como en Perú, la preminencia de una política fiscal restrictiva ha condicionado la autonomía universitaria y la asignación del presupuesto a la implementación de políticas educativas que impulsen la evaluación, acreditación, el desarrollo institucional autosostenido y el auge de la inversión privada.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alvarado, O. (1999). *Política educativa. Conceptos, reflexiones y propuestas*. Trujillo. Perú. Ed. Vallejiana.

[Arregui](#), P. y Melgar, E. (1993). *Financiamiento de las Universidades Públicas en el Perú: Respuestas a la crisis y al ajuste económico. NOTAS PARA EL DEBATE 8* Lima: Ed. GRADE..

Asamblea Nacional de Rectores (1999). *Hacia la modernización y acreditación integral de las universidades peruanas*. Perú: autor.

Calero, M. (1999). *Historia de la educación peruana*. Lima. Perú. Editorial San Marcos.

Casillas, M. A.(1993). *Notas sobre la evaluación y la planeación de la educación superior en México. Planeación y Evaluación de la Universidad Pública en México*. México: UAM-X.

Comisión Nacional de Acreditación Universitaria (1994). *Algunas interrogantes en relación al sistema nacional de acreditación universitaria en el Perú. Resolución N°1029-94-ANR*. Perú: Asamblea Nacional de Rectores.

Congreso Constituyente Democrático del Perú (1993). Constitución Política del Perú. *En A. López (Dir.), Diccionario Enciclopédico universal*. Perú: Distribuidora Tafur, S.R.L.

Congreso de la República (2003 a.). *Ley de presupuesto del sector público para el año fiscal 2004*. El Peruano pp.257642 - 257657,

Congreso de la República (2003 b.). *Ley general de educación*. El Peruano pp. 248944-248956.

De Vries, W. (1999). El contexto internacional de las políticas de educación superior en México durante los años noventa: Reformas en evaluación y financiamiento. *En Acosta, A. Historias paralelas. Un cuarto de siglo de las universidades públicas en México, 1973 – 1998*. ciudad Juárez. Universidad Autónoma de ciudad de Juárez.

Didrikson, A. (1997). La universidad en la transferencia de conocimientos hacia la sociedad. *En G. Valenti A. Mungaray (Coord.) Políticas Públicas y Educación Superior*, (pp. 119 - 138). México D.F.: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

Espinoza, N. (2000). *Gerencia universitaria. Universidad peruana y tercer milenio*. Perú: Editorial San Marcos.

Fernández, N. (1984). La planificación de la educación frente a los desafíos del desarrollo educativo en América Latina. *Revista latinoamericana de Estudios Educativos*, 4, 9-42.

Ministerio de Economía y Finanzas (2001, Julio 28). Elementos para el Plan Estratégico Nacional 2002 – 2006. *Decreto Supremo N° 187 – 2001-EF*. El Peruano, pp. 207748-207782.

Ministerio de Educación (2001, Noviembre 27). Crean Comisión Nacional por la Segunda Reforma Universitaria encargada de hacer diagnóstico y elaborar un anteproyecto de Ley Universitaria. *Resolución Suprema N° 305-2001-ED*. El Peruano, p. 213100.

Ministerio de Educación (2002). *Las tendencias de la educación superior en el Perú y en el mundo*. Recuperado Abril 28, 2002 de http://www.minedu.gob.pe/novedades/reforma_universitaria/tendencias.htm

- Navarro, M. y Martínez, S. (1981). La planeación en el debate de la autonomía universitaria. *Revista de la Educación Superior*. Vol. X No. 4 (40), pp. 9-24.
- Orozco, L. (2000). *El malestar de la planeación en la universidad*. Recuperado Febrero 2, 2002 de <http://vijnpes.eventos.usb.ve/documentos/sintpoleos.doc>
- Ortiz, R. (1998). *Universidad y modernización en el Perú del siglo XX*. Perú: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Palencia, F. (1982) *La universidad latinoamericana como conciencia*. CESU, Coordinación de Humanidades, UNAM.
- Paredes, C. (2001). *Introducción. Modernización para la acreditación. Areas o campos de acción*. Lima: Asamblea Nacional de Rectores.
- Sagasti, F. (1994). El futuro de Perú y de sus universidades. En R. Guerra – García (Ed.), *Diálogo sobre la universidad peruana*. (pp. 173 - 179). Lima: Asamblea Nacional Rectores.
- Samamé, M. (1994). La autonomía universitaria. En G. Ludeña (ED.), *La idea de la universidad en el Perú. Antología*. (pp. 189 - 190). Lima: Ed. Universidad Ricardo Palma.s.
- Sota, J. (1994). Componentes básicos para una nueva ley universitaria. En R. Guerra-García (Ed.), *Diálogo sobre la universidad peruana* (pp. 191 - 199). Lima: Asamblea Nacional de Rectores.
- Valenti, G.; Del Castillo, G. (1997). Interés público y educación superior. En Valenti, ; Mungaray, *Políticas Públicas y educación superior*. México, D.F. ANUIES.
- Yslado, R. (2003). *Propuesta de un Modelo de diagnóstico estratégico para la Universidad Nacional de Ancash “Santiago Antúnez de Mayolo”*. Tesis para optar grado de Doctor en Educación Internacional. Universidad Autónoma de Tamaulipas. México.

“Nuevas condiciones, viejos sueños: La Educación Comparada a la luz de un escenario multiplicador”/ Dante Torres

La forma estructural que adquieren las ciencias en su intento por explicitar su funcionalidad, permite que los interesados en la comprensión de los fenómenos sociales utilicen un enfoque acaso sistemático y supuestamente organizado de la disciplina o ciencia en cuestión. El caso que ocupa hoy el interés de este documento, la gestación de un enfoque contemporáneo de la Ciencia Comparada en Educación, o Educación Comparada, reviste especial importancia, dado que se inserta en un escenario dinámico y secuencial, que pone a prueba la capacidad de respuesta de la ciencia respecto a la comprensión de los vertiginosos fenómenos que actualmente toca observar, analizar y resolver.

Las diferentes propuestas de organización social en sus diversas dimensiones, han dado paso hoy día a un nuevo actor mundial, que aquí se denominará *protosuprasistema*, por su calidad de prioridad e importancia en el impacto de sus acciones respecto a otros megactores sociales, como los estados o los organismos mundiales. Este nuevo actor rebasa los límites conocidos hasta hace muy poco en los diversos terrenos que impacta, y podría significar el centro de atención de al menos uno de los cinco escenarios posibles en un futuro cercano.

En este contexto complejo se inserta la educación superior, medio que para muchos significa una de las pocas posibilidades de impulsar reformas estructurales en los sistemas sociales del orden local, regional o mundial; que representa aún la cúspide de la formación académica y la movilidad social. Nivel educativo que ha requerido de diversas formas de abordaje, para analizar, entender y explicar los fenómenos que ocurren en su seno; a la manera de lo que la educación comparada ha realizado.

En este esquema múltiple, se inserta la reciente iniciativa de conformar la SOMECE, como una posibilidad de representar el pensamiento latinoamericano en este esquema reflexivo sobre la educación.

La complejidad resultante del devenir histórico de la Educación Comparada, se ve representada en la constante transformación (construcción y reconstrucción) de las diversas dimensiones que conforman su campo de estudio.

Es conocido por todos los interesados en el área, que los cambios sufridos por el método comparado o comparativo en el medio de las ciencias sociales ha sufrido mutaciones específicas, así se puede recordar, que en buena parte del siglo diecinueve y durante la primera mitad del veinte la estabilidad internacional (generalmente solo entre los actores denominados Estados) así como la coherencia y cohesión social fueron de la máxima importancia para la comunidad científica internacional dedicada al análisis de los fenómenos sociales que impactaron las comunidades de ese período.

Para fines del siglo veinte e inicios del actual, las preocupaciones están centradas en conseguir sociedades más justas, vinculadas a la nueva realidad de mundialización contemporánea. Mundialización que, al incrementar las diferencias y ensanchar las brechas de bienestar entre la población del mundo, genera la necesidad de producir formas diferentes de relación entre los distintos actores de la realidad mundial, sean individuos, grupos, organismos regionales, bloques, Estados u organismos supranacionales.

La transformación permanente que sufre la ciencia, remite a pensar las distintas formas que adquieren los procesos, mediante los cuales la ruptura de modelos o patrones científicos temporales adviene en cambio. Es necesario recordar que las teorías tienen un tiempo de vida determinado por cuatro elementos esenciales a la innovación científica: a) El agotamiento de un modelo en solucionar los problemas que se le presentan; b) Las irregularidades que emergen en cualquier momento; c) La aparición de nuevas manifestaciones, productos contemporáneos no conocidos antes y d) Las lagunas originales

que nunca fueron atendidas; huecos o gérmenes originales que son causa de la autodestrucción de ese modelo.

Actualmente, el agotamiento de patrones coyunturales y la emergencia de tal cantidad de actores y fenómenos en la sociedad, ha generado la necesidad de construir una visión nueva de estos procesos, vinculando nociones y conceptos tales como multidisciplina, pluridisciplina, interdisciplina y transdisciplina, llevando a la comunidad científica a la creación de esquemas novedosos y acaso coyunturales, que se podrían denominar multirreferenciales, haciendo énfasis en la red de vínculos manifiestos, llanos, confusos, inconscientes y/o incomprensibles.

Al cambio de modelos, acontece el cambio de teorías, de metodologías y del instrumental conceptual/instrumental; por cuanto las fronteras de la ciencia de que se trate se recorren de modo permanente con el fin de hacer avanzar a la misma. Esto mismo ha sucedido a la Educación Comparada, como se advirtió antes al hacer notar los cambios de objeto y el cambio en el sujeto de estudio.

Estas grandes transformaciones no producen hoy día, aspectos conocidos por las comunidades, al contrario, la irrupción de nuevas relaciones mundiales, ha trastornado la visión que se tenía de la realidad mundial. La trepidante aparición de estos elementos y variables en el medio social, ha traído consigo una revolución de formulas y sistemas, que se han materializado en la aparición de cinco probables escenarios mundiales. Donde la Globalización significa una violenta pérdida de fronteras del quehacer cotidiano en las distintas dimensiones de la economía, la información, la ecología, la técnica, los conflictos transculturales y la sociedad civil.

Considerando el concepto de globalización que actualmente ronda todo tipo de foros mundiales, se puede señalar que, esta significa:

- Una vigorosa y sinérgica revolución tecnológica.
- Un conjunto de políticas macroeconómicas neoliberales instrumentadas en forma similar en los países en desarrollo.

- Cambios mundiales en la organización y legislación del trabajo

Dadas estas primeras características del contexto global, el primer escenario es el mundo unipolar, con la consolidación de los Estados Unidos como la única potencia global. En este escenario es obviamente previsible la nula posibilidad de ascenso mundial de los demás países.

El segundo escenario es el mundo tripolar, ahora conformado por los tres bloques que intentan obtener la supremacía total por sobre otras regiones: a) América del Norte, con los Estados Unidos a la cabeza, seguidos por Canadá y eventualmente sin México; b) La Unión Europea, con Alemania a la cabeza, y un grupo de países que están pasando por un proceso que algunos llaman Transitología; c) Asia, con Japón a la cabeza, y un grupo fuerte de países que se debaten en liderazgos microregionales.

El tercer escenario es el mundo multipolar, con la aparición de lo que se denominó “potencias emergentes” en la década de los sesenta, países que son caudillos regionales, poseen desarrollo tecnológico o nuclear y tienen influencia incluso fuera de su zona próxima, ejemplos son China, Rusia, India, Pakistán, Corea del Norte.

El cuarto escenario es el mundo regionalizado, conformado por zonas subcontinentales, como es el caso del MERCOSUR, el Mundo Árabe, las zonas africanas, y las zonas asiáticas.

El quinto escenario es el de la interdependencia, donde cada país o cada zona tendría el privilegio de negociar en condiciones óptimas cuestiones de interés grupal o particular.

Los resultados verificados de la fase denominada como Globalización son los siguientes:

- Redefinición operativa de los conceptos de nación/ estado.
- Concentración del poder económico y mayor incidencia de éste en la política.
- Mayor injerencia de organismos financieros internacionales.
- Crecimiento radio de acción de empresas trasnacionales.
- Competencia feroz en producción y distribución de bienes y servicios.

- Acelerado deterioro del medio ambiente y de la base de recursos naturales y sociales.
- Movilidad irrestricta del capital.
- Surgimiento de un voraz mercado financiero especulativo.
- Crecimiento de los juegos de azar.
- Difusión acelerada de conocimientos y tecnologías.
- Mundialización de las comunicaciones.
- Pérdida de terreno en el comercio internacional para la mayoría de los países pobres, incluyendo a LAC.
- Profundización de las asimetrías entre países y sectores
- Fortalecimiento de bloques económicos regionales, incluyendo a LAC.
- Innovaciones en producción, distribución y comercialización de bienes y servicios.
- Globalización del consumo.
- Transnacionalización de las culturas.
- Tensiones insoslayables por cuestión identidad.
- Incremento de la pobreza (en particular de las mujeres) crecimiento del desempleo.
- Mayor polarización y tensión social.
- Aumento de las migraciones internacionales.
- Diseminación de enfermedades transmisibles.

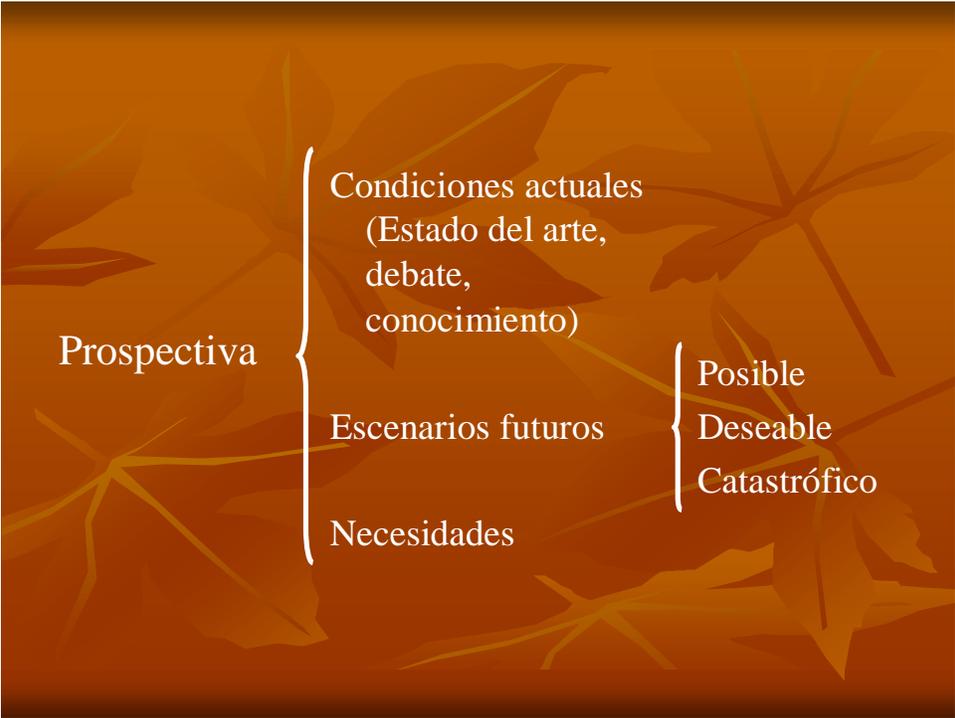
Al intentar analizar el mundo actual, se ha de echar mano de tres marcos rigurosos de abordaje, el teórico conceptual, el contextual (histórico-geográfico) y el referencial, que incluye la parte experiencial del sujeto-investigador. En el límite de estos marcos, se refleja una necesidad creciente en utilizar nociones, conceptos o categorías, que den cuenta del estado de la cuestión en la disciplina o ciencia que ocupe el interés específico. En este caso, términos tales como sociedad del conocimiento, economía del aprendizaje, Posmodernidad o Sociedad Posindustrial, dan lugar a nuevas formas de pensar el proceso educativo y sus actores.

La incertidumbre que rodea el momento actual, aunado a las tendencias macro y a las dinámicas transformaciones de las estructuras sociales y organizacionales, produce un sentimiento de impotencia en los académicos dispuestos a presentar novedosas propuestas de abordaje a los problemas reales del mundo convulsionado por la producción, la compra, la transferencia y la venta del conocimiento; y que ha generado como prototipo del profesional exitoso la figura del analista simbólico.

Las diferencias culturales, el cambio de enfoque centrado en el sistema educativo, como actor central de la educación comparada, en beneficio de los nuevos actores que irrumpen la escena educativa, así como la formación de redes mundiales, vinculadas a intereses diversos, serán la pauta de la nueva ola de cambios en el mundo contemporáneo, la ciencia del aprendizaje o Learnology, que sitúa en el centro del proceso enseñanza aprendizaje (valga decir de la Pedagogía Comparada) al estudiante, relacionado al cambio en la figura del docente, que ha pasado de ser factor central en el proceso, para ser ahora productor de incertidumbres, o mejor de enigmas científicos, en beneficio del estudiante, es entonces factor central del cambio de visión académica sobre todo en la educación superior.

Una posibilidad de apoyo al análisis práctico podría bien ser, la utilización de mapas de análisis, que permitirían obtener un cuadro de referencia al inicio del análisis en Educación Comparada.





Finalmente, el desarrollo que la educación superior ha alcanzado en los últimos años, aunado al constante impulso de los organismos internacionales, con objetivos e intereses disímolos, se antojaba la creación de una propuesta alternativa en un mundo eurocentrista primero y accidentalizado después. Por esta razón, la conformación de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada, significa un parteaguas en el ámbito académico regional; esfuerzo que habrá de rendir frutos a corto plazo, ya que los cambios veloces que se suscitan día con día, exigen respuestas colegiadas y pertinentes socialmente, a los problemas humanos.

Esto lleva a repensar las propuestas de tolerancia y convivencia entre los miembros del género humano; circunstancias que han sido puestas en juego por el complejo sistema de poder en el mundo. La SOMECE, habrá de ser crisol de alternativas, centro de trabajo colegiado, solucionadora de implicaciones y guía oportuna de la indagación científica, para frenar el enfrentamiento cultural y social existente hoy día.

Modelos curriculares y modelos universitarios

Heriberto Anselmo AMAYA
Universidad de Monterrey

Este documento se elabora dentro un proceso de revisión curricular propio de la Universidad de Monterrey, que se da luego de que entraron en vigor nuevos planes de estudio para los programas de licenciatura, enmarcados en un modelo curricular también nuevo, e innovador en el medio mexicano. Así, a lo largo del documento se harán referencias al entorno y al interior de la institución. Conviene resaltar que la innovación en materia educativa ha sido una característica de nuestra universidad.

Para los propósitos de este documento por modelo curricular se entiende exclusivamente el esquema formal de los planes de estudio de los programas académicos que ofrece una institución de educación superior. Si no se especifica otro nivel, se tratará de programas universitarios iniciales de pre-grado: las licenciaturas. Habida cuenta de que debe existir una sana correspondencia entre el modelo curricular y el modelo organizacional, se harán algunas referencias al segundo.

El modelo de la *Facultad*

Atendiendo a su lugar de origen se puede llamar modelo continental europeo (nótese que se excluye a Inglaterra y su área de influencia) y más comunmente Napoleónico: esta denotación nos ubica en el tiempo (Siglo XIX) y en la transformación de una universidad dedicada a preparar los cuadros administrativos del *establishment* Estado/Iglesia a otra que se dedica a preparar a los administradores del Estado laico (con exclusión de los militares, que conservan sus “fueros” educativos). Se trata de una institución del Estado, oficial, lo que con el tiempo se llamó “pública”, término que únicamente se justificó cuando llegaron instituciones “privadas”. Se permitió la existencia de éstas, las privadas o particulares, bajo la supervisión y hasta control del propio Estado, de manera directa o por medio de su agencia que era “la” universidad, lo cual resulta entendible si consideramos que la universidad hacía funciones que, por su naturaleza, corresponden al Estado, según veremos más adelante. Decir universidad pública es una tautología, en los inicios del modelo. Pretender, bajo estas circunstancias, que la universidad privada no tenga supervisión del Estado, es análogo a querer que las guardias privadas, las policías privadas, tengan, además de pistolas y esposas, la facultad de detener personas (como ocurre en algunas

tiendas) y que no requieran supervisión estatal. Y al igual que en las tiendas, está ocurriendo en nuestro medio que la universidad del este modelo tradicional está operando sin supervisión debida del Estado, en el caso de la universidad “privada”, y nula supervisión en el caso de la “pública”, luego que ésta pasó a ser casi siempre “autónoma”.

Atendiendo a su forma podemos llamarlo el modelo Profesión-Licenciatura. Antes de explicar el sentido que aquí tienen esas dos características debemos hacer una referencia al perfil del estudiante que llegaba a la Facultad en los tiempos de consolidación del modelo: se trata de un varón, de clase media o alta, que ya ha recibido una educación general clásica (si se está dentro de un sistema formal, es un “bachiller”, equivalente en sus conocimientos a un egresado de la *lower division* del *College* norteamericano, aun cuando para ello hubiese requerido un menor número de años de escolaridad formal), que ha escogido ya la profesión que marcará con alta probabilidad las circunstancias de su actividad al salir de la universidad, “de la Facultad” dirá él.

No es muy larga la lista de tales profesiones en los años de creación y consolidación del modelo; a cada una corresponde una Facultad y a cada una corresponde un campo de acción más amplio que lo que actualmente sería el caso: Derecho, Medicina, Ingeniería, Farmacia, Filosofía, Bellas Artes - - - - En principio, en cada una de ellas -particularmente dicho de las tres primeras- hay *un* currículum que conduce a *un título profesional*, a una *licencia* para el ejercicio de esa profesión. El Estado napoleónico, liberal, había dado fin a la relación gremios-ocupaciones, había promulgado la libertad de trabajo con unas pocas excepciones, ligadas a la seguridad individual y a lo que ahora llamamos seguridad nacional, para las cuales se requería una *licencia*, que daría el Estado precisamente. Lo haría enseñando a jóvenes (ya *educados*) los pormenores de tales profesiones –y al mismo tiempo creando sus propios cuadros, sus tecnócratas y sus líderes, para usar términos ahora en boga- en sus Facultades, buscando un perfil estándar de licenciado. De ahí que el currículum de ese modelo fuese también estándar.

Para facilitar la administración de las diversas facultades ubicadas en la capital, y en otras ciudades provincianas “primadas”, creo el Estado unas instancias a la que llamó *Universidad*, el mismo nombre de la institución que el movimiento de separación Iglesia-Estado, el liberalismo, había clausurado, la universidad en su modelo medieval, la cual optó por reducirse a las dimensiones y necesidades estrictas de la Iglesia y convertirse en el Seminario. La universidad napoleónica, la universidad moderna, se subroga de la universidad medieval en todo aquello que le viene bien: las Facultades seculares. Brotan dos ramas renovadas del tronco anterior. La estandarización abarca también a las Facultades de la misma profesión en las diversas ciudades de un mismo país, y tiende a darse también internacionalmente. En el mundo anglosajón no se presentó de manera igual el liberalismo, ni surgió la universidad napoleónica; no obstante, a fines del Siglo XIX y principios del XX, algunos educadores norteamericanos se asomaron a la universidad alemana, pero la influencia que de ella recibieron no se manifestó en el modelo curricular, sino en algo que ha significado una enorme diferencia: que la investigación, comenzando

con la investigación científica, pasó a ser encomienda favorita para la universidad, a cargo de sus profesores asistidos por sus estudiantes-aprendices.

Con el tiempo, dentro de algunas Facultades surgieron compartimentos que dieron lugar a variaciones en el currículum. Así, en la Facultad de Ingeniería se distingue entre el ingeniero minero, el ingeniero topógrafo e hidrógrafo, y con los adelantos científicos y técnicos surgen el mecánico, el electricista. La ingeniería química, que ha sido tan importante, nació en la Facultad de Química, a donde había devenido la de Farmacia, que tuvo, además, otra vertiente en la Facultad de Ciencias. Así, surge el esquema de troncos comunes para varias salidas o *profesiones*. En otras, como la de Derecho, donde bajo el mismo currículum se preparaban los abogados y los administradores públicos (y en alguna medida los de las empresas), surgieron currículums paralelos que dieron lugar a otras “profesiones” y luego a otras Facultades: Economía, Ciencia Política y de ahí Periodismo, Sociología - - - En la Facultad de Filosofía, que a veces estuvo ligada a la de Bellas Artes, se amplía –o se fracciona- el espectro de la Humanidades, y surgen estudios en Educación, Historia, Literatura - - - -y una recién llegada: Psicología, prófuga de la Medicina. Arquitectura brotó en la de Bellas Artes y otras veces en la de Ingeniería. Aquí debemos recordar lo dicho con respecto a lo arbitrario que termina siendo todo intento de parcelación del conocimiento: tampoco resulta posible hacer un mapa claro entre las profesiones.

A este modelo de *Facultad-Licenciatura* corresponde una organización que se inicia con un director o decano de la Facultad que es auxiliado en sus trabajos por varios secretarios de función: las dos primeras en aparecer son la secretaría académica y la secretaría administrativa; luego, dependiendo del tamaño, del grado de independencia de la Facultad con respecto a la administración central de la universidad –habida cuenta de que con frecuencia hay repetición de funciones- y de los años transcurridos, aparecen otras, como la de registros escolares, de relaciones internacionales - - -; y jefaturas: de estudios de post-grado, de investigación, de labor editorial, de actividades deportivas y artísticas. También en las Facultades se han creado los departamentos, que agrupan a los profesores, con una diferencia trascendental con relación a los departamentos del *college* norteamericano: sólo dan servicio a la propia Facultad; en cada Facultad puede haber un departamento de matemáticas y otro de ciencias sociales, como ejemplos. La mención a los años transcurridos lleva a una de las características frecuentes en este modelo: una vez creada una oficina, abierto un programa, habilitado un servicio, difícilmente se cancelará; como consecuencia, los cambios y la escasa innovación se da como un agregado a lo existente; agregado en costos también, por supuesto, y a las fuerzas que orientan a la ineficiencia (rendimientos decrecientes, expresado en términos de modelo económico).

En su origen, en este modelo cada Facultad funciona en uno o varios edificios y sus anexos, exclusivos para el uso de esa Facultad, y distribuidos en diversos lugares de la ciudad. Ha llegado a ocurrir que al abrirse divisiones para post-gradados (de estudios superiores, o avanzados, acostumbra llamárseles) operan en otro edificio construido al efecto, a pesar de que estos estudios generalmente son vespertinos, destinados a estudiantes de tiempo parcial, con trabajos diurnos ordinarios de tiempo completo. Tal vez como

imitación a modelos integrados en campus, que incluyen además la función de brindar residencias a muchos estudiantes y profesores, estas universidades han entrado a la moda de construir los suyos propios -llamadas frecuentemente ciudades universitarias- que, dada la desarticulación de las Facultades, y de la naturaleza no residencial de las instituciones, resultan inútiles, cuando no hasta problemas para las ciudades que los alojan.

El término *licenciatura* lo hemos usado en su connotación de licencia profesional, la cual no se distingue formalmente de una licencia para ser piloto de avión transatlántico ni, por humilde que parezca, de una licencia para manejar un autobús de servicio urbano: en todos los casos se pretende acotar la libertad de trabajo con los límites de la seguridad pública. (Por muy liberal que sea la etapa por la que esté pasando un Estado, o las emergentes agrupaciones supra-estatales -UE, NAFTA-, no pueden renunciar a la exigencia de que existan licencias para algunas profesiones, entre ellas las que se relacionan con algunas de las encomiendas de la actual universidad, como son los casos de la medicina y del cálculo estructural; pero ¿la ingeniería industrial y otras variantes de la administración?) También el término pasó a usarse, en algunos países, como el correspondiente al grado académico que otorgaban algunas Facultades, particularmente la de Derecho, y luego como al nivel de estudios correspondiente al grado que otorgaban las Facultades: grado único antes de que se abrieran en ellas los post-gradados. En algunos países se ha otorgado por muchos años el grado de *doctor*, equivalente a éste al que nos referimos como de *licenciado*. En Brasil se conserva para ese nivel el grado de *bachiller*; se conserva, decimos, porque proviene de la universidad medieval. Hay ahora la tendencia a que se reserve el grado de *doctor* a un grado posterior a la licenciatura, y a introducir entre ambos un grado de *maestro*, tomado del *master* del sistema del *college* norteamericano. Este proceso se ha dado en medio de una paulatina devaluación del valor de una licenciatura, que en sus inicios indicaba con ese nombre o con el equivalente de doctor, la salida definitiva de la Facultad, luego de cinco años de estudio (y hasta siete en el caso de Medicina), para actuar fuera de ella, o dentro de ella como docente, y de una devaluación así mismo del perfil de entrada a la Facultad: ya no se trata -ni se espera que así sea - de una persona ya *educada*, de un bachiller en el sentido clásico. Pareciera que se quiere que de la Facultad egrese un *bachelor*, del modelo norteamericano, pero que fue “ensamblado” con otros planos.

Con el tiempo, además de la aparición de la universidad privada bajo el modelo de *Facultad* en los países donde éste imperaba, comenzó la universidad a crear programas nuevos, acordes con adelantos de la ciencia y la tecnología, y con nuevas estructuras sociales y formas de organización económica. También ha sido resultado de modas y fórmulas para atraer alumnos cuando la situación ha devenido a condiciones de competencia de mercado. No se trata ahora de profesiones en el sentido liberal, de las que requiere la sociedad título para su ejercicio, independientemente del grado de dificultad o del prestigio social que les corresponda, independientemente de su importancia económica. No obstante, en la generalidad de los casos se ofrecen bajo el modelo *Facultad-Licenciatura*, sin meditar en la conveniencia. Es como usar un traje de marino para pilotear un avión; en algunos casos extremos puede tratarse de un traje de buzo. La Facultad de Comercio y Administración, fenómeno explosivo en la segunda mitad del Siglo XX –una

explosión dentro de otra, pues la universidad en sí misma ha sido una- ha cobrado una importancia enorme.

Esa explosión de la universidad ha traído en algunos círculos la conciencia de que algo no está funcionando adecuadamente: por una lado la sociedad (con el Estado a la cabeza) no encuentra los recursos económicos suficientes para financiar la institución de acuerdo al camino que lleva; más serio el problema, pareciera que la universidad no está contribuyendo a hacer por la sociedad lo que ésta espera de ella, según lo que en ella invierte y de acuerdo a la importancia social que le ha dado, a las expectativas creadas: no sale airosa en un análisis de costo-beneficio; con frecuencia se ha convertido en una amenaza para el resto de la sociedad, en términos de seguridad, más aún a causa del la perversión del concepto de autonomía. Y tienden a ser instancias de acaparamiento y dispendio de los recursos que se requieren en el sector básico de la educación, a la vez que ha cegado la demanda de espacios en los centros de educación técnica.

Creemos que conviene empezar por replantear el modelo, recordando que “debe haber una sana correspondencia entre el modelo organizacional y el modelo curricular”

El modelo del *College* Norteamericano

Se trata de una institución que en sus orígenes tiene pocas o ninguna liga con el Estado; si acaso, a través de la Iglesia cuando es administrada por la Iglesia oficial en tiempos coloniales. Su fundación se debe a ésa y otras Iglesias muy celosas de su independencia, y posteriormente a Fundaciones de carácter privado. Ese origen se manifiesta en sus objetivos, de servicio a la sociedad en sentido amplio y no particularmente al Estado, y cuando es a éste ocurre por vías de participación democrática. De ahí que esos objetivos se reflejen en su currículum, diseñado para formar ciudadanos de una república. Cuando los gobiernos estatales fueron interesados (empujados a veces: el gobierno federal está impedido para operar escuelas generales) a crear *colleges*, el modelo ya estaba cuajado con las características antes dichas, y la evolución que ha seguido ha sido conjunta entre universidades públicas y privadas.

Tras cuatro años de estudio (generalmente fraccionados en dos *terms* semestrales cada uno) llamados respectivamente *freshman*, *sophomore*, *junior* y *senior*, se otorga el grado de *Bachelor* (*Bachelor's degree*). Los dos primeros años son identificados como *Lower division* en oposición a la *Upper division*, que es la segunda mitad. Se espera que durante su paso por la *Lower division* el estudiante adquiera una perspectiva general de la cultura (cursa Estudios Generales) y tome, cambie o afiance su decisión sobre el *major* con el cual habrá de graduarse.

Hay instituciones que ofrecen únicamente los dos primeros años: se conocen actualmente como *Community Colleges*; dan más importancia a estudios de carácter vocacional terminal: si un estudiante ingresa a uno de ellos con el propósito de transferirse luego a un *college* de cuatro años, debe inclinarse por un programa de Estudios Generales. Estos colegios otorgan un grado llamado *Associate*. El modelo de estas instituciones ha sido tomado en cuenta al diseñar en nuestro medio las “universidades tecnológicas”, cuyo poco éxito se relaciona con el cegamiento a la demanda de educación técnica a la que antes nos referimos.

A su ingreso al *college* o poco después, cada estudiante selecciona un campo central de estudios (el *major*) y un campo adicional que implica un número menor de cursos (el *minor*). Con frecuencia el campo *minor* es aparentemente muy distante al *major*; no obstante, se reconoce la riqueza educativa que ello genera. Las variantes principales en ese grado, que se definen a partir del *major* seleccionado, por un lado, y del propósito buscado por el estudiante en ese nivel de estudios, son las siguientes:

- (1) El *Bachelor of Arts* (B.A.) Implica que el *major* es una disciplina compacta. Biología, Historia, Matemáticas, Inglés, por ejemplo. Es importante observar que puede tratarse de un campo de las humanidades, de las ciencias-ciencias o de las ciencias sociales. En cuanto al propósito, es el de recibir una educación liberal (liberadora), que no compromete con alguna actividad específica profesional posterior a los estudios, o es, muy plausiblemente, el fundamento para estudios *graduate* (de post-grado). Ese post-grado puede consistir en estudios más avanzados (doctorado o maestría) en la disciplina del *bachelor* o en una afín, o en estudios para una profesión, como la de médico, abogado, docente en escuelas pre-universitarias, los negocios, las iglesias y muchas más. Esos estudios profesionales para graduados generalmente requieren, según la profesión elegida, de dos a cuatro años de estudio posteriores al *bachelor*, y conducen a una muy variada lista de grados académicos que no son, no obstante, las licencias profesionales *per se*. Éstas son otorgadas por los gremios o cuerpos profesionales, bajo regulaciones legales, luego de exámenes y otros requisitos. Debe tomarse en cuenta que la licencia profesional existe -valga la redundancia- cuando se trata de profesiones que requieren licencia por disposición legal o por auto-regulación gremial. Y valga la redundancia porque en nuestro medio es un tema no bien esclarecido
- (2) El *Bachelor of Science* (B.S.) Aquí, el *major* es un campo que integra varias ciencias o áreas, como ingeniería química, sistemas de información, economía, psicología organizacional, agricultura, o se trata de una ciencia o disciplina cuyo estudio se emprende con propósitos de aplicación, como estadística, microbiología, comunicación, o a mayor profundidad que si se hubiese elegido como B.A. Así, matemáticas, física, biología, por un lado, y economía por otro, como ejemplos, pueden ser ofrecidos como *majors* en un programa B.S. o en uno B.A. Una disciplina puramente humanística no se encontrará sino en un B.A. El B.S. es

también emprendido como pre-grado para estudios profesionales y para estudios de post-grado (doctorado o maestría) en el propio campo o alguno afín. Es común en los campos de la ingeniería que el B.S. se especifique según el área, cuando se emprendió con una mayor profundidad; así, puede otorgarse un *Bachelor of Science in Electrical Engineering* (B.S. in E.E.), como un ejemplo.

- (3) Sobresale por el crecimiento que está teniendo en la matrícula el grado de *Bachelor of Business Administration* (B.B.A.) Los *majors* amparados por este grado con harta probabilidad de encontrarlos, son contabilidad, sistemas de información, mercadotecnia, recursos humanos, economía (obsérvese que aparece por tercera vez), finanzas, negocios internacionales. El crecimiento del área ha traído un número importante de variantes y mezclas. Este grado es emprendido generalmente como estudio terminal para que, luego de la graduación y a veces ya antes de ella, el estudiante se incorpore al trabajo precisamente en el área de estudio. Es muy importante percatarse de que no se trata de un pre-grado para optar por el MBA (*Master of Business Administration*): las *Graduate Schools of Business* (el sentido de la traducción debe ser Escuela de Negocios para Graduados, y de ninguna manera Escuela para Graduados en Administración), tienden a rechazar a los egresados del BBA; quieren egresados el BS, del BA y de otros (ver punto 4). Cuando el campo de los negocios se emprende más centrado, más aplicado, puede ofrecerse un grado de *Bachelor of Science in Business Administration* (B.S. in B.A.)
- (4) Otros grados de *bachelor* que se encuentran con frecuencia son el B.F.A. (*Bachelor of Fine Arts*) o bellas artes, donde los *majors* provienen de las artes plásticas. B.Mus. (*Bachelor of Music*). *Bachelor of Architecture* y *Bachelor of Nursing* (enfermería) que no son licencias profesionales: éstas requieren generalmente estudios posteriores previos al examen de la profesión. Como uno de varios caminos para prepararse para las profesiones de docente en niveles pre-universitarios, existen los grados de *Bachelor of Science Teaching* y *Bachelor of Arts Teaching* (B.S.T., B.A.T.), y si la educación en sí misma es el objeto de estudio existen el *Bachelor of Education* (B.E.) y el *Bachelor of Science in Education* (B.S.E.). Finalmente mencionamos el *Bachelor of Divinity* (B.D.), en estudios religiosos.
- (5) Como es muy importante el caso de estudiantes cuya aspiración es pasar luego a una escuela profesional, se ofrecen programas teniéndolos en mente: educación pre-médica, pre-dental, pre-veterinaria, pre-legal, son los más comunes. No se trata de un *bachelor* específico, ni tampoco de un *major*: En cada caso puede ser tanto un B.S. como un B.A. u otro. Así, el diseño del currículum de un aspirante a la escuela de medicina, construido con la ayuda de un consejero, incluirá de rigor las ciencias médicas básicas, a partir de un listado de materias que cada escuela de medicina señala como requisito para aspirar al ingreso: bioquímica, microbiología, anatomía/zoología, física, química, biología, matemáticas. Muy probablemente será un B.S. con *major* en Microbiología, por ejemplo. Ocurre luego

que el graduado cambia su proyecto para continuar estudios de doctorado en Microbiología, o profesionales en análisis clínicos, o en bacteriología industrial. Encontramos un gran número de variantes. En los últimos años está favoreciéndose mucho que el *major* pre-médico sea en ingeniería mecánica, o en electrónica, de lo que después brotan aspirantes a estudios de graduado en ingeniería biomédica, o médicos (MD) que retornan a los estudios o a la investigación médico-ingenieril. Hay también el caso de quienes cursan el grado profesional en medicina (*Doctor of Medicine*) MD, y el doctorado en una de las ciencias básicas, Ph.D. en biología celular, por ejemplo. Existen arreglos que permiten que el año *senior* del *bachelor* le sea acreditado por el primero de los cuatro años de la escuela de medicina, de modo que el estudiante se gradúa estando ya enrolado de sus estudios profesionales. Las escuelas de derecho no especifican ningún programa, ni siquiera un curso, como pre-legal; lo que los asesores aconsejan a los inscritos es un área ligada al campo de la práctica legal al que aspiran; por ejemplo, ingeniería electrónica o química para quien desee ser abogado de patentes, psicología o sociología para quien busque ser abogado penalista, contabilidad para abogado de asuntos corporativos; hay un programa muy popular para los muchos que aspiran a la política o la administración pública luego de asistir a la escuela de derecho: PEP, que mezcla *Philosophy, Economics y Politics*).

Este modelo curricular funciona de manera paralela al modelo organizacional de departamentos. Corresponde un departamento a una disciplina clásica (matemáticas, inglés, historia), a un campo de aplicación (ingeniería de minas, economía agrícola), a un conjunto homogéneo que puede luego aparecer fraccionado (lenguas romances, o español, francés, italiano), a una adición de disciplinas o aplicaciones afines (física y matemáticas, suelos e irrigación). Cada institución se dará y hará evolucionar su mapa departamental a partir de sus circunstancias, intereses y criterios de taxonomía académica.

Corresponde a los departamentos ofrecer y administrar los *majors* (salvo los casos de unos pocos *majors* interdepartamentales que son administrados por un comité de profesores), y ofrecer los *minors*. Administrar un *major* significa ejercitar sobre los estudiantes que han manifestado su deseo de graduarse con uno de los *majors* correspondientes a ese departamento (o comité), la autoridad y responsabilidad que, en materia de currículum, corresponde en nuestro medio a los directores de programa. La función recae formalmente en el jefe de departamento (*Head- Chair- Chairperson of the Department of -----*), quien es auxiliado en ello por uno o varios profesores del departamento. (Uno de los criterios de SACS se refiere a la existencia de un profesor a cargo de cada *major* en los departamentos). Se habla en plural porque no es extraño que un departamento ofrezca más de un *major*, lo cual se da por distintas razones. Por ejemplo, el departamento de comunicación, puede ofrecer un *major* en periodismo, otro en relaciones públicas; el de política puede ofrecer uno en política comparada y otro en administración pública. Las combinaciones crecen si recordamos que es posible que un mismo contenido, digamos economía, puede ofrecerse como B.A., B.S. y B.B.A., mediante diversos arreglos en el currículum de los diferentes interesados, que no implican la apertura de cursos y grupos adicionales.

En este proceso de diseño del currículum para cada alumno participan otros profesores del departamento, que fungen cada uno de ellos como asesor, para éste y otros fines, de un grupo de estudiantes inscritos en uno de los *majors* del departamento, de modo tal que cada estudiante tiene un *student advisor*.

Con algunas modalidades que no detallaremos aquí, el modelo curricular-departamental se utiliza también para los post-gradados, doctorados y maestrías, diferentes a los de las que ahí se llaman escuelas profesionales.

Un conjunto de departamentos se agrupan, bajo criterios muy particulares de cada universidad y con importantes variantes entre una y otra, en un *College*. De Ingeniería, de Negocios, por ejemplo. Algunas veces se les llama Divisiones, y otras, las menos, Facultades. De entre estos *Colleges* destaca por su importancia histórica y por un especial papel en el modelo, uno llamado de Artes y Ciencias y otras variantes; antiguamente predominaba el nombre de *College* de Artes Liberales (*Liberal Arts*). Se adscriben a él los departamentos básicos: ciencias-ciencias, humanidades y ciencias sociales. Estudiar Artes Liberales significa, hemos dicho antes, más que un contenido una motivación, que generalmente se da entre inscritos en este *College*, pero no exclusivamente: se habla inclusive de “ingeniería como artes liberales”; de las ciencias(-ciencias) estudiadas como humanidades. Cursar Artes Liberales no significa un currículum disperso y sin profundidad en ninguna disciplina, y menos que se aborde con propósitos profesionalizantes *per se*.

Con los antecedentes ya mencionados podemos explicar cómo se construye el currículum de un estudiante:

- (a) La institución señala el número de créditos para obtener un grado cualquiera, y otros requisitos.
- (b) También la institución establece un número de cursos (expresados en créditos) de Estudios Generales que deberán ser tomados por todos los estudiantes; algunos de esos cursos están especificados y otros son seleccionados a partir de un listado o descripción, donde hay presencia de las grandes provincias del conocimiento (humanidades, artes, ciencias-ciencias).
- (c) Hay algunos *Colleges* que agregan su propia lista. El de Negocios siempre lo hace, el de ingeniería con frecuencia. Es algo similar a los llamados “truncos comunes” en nuestro medio, pero no tienen la rigidez y amplitud de un “tronco”.
- (d) El departamento que ofrece el *major* (o el comité que administra esos *majors* interdepartamentales, que son pocos) asigna al profesor asesor (*advisor*) que ayuda al estudiante a construir su currículum y autoriza los cursos. Entre estudiante y *advisor* se hace el programa general a varios años y el de cada *term* cuando se llega a cada proceso de inscripciones; en el camino se pueden ir introduciendo variaciones al programa, muchas de las cuales se originan en la disponibilidad de los cursos en el *term* en cuestión, y de lugares en los grupos abiertos. El departamento (o comité) ha definido el *major* en número de créditos en primer

lugar, en ciertos cursos especificados luego, y en otros a seleccionar dentro de una lista, a veces agrupada por parcelas de temas.

- (e) El *minor* seleccionado, que consiste a la vez en un número de créditos a cubrir dentro de un listado, es ubicado en el programa individual.
- (f) Puede ocurrir que la suma de créditos de (b), (c) y (d) sea menor que (a). En esos casos el estudiante tiene una nueva oportunidad para seleccionar, de acuerdo con su *advisor*, cursos que le atraigan, de cualquiera de los grupos anteriores, o inclusive de fuera de ellos.
- (g) En el diseño del programa hay varias reglas a observar, y una brújula:

1.- Los prerrequisitos de los cursos, que a veces son precisos (tal curso, o tal y tal curso), otras veces de una lista (tal o cual), otras de nivel del estudiante (*ser junior*, al menos) y el más inusual en nuestro medio: permiso del instructor, de quien enseñará el curso: ello exige entrevistarlo.

2.- El nivel del curso (de la *lower* o de la *upper división*) lo cual generalmente está señalado en la clave numérica o alfa-numérica del curso. Un *major* puede especificar - ver punto (d)- “x” créditos de los cuales al menos “z” de la *upper división* (o de código 400 o superior).

3.- Hay cursos de un departamento que se señalan como “idénticos” a cursos que aparecen en listados de otro u otros departamentos. El curso/grupo es el mismo, intercambiable, la “identidad” sirve para propósitos de contabilidad curricular.

4.- Se dan muchos casos de cursos de Estudios Generales, de los específicos o de los electivos, que a la vez llenan los requisitos de cursos de un *major* o un *minor*. Llenan cualquiera de los requisitos, pero sólo uno de ellos: no se contabilizan por duplicado.

5.- Sí puede contabilizarse más de una vez un mismo curso, pero en diferente listado: esto se da cuando un estudiante aspira a cursar dos *majors*, proyectos en los cuales puede obtener, si es el caso, dos *bachelors*, inclusive de diferente especie (B.A. y B.S., por ejemplo).

6.- Las experiencias que el estudiante va adquiriendo, las metas que ha cumplido y las que se propone para el resto de sus estudios y para su vida y carrera, son variables que pueden irse reflejando en el diseño de su currículum: la brújula que mencionamos.

En este modelo, las responsabilidades de los administradores académicos que en nuestro medio se llaman directores de programa, son realizadas por los departamentos las que ya señalamos, y por el *Dean* del College respectivo, quien es auxiliado por un asistente para todos los *majors* del College; por varios departamentos administrativos expertos en la función que ejercen para los estudiantes de todos los Colleges, sin concentrarse en *major* alguno: registros escolares, promoción, admisiones, relaciones con las familias, etcétera. Lo anterior permite que un número reducido de personas (entre profesores y *staff*) administren un número crecido de *majors* (programas), independientemente del número reducido o amplio de estudiantes inscritos en cada uno de ellos y del tamaño de la institución.

Hay otras razones que tienden a incrementar la eficiencia del modelo; destacamos una: es posible aumentar lo que en nuestro medio se llama “oferta educativa” sin atentar contra los costos totales ni unitarios, cuando se ha entendido el sistema y se sabe administrarlo. Una institución de no muchos estudiantes es capaz de ofrecer un gran número de programas; esto admira a los visitantes provenientes de países que operan bajo el sistema de Facultad, y con frecuencia no logran explicárselo. Pero de mucha mayor trascendencia es lo siguiente: el sistema ha permitido que no sólo subsistan, sino que florezcan, los programas disciplinarios en ciencias y en humanidades; como consecuencia, que existan y florezcan los Departamentos de Letras, de Física, de Filosofía, de Biología, en las más pequeñas instituciones (recordemos la sana relación que debe darse entre modelo curricular y modelo organizacional).

Los certificados de estudios, ya sea por ciclos de estudios completos o parciales, que expiden la universidad de Estados Unidos, conocidos como *transcripts*, no tienen validez oficial en el sentido en que en nuestro medio entendemos el término: son aceptados porque y cuando se desea aceptarlos, no porque exista una obligación jurídica de hacerlo, impuesta por el Estado; y esto es igual para instituciones privadas como para instituciones estatales. Predomina ahí el concepto de “acreditación”, otorgada por asociaciones de las propias instituciones, y por los organismos de carácter profesional. Ambas instancias son corporaciones de derecho privado. Del primer tipo existen asociaciones que acreditan a la escuela, colegio o universidad en su conjunto: siguiendo la tradición de evitar organismos grandes en exceso, se ha recurrido a la parcelación por regiones geográficas; tenemos el caso de la región Sur, donde funciona la Southern Association of Colleges and Schools (SACS, por sus siglas), paralela y fraterna de las de las otras grandes regiones del país. La solicitud de acreditación es voluntaria para cada institución, en el entendido de que en este caso estar fuera de la “X”-ACS de su región será una señal, una luz roja, de que se trata de una institución poco seria, de que sus egresados no serán bienvenidos en instituciones sí acreditadas, sea en casos de transferencias dentro de un mismo ciclo, sea en casos de buscar estudios de ciclos posteriores. Se ha acuñado el concepto de *diploma mills* (algo así como fábricas de títulos, en nuestro medio), para esas escuela no acreditadas: *unaccredited*; no obstante, su funcionamiento no constituye un delito, ni siquiera es ilegal. Cuando a alguna institución se fuera de Estados Unidos se le ocurrió ser acreditada en Estados Unidos –lo cual no es una acreditación internacional, sino de Estados Unidos- y luego a otras pocas, se le asignó a SACS, la de la región Sur, la encomienda de acreditar a cualquier institución de fuera de los Estados Unidos. Luego están las asociaciones nacionales de Escuelas, en el caso de las de carácter profesional, como de Medicina, de Derecho y de Negocios, y asociaciones por disciplina, para los departamentos, que al igual que las “X”-ACS, y en ocasiones mucho más, exigen a las escuelas solicitantes el cumplimiento de estándares de organización y funcionamiento. Más allá, están las acreditaciones otorgadas por los organismos profesionales, como la *American Medical Association* y la *American Bar Association*, para las escuelas de medicina y de derecho, acreditación que está relacionada con el examen que los egresados habrán de superar ante las sedes estatales de dichas asociaciones para obtener la licencia profesional que, en principio, tendrá efectos únicamente para el Estado donde se presente. Los certificados de estudios y los diplomas de graduación son análogos, en cuanto a su validez, a los cheques (en oposición a los

billetes de banco): se aceptan si se desean aceptar, como resultado de la confianza que se tenga en el emisor.

El modelo del *college* norteamericano ha sido transplantado a instituciones que, en lo general, funcionan bajo el modelo continental (europeo) de *Facultad*. La Universidad de Navarra ofrece un Bachelor of Arts, así, expresado en inglés, montado sobre cursos ordinarios de sus diversas Facultades. Más recientemente, varias universidades alemanas están ofreciendo -principalmente para estudiantes extranjeros- estudios bajo el modelo norteamericano. La *Business School* está siendo un vehículo de influencia de la universidad norteamericana a la universidad europea, tanto la continental como la británica, donde hasta años muy recientes no se enseñaba la administración dentro de un programa especial para los negocios. El fenómeno comenzó en algunas instituciones independientes, casi siempre privadas, en programas para graduados (como eran en Estados Unidos las escuelas de administración en las universidades de gran prestigio), hasta que fue también abordado por las universidades regulares, principalmente en la modalidad de MBA y en educación continua.

Los modelos universitarios en México

Al nacer, México estrenó universidad: a principios del Siglo XVI fue creada la Real y Pontificia Universidad de México, bajo el modelo de la Universidad de Salamanca, obviamente de carácter medieval pero ya bajo la existencia de un Estado Moderno, el Imperio Español, que habría naturalmente de adoptar las características del mercantilismo; ocurre esto 300 años antes de la aparición en la Europa continental del estado liberal. De esa R-P-U-M provienen en líneas más o menos rectas pero con grandes espacios de tiempo en blanco, las actuales UNAM (donde lo de Nacional va por lo de Real y lo de Autónoma por lo de Pontificia) y la Universidad Pontificia de México, la única universidad canónicamente católica que hay en nuestro país. Durante los años que median entre los movimientos de Independencia y de Revolución, y principalmente como consecuencia de las luchas de Reforma, los liberales clausuraban la universidad y los conservadores la reabrían, lo cual no significaba que dejaban de existir las escuelas de Medicina, de Derecho y de Ingeniería: ya hemos visto que “universidad” era (y en algunos casos sigue siendo) una instancia administrativa, del tipo *umbrela*. Uno de los últimos actos del Porfiriato (como régimen, una variante más de los intentos de implantar en México el Estado Moderno) fue la reapertura en 1910 de la Universidad, con el nombre de Nacional de México (lo de Autónoma se le agregó ya en la era de la Revolución), reuniendo algunas de las escuelas de grado más o menos superior, más o menos “profesional”, que operaban ya. Las que no se integraron, notablemente la de agricultura, adoptaron no obstante el título de Nacional. El modelo de organización, y con ello el modelo curricular, fue el de Facultad, naturalmente.

El origen de las universidades de los Estados se encuentra, (1) en los colegios que fundaron durante la Colonia las órdenes religiosas -principalmente la Compañía de Jesús- en

ciudades importantes, los cuales fueron convertidos por los gobiernos locales a partir de la Independencia –como parte del avance del liberalismo- en Institutos Científicos y Literarios, (2) en los Colegios Civiles que los propios gobiernos fundaron donde no hubo los antecedentes de colegios coloniales, y (3) los mas rezagados, directamente con el nombre de universidad, por el resto de los gobiernos locales ya muy avanzado en Siglo XX. Cada una de ellas adoptó el modelo de Facultad, con frecuencia calcado de la Nacional, y a cada una le ha llegado luego el carácter de autónoma, por lo menos en la ley y en el nombre.

La universidad particular en México se inició en el Siglo XX bajo los siguientes mecanismos: (1) El de la incorporación a la universidad pública, bajo una supuesta supervisión de su parte; inicialmente se trató de la UNAM, que incorporó a la Iberoamericana en la Cd. México, a la Autónoma de Guadalajara, y a la de Monterrey en su etapa en que se llamó Labastida. Nótese cómo la capacidad de incorporación de la UNAM se dio dentro y fuera de la entidad de su domicilio, el Distrito Federal, pese a que la materia de profesiones está reservada a los Estados por la Constitución General. Nótese también que se ha usado el atributo de *Autónoma* para una persona moral de carácter privado, cuando sólo le es aplicable a una entidad pública (toda persona privada es autónoma por naturaleza); y que el carácter de autónoma no equivale al de *libre universitaria*. La capacidad de incorporar instituciones de particulares se encuentra comunmente en las leyes orgánicas de las universidades de los Estados, generalmente con la condición de que los planes y programas sean “idénticos” a los de la propia institución pública. Esta facultad se ha utilizado mucho para la incorporación de ciclos de preparatoria, nivel en el cual también la UNAM ha incursionado en toda la república. (2) El de incorporación a la Secretaría de Educación Pública (federal), con la imposición de los curriculums del IPN cuando éste ofrecía la *carrera*, y que también se utilizó por instituciones incorporadas a la UNAM, para *carreras* que ésta no ofrecía, como el caso de Relaciones Industriales en la Iberoamericana. Así, ocurría que la misma institución estaba incorporada a la UNAM para unos programas y a la SEP para otros. En estos dos mecanismos de incorporación los títulos son otorgados por la autoridad que incorpora, la SEP o la universidad oficial, únicas que han recibido del legislador la facultad de expedir títulos profesionales. (3) El de reconocimiento de validez oficial de estudios (RVOE), con otorgamiento de status de *Escuela Libre Universitaria*, y capacidad para expedir títulos profesionales, por parte del Ejecutivo. (Es sostenible jurídicamente que debió y debe ser la Legislatura). Si consideramos que el caso de la Escuela Libre de Derecho es *sui generis* (un género en sí mismo, que no se ha repetido) encontramos dos variantes de este esquema: (A) el del Ejecutivo Federal, que lo estrenó con el Tecnológico de Monterrey y dejó de usarlo por muchos años, hasta que la reactivó para instituciones que habían vivido en lo general incorporadas a la UNAM o a la SEP (ITAM, Iberoamericana, LaSalle y otras), y (B) el de los Estados, iniciando este mecanismo el Estado de Nuevo León cuando en 1969 la estrenó con tres instituciones, una de ellas la Universidad de Monterrey. Luego siguió el Estado de Sonora y después cundió en el resto del país, con resultados dignos de cuidado.

Ya mencionamos que de manera natural la universidad pública adoptó el modelo curricular de Facultad; con ella, la universidad particular también, sea por obligación (incorporación)

o por ser el prevaleciente y único conocido en el país; el que encajaba en la *normalidad*. Fue por la vía de modificaciones en el modelo organizacional, en búsqueda de eficiencia y economías de escala (creación de departamentos académicos para toda la institución), que llegaron algunas influencias del modelo norteamericano al currículum. Ocurrió en instituciones particulares –el Tecnológico y la Universidad de Monterrey desde sus respectivos inicios- y en instituciones públicas de reciente creación y de escasos recursos económicos que las obligaron a ser eficientes, como el Tecnológico de Sonora (ITSon) y la Universidad de Aguascalientes. También, al percatarse las instituciones de educación superior que sus ingresados no respondían a la expectativa de tiempos pasados, en el sentido de ser personas ya educadas liberalmente, verdaderos bachilleres, los currículums de las *carreras profesiones* fueron abriendo espacios a cursos de educación general, tan básicos como Redacción e Inglés. La regla ha sido agregar esos y otros cursos “humanísticos” pero sin eliminar cursos de la profesión, sin hacer un replanteamiento radical, con el riesgo de reducir el valor del resultado final a causa del atiborramiento de cursos, y el aumento de costos de operación.

Además de los casos del Tecnológico y de la Universidad de Monterrey, cuyos modelos curriculares tienen marcada influencia del *college* norteamericano, y en mayor medida en la última a partir de 1996, está la Universidad de las Américas, en sus ramas –Puebla y Fundación- (Cd. de México). Ella se fundó con el modelo norteamericano con el nombre de México City College, para atender las necesidades de norteamericanos residentes en esa ciudad, y para atraer estudiantes de los Estados Unidos interesados en la cultura de nuestro país, con frecuencia por períodos de un año (ya hemos visto como una ventaja del modelo la facilidad de tener la experiencia de estudios en otra institución, otro país generalmente, el llamado *year abroad*). Luego, la UDLA ha introducido la licenciatura-profesión sobre el *college*, en un sentido contrario al que la U-de-M ha seguido para introducir el *college* en la licenciatura-profesión, pues cada una se encontraba en el otro lado del camino.

En México los certificados de estudios, por un ciclo completo o parciales, los “títulos profesionales” y los grados académicos, sólo pueden ser expedidos por el Estado, por instituciones del Estado, por instituciones creadas por el Estado que tengan carácter de autónomas, por entes incorporados a esas instituciones cuando tienen facultades de incorporación contenidas en sus leyes orgánicas, o por entes con reconocimiento de validez oficial (del Estado, se entiende). Se trata de documentos que, satisfechas ciertas formalidades, tienen un valor legal inoponible; aquí la analogía es con los billetes del Banco de México, que poseen “curso legal”: es posible que al titular de un grado académico del origen listado no se le conceda inscripción en un ciclo superior para el cual aquel grado fuese pre-requisito, pero nunca será a causa de falta de validez de su grado o certificado de estudios. Como el Estado al que nos referimos es una de las entidades de la federación, hay una disposición en la Constitución General del país que amplía a todas las entidades el valor de esos documentos y, específicamente, de los “títulos profesionales”. El registro de profesiones, asunto de competencia de las entidades que se ha federalizado a base de convenios entre ellas y la Dirección General de Profesiones de la Secretaría (Federal) de Educación Pública, es un mero trámite administrativo pero sin consecuencia alguna de control o evaluación. Y lo que comenzó siendo el registro –seguido de la expedición de una

cédula- de los títulos de las profesiones que requieren título para su ejercicio (valga la redundancia), se convirtió en un trámite que se puede seguir para el registro de cualquier grado académico, incluyendo los de disciplinas que no son una “profesión” en el sentido liberal. En la práctica hay miles, muchos miles de egresados de “carreras profesionales”, inclusive de las que sí son profesiones liberales, que no registran el título o grado sin que de ello se desprendan consecuencias de derecho dada la índole de su desarrollo laboral de esos individuos. Esa realidad, y el interesante caso del ITESO de Guadalajara, que vivió muchos años, y floreció, sin incorporación ni RVOE, nos indican de nuevo que hay algo que no funciona adecuadamente: en este caso, la realidad de la economía y de la vida social mexicana no concuerda con los modelos de lo que debería ser uno de los factores de su progreso y bienestar: la educación superior.

Así como, según señalamos antes, el sistema del *college* ha influido en algunas escuelas mexicanas, a veces sin saber cómo ni porqué, en los últimos años han nacido en nuestro país algunas plausibles iniciativas para acreditar instituciones, como el caso de FIMPES. No deja de ser lamentable que la acreditación de FIMPES se haga bajo el modelo, casi calcado, de SACS; el problema es que es una medida para el *college* que se usa para la Facultad. FIMPES agrupa instituciones particulares, algunas de las cuales tienen más influencia del *college* (UDLA, U-de-M, ITESM), lo que reduce la dificultad; pero cuando la UANL, típica institución de Facultades, solicita su acreditación ante SACS, se antoja que ha llegado el momento de diseñar un esquema de acreditación y evaluación, tan prestigiado como SACS, pero propio para nuestra realidad, además de que se replanteen cambios en nuestros sistemas de educación superior, por las razones apuntadas en otras partes de este documento. En el seno de ANUIES, que agrupa a las instituciones públicas y a las pocas privadas que han logrado acceso, se promueven mecanismos de evaluación institucional. También existen las asociaciones nacionales que agrupan escuelas (y sus equivalentes) de las profesiones y disciplinas, que incluyen mecanismos de acreditación en algunos casos, como Medicina, que tienden a convertirse en elementos activos en el mejoramiento de sus agremiados. No obstante, legalmente las consecuencias son limitadas; por ejemplo, una persona puede egresar de una Escuela de Medicina que cuente con reconocimiento legal, e *ipso ipso* puede ejercer luego del registro de su título ante las autoridades correspondientes, no obstante que tal escuela no sea miembro de la asociación de escuelas de medicina, no obstante que se trate de algo parecido a un *diploma mill*. Es muy significativo el ejemplo tomado de la medicina, por dos razones: por un lado, se trata quizá de la profesión que requiere más control que cualquiera por estar en juego la salud pública, y la vida del individuo; por otro lado, porque en el caso se han diseñado mecanismos de control, no definitivos pero de mucha trascendencia, por la propia profesión, a través del examen general nacional para el ingreso a las residencias de post-grado para las especialidades médicas, y luego para el ejercicio de las propias especialidades. El caso de la contaduría pública es otro exitoso de auto-evaluación de la profesión. La lección es en el sentido de que en México está, así sea lentamente, introduciéndose una mayor exigencia para el ejercicio profesional, pero por parte de la sociedad civil.

La problemática de la profesión académica desde una perspectiva internacional.

Teresa de Jesús Guzmán Acuña

El problema de la profesión comienza con definirla bajo el mismo criterio que el del docente. Para comenzar con una definición habría por lo tanto, que partir de la diferencia clara y definida entre lo que es un docente y un académico.

Docente: profesional dedicado a la docencia, denominado más comúnmente como profesor, es la figura central en el proceso de enseñanza-aprendizaje; por consiguiente, la calidad educativa tiene una vinculación obligada con la calidad de los profesores, de ahí que las políticas y proyectos de desarrollo de la educación giren alrededor del profesor y le encomienden una diversidad de tareas.

Académico: primeramente aquel que realiza una combinación muy variada de esfuerzos tendientes al descubrimiento, la conservación, la depuración del conocimiento, este plano se traduce en actividades propiamente académicas y estrechamente vinculadas con el campo profesional para el cual se forma. Segundo, realiza actividades de carácter más académico- administrativo y cuya preocupación es atender a los requerimientos provenientes de formas de organización de la educación superior. Tercero, profesional de la docencia, en donde realiza actividades que tienen que ver con el campo de formación académico-profesional. (Magaña, 2001)

Según Burton R. Clark, la profesión académica enfrenta 5 problemas sistemáticos:

1) Secundarización y remediación:

Uno de los efectos causados por la masificación de la educación superior, y que ha modificado las condiciones de la vida académica ocurre cuando los académicos confrontan estudiantes con deficiencias educativas provenientes de un sistema de educación media deficiente. Ante esta situación los académicos pasan gran parte del tiempo remediando estas deficiencias y lidiando con estudiantes con bajos estándares académicos que corresponden a niveles muy bajos como de preparatoria. Esta situación margina al profesorado “erosionando” la esencia intelectual como médula del trabajo del profesor, desprofesionalizándolos.

2) Docencia Excesiva:

Encontrar un punto de equilibrio entre la investigación, la docencia y la gestión, es un problema aún no muy definido. Las grandes cargas de horas frente a grupo en el nivel del posgrado y en el de licenciatura que tienen la gran mayoría de los profesores han llevado a la realidad que los profesores enseñan demasiado que terminan por enseñar muy poco. Este equilibrio no encontrado en todavía muchas IES, están provocando que los profesores se alejen de sus disciplinas.

3) Atenuado control profesional:

Los académicos en algunas organizaciones tienen gran influencia en los administradores y en el personal de confianza. Tal como Gary Rodhes afirma: “el profesorado está incrementando su rol como administradores en las organizaciones”. Pero esto no es una generalidad, en la mayoría de los casos los académicos se enfrentan con que las decisiones son tomadas en gran número por los administradores y el personal de confianza, siendo muy vulnerables a los dictados políticos y administrativos. Las formas de control burocrático permanecen en la mayoría de las IES. Esta situación es todavía mayor para los profesores de horario libre que se encuentran en posiciones totalmente marginadas dentro de la organización y con sueldos pobremente pagados.

4) Cultura académica fragmentada

Los principales reclamos que los reformadores hacen a los académicos es que de alguna manera tienen que encontrar acuerdos en valores esenciales y asumir marcos de referencia comunes. Diferentes contextos, especialmente institucionales, promueven diferentes valores. Aún términos comunes asumen diferentes significados.

5) Disminución de motivación intrínseca y recompensas

Cuando el trabajo académico se convierte en solo un trabajo y en una carrera rutinaria entonces el sistema de recompensas tiene una gran prioridad. Los académicos permanecen en sus trabajos o los abandonan de acuerdo al salario que reciben. Cuando se llega a tiempo a clases por que se tiene que llegar o cuando se sale del salón de clases satisfecho del trabajo realizado, las cuestiones de ética y de valores entran en juego. Para quienes realmente encuentran en la profesión un significado y un valor, o para aquellos que se preocupan principalmente por los resultados monetarios. Un proyecto de profesionalización de los académicos debería de buscar proveer medios por los cuales se encuentre una motivación intrínseca y al mismo tiempo las glorias de un status elevado y formar parte de la jerarquía de poder, así como de mecanismos establecidos de reclutamiento y retención del talento.

Para continuar abordando los problemas que enfrenta la profesión en el mundo, se presenta un panorama de cómo algunos de los problemas anteriormente presentados están afectando a la profesión en distintos países del mundo.

Alemania

Uno de los temas más significativos en Alemania con respecto a los profesores lo es el reclutamiento, promoción y el nombramiento del staff académico. El sistema de carrera académica alemán solo puede ser entendido en el contexto de una sistema de educación superior relativamente homogéneo en donde las diferencias institucionales en calidad son limitadas. El sistema está caracterizado por una inequidad en el status y una fuerte competencia dentro de una escala de carrera piramidal jerárquica.

El sistema de designaciones incorpora las mayores recompensas y políticas de promoción, los profesores son designados por el total de su vida académica y otros procesos de evaluación toman un rol menos importante. Además, la estructura de carrera sirve como un contrabalance entre las jerarquías institucionales y las promociones provinciales.

Finalmente, la estructura de la carrera académica ha resultado del vínculo cercano entre la educación superior y el estado, quien tiene una considerable influencia en la estructura administrativa a través de establecer condiciones con las leyes federales de educación superior, financiando el establecimiento de posiciones, y controlando los planes presupuestales institucionales. Al mismo tiempo, el auto gobierno institucional protege mucho los intereses del profesorado, mientras que otras fuerzas, especialmente el liderazgo institucional, deans (directores) y rectores no pueden intervenir en el núcleo de las actividades de docencia e investigación. Así que, la única autoridad formal superior al nivel del profesor es el ministro, el cual lejano es incapaz de monitorear las actividades día a día del profesor. La autonomía constitucionalmente otorgada sobre la docencia y la investigación para cada profesor no permite al ministro ningún control serio sobre las actividades del profesor. (Enders, 2000)

Esta situación está obligando a realizar ciertas reformas que en forma lenta van otorgando al liderazgo institucional mayores posibilidades de evaluar al profesorado y al establecimiento de sistemas de evaluación que permitan establecer un equilibrio entre el control necesario sobre las actividades de los profesores.

Inglaterra

Uno de los principales problemas que enfrenta el profesorado en la Gran Bretaña lo es sin duda la caída de los salarios. Si se observa al sistema universitario británico en su totalidad desde el punto de vista de los salarios y el estatus del personal académico, sería muy difícil identificar cuales beneficios se han preservado desde que el estado otorgó la autonomía. Los salarios académicos han caído en Inglaterra en comparación con otras profesiones, un 2% anual en los últimos 20 años. Esta situación ha provocado que la profesión sea poco atractiva, y afectan la motivación de los profesores ya existente pero además influye negativamente en el reclutamiento de nuevos profesores. Si la profesión académica fuera parte del servicio civil, como en la mayoría de los sistemas de educación superior europeos, no tendría mecanismos inadecuados para el establecimiento de pagos, y su pago sería mayor del que es actualmente. El argumento contrario sería que la autonomía otorga al sistema universitario libertad para reformar la profesión de tiempo en tiempo para adecuarse a las necesidades. Pero ninguna reforma ha ocurrido, y la estructura de la profesión permanece casi igual que hace 50 años. Se puede decir que el sistema británico de educación superior ha adquirido lo peor de ambos mundos. (Shattock, 2000)

Francia

La independencia de los profesores ha sido reconocida en Francia, como un principio constitucional. Cualquier regulación que introduzcan elementos sobre el control administrativo, sobre las carreras o establecer límites a la libertad académica puede ser llevada hacia la corte administrativa, que tiene el poder de revertir cualquier decisión realizada sobre la promoción o reclutamiento realizada por una autoridad académica o administrativa. En los aspectos como establecimiento de estándares, diseño de currículo, organización de la docencia y expresar ideas en el salón de clases y las publicaciones académicas individual o colectivamente, gozan de una enorme autonomía. Las únicas

decisiones que pueden ser bloqueadas a un individuo del profesorado, son aquellas decisiones que son tomadas de forma colegiada por los pares.

La prioridad de las políticas gubernamentales de educación superior, es fortalecer la autonomía de las instituciones. Las universidades esperan poder desarrollar sus propias políticas. Se les ha pedido innovar y mejorar la calidad de la investigación como la de la docencia. Esto involucraría una transformación en la presente estructura de incentivos (probablemente limitando la cantidad de tiempo en la docencia). Los directivos universitarios han insistido en que el desempeño docente sea tomado en consideración, junto con la investigación en el reclutamiento y el proceso de promoción. El cambio principal en las condiciones financieras de los académicos ha sido la introducción de bonos en orden de crear incentivos y reconocer las diferentes tareas desempeñadas por los académicos. Esto se realizó en forma paralela con la introducción de una evaluación de diferentes actividades a nivel institucional. A pesar de todo lo anterior, la evaluación sigue siendo muy limitada y no vinculada al desempeño-salario. Los académicos están más acostumbrados a una enorme autonomía individual, a una lejana supervisión y control.

El sistema de educación francés es el más grande y más antiguo de toda Europa. Una de sus principales características en una larga historia de centralización, en manos del estado está todas las decisiones y casi todos los aspectos de la vida social. Debido a los estatutos y tradiciones, las universidades francesas, encuentran muy difícil movilizar a su recurso humano y diseñar mejores incentivos para su planta docente. El marco de referencia nacional de empleo y la amplitud de los cuerpos disciplinares que deciden en las carreras de los académicos explica el porqué es tan débil la relación que existe entre el profesorado y las instituciones en las que trabajan. La enorme autonomía individual del profesorado entra en conflicto con la autonomía institucional y prevé una necesidad urgente de cambios. La pregunta sería cómo implementar una política institucional de mejoramiento de la calidad cuando la actividad de sus actores fundamentales no puede ser evaluada y promovida a nivel local. Cómo los departamentos pueden ser reestructurados en tiempos de decremento de matrícula. Cuando las alianzas disciplinares convierten a las universidades en enemigos. (Chevaillier, 2000)

Italia

El profesorado italiano enfrenta una crisis real en la profesión. Un número de alternativas contradictorias han sido presentadas ante los profesores debido a las demandas que emanan de la sociedad y de la economía. Estas alternativas son presentadas a continuación:

- 1) El personal académico ha disfrutado por mucho tiempo de una posición estable, pero ahora existen razones económicas que reducen la estabilidad y crean posiciones temporales. Una política flexible y menos costosa estaría basada en la creación de algunas nuevas posiciones (dejando estable el número de las ya existentes posiciones estables) y la contratación de bases temporales de profesores e investigadores foráneos.

- 2) La autonomía de la profesión ha sido siempre otorgada y respetada, pero ahora la creciente presión para apoyar la solidaridad institucional, más identificada con la institución con los campos disciplinares a repercutido en menor autonomía individual.
- 3) El interés en la investigación y las actividades profesionales externas esta incrementando el conflicto con la creciente presión de las tareas docentes.
- 4) La libertad para la realización de investigación está cada vez más orientada a los intereses de los organismos financiadores de la investigación
- 5) El lema del profesorado ha sido “Profesión de profesiones” dedicado a la formación de una élite, está ahora siendo confrontado con la realidad de ser más parte de una educación superior de masas.

Todos estos no son alternativos si no más bien problemas que requieren ser resueltos alrededor de cambios en la profesión académica, balanceando los finales contradictorios sin perder la esencia del profesorado. Probablemente estos problemas académicos se encuentran en todas las sociedades modernas o se presentarán tarde que temprano. Sin embargo el profesorado italiano ha llegado a un punto de no retorno, en donde las soluciones requieren ya ser abordadas. (Moscati, 2000)

España

En las dos últimas décadas, las universidades españolas han disfrutado de una situación muy dinámica, lo que ha sido considerado muy positivo tanto para la calidad del sistema de educación superior como para las condiciones del personal académico. Tanto las autoridades universitarias como los profesores han estado acostumbrados a la situación de crecimiento y el número de posiciones académicas es siempre creciente. Sin embargo, esta situación ha cambiado dramáticamente, actualmente el número de estudiantes se ha incrementado y el escenario de la educación superior esta cambiando de manera muy rápida.

En este punto, más posiciones no serán necesitadas si las políticas de los académicos no cambian, abandonando la regla general que vincula el número de posiciones académicas al número de cursos impartidos. Las vacantes por retiro son muy escasas puesto que una población relativamente joven de profesores ocupa la mayoría de las plazas. Esto ha ocasionado que un creciente número de jóvenes profesores se encuentren en posiciones de horario libre, muchos de ellos con excelentes referencias académicas de universidades nacionales y extranjeras, lo que está provocando una fuente potencial de conflicto y tensión en las universidades.

Cómo solucionar el problema del profesorado de horario libre es un problema fundamental que actualmente enfrentan las universidades españolas. Por un lado, no es posible mantener tan elevado número de plazas académicas en una situación tan precaria. Por el otro, resulta difícil mantener el indefinido incremento en el número de personal civil, teniendo en cuenta la naturaleza rígida del status. Futuras reformas en discusión están buscando establecer

nuevas posiciones con el mismo status, derechos y obligaciones que se aplican a otros empleados. Esto permitiría que muchas personas puedan mejorar su situación profesional, sin que las universidades tengan que crear un profesorado con el estatus de personal civil.

El reclutamiento y la promoción del personal académico de tiempo completo están también cambiando. El mecanismo para seleccionar profesores, que está fuertemente influenciado por las mismas universidades, ha producido una tendencia a favor de los candidatos locales. Las discusiones públicas sobre endogamia universitaria han sido llevadas a editoriales y periódicos nacionales. Aunque este no es el problema central de las universidades españolas, las personas piensan que este problema debería ser corregido desarrollando un sistema justo de selección.

En lo que respecta a las promociones en diferentes niveles, ésta también está sobre revisión. Existen tres categorías de profesores que no corresponden realmente con los méritos académicos. Un sistema de carrera con un tipo de evaluación a la productividad que se reflejará en salarios y posiciones sería una política preferente para el sistema actual.

Cambios en la situación del personal académico que repercutan en una incrementada flexibilidad y eficiencia requieren ser modificados en la ley y una consideración nueva el status legal de los académicos.

El hecho de que los problemas son bien conocidos, probablemente llevará a una solución que puede resultar en compromisos políticos entre los diferentes grupos involucrados especialmente los académicos que no atacarán las causas profundas: una profesión académica dinámica en el siglo XXI, pero organizada bajo las reglas heredadas de los albores del siglo XIX (Ginés-Mora, 2000)

Suiza

Tradicionalmente el sistema de educación superior suizo es caracterizado por su uniformidad, sin embargo, los nuevos marcos de referencia del sistema de educación superior probablemente estimularán en Suiza, una diferenciación de universidades y colleges. La expansión ha incrementado un patrón complejo de ajustes y respuestas dentro del sistema. Cada institución puede modificar sus perfiles y ofrecer además algo diferente de las demás instituciones, sin embargo, las equivalencias nacionales de los grados está siendo cuestionada.

Todo el sistema se está moviendo a incrementar las variaciones entre las instituciones y entre el profesorado y departamentos en relación a estudiantes, programas, responsabilidades docentes, actividades de investigación, así como fuentes de financiamiento. Las diferenciaciones están también modificando el poder y prestigio así como en las condiciones económicas dentro de la comunidad académica. El área científica ha sido altamente diferenciada en poder, status y en financiamiento. Actualmente las instituciones tienen libertad para realizar arreglos individuales que permitan una base de promoción individual. Esto hará más fácil para los académicos ser promovidos y al mismo

tiempo los hará más dependientes del personal y las políticas de promoción de sus propias instituciones y departamentos.

Obviamente, existe una tendencia nacional a la homogenización en lo que respecta a las instituciones así como a lo que se refiere a las labores del personal académico. Comparando esta situación con algunos países hemos visto una tendencia hacia la diferenciación de los roles académicos, los académicos suizos continúan presentado resistencia a la separación de roles y una tendencia a la dirección opuesta. A pesar de todo, existe un creciente sentimiento en contra de la política de homogenización entre distinguidos académicos y políticos.

Por cuánto tiempo esta noción de uniformidad puede mantenerse, cuando generalizadamente se sabe que la realidad es muy diversa. Existe una necesidad hacia un debate sobre como la diferenciación del sistema es requerida. Suiza no puede mantenerse teniendo recursos limitados para la investigación esparcida por diferentes regiones del país, existe una necesidad a la concentración y al mismo tiempo a la diferenciación. Las acciones del gobierno deberán estar encaminadas a la apertura a la diferenciación, y a que las jerarquías sean más evidentes tanto entre las instituciones, profesores e individuos. Solamente así podrá existir un proceso poderoso de transformación que modificará la racionalidad de la educación superior y de la profesión académica. (Askling, 2000)

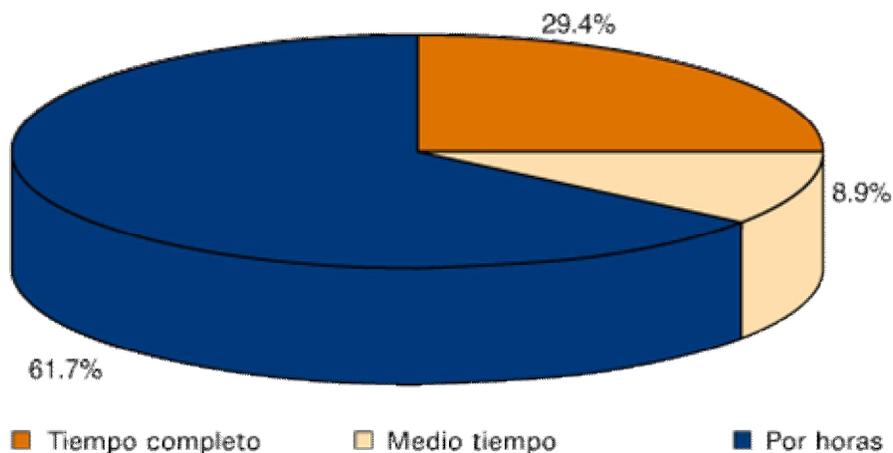
México

En México el fenómeno de la explosión de la educación superior se da entre 1960 a 1999 con un incremento considerable de IES de 78 a 634, sin contar escuelas de formación de maestros de nivel básico y medio (normales). De las cuales, 445 eran de carácter privado. La matrícula a nivel licenciatura aumento de 78,753 estudiantes a un millón 392 mil; se generaron 22 mil nuevos lugares para estudiar el nivel técnico y el posgrado alcanzó 107,100 estudiantes. Entre 1960 y 2000, la tasa bruta de escolaridad aumento de 2.7% a 17.0% de la población entre 20 y 24 años de edad.

Todo lo anterior generó por ende, un crecimiento en el mercado laboral de la profesión académica, el número de plazas creció de 10 mil 749 a 1443 mil 325 plazas. De forma paralela a este crecimiento, el sindicalismo universitario y el énfasis por parte de las autoridades gubernamentales en la planeación, ampliaron la estabilidad laboral y el tiempo de contratación de los miembros de la profesión académica. Para la época de los ochenta, a causa de una disminución, en términos reales, de los recursos financieros destinados a la educación superior, el derrumbe de los salarios de los académicos pasó de seis o siete salarios mínimos vigentes en 1980, a un promedio de cuatro a cinco en 1989.

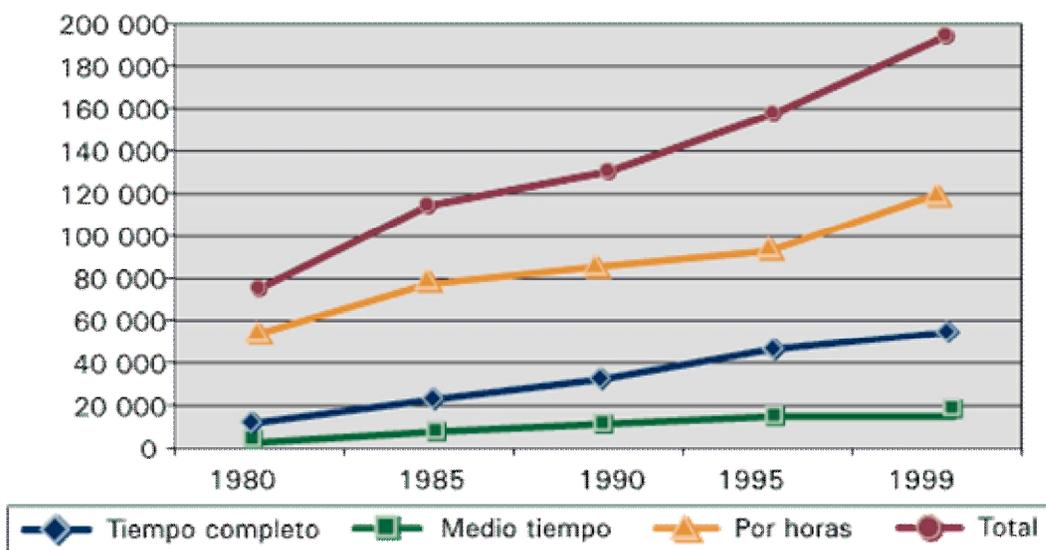
Los principales problemas que enfrenta la profesión en México, son las importantes diferencias en escolaridad que los académicos mexicanos tienen en proporción a las de otros países. Y aunque todavía es muy bajo el porcentaje de doctores dentro de la planta académica nacional, el número de académicos con niveles superiores a la licenciatura se ha incrementado de manera significativa en los últimos 15 años.

Por otro lado, mientras que la mayoría de los profesores con grado de doctor están contratados como de tiempo completo la gran mayoría de ellos no se encuentran dedicados de tiempo completo a la vida académica. La proporción de profesores con tiempo completo sigue siendo mínima. El 61.7 por ciento son de horario libre y solamente el 29.4 por ciento son profesores de tiempo completo. (Ver siguiente gráfica)



Fuente Anuies, 2000

Definitivamente ha habido un importante crecimiento en el número de plazas para profesores de tiempo completo, pues en 1980 representaban solamente el 17 por ciento. (Ver gráfica)



Fuente Anuies 2000

El porcentaje de profesores de tiempo completo en áreas del conocimiento presenta un considerable desequilibrio. El área de Ciencias Agropecuarias es la que cuenta con mayor proporción de profesores de tiempo completo (61%). La que menos presenta con un 18% es de Ciencias sociales y Administrativas. (Ver siguiente cuadro)

ÁREAS	TIEMPO COMPLETO	MEDIO TIEMPO	POR HORAS	TOTAL
CIENCIAS AGROPECUARIAS	61	7.2	31.8	100.0
CIENCIAS DE LA SALUD	26.4	7.1	66.5	100.0
CIENCIAS NATURALES Y EXACTAS	31.6	2.3	66.1	100.0
CIENCIAS SOCIALES Y ADMINISTRATIVAS	18.2	7.2	74.6	100.0
EDUCACIÓN Y HUMANIDADES	24.0	7.5	68.5	100.0
INGENIERÍA Y TECNOLOGÍA	39.0	10.7	50.3	100.0
TOTAL	27.4	8.1	64.6	100.0

Fuente Anuies 2000

Según la Anuies, los profesores mexicanos no se incorporan, en general, a los programas de movilidad entre las instituciones, a diferencia de lo que sucede en otros países. Una práctica predominante en las IES mexicanas ha sido que los egresados de una institución se incorporen a su planta académica, lo que impide de alguna manera con el rompimiento de las fronteras institucionales en el quehacer académico. Los programas de movilidad de académicos a nivel nacional e internacional son muy pocos e insuficientes, así como insuficientes son las redes de enlace entre académicos por campos disciplinarios o temáticos. (Anuies, 2000)

La Anuies también reconoce que el perfil predominante de los profesores es el de corte tradicional, centrado en la figura del docente frente a grupo. Por lo que, la expansión de matrícula prevista para las próximas décadas, difícilmente podrá darse sobre la base de este modelo de enseñanza – aprendizaje hoy vigente. Esto debido a que los indicadores actuales de proporción profesor/alumno, será difícil de alcanzar en un futuro próximo. (Anuies, 2000)

Por todo lo anterior, se requiere “un nuevo perfil de profesor universitario que responda al paradigma emergente de la educación superior en el que la relación tradicionalmente vertical entre profesores y alumnos evolucione hacia un modelo horizontal, en el que se redefinan los papeles del profesor y del alumno. El paradigma del aprendizaje deberá desplazar al de la enseñanza y los profesores asumirán aún más el rol de asesores o coordinadores en el proceso de formación.” (Anuies, 2000)

La profesión académica se desarrolla bajo la creación de nuevas disciplinas en diferentes mundos académicos, de ahí la complejidad de definir un mismo criterio para tan importante actividad. Las diferencias no son solo disciplinarias, si no también institucionales, estas parten de las orientaciones que cada Institución de Educación Superior tiene hacia el conocimiento y la investigación. La variedad de IES en un contexto estructurado distinto hace que en Francia la ocupación académica sea diferente en las *grandes écoles* que en las universidades, así como en los Estados Unidos hay una diferencia radical en los *Community Colleges* que en las *Research-based Universities*.

Lo relevante de esta actividad es que cada vez se convierte en una profesión de profesiones, independientemente del área de conocimiento, el contexto y el territorio geográfico en que se ubica.

Referencias Bibliográficas

Anuies (2000). *La educación en el Siglo XXI*, ANUIES, México.

Askling Berit (2000) *Sweden: Higher Education and Academic Staff in a Period of Policy and System Change* en Philip G. Altbach. *The Changing Academic Workplace: Comparative Perspectives*. Center for International Higher Education Lynch School of Education, Boston College Chestnut Hill, Massachusetts USA

Chevallier Thierry. (2000) *French Academics Between the Professions and the Civil Service* en Philip G. Altbach. *The Changing Academic Workplace: Comparative Perspectives*. Center for International Higher Education Lynch School of Education, Boston College Chestnut Hill, Massachusetts USA

Clark R. Burton.(1987) *The Academic Profession*. University of California Press

Clark R. Burton (2001) *Small Worlds, Different Worlds: The uniquenesses and Troubles of America Academic Professions en Graubard, Stephen R.* *The American Academic Profession*. Transaction Publishers. USA

Enders Jürgen (2000) *A Chair System in Transition: Promotion, Appointment and Gate-keeping in German Higher Education* en Philip G. Altbach. *The Changing Academic Workplace: Comparative Perspectives*. Center for International Higher Education Lynch School of Education, Boston College Chestnut Hill, Massachusetts USA

Ginés-Mora José (2000). *The Academic Profession in Spain: Between the Civil Service and the Market* en Philip G. Altbach. *The Changing Academic Workplace: Comparative Perspectives*. Center for International Higher Education Lynch School of Education, Boston College Chestnut Hill, Massachusetts USA

Magaña Echeverría Martha Alicia (2001). *Mejoramiento del desempeño Docente en la Universidad de Colima a través de la formación de Cuerpos Académicos*. Anuies,

Moscato Roberto (2000). *No Longer at the Top? Italian University Professors in Transition* en Philip G. Altbach. *The Changing Academic Workplace: Comparative Perspectives*. Center for International Higher Education Lynch School of Education, Boston College Chestnut Hill, Massachusetts USA

Shattock Michael (2000) *The Academic Profession in Britain: A Study in the Failure to Adapt to Change* en Philip G. Altbach. *The Changing Academic Workplace: Comparative*

Perspectives. Center for International Higher Education Lynch School of Education, Boston
College Chestnut Hill, Massachusetts USA

“La Feminización del Éxito Académico en la Educación Superior: una mirada internacional”/ Josefina Guzmán A

Las mujeres llegaron masivamente a la educación superior desde la década de los 70's y llegaron para quedarse. A nivel mundial la incorporación masiva del género femenino a las universidades ha sido generalizable para la gran mayoría de los países. Este hecho a permitido alcanzar el gran reto de igualdad de oportunidades educativas. Todavía quedan algunos países con grandes rezagos en este rubro, sin embargo el fenómeno ocurrió de igual forma en muchos países, tal como ocurrió en el caso mexicano.

La evolución en la matrícula ha sido constante y en la actualidad en México representan “el 48 por ciento de la matrícula de licenciatura son mujeres y su proporción supera a la masculina en ciencias de la salud (60.6%), ciencias sociales y administración (57.0%), y educación y humanidades (66.2%). Aún son minoría en ciencias agropecuarias (27.0%) y en las ingenierías (29.9%). En ciencias experimentales y exactas su proporción se acerca a la paridad (46.1%). De hecho, en el caso mexicano, la incorporación de mujeres a las universidades se dio a pasos acelerados: en 1980 representaban menos del 30 por ciento de la población de licenciatura pero, desde entonces, agregaron cada año un punto porcentual a su representación: en 1985 ya eran el 35%, en 1990 el 40% y en 1995 el 45%. Aunque algunos describieron el proceso como “feminización” de la matrícula, lo que ocurrió realmente fue la simultánea expansión de la población de mujeres y la contracción de la de varones.” (Rodríguez, 2003)

El fenómeno puede tener múltiples explicaciones que van desde las meramente demográficas como la referenciada por Rodríguez, (2003) como económicas, en donde las severas crisis económicas por las que atravesó el país obligaron a más mujeres a incorporarse al mercado laboral; como sociales, que van en las modificaciones de las perspectivas educativas que los padres tienen para sus hijas que les han permitido acceder cada vez más a los estudios superiores, entre otras muchas explicaciones.

La incorporación de las mujeres a la educación superior ha sido un fenómeno mundial y ha sido además el mayor estandarte de logro educativo de todas las naciones. Con la incorporación femenina a la educación superior, llegó también el fenómeno de mayores tasas de eficiencia terminal y mayores logros educativos en cuanto a calificaciones por parte de las estudiantes.

Este hecho está impactando a nivel mundial y ha ocasionado a los educadores y hacedores de políticas educativas volteen a estudiar el fenómeno con mayor detenimiento.

En Inglaterra el panorama educativo de niñas y mujeres en la educación presenta las siguientes características:

Las jóvenes tienen un progreso significativamente mayor en la escuela, con más chicas que chicos alcanzando los cinco grados en el nivel GCSE.

Las jóvenes superando a los hombres en cursos avanzados, el 44 por ciento de ellas obtienen las calificaciones más altas A/B comparado con un 41 por ciento de los jóvenes. Más mujeres que hombres ingresan a los cursos a nivel universitario, las estadísticas demuestran que el 53 por ciento del primer grado fueron obtenidos por mujeres y el 48 por ciento de las mujeres obtuvieron un segundo grado comparado con el 40 por ciento de hombres. (Bell, 2004) Las estadísticas parecen demostrar que las mujeres están trabajando mucho mejor y que los hombres son el problema.

Algo similar ocurre en los Estados Unidos, un reporte de Mortenson titulado *“What’s wrong with guys?”* (2002) indicaba las marcadas diferencias en logros educativos entre hombres y mujeres al grado de llegar a considerar a los investigadores como un serio problema en el que pone a los hombres en una situación en desventaja en las universidades. Indicadores como los siguientes:

Entre 1975 y el 2000, el número de certificados de bachelor’s obtenidos por hombres se incrementó de 504,841 a 530,367 es decir un aumento de 25,526 que representa solamente un 5 por ciento. Durante este mismo período el número de certificados obtenidos por

mujeres se incrementó 289,416 de 418,092 a 707.508 es decir un 69 por ciento. Del total de grados obtenidos en este mismo periodo, el 8 por ciento era obtenido por hombres y el 92 por ciento por mujeres (National Center for Education Statistics)

A nivel de posgrado en maestría, los hombres que obtienen este grado han disminuido en un 60 por ciento en 1970 a un 42 por ciento en el 2000. En el doctorado de un 87 por ciento en 1970 a un 56 por ciento en el 2000.

Según Mortenson en el año 2000 había 177,000 grados de bachelor's más, obtenidos por mujeres, eso indicaría que 177,000 mujeres con educación universitaria no encontrarían un hombre con educación superior con quien casarse. (Mortenson,2002)

Según la OCDE a nivel mundial los indicadores señalarían: para 1999 las tasas de graduación son mayores para mujeres para hombres en 16 países y mayores para hombres que para mujeres en cinco países. (Mortenson, 2002)

Para la American Association of University Women (AAUW) en términos educativos:

“Desde la escuela primaria hasta las universidades, las mujeres reciben los más altos grados y obtienen las más altas posiciones académicas. Reciben además, más honores en todos los campos excepto en la ciencia y en los deportes”.

(AAUW, 1982)

De tal forma que España no ha sido la excepción, de los 50 mejores expedientes de bachillerato del año pasado, 37 eran de mujeres. Además para el 2001 había 781.236 mujeres matriculadas en las universidades españolas, casi 110.000 más que hombres. En España, datos del CIS de 2000 reflejan que, a los 15 años, un 43,5% de las mujeres desean llegar a terminar unos estudios universitarios, ya sean medios o superiores. Por contra, el 33,9% de los hombres tienen esa meta. El año pasado, de los 215.000 graduados en las universidades españolas, el 57,7% eran mujeres. (De Sandoval, 2003)

Los datos de la OCDE reflejan también que las mujeres tienen más confianza en su futuro. Entre las mujeres de 15 años en España, el 71,7% piensa que a los 30 años tendrá un trabajo altamente cualificado y con un sueldo también alto. De los hombres de 15 años, sólo un 61,2% se ve en esa situación. Por contra, el 16% de los hombres creen que tendrán un sueldo normal en un trabajo poco cualificado. Un insignificante 0,7% de las mujeres acepta esa visión de su edad adulta. Los datos están muy cerca de una media que se repite en Noruega, Reino Unido, Estados Unidos, Nueva Zelanda, Bélgica y todos los demás países de la OCDE. (De Sandoval, 2003)

Por todo lo anterior, las tasas de eficiencia terminal, los mejores promedios, la permanencia e ingreso a la universidad, indican que las mujeres están desempeñándose mejor que los hombres. Sin embargo, algunos estudios reflejan (OCDE,2003) (TIMSS 2000) (Foster,1998) diferencias significativas en el aprovechamiento por áreas del conocimiento: Según el informe de la OCDE, las mujeres sacan mejores resultados en técnica de memorización, técnicas de control, interés por la lectura, esfuerzo y perseverancia. En interés por las matemáticas, ganan los hombres, pero nunca con la misma diferencia sobre las mujeres. En los estudios técnicos (ingenierías), había en 1999 un 26% de mujeres. Sin embargo eran mayoría en ciencias experimentales, ciencias de la salud, humanidades y ciencias sociales y jurídicas.

“This analysis showed that girls outperform boys in the five Key Learning Areas of English; Human Society and its Environment; Languages other than English; Creative Arts; and Personal Development, Health and Physical Education. Boys outperform girls slightly in the Key Learning Area of Mathematics, and in Physics, Chemistry, Geology and 4-unit Science. Boys also perform better in Engineering Science and Industrial Technology, where girls are only 7 per cent and 6 per cent of students respectively. While both girls participation and performance in math and science-related subjects have improved, it could not be said that they are outperforming boys in these areas.” (Foster, 1994)

Existe una correlación además importante en la selección de áreas de estudio predominantemente masculinas como lo son las ciencias duras, que a su vez se relacionan con ser mejor pagadas en el mercado laboral.

En el caso particular de Australia, Victoria Foster afirma : *“Girls have been steadily increasing their representation in the top 1000 students over the past five years. Girls are now 48 per cent of top students, but 52 per cent of the total candidates. Girls topped 103 subjects in the 1993 HSC, compared with 51 subjects topped by males (MacCann, 1993). Again, it must be pointed out that boys continue to dominate at the top levels of subjects which have larger post-school rewards in terms of careers, financial rewards and status. Conversely, there has been little movement of boys into subjects concerned with domestic and intimate life, relationships and the care of others.”* (Foster,1994)

De las estadísticas anteriores se pueden desprender dos interpretaciones: la primera que hablaría de la situación demográfica que indicaría que hay mas mujeres que hombres en el total de la población de los países, sin embargo esta contemplado dentro de estos resultados, el indicador demográfico y la diferencia no es considerable como para impactar en los resultados de estas investigaciones.

Segundo al ver estos números parecería como que existe un *“éxito”* de las mujeres en la educación superior reflejado en mayores promedios de calificación, mayores tasas de titulación parece preocupar a muchos investigadores que han visto como un gran retroceso para las hombres, (Por ejemplo, Connell, 1994; Foster, 1995, 1996a, 1996b; Gilbert and Gilbert, 1995; Weiner, Arnot and David, 1997; Yates, 1996) una gran preocupación para lo que les ha parecido como *“el vencimiento total”* de las mujeres en la educación.

La situación de la educación de las mujeres no es una cuestión de números ni estadísticas, puesto que va más allá que el simple acceso, que requiere ser analizado en una óptica de género en donde los y las jóvenes toman un rol paradójicamente igualitario pero diferenciado. Sin embargo, hay que tener cuidado cuando escuchamos estas frases dichas por todos los grandes políticos educativos de nuestros países. Algunas investigaciones a

profundidad (Guzmán, 2001; Foster, 1998) de este hecho educativo han encontrado que tal *éxito* es sólo aparente.

Analizando los resultados finales de la escolaridad de mujeres con un alto desempeño académico y el ámbito laboral, se encontrarán que los resultados obtenidos en las universidades no han logrado impactar en el ámbito social y laboral. Las estadísticas laborales reflejan, los hombres ocupando las mayores tasas de empleo, ocupando las mayores posiciones laborales, mujeres en mayor cantidad desempleadas ocupando posiciones menor remuneradas en las organizaciones. (Guzman, 2001, Foster, 1998)

“The improved school performance of some girls is so far not translating into improved employment opportunities for women. Boys continue to derive better quality rewards from schooling than girls, despite lesser performance at school. Girls' greater retention at school is not benefiting them, partly because they are over-represented in subjects which lack effective vocational linkages. Girls are not gaining advantages over boys through superior performance in English, for example, or say, Life Management or Languages.” (Foster, 1998)

En Inglaterra por ejemplo el hecho de pagar igual por trabajo igual y la discriminación laboral siguen siendo temas vigentes. En 1999 una mujer que trabajaba tiempo completo ganaba el 82 por ciento de la paga de un hombre, y empeoraba en aquellas que trabajan medio tiempo, pues el porcentaje era del 60 por ciento del pago de un hombre. En términos generales las mujeres ganan el 63 por ciento de lo que gana un hombre. Los hombres con estudios de posgrado ganan 44 por ciento más que una mujer con posgrado cuando llegan ambos a los cincuenta años. (Bell,2004)

Este “éxito académico”, que demuestra y refleja un claro compromiso de las mujeres por su educación superior, indica además la constancia y perseverancia de ellas por hacer bien lo que se proponen. Sin embargo: “Durante la educación universitaria de estas mujeres estudiosas y cumplidoras, prevalece la “cultura del silencio”. Su paso por la universidad es silencioso, sin mayor presencia.

En la universidad sus actividades se reducen al salón de clases. Han aprendido que si se mantienen calladas nadie las molestará, de ahí su opinión de que el “acoso sexual” ocurre porque la mujer de alguna manera lo provoca, un acto que es culpa de la propia mujer que lo fomenta, de aquella que es visible, de la que se expresa, de la que hace notar su presencia. Este hecho se refleja en su eficiencia dentro del mercado laboral, puesto que reproducen en sus tareas laborales la conducta que les resultó efectiva en el aula limitándose a hacer su trabajo sin hacerse notar. Esto las ubica como elementos útiles en los equipos de trabajo, para “cumplir órdenes”, para hacer las tareas más laboriosas, en el sentido de la mano de obra, de “horas asiento”, pero las margina de las tareas creativas, que implican un cuestionamiento, una actitud epistemológica ante las rutinas y las posibilidades de mejorarlas cambiándolas. Consciente o inconscientemente la escuela las prepara para un papel de subordinación.” (Guzmán,2001)

Pareciera entonces que las mejores calificaciones, las mayores tasas de eficiencia terminal y de desempeño se dan porque las mujeres se someten a determinadas reglas de juego escolares, participan menos de la vida universitaria, hacen menos deporte, se involucran menos en actividades extracurriculares, opinan menos en el salón de clases y son mayormente más adaptables a los profesores. Algunos estudios reflejan que los varones hacen todas estas actividades contrariamente a las mujeres. Eso le permite adquirir otras habilidades, como liderazgo, tomas de decisiones, pensamiento crítico, habilidades fundamentales para el desarrollo profesional en el mercado laboral.

“Studies tell us that boys more easily dominate classroom discussion; that boys' laddish behaviour can have a negative effect on girls' learning and that some teachers have lower expectations of girls and find boys more stimulating to teach. “ (Bell,2004)

Las experiencias educativas dentro del salón de clases no son percibidas por ambos géneros de la misma manera, esto de alguna manera esta afectando no solo a las mujeres si no también a los hombres que victimas de esta socialización prejuiciado en cuanto a géneros, los hace mucho más susceptibles a la violencia en la posibilidad de que, en ambientes

sociales agresivos, los varones tiendan a evadir la escuela con una mayor frecuencia que las mujeres, para quienes el entorno escolar sería más fiable en comparación con la calle.

(Rodríguez,2003)

“women attainments are more constrained by social origins and less enhanced by ability. Both structural factors, such as social background, and cultural factors, such as gender-based stereotypes and expectations, may still shape and constrain women educational achievements.” (foster,1994)

Es bajo este tipo de antecedentes que las mujeres ingresan a un sistema universitario en donde el rol del hombre sigue siendo dominante, por lo que es lógico encontrar que ellas continúen perpetuando estos papeles socialmente establecidos. La universidad no les es diferente a lo aprendido, ni a las normas y reglas establecidas por los hombres para las mujeres. Ellas aceptan estas situaciones, porque ese es el status quo establecido. Perciben diferencias en el trato que tanto la universidad les da, así como el mercado laboral, pero no se quejan, no opinan, no se atreven a buscar formas de cambiar lo que socialmente está establecido. (Guzmán, 2001)

Es por lo tanto importante determinar cuáles son los indicadores reales del éxito educativo, que no lo es solamente el acceso ni las tasas de eficiencia terminal, ni la cantidad de premios a mejores promedios que son obtenidos por mujeres. Los altos promedios obtenidos en la universidad no son garantía de éxito laboral en muchos casos ni para los hombres, pero mucho menos para las mujeres. El éxito académico solo podría obtenerse cuando hombres y mujeres encuentren igualdad de circunstancias para desarrollarse académicamente y que puedan compartir las mismas áreas del conocimiento.

Por esta razón las universidades deberían de proveer cada vez más a las mujeres, mayores herramientas para su propio desenvolvimiento en el mercado laboral. Esto puede realizarse desde las políticas académicas, al nivel más alto de la toma de decisiones, promoviendo el liderazgo femenino, programas emprendedores, estudios sobre la mujer, la evolución del pensamiento crítico en la mujer, y más que nada, logrando que todos los habitantes de la

educación superior, tengas puestos “los lentes de género”, es decir, aprendan a ver los problemas, no como si fueran generales, sino en la especificidad que implica ser hombre o ser mujer. Pero sobre todo, son las mujeres las que no deben de continuar siendo alumnas pasivas en las universidades. Por el contrario, deben asumir un papel activo, que las lleve a participar en actividades académicas, extracurriculares y sociales dentro de sus ámbitos escolares.

Si queremos transitar hacia una sociedad mas equitativa es necesario que los papeles que juegan los hombres y las mujeres dejen de ser tan rígidos para ambos. Que ambos géneros puedan crear las condiciones que les permitan liberarse de las ataduras que esta sociedad ha establecido, modificando paulatinamente los derechos y obligaciones de cada uno, lo cual pueda llevar a compartir todas las actividades propias del núcleo familiar, tanto los trabajos de tipo doméstico como los profesionales, compartiendo oportunidades, derechos y obligaciones. Lo que no es posible perpetuar en nuestra sociedad en profunda renovación son las barreras que impiden crecer tanto a hombres como a mujeres, porque en la medida en que las mujeres se encuentren estancadas, los hombres no lograrán el complemento y la sociedad equitativa que debería constituir su vínculo de pareja. Los hombres, por lo tanto - al igual que las mujeres-, deben ser capaces de tomar conciencia de cualquier tipo de discriminación, por sutil y escondida que ésta sea, evitar erradicarla y con ello transformarla en una relación equitativa y de respeto mutuo. Las mujeres exitosas profesionalmente deben dejar de pagar el costo de renunciar a su vida familiar y sentimental que muchas escogen actualmente. Entonces podremos hablar de una sociedad más igualitaria, más progresista, más ubicada en el mundo actual, en donde hombres y mujeres tengan las mismas oportunidades de desarrollo.

Las universidades deben de comenzar asumir la responsabilidad ante la sociedad por el ejercicio profesional de sus egresados en general pero principalmente de las mujeres. El hecho de haber ganado el acceso y representar casi la mitad de la matrícula universitaria no es garantía de equidad. La equidad comienza cuando hombres y mujeres tienen las mismas oportunidades, cuando las carreras consideradas como masculinas y femeninas pueden tener porcentajes igualitarios en géneros, cuando la presencia casi invisible de este porcentaje de mujeres universitarias es participativo y activo.

Bibliografía

Comisión Económica para América Latina y el Caribe. ONU.(1999) “Programa de Acción Regional para la Mujer de América Latina y el Caribe”. <http://www.eclac.org>. Consultada en noviembre de 1999.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe. ONU (2000) “Aspectos Económicos para la Equidad de Género” CEPAL, Perú, feb, 2000.

Connell, R.W. (1994). “Knowing about masculinity, teaching boys and men: Education implications of the new sociology of masculinity and the old sociology of schools”, Paper for Pacific Sociological Association conference, San Diego.

DE SANDOVAL PABLO X. (2003)” Las primeras de todas las clases”
EL PAÍS Sociedad 5 de Octubre 2003 Madrid

Equal Opportunities Commission. (1996) “Gender and Differential Achievement in Education and Training: A Research Review”. Inglaterra. 1996

Foster, V. (1995) “What about the boys!” Presumptive equality in the education of girls and boys’, Published proceedings of the National Social Policy Conference. " Social Policy and the Challenges of Social Change", University of New South Wales, Vol. 1, pp.81-97.

Foster, Victoria, 1998. GENDER, SCHOOLING ACHIEVEMENT AND POST-SCHOOL PATHWAYS: BEYOND STATISTICS AND POPULIST DISCOURSE Australian Association for Research in Education

Gilbert, P. (1998). Gender and schooling in New Times: The challenge of boys and literacy. In The Australian Educational Researcher. Vol. 25. No 1. April.

Guzmán Acuña Josefina, 2001. “Relación Mercado laboral y Escolaridad en Mujeres egresadas de la UAT con altos promedios académicos.” Tesis doctoral

Guzmán Acuña Josefina, 2002. “En dónde Comienza la Equidad. Mujeres en la Educación superior en México.”. Memorias del 3er Congreso Nacional y 2do Internacional. Retos y Expectativas de la Universidad. ANUIES

Mortenson Tom. (2002) “What’s Wrong with the Guys?”
Postsecondary Education OPPORTUNITY October 30, 2002

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2003) “First Results From Pisa 2003. Executive Summary.” París, Francia

Rodríguez Gomez Roberto , (2003). ¿Fin de la feminización?
Suplemento Campus Milenio Junio 5 2003

TIMSS International Study Center. (2000). “Gender Differences in Achievement IEA’s Third International Mathematics and Science Study (TIMSS)”
Boston College Chestnut Hill, MA, USA

Weiner, G. Arnot, M. and David, M. (1997). “Is the future female? Female success, male disadvantage and changing gender patterns in education”. In Halsey, A.H., Brown, P. and Lauder, H. Education, Economy, Culture and Society. Oxford University Press.

Yates, L. and Leder, G. (1996) “The Student Pathways Project: A review and overview of national databases”. Report to the Gender Equity Task Force of the Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs. La Trobe University

Las políticas educativas internacionales en la Universidad Autónoma de Tamaulipas

Obidio Sánchez López

1.-Presentación

A lo largo de su historia, las instituciones de educación superior (IES) han cumplido con la función de preparar a las personas en los diversos campos de las ciencias, así como para desempeñarse en el mercado laboral, cuya tarea se ha vuelto cada vez más compleja ante los permanentes cambios registrados en la sociedad, la economía, la política y cultura de las naciones y particularmente, en los nuevos escenarios que se perciben en el contexto mundial.

Es por ello que el siglo pasado concluyó con intensas discusiones que continúan en todo el planeta sobre el futuro y las grandes transformaciones que las IES deben enfrentar para responder a los nuevos requerimientos de un mundo globalizado y particularmente, para adecuar sus estructuras, programas, métodos y enfoques pedagógicos a una sociedad posmoderna, caracterizada por el nuevo rol que juega la información y el conocimiento en la competitividad, la innovación y los procesos productivos.

Por esta razón, algunos organismos internacionales que participan en el campo de la educación, tales como la **UNESCO, la OCDE y el Banco Mundial**, iniciaron en la última década del siglo pasado, un gran esfuerzo por sensibilizar a todos los países del mundo sobre la necesidad de disponer de un sistema de educación superior abierto, flexible, eficiente, pertinente, equitativo y de calidad, a efecto de responder a los nuevos requerimientos del entorno global.

No obstante que este tema ha generado un sinnúmero de artículos y publicaciones en el ámbito nacional e internacional, se considera que este debate tiene poco tiempo de haberse incorporado a la agenda de las instituciones de educación superior del Estado de Tamaulipas, sobre lo cual poco se ha escrito.

Cabe mencionar que en este documento se presentan, en forma sucinta, algunos antecedentes, conceptos y dimensiones de la globalización, así como las políticas y recomendaciones emitidas por los organismos mencionados, las cuales se examinan en el marco de las políticas previstas en el plan estratégico de la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT) y se concluye con algunos comentarios respecto a los procesos de cambio que se gestan en esta institución educativa y sus tareas pendientes.

2.- Antecedentes, conceptos y dimensiones de la globalización.

Hoy en día, “nos encontramos en el umbral de un nuevo siglo, y al principio de una nueva civilización, que los expertos han calificado como: globalización, mundialización, aldea planetaria,” (Trahtemberg; 2001) y otros más la han denominado como “la sociedad de la

información”, “la sociedad del conocimiento” o “la sociedad del aprendizaje”, por el papel que estos elementos juegan en los procesos productivos.

Algunos estudiosos del tema consideran que la globalización es un fenómeno que tiene su origen en el sistema capitalista y surge desde el siglo XV, con la transición del feudalismo al capitalismo y particularmente, “con la conquista de las Américas, el comercio de algodón y esclavos de los siglos XVII y XVIII, la construcción del cable telegráfico trasatlántico, en 1860, y la colonización de África y Asia, por las potencias europeas, a principios del siglo XX”. (Tünnermann:2003)

Otros más, plantean que la globalización en realidad tiende a consolidarse después de la segunda guerra mundial, en virtud de la internacionalización del capital, que supone la penetración de fuertes inversiones europeas y estadounidenses en los países subdesarrollados. Sin embargo, casi todos dan por hecho que este fenómeno se empieza a evidenciar, al inicio de la década de los 70's y se acelera en los 80's, entre otros factores, por el aumento del comercio internacional, la interdependencia de los mercados de capital y el desarrollo de las tecnologías de la comunicación y la informática.

No obstante la diversidad de conceptos sobre globalización, citaremos algunos autores que explican este fenómeno desde diferentes perspectivas, por ejemplo, Dabat (1984) la define como un fenómeno básicamente económico que enlaza múltiples determinaciones sociales, políticas, culturales y ecológicas. Beck (1998) por su parte, la considera como un proceso por medio del cual los estados soberanos se entremezclan e imbrican mediante actores transnacionales y sus respectivas probabilidades de poder, orientaciones, identidades y entramados varios. Giddens (1999) la percibe como una intensificación de las relaciones sociales a escala mundial, que ligan localidades distintas, de tal manera que los acontecimientos de cada lugar son modelados por eventos que ocurren a muchas millas y viceversa. Marin (1997) dice que la globalización es una aceleración del desarrollo de la actividad económica a través de las fronteras políticas nacionales y regionales.

En los conceptos anteriores los autores destacan algunos aspectos como lo económico, lo político, la cultura, las relaciones sociales a escala mundial, la aceleración del desarrollo económico y las fronteras, de donde se infiere que la globalización es un proceso multidimensional que comprende aspectos vinculados a la economía, las finanzas, la ciencia, la tecnología, las comunicaciones, la cultura, la política, la ecología, de las cuales abordaremos aquellas que tienen una mayor relación con este tema.

En lo **económico**, por ejemplo, la globalización ha propiciado el agotamiento de las viejas estrategias de producción basadas en el consumo excesivo de materias primas; la recomposición de bloques económicos; creciente papel de las corporaciones multinacionales y supranacionales; nuevos patrones de producción, consumo y comercialización; un control del mercado a través de la generación de nuevos productos; competencias más intensas en los mercados de bienes y servicios; una economía sofisticada y cambiante, así como un mundo que se ha convertido en un gran mercado internacional.

En el aspecto **social** se observa que este fenómeno está provocando una gran desigualdad en el planeta: división entre países ricos y pobres; discriminación de los grupos

socialmente vulnerables y un excesivo desempleo. Además de una incompatibilidad entre las sociedades nacionales y las sociedades globales; el predominio del individualismo, el surgimiento de nuevas formas de organización familiar, así como diversos factores sociales económicos y culturales que han llevado a la familia a una severa crisis

En lo **político**, se percibe que la globalización ha lesionado el carácter y funcionalidad del estado; que ha reducido su capacidad económica para definir su política financiera y satisfacer las necesidades sociales; que el estado está cediendo poder a los gobiernos regionales y a las empresas transnacionales y que por lo mismo, se encuentra en una crisis de legitimación. De igual manera se observa que algunos países han mejorado su capacidad para insertarse en la economía internacional y están promoviendo importantes procesos de participación democrática.

En el aspecto **cultural**, se observa que la globalización esta atentando contra las raíces culturales y la identidad de las naciones, ya que la penetración de los patrones socioculturales de las economías dominantes trastocan y distorsionan los valores, tradiciones y costumbres de los países, produciendo con ello, graves procesos de transculturación en las naciones dependientes, así como el surgimiento de una cultura y un lenguaje global.

Finalmente, en el campo de la **ciencia y la tecnología** se percibe el surgimiento de nuevas disciplinas y paradigmas emergentes; que el conocimiento y las tecnologías de la información y la comunicación se han convertido en un elemento clave para la innovación y el desarrollo económico y social de las naciones, de tal forma, “que los países industrializados concentran y monopolizan los avances de la ciencia y la tecnología, a través de diversas estrategias como los consorcios de investigación, la incubadora de empresas, los parques científicos y el impulso de empresas creadas por científicos, para explotar los resultados de sus investigaciones ”(Chavez: 1999)

Los cambios señalados en tales dimensiones, están condicionando los nuevos escenarios de la educación superior, donde se observan **profundas transformaciones** en cuanto al modelo educativo, la cultura organizacional, la estructura académica, la oferta educativa, los enfoques pedagógicos, los perfiles profesionales, así como en las competencias de directivos y docentes y en los estilos de conducir la organización, cuyos cambios despertaron el interés de diversos organismos internacionales, tales como la UNESCO, la OCDE y el Banco Mundial, que sustentados en sus propios análisis y perspectivas, proponen una serie de políticas y recomendaciones para transformar las instituciones de educación superior de todos los continentes, regiones y países del mundo.

3.-Políticas y recomendaciones de los organismos internacionales

3.1 La UNESCO, El Banco Mundial y la OCDE.

En la última conferencia sobre educación superior, celebrada en París, Francia, el 9 de octubre de 1998, **La UNESCO** convocó a una Conferencia Mundial de Educación Superior, con la intención de encontrar soluciones a los desafíos del mundo contemporáneo

y poner en marcha un proceso de profundas reformas en este nivel educativo donde se evidenció una serie de políticas y recomendaciones que ocupan un lugar relevante en las agendas internacionales, las cuales se han convertido en una importante referencia en los esfuerzos de transformación que realizan las IES en el contexto mundial.

El documento en cuestión está integrado por los siguientes apartados: a).-Misión y funciones de la educación superior; b).-Forjar una nueva visión de la educación superior y de la visión a la acción, cuyas políticas y recomendaciones se expresan en 17 artículos, los cuales se resumen de la siguiente manera:

La misión y funciones de la educación superior

- 1.- Redimensionar la misión de educar, formar y realizar investigación
- 2.- Fortalecer la función ética, autonomía, responsabilidad y prospectiva

Forjar una nueva visión de la educación superior

- 3.- Asegurar la igualdad de acceso
- 4.- Impulsar la participación y el acceso de las mujeres a la educación superior
- 5.- Promover el saber mediante la investigación en los ámbitos de la ciencia, el arte, las humanidades y la difusión de sus resultados.
- 6.- Incorporar la orientación a largo plazo fundada en la pertinencia
- 7.- Reforzar la cooperación con el mundo del trabajo y el análisis y previsión de las necesidades de la sociedad.
- 8.-Promover la diversificación como medio de reforzar la igualdad de oportunidades
- 9.- Desarrollar métodos educativos innovadores: pensamiento crítico y creatividad.
- 10.- Considera al personal docente y a los estudiantes como principales protagonistas de la educación superior.

De la visión a la acción

- 11.- Evaluar la calidad
- 12.- Aprovechar el potencial y enfrentar los desafíos de la tecnología de la información y la comunicación
- 13.- Reforzar la gestión y el financiamiento de la educación superior
- 14.- Considerar la financiación de la educación superior como servicio público
- 15.- Poner en común los conocimientos teóricos y prácticos entre los países y continentes
- 16.- Evitar la fuga de cerebros y asegurar su retorno
- 17.- Promover las asociaciones y alianzas entre profesores, investigadores y estudiantes.

En 1994, **El Banco Mundial** da a conocer un documento que se denomina “Las lecciones derivadas de la experiencia”, donde propone diversas políticas y recomendaciones para lograr una mayor eficiencia, calidad y equidad en la educación superior, cuyas tesis son referentes básicos para los países dependientes del crédito internacional y se resumen en los siguientes puntos:

- 1.- Promover una mayor diferenciación de las instituciones de educación superior que responda a una demanda social cada vez más diversificada y fomentar el desarrollo de las IES particulares.

2.- Proporcionar incentivos a las instituciones públicas para que diversifiquen sus fuentes de financiamiento, procurando la participación de los estudiantes en los gastos y la estrecha relación entre el apoyo financiero y el mejoramiento de los resultados.

3.-Redefinir el papel desempeñado por los gobiernos en relación con la educación superior.

4.-Impulsar políticas explícitamente diseñadas para alcanzar el mejoramiento de la calidad y el logro de la equidad

En 1994, la OCDE publicó un documento denominado “Examen de las Políticas Nacionales de Educación Superior: caso de México, cuyo estudio fue realizado por especialistas de este organismo a petición expresa del Gobierno Federal y con el apoyo de la Secretaría de Educación Pública, el cual contiene además de un diagnóstico las siguientes políticas y recomendaciones:

- 1.- Priorizar los aspectos cuantitativos
- 2.- Impulsar la equidad
- 3.- Mejorar la pertinencia
- 4.- Impulsar la diferenciación y flexibilidad de los programas académicos
- 5.- Mejorar la calidad
- 6.- Promover el perfeccionamiento del personal docente
- 7.- Explorar nuevas alternativas para obtener recursos financieros
- 8.- Revisar la estructura y mejorar la conducción del sistema

3.2.-Magnitud de los cambios

Con el propósito de mostrar la magnitud de los cambios previstos en las políticas y recomendaciones emitidas por los organismos internacionales, hemos extraído y agrupado en 11 rubros las acciones específicas previstas en cada una de ellas, donde destaca en primer término, lo relacionado con:

-La sociedad y la comunidad. Que enfatizan lo relativo a la nueva misión de las IES en el marco de los cambios y transformaciones que se están generando en el contexto mundial, que supone su redefinición para que contribuya al desarrollo, económico, social, cultural; proteger y consolidar los valores; rendir cuentas a la sociedad, resolver problemas y erradicar la violencia, la intolerancia, la pobreza, el analfabetismo, el hambre, las enfermedades y el deterioro del medio ambiente,

-Las instituciones de educación superior. Que plantean la necesidad de incorporar a los procesos de planeación la visión de largo plazo, promover la diferenciación y diversificación de las instituciones, fomentar el desarrollo de instituciones no universitarias, apoyar la educación particular, promover la revisión de las estructuras administrativas, flexibilizar las estructuras académicas, adoptar prácticas de gestión con perspectivas de futuro, promover la descentralización de sus funciones y reorientar su

vinculación con los demás niveles educativos y en particular, con la educación media superior.

-Los programas académicos. Que proponen mejorar y conservar su calidad; impulsar la autoevaluación, la evaluación externa y la acreditación de sus programas; adoptar la flexibilidad curricular y el sistema de créditos, reformular los planes de estudio y fortalecer su pertinencia, que supone una mejor articulación con los problemas de la sociedad y el mundo del trabajo.

-Los estudiantes. Que son colocados en el primer plano de las preocupaciones de la IES, destaca el acceso de la mujer y los grupos desfavorecidos a la educación superior y sugieren que el ingreso de los estudiantes a la educación superior se base en exámenes, resultados del bachillerato, el mérito, la capacidad, el esfuerzo, la perseverancia y la determinación de los aspirantes. Formar a los estudiantes para que se conviertan en profesionales altamente cualificados, en ciudadanos informados, abiertos al mundo, profundamente motivados, provistos de un sentido crítico, capaces de analizar problemas, buscar soluciones y asumir su responsabilidad social. Además, se proponen tutorías para los alumnos, prestamos para estudiantes de escasos recursos a efecto de que asistan a las IES públicas o privadas, así como promover su participación en cuestiones relativas a la enseñanza, la renovación de métodos pedagógicos y la actualización de los programas de estudio y la evaluación de los estudiantes a través de exámenes departamentales

-Los profesores. Que destaca la necesidad de reservar la contratación de tiempo completo a personas que tengan estudios de maestría y doctorado, desarrollar una enérgica política de formación que permita mejorar sus competencias docentes y facilite el acceso a nuevos planteamientos pedagógicos, así como vincular la evaluación de los docentes a los procesos de promoción. De igual manera, se propone que los profesores enseñen a los estudiantes el análisis crítico, la reflexión, a tomar iniciativa, a aprender a aprender y a poner en práctica métodos que pongan a prueba la comprensión y la creatividad de los alumnos

-Los modelos y métodos pedagógicos. Que enfatizan el uso de nuevos modelos pedagógicos centrados en el aprendizaje de los estudiantes, la renovación de contenidos y medios para transmitir el saber, la utilización de nuevos métodos que superen el mero dominio cognitivo de la disciplina que pongan a prueba no solamente la memoria sino además, las facultades para la comprensión, la creatividad, el análisis crítico y reflexivo, el trabajo en equipo, así como aptitudes para la comunicación y los conocimientos prácticos, impulsar la educación permanente y lograr que los estudiantes aprendan aprender

.-La formación profesional y el sector productivo. Las cuales sugieren que las IES se involucren en el desarrollo económico local, renueven y refuercen la cooperación con el mundo del trabajo a través: del intercambio de personal, estancias de los estudiantes en las empresas, incorporando en sus órganos rectores a representantes de los sectores productivos, así como estimular a estas instituciones a efecto de que realicen trabajos para las empresas.

-La ciencia, investigación y conocimiento. Que proponen lograr que todos los miembros de la comunidad realicen investigación y asuman un compromiso con el rigor científico, que reciban formación y apoyos para realizar esta importante actividad, generar y producir conocimiento por medio de la investigación en virtud de que la sociedad tiende a fundarse cada vez más en éste. Así mismo, se propone impulsar el saber por medio de la investigación, fomentar la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad y concentrar la investigación y la formación científica en instituciones que la puedan financiar

-Las Nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Que recomiendan aprovechar plenamente las TIC en la educación para ampliar el acceso, crear nuevos entornos pedagógicos (educación a distancia y los sistemas virtuales), brinda la oportunidad de renovar los métodos pedagógicos, ayuda a mejorar la manera de producir, organizar, transmitir, controlar y acceder al conocimiento y además, constituye una herramienta muy importante para modernizar el trabajo de los establecimientos de educación superior.

-La internacionalización de la educación. Que hace referencia a la cooperación internacional entre las instituciones de educación superior, poner en común los conocimientos entre países y continentes, igualdad en el acceso a los beneficios de la cooperación, así como promover la movilidad, la colaboración y las alianzas entre profesores, investigadores y estudiantes, sustentadas en el interés y el respeto mutuo.

-Al financiamiento. Las cuales recomiendan que las IES diversifiquen las fuentes de financiamiento, adquieran recursos de fondos internacionales, incrementen los recursos provenientes del sector privado, incentiven las actividades académicas que generen recursos, incrementen las cuotas a estudiantes y soliciten la contribución de los exalumnos.

Cabe señalar, que en el esfuerzo por agrupar las políticas propuestas por los organismos internacionales se excluyeron algunas de las recomendaciones de la OCDE en virtud de que no fue posible ubicarlas dentro de estos rubros porque se refieren a aspectos muy específicos del contexto nacional.

4-Las políticas internacionales de educación superior y su impacto en la UAT

4.1.-Políticas internacionales incorporadas a la UAT

En el siguiente cuadro se identifica y demuestra la relación que existe entre las políticas nacionales e internacionales de educación superior y las políticas previstas en el Plan Estratégico Millenium III, de la Universidad.

Cuadro Comparativo

		Relación con políticas
--	--	-------------------------------

Políticas previstas en el Plan Estratégico Millenium III	Acciones Especificas	Internacionales	Nacionales		Internas
			PNE PIFI ProMEP	ANUIES	
1.-Políticas sobre profesores: <i>-Incrementar el número de profesores con perfil acreditado</i> <i>-Consolidar cuerpos académicos</i> <i>-Formación de profesores</i>	- Incentivar a los profesores con perfil acreditado.		X	X	
	- Promover a los jóvenes egresados para que realicen estudios de posgrado.	X	X	X	
	- Promover mecanismos de colaboración interinstitucional.				X
	- Actualizar el programa de evaluación del desempeño académico.	X			
	- Difundir y enriquecer las líneas de generación y aplicación del conocimiento.	X			X
	- Asociar estudiantes y tesis al trabajo de los cuerpos colegiados.	X			
	- Promover el intercambio y formación de redes académicas ANUIES.	X			
	- Actualizar a los docentes en el campo pedagógico y disciplinario.	X			X
- Promover la formación de profesores con enfoques pedagógicos centrados en el aprendizaje.			X		
- Impulsar la integración y funcionamiento de las				X	

	<p>academias.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sensibilizar a los docentes sobre el uso y aplicación de las nuevas tecnologías. - Impulsar el mejoramiento del desempeño académico de los docentes. - Otorgar facilidades a profesores para que realicen estudios de posgrado. 				
<p>2.-Políticas sobre estudiantes</p> <p><i>-Apoyar permanentemente la formación integral de los estudiantes</i></p> <p><i>-Apoyar la trayectoria escolar y su rendimiento académico</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Institucionalizar y consolidar el trabajo tutorial - Fomentar la adquisición de los nuevos lenguajes tecnológicos. - Promover la adquisición de valores y la atención a problemas de la vida social. - Propiciar la participación de los estudiantes en programas sociales, culturales, científicos y deportivos. - Generalizar e institucionalizar los exámenes de ingreso y egreso de las licenciaturas. - Consolidar los programas de apoyo económico a los estudiantes. - Mejorar la eficiencia escolar a través de programas preventivos 	<p>X</p> <p>X</p> <p>X</p> <p>X</p> <p>X</p>	<p>X</p> <p>X</p> <p>X</p> <p>X</p> <p>X</p>	<p>X</p> <p>X</p> <p>X</p> <p>X</p>	

	<p>y correctivos sobre reprobación, deserción y rezago estudiantil.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fortalecer la vinculación con la educación media superior 				
<p>3.-Políticas sobre programas académicos</p> <p><i>-Atender y diversificar la demanda y oferta educativa</i></p> <p><i>-Actualizar los planes y programas de estudio</i></p> <p><i>-Acreditar los programas académicos</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Formar profesionistas a través de modalidades presenciales y a distancia. - Impulsar programas de técnico superior y profesional asociado. - Ampliar y diversificar la oferta educativa. - Modernizar y equipar la infraestructura académica. - Actualizar la normatividad - Posibilitar la movilidad de los estudiantes a nivel nacional e internacional. - Reformar y actualizar los planes y programas de licenciatura, bachillerato y posgrado. - Establecer el sistema permanente de seguimiento de egresados - Apoyar la acreditación de los programas académicos. - Apoyar los programas evaluados por el CIEES para que sean acreditados. 	<p>X</p> <p>X</p> <p>X</p> <p>X</p>			
<p>4.-Políticas sobre investigación</p> <p><i>-Impulsar la investigación en las unidades,</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ofrecer al personal docente las herramientas técnicas y 				

<p><i>facultades y escuelas</i></p> <p><i>-Atender las áreas estratégicas de la investigación</i></p> <p><i>-Gestionar y difundir la investigación</i></p>	<p>metodológicas para la investigación.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lograr la permanencia de los docentes. - Apoyar a profesores y a estudiantes en la realización de proyectos de investigación. - Incrementar el numero de docentes al SNI. - Definir y priorizar las áreas estratégicas de investigación - Fortalecer y desarrollar las líneas de investigación. - Crear centros de investigación que permitan atender las necesidades y aprovechar las potencialidades del estado. - Promover y apoyar la participación de los docentes investigadores. - Fomentar y estimular la productividad académica. 	<p>X</p>	<p>X</p> <p>X</p> <p>X</p> <p>X</p> <p>X</p>		<p>X</p> <p>X</p> <p>X</p>
<p>5.-Políticas sobre difusión y extensión universitaria</p> <p><i>-Difundir el conocimiento científico y propiciar la vinculación</i></p> <p><i>-Promover y difundir la cultura</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Apoyar la creación y uso de medios especializados propios y externos para difundir el conocimiento. - Identificar y atender las necesidades de los sectores y grupos demandantes del servicio social. - Ampliar, diversificar y difundir las formas 		<p>X</p>		<p>X</p> <p>X</p>

<p><i>-Incorporar las actividades deportivas, culturales, de servicio social y comunicación a los procesos educativos</i></p>	<p>expresivas de la cultura a toda la sociedad.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Incrementar las actividades culturales y deportivas a la formación integral de los estudiantes. - Redefinir la normatividad y procedimientos para la prestación de servicio social. 				<p>X</p> <p>X</p>
<p>6.-Políticas sobre administración</p> <p><i>-Adecuar la estructura orgánica a los nuevos requerimientos de funcionalidad</i></p> <p><i>-Certificar los procesos y procedimientos de tipo administrativo y financiero</i></p> <p><i>-Formar al personal directivo para la gestión institucional</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Revisar y actualizar las estructuras organizacionales, tanto de la administración central como de las DES. - Crear un sistema de información confiable y transparente. - Certificar los procesos, procedimientos y normas de las áreas administrativas y financieras. - Capacitar al personal directivo para la gestión. 		<p>X</p> <p>X</p> <p>X</p>		<p>X</p>

Como se observa en este cuadro, el Plan Estratégico de la Universidad se nutre de políticas que provienen de los organismos internacionales, dependencias federales, así como de políticas específicas de la Universidad, de las cuales podemos señalar lo siguiente:

-Que el Plan Estratégico mantiene un equilibrio en cuanto a la procedencia de las políticas, pues de las 59 estrategias que incluyen las 6 políticas: 21 tienen relación con las

políticas federales; 14 con las internacionales; 9 con la ANUIES y 15 son de carácter interno.

-Que de acuerdo con la incidencia de estas políticas, se observa que el Plan Estratégico tiene una mayor conexión, en primer lugar con las políticas federales, en segundo lugar con las internacionales y finalmente con las políticas de la ANUIES.

-Que de acuerdo con el Plan Estratégico, **las políticas de los organismos internacionales** tuvieron una mayor incidencia en los apartados relativos a profesores y programas académicos; **las políticas federales** en programas académicos, investigación y estudiantes, mientras que **las políticas de la ANUIES** en profesores y estudiantes.

Finalmente, cabe destacar que en el documento de referencia se percibe además, un número considerable de políticas internas que están orientadas a la solución de algunos problemas muy particulares de la Universidad.

:

4.2.-Una mirada al cambio

Como se observa en los cuadros anteriores, las políticas que se implementan actualmente en la Universidad se nutren no solamente de algunas políticas que se enmarcan en los planes y programas nacionales de educación superior como el PIFI que está promoviendo la SEP a través de la SESIC y el Plan Estratégico de la ANUIES, sino además de las recomendaciones emanadas de los organismos internacionales señalados al principio de este escrito y cuyos cambios describiremos de manera resumida.

En primera instancia, procederemos a revisar los avances de algunos de los aspectos previstos en el PIFI, en virtud de que allí se concentra actualmente el centro de las transformaciones que realiza actualmente la Universidad. Para efecto de este ensayo, analizaremos únicamente los indicadores más importantes que se contemplan dentro de este documento:

-Por lo que se refiere a la acreditación de programas educativos por organismos externos se percibe que este proceso inicia en la Universidad desde 1994, el cual se intensifica a través del Programa Integral para el Fortalecimiento Institucional (PIFI), a tal grado que en julio del 2005, las unidades, facultades y escuelas presentaron a los CIEES más de 40 solicitudes de evaluación y actualmente, de los 71 programas académicos que tiene la Universidad: 15 están ubicados en nivel 3; 19 en nivel 2, 18 en nivel 1 y 4 programas están acreditados.

-En cuanto a la certificación de procesos por la norma ISO 9000-2000, se advierte que al finalizar el 2004 la Universidad obtuvo la certificación de 21 procesos de la administración central, a través de la agencia internacional Det Norske Verita.

-Respecto a la participación de los profesores de tiempo completo en el programa de tutorías, se percibe que hasta febrero de este año, 119 tutores ofrecían apoyo a 13,744 estudiantes. De acuerdo con las cifras oficiales, se estima que las tutorías han favorecido el indicador de retención, se ha incrementado de 49% a 73%.

-Respecto al Sistema Integral de Información Académica y Administrativa (SIIAA), que pretende dotar a la Universidad de un modelo de operación ideal, se observa que este proceso registra un avance muy significativo, el cual permitirá que las autoridades de la Universidad cuenten con un instrumento valioso para la toma de decisiones en distintos niveles de la organización y formular indicadores para la productividad y la gestión.

-Por lo que se refiere a la certificación de los profesores de tiempo completo por el PROMEP y el SNI, se percibe que hasta el momento, la Universidad ha logrado, la certificación de 126 de 400 previstos para el 2006. Por lo que se refiere a los profesores registrados en el SNI, se observa que únicamente se ha logrado certificar a 32 de los 60 contemplados para el mismo año. El gran obstáculo que se percibe en ambos casos, es la falta de producción académica, es decir, lo relativo a la publicación de artículos, libros y materiales de divulgación científica.

-En cuanto a los cuerpos académicos, se observa que de los 61 que tiene registrados actualmente la UAT: 56 están en proceso de formación, 4 en consolidación y solamente 2 de los 10 programados para el 2006 se encuentran consolidados. Estos cuerpos han tenido dificultad para trabajar de manera colegiada y particularmente, para lograr su certificación PROMEP y SNI, sin la cual no se puede aspirar a otro nivel de desarrollo.

-Además de lo anterior es importante destacar otros aspectos, no menos importantes, que se ha logrado apoyar a través del PIFI, tales como la adquisición de acervos y la construcción de dos Centros de Lenguas y Lingüística Aplicada en Tampico y Victoria y la remodelación o construcción de áreas académicas y cubículos para las tutorías.

-Finalmente, consideramos que el proceso de planeación estratégica que se viene realizando a través del PIFI ha dejado un sinnúmero de enseñanzas a directivos y profesores de la UAT, ya que a través de este instrumento lograron incursionar en procesos de planeación de largo plazo y abandonado una visión localista; rediseñaron su misión y su visión; incorporaron a sus actividades cotidianas la cultura de la planeación y además, lograron identificar sus fortalezas y debilidades, impulsaron procesos colectivos de participación y aprendieron a dimensionar el funcionamiento de su institución desde una perspectiva integral, entre otros aspectos.

Se debe hacer mención de algunos de las acciones más relevantes que están en proceso de implementación y que forman parte del Plan Estratégico de Desarrollo de la Universidad, propuesto por la actual administración rectoral, donde destaca:

-La formación de profesores, que se había suspendido por más de ocho años, misma que se reactivó recientemente a través del Programa Institucional de Capacitación y Actualización de Directivos y Docentes, con el cual se han logrado actualizar a 750 profesores y 275 directivos, quienes han participado en cursos y /o talleres relacionados con el desarrollo de habilidades docentes, desarrollo de habilidades cognitivas en el aula, microenseñanza, teorías y modelos pedagógicos contemporáneos, redacción de artículos científicos y de divulgación y desarrollo de habilidades para directivos universitarios.

-El intercambio académico, ya que durante la actual administración rectoral, la Universidad ha firmado un total de 40 convenios de colaboración académica, de los cuales 25 son convenios internacionales signados con instituciones de educación superior de España, Inglaterra, Estados Unidos, Canadá, Colombia, Argentina Chile y Perú y el resto con instituciones nacionales.

-La reforma curricular, que tiene como antecedente a Misión XXI, porque conserva su misma estructura curricular, su carácter flexible y facilita la movilidad de los estudiantes, y propone un nuevo criterio para la cuantificación de los créditos, ya que Misión XXI se ha regido por la normatividad de la ANUIES, vigente desde 1972 y la reforma adopta el criterio establecido por el acuerdo 279, emitido por la SEP en el año 2000.

Un punto que no debemos pasar desapercibido en este apartado, es lo relativo a la manera en que los profesores perciben y asumen dicha reforma, pues hoy en día los docentes disponen de una mejor formación y han incorporado a su percepción la opinión de colegas externos, lo cual permite tener una perspectiva más amplia y hacer una evaluación de estos cambios con más elementos y más puntos de referencia .

-Las becas para el profesorado de la Universidad, donde podemos destacar al PROMEP que tiene becados actualmente a un total de 168 profesores de tiempo completo, los cuales han cursado programas de maestría o doctorado en diversos países del mundo, tales como España, Francia, Reino Unido, Canadá, Australia, así como en diversas instituciones de educación superior de nuestro país. Esto ha permitido a los profesores tener una perspectiva más amplia de las asignaturas que imparten, de sus profesiones, de las unidades académicas donde están adscritos y de la propia Universidad.

-El programa de becas a la excelencia académica, que benefició en el último ciclo escolar a 2,469 estudiantes, que sumadas a las 3,212 otorgadas por el Programa Nacional de Becas para la Educación Superior (PRONABES), constituye un importante instrumento para impulsar la equidad.

A este esfuerzo, es importante agregar las becas que ofrece directamente la Universidad a través del programa “Jóvenes Brillantes,” que tiene como propósito apoyar a estudiantes con talento para que continúen su formación en posgrado y posteriormente se incorporen a la planta docente de la Universidad, a través del cual se ha beneficiado a 19 egresados que realizan estudios en España, Reino Unido y Estados Unidos

-La vinculación de la Universidad con su entorno que se ha venido fortaleciendo en los últimos años, donde se observa que las unidades académicas, facultades y escuelas como Agronomía y Ciencias, Reynosa Rodhe, Ingeniería “Arturo Narro Siller”, Arquitectura, Veterinaria y Zootecnia, Ciencias de la Educación y Humanidades, así como todas las facultades y escuelas de Medicina y Enfermería, las cuales están ofreciendo servicios profesionales a organismos descentralizados, como PEMEX y Comisión Federal de Electricidad y apoyos a diversos sectores de la sociedad.

-Finalmente, cabe destacar que uno de los actores que ha resultado más favorecido con los cambios que se están gestando en la Universidad es el profesorado, porque hoy en día estos

disponen de: apoyos para becas y estancias en el país y el extranjero, acceso a las nuevas tecnologías de la información y comunicación, estímulos académicos, acceso bibliotecas virtuales, oportunidades para certificarse de acuerdo a estándares nacionales, acceso a bases de datos internacionales, de mayores oportunidades para actualizarse, que les ha permitido tener una visión más integral y amplia de la actividad que realiza al interior de su facultad y de la propia UAT.

De acuerdo con lo expresado anteriormente, es posible señalar que la Universidad ha venido dando, en los últimos años, pasos firmes en diversos aspectos de su actividad académica y administrativa, sin embargo consideramos que aún quedan algunas **tareas pendientes** que deben desahogarse, a efecto de que esta institución logre consolidarse y responda a los requerimientos de la sociedad y a los desafíos de un mundo globalizado.

4.3.-Tareas pendientes

Haciendo una recapitulación de lo anterior es posible señalar que dentro de las tareas pendientes, destacan en primer término, aquellas que están relacionadas con los indicadores del PIFI y que requieren de un esfuerzo adicional para cumplir con las metas que la Universidad se fijó para el 2006 o bien, algunas políticas del plan estratégico, cuya evaluación se realizará cuando concluya la actual administración rectoral y donde destacan las siguientes:

-Actualizar y adaptar la normatividad a los cambios y transformaciones que vive actualmente la Universidad, ya que se percibe un desfase entre los cambios y transformaciones que se están gestando en la Universidad y algunos de los reglamentos vigentes.

-Incorporar la dimensión internacional a la visión, políticas, planes y programas de estudio, perfiles profesionales, competencia de docentes y en la cultura organizacional, para que la Universidad responda cabalmente a los nuevos escenarios globales.

-Fortalecer el posgrado, en virtud de su acelerada expansión que provocó diversos problemas relacionados con la calidad, los cuales requieren ser atendidos si aspiramos a figurar en el padrón de excelencia del CONACYT, ya que la Universidad dispone, en este momento, de dos programas reconocidos.

-Buscar nuevas estrategias que permitan fortalecer la equidad y asegurar el acceso, permanencia y terminación de la carrera de los estudiantes que provienen del medio rural o de estratos sociales bajos, los cuales no disponen de las mismas competencias o recursos que los estudiantes del medio urbano y que frecuentemente son expulsados de las instituciones de educación superior por la falta de un apoyo adicional.

-Seguir explorando nuevas alternativas de financiamiento que permitan impulsar nuevos proyectos que son prioritarios para la Universidad o bien, que están detenidos por falta de recursos económicos.

-Revisar la estructura académica de la Universidad para valorar la conveniencia de transitar de la actual estructura que es de corte tradicional con predominio de la docencia, hacia una estructura departamental donde se observa una mayor señal de innovación y se impulse de manera equilibrada la docencia y la investigación, a efecto de responder con mayor eficiencia a los cambios que se están generando en el entorno.

-Impulsar nuevas estrategia y estilos de conducir la organización con el propósito de estar en sintonía con los nuevos escenarios internacionales, en donde predominen las organizaciones abiertas al aprendizaje de sus integrantes, el esfuerzo colectivo, los equipos cooperativos, las decisiones colegiadas y la amplia participación de profesores y estudiantes en las decisiones académicas de la misma.

-Explorar nuevas estrategias para desarrollar las habilidades cognitivas de los estudiantes para que aprendan a aprender y enfrenten con éxito los desafíos de un mundo globalizado, que se caracteriza por la incertidumbre, la complejidad y la rápida obsolescencia del conocimiento.

-Verificar y profundizar en el impacto que tienen en el aula las políticas y los procesos de cambio que se están gestando en la Universidad, ya que la evaluación docente en el marco del PIFI se orienta a la producción de conocimiento y excluye, en cierta medida, el trabajo relacionado con el aula.

-Impulsar y fortalecer la formación de los profesores en nuevas tecnologías de la información y comunicación, pues no obstante la infraestructura que tiene disponible la Universidad, se percibe que solamente un segmento reducido de estos tiene acceso a los programas, los cuales requieren además, de un sustento pedagógico.

Finalmente, consideramos que una de las grandes retos que tendrá la Universidad, en el marco de los nuevos escenarios globales es la generación y aplicación del conocimiento, en virtud de que no se percibe, en el corto y mediano plazo, un despegue extraordinario de la investigación, que pudiera llevar a la UAT a otros niveles de competitividad y hacer del aula un espacio de generación de conocimiento.

5.-Bibliografía

Tunnermann Bernheim, Carlos. La universidad latinoamericana ante los retos del siglo XXI, Colección UDUAL, México, 2003

Iani, Octavio. Teorías de la globalización, UNAM, Editorial Siglo XXI, México, 1996

Marín, Alvaro y otros. La universidad mexicana en el lumbral del siglo XXI, Visiones y Proyecciones, ANUIES, México, 1997

Castañón Lomnitz, Heriberta. La sociedad del mañana: universidad, ética y sustentabilidad, UNAM – ANUIES, México, 2003

Ruiz Durán, Clemente. El reto de la educación superior en la sociedad del conocimiento, ANUIES, México, 1997

Banco Mundial. Prioridades y estrategias para la educación, Washington DC, 1996

Banco Mundial. La enseñanza superior, Washington DC, 1995

Banco Mundial. Construir sociedades de conocimiento: nuevos retos para la educación terciaria, Washington DC, 2003

OCDE. Examen de las políticas nacionales de educación superior, París, 1997

UNESCO. Conferencia mundial sobre la educación superior, París, 9 de octubre de 1998

Martínez Gómez, Gladys. La globalización y el proyecto educativo foxista, Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, México, octubre 23 de 2002, 12:00 hrs.

Bruner, José Joaquín. Globalización y el futuro de la educación: tendencias, desafíos y estrategias, UNESCO, Chile, 2002.

Navarro Leal, Marco A. La Universidad Autónoma de Tamaulipas y las políticas de educación superior, (conferencia) Primera Reunión de Autoestudio de las Universidades Públicas Mexicanas, México, D.F., 15 de octubre de 2001, 12:00 hrs.

Schmelkes, Corina. Manual para la presentación de anteproyectos e informes de investigación, Editorial OXFORD, México, 1999

Esta segunda edición de La Educación Comparada en México: un campo en construcción consta de 200 ejemplares y se terminó de imprimir en Talleres Impresos y Comerciales Núñez de Cáceres No. 349 Col. Guadalupe Mainero, Cd. Victoria, Tamaulipas, México

Impreso en México - Printed in México