

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/279961363>

Educación comparada. Internacional y Nacional

Book · May 2015

CITATIONS

4

READS

1,968

2 authors:



Marco Aurelio Navarro Leal

World Council of Comparative Education Societies

131 PUBLICATIONS 97 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)



Zaira Navarrete

Universidad Nacional Autónoma de México

57 PUBLICATIONS 117 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



Comparative education in Latin America [View project](#)



Higher education and the world of work [View project](#)

EDUCACIÓN COMPARADA

Internacional y Nacional

Marco Aurelio Navarro Leal ■ Zaira Navarrete Cazales
(Coordinadores)

Marco Aurelio Navarro Leal
Zaira Navarrete Cazales

EDUCACIÓN COMPARADA

P Y V











EDUCACIÓN COMPARADA **Internacional y Nacional**

Marco Aurelio Navarro Leal • Zaira Navarrete Cazales
(Coordinadores)



Primera edición: mayo 2015

Educación Comparada. Internacional y Nacional / Marco Aurelio Navarro Leal, Zaira Navarrete Cazales (Coordinadores) México, D.F. Sociedad Mexicana de Educación Comparada: Plaza y Valdés Editores, 2015. 407 páginas. 17 x 23 cm. ISBN: 978-607-402-809-6.

1. Fundamentos y Casos de Educación Comparada, 2. Educación Internacional. 3. Comparaciones Nacionales. I. Navarro Leal, Marco Aurelio, coord; II. Navarrete Cazales, Zaira, coord.

D.R. © Marco Aurelio Navarro Leal, Zaira Navarrete Cazales
© Sociedad Mexicana de Educación Comparada
© Plaza y Valdés, S. A. de C. V.

Derechos exclusivos de edición reservados
para Plaza y Valdés, S. A. de C. V. Prohibida
la reproducción total o parcial por cualquier
medio sin autorización escrita de los editores.

Plaza y Valdés, S. A. de C. V.
Manuel María Contreras núm. 73. Colonia San Rafael
México, D. F. 06470. Teléfono: 50 97 20 70
editorial@plazayvaldes.com
www.plazayvaldes.com

Plaza y Valdés Editores
Calle Murcia, 2. Colonia de los Ángeles
Pozuelo de Alarcón
28223, Madrid, España.
Teléfono: 91 862 52 89
madrid@plazayvaldes.com
www.plazayvaldes.es

Diseño de portada y
formación de texto: Claudia Nájera Catalán

ISBN: 978-607-402-809-6

Impreso en México / *Printed in Mexico*

Índice

Educación comparada. Internacional y Nacional	13
<i>Marco Aurelio Navarro y Zaira Navarrete Cazales</i>	
I. FUNDAMENTOS Y CASOS DE EDUCACIÓN COMPARADA	
Fundamentos teórico-metodológicos para la educación comparada ..	19
<i>Elvia Marveya Villalobos Torres y Consuelo Montserrat Trejo Sánchez</i>	
La teoría de los campos de Bourdieu: una perspectiva comparativa de los espacios educativos	28
<i>Yuri Jiménez Nájera</i>	
Perspectiva comparada sobre el currículum de educación secundaria. Los casos de Brasil, Colombia y Costa Rica	37
<i>Patricia Ducoing Watty, Laura Rodríguez del Castillo e Ileana Rojas Moreno</i>	
La educación secundaria en España y Argentina: algunos rasgos comparativos	46
<i>Concepción Barrón y Tiburcio Moreno</i>	
TALIS 2013: Estudio comparativo sobre liderazgo escolar y desarrollo docente en México, Chile y Finlandia	55
<i>Marcela Georgina Gómez Zermeño y Lorena Yadira Alemán de la Garza</i>	
El concepto de justicia educativa en Argentina y España: una comparación	65
<i>Jesús Aguilar Nery</i>	
El sentido del trabajo por método de proyectos. Un estudio comparativo entre México y Brasil	73
<i>Lorena del Socorro Chavira Álvarez y José Antonio Serrano Castañeda</i>	

Políticas públicas para fomentar la producción de conocimiento en profesores investigadores de México y Chile	82
<i>Carmen Gloria Angulo Cadagán</i>	

II. EDUCACIÓN INTERNACIONAL

Organismos internacionales y reformas educativas en México 1992-2014	95
<i>Irma Alicia González Anaya</i>	

La Política de Internacionalización de la Educación Superior en México, 1990-2012	104
<i>César García-García</i>	

La internacionalización: Una estrategia transversal en los modelos educativos universitarios	114
<i>Addy Rodríguez Betanzos y Mariel A. Ruíz Valeije</i>	

Políticas universitarias internacionales. Logros y tendencias de la universidad latinoamericana	127
<i>Liberio Victorino Ramírez y Rocío Ángeles Atriano Mendieta</i>	

La crisis del neoliberalismo en la educación superior	136
<i>Jessica Garizurieta Bernabe y María Evelinda Santiago Jiménez</i>	

Descolonizar la educación	144
<i>Evangelina Zepeda García</i>	

La perspectiva de cambio de estudiantes de pregrado en su desempeño académico posterior a su participación en programa de movilidad estudiantil internacional	152
<i>Rebeca Jacqueline Murillo Ruiz y Katherina Edith Gallardo Córdova</i>	

Educación a nivel internacional, nacional y la evaluación educativa	161
<i>Guillermo Campos y Covarrubias</i>	

El OBSMAC y la RIMAC: Dos iniciativas convergentes de producción de conocimientos sobre la internacionalización de la educación superior y la ciencia en América Latina	171
<i>María Cecilia Oviedo Mendiola</i>	
Aportes para un estado del conocimiento de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe	178
<i>Jaime Rogelio Calderón López Velarde</i>	
El posgrado nacional en el contexto de la globalización y la sociedad del conocimiento	188
<i>Sara Rosa Medina Martínez y Luz Paola Acosta Ramírez</i>	
La educación agrícola superior: su validez social ante el contexto globalizador	197
<i>Manuel Villarruel Fuentes y María de Lourdes Villarruel López</i>	
Experiencias de formación en gestión de directivos de educación básica	206
<i>Isaías Álvarez García, Juan Mario Martínez Jofre y Joshua Vargas Zúñiga</i>	
Políticas públicas para personas calificadas en América del Norte. Entre la competencia y la cooperación en el ámbito de la globalización	216
<i>Hugo Rangel Torrijo</i>	
Evaluación pedagógica de las plataformas educativa online, y su impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación	226
<i>Sergio Josué Torres Zarco</i>	
Ante el capitalismo académico y la justicia social: patentes de la UNAM, la UAM y el CINVESTAV	235
<i>Victoria Penélope Donají Arceo y Arceo</i>	

III. COMPARACIONES NACIONALES

Estudio comparado sobre la práctica docente de los profesores de la División SUAyED/FFyL frente a los procesos de incorporación y manejo de las TIC. Avances de investigación	247
<i>Ileana Rojas Moreno</i>	
Posición laboral e ingresos de licenciados e ingenieros en tres localidades de Tamaulipas	257
<i>Marco Aurelio Navarro Leal</i>	
El juego de la empleabilidad en el mercado laboral	267
<i>María Teresa Farfán Cabrera</i>	
Servicio Profesional Docente: una construcción de mercado laboral	275
<i>Alberto Sebastián Barragán y José Humberto González Reyes</i>	
Dos modelos en la UAM, el sistema Modular en Xochimilco y el sistema Nodal en Lerma	286
<i>Hilario Anguiano Luna y Alberto Padilla Arias</i>	
Institucionalización de la carrera de pedagogía en la Universidad Autónoma de Chiapas y en la Universidad de Colima	295
<i>Zaira Navarrete Cazales</i>	
Formación para la investigación en educación comparada	
El diseño curricular del Doctorado en Ciencias de la Educación	305
<i>Lourdes Teresa Cuevas Ramírez y María Cruz Chong Barreiro</i>	
Análisis comparativo de la igualdad formal en universidades públicas estatales mexicanas	314
<i>Josefina Guzmán Acuña y Teresa Guzmán Acuña</i>	
Vinculación y cooperación académica con los sectores social y productivo. Un estudio comparativo de la Universidad Autónoma de Nuevo León (2010-2014)	324
<i>Irma María Flores Alanís, Mónica Del Carmen Meza Mejía y Angélica Vences Esparza</i>	

Comparación de la opinión de líderes e integrantes de Cuerpos Académicos de las UPES sobre toma de decisiones e impacto de las políticas educativas en la gestión financiera y producción del conocimiento.	333
<i>Dora María Lladó Lárraga, Luis Iván Sánchez Rodríguez</i>	
La educación superior en la modalidad a distancia. El caso de la Licenciatura en Diseño y Comunicación Visual del SUAyED (Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia) de la UNAM	343
<i>Alma Elisa Delgado Coellar, Erika Robledo Ramírez y Huberta Márquez Villeda</i>	
Cinco años después... análisis de los aspirantes a ingresar a una institución de educación superior	360
<i>Ana María Soto Hernández, Jorge Peralta Escobar y Sergio Saldaña García</i>	
Educación superior a distancia en México. Una revisión comparativa de los Programas Nacionales de Educación	370
<i>Héctor Manuel Manzanilla-Granados</i>	
Los antecedentes históricos en las investigaciones educativas: una visión comparada	381
<i>Rolando Heredia Dominico</i>	
El concepto de gestión educativa estratégica y su aplicación a la formación de directivos	386
<i>Isaías Álvarez García, Carlos Ugalde León y Adriana del Carmen Toalá Valdez</i>	
Las políticas del programa de estímulos al desempeño del personal docente desde la percepción de los profesores de la UAM Ciencias, Educación y Humanidades de la Universidad Autónoma de Tamaulipas	396
<i>Luis Enrique Salazar Camero, Teresa Guzmán Acuña y Josefina Guzmán Acuña</i>	



Educación Comparada. Internacional y Nacional

Marco Aurelio Navarro Leal
Universidad Autónoma de Tamaulipas
mnavarro@uat.edu.mx

Zaira Navarrete Cazales
Departamento de Investigaciones Educativas-Cinvestav-IPN
Facultad de Filosofía y Letras-UNAM
znavarretec@gmail.com

Cuando un estudiante de educación comparada pregunta si toda comparación debe ser internacional o si también se pueden hacer comparaciones al interior de un país, está planteando una pregunta cuya respuesta es nada fácil, porque evoca discusiones importantes en la trayectoria epistemológica y sociológica seguida por este campo, o más bien en las trayectorias epistemológicas y sociológicas del campo, ya que se han desplegado distintas perspectivas y posiciones.

A solo unos meses de transitar hacia el presente siglo, William Cummings (1999), de la Universidad de New York en Búfalo, en su conferencia presidencial para la Comparative and International Education Society, llamaba la atención sobre la pérdida de enfoque de los comparativistas en educación. Haciendo un poco de historia recordaba que para Durkheim la educación comparada debía ser la reina de las ciencias de la educación. Cummings hacía este llamado de atención ya que unos meses antes, Val Rust y sus colegas (1999) dieron a conocer los resultados de un análisis de los números publicados durante los últimos 25 años, por las tres revistas más importantes de educación comparada. Encontraron que la proporción de artículos de educación comparada era mínima, al igual que la investigación en educación internacional, mientras que la mayor parte era sobre temas que podrían caer en una categoría de “educación extranjera”.

Proponía Cummings retomar el foco de la educación comparada (junto con ello el sentido de la comparación en la educación comparada), para lo cual hizo un breve recorrido por la obra de algunos clásicos de las ciencias sociales. Durkheim, en su famoso trabajo sobre el método sociológico, argumentó que el método comparativo era el único método de la indagación; que Max Weber comparó las distintas premisas

éticas de las distintas religiones del mundo antes de avanzar sobre su famosa tesis que relaciona la ética protestante con el capitalismo; y más recientemente aquella frase de Guy Swanson referida a que “pensar sin comparar, es impensable”.

El desenvolvimiento histórico de la educación comparada está ligado a su contribución al desarrollo. Cuando el auge de las teorías lineales permitió hacer transferencias o “préstamos” de modelos o de innovaciones educativas desde países más avanzados hacia los de menor desarrollo, sin bien de forma acrítica, la intensión era la de perfeccionar los sistemas educativos; también en esta idea lineal en la que los países transitan por un mismo camino hacia la perfección, las comparaciones internacionales permitían “predecir” el comportamiento de las sociedades de acuerdo a la etapa de desarrollo en la que se encontraban.

También se hacían comparaciones para ilustrar la toma de decisiones en materia de políticas educativas a la luz de la experiencia de los países que habían transitado por reformas, como la educación laica, la educación vocacional, la integración de asignaturas en áreas o la formación de docentes, por poner algunos ejemplos. Pero esta motivación del desarrollo las comparaciones tuvieron siempre esta dimensión internacional y en esta tradición se fue construyendo el campo, por eso una buena parte de las sociedades de educación comparada en el mundo llevan en su nombre los términos de “educación internacional y comparada” o “educación comparada e internacional”.

Hasta aquí, aquella pregunta del estudiante encontraría una respuesta adecuada. Si, la educación comparada tiene una dimensión internacional porque así se ha construido socialmente este campo, porque tradicionalmente así se ha considerado entre quienes lo cultivan. Una respuesta adecuada, no obstante incompleta. Habría que incorporar en la respuesta que, especialmente en la década de los sesenta surgió un fuerte movimiento científicista, mediante el cual las ciencias sociales, incluidas las ciencias de la educación, buscaron identificarse con las ciencias naturales utilizando sus métodos y técnicas de investigación, básicamente cuantitativos, experimentales y cuasi experimentales. Lo que llevó a los investigadores a concentrarse en el estudio de los fenómenos educativos nacionales. Guillermo Ruiz (2010), de la Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación explica, con bastante precisión, esta diferencia entre la educación comparada y la comparación en los métodos de la investigación educativa. El libro puede ser descargado de la página web de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada.

Años después de la conferencia de Cummings, también en una conferencia presidencial para la Comparative and Internacional Education Society, Martin Carnoy (2006), con el título de Rethinking the comparative education – and the international, sale a la defensa de los estudios nacionales, en tanto que pueden constituirse eventualmente, en estudios comparados, de contar con un marco teórico adecuado. Apoyándose en su propia experiencia como comparativista, narra cómo su estudio sobre costo-beneficio de la educación en México, fue complementado años más tarde con un estudio similar realizado en Kenya, que brindó material para la comparación de indicadores de costo/beneficio en los dos países.

En este sentido, no podríamos excluir ni a los investigadores de la educación extranjera, ni las investigaciones nacionales en educación, ni a las investigaciones inter y transnacionales de la educación, por su potencial contribución a la Educación Comparada. De hecho en una apreciación reciente sobre la educación comparada en México, Navarro y Ornelas (2013), comentaron que los estudios de educación comparada en el país tenían una cierta dosis de empiricismo pero que las comparaciones y sus metodologías respondían a las necesidades de los investigadores.

Es en este orden de ideas que la Sociedad Mexicana de Educación Comparada no puede incluir solamente aquellas contribuciones de sus asociados que correspondan a comparaciones internacionales, pero si las debe privilegiar en tanto que es precisamente la promoción de este tipo de estudios el objeto de su creación.

Con estas ideas, la respuesta a la pregunta planteada inicialmente estaría más completa, pues no sería un simple sí o no. En correspondencia con esta argumentación es como hemos organizado los apartados de este libro, apareciendo en primer lugar una sección de fundamentos y casos de educación comparada en la que se encuentran los capítulos dedicados a comparaciones entre países; en segundo lugar aquellas contribuciones que están dedicadas al análisis de la educación desde perspectivas transnacionales, también aquellos que tratan de políticas de organismos internacionales, y los que toman la perspectiva de la globalización. Por último, pero no menos importante, aquellos capítulos referidos a comparaciones realizadas al interior de un país, de un estado, de una institución, o también a aquellos que comparan el desarrollo institucional en distintos momentos de su propio desarrollo.

De esta manera, la Sociedad Mexicana de Educación Comparada hace entrega de esta publicación, la cual sin duda será de gran valor tanto para la comunidad comparativista, como para los académicos que busquen informarse sobre los temas aquí tratados, o para aquellos que buscan información para la toma de decisiones.

Bibliografía

- Carnoy, M. (2006). Rethinking the comparative and the international. *Comparative Education Review*, 50(4), 551-570.
- Cummings, W. K. (1999). The InstitutionS of Education: Compare, Compare, Compare! *Comparative Education Review*, 43(4), 413-437.
- Navarro Leal, M. A., & Ornelas, C. (2013). Mexican Perspectives in Comparative and International Education. (A. W. Wiseman, & E. Anderson, Edits.) *Annual Review of Comparative and International Education.*, 20, 51-56.
- Ruiz, G. (2010). La comparación en la investigación educativa. En M. A. Navarro Leal, *Educación Comparada. Perspectivas y Casos* (págs. 26-36). México: PLANEA; Sociedad Mexicana de Educación Comparada.
- Rust, V. D., Soumare, A., Pescador, O., & Shibuya, M. (1999). Research strategies in comparative education. *Comparative Education Review*, 43(2), 108--09.

I
Fundamentos y casos de educación comparada



Fundamentos teórico-metodológicos para la educación comparada

Elvia Marveya Villalobos Torres
Universidad Panamericana
mvillalo@up.edu.mx

Consuelo Montserrat Trejo Sánchez
Universidad Panamericana
0136590@up.edu.mx

«El gran peligro es cuando crees haber dado con la sociedad perfecta. La búsqueda de la sociedad perfecta no tiene fin y eso es bueno. El afán por mejorar es una de las mejores cosas de la condición humana»
Zygmunt Bauman

Introducción

Las palabras también se gastan con el uso. Educación, comparación, globalización, vienen a nuestros labios; a menudo no quieren decir ya casi nada porque las empleamos para decir tantas cosas o tan pocas que terminan desvalorizándose al extremo de convertirse en meros sonidos. Pero, de pronto, algunas circunstancias sociopolíticas las renuevan de contenido y verdad, las impregnan de sentimiento y razón; como si resucitaran y expresaran de nuevo el sentir de todo el mundo.

La anterior reflexión surge al estudiar las «recomendaciones» de los organismos internacionales –como la UNESCO, la OCDE- y los docentes que nunca hicieron política pero ahora la hacen. En este siglo, la Educación Comparada (EC) está de moda. Desde un orden internacional, supranacional e intranacional se hace mención de ella; es el referente obligado para entender los contextos en donde se desarrolla el fenómeno educativo. La ceguera ideológica de nuestro tiempo necesita desaparecer posibilitando, así, los estudios de las mejores prácticas en otros contextos para conseguir el avance y el perfeccionamiento del propio sistema.

Es innegable que los estudios comparativos analizan posibilidades y oportunidades, lo cual exige rigor científico en sus fundamentos teórico-metodológicos.

Educación comparada: un recurso metodológico y una perspectiva de análisis

La EC -por medio del análisis comparativo- aporta el cómo adaptarse (desde lo permanente y lo perenne de la educación) a la nueva dinámica protagonizada por el cambio constante. La tarea es devolver a la EC el papel de privilegio que nunca debió perder en los estudios referentes a la educación. Como asignatura universitaria la EC, el derecho comparado, la medicina comparada, entre otras, se ubican en las carreras destinadas a formar personal directivo y administrativo de alto nivel, o en las especialidades vinculadas con la planificación.

El análisis comparativo en todos los ámbitos del conocimiento revela tanto las divergencias como las semejanzas y sus relaciones, base para generar el cambio con un carácter de innovación; puesto que la educación es, ante todo, un hacer deliberativo. Los sistemas educativos necesitan buscar las semejanzas en estas diferencias, innovando por medio de la EC para hallar los puntos de fortaleza propios y adaptar los valores que le han sido ajenos. Se trataría de asumir los valiosos recursos educativos de los otros, y de compartir y afianzar las cualidades que nos son características.

La EC es un recurso metodológico y una perspectiva de análisis que, con el análisis estructural, genético y evolutivo, se constituye en uno de los recursos más importantes con que se cuenta hoy día para estudiar los fenómenos pedagógicos, debido a la cantidad de conclusiones a que se puede llegar a partir de la puesta en relación de los diferentes sistemas pedagógicos analizados. En complemento con el estudio de la estructura actual de un sistema educativo, con la descripción genética de ese sistema y con el análisis de las tendencias evolutivas que sigue el mismo, la EC es un recurso fundamental para definir, desde todos los puntos de vista, los procesos, criterios y principios a partir de los cuales se edificó gradualmente tal o cual sistema educativo que interese estudiar.

La EC no sólo es un recurso metodológico que viene a completar el análisis genético, estructural y evolutivo de los sistemas educativos, sino que, además, puede convertirse en toda una perspectiva de estudio (dependiendo del grado de avance de sus recursos propios), de todos y cada uno de los fenómenos educativos. Pero ésa no es

toda la trascendencia que reviste la EC, porque además de ser un recurso metodológico y una perspectiva de análisis, puede adquirir una función extremadamente importante en la transformación práctica de los sistemas educativos a los que intente definir. En la medida en que la puesta en comparación de un sistema educativo con respecto de los demás, deja ver una serie de aciertos, avances, innovaciones positivas, entre otros, ello abre la posibilidad de realizar una serie de correcciones inmediatas, modificaciones parciales o transformaciones generales del sistema educativo a analizar. Posibilita una transformación del sistema, a partir de la recuperar lo eventual de otras experiencias educativas, es también otra facultad propia de la EC. Sólo así se garantiza una transformación del sistema con conocimiento de causa.

El cambio y la educación comparada

La nueva época se caracteriza por los cambios en todas las instancias sociales y la educación juega un papel decisivo en ellos. Cambios que permitieron vivir momentos históricos de gran trascendencia como ser testigos de la escisión de la URSS; la caída del muro de Berlín, en 1989; el surgimiento de la Unión Europea, constituida por el Tratado de Maastricht, en 1992; el establecimiento del «euro», como única moneda en 2000 y, con ello, la apertura de fronteras; la Declaración de Bolonia que por medio del proyecto Tuning pretende lograr la convergencia académica, conformando una cultura del aprendizaje basado en competencias (este hecho trascendente fue posible en los veintisiete países de la Unión Europea desde 2010); la conformación de bloques supranacionales como la Cuenca del Pacífico, el Tratado de Libre Comercio, entre otros; la ascensión de economías emergentes, como los países que conforman el BRICS (esta sigla fue creada por el economista inglés Jim, O'Neill), así como el avance acelerado de las tecnologías de la información y de las comunicaciones (TIC), que han establecido cambios radicales en la era digital. Todos estos cambios modifican la realidad social e imponen, necesariamente, el ritmo en el desarrollo de las adaptaciones. Es en esta coyuntura que la EC ostenta un papel decisivo en la resolución de la relación social con la relación educativa.

En la primera década del Siglo XXI, México ha vivido cambios constantes y desordenados en el sistema educativo. En 1974, a la reforma educativa, firmada con los Acuerdos de Chetumal, le siguió el Acuerdo de Modernización Educativa de mayo de 1992, y a partir de ahí, corrieron décadas sin modificaciones. En cambio, en 2004 se desarrolla el Programa de Educación Preescolar (PEP), en 2006 la

Reforma de la Educación Secundaria (RES), en 2009 la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) y en 2008 la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS). Todos esos cambios se concretan en la RIEB: agosto 2011, documento «esquizofrénico» que compendia todos los acuerdos realizados a lo largo de la primera década; en septiembre de 2013, se concreta el ACUERDO 696, alusivo a todo el proceso de evaluación y la implicación de sus cambios, que con el actual secretario de Educación, ya están siendo cuestionados –por el momento en tres acuerdos modificatorios que deberá confirmar la Comisión Federal de Mejora Regulatoria (COFEMER): si al certificado de Primaria; no a evaluar a los párvulos y sí evaluar a los alumnos de segundo y tercero de primaria-. Estos cambios educativos, aunados a los sociales son el gran reto para el trabajo comparativo que realizan los investigadores en educación.

La diferencia entre cambio del sistema y el cambio de sistema se fundamenta en las modificaciones a los elementos que integran cualquier sistema educativo (finalidades, metas y objetivos; organización administrativa; estructura pedagógica; contenidos educativos; estrategias, tácticas y estilos de enseñanza-aprendizaje, actores del proceso enseñanza-aprendizaje). Mientras que el cambio de sistema es la modificación de todos los elementos del sistema el cambio del sistema es el cambio de sólo algunos de los elementos. La EC es imprescindible en todo proceso de cambio educativo sea innovación, reforma o revolución, como una «transformación silenciosa» como la define François Jullien (2010).

Metodología para el análisis comparativo con perspectiva de educación comparada

La EC estudia todo lo referente a educación, por medio de la perspectiva de la comparación: El método que emplea la EC para estudiar su objeto de estudio es el comparativo. Comparar es analizar dos o más entidades para establecer una relación de afinidad o desigualdad entre ellas. En la EC, «la comparación implica la confrontación de dos o más sistemas educativos para destacar las semejanzas y diferencias entre esas estructuras» (Vexliard, 1992: 2). Según Halls (1979), las dimensiones de la comparación de la educación son: nivel regional, carácter temático, sistema ideológico.

Con el fin de analizar, explicar y ponderar las distintas realidades educativas en cada uno de los países se emplea una metodología propia de la EC (Roselló, 1978; Lê Thành Khôi, 1981; García Garrido, 1996), en la que se realizan descripciones interpretativas de cada país en particular, se trabajan los datos de manera yuxtapuesta a partir de una estructura previamente diseñada de parámetros e indicadores, se realiza el estudio comparativo de los países a partir de la yuxtaposición de los datos y se realiza una prospectiva sobre la posible evolución del objeto de estudio, con base en las tendencias detectadas.

¿Existe un método ideal en el análisis de EC? Al igual que han existido muchos intentos por ofrecer una definición conciliadora de EC, se ha pretendido formar el método ideal para la misma. Antes de proponer un método ideal para la EC se debe tener muy presente la naturaleza de la misma. Se trata de una ciencia humanitaria, su sujeto es el hombre –como naturaleza viva y perfectible- y su objeto son los sistemas educativos, una realidad cambiante: No puede afirmarse que existe un método ideal, pues los problemas que presenta la educación son muchos y variados, y deben estudiarse y resolverse de diferentes maneras. Sin embargo existen varios métodos que pueden resultar provechosos al adecuarlos al problema que se estudia y al ser aplicados correctamente.

La combinación de las metodologías de Roselló (1960) y de Lê Thành Khôi (1981) puede ser un buen método para desarrollar los estudios comparados:

- Comparación puede referirse tanto a un área limitada (comparación nacional), como a un área amplia (nivel internacional).
- Comparación puede ser descriptiva, limitándose a determinar semejanzas o diferencias. O puede ser explicativa, pretendiendo proporcionar una razón a los fenómenos educativos.
- Comparación estática o sincrónica (confiriéndose a un momento determinado) o dinámica llamada también como diacrónica (estudiando el desarrollo evolutivo de la cuestión).

La naturaleza de la comparación

El sociólogo polaco Bereday (1964) y el pedagogo alemán Hilker (1962) coinciden en la denominación de las etapas del análisis comparativo. Bereday las llama «peldaños» y Hilker «grados de comparación».

Descripción. Se busca conseguir un conocimiento amplio, profundo y lo más completo posible sobre aquello que se pretende comparar. Según su objeto, la descripción hace uso de técnicas diferentes: análisis de documentos, encuestas, cuestionarios, entrevistas y observaciones. Las tres fases para la descripción son: identificación del fenómeno, análisis de sus diferentes aspectos y el enfoque en relación con la sociedad global. La descripción puede ser de orden cuantitativo y es entonces cuando la EC utiliza métodos estadísticos, y de orden cualitativo, como cuando se comparan las finalidades de dos sistemas de enseñanza o, lo más frecuente, cuantitativo y cualitativo.

Clasificación. La clasificación permite abstraer y generalizar para facilitar el análisis de una realidad completa. Si la clasificación es de índole cuantitativa emplea la estadística y cuando es cualitativa se construyen categorías o tipos. La categoría se refiere a partes de un proceso entendido como concepto. La diferencia entre categoría y tipo es que la categoría retiene las características más comunes y el tipo distingue las características particulares. La primera generaliza y la segunda individualiza y, con base en ello, se construye la tipología:

- Interpretación: En esta etapa se analizan las causas del fenómeno educativo y, dada su complejidad, se sugiere aplicar los enfoques de las diferentes ciencias sociales.
- Yuxtaposición: Consiste en presentar los datos en hojas separadas en columnas, con una matriz en donde se facilite inferir las similitudes y diferencias entre los datos de los diferentes países.
- Comparación: Con ella se realizan las confrontaciones de las semejanzas y diferencias establecidas en la etapa precedente. Para Hilker, esta etapa va más allá de la confrontación, pues lo que realmente se presenta es una evaluación que tiene como fin extraer de los análisis anteriores todo lo que puede considerarse como universalmente válido, descartando lo no esencial.

Evaluación. En EC, la evaluación se concibe más como proceso que como un resultado. Lo cual significa que, desde la descripción de los elementos constitutivos de todo sistema educativo, se realiza la autoevaluación de cada uno ofreciendo alternativas de mejora y perfeccionamiento propio a cada sistema educativo. La evaluación en EC tiene una tipología propia: según el objeto de la evaluación puede ser micro o macroevaluación; según la naturaleza de la evaluación puede ser cuantitativa o cualitativa; según el punto de vista, puede ser pedagógica, socioeconómica o cultural; según la forma puede ser sumativa, formativa; según el método puede ser normativa o de criterio, y según el agente, puede ser interna o externa.

Temas y retos planteados por la educación comparada

Un tema fundamental y que representa un reto social entre muchos otros, son las comparaciones realizadas para establecer índices, categorías y señalar quién es superior en lo relativo a los actores, procesos y resultados (aunque carecen de análisis específico de los contextos en los cuales se desarrolla lo que se compara). Un principio fundamental de la EC consiste en comparar una sola variable («unidad válida de comparación») entre países u organizaciones, sin por ello ignorar la diversidad de los contextos.

Las comparaciones establecidas con los *rankings* (clasificar por categorías de superior a menor) tienen vigencia y trascendencia desde hace varias décadas en México, estableciendo índices, listas y *rankings* que definitivamente es difícil procesar. Obviamente que en ello influye un valor mediático: muchos índices son creados por publicaciones (periódicos y revistas) de circulación nacional; las Instituciones de Educación Superior (IES) que son consideradas una o dos veces al año en los *rankings* de revistas o diarios, esperarían que fuera la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) o la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES) o los Colegios que agrupan a los profesionales de las diversas áreas del conocimiento, quienes establecieron los índices de comparación considerando, asimismo la proliferación de organismos sociales e internacionales y la evaluación de la realidad que éstos realizan y difunden.

Rankings es lo que prevalece: la persona más feliz del mundo; las carreras con mayor repercusión económica; el país más seguro para invertir; las mejores empresas para laborar... Se trata de una moda, en ocasiones, sin el más mínimo sentido o, peor

aún, listados con un respaldo económico, ni real ni objetivo. Es así como se descubre, en publicaciones supuestamente serias, un índice que informa cuáles son las mejores universidades, los mejores posgrados... mismos que no aparecen en otras ediciones que no cuentan con respaldo económico de estas instituciones.

Reflexión final: el lugar de la experiencia y de la alteridad en educación comparada

En su origen toda disciplina posee fundamentos que sirven para elaborar la procesualidad, la cual puede tomar muchos senderos. La clave de la EC es que en este proceso comparativo está en juego la formación integral de una persona que habita en el mundo, porque así aprende a relacionarse consigo mismo, con los demás, con la autoridad, con el conocimiento, con la información, mediante una base lógica y metodológica que ofrece precisamente la comparación educativa. La emulación educativa invita a la mejora personal, a partir de la comparación.

Es esencial plantear la EC como un proceso de mediación, para que la persona, la institución educativa, el sistema educativo, se reconcilie con su medio, consigo mismo, con los conocimientos, mediante esa puesta en relación del proceso a través del ejercicio de enseñanza-aprendizaje. Por eso el proceso es *siempre relacional y de alteridad*. La experiencia en el desarrollo de los procesos educativos de otros países permite desarrollar la alteridad en búsqueda de la mejora y del perfeccionamiento de los procesos educativos.

Bibliografía

- Bereday, G. (1964) *El método comparativo en educación*. Holt, Rinehart & Winston, Nueva York.
- García Garrido, J. L. (1982). *Educación comparada. Fundamentos y problemas*. Madrid, Editorial Dykinson, 2 vols.
- García Garrido, J. L. (1997) *La educación comparada en una sociedad global*. Revista Española de Educación Comparada.
- Hilker, F. (1962) *Pedagogía comparada*. Múnich, Maz Hueber.
- Hilker, F. (1963) *La contribución del método comparativo a la educación*. Bildung und Erziehung, vol. 16, n. 9.
- Lê Thành Khôi (1981). *L'Éducation Comparée*. Armand Colin, París.

- Roselló, P. (1960). *La teoría de las corrientes educativas: cursillo de Educación Comparada de dinámica*, La Habana, Centro Nacional de la UNESCO.
- Vexliard, A. (1996) *Pedagogía comparada, métodos y problemas*, Kapelusz, Buenos Aires.

La teoría de los campos de Bourdieu: una perspectiva comparativa de los espacios educativos

Yuri Jiménez Nájera
Universidad Pedagógica Nacional
yurij@upn.mx

Introducción

La teoría constructivista-estructuralista de los campos de relaciones sociales de Pierre Bourdieu es una perspectiva *ad hoc* para el análisis comparado de los campos educativos construidos social e históricamente, en la medida en que nos permite avizorar tanto la especificidad de cada espacio socioeducativo (micro o macrosocial), como las diferencias y las similitudes entre dichos espacios, ya sean estas instituciones completas (escuelas, micro o macro-universidades, etc.) o unidades dependientes de las mismas (grupos escolares, laboratorios, facultades universitarias, institutos, etc.), o ya sean sistemas completos de instituciones (nacionales, regionales, estatales, privados, universitarios, tecnológicos, etc.).¹

El análisis comparado fundado en la perspectiva sociológica relacional de Bourdieu permite también concentrar la atención del investigador en aspectos centrales de los ámbitos educativos contrastados (propiedades generales de los campos), tales como sus procesos de constitución y desarrollo histórico contextualizados, su eventual autonomización o heteronomía en función de su articulación con el entorno, su estructura relacional regular, su dinámica particular y sus procesos de transformación, la definición y legitimación del orden institucional interno, así como las propiedades específicas y las formas de intervención de los agentes constructores de cada campo particular.

Asimismo, es importante mencionar que dicha perspectiva contempla tanto la multidimensionalidad como la multicausalidad de la realidad social educativa, de modo que, además de considerar la articulación acción-estructura y la vinculación micro-macro en el análisis de lo real, se reconoce la dimensión objetiva y subjetiva de esa

¹ Dicha perspectiva fue utilizada en una investigación comparada sobre distintas Facultades e Institutos de la UNAM (Ver: Jiménez, 2010).

realidad, se integran en el modelo explicativo las dimensiones económica, política y simbólica de lo real y, finalmente, se acepta que la realidad socioeducativa es el resultado de múltiples factores intervinientes, rechazando la monocausalidad positivista como única explicación posible de los fenómenos sociales. De esta manera, la perspectiva relacional bourdieana nos brinda la posibilidad de hacer una amplia y profunda comparación entre realidades educativas históricas, complejas y específicas.

Propiedades generales de los campos relacionales

En el marco de la *teoría de los campos sociales*² propuesta por Bourdieu (1993: 26, 32-33, 144-145, 149; 1995: 69), se pueden identificar en términos comparativos los atributos principales relativos a la construcción social de dichos microcosmos de relaciones sociales, entendidos como *mediaciones* entre las determinaciones externas provenientes de las condiciones sociales contextuales (nivel macrosocial) y los agentes (nivel microsociales) situados dentro de los campos (Bourdieu, 1995: 70-71), para estar en posibilidades de lograr la identificación, investigación empírica, construcción analítica y comprensión de la estructura, la lógica y la historia distintivas de tales “espacios de posibilidades” objetivas (Bourdieu, 2002b: 53-54, 61-65, 72) de la realidad social, en los términos siguientes:

1. Constitución y autonomización: El origen histórico de un campo social, así como sus procesos de conformación y de diferenciación de su entorno, resultan claves para reconocer su existencia y fundamentar la pertinencia de su abordaje. Así, la comprensión de la génesis y desarrollo histórico de un campo determinado implica la reconstrucción de su proceso gradual de construcción histórico-social y de su proceso de autonomización respecto a su contexto macrosocial constitutivo del espacio social, considerando las condiciones sociales que han hecho posible su propia constitución; proceso

2 Bourdieu afirma que “*existen leyes generales de los campos*”, “leyes de funcionamiento invariantes”, y que “es posible utilizar lo que se aprende sobre el funcionamiento de cada campo en particular para interrogar e interpretar a otros campos, con lo cual se logra superar la antinomia mortal de la monografía ideográfica y de la teoría formal y vacía”, asimismo con el estudio de los campos “se descubren propiedades específicas, propias de un campo en particular, al tiempo que se contribuye al progreso del conocimiento de los mecanismos universales de los campos que se especifican en función de variables secundarias” (Bourdieu, 1990: 135).

de configuración-autonomización que adquiere su propia especificidad a partir de su principio de construcción distintivo: el o los tipos de capital o poder específico-s que operan y son válidos dentro del campo, en el que se confrontan un conjunto de agentes e instituciones con intereses divergentes (Bourdieu, 1990: 103-104, 135-141, 194 ss., 281-309).

2. Estructura: La estructura de todo campo social es el conjunto de relaciones objetivas³ (materiales o simbólicas⁴) establecidas entre las distintas posiciones comprendidas en dicho espacio⁵ y ocupadas por agentes específicos adecuados (formados) previamente a las mismas, posiciones jerarquizadas en una escala de puestos dominantes, intermedios y dominados {"distribución de las posiciones jerárquicas" (Bourdieu, 1990: 269)} ordenados entre un polo dominante y un polo dominado (Bourdieu, 1990: 217), en función de la distribución diferenciada de un capital específico; relaciones que no deben confundirse con las interacciones inmediatistas⁶. En este sentido, afirma nuestro autor incontables veces: "La estructura del campo es un estado de las relaciones de fuerzas entre los agentes o las instituciones que intervienen en la lucha o (un estado) de la distribución del capital específico que ha sido acumulado durante luchas anteriores y que orienta las estrategias ulteriores" de los agentes en el mismo campo (Bourdieu, 1990: 136 <subrayado nuestro>), es decir, es el estado que guarda la distribución del poder social entre los agentes posicionados en el campo, en un momento histórico determinado, al ser la estructura de la distribución de las formas particulares de capital vigentes en un campo específico (Bourdieu, 1995: 72), es también la estructura de la distinción o diferenciación social objetiva y subjetiva entre los agentes colocados en posiciones dominantes o dominadas dentro del mismo

3 Respecto a la estructura de los campos, dice Bourdieu (1990: 216): "Llamo campo a un espacio de juego, a un campo de relaciones objetivas entre los individuos o las instituciones que compiten por un juego idéntico".

4 "Karabel sugiere que las principales universidades de los Estados Unidos son vinculadas por relaciones objetivas tales que la estructura de estas relaciones (materiales o simbólicas) ejerce efectos dentro de cada una de ellas" (Bourdieu, 1995: 67).

5 "De hecho, la estructura de un campo, como espacio de relaciones objetivas entre posiciones definidas por su rango en la distribución de los poderes o de las especies de capital, difiere de las redes más o menos duraderas donde puede manifestarse por un tiempo más o menos prolongado" (Bourdieu, 1995: 76).

6 "Podría retomar aquí la distinción que planteé, contra Max Weber sobre todo, entre estructura e interacción, entre relación estructural, permanente y visible, y relación efectiva, actualizada en un intercambio particular" (Bourdieu, 1995: 76).

campo (Bourdieu, 1990: 302) (Giménez, 2005b: 84-85), distinción que incluye a sus diferentes tomas de posición al interior de dicho espacio, las cuales son determinadas por la estructura de posiciones (Bourdieu, 1995: 76); es, en otras palabras, la estructura jerárquica de las oposiciones entre los agentes involucrados en el juego social. Como espacio de diferenciación de posiciones, es también un “campo de prácticas específicas”, de distribución de las prácticas (Bourdieu, 1990: 194-213). Asimismo, cada posición se encuentra ubicada en determinadas ‘condiciones de existencia’ determinadas por la acumulación de recursos (capital).

3. Dinámica y transformación: La dinámica interna de cada uno de los campos (vistos como conjuntos de procesos), es decir su lógica de funcionamiento e historia propias (su pasado-presente-futuro), está determinada por la disputa en torno a la distribución de las diferentes especies de capital (o poder social) vigentes dentro de sus fronteras dinámicas, lo que hace que los campos se comporten como campos de fuerzas (dominantes y dominadas) y como campos de luchas⁷ por la apropiación y el monopolio del poder, es decir como espacios de relaciones objetivas de poder entre agentes (con distintos grados de fuerza e intereses específicos asociados a su posición), cuya lógica gira alrededor de la reproducción y/o la transformación del mismo campo (y de su estructura de distribución del capital específico), y alrededor de la doxa (postura que acepta el orden establecido como natural, visión del mundo dominante, sentido común compartido), la ortodoxia (posiciones conservadoras) y/o la heterodoxia (posiciones revolucionarias) defendidas por agentes diferenciados que compiten por la dominación del campo correspondiente (Bourdieu, 1990: 135-141; 2002b: 11-73, 115-122).
4. Legitimación del orden interno: Dentro de todo campo relacional se da una lucha por la definición e imposición de la visión del mundo legítima, por la percepción del mundo social correcta, por la legitimación del orden social interno establecido (l'ordre des choses), lucha simbólica y política (individual y colectiva) por la producción e imposición de sentido, por conservar o transformar la concepción del mundo predominante o hegemónica (y por cambiar o conservar la construcción misma de la realidad); dicha construcción de legitimidad implica la definición de los fines y los medios aceptados como

⁷ “En tanto que campo de fuerzas actuales y potenciales, el campo es igualmente campo de luchas por la conservación o la transformación de la configuración de dichas fuerzas” (Bourdieu, 1995: 67-68).

válidos -o legítimos- dentro de las fronteras del campo (producción de consenso). En este sentido, lo que está de por medio es el poder o capital simbólico⁸, es decir el poder de construcción del mundo social. Con base en lo anterior, se puede identificar en cada campo un “aparato simbólico de percepción y expresión del mundo social” en su conjunto y del mismo campo en particular (Bourdieu, 1993: 133 ss.; 2000: 65-73). Al respecto, un mecanismo social fundamental es el de la llamada violencia simbólica⁹ o dominación legitimada, entendida como una forma de violencia social (Bourdieu y Passeron, 1995: 35-38) aceptada como válida por los agentes dominados, “violencia simbólica como violencia suave y disfrazada” (Bourdieu, 1990: 271), “como desconocimiento basado en el ajuste inconsciente de las estructuras subjetivas a las estructuras objetivas” (“aceptación dóxica del mundo”) (Bourdieu, 1995: 120) en la medida en que se le desconoce como violencia; es decir, es el conjunto de definiciones dominantes de lo correcto o legítimo que no son percibidas como tales por los agentes dominados dentro del campo, los cuales las reconocen como válidas en la medida en que ignoran los verdaderos intereses de los agentes dominantes (Bourdieu, 1990: 269).¹⁰

5. Articulación con el entorno: Los campos, como formas de organización-diferenciación social, establecen distintos modos de relación con el exterior, es decir con otros campos del espacio social global, a través de vínculos estructurales y dinámicos más o menos fuertes, en los que caben distintas formas y grados de articulación entre tales subespacios, lo que se expresa en la variabilidad de la influencia de un campo sobre otro (existencia de instancias externas que intervienen en un campo específico), en el distinto peso de las determinaciones externas asociadas a un campo particular, en una mayor o menor dominación-subordinación entre ellos en función de su posición (do-

8 “El poder simbólico es un poder de construcción de la realidad que tiende a establecer un orden *gnoseológico*: el sentido inmediato del mundo (Bourdieu, 2000: 67).

9 En *La reproducción*, Bourdieu y Passeron establecen, como principio de la teoría del conocimiento sociológico, que “Todo poder de violencia simbólica, o sea, todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade su fuerza propia, es decir, propiamente simbólica, a esas relaciones de fuerza” (Bourdieu y Passeron, 1995: 44)

10 Un **orden social legítimo** es un ordenamiento regular de relaciones sociales, es una regularidad social compleja en un ámbito determinado de la realidad (económico, político, cultural, jurídico, administrativo, moral), un orden o arreglo obligatorio instituido de relaciones sociales establecido y aceptado por sus propios actores participantes (Weber, 1984: 162).

minante o dominada) en el espacio social, y, a fin de cuentas, en los diversos niveles o estados de autonomía (o “coeficiente de refracción”¹¹ o reestructuración) y heteronomía de cada campo, o incluso en los casos de homologías¹² (“similitud en la diferencia” o regularidades sociales) estructurales o funcionales, configurándose espacios más cerrados o aislados, o más abiertos al exterior (estado del campo). Se puede hablar entonces de la existencia y diferenciación de factores internos y externos en la configuración de un campo determinado: factores determinantes de la estructura y dinámica interna originados en las entrañas del campo o provenientes de su entorno (Bourdieu, 1990: 272-276). La posición de un campo particular en el “campo del poder”¹³ más amplio y las relaciones de este tipo de espacios sociales con el Estado (entendido como un conjunto de campos burocráticos y de definición de políticas estatales) cobran una gran importancia en este aspecto (Bourdieu, 2002b: 99-100).

6. Agentes de campo: Los agentes sociales involucrados (individuales o colectivos) en un campo social específico, “concebidos como ‘fuentes de campo’ ” en tanto creadores del mismo (Bourdieu, 2003: 65) a partir de sus propios *habitus*, son, previamente, constituidos socialmente, para así poder reunir los requisitos necesarios de ingreso (títulos sociales) al campo criterios de competencia y pertenencia y lograr ser admitidos, de manera tal que puedan encajar en dicho microcosmos (adaptarse al espacio: “adaptación a la institución”), para entonces ubicarse en alguna de sus posiciones (dominantes o dominadas) y, desde ahí, estar en posición de luchar por la obtención de poder y prestigio dentro del mismo campo (Bourdieu, 1993:145), a través de diversas estrategias¹⁴ {“estrategias de conservación” o “estrategias de sub-

11 El “coeficiente de refracción” de un campo o grado de autonomía es la capacidad del campo de trascender los efectos externos y seguir su propia lógica en un rango determinado (2002b: 60-61; 1990: 197 ss.; 1993: 148), por lo que se puede hablar de campos con distintos grados de autonomía.

12 Las llamadas homologías estructurales y funcionales son las similitudes entre posiciones de agentes colocados en campos diferentes, como en los casos de las afinidades entre grupos dominados de distintos ámbitos relacionales (Bourdieu, 2002a: 233).

13 ...“hay que analizar la posición del campo en relación con el campo del poder”, la cual puede ser dominante o dominada (Bourdieu, 1995: 69-70).

14 Pierre Bourdieu aclara que las estrategias generadas por los *habitus* no se rigen por un principio racional basado en el “cálculo cínico” de “la búsqueda consciente de la maximización de la ganancia específica” dentro de un campo determinado, “sino (por) una relación inconsciente entre un *habitus* y un campo. Las estrategias de las cuales hablo son acciones que están objetivamente orientadas hacia fines que pueden no ser los que se persiguen subjetivamente” (Bourdieu, 1990: 140-141).

versión”, básicamente (Bourdieu, 1990: 216-217)} y desde distintas tomas de posición en tal espacio, siguiendo a lo largo de su existencia trayectorias sociales (biografías contextualizadas) definidas en su interior (Bourdieu, 1995: 72). Los agentes participan en la configuración del campo desde diferentes posiciones de fuerza (en función del capital acumulado) e intereses particulares, a través de la realización de actividades específicas o “formas específicas de trabajo” asociadas a “formas específicas de capital” propias de cada campo (Bourdieu, 1993: 108), entendiendo al capital como poder sobre el “producto acumulado del trabajo ya realizado” (Bourdieu, 1990: 282) en tanto que “el capital es trabajo acumulado” a final de cuentas (Bourdieu, 2000b: 131). Asimismo, los agentes implicados en el campo (dominantes y dominados, ortodoxos y heterodoxos), colaboran en su reproducción desde sus propias posiciones y tomas de posición, ya que existe en cada microcosmos “una cantidad de intereses fundamentales comunes” vinculados con la existencia misma del campo, por encima de todos los antagonismos (“complicidad objetiva”) (Bourdieu, 1990:137).

Conclusiones

La teoría de los campos de Bourdieu resulta sumamente útil para el análisis comparado de los espacios socioeducativos institucionalizados (como en el caso de las universidades o de sus facultades e institutos), en tanto que permite dar cuenta de la multidimensionalidad contextualizada de los mismos, de su historicidad y de su complejidad inherente.

Dicha perspectiva nos invita a observar la realidad socioeducativa comparada como una construcción social estructurada, en la que intervienen múltiples agentes sociales internos y externos (académicos, estudiantes, etc.), los cuales producen y reproducen sus estructuras, y simultáneamente, determinan su dinámica y su potencial transformación.

Finalmente, tal perspectiva relacional nos permite también identificar la especificidad construida de los campos educativos, lo que permite diferenciarlos entre sí a partir de sus marcos relacionales propios (el orden legítimo instituido en cada caso) resultantes de la multiplicidad de factores intervinientes en su configuración, y, al mismo tiempo, identificar sus similitudes a partir de sus propiedades comunes.

Bibliografía

- Bourdieu, P. (1983). *Campo del poder y campo intelectual*. Buenos Aires: Folios.
- Bourdieu, P. (1984). *Homo academicus*. Paris: Les éditions de minuit [editado en español por la editorial Siglo XXI, Buenos Aires, 2008].
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. México: Grijalbo-Conaculta.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. (1993). *Cosas dichas*. Barcelona: Gedisa.
- Bourdieu, P. (1997a). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: S. XXI.
- Bourdieu, P. (1997b). *Les usages sociaux de la science*. Paris: INRA.
- Bourdieu, P. (2000a). *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires: Eudeba.
- Bourdieu, P. (2000b). *Poder, derecho y clases sociales*. Bilbao: Desclée.
- Bourdieu, P. (2001). *Contrafuegos 2*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2002a). *La distinción*. México: Taurus.
- Bourdieu, P. (2003). “El neoliberalismo como revolución conservadora” en: *Pensamiento y acción*. Buenos Aires: Libros del Zorzal, pp. 29-31.
- Bourdieu, P. (2003a). *Pensamiento y acción*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Bourdieu, P. (2003b). *El oficio de científico*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2003c). *Contrafuegos*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2005). *Las reglas del arte*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2002b). *Razones prácticas*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. y J-C. Passeron (1995). *La reproducción*. México: Fontamara.
- Bourdieu, P.; J-C. Chamboredon y J-C. Passeron (1981). *El oficio de sociólogo*. México: S. XXI.
- Giménez, G. (1986). *La problemática de la cultura en las Ciencias Sociales*. México: SEP.
- Giménez, G. (1989). *Poder, estado y discurso*. México: UNAM.
- Giménez, G. (1994). “La teoría y el análisis de la cultura. Problemas teóricos y metodológicos” en: González, J. A. y J. Galindo C. (Coords.). *Metodología y cultura*. México: Conaculta.
- Giménez, G. (1997). *La sociología de Pierre Bourdieu*. México: IIS-UNAM (mimeo).
- Giménez, G. (2005a). *Teoría y análisis de la cultura*. México: CONACULTA-ICOCULT.
- Giménez, G. (2005b). “Introducción a la sociología de Bourdieu”, en: Jiménez, I. (coord.) *Ensayos sobre Pierre Bourdieu y su obra I*. México: Plaza y Valdés-CESU-UNAM.

- Jiménez, Y. (2010). *“Campo de la educación superior y regulación del trabajo académico en México: la participación de los académicos en la construcción social del orden político-laboral universitario (el caso de la UNAM: 1910-2007)”*. Tesis de Doctorado en Ciencias Políticas y Sociales, UNAM.
- Weber, M. (1984). *Economía y Sociedad*. México: FCE.

Perspectiva comparada sobre el currículum de educación secundaria. Los casos de Brasil, Colombia y Costa Rica

Patricia Ducoing Watty
IISUE-UNAM
pducoingw@yahoo.com.mx

Laura Rodríguez del Castillo
IISUE-UNAM
laurarodriguez1@hotmail.com

Ileana Rojas Moreno
FFyL-UNAM
ileana_rojas_moreno@hotmail.com

Introducción

El presente trabajo se inscribe en el marco de los avances de investigación del Proyecto PAPIIT Clave IN 402712 “La Educación Secundaria: retos y perspectivas al inicio de siglo. Estudio comparado”, bajo el apoyo de la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA) de la UNAM. El citado proyecto tiene como objetivo principal analizar la situación de la educación secundaria en diversos países de Latinoamérica y Europa, mediante la construcción de una visión panorámica y comparativa sustentada en la preparación de estudios de caso. Para efectos del presente documento se abordan algunas generalidades sobre el currículum de educación secundaria en tres países, Brasil, Colombia y Costa Rica, a modo de destacar algunas de las semejanzas y diferencias más representativas.

1. Metodología de investigación

En una primera fase, el abordaje de la educación secundaria en los países de referencia se realizó mediante la estrategia de estudio de caso basada en investigación documental, visitas a las escuelas secundarias de los países citados, entrevistas a

funcionarios y personal docente, sistematización y análisis de fuentes bibliohemerográficas, textos digitalizados y referencias electrónicas, principalmente.

En la segunda fase, y a fin de contar con una visión panorámica de contraste, se delimitaron los ejes de estructura y análisis a partir de las siguientes preguntas:

- ¿Cómo se caracteriza la educación secundaria en el panorama internacional?
- De acuerdo con las particularidades sociohistóricas y económicas de cada país, ¿cuáles son las semejanzas y diferencias de este nivel educativo?
- ¿Cuál ha sido la influencia de los contextos nacionales en la configuración del currículum del nivel educativo en cuestión?

Para efectos del presente documento se definió la categoría analítica de “currículum de educación secundaria”, utilizada a modo de eje transversal y en una mirada para articular lo nacional con lo internacional.

2. Contextualización geográfica y sociohistórica

Los países estudiados pertenecen a la región latinoamericana, e históricamente han compartido procesos complejos de recomposición cultural, social, política y económica. A lo largo de poco más de quinientos años, Brasil, Colombia y Costa Rica han transitado por el establecimiento de formas de gobierno que comprenden etapas como la dependencia de los imperios español y portugués, los movimientos independentistas y la instauración gobiernos republicanos, gobiernos militares en algunos casos y la transición a los gobiernos civiles hacia finales del siglo XX. Asimismo, las economías asentadas principalmente en las actividades agropecuarias, se han transformado gradualmente al paso del tiempo; durante los dos últimos siglos los países han vivido una transformación industrial importante con un predominio notable del capital extranjero, hasta llegar a la implantación de estrategias de políticas económicas conservadoras de corte neoliberal. Ya iniciado el nuevo milenio, estos países se han destacado por la implantación de políticas económicas nacionales *sui generis*.

3. Estructura de los sistemas educativos

Si bien en cada país la configuración del respectivo sistema educativo tiene su propia especificidad histórico-institucional, en lo general los tres casos comparten elementos comunes en cuanto a ciclos, niveles, grados y grupos de edad, tal y como se muestra en el Cuadro 1.

CUADRO 1.

NIVEL,	BRASIL	COLOMBIA	COSTA RICA
	(RANGO DE EDAD)	(RANGO DE EDAD)	(RANGO DE EDAD)
PREESCOLAR (O EQUIVALENTE)	Educación preescolar (Duración: un año; edad: 6 años)	Educación preescolar (Duración: un año; edad: 5 años)	Educación inicial (Edad: menores de 6 años)
PRIMARIA (O EQUIVALENTE)	Educación fundamental Ciclo inicial (Duración: 5 años; edad: 7-11 años)	Educación básica primaria (Duración: 5 años; edad: 6-10 años)	Educación general básica I y II ciclos (Duración: 6 años; edad: 6,6-12 años)
SECUNDARIA (O EQUIVALENTE)	Educación fundamental Ciclo final (Duración: 3 años; edad: 12-14 años)	Educación básica secundaria (Duración: 4 años; edad: 11-14 años)	Educación básica secundaria III ciclo (Duración: 3 años; edad: 12-14 años)
MEDIA SUPERIOR (O EQUIVALENTE)	Educación secundaria (Duración: 3 años; edad: 15-17 años)	Educación media (Duración: 2 años; edad: 15-16 años)	Educación diversificada (Duración: 3 años; edad: 15-17 años)
SUPERIOR (O EQUIVALENTE)	Educación universitaria	Educación superior	Educación superior

Fuente: elaboración de las autoras.

Cabe señalar que en la demarcación del nivel educativo como objeto de estudio, la utilización de la categoría de “educación secundaria” ha permitido situar la preparación impartida a niños y jóvenes en el período correspondiente a la edad ideal de 11 a 14 años. De acuerdo nuevamente con el Cuadro 1, enfatizamos una denominación diversificada pero que corresponde a los propósitos de formación básica y su vinculación con el subsiguiente nivel educativo. Así, en los tres casos ubicamos este nivel

como el corolario del compromiso nacional de oferta de la educación básica obligatoria, ya sea pública o privada.

En cuanto al rubro de la obligatoriedad en este nivel educativo, destacamos las características siguientes. En Brasil la escolarización obligatoria comprende nueve grados (uno de educación preescolar y ocho de educación fundamental). En el caso de Colombia, la obligatoriedad es de diez años (uno de educación preescolar, cinco de educación básica primaria y cuatro de educación básica secundaria). En cuanto a Costa Rica, la obligatoriedad ha quedado establecida para los tres primeros ciclos de la educación general básica (educación inicial, educación primaria, educación secundaria básica y educación diversificada).

4. Tendencias educativas en la definición de modelos curriculares

Podemos afirmar que los currícula de educación secundaria, al igual que el conjunto de los sistemas educativos, son resultado de tendencias y momentos políticos, sociales, económicos y educativos, ocurridos a lo largo del siglo XX latinoamericano. En este sentido y en relación con los fundamentos teóricos que han nutrido al currículum desde su origen, identificamos la presencia de cuatro enfoques generales del pensamiento educativo: 1) Enfoque enciclopedista y academicista; 2) Escuela nueva o activa de Estados Unidos; 3) Enfoque humanista y funcional pragmático-conductista; y, 4) Enfoque constructivista.

Actualmente, los sistemas educativos de los países en cuestión se han perfilado hacia la implantación de adecuaciones curriculares acordes con las políticas neoliberales, orientadas a la recentralización de los servicios, ampliación de la oferta privada, énfasis en la calidad y la evaluación de servicios y resultados. Más aún, una visión determinante del currículum acorde con las políticas neoliberales y la naturaleza utilitarista de la educación es aquella centrada en los resultados del aprendizaje, entendidos como estándares básicos de competencias.

En este contexto, el estándar es comprendido como un criterio claro y público que permite juzgar si un estudiante, una institución o el sistema educativo en su conjunto cumplen con unas expectativas comunes de calidad. La noción de competencias utilizada se presenta bajo la denominación genérica de “saber y saber hacer” en situaciones concretas que requieren la aplicación creativa, flexible y responsable de conocimientos, habilidades y actitudes.

5. Concepciones de currículum y análisis de casos

De inicio conviene indicar que compartimos el argumento de Adamson y Morris (2010) respecto de la complejidad y polisemia del concepto de “currículum”, por lo que para efectos del presente trabajo retomamos los aportes de Marsch y Willis (citados por Adamson y Morris, 2010: 322), en el sentido de ubicar los referentes conceptuales que anticipan el potencial y la complejidad de la investigación comparada en este ámbito. Mencionamos aquí algunas de esas acepciones: a) herencia clásica como asignaturas tradicionales; b) conocimiento establecido en ramas, ciencias o disciplinas que dan lugar al establecimiento de instituciones; c) la utilidad social y económica de conocimientos y habilidades adquiridos; d) la planificación de los resultados de aprendizaje; y, e) las transformaciones personales, tanto de alumnos como docentes. Una vez precisados estos referentes conceptuales, presentaremos a continuación una caracterización sintética del currículum de educación secundaria de los países de referencia.

a) El currículum de educación secundaria en Brasil.

En el caso de Brasil, el marco de base está definido por el poder legislativo federal, entidad a la que vinculan tres subsistemas educativos: a) el sistema federal; b) los sistemas estaduais y el sistema del Distrito Federal (Capital Federal: Brasilia); y, c) los sistemas municipales. Esta organización político-administrativa está soportada, por una parte, en una política de centralización respecto de la normatividad y la oficialización de los estudios. Por otra parte y bajo la lógica de ampliación de cobertura de servicios, las provincias, estados y municipios han tenido la potestad para establecer de manera autónoma, pero con apego a las disposiciones federales sobre el currículum vigente, la oferta educativa tanto de financiamiento público como privado (Ministério da Educação, 2013).

Asimismo, en la década de los años noventa se inició una etapa de reforma curricular para la educación en todos sus niveles y modalidades, cuyos orígenes pueden rastrearse en la Conferencia Mundial de Educación Para Todos (Jomtiem, Tailandia, 1990). Básicamente, esta fase de cambios se orientó hacia el logro de metas como la reducción de las altas tasas de analfabetismo y la universalización de la enseñanza básica. En 1996 se publicó la Ley de Directrices y Bases (LDB) de la Educación Nacional, estableciendo con ellos los principios y fines educativos, además de las

líneas básicas para la incorporación de las nuevas orientaciones curriculares que se han formulado desde entonces. Posteriormente se dieron a conocer las Directrices Curriculares Nacionales (DCN) y los Parámetros Curriculares Nacionales (PCN), como marco legal para la reforma en educación básica (preescolar y fundamental). En lo general y considerando el papel de los organismos internacionales (Banco Mundial, Banco Interamericano de Desarrollo, CEPAL, UNESCO, OREALC) en la definición e implantación de estrategias de amplio alcance, se trató de adecuaciones curriculares acordes con las políticas neoliberales, orientadas a la recentralización de los servicios, ampliación de la oferta privada, énfasis en la calidad y la evaluación de servicios y resultados.

En el caso del ciclo final de educación fundamental de tres años de duración se han establecido como finalidades las siguientes: a) preparación básica para el trabajo; b) formación ética y cívica; c) desarrollo de la autonomía intelectual y del pensamiento crítico; y, d) comprensión de los fundamentos científicos y tecnológicos. Cabe señalar también que en el caso de la educación básica y dado el carácter obligatorio de esta etapa formativa, los contenidos curriculares comparten una base nacional común (Ministério da Educação, 2012).

En breve, en el marco de la política local y las agendas multilaterales, el establecimiento de un nuevo proyecto formativo ha puesto en relieve la complejidad de aspectos entrelazados (i.e. formación de docentes, disposición de espacios, incorporación de avances tecnológicos, *inter alia*) que han de considerarse fundamentales para la recomposición de la oferta educativa sobre bases diferentes a las usuales, tendentes a garantizar la formación humana que propiciara el desarrollo económico del país, procurando alcanzar la preparación de trabajadores y consumidores a partir de la diversidad de las condiciones sociales.

b) El currículum de educación secundaria en Colombia.

El Estado colombiano, a través de múltiples normatividades y materiales destinados a las instituciones educativas y, por tanto, al personal directivo y docente, comprende el currículum con base en variados referentes conceptuales, respecto a los cuales haremos una breve referencia, destacando algunas de sus principales elaboraciones. Esta inmensa actividad legislativa y normativa –concretada en leyes, decretos, reglamentos, guías, manuales, boletines, textos curriculares- se deriva de la preocupa-

ción por garantizar a todos los sectores y grupos poblacionales el derecho, a su vez que la garantía, a una educación de calidad. En este sentido, se puede afirmar que Colombia ha evidenciado avances progresivos en materia de cobertura, calidad y equidad en lo que a educación básica se refiere.

Inicialmente se entiende por currículo “el conjunto de criterios, planes de estudio, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional” (Colombia, 2002, Decreto 230 de 2002). Con base en esto, se puede plantear que el sentido que se otorga al currículum alude, en un primer nivel, a una visión humanista clásica al darle una centralidad a la formación de los alumnos, vinculada ésta con la preocupación por contribuir a la construcción de la identidad nacional, en la perspectiva de fomentar el sentido de pertenencia a la propia nación. En un segundo plano hace referencia a los recursos humanos y físicos puestos a disposición para contribuir a la formación de los alumnos.

Un rasgo distintivo del sistema educativo colombiano es el que se refiere a la autonomía institucional. El proceso de autonomización de los centros escolares se ha venido definiendo desde hace ya varios años a partir del modelo descentralizador adoptado por el Ministerio de Educación en la década de los ochenta, con el que se ha pretendido atender las inequidades que el sistema educativo ha evidenciado en términos de cobertura, calidad y eficiencia, particularmente con base en las grandes diferencias entre el sector urbano y el rural, siendo este último donde se congrega la población más vulnerable. En materia curricular, la autonomía es comprendida como la capacidad de cada establecimiento para organizar las áreas obligatorias definidas para cada nivel; incorporar asignaturas optativas conforme a los requerimientos de la comunidad, así como adaptar algunas áreas de acuerdo también a las características regionales; adoptar métodos de enseñanza y poner en marcha actividades formativas, culturales y deportivas. De ahí que el currículum común representa la base prioritaria para el currículum específico y el proyecto institucional de cada escuela, garantizando con ello la transferencia de los alumnos entre diferentes establecimientos y posibilitando las evaluaciones nacionales de la calidad.

Desde otra mirada, el currículum es visualizado como un proceso permanente de construcción social del quehacer pedagógico en las instituciones, también comprendido como un medio para la formación de los alumnos, aunque esta construcción implica igualmente la posibilidad de “renovación crítica de los saberes pedagógicos

y de su aplicación”. (Resolución 2343 de junio 5 de 1996). Se alude, en consecuencia, a una comunidad educativa investigadora y constructora del currículum, lo que significa que cada institución asume la responsabilidad y el compromiso no sólo del diseño curricular específico, sino también de su desarrollo, retroalimentación y evaluación. Profesores y directivos devienen en tomadores de decisiones y autores del currículum específico y no solamente acatadores obedientes del currículum prescrito a nivel nacional.

Otra lectura sobre el currículum es la que refiere al establecimiento de estándares básicos de competencias, lo que supone la prevalencia de un currículum homogéneo y homogeneizante al que deben someterse todos los establecimientos de educación básica. Desde esta perspectiva, el Estado representa la instancia reguladora del currículum común –nacional- que, en términos de los estándares básicos de competencias, define el marco general orientador de la educación básica, mientras que el centro escolar constituye también un espacio de prescripción “a la medida”, a cargo de los actores institucionales, es decir, de la comunidad educativa: estudiantes, docentes, directivos y padres de familia.

c) El currículum de educación secundaria en Costa Rica.

En los documentos oficiales del Ministerio de Educación no se acuña una acepción explícita sobre currículum; no obstante, el cuarto informe sobre el *Estado de la Educación* (2013) refiere que el currículum de secundaria cumple la función de orientar las etapas de formación de los alumnos, a la par que es un referente de la tarea docente y de la gestión educativa. Asimismo, se enfatiza la importancia del currículum, al considerar que en él se encuentra implícito un perfil de egreso, una visión del centro escolar y del papel de la comunidad escolar (*Estado de la Educación*, 2013: 155).

En cuanto al currículo vigente, cabe señalar que en éste está presente la propuesta de un sistema integral de formación promovida en el Plan Nacional de Desarrollo Educativo (1970-1972). Dicha propuesta se vinculaba con una política que pretendió elevar la educación general básica a nueve años, hecho que derivó tanto en un cambio de la denominación de la educación media para nombrarla como III ciclo de educación (secundaria básica) como parte de la educación general., como en la estructura curricular de la educación básica en su conjunto, y de los planes de estudio de cada ciclo educativo.

Si bien en el documento de referencia no se ofrece de manera explícita el sustento de una concepción de currículum, a través de una lectura analítica se puede interpretar la intención eminentemente formativa de la educación secundaria (III ciclo), enriquecida con actividades complementarias dirigidas a la exploración de aptitudes e intereses de los adolescentes. La secundaria básica (III ciclo), junto con la educación diversificada (IV ciclo), ofrece un plan de estudios por asignaturas generales a partir de las cuales se establece una continuidad en los aprendizajes y habilidades propuestos para ambos ciclos. Sin embargo, el currículum formal vigente que data de los años setenta, presenta grandes desequilibrios entre los contenidos y la metodología, así como escasa articulación entre materias.

Comentarios finales

Para concluir esta exposición abreviada, nos interesa destacar algunos de los puntos de contraste que caracterizan la visión panorámica propuesta. Los casos reunidos son representativos de cómo la educación secundaria se ha universalizado en el marco de las tendencias mundiales de internacionalización, obligatoriedad y estandarización de la oferta educativa. En este sentido, apreciamos una semejanza compartida: el paso de la educación secundaria al tramo formativo considerado como educación básica.

Por cuanto al rubro de la obligatoriedad en este nivel educativo, si bien cada país lo ha establecido a partir de criterios específicos, el reconocimiento de su importancia ha propiciado su incorporación al bloque de formación básica y como respuesta de las políticas nacionales a la tendencia internacional de institucionalización de la educación (cobertura amplia, equidad, calidad, diversificación de servicios y modalidades, y evaluación).

Fuentes consultadas

- Adamson, B. y P. Morris (2010). *“La comparación de currículos”*. En: Bray, M. et al. Educación comparada. Enfoques y métodos. Buenos Aires: Granica. pp. 321-342.
- Ministério da Educação (2012). *Indagações sobre currículo*. Brasília: Secretaria de Educação Básica.
- Ministério da Educação (2013). *Diretrizes curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica*. Brasília: Secretaria de Educação Básica.
- Ministerio de Educación Nacional (1996). *“Resolución 2343”*. Bogotá, 5 de junio.
- Ministerio de Educación Nacional (2002). *“Decreto 230”*. Bogotá, 11 de febrero.
- Programa Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible (2013). *Cuarto Informe Estado de la Educación*. San José Costa Rica.

La Educación Secundaria en España y Argentina: algunos rasgos comparativos

Concepción Barrón
IISUE-UNAM
baticon3@hotmail.com

Tiburcio Moreno
UAM-Cuajimalpa
tmoreno@correo.cua.uam.mx

Presentación

Este trabajo se deriva de un proyecto de investigación comparada, actualmente en desarrollo, que tiene como objetivo comparar la situación actual de la educación secundaria entre diversos países de América Latina y Europa. En este caso se presentan algunos resultados de la secundaria en España y Argentina estableciendo similitudes y diferencias en algunos de sus componentes como: obligatoriedad del nivel, duración y ciclos, modalidades, finalidad declarada en las leyes educativas respectivas, currículo, gestión centralizada-descentralizada, entre otros. Una de las conclusiones a las que se puede arribar es que la secundaria constituye un tramo de formación clave para el desarrollo de la sociedad y de las personas, que se trata de un nivel educativo complejo que desde hace décadas se encuentra en crisis en cuanto a su funcionamiento y sus resultados, cuya calidad y equidad siguen siendo un desafío para los sistemas educativos investigados.

La Educación Secundaria en España

Desde la aprobación de la Constitución Española de 1978, el sistema educativo español ha experimentado un proceso de transformación por el que, paulatinamente, la Administración del Estado ha transferido funciones, servicios y recursos a las diferentes Comunidades Autónomas. Así, a lo largo de los años transcurridos desde el 1 de enero de 1981, fecha en que Cataluña y el País Vasco recibieron los medios y re-

cursos para ejercer sus competencias en educación, hasta el 1 de enero de 2000, en que lo hicieron Asturias, Castilla-La Mancha, Castilla y León, Extremadura y Murcia en educación no universitaria, todas las Comunidades han asumido las funciones, servicios y recursos tanto en materia de educación no universitaria como universitaria. Este modelo descentralizado de administración del sistema educativo español distribuye las competencias entre el Estado, las Comunidades Autónomas, las Administraciones Locales y los centros docentes.

El Estado tiene reservado el ejercicio en exclusiva de las competencias que salvaguardan la homogeneidad y la unidad sustancial del sistema educativo y que garantizan las condiciones de igualdad básica de todos los españoles en el ejercicio de sus derechos educativos fundamentales, determinados por la Constitución. A las Comunidades Autónomas les corresponden competencias normativas de desarrollo de las normas estatales y de regulación de los elementos o aspectos no básicos del sistema educativo, así como las competencias ejecutivo- administrativas de gestión del sistema en su propio territorio, con la excepción de las que están reservadas al Estado.

El reparto de competencias entre los distintos niveles hace necesaria la coordinación entre las Administraciones Educativas para garantizar el adecuado desempeño de algunas funciones, tales como las decisiones de política educativa que afectan al conjunto del sistema y a la planificación general de la enseñanza o el intercambio de información para las estadísticas de la enseñanza, así como el desarrollo de la investigación educativa, la ordenación general y perfeccionamiento del profesorado y el registro de centros docentes.

El órgano encargado de facilitar la coordinación administrativa y el intercambio de información en cuanto a la programación general de la enseñanza es la Conferencia Sectorial de Educación, formada por los Consejeros de educación de las Comunidades Autónomas y el Ministro de Educación. Su función es de carácter consultivo. Según la Ley Orgánica de Educación del 3 de mayo de 2006 (LOE) las enseñanzas que ofrece el sistema educativo son: educación infantil, educación primaria, educación secundaria que comprende la educación secundaria obligatoria y la educación secundaria postobligatoria, el bachillerato, la formación profesional de grado medio, las enseñanzas profesionales de artes plásticas y diseño de grado medio y las enseñanzas deportivas de grado medio. La enseñanza universitaria, las enseñanzas artísticas superiores, la formación profesional de grado superior, las enseñanzas profesionales de artes plásticas y diseño de grado superior y las enseñanzas deportivas de grado superior constituyen la educación superior. Las enseñanzas de idiomas, las

enseñanzas artísticas y las deportivas tienen la consideración de enseñanzas de régimen especial. Dicha Ley prevé que las enseñanzas del sistema educativo de los niveles no universitarios se adapten al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo

La LOE articula los mecanismos de coordinación y cooperación entre las Administraciones educativas entre el Estado y las Comunidades Autónomas con el fin de concretar y consensuar las políticas educativas y establecer los criterios y objetivos comunes. “Con el fin de asegurar una formación común y garantizar la validez de los títulos correspondientes, el Gobierno fija, en relación con los objetivos, competencias básicas, contenidos y criterios de evaluación, los aspectos básicos del currículo que constituyen las enseñanzas mínimas comunes. Los contenidos básicos de las enseñanzas mínimas requieren el 55% de los horarios escolares para las Comunidades Autónomas que tengan lengua cooficial y el 65% para aquellas que no la tengan. (Ministerio de la Presidencia, 2010: 176).

Educación Obligatoria

En España, la educación básica es obligatoria y gratuita para todos los ciudadanos y comprende la educación primaria (6 años) y la educación secundaria obligatoria (ESO, 4 años) siendo 10 años de escolaridad (de los 6 y a los 16 años de edad). No obstante, los alumnos tienen derecho a permanecer cursando la enseñanza básica en régimen ordinario hasta los 18 años de edad cumplidos en el año en que finalice el curso.

La LOE prevé que la enseñanza básica se adapte al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. La enseñanza obligatoria se concibe como un servicio público y, por tanto, es deber del Estado proporcionarla. Los centros sostenidos con fondos públicos (públicos y centros concertados) proporcionan la educación obligatoria gratuitamente. La educación secundaria obligatoria (ESO) abarca desde los 12 hasta los 16 años de edad y comprende cuatro cursos. La organización de esta etapa gira en torno a dos principios: atención a la diversidad y el acceso de todo el alumnado a la educación común.

Se considera fundamental la adquisición y al desarrollo de las competencias básicas, y se fomenta la correcta expresión oral y escrita y el uso de las matemáticas. A fin de promover el hábito de la lectura se dedica un tiempo a la misma en la práctica

docente de todas las materias. Las materias que se cursan a lo largo de la ESO son: ciencias de la naturaleza, educación física, ciencias sociales, geografía e historia, lengua castellana y literatura y, si la hubiere, lengua cooficial y literatura, lengua extranjera, matemáticas, educación plástica y visual, música, tecnologías, educación para la ciudadanía y los derechos humanos. El último curso de la etapa tiene carácter orientador e incluye la elección por parte del alumnado de algunas materias más especializadas. A lo largo de toda la etapa puede cursarse una segunda lengua extranjera.

Para la promoción de los cursos los alumnos deberán superar los objetivos de las materias cursadas o tener una evaluación negativa en dos materias como máximo y, repetirán un curso cuando tengan evaluación negativa en tres o más materias. En casos de excepción el equipo docente podrá autorizar la promoción de un alumno con evaluación negativa en tres materias cuando considere que el alumno podrá seguir con éxito el curso siguiente. El alumno puede repetir el mismo curso una sola vez y dos veces como máximo dentro de la etapa. Para aquellos alumnos que no hayan obtenido el título de graduado en ESO las Administraciones Educativas organizan «Programas de cualificación profesional inicial» (PCPI).

La LOE define al currículum de la Educación Secundaria Obligatoria como el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de esta etapa (Real Decreto 1631/2006). Considerando el carácter descentralizado de los servicios educativos, el currículum establecido en el Real Decreto 1631/2006 corresponde a las enseñanzas mínimas y a partir de éstas, las administraciones educativas tienen la posibilidad de definir el resto de los contenidos. Cada centro escolar tiene autonomía para elaborar, aprobar y ejecutar un proyecto educativo y un proyecto de gestión, así como las normas de organización y funcionamiento del centro siempre dentro del marco general que las normas establecen. La Orden ECI/2220/2007 del 12 de julio en su artículo ocho establece para la Educación Secundaria Obligatoria:

1. Énfasis en la atención a la diversidad del alumnado, en la atención individualizada orientada a lograr el máximo desarrollo de cada alumno y alumna, y en la respuesta a las dificultades de aprendizaje ya identificadas o en aquellas que surjan a lo largo de la etapa.

2. La metodología didáctica será fundamentalmente comunicativa, activa y participativa, y dirigida al logro de los objetivos, especialmente en aquellos aspectos más directamente relacionados con las competencias básicas.
3. La acción educativa procurará la integración de los aprendizajes poniendo de manifiesto las relaciones entre las materias y su vinculación con la realidad. Así como promover el trabajo en equipo y favorecer una progresiva autonomía de los alumnos que contribuya a desarrollar la capacidad de aprender por sí mismos.
4. En todas las materias se planificarán actividades que fomenten la comprensión lectora, la expresión oral y escrita y el desarrollo de la capacidad para dialogar y expresarse en público.
5. La educación en valores deberá formar parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje
6. La comunicación audiovisual y las tecnologías de la información y la comunicación serán objeto de tratamiento en todas las materias de la etapa.

Se pretende desarrollar las siguientes competencias básicas 1.- En comunicación lingüística: 2.- Matemática, 3.- En el conocimiento y la interacción con el mundo físico,4.- Tratamiento de la información y competencia digital,5.- Social y ciudadana,6.- Cultural y artística, 7. -Para aprender a aprender,8. Autonomía e iniciativa personal

La Educación Secundaria en Argentina

En la década de los noventa, la mayor parte de los países de la región latinoamericana emprendió procesos de cambio en sus sistemas de enseñanza media. Estos procesos intentan universalizar una educación secundaria básica de buena calidad, lo cual incluye la formación en las nuevas competencias en una sociedad caracterizada por requerimientos complejos y en cambio permanente (Tedesco y López, 2002). En el caso argentino la transferencia de los servicios educativos nacionales a las jurisdicciones provinciales ha sido una de las transformaciones más profundas que se han operado en la estructura del sistema educativo en los últimos años.

En 1978, prácticamente la totalidad de establecimientos primarios bajo dependencia nacional fueron transferidos a las jurisdicciones. Posteriormente, los servicios pri-

marios, secundarios y terciarios que aún quedaban bajo la esfera nacional pasaron a depender de las provincias y de la municipalidad de la ciudad de Buenos Aires en un proceso que comenzó en el año 1992 (Filmus, 2001). A partir de 1994 los establecimientos educativos ya no dependen en forma directa del Ministerio de Cultura y Educación.

Después de la transferencia, Argentina inicia una amplia reforma con la Ley Federal de Educación (LFE) de 1993, la primera ley general de educación en la historia del país. El objetivo principal de la reforma era mejorar la calidad y la equidad. Dos de los aspectos principales de la LFE fueron la ampliación de la obligatoriedad de 7 a 10 años y el cambio de estructura académica. Además, se introdujeron cambios en el diseño del currículum, la formación docente, la gestión escolar y en la evaluación de resultados. La educación secundaria en Argentina se distinguió en América Latina por su temprana expansión. Junto con Chile y Cuba, Argentina es uno de los países que más ha avanzado en la escolarización de los jóvenes, acercándose a parámetros de países industrializados.

Estructura general del sistema educativo

El sistema comprende cuatro niveles (educación inicial, educación primaria, educación secundaria y educación superior) y ocho modalidades: Educación técnico profesional, Educación artística, Educación especial, Educación permanente de jóvenes y adultos, Educación rural, Educación intercultural bilingüe, Educación en contextos de privación de libertad y Educación domiciliaria y hospitalaria (Ministerio de Educación, 2013).

En la actualidad el sistema educativo se encuentra en un proceso de unificación en todo el país con la finalidad de asegurar su ordenamiento y cohesión, la organización y la articulación de los niveles y modalidades de la educación y la validez nacional de los títulos y certificados que se expidan. El sistema está integrado por servicios educativos de gestión estatal y privada, gestión cooperativa y gestión social.

Educación Obligatoria. En Argentina la Ley de Educación Nacional (2006), establece la obligatoriedad de la educación a partir del último año de educación inicial y hasta la finalización de la educación secundaria con 13 años de escolaridad obligatoria.

Educación Secundaria. La educación secundaria abarca desde los 12-16/17 años de edad y comprende cinco o seis cursos. Es decir, según lo determine cada jurisdic-

ción, en función de la localización del séptimo año, la duración de la escolaridad secundaria será de cinco o seis años. En el caso de la modalidad técnica los planes de estudios podrán tener un año más de duración.

Las jurisdicciones pueden reorganizar sus estructuras académicas en función de dos opciones posibles: una estructura de 6 años para el nivel primario y 6 años para el nivel secundario o una estructura de 7 años para el nivel primario y 5 años para el nivel secundario (DINIECE, 2011).

De acuerdo con su modalidad se estructura en dos ciclos: un **ciclo básico**, con carácter común a todas las orientaciones (de dos o tres años de duración, según la localización del séptimo año) y un **ciclo orientado**, con carácter diversificado según distintas áreas del conocimiento, del mundo social y del trabajo, el cual será de tres años de duración y de cuatro años, en las ofertas de modalidad técnico profesional y artística que así lo requieran. La educación secundaria asume las siguientes orientaciones:

- Educación secundaria orientada
- Educación secundaria modalidad técnico profesional
- Educación secundaria modalidad artística
- Educación secundaria modalidad de educación permanente de jóvenes y adultos (CFE N° 84/09, anexo I).

Según la LEN (2006) la finalidad de la educación secundaria obligatoria consiste en “habilitar a los/las adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de los estudios” (CFE N° 84/09).

Por su parte, el Plan Nacional de Educación Obligatoria, aprobado en mayo del 2009, establece que la educación secundaria debe preparar para el ejercicio pleno de la ciudadanía, orientar para el mundo del trabajo y para la continuación de estudios.

Estructura del nivel. La LEN define la educación secundaria como un nivel con unidad pedagógica y organizativa y asigna a los niveles primario y secundario una estructura académica de doce años de duración. Cada jurisdicción tiene la opción de ubicar el séptimo año de estudios en uno u otro nivel, resultando equivalente ya sea que esté ubicado en el nivel primario o en el nivel secundario.

En el Plan Nacional de Educación se establece la articulación entre ciclos y niveles como una línea de acción prioritaria y estratégica. Esta iniciativa promueve una

mayor articulación entre el nivel primario y el ciclo básico del nivel secundario. Para lograr este objetivo se propone un trabajo conjunto entre las direcciones de educación primaria y secundaria, así como entre las coordinaciones de las modalidades tanto a nivel nacional como provincial, de modo que se articule el pasaje de la labor de los maestros en instancias de escuelas primarias y secundarias.

Criterios de organización curricular. La reforma curricular es otro de los elementos centrales de las nuevas políticas. Se establecen tres niveles para el diseño del currículo (federal, provincial y escolar). Los contenidos básicos comunes se organizaron en ocho capítulos: lengua, matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, tecnología, educación artística, educación física, y ética y formación ciudadana. La nueva organización curricular incluye diversas modalidades de enseñanza y espacios curriculares alternativos para garantizar que la experiencia formativa de los alumnos sea significativa y los habilite para afrontar las exigencias de una sociedad cada vez más compleja.

Los diseños curriculares definidos por las jurisdicciones, así como la organización curricular de cada escuela, tendrán en cuenta la inclusión de:

- Variadas modalidades de enseñanza que posibiliten a los estudiantes apropiarse de las diversas formas en que el saber se construye, mediante la definición de alternativas de desarrollo curricular diferentes.
- Modalidades de enseñanza para la construcción de saberes específicos sobre temáticas complejas y relevantes del mundo contemporáneo (educación ambiental, educación sexual integral, educación vial, educación para la salud, etc.)
- Instancias curriculares a cargo de un equipo docente, con enseñanza coordinada de diferentes profesores.
- Espacios curriculares alternativos, de opción para los estudiantes, en el último ciclo del nivel.
- Instancias curriculares que permitan la integración de saberes a través del desarrollo de prácticas educativas fuera de la escuela, con la organización de al menos un espacio curricular en el ciclo orientado, en el que los estudiantes puedan poner en relación los aportes de diferentes disciplinas y/o áreas curriculares.

- Experiencias de trabajo solidario que posibiliten a los estudiantes, organizados y acompañados por docentes, una aproximación crítica a los problemas sociales y una implicación activa frente a ellos.

Bibliografía

- Consejo Federal de Educación, *Resolución N° 84/09*, Argentina, 15 de octubre de 2009, 4p. Consulta [22-03-2015] en: <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res09/79-09.pdf>
- DINIECE, (2011). *Diversidad de oferta de nivel secundario y desigualdad educativa*. Serie de estudios sobre el nivel secundario. Serie Informes de Investigación N° 4. Documentos DINIECE. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Filmus, D. (2001). *La descentralización educativa en Argentina: el nuevo papel de los gobiernos locales frente a las desigualdades. 1er seminario internacional investigación para una mejor educación, Escuelas que aprenden y se desarrollan, Universidad Peruana Cayetano Heredia*, Facultad de Educación. Perú, 147-188.
- Ley 26.206. *Ley de Educación Nacional*. Ministerio de Educación. Buenos Aires, Argentina, 27 de diciembre de 2006.
- Ministerio de Educación (2013). *Las modalidades*. Consulta [24-03-2015] en: <http://portal.educacion.gov.ar/sistema/la-estructura-del-sistema-educativo/las-modalidades/>
- Ministerio de Educación y Ciencia. *LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. 50 págs. Disponible en: <http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf> Fecha de consulta: enero de 2010.
- Ministerio de la Presidencia. *España hoy 2010*. Madrid, 2010. Disponible en: <http://www.la-moncloa.es/Espana/Espaniahoy/default.htm> Fecha de consulta: marzo de 2010.
- Tedesco, J. C. y López, N. (2002). *Desafíos a la educación secundaria en América Latina*, Revista de la CEPAL, No. 76, Abril, 55-69.

TALIS 2013: Estudio comparativo sobre liderazgo escolar y desarrollo docente en México, Chile y Finlandia

Marcela Georgina Gómez Zermeño
Tecnológico de Monterrey
marcela.gomez@itesm.mx

Lorena Yadira Alemán de la Garza
Tecnológico de Monterrey
lorena.aleman@itesm.mx

Introducción

En este estudio comparativo se analizan los resultados de la aplicación de la encuesta TALIS 2013 de la OCDE en México, Chile y Finlandia, en dos variables: liderazgo escolar y desarrollo docente. Los resultados destacan que en liderazgo escolar los tres países reportan resultados muy similares en la formación en liderazgo, experiencia como directores y satisfacción laboral. Las diferencias radican en cuanto al tiempo dedicado a las actividades administrativas y la naturaleza de estas, aunque cabe destacar que Chile y México son similares entre sí y difieren de Finlandia. Sobre el desarrollo docente, se encontró que los programas de inducción no son comunes en México y Chile. México y Chile reportan 4 veces más días dedicados a actividades de desarrollo docente, que Finlandia. La atención prestada a los resultados de este tipo de estudios comparados, permitirá el proponer soluciones para lograr una educación de mayor calidad en el país.

El sistema educativo en los países de América Latina ha avanzado de manera considerable en su capacidad demostrada en ampliar la cobertura, asegurar la oferta de escuelas, aulas y maestros. Con ello, ha crecido la matrícula, disminuido el analfabetismo, aumentado la escolaridad promedio. Sin embargo, lo anterior se ha logrado sin avances consecuentes en el terreno de la calidad de los aprendizajes adquiridos en la escuela, y con grandes desigualdades entre países y entre regiones del interior de los países. La crisis de los años 80 y la consecuente disminución real de los recursos destinados a la educación provocó una dinámica en la cual, si bien cuantitativa-

mente el sistema educativo se mantiene e incluso crece, cualitativamente la educación se deteriora. De seguir este proceso, el sistema educativo estará lejos de cumplir su cometido: formar seres humanos de calidad (Schmelkes, 1994).

Cabe señalar que en el contexto actual, las habilidades que los estudiantes necesitan para contribuir de forma efectiva a la sociedad están en cambio constante y los sistemas educativos no están sosteniendo este paso acelerado del mundo que nos rodea (OCDE, 2014). Es este contexto que el liderazgo escolar y el desarrollo profesional de los docentes se consideran vitales para la generación de escuelas eficaces.

Ambos aspectos se han categorizado para formar parte de la Encuesta Internacional sobre Docencia y Aprendizaje (TALIS) de la OCDE, la cual examina las condiciones de trabajo de los profesores y genera información sobre el ambiente de aprendizaje en escuelas (OCDE, 2014). A través del estudio de TALIS se busca proporcionar indicadores comparables internacionalmente y análisis relevantes para ayudar a los países a revisar y desarrollar políticas educativas las cuales creen un ambiente que favorezca a una escolaridad efectiva y de calidad.

El estudio del liderazgo escolar y el desarrollo profesional pretende generar mayor conocimiento sobre la realidad educativa en el contexto internacional, lo que llevará a la formulación de propuestas mejor fundamentadas que orienten a los países en su planeación de mejora de la calidad educativa.

Chile y México son los únicos dos países de América Latina miembros de la OCDE. Ambos países se han enfrentado en las últimas décadas a problemas educativos similares, como lo son la calidad y equidad, que los han llevado a plantear políticas hacia la mejora de los mismos. Por otra parte, Finlandia es uno de los países en cuyo sistema educativo el mundo ha puesto la mira, dado sus resultados en evaluaciones como las diferentes pruebas PISA.

De esta manera, se presenta un estudio comparativo de los resultados de TALIS sobre liderazgo escolar y desarrollo docente en México, Chile y Finlandia. Se considera relevante este estudio dado que el liderazgo educativo y el desarrollo docente son categorías que indican factores que son influenciados por las políticas tomadas en cada país para conducir a la mejora del desempeño y el logro académico.

Encuesta TALIS de la OCDE

TALIS es la primera encuesta a nivel internacional que se enfoca en el ambiente de aprendizaje y las condiciones de trabajo de los profesores en las escuelas; su objetivo es llenar vacíos de información en la comparación internacional de los sistemas educativos (OCDE, 2014). Esta encuesta ofrece una oportunidad para que los maestros y directores puedan aportar al análisis de la educación y al desarrollo de las políticas educativas; se ha aplicado en 2008 y 2013.

TALIS en 2013 generó información sobre los siguientes aspectos del ambiente de aprendizaje que pueden influenciar la calidad de enseñanza-aprendizaje en escuelas (OCDE, 2014):

- El liderazgo escolar
- Desarrollo docente
- Evaluación y retroalimentación docente
- Prácticas, actitudes y creencias pedagógicas de los docentes.
- Percepción docente de autoeficacia, satisfacción laboral y clima escolar.

En esta investigación, se tomaron como punto de comparación los aspectos relacionados con el liderazgo escolar y el desarrollo docente, los cuales se describen a continuación.

Liderazgo escolar. Cada vez existe más evidencia internacional que muestra que el liderazgo escolar desempeña un papel vital en la mejora de los resultados escolares. Los directores y directoras o responsables de los centros escolares, así como los supervisores del desempeño docente, ejercen un efecto indirecto en los resultados académicos al establecer el ambiente adecuado para que los maestros faciliten el proceso enseñanza-aprendizaje (Gómez-Zermeño y Alemán, 2014; OCDE, 2010). La influencia que genera el liderazgo escolar está en su rol de intermediario entre las políticas educativas y el logro en el desempeño docente. Son los directores quienes asumen las condiciones establecidas por unidades administrativas superiores, para después interpretar y adecuar tales criterios a la práctica docente. Asimismo, los líderes docentes coordinan los programas educativos a nivel de toda la escuela, promoviendo consistencia en las políticas y prácticas entre las aulas (Hallinger y Murphy, 1986).

Conforme los países buscan cada vez la mejora de la educación, muchos gobiernos dan al liderazgo escolar una mayor responsabilidad para implementar y gestionar significativamente programas de educación más exigentes, junto con el énfasis en la rendición de cuentas, la descentralización de la gestión escolar y la devolución del control educativo (Baker y LeTendre, 2005).

En relación al cambiante panorama de las escuelas y su gestión en las últimas décadas, Pont, Nusche y Moorman (2008) señalan que a mayor descentralización en muchos países está unido a una mayor autonomía de la escuela, mayor rendición de cuentas para la escuela y los resultados de los estudiantes, y un mejor uso de la base de conocimientos de la educación y los procesos pedagógicos, confirmando así la relevancia del liderazgo escolar para la mejora de la calidad en los centros escolares.

Desarrollo docente. Las exigencias derivadas de los cambios sociales y culturales no se han dado solo en el liderazgo escolar, también los roles y lo que se espera de los maestros ha cambiado. Independientemente de la calidad de la formación de los profesores, no es posible esperar que esta haya preparado a los maestros para todos los retos que enfrentarán durante su carrera. Por ello, los sistemas educativos buscan proveer a los maestros con oportunidades para un desarrollo profesional y, de esta manera, mantener un alto nivel de enseñanza mediante una fuerza de trabajo de profesores de alta calidad (OCDE, 2009).

El desarrollo profesional efectivo es continuo, e incluye entrenamiento, práctica y retroalimentación; necesita del tiempo adecuado y de un seguimiento (OCDE, 2009; Villegas-Reimers, 2003). Los programas exitosos involucran a los maestros en actividades de enseñanza que son similares a las que usaran con sus estudiantes, y que favorecen el desarrollo de las comunidades de aprendizaje de maestros. Existe un creciente interés en el desarrollo de escuelas como organizaciones de aprendizaje, donde los maestros compartan sus experiencias y conocimientos de manera más sistemática. Se logrará, de este modo, que la escuela sea un espacio donde todos los protagonistas estén involucrados en el conocimiento y se genere una mejora constante en el proceso donde la enseñanza y el aprendizaje se logre tanto para al alumno como para el docente.

Metodología

El método comparativo es una aplicación de la regla general de la lógica inductiva. Consiste en varias las circunstancias de un fenómeno con la intención de eliminar

variables y factores accesorios para llegar a lo que es constante y fundamental (Caïs, 1997). De esta manera, se realizó análisis comparativo entre países (*cross national*), con método comparado, entre México, Chile y Finlandia.

Se utiliza una estrategia combinada aplicando métodos de análisis de casos y análisis de variables, donde se analizan las políticas educativas para el fortalecimiento de profesores y directores de los países de México, Chile y Finlandia, así como las variables de liderazgo escolar y desarrollo docente evaluadas en TALIS 2013 para estos 3 países.

Resultados

A partir de la aplicación de la encuesta TALIS 2013, se identificó información que permite caracterizar los contextos de las escuelas de los países participantes. En México, el 53% de los docentes son mujeres, en Chile el 63% y en Finlandia el 72%. El 12% de los docentes mexicanos son menores de 30 años, el 21% de los docentes chilenos y en Finlandia el 8%. Los años de experiencia de los profesores son parecidos en los 3 países, donde los profesores tienen 10 años en la escuela y 15 años de experiencia en total. Los docentes tienen 7 años de experiencia en otros trabajos en México, en Chile, 4 y en Finlandia 3 años (OCDE, 2014).

Sobre el entorno donde se desempeñan los docentes y directores, el 44% de los docentes en México trabajan en escuelas donde más del 30% de alumnos provienen de hogares desfavorecidos. Bajo estas condiciones trabaja el 55% de los docentes de Chile. Asimismo, en 27% de los profesores chilenos trabajan en escuelas donde más del 10% de los estudiantes tienen necesidades educativas especiales. En México el 7% de los profesores trabaja bajo estas condiciones. Por otra parte, en Finlandia el 9% de los docentes trabajan en escuelas donde más del 10% de los alumnos hablan como primera lengua un idioma diferente en el que se enseña (OCDE, 2014).

Liderazgo escolar. Sobre el perfil del director, en los 3 países los directores tienen 11 años de experiencia al frente de un centro escolar, con experiencia como maestros en México, de 24 años, en Chile 25 años y en Finlandia 17 años. Sobre las actividades de los directores, en México dedican 40% del tiempo a tareas administrativas. En Chile dedican el 20% del tiempo a las tareas administrativas; en Finlandia, los directores les dedican el 50% del tiempo. El trabajo de los directores contempla una variedad de actividades administrativas que deben llevarse a cabo para la operación

efectiva de la escuela. En la Figura 1 se observa las actividades que los directores consideran que realizan frecuentemente.

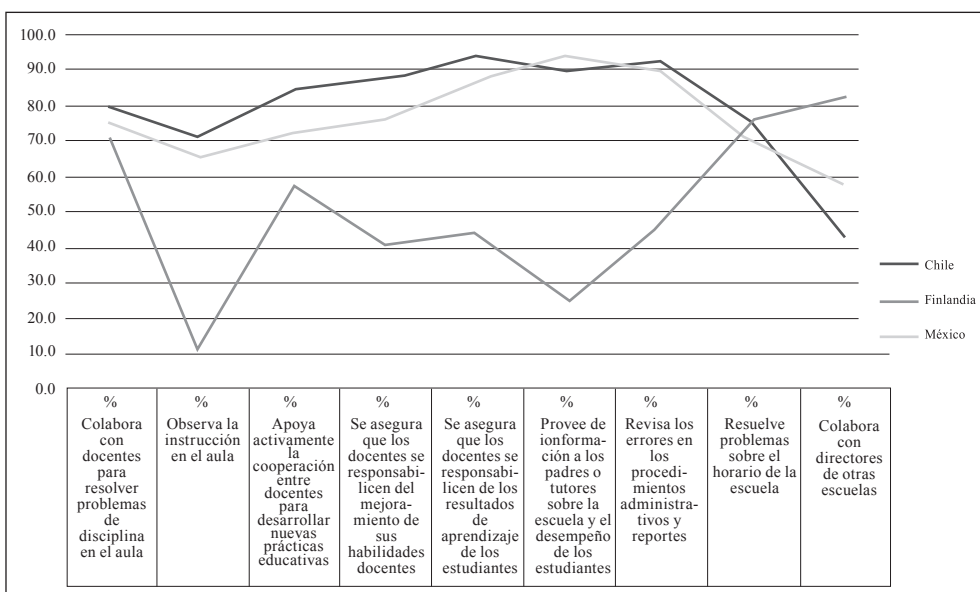


Figura 1. Actividades de liderazgo escolar que los directores realizan frecuentemente (OCDE, 2014).

Es notable que el único aspecto en el que Finlandia supera a Chile y México se refiere a la colaboración con directores de otras escuelas, aunque sí se observa que en los tres países se reporta colaboración entre el director y los docentes. Por otra parte, solo hay una coincidencia en los 3 países, al respecto de resolver problemas sobre el horario de la escuela. Asimismo cabe destacar que en Finlandia el director dedica muy poco tiempo a la observación de la instrucción en el aula.

Respecto a la formación en liderazgo de su educación formal, el 72% de los directores mexicanos afirman tener una fuerte formación en liderazgo; en Chile el 83% de los directores y en Finlandia, el 70%. Sobre los elementos no fueron incluidos en su educación formal, en México, la educación formal del 10% de los directores no incluyó el liderazgo instruccional; en Chile el 9% y en Finlandia el 28%.

México y Chile son 2 de los países donde los directores mencionan en mayor medida no tener oportunidades relevantes de desarrollo profesional, con el 44% y el 37%,

respectivamente. Así mismo, también indican que no tuvieron incentivos para participar en actividades de desarrollo profesional, en Chile indicó el 59% y en México el 48%.

Cabe destacar que México es de los países participantes en la encuesta TALIS cuyos directores reportan mayor satisfacción con su profesión y ambiente de trabajo, ya que el 98% señaló ‘Si pudiera decidir de nuevo, elegiría de nuevo esta profesión’; en Chile el 93% y en Finlandia el 91%. En México el 99% de los directores menciona que disfrutan trabajando en su escuela, en Chile el 98% y en Finlandia el 92%. En los 3 países más del 96% mencionan que están satisfechos con su desempeño en la escuela y recomendarían su escuela como un buen lugar para trabajar.

Desarrollo docente. En cuanto a la preparación que los docentes perciben tener para la enseñanza de la materia que imparten, en México se observa que el 40% de los docentes se sienten muy bien preparados, en Chile el 60% y en Finlandia el 20%. A la vez, México es el país donde mayor cantidad de profesores no se sienten nada preparados para dar sus clases.

Sobre la *Inducción*, definida como un rango de actividades estructuradas en la escuela para apoyar la introducción del docente a la escuela o a la profesión docente, se destaca que México es uno de los países donde más del 70% de los docentes trabaja en una escuela que no tiene un programa de inducción. En Chile este valor es de 59% y en Finlandia del 46%

En México el 24% de los directores mencionan que cuentan con una inducción formal accesible para todos los nuevos docentes en la escuela; en Chile el 38% reporta esto; y en Finlandia el 52%. Por otra parte, en México, el 29% de los directores señalan que cuentan con inducción formal accesible solo para los docentes nuevos en la profesión, en Chile el 40% reporta esto, y en Finlandia el 53%.

Con respecto al *Mentoreo*, en México el 24% de los directores reporta que los programas de mentoría están disponibles para todos los profesores en la escuela; en Chile el 10%; y en Finlandia el 7%. Por otra parte, en México, el 17% de los docentes reporta contar actualmente con un mentor asignado que lo apoya; en Chile el 4% y en Finlandia el 3%. La inducción y el mentoreo se tornan relevantes en la medida en que apoyen las dificultades iniciales a las que se enfrentan los docentes; adicionalmente, tienen una influencia positiva tanto en el compromiso del docente como en el desempeño de los estudiantes (OCDE, 2014). Finlandia se destaca por que aunque no cuenta con sistema inductivo nacional, las escuelas individualmente proveen apoyo para los profesores nuevos.

Sobre el *Desarrollo profesional continuo*, TALIS indaga sobre varias actividades de desarrollo profesional llevadas a cabo recientemente por los profesores, desde las más estructuradas hasta las informales o autodirigidas. La figura 2 reporta los resultados al respecto de los 3 países analizados.

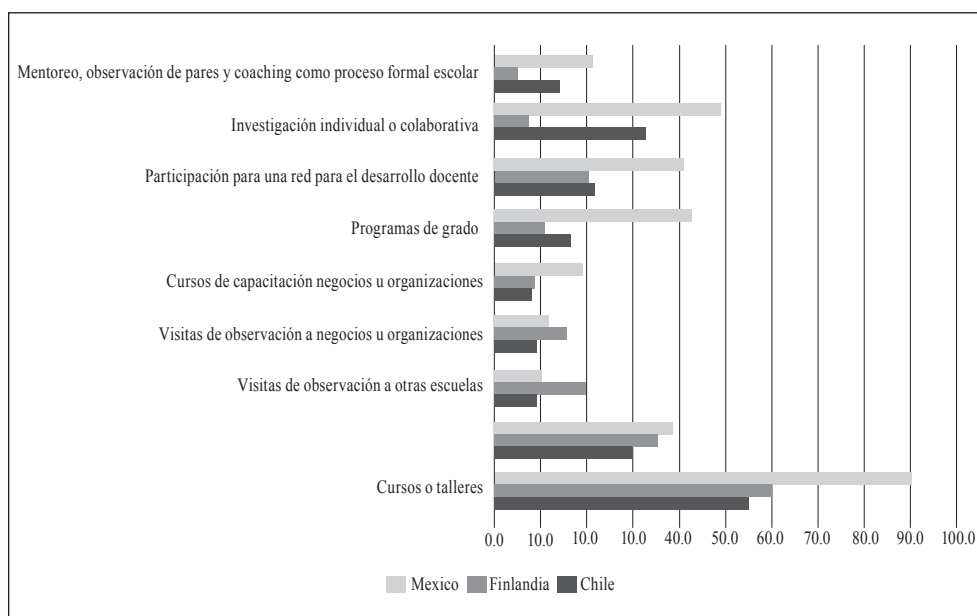


Figura 2. Actividades de desarrollo profesional llevadas a cabo recientemente por los profesores.

De acuerdo con la OECD, más del 90 % de los docentes mexicanos reportan un promedio de 19 días dedicados a estas actividades en el último año, mientras que Chile reporta 20, aunque con niveles de participación menores (55%). Finlandia, por otra parte, reporta menos de 5 días para estas actividades en el 60 % de sus docentes. Al relacionar estos datos con su participación anterior en actividades de inducción, tanto en México como en Chile se encontró que los docentes que reportaron participar en actividades de inducción, tenían más probabilidades de participar en 3 o más actividades de desarrollo profesional (OCDE, 2014). De esta manera se destaca la importancia de la participación en programas formales de inducción por su influencia potencial en la participación futura del docente en una gran variedad de actividades de desarrollo profesional.

Conclusiones

La calidad de la educación solo podrá mejorarse en la medida en que los maestros y directores, actores que proveen la influencia más importante en el aprendizaje del estudiante, sean capaces de crear y favorecer las condiciones que el plantel necesita para lograr resultados de calidad en la educación impartida a los alumnos (OCDE, 2014; Schmelkes, 1994). Se necesita que los maestros y directores desarrollen la experiencia y habilidades necesarias para cubrir las diversas necesidades de los estudiantes actuales. Es así que el papel y el trabajo de maestros y directores han sido cada vez más examinados y evaluados debido a la convicción general de que la mejora en los factores que influyen en su desempeño puede dirigir a un mejor aprendizaje y un sistema educativo más efectivo (OCDE, 2014).

La encuesta TALIS permite identificar áreas de oportunidad que pueden ser mejoradas al desarrollar políticas educativas que promuevan la escolaridad efectiva y la calidad. En este sentido, los resultados al respecto del liderazgo escolar dejan ver que los tres países se observan resultados muy similares en cuanto a la formación en liderazgo, experiencia como directores y satisfacción laboral. Las diferencias radican en el tiempo dedicado a actividades administrativas y la naturaleza de estas, aunque cabe destacar que Chile y México son similares entre sí.

En cuanto al desarrollo docente, se destacó que los docentes de Chile y México se sienten más preparados que los de Finlandia para impartir su materia. Los programas de inducción no son comunes en México y Chile, mientras que en Finlandia sí. México y Chile se destacan por el número de días dedicados a actividades de desarrollo docente, 4 veces mayor al de Finlandia.

Los estudios comparados permiten identificar puntos en los cuales es posible enfocarse para encontrar áreas de mejora. En este estudio se ha encontrado que el desempeño comparado entre México, Chile y Finlandia da una perspectiva de algunos aspectos en los que vale la pena profundizar, como lo es el aspecto de la inducción para los docentes nuevos, la cual tendrá un impacto en el interés y compromiso que el docente tendrá posteriormente. Aunque es arriesgado decir que la mejora de uno solo de estos factores garantizará la mejora educativa, es pertinente pensar que el estudio continuo de este tipo de evaluaciones en conjunto sí permitirá elevar la calidad de educativa en nuestras escuelas (OCDE, 2014; Schmelkes, 1994).

Bibliografía

- Baker, D. y LeTendre, G. (2005). *National Differences, Global Similarities: World Culture and the Future of Schooling*. EUA: Stanford Univerrity Press.
- Caïs, Jordi (1997). *Metodología de Análisis Comparativo*. Madrid, España: Editorial Centro de Investigaciones Metodológicas.
- Gómez-Zermeño, M.G. y Alemán, L.Y (2014). *PROYECTO PETC: Estudio de casos de éxito sobre la gestión y el liderazgo escolar en las escuelas de tiempo completo*. México: Tecnológico de Monterey.
- Hallinger, P. y Murphy, J. (1986). The Social Context of Effective Schools. *American Journal of Education*, 94(3), 328-355.
- OCDE (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments, First Results from TALIS*. Recuperado de: <http://www.oecd.org/dataoecd/17/51/43023606.pdf>
- OCDE (2010). *Calidad Educativa*. Recuperado de: http://www.oecd.org/document/4/0,3343,en_2649_39263231_41829700_1_1_1_1,00.html
- OCDE (2014). *Talis 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>
- Pont B., Nushche D. y Moorman, H. (2008). *Improving School Leadership, Volume 1: Policy and Practice*. Paris: OECD.
- Schmelkes, S. (1994). *Hacia una mejor Calidad de Nuestras Escuelas*. México: SEP.
- Villegas-Reimers, E. (2003) *Teacher professional development: an international review of the literature*. Paris: UNESCO-IIEP.

El concepto de justicia educativa en Argentina y España: una comparación

Jesús Aguilar Nery
IISUE-UNAM
janery@unam.mx

Introducción

¿Cuáles fueron las condiciones de posibilidad para la emergencia del concepto de justicia educativa en la investigación académica en Argentina y España? ¿Cuál ha sido su desarrollo? ¿Qué lecciones se pueden obtener al indagar la emergencia de dichos estudios desde un enfoque comparativo? Para responder las cuestiones planteadas, primero, trazo una pintura general de la mirada comparativa que sustenta el análisis, así como algunas notas sobre los materiales y su tratamiento. Enseguida hago un recuento de los casos nacionales atendiendo, por un lado, las condiciones de posibilidad de la emergencia de las tramas discursivas sobre la justicia en el ámbito educacional, por otro lado, abordo comparativamente cada caso enfocando dos elementos: 1) las racionalidades para pensar la justicia educativa, a partir de la definición de la misma y 2) las hibridaciones discursivas entre discursos internacionales y locales. Finalmente, cierro el texto con algunas reflexiones que sugiere el ejercicio comparativo para el debate actual.

Notas sobre la mirada comparativa desplegada y los materiales

Busco contrastar la forma en que emergió y se desarrolla un concepto que va desplegándose de modo más o menos global: justicia educativa. Al respecto tomo distancia de las tesis sociológicas que consideran “la globalización” como un proceso inevitable y tendiente hacia la “convergencia” o hacia la uniformidad cultural (Meyer y Ramírez, 2003). En este sentido, aludo a que existe una pluralidad de formas de apropiación y de significados que tienen que ver con historias y tradiciones nacionales, esto lo sugiero a través de la noción de hibridación (Popkewitz, 2002), como programa de comparación que utilizo en este trabajo.

Parto de una de las principales críticas a la tradición comparativa del contraste entre dos o más sociedades con el objetivo de identificar sus semejanzas y sus diferencias, a saber, tomar al Estado-nación como unidad de análisis en la comparación, tratándolas como entidades homogéneas e independientes entre sí (Schriewer, 2002: 32-33). Me deslindo de dicha visión en dos sentidos. Por una parte, consideraré primordialmente las interacciones internacionales; es decir, los procesos de transferencia local con los discursos internacionales (Steiner-Khamsi, 2002). Por otra parte, enfocaré como eje comparativo cierta racionalidad subyacente en torno a la definición de justicia educativa en ambos casos; esto a través de documentos considerados como productos de conocimiento científico, ubicados a partir de emplear explícitamente el concepto citado. La búsqueda fue en las principales instituciones de educación superior en ambos lados del Atlántico de cada país (UBA, UB, UAM, CIDE en España y en Argentina, UBA, FLACSO, CIPPEC, Biblioteca Nacional de Maestros, UTD; bases de datos internacionales como EBSCO, Jstor, ERIC, Redalyc, Springer, Taylor and Francis, Dialnet, Google, entre otras). El tratamiento dado al corpus fue analizar el contenido explícito y más consistente de la conceptualización de la justicia educativa; es decir enfocado en los documentos con el tratamiento más amplio.

Las condiciones de posibilidad para la fragua del concepto

La búsqueda del significante “justicia educativa” en los discursos académicos oficiales y académicos en Argentina y España no obtuvo resultados para el siglo XX. Esto tiene varias explicaciones. Tal vez la más adecuada sea debido al uso de otros significantes más o menos cercanos, que aluden implícitamente a sus contenidos, tales como igualdad educativa, igualdad de oportunidades, esto sobre todo entre los años sesenta y setenta, así como democratización de la educación o educación democrática e incluso modernización educativa o educación permanente, en los años ochenta; o en los noventa equidad educativa, etc.

De acuerdo, con varias/os especialistas (Alucin, 2013; Dussel, 2005; entre otr@s), la idea de igualdad ha sido uno de los pilares que acompañó el desarrollo del sistema educativo de los Estados modernos. Como lo ha descrito acertadamente Dussel (2005:3), desde fines del siglo XIX, en la Argentina de Sarmiento y de otros miembros de su generación, se impulsó la imagen de ricos y pobres en el mismo banco de escuela y recibiendo la misma educación. “Todos debían ser socializados de la misma forma, sin importar sus orígenes nacionales, la clase social, su condición masculina o femenina o su religión, y esta forma de escolaridad fue considerada un terreno

«neutro», «universal», que abrazaría por igual a todos los habitantes.” Sin embargo, reconoce que tal consenso comenzó a quebrarse en la postdictadura de 1976-1982, “cuando se hicieron más visibles las marcas más autoritarias de esta forma escolar, sobre todo en la escuela media, que vio surgir nuevas militancias estudiantiles y que fue el primer nivel que cambió programas de estudio y reglamentos disciplinarios.” Más aún, Dussel afirma que fue en los años noventa cuando abiertamente se abrió paso una impugnación más fuerte de la tradición igualitaria, “esta vez unificando proclamas participativas y anti-burocráticas con el eficientismo del discurso [gerencial]”. (2005:3-4).

Por su parte, el equipo español encabezado por Grañeras (1997:15), coincide que el concepto de igualdad de oportunidades educativas “nace en la primera mitad del siglo XIX con la creación de los sistemas educativos nacionales; sin embargo, habrá que esperar al siglo XX para que, tímidamente, comiencen a formularse propuestas políticas cuyo objetivo explícito sea buscar esa igualdad.”

De este modo, podemos afirmar que durante el siglo XX, ya fuese entendida como escuela igualitaria (pero homogenizadora) o bajo el principio (ambiguo) de la igualdad de oportunidades, tal fue el término hegemónico en el campo educativo argentino y del Estado español, sobre todo en el nivel primario, por lo que el de justicia educativa no fue empleado ni acuñado en los discursos locales, pero estuvo implícito.

De otra parte, teniendo como marco la crisis económica española reciente, cuyas primeras manifestaciones fueron en 2008, Bolívar (2012:11), habla de “diferentes gramáticas de la justicia escolar” y señala su emergencia debido a “la desilusión ante las promesas incumplidas de la escolarización masiva, el persistente fracaso escolar en modelos comprensivos, nuevas formas de exclusión social, las insuficiencias de las prácticas compensatorias, las demandas de reconocimiento de las identidades y las diferencias, la individualización, etc.”

En Argentina, Veleda, Rivas y Mezzadra apuntan que a pesar de “la expansión de la escolarización y los notables avances en el derecho a la educación” durante el siglo XX, nuevas desigualdades educativas se suman a las históricas. De este modo, “Los alumnos de sectores postergados, que enfrentan más dificultades para acceder al nivel inicial y al nivel medio, tienen más probabilidades de repetir de grado y abandonar la escuela, y sus aprendizajes suelen ser insuficientes en comparación con los de los alumnos de sectores más acomodados.” (2011:13) En la misma línea, Alucin

cita datos de 2010, indicando que en el quintil más pobre de la población argentina el 30% de los jóvenes estaba desescolarizado, mientras afectaba sólo al del 3% del quintil más rico. Asimismo, entre los sectores pobres “se encuentran los porcentajes de repitencia más altos, y como consecuencia también de sobreedad.” (2013:52)

De acuerdo con Veleda, Rivas y Mezzadra, a partir de los años noventa del siglo XX, “Se modifica la noción de igualdad y se impone el concepto de equidad: dar más a los que menos tienen, con un tratamiento diferenciado de las escuelas más pobres.” Sin embargo, se instaura un fuerte debate sobre la intervención universal o focalizada del Estado “que genera en muchos casos una polarización ideológica y confusión en los tomadores de decisiones.” (p.28).

De lo antedicho sugiero que hay dos elementos clave para explicar el surgimiento del concepto de justicia educativa en los dos países comparados. Por una parte, las percepciones y datos acerca del incremento de la desigualdad social (o su estancamiento), así como su correlato en las desigualdades escolares; por otra parte, cierto desgaste conceptual, sobre todo de conceptos como igualdad y equidad, que sugiere una crisis teórica para fundamentar académicamente las políticas públicas durante de los años noventa.

La definición de justicia educativa

En la transición de siglo encontramos los primeros textos con título explícito que alude a la justicia educativa, pero será en el segundo lustro que se reconoce cierto desarrollo que finca su trama en el campo educativo en ambos países.

Por ejemplo, Dussel (de la FLACSO argentina) en un trabajo originalmente presentando en el año 2000 en torno a la discusión sobre el concepto de inclusión/exclusión en las escuelas, habla de dicha relación para pensar la “injusticia social y educativa” (2004:306).

El trabajo de Antonio Bolívar (2005), de la Universidad de Granada, introduce de lleno la discusión a través del concepto de justicia escolar, mediante su revisión de buena parte de la literatura “clásica” y reciente sobre las teorías de la justicia y la equidad educativa. Como lo señala el investigador “la equidad en educación gira [en torno de] la cuestión de la justicia escolar a cómo resuelve la situación de los peor situados, en una redistribución proporcional a las necesidades.” (Bolívar, 2005: 44)

El trabajo de los argentinxs Veleda, Rivas y Mezzadra –desde un *think tank*- es quizá el más elaborado en torno a un programa para la realización de la justicia educativa, para ello sugieren dos requisitos y dos objetivos. Los primeros consisten en las condiciones para el aprendizaje en el hogar y las escuelas y el fortalecimiento de la docencia. “Los dos objetivos refieren al acceso de todos los alumnos a los saberes fundamentales y la diversificación de la experiencia educativa.” (2011: 15-16)

Los autores citados despliegan un punto de vista prescriptivo mediante el establecimiento de siete principios para la justicia educativa en Argentina: 1) Considerar a la educación como derecho humano; 2) Situar a los sectores populares en el centro del sistema educativo; 3) Combinar dos dimensiones de la justicia: redistribución y reconocimiento; 4) Habilitar las capacidades de los sujetos para actuar; 5) Construir una concepción de justicia basada en el mundo real; 6) Concientizar a la política educativa y redefinir sus dispositivos de intervención; 7) Articular compromisos y escuchar la voz de los excluidos.

Bolívar, al igual que otros investigadores españoles encabezados por Javier Murillo de la Universidad Autónoma de Madrid, apuntan hacia una definición de la justicia educativa (o escolar) relacionada con tres dimensiones: distributiva, reconocimiento y participación. La primera alude a la distribución de bienes, recursos materiales y culturales; la segunda al “reconocimiento y el respeto social y cultural de todas y cada una de las personas, en la existencia de unas relaciones justas dentro de la sociedad”; la tercera refiere “a la participación en decisiones que afectan a sus propias vidas, es decir, asegurar que las personas son capaces de tener una activa y equitativa participación en la sociedad.” (Murillo, Román y Hernández, 2011:11)

En breve, en los textos se observa la alusión a la histórica dimensión distributiva, especialmente de saberes o aprendizajes significativos; a diferencia de épocas previas que se aludía a mera acumulación de credenciales educativas o años de escolaridad. Pero se agregan otras dimensiones en ambos países: el reconocimiento y la participación. La convergencia discursiva en ambos países es notoria.

Las hibridaciones discursivas en España y Argentina

Los investigadores argentinos del Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (CIPPEC) explícitamente “traducen” ciertos desarrollos de la filosofía política de autores como Amartya Sen, Nancy Fraser o John

Rawls, así como ciertos referentes del campo de la sociología de la educación como Pierre Bourdieu, François Dubet y Basil Bernstein. De tales aportes, los autores reconocen que las nociones de redistribución y reconocimiento de Fraser “se erigieron como la columna vertebral de este modelo de justicia en construcción.” De este modo, proponen “que los criterios para la mejora de la justicia educativa contemplen la dimensión de la redistribución de los bienes materiales o simbólicos, así como la dimensión del reconocimiento de los distintos contextos y tipos de actores.” (Veleda, Rivas y Mezzadra, 2011: 14-15). Asimismo, retoman a Sen, para señalar que su modelo “plantea que la construcción de la justicia educativa debería orientarse a habilitar a los sujetos para actuar en distintas esferas de la vida, individual y colectivamente. Esta posición intenta superar las limitaciones y falacias liberadoras de los enfoques centrados en la igualdad de oportunidades y en la calidad educativa.” (p.15)

Bolívar también sigue planteamientos de Fraser y Honneth, para señalar: “no es posible una concepción unitaria que abarque (y explique) todas las dimensiones. Esto nos ha llevado a visibilizar otras dimensiones de la injusticia: además de la económica, que exige una redistribución; cultural, que requiere un reconocimiento; y política, que precisa de representación” (2012:11). Relacionado con lo anterior, Murillo y su equipo echan mano de casi toda la lista de autores internacionales citados, para derivar su propuesta. Más aún, los trabajos españoles suelen ser citados por los argentinos, y viceversa (Bolívar, 2012; Veleda, Rivas y Mezzadra, 2011).

En suma, se observan discursos superpuestos, “híbridos” entre lo global y lo local, en cada escenario o “imaginario nacional” (Popkewitz, 2002); es decir, lo global no es precisamente un lugar geográfico, sino refiere a “la circulación de narrativas e imágenes aparentemente universales (...) que se extienden a través de las múltiples fronteras nacionales.” (p. 227). Asimismo, los “imaginarios nacionales”, no deben pensarse como imágenes unificadas, sino como superposiciones “o andamiaje de múltiples discursos que son, a un tiempo globales y locales” (p. 232).

A modo de cierre

En general, he seguido la propuesta de Popkewitz de estudios comparados, la cual “consiste en explorar cómo circula históricamente el conocimiento, como sistemas de razón, por entre y dentro de las instituciones y las fronteras nacionales”. (2002:227). De este modo, el concepto de justicia educativa en Argentina y España,

guardan más semejanzas que diferencias, incluso la emergencia y desarrollo conceptual marchan al mismo tiempo y teniendo contacto.

La emergencia del concepto de justicia educativa en ambos países se ha dado a partir de cierta constatación del aumento de las desigualdades sociales y educativas, así como a partir del desgaste de conceptos como igualdad (de oportunidades) y equidad. En ese sentido, lo van perfilando como una herramienta descriptiva, como catalizador de un diagnóstico educativo, pero principalmente como una visión de futuro; es decir, un proyecto de lo que debiera ser no sólo la educación sino la sociedad.

Si bien observamos cierta convergencia discursiva entre ambos países, no necesariamente significa uniformidad, pues en cada caso hay singularidades importantes: en España predominan los actores académicos, mientras en Argentina es un *think tank* (privado) el principal productor del discurso; asimismo sus propuestas prácticas en el último caso están muy acotadas al país sudamericano, pues les importa construir un “modelo” para el caso argentino. En España se observan exploraciones diversas en temas como liderazgo, evaluación, etc., o planteos globales (Murillo, et al, 2010; Murillo, Román y Hernández, 2011).

De este modo, surge como hipótesis derivada de la comparación, una pauta a ser probada en otros estudios: el concepto de justicia educativa al mismo tiempo que señala una descripción (negativa) de los sistemas educativos, sobre todo es un horizonte de expectativas que renueva el optimismo sobre las escuelas y llama a movilizar a actores y políticas en pos de escuelas y sistemas educativos justos, o simplemente, menos injustos.

Bibliografía

- Alucin, S. (2013). *Ciudadanía y justicia social: Una mirada etnográfica sobre la educación secundaria en Argentina*. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social* 2(1), pp. 49-68. Recuperado el 11 de marzo de 2015 <http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol2-num1/art3.pdf>
- Bolívar, A. (2005). *Equidad educativa y teorías de la justicia*. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3 (2), pp. 42-69. Recuperado el 1 de diciembre de 2014 de www.redalyc.org/articulo.oa?id=55103205

- Bolívar, A. (2012). *Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual*. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social* 1(1), pp. 9-45. <http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol1-num1/art1.pdf>
- Dussel, I. (2004). *Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista*. *Cuadernos de Pesquisa*, 34, (122), pp. 305-335. Recuperado el 5 de febrero de 2015, de <http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n122/22507.pdf>
- Dussel, I. (2005). *La escuela, la igualdad y la diversidad: Aportes para repensar hacia dónde va la escuela media. Ponencia presentada en el Seminario internacional La escuela media hoy. Desafíos, debates, perspectivas*. Del 5 al 8 de abril en Córdoba, Argentina. Recuperado de: http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/bitstream/handle/123456789/95650/huerta_dussel.pdf?sequence=1
- Grañeras, M. et al (1997). *Catorce años de investigación sobre las desigualdades en educación en España*. Madrid: MEC-CIDE.
- Meyer J. y Ramírez, F. (2002). *La institucionalización mundial de la educación*. En Schriewer, J. (comp.) *Formación del discurso en educación comparada*, pp. 91-111. Barcelona: Pomares.
- Murillo, F. J., Román, M. y Hernández, R. (2011). *Evaluación educativa para la justicia social*. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4 (1), pp. 8-23. Recuperado el 15 de diciembre de 2014 de <http://www.rinace.net/rie/numeros/vol4-num1/art1.pdf>
- Murillo, F.J. et al (2010). *Liderazgo para la Inclusión y la Justicia Social. Aportaciones de la investigación*. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5, pp. 169-186. Disponible en: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art8.pdf>
- Popkewitz, Th. (2002). *Imaginario nacionales, el extranjero indígena y el poder: investigación en educación comparada*. En Schriewer, J. (comp.) *Formación del discurso en educación comparada*, pp. 225-256. Barcelona: Pomares.
- Schriewer, J. (2002). *Educación comparada: un gran problema ante nuevos desafíos*. En Schriewer, J. (comp.) *Formación del discurso en educación comparada*. pp. 13-38. Barcelona: Pomares.
- Steiner-Khamsi, G. (2002). *Transferir la educación y desplazar las reformas*. En Schriewer, J. (comp.) *Formación del discurso en educación comparada*, pp. 131-161. Barcelona: Pomares.
- Veleda, C., Rivas, A. y Mezzadra, F. (2011). *La construcción de la justicia educativa. Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina*. Buenos Aires: CIPPEC-UNICEF-Embajada de Finlandia. Recuperado de: www.unicef.org/argentina/spanish/CIPPEC_JusticiaEducativa.pdf

El sentido del trabajo por método de proyectos. Un estudio comparativo entre México y Brasil

Lorena del Socorro Chavira Álvarez
Secretaría de Educación Pública
lore.chavira@gmail.com

José Antonio Serrano Castañeda
Universidad Pedagógica Nacional
serrano_aj@hotmail.com

Introducción

El presente trabajo es un informe producto de una investigación efectuada desde una doble perspectiva, una estancia de maestría y un programa posdoctoral en la Universidad Estatal de Bahía (Brasil). En México como en Brasil la reforma en la educación básica asume el método de proyectos como estrategia de trabajo planteada por la política educativa. El texto muestra el sentido del uso del método de proyectos para los docentes en servicio en ambos contextos.

De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública, la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) constituye una estrategia para “elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional” (SEP, 2009, p.11). Asimismo, plantea que los propósitos son “atender los retos que enfrenta el país de cara al nuevo siglo, mediante la formación de ciudadanos íntegros y capaces de desarrollar todo su potencial, y en coadyuvar al logro de una mayor eficiencia, articulación y continuidad entre los niveles que conforman este tipo de educación” (SEP, 2009, p.11).

Por otro lado, en Brasil el sistema educativo regular comprende la educación básica -formada por la educación infantil, la enseñanza primaria y la enseñanza media - y la educación superior. En el año de 1997, el gobierno de Brasil creó el documento “Parámetros Curriculares Nacionales” con el objetivo de auxiliar a los profesores en

su trabajo (Secretaria de Educação Fundamental, 1997, p.4). En el documento se establece que sean exploradas metodologías de aprendizaje “capaces de construir estrategias de verificación y comprobación de hipótesis, argumentación, desarrollo del espíritu crítico, creatividad; estimular la autonomía del sujeto y trabajar tanto de forma individual como en equipo” (Secretaria de Educação Fundamental, 1997: p, 28). Se propone la elaboración de una propuesta curricular de cada institución escolar, concretizada en un proyecto educativo que repercutirá en el salón de clase. La planificación de los profesores debe considerar la organización de proyectos y su puesta en práctica.

Problema

Tanto en México como en Brasil los planes de estudio reconocen el papel que los profesores juegan como agentes fundamentales de la intervención educativa, Además advierten que los docentes deben realizar propuestas de trabajo, mantenerse actualizado y desarrollarse profesionalmente para *aplicar con éxito* o poner en práctica los programas educativos. En el estudio en general diversas preguntas orientaron el trabajo. Para esta presentación caben las siguientes preguntas: ¿Cuál es el sentido que le dan los profesores a sus prácticas en cuanto al trabajo por proyectos? ¿Qué caracteriza a los sentidos del trabajo por proyectos en la práctica de los docentes?

Objetivo

Dar cuenta del sentido que los docentes de educación primaria, en contextos urbanos, le dan a su práctica en relación al trabajo por proyectos y su vinculación con las políticas, leyes y reglamentos del contexto mexicano y brasileño.

Perspectiva teórico-metodológica

Nos abocamos a mostrar cómo los sujetos interpretan las políticas educativas en turno, para el caso aquellas que interpelan al trabajo docente en relación con la propuesta del método de proyectos. Asumimos los supuestos básicos del interaccionismo simbólico y de los estudios comparados. Utilizamos la entrevista como modo de captar el

sentido, la interpretación que los docentes le dan a las políticas locales que orientan la reforma en dos contextos socioculturales distintos -contextos urbanos de clase media baja de educación básica de la Ciudad de México y de Salvador de Bahía (Brasil)-.

Sujeto. El sujeto está sujetado (de forma creativa) al mundo que ha recibido y también está compelido a transformarlo. En el proceso de interacción con los otros el sujeto negocia los significados que se ponen en juego en el contexto social en donde el sujeto realiza su hacer social. El sujeto actúa en un mundo que intercambia símbolos. Blumer señala que “el ser humano orienta sus actos hacia las cosas en función de lo que éstas significan para él... el significado de estas cosas se deriva de, o surge como consecuencia de la interacción social que cada cual mantiene con el prójimo... los significados se manipulan y modifican mediante un proceso interpretativo” (Blumer, 1982, p.16).

Entrevista. Asumimos que toda relación humana es una relación cualitativa con el mundo, está contextualizada y se efectúa en coordenadas temporales y espaciales concretas. La entrevista permite explorar los significados que los sujetos han elaborado en el contacto con los objetos, personas o cosas (Eisner, 1998). Los significados expuestos son una forma posible de comprender el mundo y se orientarse en él, pues muestran los valores, normas y aspiraciones sobre la acción docente que incluye en última instancia la aspiración de formar ciudadanos en cada uno de los contextos señalados (Kaiser, 1994).

Las narrativas obtenidas a partir de las entrevistas posibilitaron acercarse a la vida cotidiana de la práctica docente, escuchar, preguntar ya que: “La narrativa es un arte profundamente popular, que manipula creencias comunes respecto de la naturaleza de la gente y de su mundo” (Bruner, 2002, p.126). La *situación de entrevista* permite al entrevistado reflexionar sobre su trayectoria, sus maneras de actuar y sus significaciones del mundo escolar. Para la investigación, fueron nueve profesores entrevistados: cuatro del Distrito Federal y cinco de Salvador de Bahía de escuelas primarias públicas. A algunos se entrevistó hasta por tres ocasiones, por lo que el número de transcripciones totales llegó a catorce.

Estudios comparados. Comparar es una actividad mental humana natural que busca establecer relaciones entre hechos observables; implica “asimilar y diferenciar en los límites [...] las comparaciones se llevan a cabo entre entidades que poseen atributos en parte compartidos –similares- y en parte no compartidos -y declarados no comparables-” (Schriewer, 1990, p.83). El estudio comparativo es un conocimiento de

relaciones dirigido por perspectivas de percepción y basada en criterios en el cual se logra formular una “construcción de argumentos explicativos comparativos”. La comparación es parte inherente a la actividad humana.

Se encuentra la diferencia entre la comparación como forma lógica presente en el pensamiento humano (en todos los contextos vitales) y la comparación como parte de la investigación científica. Solamente en el segundo tipo, y por medio de la abstracción del procedimiento implicado (por la comparación), se estaría comparando con el fin de investigar diferentes situaciones nacionales o internacionales. (Ruiz, 2011, p.90)

Diversos autores consideran que la comparación en la investigación educativa es importante para realizar análisis de “los sistemas educativos, de sus cuestiones problemáticas o bien la indagación sobre dos o más entidades referidas a la educación en diferentes contextos (nacionales, culturales, institucionales” (Ruiz, 2011, p.91).

En lo que respecta a esta investigación, el estudio comparativo entre los sentidos que los docentes le otorgan al método de proyectos aporta al desarrollo de conocimiento de la implementación de las políticas educativas en el contexto de la educación básica de ambos países.

Resultados

Para organizar los resultados de la investigación decidimos abordar las categorías: ser y saber en la práctica docente y trabajo por proyectos.

Ser y saber en la Práctica docente. El ser es inseparable del ser (conocimientos, habilidades, actitudes); nuestro ser está conformado por significados que pueden renovarse, repensarse y modificarse de muchas maneras posibles: “no existe camino predeterminado, sino camino por-venir” (Serrano, 2007, p.89). Existen modos de ser y hacer ligados con nuestras historias, por efectos externos -lo simbólico- o internos -lo imaginario- (Serrano, 2007). Es decir, nuestros actos o saberes, sin que esto implique que el acto es un reflejo del saber, están relacionados con los intereses en las reglas, normas o personas y con nuestro mundo personal e íntimo. Una caracterización de la función docente debe considerar: “su extensión en el tiempo, en la biografía de los sujetos que es también en el tiempo sociohistórico” (Terigi, 2012, p.24).

Los profesores, tanto del Distrito Federal como de Salvador de Bahía expresaron su mundo externo –lo que las leyes educativas establecen- y también su mundo interno al mostrar cómo interpretan el mundo simbólico, las leyes adosadas a sus intereses, deseos o expectativas sobre la práctica educativa. Al remitirse a su pasado reflexionaron sobre su hacer presente y enlazaron con su biografía las decisiones que llevaron a cabo (Schutz, 1993, p.88).

En las narraciones que los profesores compartieron sobre las razones del ser docentes, observamos que la influencia del Otro en algunos de los casos, funcionó como nivel simbólico y fue un proveedor de destino para tomar su decisión. La madre, maestros próximos o bien, un sentimiento de querer ayudar fueron las guías para ser docente. Parece ser que los efectos de la socialización en un mundo occidental es la elección de una profesión con base en los otros, los próximos. ¿Cómo influyen estos factores en su práctica docente? Sin duda, las experiencias vivenciadas antes de la formación profesional contribuyen en la manera que los profesores llevan a cabo su actuar educativo. No obstante, sea cual fuere el motivo por el que eligieron ser docentes, es a través de su experiencia, práctica y fundamentación teórica y metodológica como se hacen docentes. El ser docente es un proceso que se construye y reconstruye al reflexionar sobre las razones, maneras y propósitos del actuar pedagógico.

Cada profesor observa su práctica educativa desde un enfoque muy personal que lo lleva a actuar de cierta forma. Notamos que hay entre los entrevistados de ambos contextos una concepción maternal o protectora de ser docente: Ayudar a los alumnos (a los desprotegidos) a descubrir, a confiar. De aquí que se desprenda que la actividad de la docencia tenga que ver con dar protección hacia los alumnos o con el cuidado maternal:

[Los alumnos] me recuerdan mucho a mis hijos de bebés que todo es nuevo y mágico y cómo lo van descubriendo... es bien padre que [los alumnos] confíen en ti para llevarlos por el camino sin miedo; además de que es un camino donde ambas partes aprendemos, ¡imagínate! ¿Qué más puedo pedir? (e 2, p.19)

Trabajo por proyectos. En ambos contextos (México y Brasil) se percibe la posibilidad que los profesores tienen en elegir la manera metodológica de trabajar la asignatura explícita en los planes y programas de estudio. Una de las opciones es el

trabajo por proyectos. Coincidimos en que “resulta importante e interesante para la actividad profesional de los docentes adoptar metodologías que permitan hacer un acercamiento entre el maestro como investigador inicial y la práctica docente como su objeto de estudio” (Quiles, 2005, p.8). Dado que en el trabajo por proyectos se indaga sobre un objeto que se transforma con base en propósitos bien definidos a corto, mediano y largo plazo, como metodología, hace factible relacionar los saberes pedagógicos de los docentes con las necesidades de cada contexto. Trabajar por proyectos puede ser un momento inicial para los profesores de que inicien una construcción de sus saberes que “tienen que ver con el trabajo docente de gestión, intervención y acción educativa” (Quiles, 2005, p.8).

Hay dos visiones de concebir al trabajo por proyectos entre los entrevistados. Una como proceso de enseñanza y aprendizaje en el cual los alumnos, autoridades escolares, padres de familia y ellos mismos pueden participar y otra como un instrumento presente a nivel institucional en los planes y programas de estudio que consiste en más respuestas que preguntas para los alumnos. Ambas dimensiones están relacionadas en la actuación de un profesor (lo colectivo y lo institucional) y es difícil que se conjuguen para llevar a cabo un trabajo por proyectos. En la Ciudad de México por las demandas a los profesores en la parte administrativa y no pedagógica:

Las pruebas estandarizadas, los requerimientos que nos piden; y entonces ni hay apoyo, ni hay como la iniciativa, las observaciones se centran más en situaciones que ellos [los directivos y autoridades escolares] consideran, desde su punto de vista, que son importantes, más no los que son fundamentales pedagógicamente hablando (e8, p8).

Y en Salvador de Bahía por falta de actores en la práctica docente, como el coordinador pedagógico: “Nosotros [como profesores] tenemos que responder por lo que acontece dentro del salón de clases, ese es nuestro papel [...] y no acabar con un desvío de función [cuando el director o vice-director no se encuentran en la escuela]” (e.11, p.10).

Uno de los retos en educación y que está relacionado con el trabajo por proyectos es “presentar a los educandos los contenidos programáticos de una forma competente y de rehacer esos contenidos con la participación [de la comunidad], superando así el autoritarismo implícito en el hecho de “entregar” los contenidos al educando”

(Freire y Faundez, 2013, p. 132). En algunos de los profesores del Distrito Federal existe un temor por no “cubrir” todos los contenidos que el programa establece pues expresan que los padres de familia o autoridades escolares demandan que lo trabajen, lo que dificulta la decisión de llevar a cabo proyectos en el aula de una manera globalizada para quien lo sabe trabajar así:

[Los padres de familia] quieren la cantidad ¿no? O sea, quieren el diez no la calidad no lo que mi hijo pueda aprender o lo que mi hijo aprenda al relacionarse con sus compañeros; que lleven los cuadernos con muchos trabajos... y nada más quieren el número...Entonces, pues ¿ya que hacemos?” (e6, p.9)

Los profesores de Salvador, manifiestan un desapego al curriculum formal pues parece ser que las demandas de su contexto se los exige, toman en cuenta algo que Freire y Faundez (2013) mencionan: “La realidad sociohistórica es un dato que se da y no un dato dado” (p.99). El que exista por preocupación cubrir con una demanda externa lleva de trasfondo la concepción de cada profesor en torno al aprendizaje y la relación que guarda el docente con el saber (de transmisor o productor) y esto, a su vez, tiene que ver en la manera en que se sitúe como sujeto en el mundo.

El trabajo por proyectos es un concepto que cada profesor de acuerdo a sus saberes pedagógicos o manera de interpretar las leyes educativas lo construye. La realidad de cada uno de los contextos debe permitir la transformación de este concepto y no a la inversa; es decir, es importante partir del entorno: la escuela, la comunidad, los alumnos, los padres de familia para que el trabajo por proyectos tenga un sentido: es el medio para llegar a un fin y no se quede como un “instrumento”, es decir como el fin en sí mismo.

Reflexiones finales

El saber de los docentes parte desde sus concepciones teóricas y empíricas; su formación inicial, las decisiones que toman, las creencias, la improvisación y actuación frente a las presiones de tiempo u otras exigencias, el trabajo en la diversidad, o el conocimiento de sus alumnos y el curricular; elementos diferentes en ambos contextos.

En ambos contextos se percibe la posibilidad que los profesores tienen en elegir la manera metodológica de trabajar la asignatura explícita en los planes y programas de estudios. Sin embargo, trabajar por proyectos requiere de un interés intrínseco por parte de los actores, de integrar el saber pedagógico, los conocimientos pedagógicos, las experiencias, el contexto, el trabajo colectivo y una constante evaluación y reflexión de la práctica docente. Sólo podrá trabajarse por proyectos cuando la democracia, colaboración y autonomía se viva en las escuelas; es decir, cuando se desarrolle una pedagogía de proyectos.

Bibliografía

- Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico, perspectiva y método*, Barcelona: Hora D.L.
- Bruner, J. (2002). *La fábrica de historias: derecho, literatura, vida*, Argentina: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado: indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*, Argentina: Paidós.
- Freire, P. & Faundez, A. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta: crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Argentina: Siglo XXI.
- Kaiser, R. (1994). "La entrevista centrada en la narración en el campo de la investigación educativa. Caracteres, aplicación y evaluación", en: *Educación*. Vol. 49/50, Alemania, pp.80-88.
- Quiles, M. (2005). Construcción de los saberes pedagógicos. *Caminos abiertos. Revista pedagógica*. XIV (158), 2-13.
- Ruiz, G. (2011). "El lugar de la comparación en la investigación educativa", *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*. Año 2, n°2, Buenos Aires, pp.84-93.
- Schriewer, J. "Comparación y explicación en el análisis de los sistemas educativos", citado en Ruiz, Guillermo. (2011). *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*. Año 2, n°2, Buenos Aires, pp.84-93.
- Schutz, A. (1993). *La construcción significativa del mundo social*, España: Paidós.
- Secretaría de educação fundamental (SEF). (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais Brasil*, MEC/SEF.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2009). *Plan de Estudios 2009. Educación básica, primaria*, México: Secretaría de Educación Pública.

- Serrano, J. A. (2007). *Hacer pedagogía: sujetos campo y contexto. Análisis de un caso en el ámbito de la formación de profesores en México*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Terigi, F. (2012). “*El saber pedagógico frente a la crisis de la monocromía*”, en Frigerio Graciela y Diker Gabriela: *Educación: saberes alterados*. Colección del estante. Buenos Aires: La Hendija.

Políticas públicas para fomentar la producción de conocimiento en Profesores Investigadores de México y Chile

Carmen Gloria Angulo Cadagán
Universidad de Guadalajara
cgloangu@gmail.com

Presentación

Este texto presenta los avances de una investigación que tiene por objetivo general analizar y comparar las políticas públicas para fomentar la producción de conocimiento en Profesores Investigadores de México y Chile y la forma en que han afectado la trayectoria de profesores investigadores del campo de la antropología social y cultural. Se presentarán los avances en la formulación del problema, metodología y marco teórico así como los resultados relacionados con el primer objetivo específico definido, el que busca analizar comparativamente el contexto y las características de los sistemas de educación superior en los que se desenvuelve la profesión académica en especial la actividad de los profesores investigadores.

El modelo de universidad que hoy concita mayor prestigio e influencia deviene de la tradición Humboldtiana que une docencia e investigación (Clark, 1997). No obstante, esta idea de universidad no se consolida en América Latina tan prontamente. En el caso de Chile, Bernasconi (2010), nos dice que la figura del investigador, salvo ejemplos aislados que se pueden encontrar en algunos sabios del siglo XIX, es una figura de la segunda mitad del siglo XX, en efecto, la misma investigación es un fenómeno de la segunda mitad del siglo XX y solo en las ciencias naturales y exactas (Bernasconi, 2008). En México la situación parece no ser tan diferente. Galaz et.al. (2008) señalan que solo a finales de los noventa la dimensión más prestigiosa del académico pasó de la docencia a la investigación.

Una buena parte de las políticas dirigidas a los académicos, tanto en México como en Chile, tienen como objetivo generalizar el modelo del profesor investigador en las universidades (García, Grediaga, Landesmann, 2003, Bernasconi, 2009, 2010). En ambos países, estas políticas se enmarcan en un contexto general que valoriza y ar-

ticula la producción de conocimiento con el desarrollo social y económico. Albornoz (2011), señala que el proceso de industrialización sustitutiva de importaciones impulsó políticas concretas de ciencia, tecnología e innovación en los países Iberoamericanos, lo que demuestra que la preocupación por este ámbito no es nueva en Iberoamérica¹⁵. Pese al fracaso en los objetivos iniciales de las políticas en este sentido, es en base a la noción de Estado de ese periodo que tanto en Chile como en México se crean instrumentos, organismos y para el caso de México leyes específicas en esta materia. En ambos países nacieron organismos encargados de la Ciencia y Tecnología tales como la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica CONICYT para el caso de Chile y el Consejo Nacional de Ciencia y tecnología CONACYT en México. Las universidades, por su parte, se articulan con dichos organismos y concentran una buena parte de la investigación que se desarrolla en América Latina. De este modo las políticas de producción de conocimiento permean los espacios universitarios dirigiéndose, directa o indirectamente, a los profesores investigadores.

Realizando una mirada inicial a los sistemas de educación superior con los que se articulan las políticas de producción de conocimiento en México y Chile, observamos algunas diferencias: En Chile, la educación superior se caracteriza por un avance notorio hacia el mercado, con una educación financiada principalmente con ingresos privados a través del subsidio a la demanda, situación que contrasta con el sistema de educación superior Mexicano que aún cuenta con aportes directos a través de un sistema de financiamiento de subsidio a la oferta. México cuenta con políticas específicas destinadas a los académicos, situación que no se observa en Chile.

Un elemento anexo a esta relación contexto - sistema de educación superior - política pública, lo constituyen las disciplinas. Como señalan diversos autores las disciplinas juegan un papel central ya que estas se configuran como un campo al interior del campo científico, entendido, siguiendo a Bourdieu, como un espacio de lucha por el monopolio de la competencia científica. Las disciplinas tienen una estructura particular que les confiere una determinada cultura que diferencia a sus integrantes de otras culturas del campo científico.

15 Tampoco es nueva la preocupación por relacionar universidad-industria-gobierno abordada por autores como Etzkowitz y Leydesdorff y resaltada por muchos programas internacionales y multinacionales de las ONU, la OCDE, el Banco Mundial y la Unión Europea como una forma de alcanzar el desarrollo (Sutz, 2002), baste recordar el “triángulo de Sabato” propuesto a fines de la década de los sesenta.

Los diferentes elementos en juego nos llevan a preguntarnos por las diferencias entre las políticas públicas para fomentar la producción de conocimiento en Profesores Investigadores de México y Chile y la forma en que afectan la trayectoria de profesores investigadores de un campo disciplinario.

Objetivos y metodología

El objetivo general del estudio es analizar y comparar las políticas públicas para fomentar la producción de conocimiento en Profesores Investigadores de México y Chile y la forma en que han afectado la trayectoria de profesores investigadores del campo de la antropología social y cultural. Como objetivos específicos se buscar analizar comparativamente:

- El contexto y las características de los sistemas de educación superior.
- Las políticas públicas en Chile y México en materia de fomento a la producción de conocimiento en profesores investigadores.
- El campo de la antropología social y cultural en universidades estatales y su articulación en las universidades y para con las políticas.
- Las trayectorias de profesores investigadores en universidades chilenas y mexicanas así como su valoración de las políticas y sus efectos.

Para cumplir con los objetivos de esta investigación se ha determinado conjugar dos áreas analíticas; las políticas públicas y los sujetos, en este caso profesores investigadores del área de la antropología social, cultural y etnografía. A ambas áreas analíticas se añade el análisis referido al papel de la institución en la que trabajan los sujetos, esta corresponde a la unidad que media entre las políticas públicas y los sujetos y que, con su propia dinámica y reglas de operación, puede determinar, influenciar, restringir o potenciar la acción en el nivel individual.

En el área de las políticas públicas el análisis y comparación se establecerá en base a una serie de dimensiones y componentes asociados derivados del enfoque de políticas públicas como paradigmas (Surel, 2008). Las trayectorias se analizarán descriptivamente guiándose en dimensiones y componentes que toman elementos de la teoría de campos de Bourdieu.

El diseño de la investigación se inscribe en el campo de análisis de las políticas públicas. Como estrategia metodológica se utilizará el estudio de casos tomando elementos de lo que se ha denominado el método comparativo en políticas públicas¹⁶. En el desarrollo de la investigación se utilizarán dos técnicas centrales; revisión documental y entrevistas en profundidad. La primera para realizar el análisis de las políticas públicas y la segunda para abordar a los sujetos del estudio de caso. Para cumplir con los objetivos de la investigación y atendiendo a las posibilidades de un trabajo de Maestría con datos de dos países, se ha elegido como casos de estudios a las dos universidades estatales más prestigiosas en cada país; Universidad Nacional Autónoma de México y Universidad de Chile. El criterio de comparación se da en dos sentidos; por un lado el papel que juega la institución en el sistema nacional y por otro lado su configuración como instituciones del Estado.

Avances de la investigación

El sistema de educación superior constituye un campo determinado. Las políticas públicas, en tanto parte de un campo más amplio, operan a modo de restricción, incentivo o promoción, a través de la cual se desarrolla tanto el sistema de educación superior, las universidades y las disciplinas. En estos distintos niveles operan las categorías de sujetos y estructuras, con mayor o menor nivel de agregación. Partimos del supuesto que existe una articulación entre lo micro y lo macro en la que no hay primacía del uno sobre el otro. Nos referimos a una discusión central en las ciencias sociales; la articulación entre el sujeto y las estructuras, debate desde el cual han sido varios los intelectuales que han entramado sus propuestas teóricas ya sea para plantear la primacía de la estructura sobre el sujeto, la primacía del sujeto sobre la estructura o bien para derribar la oposición entre ambos.

El objeto de estudio que nos hemos propuesto se centra en un campo de análisis particular que ha tenido un desarrollo teórico no menos importante; el estudio de las ciencias. En la actualidad se presentan cuatro modelos en disputa; el sociocultural representado por autores como Knorr-Cetina, Pickering, Lynch y Traweek, el del

¹⁶ No se ha definido este intento de acercamiento a las políticas de fomento a la producción de conocimiento en profesores investigadores como un estudio de políticas públicas comparadas, puesto que este se refiere a una perspectiva analítica propia que busca la explicación de las similitudes y diferencias entre una o unas determinadas políticas públicas (Bulcourf y Cardozo, 2008)

actor-red con Latour Callon y Law como principales exponentes, el sistémico de Luhman y el de los campos científicos de Bourdieu (Ramos, 2008)

Tanto en los estudios de la ciencia como en la articulación sujeto-estructura Bourdieu ha realizado importantes aportaciones teóricas que serán un referente en la presente investigación. En el primer aspecto Bourdieu insiste en el pensamiento relacional como forma de articular ambas nociones. La realidad social así planteada consiste en una serie de relaciones en las que el poder constituye un elemento central. Para los objetivos propuestos en esta tesis es relevante observar algunas de las categorías que Bourdieu plantea en el transcurso de su elaboración teórica tales como las nociones de habitus y campo, campo científico, y los diferentes tipos de capital (capital científico, capital cultural, capital social y capital económico) los que guiarán el análisis que se propone realizar.

Algunos resultados comparativos Chile y México

Los sistemas de educación superior en Chile y México

El periodo reciente de la educación superior chilena está marcado por la intervención realizada por la dictadura militar. Hacia el año 1980 Chile contaba con 8 universidades, de las cuales 6 eran privadas, todas ellas contaban con financiamiento sustancial del Estado. Luego de las reformas a la constitución y a otras esferas de la sociedad, la dictadura militar impulsó una reforma en la educación, autorizando en 1981 la creación de nuevas universidades privadas e instituciones no universitarias de educación; los Institutos Profesionales (IP) y los Centros de Formación Técnica (CFT). Así de las ocho universidades existentes en 1980 se aumenta a 60 instituciones en 1990, 25 de las cuales resultaban de la división de algunas de las 8 universidades existentes hacia 1980, las cuales conformaron el grupo denominado “universidades tradicionales” asociadas en el Consejo de Rectores de Universidades Chilenas (CRUCH).

El financiamiento también formó parte de la reforma, el subsidio del Estado se dividió en dos instrumentos, que con algunas variaciones, siguen vigentes hasta el periodo actual; el aporte fiscal directo o AFD, un aporte basal distribuido a las universidades públicas y privadas antiguas de acuerdo a un patrón histórico y el aporte fiscal indirecto o AFI, que a través de la modalidad de incentivo se reparte entre las instituciones en base a los resultados de la prueba de selección universitaria.

Desde ese periodo, se impulsó a que las universidades se autofinanciaran a través del cobro a los alumnos, lo que pueden realizar con la modalidad de créditos. Con el término del régimen dictatorial, las políticas públicas en educación superior mantuvieron las líneas económicas definidas en el gobierno anterior. Los instrumentos de financiamiento desde 1990 a 2013 han consistido en becas y créditos para estudiantes y fondos concursables para las instituciones. Estos cambios en el sistema de educación superior chileno hacen que se caracterice por la competitividad, privatización, segmentación y conducción de mercado (Brunner et. al., 2005).

El sistema de educación superior mexicano, en cambio, se divide en un subsistema privado y un subsistema público, este último financiado a través de fondos públicos federales y estatales por medio de un subsidio ordinario, subsidio extraordinario e ingresos propios. A diferencia de Chile, esta estructura general no ha sufrido cambios importantes y presenta una modalidad de financiamiento diferente a la marcada privatización existente en Chile. No obstante, en México se ha instalado un “modelo de financiamiento de la educación superior” cuya lógica es la introducción de fondos de tipo concursable que buscan operar con reglas y lineamientos claros y equitativos que superen la inercia en la distribución del presupuesto en base a negociaciones universidades/gobierno, a esta nueva modalidad se asocia una dinámica de políticas asociadas a la generación de “incentivos” orientados principalmente al individuo. Se trata de un “modelo” que genera semejanzas entre Chile y México aun cuando existe una estructura de financiamiento general con enfoques distintos en ambos países.

Antecedentes de la institucionalidad científica en Chile y México

Tanto en Chile como en México existe una institucionalidad destinada a impulsar el desarrollo de la ciencia y la tecnología, una diferencia importante radica en que Chile no cuenta con leyes específicas en la materia. En este país, la coordinación de este ámbito está a cargo de CONICYT creada en 1967, a la que se suma la labor de asesoría del Consejo Nacional de Innovación para la Competitividad (2005).

México, en tanto, debatía en el año 1970 una ley para el fomento de la ciencia y tecnología. Así, nace el Consejo Nacional de Ciencia y tecnología (CONACYT) que inicia su trabajo en el año 1971. En el año 1985 surge la Ley para Coordinar y promover el Desarrollo Científico y Tecnológicos. En el año 1994 se incorpora en el título V la responsabilidad del Estado en apoyar la investigación científica y tecnoló-

gica, para luego promulgar, en el año 1999, la Ley para el Fomento de la Investigación Científica y Tecnológica.

La programación y metas de los distintos gobiernos han sido establecidas, para el caso de México, en planes nacionales de desarrollo. En Chile, a diferencia de México, no existe un Plan Nacional de Desarrollo que determine las metas y objetivos de las acciones de política pública. No obstante, cada presidente presenta un programa de gobierno que guía las acciones durante el periodo presidencial. En ambos países se presenta la intención de estimular el capital humano en ciencia y tecnología como componente común. Las restantes estrategias denotan diagnósticos y prioridades diferentes en ambos países, aun cuando comparten la idea de articular la investigación científica y tecnológica al desarrollo del país.

Antecedentes estadísticos; indicadores investigación y desarrollo

Como mirada general se presentan los resultados comparados en materia de investigación científica y desarrollo tecnológico, datos que han sustentado la elaboración de las políticas en ambos países¹⁷:

- El financiamiento, si bien ha aumentado duplicando los valores desde el año 2002, sigue siendo bajo comparado con la inversión mundial en ciencia y tecnología representando, durante la serie 2002 a 2011, el 3% del total mundial.
- Chile y México presentan un porcentaje inferior de gasto en I+D (respecto al PIB) al presentado en la región de América Latina y el Caribe, aunque México gasta más en I+D que Chile.
- Mientras en México el gobierno aporta entre el 50% y 59% de la inversión en I+D, porcentaje similar al observado en América Latina, en Chile la participación del gobierno no alcanza al 40%.
- La participación de la educación superior en el financiamiento es mayor en Chile superando el 10%.

¹⁷ Los datos se extrajeron de dos fuentes; la Red de Indicadores en Ciencia y Tecnología RI-CYT y el OECD *Science, Technology and Industry Scoreboard 2013*.

- La participación de la empresa en ambos países se mantiene por debajo del porcentaje de América Latina y el Caribe en los años 2009 y 2010.
- Chile presenta una mayor participación de la empresa y la educación superior en la ejecución del I+D y una menor participación en la ejecución por parte del gobierno.
- En cuanto a la formación de capital humano avanzado, a nivel de los países de la OCDE, para el año 2011 Chile y México presentan unas de las más bajas tasas de graduación a nivel de Doctorado con un 0.2% en la cohorte de edad de referencia.
- Al comparar los doctorados por área en el año 2011, observamos que en México los graduados de nivel de doctorado se concentran en las áreas de humanidades, arte y educación y ciencias sociales, economía y derecho mientras que en Chile se concentran en el área de Ciencias.
- Respecto al sector de empleo de investigadores, Chile concentra sus investigadores principalmente en la educación superior mientras que en México la mayor proporción de investigadores se ha intercalado en el periodo analizado entre las empresas y la educación superior.

Bibliografía

- Albornoz, M. (2011). Prólogo de El estado de la ciencia 2011. En *Principales Indicadores de Ciencia y Tecnología Iberoamericanos / Interamericanos*, RICYT, Buenos Aires: RICYT. Recuperado de www.ricyt.org
- Bernasconi A. & Rojas, F. (2004) *Informe sobre la Educación Superior en Chile: 1980-2003* (Report on Chilean Higher Education: 1980-2003). Santiago, Chile: Editorial Universitaria
- Bernasconi, A. (2008). Prefacio La profesionalización de la academia en Chile. *Calidad en la educación* 28, 15-27.
- Bernasconi, A. (2009). *Gestión del cuerpo académico en las universidades chilenas: la institucionalización de la profesión académica en un contexto de mercado. Ponencia presentada al Seminario Internacional "El futuro de la Profesión Académica: desafíos para los países emergentes"*, Universidad Nacional de Tres de Febrero, Universidad Nacional de General Sarmiento, Buenos Aires, Argentina.

- Bernasconi, A. (2010). *La apoteosis del investigador y la institucionalización de la profesión académica en Chile*. Estudios sobre educación 19, 139-163.
- Bourdieu, P. (2003). *El oficio de científico*. Ciencia de la ciencia y reflexividad. Curso del College de France 2000-2001. Traducción de Joaquín Jordé. Barcelona: Editorial Anagrama
- Bourdieu, P. (2008). *Homo Academicus*. Argentina: Siglo XXI Editores.
- Brunner J. J., G. Elacqua, A. Tillet, J. Bonnefoy, S. González, P. Pacheco; F. Salazar. (2005) *Guiar el Mercado: Informe sobre la Educación Superior en Chile (Guiding the Market: Report on Chilean Higher Education)*. Santiago, Chile: Universidad Adolfo Ibáñez. Disponible en: <mt.educarchile.cl/archives/2005/08/chilean_higher.html>.
- Brunner, J. J. (1990). *Educación Superior en América Latina: cambios y desafíos*. Chile: FCE.
- Bulcourf, P., Cardozo, N. (2008). ¿Por qué comparar políticas públicas?. Documento de Trabajo # 3. Biblioteca digital FLACSO Andes.
- Clark, B. (1997). *Las universidades modernas: espacios de investigación y docencia*. México: Porrúa.
- Foro Consultivo Científico y Tecnológico (2008). *Ciencia, tecnología e innovación: El desarrollo sustentable Alrededor de oportunidades Basadas en el conocimiento*. México. Recuperado de www.foroconsultivo.org.mx
- Galaz, J., Padilla, L., Gil, M., Sevilla, J., (2008). *Los dilemas del profesorado en la educación superior mexicana*. Calidad en la educación (28), 54-69.
- García, S., Grediaga, R., Landesmann, D., (2003). *Los académicos en México Hacia la constitución de un campo de conocimiento 1993-2002*. En Ducoing, P. (coord.) *Sujetos, Actos y Procesos de Formación (Tomo I)*. Serie La Investigación Educativa en México 1992-2002.,(pp 115-296). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C
- OECD (2013), *OECD Science, Technology and Industry Scoreboard 2013*, OECD Publishing. http://dx.doi.org/10.1787/sti_scoreboard-2013-en
- Ramos, C. (2008). *¿Sistema, campo de lucha o red de traducciones y asociaciones? Tres modelos para investigar la ciencia social y un intento de integración*. Persona y Sociedad XXII (2), 9-52.
- Red de Indicadores en Ciencia y Tecnología RICYT (2013). *El Estado de la Ciencia 2013*. Recuperado de <http://www.ricyt.org/publicaciones>
- Rives, R., (2010). *La Reforma Constitucional en México*. Instituto de Investigaciones Jurídicas Universidad Nacional Autónoma de México Serie Doctrina Jurídica, Núm.556. UNAM.

- Stake, R. E. (1995). *Investigación con estudio de casos* (2ª Ed.). Madrid: Ediciones Morata.
- Surel, Y. (2008). *Las políticas públicas como paradigmas*. *Estudios Políticos* (33), 41-65.
- Sutz, J., (2002). *Comentarios a las reflexiones de Terry Shinn: La Triple Hélice y la Nueva Producción del Conocimiento enfocadas como campos socio cognitivos*. *Redes* 9(18): 213-223.



II

Educación internacional



Organismos internacionales y reformas educativas en México 1992-2014¹⁸

Irma Alicia González Anaya
Universidad Autónoma de Nuevo León-IINSO
arrivederccivenezia@gmail.com

Contextualización

La primera intervención del Banco Mundial en problemas educativos se efectuó en 1963, en África, y se dirigió al sector de la educación secundaria, pero no fue sino hasta 1968 cuando se expandieron los programas sociales, incluyendo los educativos (Feinberg: 1992: 151)

Los ejes primordiales del Banco en los ámbitos de la educación básica considerando: acceso, equidad, eficiencia interna, calidad, financiamiento, administración resultados e internacionalización además de la preocupación por la educación en un contexto de globalización y competencia económica.

Otro de los organismos internacionales es la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos). Siendo los puntos de mayor interés en torno a la educación: Calidad educativa (evaluación, acreditación y certificación), Financiamiento de la educación, Equidad educativa (mecanismos de admisión) y Pertinencia.

Por otra parte el Banco Mundial en materia de educación y ciencia” (BID: 1996: 2). Entre algunas de las acciones es financiar preferentemente:

- Programas de educación básica y formación profesional

¹⁸ Los resultados presentados en este estudio corresponden a una parte de los análisis del capítulo 2 de la tesis doctoral de la Mtra. Irma González: “Sindicalismo docente y reformas educativas en México: formulaciones de políticas públicas para la sostenibilidad educativa en educación básica 1992-2014”, en proceso de elaboración desde agosto de 2012. Doctorado en Ciencias Sociales con Orientación en Desarrollo Sustentable, Instituto de Investigaciones Sociales, Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL).

- Programas destinados a introducir formas sustantivas en curriculum, métodos docentes, estructura, organización, funcionamiento de la educación, formal y no formal a nivel primario y secundario.
- Programas para mejorar la eficiencia y equidad en la aplicación de los recursos dedicados al funcionamiento de la educación a promover fuentes alternas de financiamiento (BID: 1996).

Durante los años 80 el sistema educativo mexicano asumió las políticas del BM, por el ajuste económico que se daba en esa época. Generando una política de descentralización de los servicios educativos. Signando esto en las reforma educativa de 1992 mediante el Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa en Educación Básica (ANMEB, 1992) dando continuidad con las siguientes reformas educativas, agrupando cinco ejes del modelo educativo promovido por BM, UNESCO y OCDE. Dejando claramente establecido de la forma siguiente:

1. Descentralización: Las políticas formuladas e implementadas tuvieron como base el ANMEB (1992) y tienen congruencia con las directrices del BM (1990, 1995), UNESCO (1981, 1996; OCDE, 1990, 1994).
2. Educación permanente: Surgieron programas específicos que tenían como objetivo fomentar la formación docente: Actualización y Consejos Técnicos.
3. Sistema de competencias: El aplazamiento de la instrumentación del sistema de competencias en la curricula (calendarizada en el ANMEB) sembró dudas fuertes entre el magisterio. Para fines técnicos, para el 2012 primarias y secundarias ya están instrumentando el sistema de competencias.
4. Evaluación docente: Los sistemas de evaluación docente, desde las propuestas contenidas en la ANMEB (1992) desde la carrera magisterial, hasta la evaluación universal del 2011.
5. Profesionalización docente: Generando diplomados, maestrías y doctorados en el área educativa.

Política educativa en México en la década de 90 y 2000

En los noventas se da un proceso para elaborar un diagnóstico del SEM estableciendo el perfil del desempeño docente y de alumnos con indicadores y medir la calidad y eficiencia de la educación en México. Hacia la década del 2000, en el sistema

educativo mexicano se dan fuertes líneas de continuidad con las políticas educativas de los noventa.

1. Se crea el organismo de evaluación el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación es un organismo público creado en 2002 por decreto presidencial.
2. Programa Escuelas de Calidad en educación básica a nivel nacional, inició operación en el ciclo escolar 2001- 2002.
3. Indicadores de evaluación examen PISA, ENLACE y EXCALE.
4. Reestructuración de planes y programas con enfoque constructivista hacia el desarrollo de competencias.
5. Integración del idioma inglés en educación básica. (PNIEB, 2004).
6. Obligatoriedad de educación secundaria en 1993, preescolar en 2002.
7. Implementar la norma internacional de calidad ISO.
8. Uso de las TIC. Tecnología de la Información y Comunicación.

Realizando una revisión en el documento “Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas”, en donde se describen recomendaciones, para mejorar los resultados de las escuelas y los estudiantes : enseñanza eficaz, mejores aspirantes docentes y selección de los mismos, fortalecer la formación inicial docente, plazas a concurso, crear periodos de inducción y de prueba, mejorar el desarrollo profesional, evaluar, liderazgo escolar y instruccional eficaz, profesionalizar la formación y la asignación de plazas a los directores, autonomía escolar, fortalecer la participación social, garantizar el financiamiento para todas las escuelas y crear un Comité de Trabajo para la Implementación.

Analizando las políticas educativas internacionales y cómo se ha dado el proceso de la política educativa en México, considerando las recomendaciones dadas por la OCDE. Se ha elaborado un comparativo con la propuesta que ha realizado el SNTE a partir del 1er Congreso Nacional de Educación realizado en 1994 y en el 2do Congreso Nacional de Educación del SNTE en 1997 demostrando el impacto actualmente hacia la política educativa.

Metodología

Se formuló e implementó una metodología cualitativa de triangulación múltiple (MCTM) (Morse, 1991). Donde se genera información extensa que en el transcurso de la investigación se organiza, analiza encontrando un sentido importante del tema, de tal forma que se puedan dar explicaciones a partir de las referencias a las que haya lugar.

Se eligieron las variables a analizar, las cuales consisten en las propuestas de políticas educativas plasmadas en las declaraciones de los Congresos Nacionales de Educación, organizados por el SNTE y desarrollados en 1994, 1997, 2000, 2006 y 2011-2012. En sus Informes finales para su contrastación, comparando políticas educativas de los organismos internacionales y el proceso que ha tenido México desde los años 80 hasta la actualidad.

Realizando los cálculos inferenciales y los análisis se proponen los parámetros que explican por el grado de intervención del sindicato en propuestas de políticas educativas, que devienen de una propuesta gubernamental (previamente consensada) y que son ampliamente apoyadas para su ejecución por el sindicato y por algunas entidades del gobierno, con recursos financieros y administrativos en el corto (tres años), mediano (seis años) y el largo plazo (más de seis años).

Aspectos metodológicos

Con base en los objetivos planteados por el estudio y en perspectiva de demostrar ampliamente las factibles influencias del sindicalismo docente en la calidad educativa del SEM, se plantea el proceso metodológico:

1. Análisis amplio de las posturas en los organismos internacionales mostrando el impulso de políticas educativas durante las dos últimas décadas; así como de sus implicaciones en el funcionamiento del SEM.
2. Con la base contextual definida, se eligieron las variables a analizar, las cuales consisten en las propuestas de políticas educativas plasmadas en las declaraciones de los Congresos Nacionales de Educación, organizados por el SNTE y desarrollados en 1994, 1997, 2000, 2006 y 2011-2012.

3. La fuente de datos primaria son los informes finales de cada Congreso Nacional Educativo y para su contrastación, se comparan con el sexto informe de gobierno de Ernesto Zedillo, de Vicente Fox y de Felipe Calderón, definiendo cuales fueron las políticas educativas en México.
4. Finalmente, para realizar los cálculos inferenciales se define que cuando una política, registra apoyo relevante del sindicato, pero poco del gobierno y otros actores, así como menor presupuesto y duración de hasta tres años es “Baja”. Una política “Media” tiene apoyo del sindicato, apoyo del gobierno, pero no un presupuesto elevado y su duración es menor a seis años. Es “Alta”, porque tienen gran impulso por el sindicato y en concordancia el gobierno las privilegia y les otorga alto presupuesto y técnicamente su duración es transaccional.

Inferencias analíticas

Para efectos de este trabajo, el cual como ya se señaló es producto de una tesis doctoral, sólo se presentarán los análisis respectivos de los dos primeros Congresos Nacionales Educativos realizados por el SNTE, después de la reforma educativa de 1992, denominada Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB). Dicha reforma fue la base sobre la cual los señalados congresos propusieron una serie de políticas, para con ello lograr una mayor dinámica entre lo que el gobierno pretendía y las visiones del sindicato, en el corto y mediano plazo.

En este sentido, como se constata, las propuestas del primer y segundo congreso son coincidentes con los objetivos del ANMEB (1992), los cuales tienen una vinculación con las políticas educativas de los organismos internacionales BM y OCDE y con la instrumentación general de la política educativa en México, pues al analizarlas bajo los parámetros mencionados en la metodología, todas las propuestas entran en la calificación de “Alta”. Las particularidades de las tablas 1 y 2 son las siguientes:

Tabla 1

CONGRESO EDUCATIVO	ACCIÓN Y PERIODO CRÍTICO	DIMENSIÓN INVOLUCRADA Y RANGO DE ACCIÓN	NIVEL DE INTENSIDAD DE LA ACCIÓN DEL SNTE	OTROS ACTORES INVOLUCRADOS	GRADO DE CONDUCCIÓN GUBERNAMENTAL
ACUERDO NACIONAL	Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB).1992	Lograr una actualización permanente Programa Nacional de Carrera Magisterial	Alta	SEP SNTE	Alta (por 23 años)
PRIMER CONGRESO NACIONAL DE EDUCACIÓN "EDUCACIÓN PÚBLICA DE CALIDAD Y TRABAJO DOCENTE PROFESIONAL: EL COMPROMISO SINDICAL" 1994	La Diez propuestas del SNTE para asegurar la calidad de la educación pública fueron retomadas por el Ejecutivo Federal en el Plan Nacional de Desarrollo Educativo 1994-2000	-Establecer un diálogo permanente entre el magisterio nacional y todos los sectores del Estado y la sociedad - Articulación de niveles educativos en dimensiones organizativa, curricular pedagógica y didáctica -Incorporar la cultura tecnológica - Garantizar la cobertura universal de la educación básica - Reconocimiento de la diversidad cultural , lingüística y étnica en el sistema educativo mexicano - Carácter rector del Estado en la educación -Incrementar el presupuesto educativos conservando el carácter público de su administración -Fortalecer los recursos y la capacidad profesional de las escuelas -Establecer un sistema de formación, actualización, capacitación y superación profesional , para garantizar la calidad en todos los niveles y modalidades del sistema educativo.	Alta	SNTE SEP EJECUTIVO FEDERAL	Alta

Fuente: Elaboración propia con datos de SEP-SNTE, 1992-1997

1. El primer Congreso Nacional Educativo (CNE-1) del SNTE ver Tabla 1 se desarrolló dos años después del ANMEB, por lo que se intuye que las negociaciones para instrumentar sus preceptos fueron arduas, pero concluyeron con éxito. En este sentido, fundamentalmente el CNE-1 formula diez líneas de políticas para lograr que los objetivos del ANMEB tendieran a consolidarse, las cuales sintéticamente son: garantizar la cobertura universal; articulación de la educación básica de forma integral, desde lo organizativo, hasta lo didáctico; incorporación en definitiva de la cultura tecnológica, la TICs; aplicar modelos flexibles curriculares y pedagógicos; el SNTE impulsó estas

visiones, las que el gobierno apoyó y para ello enuncia una serie de políticas que aseguraron su cumplimiento en el largo plazo.

2. Para 1997 cuando se celebró el segundo Congreso Nacional Educativo ver Tabla 2, para empezar, mediante el impulso de la revisión de la federalización-descentralización impulsada por el ANMEB, lograron que la misma se desalentara en muchos de sus procesos, principalmente la transferencia a los entes municipales de la educación básica; proponiendo la obligatoriedad de la educación preescolar, como complemento de la educación primaria y secundaria; y lo principal, alentaron la instauración de procesos de evaluación educativa, para con ello detectar los avances y rezagos del sistema, procediendo a remediar los mismos en el ámbito estatal y nacional.

Conclusiones

Habiendo localizado las propuestas del SNTE en los Congresos Nacionales de Educación y las mismas incorporadas en las políticas educativas y las reformas educativas nacionales. Preliminarmente y desde la revisión del primero y segundo CNE del SNTE, las prospectivas indicarían que las coincidencias o colaboracionismos del sindicalismo docente con los gobiernos puede contribuir de cierta manera al logro de la calidad educativa. La afirmación se podría sostener inicialmente, pues como se constató el SNTE actuó en consonancia con el gobierno, claro está, que en la búsqueda supuesta del interés de la mejora educativa, también está el objetivo de que se cumplan las demandas sindicales. En suma, estos son los resultados del avance actual de la investigación; aún no se analizan el resto de los CNE y su contraste con las políticas educativas propuestas por los organismos internacionales, la visión todavía no es clara, si posiblemente la contribución sindical a la calidad educativa sea más subjetiva que real.

Tabla 2

Congreso educativo	Acción y periodo crítico	Dimensión involucrada y rango de acción	Nivel de intensidad de la acción del snte	Otros actores involucrados	Grado de conducción gubernamental
<p>Segundo Congreso Nacional de Educación "Educar en la Democracia y el respeto a la Diversidad: Compromiso del SNTE" 1997</p>	<p>Análisis , detallado de los planteamientos teóricos, filosóficos y científicos del modelo neoliberal, los fines y objetivos fundamentales de nuestra educación</p> <p>Una escuela incluyente</p> <p>- Reconocer la pluralidad cultural del país como parte de nuestra identidad nacional y fortalecer la educación bilingüe</p> <p>- información sobre los procesos de federalización y evaluar sus efectos con la participación de grupos plurales e interdisciplinarios.</p> <p>- Asegurar cobertura, pertinencia y equidad en una educación pública de calidad exige establecer la atención educativa integral</p> <p>Garantizar la gratuidad de la educación pública en todos los niveles y modalidades</p> <p>- La calidad de la educación pública exige asegurar en cada localidad, del país la presencia de personal docente, directivo, técnico y de apoyo debidamente capacitado</p> <p>Dar cumplimiento al artículo 20 de la ley general de educación en materia de formación, capacitación, actualización y superación de todo el profesorado del país</p>	<p>Objetivos coherentes con el propósito de un nuevo esquema de desarrollo cultural, social, político y económico justo, democrático.</p> <p>- La escuela como núcleo de la riqueza cultural del país.</p> <p>-Resaltar el ejercicio de la democracia como forma de vida, el laicismo como principio fundamental de respeto a la diversidad y pluralidad. Los valores deben estar presentes como práctica cotidiana en la educación formal, en los libros de texto. El proceso de federalización debe guiarse por los principios de mejorar la calidad de la educación pública, asegurando la equidad. Establecer la obligatoriedad de la educación preescolar de tres años.</p> <p>Transformar la educación primaria y la secundaria acordadas entre 1992 y 1993 deben ser objeto de diagnóstico y evaluación por parte de los sistemas educativos.</p> <p>- Fortalecer la escuela rural y objetivos de equidad para las zonas rurales y urbanas marginadas del país sean definidos por el Estado mexicano y no por organismos internacionales.</p> <p>-Atender a la población adulta aprovechando ampliamente tanto la infraestructura escolar disponible. Destinarse a la educación un financiamiento no inferior a 8 por ciento del Producto Interno Bruto (PIB), así como destinar adicionalmente y de manera emergente 1.5 por ciento del PIB para asegurar, en todos los centros de trabajo escolar la infraestructura y recursos tecnológicos necesarios para la calidad.</p> <p>Evaluaciones realizadas por organismos de carácter público, y ejercer la evaluación con la prioridad de cumplir una finalidad formativa o de mejoramiento y no de exclusión, enfrentamiento o castigo.</p> <p>Quien ejerza la función docente deberá reunir los perfiles y requisitos profesionales mediante concursos de oposición.</p> <p>-La planeación del número y tipo de maestros necesarios en el país requiere del conocimiento.</p> <p>- Impulsar el camino para la recuperación de la jornada escolar de tiempo completo.</p> <p>- Se propone formar una comisión mixta SEP-SNTE que diagnostique, estudie y analice la integración y estructura de las distintas instituciones existentes. Diseñar e instaurar procesos de selección tanto de alumnos para el ingreso a la educación normal como de los maestros. Evaluar reflexiva y críticamente la funcionalidad de los consejos de participación social y definir la normatividad operativa.</p> <p>Abrir espacios en que se dé oportunidad de aportar puntos de vista en torno del hecho educativo.</p>	<p>Alta</p>	<p>Sep Snte Congreso de la unión Ejecutivo federal</p>	<p>Alta</p>

Fuente: Elaboración propia con datos de SEP-SNTE, 1992-1997

Bibliografía

- ANMEB (1992). *México. Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa*. Recuperado de <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/b490561c-5c33-4254-ad1c-aad33765928a/07104.pdf>
- BID, (1994), *Ciencia y tecnología*, BID, Washington BID, (1996), *Reforma educativa*, BID, Washington.
- BM (1990). *The Dividends of Learning: World Bank Support for Education*. Washington D.C.: Banco Mundial.
- BM (1995). *Priorities and Strategies for Education: A World Bank Sector Review*. Washington D.C: Banco Mundial.
- Certificación del ISO <http://www.iso.org/iso/home.html>
- Diario Oficial de la Federación (1993) Educación Secundaria <http://www.oem.com.mx/elsoldemexico/notas/n2438854.htm>
- Diario Oficial de la Federación (2002) Educación Preescolar. México
- FEINBERG, RICHARD. (1992), *La actividad del Banco Mundial hacia un nuevo mundo*, Centro de Estudios Monetarios, Latinoamericanos, México.
- Morse, J.M. (1991) *Approaches to Qualitative-Quantitative Methodological Triangulation*. *Methodology Corner*. Rev. Nursing Research.
- OCDE (1990). *The Teacher Today: Tasks, Condition*. Paris: OCDE.
- OCDE (1994). *Quality in Teaching*. Paris: OCDE.
- OCDE (2009) *Acuerdo de cooperación México- OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas*. Paris: OCDE
- Programa Nacional de Inglés en Educación Básica 2004 (*pnieb por sus siglas en inglés*) National English Program in Basic Education. <http://www.pnieb.net/inicio.html>
- SNTE (1994) *Congreso Nacional de Educación “educación pública de calidad y trabajo docente profesional: el compromiso sindical”*. México
- SNTE (1997) *Congreso Nacional de Educación “educar en la democracia y el respeto a la diversidad: compromiso del snte”*. México
- UNESCO (1981). *Proyecto principal de Educación en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: ONU.
- UNESCO (1996). *Learning: The Treasure Within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-First Century*. Paris: UNESCO.

La Política de Internacionalización de la Educación Superior en México, 1990-2012

César García-García
Universidad Nacional Autónoma de México
cesargarcia1810@gmail.com

Problema de estudio

El trabajo expone el proyecto de investigación en torno a la política de internacionalización de la educación superior en México en el periodo de 1990 al 2012, el cual abarca prácticamente el momento más álgido de los procesos de integración política y económica, y cierra en el 2012, momento que marca el fin de un sexenio, pero con lo cual se puede imaginar la continuidad de una política educativa y científica que es impulsada por el gobierno federal.

Se presenta un trabajo de investigación enfocado en el área de educación superior. Básicamente la importancia del estudio es para las instituciones educativas, gubernamentales, y asociaciones civiles implicadas en el diseño, implementación, evaluación e impulso de una política educativa y científica de internacionalización. En este campo se piensa a instituciones como las universidades públicas del complejo Sistema de Educación Superior (SES); instituciones gubernamentales, como el CONACYT, la SEP, la SRE; así como organismos interinstitucionales, como la ANUIES y la AMPEI.

El estudio también es importante para los principales actores involucrados, se piensa; por un lado, en estudiantes, profesores e investigadores interesados en el estudio de las políticas de educación superior en México; y por otro lado, en los tomadores de decisiones de políticas educativas dentro del sistema de educación superior mexicano.

El interés de tratar el tema de la internacionalización de la educación superior surge por los cambios drásticos que ha tenido la universidad pública en México en las últimas décadas a raíz de diversas políticas educativas. Particularmente el interés se centra en una política educativa y científica de internacionalización que está modificando las funciones de la universidad pública al alentar la formación en el extranjero.

ro, las redes de cooperación, la transmisión y producción de conocimiento, la formación de elites académicas, la competencia entre pares formados en el país y con perfiles internacionales, la división del trabajo académico (docencia-investigación), y el prestigio de los rankings internacionales, lo que supone que la universidad pública mexicana está entrando en otra dinámica no sólo nacional, sino global.

En este documento la política de internacionalización de la educación superior en México, se entiende como un conjunto de acciones deliberadas por el Estado mexicano para modificar el sistema de educación superior y las funciones sustantivas de la universidad pública al entorno mundial. **La tesis** que aquí se plantea es que la política de internacionalización de la educación superior en México, responde pro activamente a la globalización al considerarla como “panacea”, con lo cual se ha modificado el SES, pero sin que haya suficientes resultados cuantitativos y cualitativos sobre los beneficios de esta política en el campo de la educación superior y las funciones sustantivas de docencia e investigación en la universidad pública

El problema de investigación podría exponerse como sigue. En las últimas dos décadas, el gobierno mexicano ha diseñado una política de internacionalización de la educación superior cuyos preceptos, como la teoría del capital humano y la sociedad del conocimiento, son proactivos a la globalización. La implementación de la política de internacionalización ha generado diversos programas y estrategias; que en términos de *policy* cambian, alteran y tienen efectos en el SES y en las funciones sustantivas de la universidad; pero en términos de *politics* sólo hay resultados cuantitativos limitados. Esto implica, de fondo, que la política de internacionalización de la educación superior no se ha evaluado y en gran medida se desconocen e ignoran sus efectos en las funciones sustantivas de la universidad pública.

La contextualización del problema se enmarca de la siguiente manera. A partir de la segunda mitad del siglo XX, sobre todo en la posguerra, se hizo evidente el proceso de internacionalización de la educación superior en México donde la característica histórica fue la cooperación norte/sur, -sobre todo con Europa (Didou, S. 1994)-, la configuración de elites intelectuales y gobernantes, y la acogida de exiliados (Didou, S. 2006, 2007) más que los viajes de formación (pedagógica) tan usuales en universidades europeas de los siglos XVIII y XIX. Sin embargo, este proceso de internacionalización de la educación superior en México se configuró como política

en el momento en que el Estado mexicano estableció un conjunto de acciones y programas para la formación en el exterior de recursos humanos altamente calificados.

El diseño de la política de internacionalización se basó, en sus orígenes en la teoría del capital humano de los años 50', lo que implicó apostar como política por la formación de recursos humanos altamente calificados para superar la dependencia extranjera y que tales recursos humanos formados en el exterior se incorporaran a los sistemas nacionales de ciencia y tecnología y al campo de la educación superior. Lo que significó pasar de la conformación de elites intelectuales a elites académicas (Didou, S. 2006).

En más de medio siglo, el diseño de la política de internacionalización de la educación superior continúa con los preceptos de la teoría del capital humano, a lo cual le ha sumado en los últimos veinte años el paradigma de la sociedad del conocimiento. Uno de los preceptos de este paradigma es la apuesta por el conocimiento como un factor de producción a raíz de procesos de innovación y aplicación en la ciencia y la tecnología y su adaptabilidad a los cambios constantes del fenómeno de la globalización (UNESCO, 2005). Esto ha llevado a que el gobierno mexicano responda a la globalización al plantear la pertinencia de la universidad pública y que ésta centre su mirada el posgrado y la investigación.

Varios estudios (Rodríguez, R. 2000, Maldonado, A. 2000, Alcántara, 2000) han dado cuenta que en las últimas décadas del siglo XX la educación superior mexicana (y particularmente la universidad pública) ha tenido un proceso de transformación profunda a raíz de la presión de la globalización, la presencia de ciertos organismos de financiamiento y asesoramiento mundiales -como la UNESCO, la OCDE y el Banco Mundial- que han influido en el rumbo de las políticas educativas y de un nuevo tipo de relación de las universidades con el Estado y el mercado.

En este marco la internacionalización de la educación superior en México no aparece como una característica histórica y natural de las universidades, sino como una respuesta del gobierno y las universidades a los marcos de integración política y económica (Aboites, H. 2001) y al fenómeno de la globalización (Knight, J. 2005; Altbach, P. & Knight, J. 2006).

Hipótesis o Supuestos

Primera hipótesis, la política de internacionalización de la educación superior en México actúa como una ideología proactiva a la globalización, porque el diseño de la política tiene como preceptos la teoría del capital humano y el paradigma de la sociedad del conocimiento que exaltan la formación de recursos humanos en el extranjero, así como el conocimiento en la producción, y el desarrollo del país.

Segundo supuesto, la implementación de la política de internacionalización ha puesto en marcha diversos programas y estrategias, que en términos de *policy* han generado resultados cuantitativos limitados, pero en términos de *politics* cambia el SES, el comportamiento de las IES y sus actores principales.

Tercer supuesto, la política de internacionalización de la educación superior no se ha evaluado de forma transversal y longitudinal, lo que implica que en gran medida se desconocen sus efectos en las funciones sustantivas de docencia e investigación en la universidad pública.

Metodología

En esta investigación se emplea como metodología, el análisis de política pública (Aguilar, L. 1993.) en educación superior (Cox, C. 1993), el cual plantea el estudio de la política a través de la división clásica entre *policy* y *politics*. Con la primera, ubicada como *policy*, se hace referencia a un conjunto de acciones que se desprenden del gobierno a través de diversos programas y estrategias; la segunda, *politics*, tiene una dimensión sociológica, que intenta develar las relaciones de poder, dominio influencia entre instituciones y actores implicados. Para esta investigación y para el caso de la segunda hipótesis, es conveniente tomar en cuenta estas dos acepciones de política.

Otro punto referente a la metodología que cabe mencionar es que el análisis de política considera tres momentos en lo que se ha denominado como el ciclo de las políticas: la fase de diseño, implementación y evaluación. Este ciclo de la política no es lineal, sino analítico, lo que significa advertir que la política no se presenta de manera tan esquemática en la realidad, dado que cada nivel tiene su complejidad y puede tener otros subniveles.

En la fase de diseño de la política, de acuerdo a los planteamientos metodológicos de C. Cox (1993) se analiza la base conceptual de la política de internacionalización, en este caso tanto la teoría del capital humano, como el paradigma de la sociedad del conocimiento. Ambas bases conceptuales son enarboladas por los gobiernos como por agencias supranacionales, nacionales e institucionales para la formación de recursos humanos altamente calificados.

En la fase de implementación de la política, se analizan; por un lado, los documentos, leyes y decretos donde se materializan las acciones, estrategias y programas de la política de internacionalización de la educación superior. Esto implica localizar, por otro lado, a las agencias supranacionales, nacionales e institucionales que impulsan la cooperación internacional, la movilidad estudiantil, académica y científica internacional, formación de recursos humanos altamente calificados y con perfiles internacionales, etc.

Finalmente en la fase de evaluación de la política, se recogen los resultados de los distintos programas y se pone como centro del análisis las encuestas realizadas por organismos interinstitucionales como la ANUIES y la AMPEI.

Referentes conceptuales

Globalización e internacionalización de la educación superior son dos procesos que aunque no son lo mismo están íntimamente unidos. Partiendo de esta premisa, se define un marco conceptual que permite entender la globalización en el campo de la educación superior a través de los aportes de Altbach, P. (2001), Marginson, S. (2010), y Ordorika, I. (2006).

Lo que se desprende de los autores arriba mencionados es entender la globalización como un proceso de integración económica, política y cultural a nivel mundial, acelerado por el uso intensivo del conocimiento, la información y las tecnologías de comunicación, que tiene distintos efectos en las naciones, las instituciones y los individuos. No interesa aquí, el origen de la globalización sino su uso como discurso como única vía de salvación y desarrollo en el campo de la educación superior en México. El interés estará centrado por supuesto en su impacto en las IES a través de diversas políticas de convergencia y diferenciación entre ellas, o sobre todo la política de internacionalización de la educación superior.

En el caso de la internacionalización de la educación superior, se consideran los aportes de Knight, J. (2005), Altbach, A. y Knight, J. (2006) y De Witt, H. (2011). Mientras los ajustes conceptuales para el análisis de la internacionalización de la educación superior en México se hacen a partir de Didou, S. (2000) y Gacel, J. (2002).

Con base en estos autores se entiende por internacionalización de la educación superior: por un lado, como una *respuesta* del Estado y de las IES ante la globalización económica y cultural; y por otro, como una compleja respuesta de las funciones sustantivas de la universidad (sobre todo pública) al exterior.

Desde una perspectiva crítica se retoma a Didou, S. (2000) para entender la internacionalización de la educación superior como una política, es decir como un conjunto de acciones, programas y estrategias gubernamentales e institucionales que dan respuesta a la globalización. Desde una perspectiva, más institucional, se puede entender la internacionalización de la educación superior, según los aportes de Knight, (2005). La experta de la Universidad de Toronto, establece un modelo para entender la internacionalización, la cual se compone sintéticamente de:

- a) Relaciones conceptuales entre internacionalización-globalización, internacionalización-cooperación, que permiten entender: por un lado, fenómenos como la transnacionalización y comercialización de la educación superior; y por otro lado, que la internacionalización de la educación superior es un proceso más amplio que el de cooperación internacional.
- b) Exposición de los factores de la globalización y las razones, programas y estrategias que se dan (como política) a nivel nacional, regional e institucional para la internacionalización de la educación superior
- c) Los componentes de la internacionalización; esto es, la internacionalización en casa, con lo cual se expone los efectos de la política y sus programas en la institución educativa; y la internacionalización en el exterior (o transnacional), que describe la movilidad de personas, programas, proveedores y proyectos internacionales con o sin fines comerciales.

Discusión de Resultados

Sobre el Estado del conocimiento. El estudio de la internacionalización de la educación superior en México es relativamente reciente (la década de los 90'), abundante, y en su mayoría pragmático dado que los estudios se remiten a exponer las experiencias sobre los programas de cooperación, movilidad académica, redes universitarias, académicas, etc.

En la literatura sobre la internacionalización de la educación superior pueden observarse dos posturas. La primera, quienes están a favor de la internacionalización de la educación superior en el país y entienden a la globalización como un proceso irreversible y necesario. En esta postura la transnacionalización es vista como reto, y potencialidad de cobertura, acceso, competencia, y aumento en la calidad de la educación superior. En una segunda postura están quienes analizan crítica y políticamente las relaciones entre globalización, comercialización, transnacionalización e internacionalización de la educación superior en México.

En todo esto la internacionalización se le entiende de distintas maneras, como una tendencia mundial, como una característica histórica de las universidades, como una estrategia de cooperación, etc. En cualquiera de estos casos, poco se le aborda a la internacionalización de la educación superior, como política y por ende como una respuesta proactiva de los gobiernos y las IES a la globalización. En este sentido la política de internacionalización de la educación superior en México actúa como un globalismo, como una respuesta ideológica favorable a la globalización y que se encuentra en su diseño e implementación programática.

Sobre la política de internacionalización de la educación superior en el país. El diseño de la política de internacionalización, que se registra en los distintos programas sectoriales de educación (que emite el gobierno mexicano en cada sexenio desde 1990 al 2012) y programas de ciencia y tecnología a cargo del CONACYT desde 1970 al 2012, marca como razones, objetivos, criterios e indicadores los preceptos de la teoría del capital humano y la sociedad del conocimiento.

A partir de 1970, el gobierno mexicano diseñó e implementó una política educativa y científica de internacionalización a través de los programas de ciencia y tecnología a cargo del CONACYT. La razón principal de esta política fue la formación de recursos humanos altamente calificados y formados en el exterior para evitar la dependencia científica y tecnológica de extranjero.

A partir de la década de los 90 el gobierno mexicano diseñó e implementó una política de internacionalización de la educación superior que se registró en los distintos Programas Sectoriales de Educación que van de 1990 al 2012 (y continúa en el Programa Sectorial Actual, 2012-2018). Las razones nacionales e institucionales de esta política de internacionalización siguen siendo la formación de recursos humanos, pero a este objetivo y razón se le sumó la calidad educativa (vía la modernización del posgrado y la investigación) y el prestigio.

En la implementación de la política de internacionalización de la educación superior, los actores y los programas han resultado clave. En la década de los 70' el CONACYT fue un actor fundamental, a partir de la década de los 90', se le sumaron la SEP y actores interinstitucionales como ANUIES, AMPEI. En ese tenor aumentaron los programas *ad hoc.*, aumentaron los programas de movilidad estudiantil al exterior, crecieron la cantidad de convenios de colaboración, redes universitarias, redes académicas, consorcios de universidades.

A principios del 2000 para dar cuenta del logro de los objetivos que formaban parte de la política de internacionalización de la educación superior, se crearon indicadores. En ese sentido, el énfasis de los indicadores se ha centrado en el posgrado y la investigación. Pero hasta el momento la evaluación-medición de la política de internacionalización se ha centrado en procesos de gestión más que entender los efectos de esta política.

Bibliografía

- Aboites, H. (2001) *Globalización y Universidad. El Dilema. En La Universidad Mexicana a inicios de siglo.* UAM/UCLAT. México.
- Aguilar, L. F. (compilador.) (1993). *La implementación de las políticas* (Antología de políticas públicas Vol. 4) México: Miguel Ángel Porrúa Eds.
- Alcántara, A. (2000) “*Tendencias mundiales en la educación superior. El papel de los organismos multilaterales*” en Cazés, Daniel, Luis Porter y Eduardo Ibarra (coords). *Reconociendo a la Universidad: sus Transformaciones y su Porvenir.* Tomo I Estado, Universidad y Sociedad: entre la Globalización y la Democratización) México. CEIICH-UNAM. Disponible en: http://www.ses.unam.mx/docencia/2006II/lectura3_alcantara.pdf
- Altbach, P. & Knight, J. (2006) “*Visión Panorámica de la internacionalización de la educación superior: motivaciones y realidades.* En revista, *Perfiles Educativos.*

- Volumen XXVIII. Número 122. UNAM. Disponible en: http://www.iisue.unam.mx/perfiles/perfiles_articulo.php?clave=2006-112-13-39&tipo=pdf
- Altbach, P. (2001) “*La Universidad como centro y periferia*” En: *Educación Superior Comparada: el conocimiento la universidad y el desarrollo*. Universidad de Palermo.
- Cox, C. (1993) “*Políticas de educación superior: categorías para su análisis*”. En: *Calderón, Jaime (coordinador). Teoría y desarrollo de la educación comparada*. México. Plaza y Valdés.
- De Wit, H. (2013) *Repensar el concepto de internacionalización Times Higher education* Número 70. Invierno 2013. Disponible en: http://issuu.com/unab/docs/international_higher_education_70
- Didou, S. (2006) “*internacionalización de la educación superior: entre el entusiasmo y el desencanto*”. *Perfiles Educativos*. Volumen XXVIII. CESU-México.
- Didou S. (1994) “*Relaciones internacionales de cooperación en las instituciones de educación superior en México: diagnóstico y tendencias*”. En: *Revista Europea de Información y Documentación sobre América Latina*, núm, 3 junio de 1994. Disponible en: http://www.red-redial.net/doc/redial_3-junio_1994_pp153-160.pdf
- Didou, S. (2000) “*Globalización y Educación: una relación Multifacética*”. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. 1er trimestre, año/vol. XXX, número 001. Centro de Estudios Educativos, México.
- Didou, S. (2007) “*La internacionalización de la educación superior en América Latina: oportunidades y desafíos*”. Conferencia dictada el 21 de agosto de 2007 en el Pabellón Argentina Ciudad Universitaria.
- Gacel, J. (2002) “*La dimensión internacional de las universidades mexicanas: un diagnóstico, cualitativo y cuantitativo*”. En: *Educación Global*. Educación Internacional: retos administrativos y académicos. Volumen, 6. AMPEI. México.
- Knight J. (2005) *Un modelo de internacionalización: respuestas a nuevas realidades y retos*. En: *Banco Mundial (2005) Educación Superior en América Latina. La dimensión Internacional*. Banco Mundial.
- Maldonado, A. (2000) *El papel de los organismos internacionales y la educación en México. El caso de la Educación superior y el Banco Mundial. Perfiles educativos*, enero-marzo, número 87. UNAM, México. Disponible en: <http://www.die.cinvestav.mx/Portals/0/SiteDocs/Investigadores/AMaldonado/ArtRevistas/Los%20organismos%20internacionales%20y%20la%20educacin%20en%20Mxico.pdf>

- Marginson, S. (2010) “*The rise of the global University: 5 new tensions*” *En Chronicle of Higher Education*. 04 de junio. Disponible en : <http://chronicle.com/article/The-Rise-of-the-Global/65694/>
- Ordorika, I. (2006) Educación Superior y Globalización: las universidades públicas frente a una nueva hegemonía. Revista, *Andamios*. Volumen, 3. Número 5. Diciembre.
- Rodríguez, R. (2000) “*La Reforma de la Educación Superior. Señas del debate internacional a fin de siglo*”. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Mayo, vol.2, número 1. Universidad Autónoma de Baja California. Ensenada, México. Disponible en:
- UNESCO (2005) *Hacia las sociedades del conocimiento*. UNESCO, Paris. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.PDF>
- Cox, C. (1993) “*Políticas de educación superior: categorías para su análisis*”. En: *Calderón, Jaime (coordinador). Teoría y desarrollo de la educación comparada*. México. Plaza y Valdés.

La internacionalización: Una estrategia transversal en los modelos educativos universitarios

Addy Rodríguez Betanzos
Universidad de Quintana Roo
addrodri@uqroo.edu.mx

Mariel A. Ruíz Valeije
Universidad de Quintana Roo

Introducción

El capítulo aborda de manera descriptiva el tema de la internacionalización como una función transversal en el modelo educativo. Ya que en la actualidad, las universidades mexicanas han emprendido reformas institucionales alrededor de sus modelos educativos; identificando y replanteando sus funciones prioritarias y transversales para el lograr un modelo que se alinee al plan de desarrollo institucional de las universidades como una estrategia de innovación en busca de la calidad y la pertinencia de la oferta de educación superior.

Se conoce lo que deben saber los estudiantes para comprender el mundo global actual, pero se requiere articular esfuerzos entre los distintos niveles educativos, y al interior de cada uno de ellos, para garantizar que los estudiantes sepan tanto de geografía, de historia y de lenguas extranjeras, como de matemáticas y lengua materna. Y a nivel profesional, es indispensable incluir el análisis comparativo del desarrollo de la disciplina profesional en cuestión, con la forma como esta profesión se desarrolla en el contexto internacional y localmente en las distintas regiones del mundo.

En este trabajo, las tendencias respecto al impacto de la globalización sirven como un punto de partida para el análisis de los desafíos que las instituciones universitarias enfrentan en el camino hacia su misión y visión educativa. Dichas tendencias destacan un dinamismo cada vez mayor de la educación superior no sólo en términos de las transformaciones de sus modos de enseñar, de aprender y de entregar los servicios educativos, sino en la forma como estos procesos se desarrollan en sí mis-

mos. La internacionalización del curriculum es, por ende, una dimensión del modelo educativo que no se puede soslayar de las funciones sustantivas universitarias de ahí que sea el segundo apartado de este capítulo. Sin dejar de considerar las competencias profesionales que los egresados universitarios deben tener para insertarse de manera más firme en la dinámica de la economía global. Finalmente, de lo que se trata es de corroborar que toda la comunidad universitaria, pero especialmente los profesores universitarios, son los actores principales de internacionalizar sus funciones sustantivas, empezando por incluir dentro de los planes y programas de estudio, la dimensión internacional.

La dimensión internacional en la educación superior

En las dos últimas décadas, las instituciones universitarias han sufrido una transformación como lo confirma desde 1995 el Banco Mundial quien fue uno de los primeros organismos en manifestar su visión al respecto, mediante un documento publicado bajo el título de *El desarrollo en la práctica, la enseñanza superior, las lecciones de las experiencias, prioridades y estrategias para la educación superior* (1995); seguido de la Organización de Países Económicamente Desarrollados (OCDE) quien publicó en el mismo año su libro *Exámenes de las políticas nacionales de educación superior* y, no se quedó atrás la UNESCO con su Informe *Cambio y desarrollo en la educación superior*, publicado en 1995; posterior a este documento celebró reuniones regionales en La Habana (en 1996), Dakar, Tokio, Palermo (en 1997) y Beirut (en 1998), para llegar a la más significativa de ellas: la Conferencia Mundial de la Educación Superior, a finales de 1998, y cuya publicación principal, *La educación encierra un tesoro*, de Jacques Delors, es el texto más conocido en la actualidad.

Asimismo, en la última Conferencia Mundial sobre Educación Superior de la UNESCO los participantes en su informe de 2009 hacen un llamado para la acción subrayando la Responsabilidad Social de la educación superior, en el acceso, la equidad, la calidad, la innovación, el aprendizaje, la investigación, y la internacionalización. Por último, en este efecto en cascada, el más reciente informe de Desarrollo Humano “Progreso humano en un mundo diverso” (PNUD, 2013) es en sí mismo un ejemplo del impacto de la globalización en el escenario mundial y el debido reconocimiento de la interculturalidad y diversidad de la humanidad, pero sobretodo el rol que conserva la educación superior en todo este escenario.

De acuerdo con el Programa de Naciones Unidas, la educación se destaca como uno de los grandes pilares del desarrollo en un escenario global pues es el medio más importante para garantizar la equidad de género y entre diferentes grupos. La educación también ha sido asociada al incremento de una vida saludable, a la disminución de la mortalidad infantil y la disminución de la pobreza, inclusive más allá de los ingresos económicos en el hogar, por tanto, es la mejor herramienta para promover el desarrollo humano (2013:5).

El efecto en cascada de estos documentos condujo a diversas organizaciones regionales de instituciones de educación superior (IES) a definir su visión al respecto, de ello dan fe las conclusiones de Murcia 2001 sobre el Espacio Común Europeo, América Latina y el Caribe; el Informe Universidad 2000, mejor conocido como Informe Bricall; el Informe Dearing, el Informe Attali en años subsiguientes; así como desde el I encuentro de rectores (2005) que agrupó a 399 universidades en Sevilla, España hasta la integración del Espacio Iberoamericano del Conocimiento Socialmente Responsable en Rio de Janeiro, Brasil (2014) que agrupó a 1,103 rectores, 350 universidades entre otras IES de 33 países, propiciando 83 acuerdos de colaboración y 72 reuniones bilaterales. El documento titulado La universidad del siglo XXI: Una reflexión desde Iberoamérica se integra en torno a diez temas incluye el debate de la internacionalización como su estrategia fundamental ante el fenómeno de la globalización.

A partir del presente siglo, nadie desconoce al fenómeno de la globalización y todos los países han terminado por redefinir sus políticas públicas, particularmente, las de índole educativa para preparar a sus ciudadanos ante este desafío de escala planetaria. La noción clave en todos los documentos estratégicos es el de la “cooperación”, como un elemento mediado por la innovación, impulsor del desarrollo humano de la sociedad global. Pese a la crisis económica y a la tendencia de los países a disminuir el financiamiento a la educación superior; en la dinámica de la economía mundial no está exenta la importancia de la misma sobretodo, y debido a que en la actual inequidad en la estructura política y cultural de la sociedad global, la educación superior si bien tiende a expresar esa inequidad, es uno de los pocos espacios donde se tiene la esperanza de que pueda eliminarse dicha inequidad; sí, y sólo si las instituciones de educación superior (IES) garanticen una educación con excelente calidad y suficiente pertinencia, para lo cual, las propias IES se han dado a la tarea de diversificar las fuentes de financiamiento, definiendo con mayor claridad sus prioridades y que éstas coincidan con la visión de sus inversores.

El desafío para las propias IES es lograr un equilibrio entre vender servicios educativos para incrementar sus ganancias y garantizar a sus estudiantes el desarrollo de habilidades que les permitan ser los profesionales y ciudadanos que la propia sociedad global precisa. Los Estados Unidos de Norteamérica, Australia, Reino Unido y la Comunidad Europea son de los pocos pero principales países exportadores de educación superior, generando ganancias colosales; a través de innovadores instrumentos de internacionalización educativa, fortaleciendo su prestigio y generando que, el resto de las IES del mundo se vean muy rezagadas de las IES mejor ranqueadas debido a la popularidad social de las listas de rankings a escala mundial o regional.

Hay que reconocer que la internacionalización se ha asociado a términos genéricos, a veces confundiéndola con globalización, rankings internacionales, educación transnacional, educación global, educación comparativa, y, por otro lado, a elementos específicos como los intercambios estudiantiles, los estudiantes internacionales, los estudios en el extranjero, los proyectos conjuntos, las redes y más recientemente los programas de doble grado, por citar sólo algunos de los elementos que han ido formando parte del concepto de internacionalización a lo largo del tiempo (Knight, 2012). Sin embargo, eso si bien es parte del estudio de la internacionalización, no es la definición precisa.

Lo poco positivo de este escenario de competitividad internacional de los servicios de educación superior es la búsqueda de estrategias de cooperación e internacionalización efectiva de la educación superior para enfrentarse al desafío de la globalización, definir políticas educativas tendientes a prever la formación de ciudadanos que comprendan y se enfrenten a la complejidad de los problemas mundiales, sin dejar de ejercer una gobernanza más global.

La cuestión que surge ante todo el desafío anterior es cómo hacer llegar la educación de calidad a más personas, aprovechando el contexto global para convertirlo en oportunidades de formación de ciudadanos globales y competentes profesionales. La respuesta está en la decisión de internacionalizar la educación superior desde el currículum en franca alianza con la tecnología, lo cual permitiría ampliar las oportunidades de educación superior y, al mismo tiempo, fortalecer los modos de enseñar y de aprender. Sin embargo, usar la tecnología junto con los procesos de internacionalización con el objetivo explícito de adecuar los perfiles profesionales a las necesidades del entorno y de fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje, dependerá siempre del factor humano y de la formulación de políticas pertinentes pues,

sin duda, depende de la visión de sus rectores y sus académicos para dar un paso firme hacia la transformación de los modos de educar y de sus resultados.

La educación global, internacional e intercultural, parece ser la opción más viable, en un sentido proactivo, para imaginar, diseñar caminos y tomar acciones que orienten el desarrollo humano hacia mejores destinos. Stearns afirma que “la educación global debe involucrar no sólo el estudio sensible de diferentes tradiciones culturales y marcos institucionales, con las habilidades analíticas incluidas sino también una apreciación del tipo de fuerzas que influyen en las sociedades alrededor del mundo y cómo esas fuerzas han surgido”. (2009:15) En el proceso de Bologna, por ejemplo, ha sido un elemento central de los procesos de reforma, al incluir el concepto de marcos de cualificaciones y el de dimensión social, con énfasis en los resultados de aprendizaje.

En este sentido, el entrenamiento global requiere cumplir con la formación de una ciudadanía contemporánea responsable; a través de un diseño curricular más apto para promover a las personas que sepan pensar globalmente, muestren disposición para compartir habilidades clave en la interpretación de datos y, por supuesto saber comunicarse en distintas lenguas; así como tener sólidos conocimientos en geografía e historia. Por ende, es necesario llevar los procesos de reflexión sobre la sociedad global y sus efectos, al currículum. El conocimiento y la comprensión sobre las distintas culturas del mundo es hoy un imperativo para todas las profesiones.

La internacionalización de la educación superior no es un tema opcional, es necesario que las universidades pasen de tener una política explícita, a rendir cuentas sobre su desarrollo. La mejor forma de rendir cuentas es, a partir de los resultados del aprendizaje de sus estudiantes y del desempeño de sus egresados. Habrá, por lo tanto, más demanda por una educación superior, inclusive de aquellos que deseen regresar por nuevas formaciones, no necesariamente en niveles de posgrado.

Todo parece indicar entonces que en el futuro podrán coexistir las formaciones tradicionales orientadas a preparar profesionales y científicos, con nuevas formaciones que responderán más a necesidades de bienestar o de ocio. Al respecto, Gacel (2007) señala que se requerirán programas educativos con énfasis en conocimientos metodológicos que privilegian la habilidad de aprender en forma autónoma, énfasis en el proceso más que en el producto del aprendizaje; así como la capacidad de aprender a trabajar en equipo, desarrollar la creatividad y la capacidad de adaptación a cambios.

De acuerdo con Hénard, Diamond y Roseveare (2012), las tendencias apuntan hacia un escenario más global en el futuro de la educación superior, en el que la colaboración tanto como la competencia entre las instituciones se intensificarán y, en el que el conocimiento y las personas circularán inclusive con mayor libertad entre las fronteras. Uno de los principales objetivos, según estos autores, es el ofrecer una dimensión internacional en la educación superior para proveer de una educación más relevante a quienes serán los ciudadanos, emprendedores y científicos del mañana. La internacionalización, “no es un fin en sí mismo, sino una vía para cambiar y mejorar, debe ayudar a generar las destrezas requeridas para el siglo actual, estimular la innovación y crear alternativas mientras, en última instancia, fortalece la creación de empleos” (2012:8).

Por su parte, Green, Marmolejo y Egron-Polak (2012) sostienen que la investigación requerirá de manera creciente ser desarrollada por equipos de investigación globales y la tecnología seguirá siendo crucial para facilitar tanto la enseñanza como la investigación en las universidades. Queda claro que las IES no pueden seguir enseñando lo mismo, ni del mismo modo como aprendieron los profesores que hoy educan a los futuros profesionales que serán también ciudadanos del mundo.

Desde este punto de vista, los estudiantes deben ser preparados para dominar su disciplina, para desarrollar habilidades como el manejo de idiomas, para comunicarse adecuadamente con otros profesionales de distintas disciplinas y culturas, así como para saber usar fuentes confiables para obtener información útil, saber procesarla y usarla para la acción, con o sin ayuda de otros. Y desde el punto de vista de los nuevos modos de negociar y socializar, dentro y fuera de los ambientes laborales, los profesionales deben recibir una formación que les permita tener como base indispensable, el conocimiento sobre otras culturas y el respeto por las distintas formas culturales de interpretar el mundo, desde su disciplina. Estas serían las condiciones necesarias para iniciar el proceso de construcción de la competencia intercultural.

El conocimiento intercultural juega ahora, más que nunca, un papel fundamental en los procesos de negociación y, éstos a su vez ocurrirán, cada vez más, independientemente de la disciplina en cuestión, pues el trabajo en equipo o en redes con el ingrediente multi profesional o interdisciplinar o multicultural, es el método por excelencia en el nuevo mundo del trabajo. Por consiguiente, se trata de organizar las experiencias de aprendizaje de los estudiantes de tal forma que los resultados de su aprendizaje se traduzcan en un conjunto de habilidades, destrezas y valores que les sean útiles para desarrollar su proyecto de vida en el nuevo escenario profesional,

sociocultural y político y, es la internacionalización de la educación superior el medio idóneo para ofrecer a los estudiantes la oportunidad de equiparse para las competencias exigidas en esta nueva era.

La internacionalización como estrategia universitaria en el currículum

Aunque es difícil creer ante las tendencias actuales aún existen IES sin una estrategia de internacionalización o, que teniéndola no precisan con claridad cómo la internacionalización propicia e incrementa la calidad de sus funciones, cierto es que éstas IES están en serio riesgo de rezagarse. Propiamente dicho, en la actualidad solo hay posibilidad para dos tipos de IES, las que cuentan con una estrategia, financiamiento e infraestructura adecuadas para fortalecer su modelo educativo con base a la internacionalización, y las que están fuera de esta visión, reaccionando con dificultad a la fuerte dinámica del exterior para cumplir con sus propósitos locales, nacionales y no se diga, internacionales. En ambos casos, sus egresados serán reflejo de las decisiones que emprendan determinadas IES, en particular en la forma en que participen en el escenario profesional.

El concepto de internacionalización de la educación superior, tanto como sus prácticas se han ido modificando al mismo tiempo que han ido cambiando los procesos e impactos de la globalización en la educación superior. Esto significa que, mientras la internacionalización puede actuar modificando los efectos nocivos de la globalización en la educación superior, su naturaleza misma se verá afectada y podría ser modificada como una respuesta a dichos procesos, inclusive al grado de comprometer los valores tradicionales de la educación. Esto dependerá de las orientaciones nacionales e institucionales respecto a la misión y visión de la educación superior.

La más fuerte limitante para implantar un proceso claro de internacionalización en la Educación Superior, se encuentra en las mentalidades de algunos educadores que piensan que las universidades deben responder exclusivamente a los requerimientos nacionales, sobre todo los que vienen de la parte financiadora, esta postura está a favor de esperar a que las universidades reciban indicaciones del nivel nacional o central para incluir o no ciertos elementos de la dimensión internacional en la docencia, en la investigación o en la extensión. O bien, están quienes piensan que, teniendo otras prioridades como la atención a la demanda educativa, la calidad, la pertinencia y la equidad, la institución no debe distraerse. Esta última postura, por

supuesto es todavía más grave, pues indica que el concepto de internacionalización no se asocia como un factor necesario para que tales problemáticas sean resueltas.

La falta de entendimiento del concepto de internacionalización no es la única limitante. Sucede que trabajar con una política de internacionalización significa modificar la forma como se piensa y se hacen las cosas al interior de una institución universitaria para reflexionar y tomar decisiones sobre el tipo de ciudadano y de profesional que se desea.

Al respecto, Hénard, Diamond y Roseveare confirman que “La internacionalización trae consigo muchos cambios a lo ya establecido, introduce formas alternativas de pensar, cuestiona el modelo educativo e impacta en la gobernabilidad y en la administración, entre las principales preocupaciones de la internacionalización se incluyen formas de mantener y mejorar la calidad del aprendizaje y garantizar la credibilidad de las credenciales en un mundo global” (2012:8). Por tanto, una estrategia de internacionalización, debería ayudar a sus IES a formar ciudadanos y profesionales comprometidos con sus sociedades y con su desarrollo humano.

En la internacionalización comprehensiva se requiere un vigoroso liderazgo del rector y del encargado de la política de internacionalización en la institución, pero también, y sobretodo, se requiere el liderazgo visible de todos los implicados en la estrategia desde la docencia, la investigación y la extensión. Se trata de dejar atrás la vieja idea de que la internacionalización es responsabilidad y función exclusiva de una oficina específica de la institución para adoptar en todos los niveles y áreas de la institución, la responsabilidad por esta iniciativa. Así, desde el rector, los funcionarios, directivos, profesores, los investigadores y el personal de apoyo, tienen un papel de suma importancia en la política de internacionalización.

La Asociación Internacional de Universidades, en su más reciente llamado para la acción, destaca que la internacionalización se presenta en un contexto nuevo, complejo, diferenciado y globalizado. Los cambios resultantes en los objetivos, actividades y actores dan lugar a una reexaminación de los marcos conceptuales y terminologías y, lo más importante, a un cuestionamiento creciente pero saludable de los valores, propósitos, metas y medios de la internacionalización. (2012:2). Por ello, es recomendable incluir en los modelos educativos la dimensión de la internacionalización, poniéndole especial énfasis al diseño curricular de los planes y programas educativos.

Knight (2006) define la internacionalización del curriculum como “el proceso de integrar una dimensión internacional, intercultural y global en el propósito, funciones y en la entrega de educación superior”. No obstante, el concepto de la internacionalización no es estático, más bien ha ido modificándose en la misma medida que su función y objetivos han ido respondiendo a los retos exigidos por la globalización. También, y por supuesto, debido a que su significado responde a los distintos modos como las universidades han ido acuñando el término de tal forma que responda a sus propios objetivos.

En sí una interpretación de la internacionalización hace referencia a situaciones antagónicas; internacionalización en casa o internacionalización en el extranjero. Una segunda interpretación es la que asocia la internacionalización casi exclusivamente a la movilidad tanto académica como estudiantil, en forma independiente de otras actividades y procesos. O bien, la dimensión internacional del currículum, ha sido entendida como la inclusión del estudio de lenguas extranjeras y ciertos contenidos en el currículum. Las ideas iniciales sobre la dimensión internacional del currículum, han dado paso a una concepción más amplia e integral que tiende a asociarla más con los resultados esperados de los estudiantes, en este sentido, Knight la define como la “integración de las perspectivas internacional, global, intercultural y comparativa dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje y del contenido de los programas” (2012: 27). Todas esas interpretaciones de la internacionalización han ido evolucionando hacia nuevos modos de concebirla y de expresarla en la práctica, así, la movilidad estudiantil y del profesorado, por ejemplo, ha dado lugar a otras formas de cooperación como los consorcios, los grados conjuntos, las investigaciones conjuntas y las redes académicas de docencia o investigación. Sigue siendo, no obstante, un modo, parcial de concebir la internacionalización de la educación superior.

La concepción de la internacionalización hacia fuera o hacia adentro; así como todas las otras formas antes expuestas que, en su conjunto, reflejan una serie de acciones desconectadas entre sí, han transitado hacia modos de entender la internacionalización como un todo integrado que responde a una visión y misión institucionales. Según Hill, Olson y Green esta nueva forma de interpretación ha conducido al concepto de internacionalización comprehensiva, es decir a “un enfoque mucho más ambicioso e intencional donde la internacionalización impregna la institución, afectando a un amplio espectro de personas, políticas y programas tanto como la cultura institucional. Es un enfoque estratégico altamente visible que busca afectar todos los aspectos de la institución” (2008: VII).

Lo cierto es que todo esta controversia en las definiciones e interpretaciones, demuestran que existe un consenso en la necesidad de internacionalizar el currículum en la educación superior, aunque las razones para hacerlo sean muy diversas. Brewer y Leask (2012) mencionan la necesidad de construir puentes de tolerancia y respeto por otras culturas, de hacer más efectiva la respuesta de la educación superior a los requerimientos tanto de la sociedad global como de la economía y del mercado laboral y, al mismo tiempo, destacan que la internacionalización del currículum es la clave para incrementar interconexiones globales y un profundo compromiso con el mundo. Sin embargo, no todos los objetivos de la internacionalización están vinculados a esos propósitos. Ahora mismo, los sistemas educativos y las instituciones de educación superior asumen compromisos que van desde educar para formar ciudadanos del mundo, o para construir capacidades para la investigación, -es decir, aspectos directamente vinculados a la búsqueda de calidad-, hasta la búsqueda de generación de ingresos a través de las cuotas de los estudiantes internacionales como la demanda de mayor prestigio institucional.

La esencia del proceso de Bologna, en su momento, consistió en promover la movilidad sin trabas y el reconocimiento de títulos y diplomas para aumentar tanto la empleabilidad de los ciudadanos como la competitividad de la educación superior europea frente al resto del mundo. En síntesis, se trata de ganar claridad acerca de cómo la internacionalización ayuda a garantizar la pertinencia de la educación superior cuyos alcances hoy van más allá de atender las necesidades nacionales y del mundo del trabajo, para trastocar la sustentabilidad misma de la sociedad y de la humanidad.

Stearns (2009) afirma que la necesidad de hacer cambios curriculares para transformar sus contenidos y experiencias de aprendizaje obedece a las exigencias del contexto cambiante y declara que los nuevos componentes globales se refieren no sólo a los aspectos de la ciudadanía (global) sino también a las oportunidades de trabajo de los futuros profesionales. El mundo del trabajo hoy requiere profesionales que, además de dominar su disciplina, estén equipados con un conjunto de habilidades, principios y valores que ayuden a lograr exitosamente los objetivos de la organización, pero además que sean capaces de transformarlos en una forma visionaria y de transformarse a sí mismos para seguirlos alcanzando con éxito. En este escenario, ser, conocer y saber hacer dentro de la disciplina en cuestión ya no es suficiente, los métodos tradicionales de enseñanza no caben, pues sus resultados conducen hacia preparaciones para actuar en escenarios laborales que ya no existen o que está en vías de extinción.

Los tipos de trabajo demandados por la sociedad del conocimiento también sufren cambios significativos y rápidos, de tal forma que impone desafíos a los sistemas educacionales porque no sólo se trata de preparar a los jóvenes para los ambientes actuales de trabajo, sino para un tipo de trabajo que aún no existe. En un análisis realizado por Voogt y Pareja (2012) respecto a las competencias requeridas para los profesionales en el nuevo escenario mundial, encontraron que existen ocho marcos de referencia que se han definido como las llamadas Competencias para el siglo XXI, comunicación, colaboración, manejo de tecnologías de información y comunicación y conciencia social y cultural. Otras competencias son creatividad, pensamiento crítico, solución de problemas y la capacidad para desarrollar productos relevantes y de alta calidad.

Conclusiones

Todo lo anterior exige cambios profundos en los planes y programas educativos de las universidades para promover el desarrollo no sólo de nuevas habilidades y destrezas en el sentido racional; se requiere trabajar al nivel de las percepciones de los investigadores, de los profesionales y de los formuladores de políticas en el campo de la educación.

Al hablar de un currículum con dimensión internacional se comprende que las experiencias no vienen solas, se las diseña y el mejor camino de aprendizaje es la práctica cotidiana del estudiante en el aula. Si sus ambientes de aprendizaje se diseñan para ser multiculturales y si éstos se toman como un factor pedagógico, todos los actores del proceso de aprendizaje saldrían ganando.

La institución y el profesorado universitario deben comprender y seguir el modelo educativo ya que es poco probable que un estudiante desarrolle actitudes favorables hacia determinados modos de ser y actuar, si su ambiente institucional y académico no está actuando en el mismo sentido. Por ello, la institución misma debe asumir una estrategia de internacionalización que impregne todos los niveles y funciones de la institución y no sólo el currículum. Es decir, la internacionalización debe atravesar todas y cada una de las funciones sustantivas del modelo educativo universitario.

Al integrar una dimensión internacional en el currículum, todos los actores deben estar comprometidos desde su diseño hasta su desarrollo y evaluación. De esta forma, el profesorado podrá explicar qué significa cada una de las experiencias de

aprendizaje diseñadas para los estudiantes, cómo esa experiencia se conecta con los objetivos curriculares y el perfil de egreso, si esa experiencia de aprendizaje llevará al fortalecimiento de ciertos principios, valores y actitudes o conducirá hacia el desarrollo de una competencia.

La pertinencia educativa no puede considerar la respuesta sólo a las necesidades locales o nacionales, es indispensable que los estudiantes conozcan la problemática mundial y la forma como desde su disciplina tienen una responsabilidad para contribuir a la solución de esos problemas globales. Los temas globales son de responsabilidad global y nacional; social y personal. Por supuesto estos alcances en el concepto requieren una expresión práctica en nuevos modos de relacionarse entre las universidades, entre los académicos de distintas partes del mundo, y entre los estudiantes y, por qué no, entre los ciudadanos del mundo.

Finalmente esta es la principal innovación dentro de un modelo educativo, la introducción de la dimensión de una internacionalización comprensiva en las funciones sustantivas de los actores universitarios para garantizar una efectiva incorporación de sus egresados en la dinámica de la economía global y el ejercicio de una ciudadanía mundial dentro de la Sociedad del Conocimiento.

Bibliografía

- Brewer, E. y Leask, B. (2012). *Internationalization of the curriculum* In Darla Deardoff, H. de Wit y J. Heyl (Eds.). SAGE Handbook of international higher education. UK: Sage Pu. Pp 245-266.
- Gacel-Ávila, J. (2007). *La internacionalización de las universidades mexicanas*. Políticas y estrategias institucionales. México: ANUIES.
- Green, M., Marmolejo, F., Egron-Polak, E. (2012). *The internationalization of higher education. Future prospects*. In Darla Deardoff, H. de Wit y J. Heyl (Eds.). SAGE Handbook of international higher education. UK: Sage Pu. SAGE Handbook of International Higher Education. Pp. 439-456
- Hénard, F; Diamond, L., y D. Roseveare, (2012). *Approaches to internationalisation and their implications for strategic management and institutional practice*. A guide for higher education institutions. CE: OECD.
- Hill, B., A. Olson, C. y M. F. Green. (2008). *Building a strategic framework for comprehensive internationalisation*. US: American Council of Education

- IAU, (2012). Global Surveys. In[<http://www.iau-aiu.net/content/internationalization>]
- Knight, J. (2006). *The internationalisation of higher education*. USA: Boston College.
- Knight, J. (2012). *Concepts, rationalities, and interpretative frameworks in the internationalisation of higher education*. In D. Deardoff, H. de Wit y J. Heyl (Eds.). SAGE Handbook of international higher education. UK: Sage Pu.SAGE Handbook of International Higher Education. Pp. 27-42.
- PNUD. (2013). *Informe de desarrollo humano*. New York: UN.
- Stearns, P. N. (2009). *Educating global citizens in colleges and universities*. Challenges and opportunities. New York: Routledge.
- Joke V. & N. Pareja Roblin (2012). *A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences*: Implications for national curriculum policies. In *Journal of Curriculum Studies*. 44:3, 299-321.

Políticas universitarias internacionales. Logros y tendencias de la universidad latinoamericana

Liberio Victorino Ramírez
Universidad Autónoma Chapingo
victorinoramrezliberio@yahoo.com.mx

Rocío Ángeles Atriano Mendieta
Universidad Pedagógica Nacional, Atizapán
extension41@hotmail.com

Introducción

Se parte de la premisa que las universidades en América Latina crecieron a nivel pregrado en los años setenta y ochenta, pero en su nivel de posgrado se expandieron más en los noventa del siglo XX y los primeros catorce años del siglo XXI al calor de la constitución de los diversos bloques regionales en el continente. El impacto de cuatro políticas universitarias estará influido por estas orientaciones. El objetivo principal de esta ponencia es hacer un balance comparado de las políticas públicas universitarias de los 90 y de lo que va del siglo XXI, describir sus resultados y argumentar sus tendencias con la finalidad de analizar las nuevas fuerzas del cambio en complemento a las llamadas “reformas de segunda generación” para mejorar la calidad de las instituciones universitarias de pregrado y posgrado en la región latinoamericana.

Aunque se precisa la posición teórica y metodológica que adopta este estudio, es muy importante retomar la necesaria utilidad para analizar estos conflictos desde una perspectiva comparada, “lo cual implica reconocer y conocer los procesos y actores que dan sentido a estructuras académicas formalmente similares. Sin embargo los actores y sus orientaciones así como los valores y las prácticas que explican el devenir universitario son notablemente diferentes aunque curiosamente algunos indicadores de resultados sean similares para el conjunto de la región” (Krotsch, 2006). En consecuencia podríamos preguntarnos si ¿existe un patrón socioeconómico y cultural común a la región que determine un modelo de universidad? La

respuesta tentativa sería que sí, guardando sus distancias, sobre todo en el nivel procesual práctico de las políticas universitarias.

La constitución de los bloques regionales orienta al respaldo de las universidades en su crecimiento, en sus políticas de evaluación, de investigación, de acreditación, entre otras. Estos bloques se han desenvuelto en las siguientes orientaciones: El Mercosur liderado por Brasil y Argentina, incorporando otros países del cono sur y con fuertes nexos vía tratados comerciales con países de distintas regiones del mundo; el grupo Alternativa Bolivariana de las Américas (ALBA), liderado por Venezuela, agrupado a ciertos países como Ecuador, Nicaragua, Honduras, entre otros; y el tercero sin un verdadero liderazgo a nivel latinoamericano, aunque buscando y promoviendo el liderazgo de Estados Unidos de Norteamérica que incluye países como Colombia, Costa Rica, Panamá y México.

El conjunto de reflexiones sobre ellas dan cuenta del comportamiento de estas universidades en transición de la región latinoamericana, el cual se mueve de un Estado de bienestar a uno de rasgos neoliberales y en otras naciones transitan de uno neoliberal a otro de rasgos socialdemócratas en los últimos 30 años de vida universitaria; por tanto se busca documentar ¿cuáles son los resultados de las principales políticas públicas educativas de manera comparada que siguen influyendo en la transformación de las instituciones de educación superior y por ende, en el posgrado?

Para una mejor exposición se enumeran los alcances, las apreciaciones críticas, así como las tendencias para su mejora de las cuatro políticas educativas públicas hacia las universidades, así como la necesaria delimitación teórica. En orden de aparición se tiene los siguientes apartados: Privatización y crecimiento; Políticas de evaluación y acreditación; Internacionalización del posgrado; Financiamiento y producción de conocimientos.

Principales políticas universitarias internacionales

Privatización y crecimiento. En el contexto de políticas de crecimiento del mercado y achicamientos de la sociedad civil y del Estado los sistemas educativos del nivel superior devinieron en un giro hacia el fortalecimiento de la matrícula en las instituciones de educación superior (IES) e intermitentemente los contrasentidos del financiamiento precarios a las IES públicas y el apoyo incluso financiero a las privadas se registraron los siguientes cambios en nuestro continente:

- a) En los años sesenta del siglo XX, Brasil, Colombia y Chile contaban con menos 20% de la matrícula en el sector privado mientras que en los noventa la mayoría de los países alcanzaba ese porcentaje en tanto que esos tres primeros países lograban ya un poco más de 50%. Pese a ello el sector del posgrado público creció y se despegó con una impresionante cantidad de 9 mil programas de posgrado de Especialidad, Maestrías y Doctorados. La gran concentración sin lugar a dudas se daba en el nivel de la Maestría con 51%, mientras que en la licenciatura en México o pregrado para el resto de los países de la región latinoamericana no creció tanto como en el posgrado. En este cuarto nivel educativo la concentración de la matrícula se dio en el sector público con 75% de su concentración. Sin embargo países como Brasil y México van a la cabeza con 71% de la matrícula total en Maestría y Doctorado.
- b) El promedio de crecimiento en América Latina alcanzó 17.4% parecido al promedio mundial pero muy por abajo del de los países desarrollados que llegan a 60% de la cobertura (UNESCO, 1998). Si bien países como Argentina mantienen el modelo universal de 35%, hay otros países de la región como Bolivia, Colombia, Costa Rica, Chile, Ecuador, El Salvador, República Dominicana, Uruguay y Venezuela se mueven más en el modelo de masas que fluctúa entre 15 y 35% de su capacidad. Peor aún en los 90 todavía había países que mantienen cobertura por debajo de 15% que se pueden ubicar en el modelo de universidad élite como Brasil, Paraguay, México, Nicaragua, Honduras y Guatemala.
- c) El crecimiento de las universidades también se dio en modalidades diferentes a las convencionales. Distintas universidades de las subregiones se organizaron para implementar y fortalecer la educación superior mediadas por las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC). Organizadas en redes promovieron interesantes programas que animaron el crecimiento del sector mediante la modalidad de educación a distancia o virtual. Así celebraron convenios de cooperación en la materia entre IES latinoamericanas y universidades de la Unión Europea (UE) en materia de universidad virtual mediante la conformación de la Red UNIVERCO coordinadas por universidades argentinas con participación de Brasil, Gran Bretaña e Israel.

Una de las redes más conocidas sin duda fue la Red de Información Iberoamericana (RIBIE) con participación de Argentina, Brasil, Colombia, Venezuela, México (Silvio, 2003).

Evaluación y acreditación. Para diversos estudiosos de la materia, la década de los noventa ha sido catalogada como la etapa de la acentuación de las políticas de la evaluación y acreditación de los sistemas educativos universitarios (Kent, 1998; Victorino, 2006). Estas acciones a fin de cuentas como medidas de control y organización de los diversos sistemas del nivel superior o de pregrado fue desarrollado ampliamente en Argentina, Brasil, Colombia, Costa Rica, Chile y México. Con una clara prioridad que respondió a cuestiones internas de índole política para racionalizar los presupuestos de financiamiento. En ese sendero unos países avanzaron más en las evaluaciones diagnósticas, en tanto otros le dieron gran prioridad a las de evaluación para las acreditaciones nacionales como Chile y Colombia.

En el caso específico de los estudios de posgrado en la región ha tenido distintos ritmos de impulsos que transitan de lo meramente interinstitucional a lo estrictamente de cooperación e intercambio con universidades que comparten un mismo campo de estudio y áreas de conocimiento con miras a compartir incluso programas de posgrados conjuntos entre ellas.

Internacionalización del posgrado. En este aspecto hacemos referencia al nivel latinoamericano, porque las IES, entre otras la Universidad Autónoma Chapingo (UACh) de México, no puede aislarse del contexto global, es comparable con algunas de países de similar desarrollo que México, tomando las instituciones más representativas en cuanto a la vinculación de la investigación y el posgrado, en la idea de que esta dupla es inseparable en el desarrollo de las IEAS en cualquier parte del mundo. Desde luego se especifica al posgrado (maestría y doctorado) porque es considerado como el principal espacio formal para la formación de futuros investigadores.

Según José Joaquín Brunner (2007), en “Universidad y Sociedad en América Latina”, al centrar su análisis sobre las grandes y complejas universidades que han visto incrementar su matrícula en los estudios de posgrado (Maestría y Doctorado), argumenta que se pueden distinguir en la realidad Latinoamericana, tres tipos de universidades y como tendencias de las mismas:

- 1°. Universidades complejas, comparables a las de los países desarrollados, con un buen equilibrio entre docencia (posgrado), investigación y servicio a la sociedad. Se sitúan casi exclusivamente en vinculación a cuatro grandes clusters: México, DF, (y su zona metropolitana); Santiago de Chile, Buenos Aires, Argentina; y en unas cuantas ciudades de Brasil como Sao Paulo, Río de Janeiro, Campinas, entre otras. Con todas ellas no llegan a 3%.
- 2°. Universidades importantes en las principales ciudades de todo el continente, bien organizadas, con selectos cuadros de profesores e investigadores de tiempo completo, en su gran mayoría con grados de Maestro en Ciencias y Doctores, y un impacto significativo en sus respectivos países, pero más centradas en docencia del posgrado y que sólo tienen algunas unidades de investigación aisladas. Aunque muchas de ellas con cierto desarrollo de investigación y formación de investigadores de vinculación internacional. Estimamos que constituyen no más de 7% de la realidad universitaria latinoamericana.
- 3°. El 90% restante son universidades centradas en la docencia en licenciatura, o pregrado, con poquísimo desarrollo del posgrado-investigación y un aporte a los contextos sociales muy limitado.

En México, la UNAM, la UAM, el IPN y la UACH, entran en la categoría de universidades complejas que han vinculado los estudios de posgrado a la investigación y el servicio. Lo curioso es que si bien están colocadas en el peldaño de universidades complejas vinculadas al posgrado y a la investigación, el empeño sigue siendo lograr un mayor impacto internacional, entablar convenios con universidades de otros países para ofrecer proyectos de investigación colectivos, e impulsar y desarrollar programas de formación de investigadores de manera compartida, con créditos de doble o triple reconocimientos y por tanto, grados homologados con validez oficial internacionalmente.

Financiamiento, producción y generación de conocimientos. En función de los argumentos anteriores de acuerdo a Krotsch (2006) se quiere solo subrayar un tema muy complejo que tiene que ver con la producción de conocimiento, con la ciencia y la cultura regional en la Argentina y en América Latina. Krotsch resalta el hecho de que la universidad y la sociedad o más bien el vínculo entre universidad, sociedad y economía que hemos conformado históricamente, ha sido poco proclive al desarrollo científico y tecnológico. Distintos autores como Risieri, Frondzi señalaba en 1956

que aún teníamos una universidad colonial. Steger aludía también refiriéndose al modelo de universidad latinoamericana como el “modelo de la universidad de los abogados”. Hoy este modelo trasmuta en formas diferentes pero no ha cambiado en lo esencial lo que también es válido para el conjunto de América Latina cuyos sistemas se han masificado y complejizado sin duda en términos de relación público-privado, multiplicación de instituciones, creación de organismos de aseguramiento de la calidad y las constantes apelaciones a este último término en los debates regionales.

Veamos algunos datos vinculados al papel del desarrollo científico tecnológico en la región y el protagonismo de nuestros países que ha disminuido a nivel global fundamentalmente por la emergencia del Este Asiático en el panorama de la producción de conocimiento.

- 1). En materia de gasto sobre el producto interno bruto (PIB) para el año 2001 si consideramos entre los países desarrollados USA, Alemania, Japón, Corea y entre los periféricos a Argentina, México y Chile las diferencias no son demasiado significativas pues varían entre 7% en USA y Chile, 6% para Argentina y 4.7% para Japón, todos fundamentalmente como aporte público. Aunque en México el PIB dedicado a Ciencia y Tecnología (CyT) no llega ni a 1% (Victorino, 2008).
- 2) En Gasto en investigación y desarrollo (I&D, 2002) la diferencia es muy significativa a favor de los países desarrollados. En primer lugar Japón con 3%, Corea con prácticamente el mismo porcentaje y Alemania y USA con 2.40 del PIB, Argentina, Brasil, México y Chile están muy por debajo de estos porcentajes. Todos por debajo de 1% salvo Brasil. Argentina en este caso está por debajo de los países latinoamericanos mencionados. Esto se está modificando pero la situación es básicamente similar. Lo significativo aquí es que en los países desarrollados más de 70% es aportado por las empresas en América Latina el financiamiento es exactamente inverso. En la ejecución del gasto o la inversión en ciencia pasa algo similar.
- 3) En relación a los investigadores en C y T, considerados como % por 1.000 de la PEA las diferencias son también muy significativas Japón tiene 8% de la PEA y Argentina que tiene el mayor % de los países latinoamericanos que hemos considerado no llega a 2% siendo mucho menor en el resto de los países latinoamericanos. Si analizamos los datos por sector veremos que los

investigadores se localizan en el sector privado predominantemente en los países desarrollados y en la universidad y gobierno en los países centrales.

- 4) En términos de artículos publicados en revistas científicas indexados por el Institute for Scientific Information (ISI) 1981-2002 podemos observar ante todo el crecimiento espectacular de Corea. Es impactante la distancia en números absolutos de la producción en América Latina respecto de los países centrales. Un país pequeño como Corea produce en torno de los 15,000 artículos en 2002, Argentina 468 de manera similar a México y menos que Brasil. Aunque no está en el cuadro si consideramos la productividad por investigador, la Argentina tiene un desempeño destacado aunque un crecimiento porcentual menor que el de México y Brasil.
- 5) En cuanto a crecimiento, considerando 1997 de artículos publicados el ranking es ocupado por China y en segundo lugar Corea y luego Japón. Brasil está en el 7° lugar y México en el 18. Es importante el crecimiento de España, Turquía y por supuesto la India.

En síntesis, se puede decir que la Universidad latinoamericana está suspendida en una triple crisis: de su hegemonía, de su legitimidad y también de la institución.

La referida crisis es también de la institución y de la gestión y conducción, que hoy es más una gestión ligada a la dilución y gestión de conflictos que a una gestión capaz de orientar y dirigir el futuro. La crisis de hegemonía es de centralidad, se expresa también como crisis de legitimidad es decir de consenso societal y confianza todo lo cual incide en lo institucional mencionado anteriormente.

Conclusiones

Las principales políticas, entendidas como germen de cambios, en el estudio sobre la universidad latinoamericana se mueven constantemente, siguiendo la disputa entre dos grandes tendencias ideológicas en lo universal y en lo singular, que se concretan en la concepción de la educación y de la universidad: como bien social público o como una educación para la rentabilidad y el negocio. Nosotros nos movemos en la primera apreciación.

En cuanto a las nuevas fuerzas del cambio, son muchos los obstáculos por superar para lograr una verdadera incorporación de innovaciones y cambios en la vida universitaria, como entre otras la educación superior a distancia (ESaD), verbigracia. Es muy difícil que cada una de las universidades públicas estatales, especialmente el posgrado latinoamericano se pongan a la vanguardia en esta modalidad educativa.

Queda por lo menos entendido que en las diversas universidades de la región el encuentro de las políticas sociales más impactantes en el campo de la educación asumen dos tendencias: aquellas que se reciben de manera pasiva e introducen cambios casi sin la participación de los profesores e investigadores; y aquellas otras en donde los propios docentes e investigadores diseñan y participan activamente, con dosis de resistencia, que tratan de mejorar la calidad de las universidades en el continente.

Bibliografía

- Bruneer, J. J. (2000). *La era de la información*. Educador, Barcelona: Paidós.
- Brunner, J. J. (2007). "Universidad y Sociedad en América Latina", Universidad veracruzana, México, (versión electrónica, hyperlink <http://www.universidadveracruzana.com>)
- Burton, C. (1998). *El sistema de educación superior*. México: Siglo XXI.
- Burton, C. (1999). *Las universidades modernas: espacios de investigación y docencia*. México: Siglo XXI.
- De Souza Silva, J. (1988). "The contradictions of the Biorevolution for the Development of Agriculture in the Third World: biotechnology and capitalist entrests". *Agriculture and Human Values*, Summer, pp. 61-70.
- De Souza Silva, J. (1996). "From Medicinal Plants to Natural Pharmaceuticals: the marketing of nature". En: *Pan American Health Organization Biodiversity, Biotechnology, and sustainable Development in Health and Agriculture: Emerging connetions*. Washignton: PAHO, pp. 109-129.
- Escurra, A. Ma. (2008) ¿Qué es el neoliberalismo?. Evolución y límite de un modelo excluyente. Lugar editorial IDEAS, Argentina.
- Follari, R. (1999) "La interdisciplina en la educación ambiental" en Tópicos en educación ambiental, Volumen no. 2, SEMARNAP-UNAM, México.

- García Guadilla, C. (2000). *Balance de la década de los 90 y reflexiones sobre las nuevas fuerzas de cambio en la educación superior*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- González Casanova, P. (2002). *La universidad del siglo XXI*. México: Siglo XXI, Editores.
- Krotsch, P. (2009). “Conferencia en la Universidad Nacional de Córdoba”. Argentina, 4 de junio de 2006 en *Boletín ALAS*, núm.6, agosto-septiembre de 2009.
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paris: UNESCO.
- Silvio, J. (2003). *La virtualización de la universidad: ¿cómo podemos transformar la educación superior con la tecnología?* Caracas: Ediciones IESALC-UNESCO.
- Universidad Autónoma Chapingo (2009). *Plan de Desarrollo Institucional, 2009-2025*. México.
- Victorino Ramírez, L. (2008). *Puntos críticos en la agenda de la educación. Las universidades públicas y autónomas de la región centro sur de México*. México: UAEM.
- Victorino Ramírez, L. (2006). *Procesos de evaluación de la Universidad en Hispanoamérica. La experiencia de los 90*. México: UACH.
- Victorino Ramírez, L. (2008). “Nuevo paradigma educativo en educación superior a distancia en el porvenir”. En: *Revista Geografía Agrícola*, núm. 40, UACH, México, pp. 35-50.

La crisis del neoliberalismo en la educación superior

Jessica Garizurieta Bernabe
Universidad Veracruzana
jgarizurieta@uv.mx

María Evelinda Santiago Jiménez
Instituto Tecnológico de Puebla / UPAEP
mariaevelinda.santiago@itpuebla.edu.mx

Introducción

Se reconocen diferentes modelos de desarrollo a través de la historia, sin embargo en 1974 la económica mundial atravesó una fase de profundas turbulencias: por primera vez se combinan una baja tasa de crecimiento y una elevada inflación, dando lugar a la estanflación. Y como respuesta a esta situación emergió el modelo neoliberal, con la idea principal de aplicar reformas políticas, económicas y sociales encaminadas al crecimiento de la riqueza; y lograr así, alcanzar la máxima eficiencia productiva y la retribución de las necesidades sociales a través del libre funcionamiento del mercado.

De acuerdo a Anderson (2001), este modelo nace en 1944 después de la Segunda Guerra Mundial en el oeste de Europa y en Norteamérica, con la obra de Friedrich August von Hayek “The Road to Serfdom”, la cual representa una reacción teórica y política contra el intervencionismo de Estado y contra el Estado de bienestar social. Y aunque el crecimiento es rápido y continuo a lo largo de las décadas de 1950 y 1960, no es hasta la crisis de 1974 que retoma su importancia.

El neoliberalismo es un modelo económico enmarcado dentro del sistema capitalista (Harvey, 2007), el cual implicó un significado declive del Estado en las múltiples esferas en las que había venido operando, tanto de la económica –donde se venía desempeñando como como principal conductor y regulador-; como de la social –donde era fuente esencial de su legitimidad política- (Casanova Cardiel & López García, 2013). Y aunque este cambio de lo público a lo privado no es exclusivo de la educación, podría considerarse que ha sido uno de los espacios que más lo ha resen-

tido, debido a que este modelo se trata de una tendencia generalizada bajo la idea de la “globalización” y el papel del conocimiento como elemento necesario en la generación de riqueza. En este sentido,

La educación superior se ha visto exigida, pues las transformaciones y retos del conocimiento –procesos de gestión, de enseñanza y aprendizaje, entre otros- han generado un nuevo marco de actuación tanto para las instituciones como para los sistemas. (Casanova Cardiel & López García, 2013: 113)

Con la finalidad de determinar las consecuencias sociales que ha traído y sobre qué elementos del sistema de educación superior, primeramente se analiza el modelo neoliberal y posteriormente, se analiza el impacto que ha tenido el al interior de la educación superior.

Desarrollo

Estructura del modelo neoliberal

El modelo neoliberal, de acuerdo a Mejía Ortega & Franco Giraldo (2007) parte del supuesto que todos los individuos tienen ingresos suficientes para satisfacer sus necesidades en un mercado que les ofrece una variada gama de bienes y servicios; y se caracteriza por las formas que establece de interacción entre los individuos y dichos mercados, cuyo único interés es la rentabilidad económica bajo el principio de la libre competencia, pasando a ser en su mayoría del sector privado. De modo que, la visión con la que fue llevada a cabo por los diferentes países fue generar dentro del Estado la capacidad de romper con el poder de los sindicatos y mantener un control del dinero lejos de los gastos sociales y las intervenciones económicas (Anderson, 2001). Para ello, era necesario eliminar la intervención del Estado en la economía y reducir sus funciones relacionadas con el bienestar social; a través de la privatización del financiamiento y producción de los servicios, así como el recorte al gasto social.

Los teóricos del neoliberalismo postulan, que para que el Estado y la economía logran la transformación antes expuesta, partieron de tres principios:

- Privatización. Transferencia de las actividades productivas y de servicios del sector público al sector privado.
- Liberalización. Tanto para el comercio como para las inversiones, bajo el supuesto de que estas acciones generan crecimiento económico y la consiguiente distribución de la riqueza.
- Desregulación. Reducir al mínimo las normas que limitan la actividad económica. (Rodríguez, 2011: 3 citado por Rocha Pérez, 2014: 18)

De los principios antes expuestos, es importante resaltar el de liberalización, el cual se apoya en el argumento de la globalización como proceso inexorable que invita a sumarse a un proyecto de integración, colaboración y complementariedad entre los países (Villanueva, 2010). Dando inicio a diversos acuerdos regionales e internacionales para facilitar acciones más concretas en materia de integración. Bajo este contexto, la política se desenvuelve con tres características principales: Privatización, focalización y descentralización (Vilas, 1998).

Bajo este enfoque, lo social pasa a considerarse como una dimensión del gasto, y no de la inversión; “en consecuencia la política social se contrae, y sus dos funciones tradicionales –acumulación y legitimación- experimentan severas adaptaciones” (Vilas, 1998: 116). Paralelamente, se obliga a las empresas a ajustarse a las nuevas exigencias del mercado, a través de la reorientación de sus políticas en materia de contratación, de empleo y de salarios; lo cual empuja a una competencia no sólo entre filiales autónomas, sino también entre individuos, a través de la individualización de la relación salarial: “fijación de objetivos individuales; entrevistas individuales de evaluación; evaluación permanente; subidas individualizadas de salarios o concesión de primas en función de la competencia y del mérito individuales; carreras individualizadas”(Bordieu, 1998: 3). De modo que, se promueven estrategias tendientes a asegurar la auto-explotación de las personas.

Si ubicamos las reformas que produjo el modelo dentro de las esferas políticas, encontramos dentro de la política económica que su objetivo central del pleno empleo fue sustituido por el de la lucha contra la inflación; dejando de lado la posibilidad del pleno empleo, bajo el argumento de que el desempleo es irreductible mediante políticas de expansión de la demanda, pues éstas, a partir un límite, generaban inflación, y además inflación creciente (Recio Andreu, 2009). Por otro lado, dentro de la política social se resalta el carácter de acumulación en términos financieros, principal-

mente en su principio de privatización, pues es a través de éste que se busca poner a disposición del mercado de capitales recursos financieros considerables, dinamizando estos mecanismos (Vilas, 1998); al mismo tiempo que, por medio de programas de inversión social, orientados a las pymes, con la finalidad de dotarlas de competitividad y rentabilidad (Vilas, 1998).

El modelo neoliberal dentro la educación superior

A fin de responder a los principios y características del neoliberalismo, el sistema de educación superior se dio a la tarea de generar diversos cambios caracterizados principalmente por “cambios en los modelos de financiamiento, exigencia de eficiencia a través de la implementación de sistemas evaluativos y presiones por relaciones más estrechas con el sector productivo” (García Guadilla, 2003: 19).

Primeramente, para poder llevar a cabo la desregulación la educación superior se promulgaron nuevos marcos legales –como leyes, decretos- en materia de educación, se crearon organismos vinculados a la gestión educativa –como son organismos de evaluación y acreditación-, y se aplicaron nuevos criterios para el otorgamiento de financiamiento a las instituciones e para docentes, a manera de tener un mayor control en el destino y uso de los recursos provenientes del Estado (Villanueva, 2010).

Podemos percatarnos de cómo la evaluación norma las decisiones del gobierno sobre el principio de lo prioritario (Villa Lever, 1998). No sólo para lograr la focalización en la asignación de recursos se aplican evaluaciones sobre las instituciones, académicos y estudiantes que buscan la introducción de formas de financiamiento extraordinario; sino también, para garantizar una educación de buena calidad acorde a los requisitos de los nuevos tiempo.

Por otro lado, la irrupción de la privatización se reflejó en las instituciones encargadas de producir el conocimiento a través de la creación de múltiples instituciones privadas, pero con altos costos de ingreso y permanencia; y a la creación de múltiples lineamientos de evaluación con criterios de calidad para las funciones y tareas de la educación superior. Lo anterior, “provocó a su vez una diversificación en varios sentidos: el tipo de institución, las titulaciones ofrecidas, las modalidades de ingreso y egreso, las formas de los cursos, etc.” (Villanueva, 2010: 93).

En cuanto a los procesos de globalización relacionados con la educación superior, se planteó a través de la apertura de posibilidades para llevar a cabo una educación transnacional, mediante “la apertura de sedes extranjeras, el otorgamiento de dobles titulaciones, la realización de programas articulados” (Villanueva, 2010: 95).

Si bien, la mayoría de las reformas educativas –producto del neoliberalismo– han logrado establecer un cierto orden a los sistemas de educación superior, “en un mundo que crece poco y distribuye menos” (Rocha Pérez, 2014: 18), no han sido capaces de resolver los problemas básicos de acceso, equidad y distribución de recursos.

Se le atribuye a la privatización la inequidad de los servicios educativos, debido al incremento del costo por parte de los prestadores privados, siendo sólo los grupos de mayores recursos los que pueden hacerse cargo de sus costos. Al mismo tiempo que, en lugar de ser las universidades privadas las que absorban a los estudiantes de mayores ingresos y las públicas a los de más bajos ingresos, la situación se da a la inversa, los estudiantes de mayores ingresos se benefician de las universidades públicas, de manera que los sectores asalariados con menores recursos económicos deben recurrir a las instituciones privadas.

Aunque el sistema educativo superior se vio enriquecido de la diversificación, más allá de crear una mayor flexibilidad y vinculación con el mercado, se generó una mayor complejidad dentro del sistema educativo, al incrementar la oferta de un mismo programa de estudios por diversas instituciones, y por consiguiente saturar la oferta de profesionales en algunas disciplinas; lo que deja en evidencia la nula regulación que ha tenido el Estado.

En cuanto a la búsqueda de una educación globalizada, no ha sido posible llevarla a cabo en su totalidad ya que, aunque se ha buscado articular programas de forma transnacional,

El efecto de estos desarrollos no es igual en cada sistema educativo del mundo y ha dependido de la situación del propio sistema educativo del país, así como de las restricciones con las que el Estado lo ha protegido —o no— o el nicho de demanda insatisfecho por las ofertas existentes. (Villanueva, 2010: 95)

Por su parte, lograr la focalización en la educación superior no ha sido tan sencillo como lo plantea el modelo neoliberal. Hacer llegar la política pública a quienes se

dirige optimizando el uso de los recursos, depende más que de la correcta definición de los destinatarios de los recursos; “de las presiones y competencias entre destinatarios potenciales, prácticas de patronazgo y a la generación de relaciones de clientelismo” (Vilas, 1998: 123), al mismo tiempo que, de las diversas formas de evaluación impuestas por el sistema tendientes a descartar a personas potenciales.

En cuanto a la descentralización, se presentan una contradicción en dos planos: por un lado, los organismos educativos representantes del Estado, en lugar de reducir su tamaño, se incrementaron en número de departamentos y procesos (Villanueva, 2010); de manera que, si bien las coordinaciones ahora son diferentes en sus funciones, siguen sin incorporar formas más eficientes de organización (horizontal, interactiva, descentralizada), debilitando muchos de sus procesos por la burocratización de sus procedimientos (García Guadilla, 2003). Y por otro lado, las universidades con autonomía propia, en lugar de mantener su relación con el Estado en aspectos “estrictamente académico como en temas políticos o administrativos, pasaron a quedar más relacionadas con él” (Villanueva, 2010: 89).

Las normas expedidas en materia de educación únicamente han estado enfocadas en determinar la responsabilidad que cada uno de los actores tienen dentro del sistema educativo y principalmente el papel del Estado de órgano evaluador; dando lugar a la creación de múltiples organismos evaluadores y acreditadores; llevando a múltiples resistencias políticas.

Bien, pareciera que las características de descentralización y privatización del neoliberalismo son un arma de doble filo, al disminuir por un lado el presupuesto dirigido al sector educativo superior bajo la idea de reducir la influencia del Estado en la educación, y mantener por el otro, al Estado como al ser el encargado principal de establecer los criterios para la selección y definición de quien recibe los fondos extraordinarios (mismos que son escasos).

Conclusiones

El avance del neoliberalismo a nivel mundial, ha cambiado completamente la forma de entender el sistema educativo superior en relación al papel que desempeñan los diferentes actores en su regulación, operación y coordinación. Al punto, de proponer transformaciones en las estructuras, procesos y comportamientos de los mismos, y así poder facilitar la implementación de estrategias dentro del marco del modelo

neoliberal, que permitieran lograr los objetivos de internacionalización de la economía, disminución de la pobreza e incremento del empleo.

Algunos de los rasgos característicos en materia de educación superior, apuntan a “desregular los sistemas, diferenciarlos y diversificarlos en su oferta académica y sus modos de financiamiento e incorporarlos al mundo de la educación globalizada” (Villanueva, 2010: 95). No obstante la puesta en marcha de estos cambios ha generado situaciones contradictorias, ya que las políticas establecidas a partir del modelo neoliberal han dejado de tener una función integradora;

En lugar de incorporar a la población de bajos niveles de ingreso a condiciones satisfactorias de empleo y de vida, apuntan a impedir un mayor deterioro de la población que ya se encuentra en condiciones de pobreza, prestando únicamente asistencia. (Vilas, 1998: 117)

Las reformas dentro de la educación superior han traído como consecuencia, una estratificación de las universidades y un crecimiento significativo de las universidades privadas que, si bien han contribuido a atender la creciente demanda, facilitándole al Estado la disminución de sus costos en educación; supuso también un aumento en los costos de los estudiantes para ingresar a la educación superior, un descenso de la calidad en la enseñanza y un crecimiento incontrolado de profesionales. Con lo que lejos de disminuir la tasa de desempleo, la incrementa; al ofertar más de lo que la demanda puede generar.

Se trata de aplicar políticas que, apoyándose en el crecimiento de las economías, apunten a un desarrollo sostenible para todos los ciudadanos, en el sentido estricto de que, “la educación superior deberá ser objeto pero también sujeto de esas políticas de desarrollo” (Villanueva, 2010: 97). Esto significa que, a la educación superior le corresponde no sólo ser responsable de ofrecer un servicio educativo acorde a las necesidades sociales, sino también de la formación de los profesores que egresan de ellas y del apoyo que puedan otorgarle a los niveles educativos previos del sistema de educación.

Bibliografía

Casanova Cardiel, H., & López García, J. C. (2013). Educación superior en México: los límites del neoliberalismo (2000-2010). *Lunhas Críticas*, 19 (38), 109-128.

- Anderson, P. (2001). Historias y lecciones del neoliberalismo. El otro Davos.
- Bordieu, P. (Mayo de 1998). La esencia del neoliberalismo. Obtenido de http://www.curriqui.es/archivos_pdf/Decrecimiento/Neoliberalismo_Pierre_Bordieu.pdf
- García Guadilla, C. (2003). Balance de la década de los '90 y reflexiones sobre las nuevas fuerzas de cambio en la educación superior. En M. Mollis, *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero* (págs. 17-37). Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Guillén, A. (2008). Modelos de desarrollo y estrategias alternativas en América Latina. En E. Correa, J. Deniz, & A. Palazuelos, *América Latina y desarrollo económico* (págs. 1-36). Akal.
- Harvey, D. (2007). Breve historia del neoliberalismo. (S. Akal, Ed.) Madrid, España.
- Jiménez Cabrera, E. (1992). El modelo neoliberal en América Latina. *Sociológica. Democracia y neoliberalismo: perspectivas desde América Latina*, 7 (19), 1-19.
- Mejía Ortega, L. M., & Franco Giraldo, Á. (2007). Protección Social y Modelos de Desarrollo en América Latina. *Salud pública*, 9 (3), 471-483.
- Recio Andreu, A. (2009). La crisis del neoliberalismo. *Revista de Economía Crítica* (7), 96-117.
- Rocha Pérez, L. L. (Abril de 2014). Educación superior y neoliberalismo. Obtenido de centro de estudios del desarrollo económico y social. Benemérita universidad autónoma de puebla: <http://www.eco.buap.mx/aportes/tesis/depd/2014/luzmaria-rocha.pdf>
- Villa Lever, L. (1998). Las políticas de educación superior en los años noventa. En H. C. R. Casas, *Las políticas sociales de México en los años noventa*. (págs. 409-422). D.F., México: Instituto de investigaciones sociales de la UNAM, Facultad Latinoamericana de ciencias y Plaza y Valdés.
- Villanueva, E. (2010). Perspectivas de la educación superior en América Latina: construyendo futuros. *Perfiles educativos*. Online, 32 (129), 86-101.
- Vilas, C. M. (1998). De ambulancias, bomberos y policías: la política social del neoliberalismo (notas para una perspectiva macro). En R. Casas, H. Castillo, M. Constantino, R. Cordera, B. García, M. E. García, y otros, *Las políticas sociales de México en los años noventa* (págs. 111-141). D.F., México: Instituto de investigaciones sociales de la UNAM, Facultad Latinoamericana de ciencias y Plaza y Valdés.

Descolonizar la educación

Evangelina Zepeda García
Instituto de Estudios Municipales,
Universidad de la Sierra Sur
evazega@hotmail.com

Introducción

En la universidad, como estudiantes de ciencias políticas, aprendimos el mito fundacional de la teoría política que declara la existencia de hordas salvajes en permanente situación de guerra que, en algún momento, decidieron vivir en armonía estableciendo un pacto a partir del cual seguirían reglas y vivirían en paz cediendo su libertad a un ente superior (el Estado) a cambio de garantizar su libertad. Aprendimos que el Estado articuló formas de existencia humana dispersas y diversas en una totalidad única: la Sociedad. Aprendimos que el Estado se instituyó como garante de los derechos de las personas pertenecientes a esa sociedad, estableciendo entre ellas condiciones de igualdad jurídico-política a través de estructuras institucionalizadas (Estado de Derecho). Sin embargo pocas veces reflexionamos qué hubo de ocurrir para fundar el Estado-nación, la sociedad, el Estado de Derecho y el contrato social, por nombrar algunos de los conceptos clave en los que se soportan las sociedades modernas.

Podríamos comenzar por reconocer que el contrato social, con criterios de inclusión y exclusión, reguló la organización de la vida económica, política y cultural de las sociedades modernas, y produjo derechos individuales y sociales para solidificar la estructura político-económica naciente. Para crear una sociedad unificada, económicamente incluyó en el contrato a quienes accedieron al trabajo remunerado y excluyó a niños, mujeres, ancianos y todos quienes no realizaban actividades lucrativas. La identidad en el Estado-nación ocurrió por la inclusión de rasgos identitarios de distintos grupos dentro del territorio y segregó aquellos conocimientos, tradiciones y memorias de grupos suprimidos, marginados o desnaturalizados. La naturaleza misma quedó fuera del contrato, sólo incluyó individuos y sus asociaciones. El mismo Estado, como vigilante del contrato social, se politizó y excluyó a cualquier

otra institución que le disputara el poder, y se arrogó el uso de la fuerza para gobernar el territorio.

En la configuración del contrato se legitimó el patrón de poder que afecta todas las dimensiones de la vida individual y social: el saber, el género, la espiritualidad, la lengua, el trabajo, la economía y la política, siendo la raza el principio que organiza y atraviesa todo el sistema en una matriz “donde la incesante acumulación de capital se ve afectada por estas jerarquías, está integrado por ellas, es constitutivo de ellas y está constituido por las mismas” (Grosfoguel, 2006, pág. 33)

El Estado-nación moderno

El Estado-nación moderno, producto de la crítica liberal a la monarquía absoluta, se estableció en un territorio delimitado donde las personas asumieron una identidad cultural y aceptaron el orden que los guiaría en la consecución del bien común establecido por esa entidad abstracta, despersonalizada e institucionalizada. Epistemológicamente los conceptos fundacionales se desvincularon de la ubicación de género-racial-lingüística-religiosa-económico-política de quienes los plantearon, mitificándolo y presentándolo como verdadero y universal ante europeos y colonizados.

El Estado-nación moderno y la matriz organizativa de la sociedad es la culminación de un proceso que tuvo como base “el individualismo calvinista, la riqueza considerada como bendición divina, la competencia, la propiedad privada y la disciplina de una subjetividad austera” (Dussel, 2004, pág. 210). Sin embargo su configuración parte de condiciones complejas que podemos seguir a partir de la primera modernidad encabezada por China, que hasta el siglo XVIII fue considerada potencia económica, política y cultural por los europeos (Dussel, 2004).

Para Dussel (2004), la primera modernidad habría estado encabezada por China productos. Como vendedora, Europa, antes de la invasión de América, “tenía pocos productos-mercancías fruto de su industriiosidad por la subsunción del trabajo asalariado europeo, porque era una región productivamente subdesarrollada, sin competencia posible ante el mayor «desarrollo» de la producción de mercancías chinas tales como los utensilios de porcelana, los tejidos de seda, etc.” (Dussel, 2004, pág. 209). Aun con sus limitaciones, Europa se embarcó en la exploración de nuevas rutas comerciales y llegó a América, obtuvo recursos para comprar en el mercado chino en tanto se apropiaba de descubrimientos científicos, metales preciosos, fuer-

za de trabajo y nuevos productos alimenticios que le posibilitaron competir comercialmente con el mundo islámico, el Indostán, el sudeste asiático y China. Así, la segunda modernidad ocurrió por el triunfo de Europa en esa competencia.

Para apropiarse de la riqueza de los pueblos conquistados, los conquistadores europeos crearon la construcción mental *raza* (Quijano, 2000), a través de la cual legitimaron las relaciones de dominación y distribuyeron rangos y roles: europeos nacidos en Europa, podrían gobernar; hijos de europeos nacidos en tierras colonizadas, tendrían acceso a la riqueza, pero no al gobierno; los indígenas quedarían consignados a la servidumbre, a excepción de la nobleza indígena, que estaría exenta de servir, en tanto fuera enlace con el resto de los indígenas, incluso se les permitió asumir roles de blanco; los afro serían esclavos; al blanco común se le permitiría ser comerciante, artesano, productor de mercancías, agricultor independiente o asalariado.

Para lograr la permanencia de la construcción mental raza, los colonizadores reconfiguraron el universo intersubjetivo de la población, primero expropiando aquellos descubrimientos aptos para el desarrollo del capitalismo, en segundo reprimiendo en variables medidas las formas de producción de conocimiento de los colonizados, sus patrones de producción de sentidos, su universo simbólico, sus patrones de expresión y de objetivación de la subjetividad (Quijano A. , 2000, págs. 209-210); los despojaron de su herencia intelectual y los llevaron a aprender parcialmente la cultura europea con una visión romántica que borró toda cultura previa no europea. Los europeos, en su autoconstrucción, se proclamaron la resulta de una historia iniciada en Grecia; habían evolucionado hasta modernizarse. Se persuadieron de que eran naturalmente “superiores a los demás, puesto que habían conquistado a todos y les habían impuesto su dominio” (Quijano A. , 2000, pág. 221). Así, “la América indígena recibe el impacto de la primera globalización y el racismo, el mito de la superioridad europea, la explotación económica, la dominación política, la imposición de una cultura externa” (Dussel, 2004, pág. 214) que le producen el síndrome de la ‘colonialidad del poder’ (Quijano A. , 2000).

La colonialidad del poder estructura a las sociedades en un sistema que jerarquiza global-racial-étnicamente a las personas de los países colonizados y los lleva a asumir su papel subordinado en la división internacional del trabajo. Los estados-nación colonizados y las personas no europeas permanecen colonizados aun sin administración colonialista, porque la colonialidad se mantiene mediante la explotación cultural, política, sexual y económica de los grupos racializados, porque los europeos, a donde quiera que fueron, “llevaron sus prejuicios culturales y formaron estructu-

ras heterárquicas de desigualdad sexual, de género, clase y raza” (Grosfoguel, 2006, pág. 36). Al tratar al Otro como subdesarrollado y atrasado, justificaron la explotación y la dominación metropolitana en nombre de la misión civilizadora que incluyó la salvación del bárbaro de sus propias barbaridades imponiéndoles el cristianismo (Grosfoguel, 2006, pág. 37).

La segunda modernidad se sitúa, simbólicamente, en la Revolución Francesa, que dio origen al Estado-Nación soberano, que proclamó su derecho a:

- 1) establecer condiciones para intercambiar mercancías, capital y trabajo dentro y fuera del Estado-nación,
- 2) crear leyes para proteger la propiedad individual,
- 3) establecer reglas para la contratación de trabajadores,
- 4) decidir los costos a cobrar a las empresas, considerando que todo producto deteriora el medio ambiente, agota la materia prima y requiere infraestructura para su distribución,
- 5) decidir los procesos económicos asumidos por el Estado-nación, tomando en cuenta que donde unos ganan, otros pierden,
- 6) cobrar impuestos para proveer los servicios que las personas y las empresas requieren,
- 7) usar su poder para afectar las decisiones de otros estados (Wallerstein, 2005).

Esta configuración fue posible por el vacío generado tras la salida de China y del Indostán del ámbito comercial global. El Estado imperial chino impidió el ascenso de la burguesía y generó una crisis política múltiple acompañada del descontento general por los bajos salarios, la explosión demográfica y la acumulación de riqueza. Europa evitó esos problemas y se abrió camino en la generación de productos, sin embargo, con una mano de obra reducida y salarios por encima de los pagados en China, hubo de utilizar maquinaria de manera creciente (Dussel, 2004, pág. 216).

Europa se sostuvo como la base del sistema capitalista hasta la Segunda Guerra Mundial cuando la crisis económica derivada del conflicto bélico facilitó la entrada de Estados Unidos al control de la economía, la política y la cultura. Estados Unidos se puso al frente del sistema-mundo y su sistema universitario pasó a ser el más influyente (Wallerstein, 2005), teniendo la audacia de inventar los ‘estudios de área’

para auxiliarse de la academia y aprender lo que estaba ocurriendo en otros países. Utilizó *desarrollo* para ubicar el avance del capitalismo en los países y establecer una jerarquía de ellos a partir de la economía: Estados Unidos sería el parámetro óptimo de desarrollo y a partir de él se mediría al resto del mundo. En el discurso, si los demás países seguían a Estados Unidos, disfrutarían de los beneficios del capitalismo. Sin embargo, para los años sesenta del siglo XX, el uso creciente de tecnología, la disminución de trabajadores empleados y la creciente acumulación en pocas manos evidenció la falacia del desarrollismo; donde unos ganan, lo hacen a costa de otros. El discurso desarrollista se cambió por la advertencia de que al no alinearse, quedarían excluidos. El patrón colonial se mantuvo y se exacerbó la presión de los estados fuertes (colonizadores) sobre los débiles (colonizados) para que aceptaran prácticas políticas, culturales y educacionales como refuerzo dependizador.

La consolidación del patrón de dominación de la sociedad dentro de los estados-nación, paradójicamente dio un giro de 360° y volvió al punto inicial: el absolutismo. Boaventura de Sousa Santos (2003, pág. 6) subraya que con los acontecimientos que venimos viviendo, no podemos decir que sea una vuelta al liberalismo. No. Ésta es una versión de conservadorismo en la que unos cuantos se atribuyen el derecho a imponer sus reglas; “durante los últimos 510 años del sistema-mundo-europeo-euroamericano-capitalista-patriarcal-moderno-colonial pasamos del «cristianízate o te disparo» del siglo XVI, al «civilízate o te disparo» del siglo XIX, al «desarróllate o te disparo» del siglo XX, al «neo-liberalízate o te disparo» de finales del mismo siglo y al «democratízate o te disparo» de comienzos del siglo XXI” (Grosfoguel, 2006, pág. 41). Para los nuevos reyes, su poder no deriva del derecho divino sino de su potencial económico que los cobija para disponer de naciones, pueblos y gente. El contrato social que dio legitimidad al Estado-nación moderno está en crisis, y si bien durante su constitución excluyó etnias y culturas, mujeres, niños-niñas, ancianos-ancianas; religiones no cristianas, homosexuales, otros saberes y otras formas de saber, hay un nuevo contrato que excluye a los excluidos y agrega a la exclusión a otros que se habían mantenido dentro del contrato.

Desde los años ochenta del siglo XX, el contrato social comenzó a coexistir con el Consenso de Washington que “se configura como un contrato entre países capitalistas centrales que, sin embargo, se erige, para todas las otras sociedades nacionales, en un conjunto de condiciones ineludibles, que deben aceptarse acríticamente, salvo que se prefiera la implacable exclusión” (De Sousa Santos, 2004, pág. 14). Bajo la óptica de Washington, las funciones reguladoras del Estado-nación son incapacidades que disminuyen las posibilidades del capitalismo global, por ello instruyeron al

Estado para dejar de invertir en bienestar social y delegar en empresas nacionales y extranjeras la provisión de servicios; se le solicitó crear reglas favorables a la libre comercialización de bienes y servicios y garantizar la propiedad privada. Pese a la disminución de servicios provistos por el Estado, se le demandó aumentar los impuestos. Es decir, se exigió al Estado-Nación usar al propio Estado para reformar al Estado. Aunque la meta última no era el Estado mismo, sino la sociedad; el Estado fue usado como instrumento de transformación profunda de la sociedad porque “para el reformismo, la sociedad es la entidad problemática, el objeto de la reforma, y el Estado la solución del problema, el sujeto de la reforma” (De Sousa Santos, 2004, pág. 49).

Algunos pensadores, aprovechando la intensidad de las exclusiones, llaman a desenrañar el patrón de colonialidad y ofrecer alternativas para construir nuevas epistemologías que se desmarquen de la ideología eurocentrada y ofrezcan teorías que permitan revalorar lo que viene aconteciendo con esta globalización. La posmodernidad, el poscolonialismo, la trasmodernidad o la descolonialidad del poder son opciones con puntos de coincidencia y divergencia que ayudan a entender qué ha venido ocurriendo en la sociedad moderna eurocentrada.

Los posmodernos (Heiddeger, Horkheimer, Derrida, Lyotard) surgidos desde/en el centro mismo del pensamiento europeo “nos han acostumbrado a una cierta crítica de la modernidad” (Dussel, 2004, pág. 218) depositando sus esperanzas en la sociedad producida por la modernidad, incluida la sociedad de países periféricos, en tanto, a través de la globalización, concluyan su proceso civilizatorio. Los poscoloniales (Quijano, Wallerstein) llaman a cuestionar el espacio intelectual generado por la modernidad y la naturalización de la visión dual occidente-oriente, raza blanca-raza negra, hombre-mujer, cristiano-terrorista, civilizado-bárbaro, modernidad-atraso. Sin embargo, trazan sus teorías a partir de la modernidad europea; son consecuencia de la modernidad, y es necesaria una visión no eurocéntrica como propone la trasmodernidad (Dussel) o la descolonización (Frantz Fanon, De Sousa Santos, Grosfoquel) y pensar en una geopolítica del conocimiento (Mignolo).

Dussel (2004, pág. 201) considera que la juventud del eurocentrismo “permite suponer que lo subsumido por la modernidad tiene muchas posibilidades de emerger pujante y ser redescubierto no como un milagro antihistórico, sino como potencialidad reciente de muchas culturas solo ocultadas por el «brillo» deslumbrante –en muchos casos aparente– de la cultura occidental”. Todas las culturas excluidas por la modernidad pueden regresar. La transmodernidad se trata de un proceso origina-

do más allá de la modernidad, desde “culturas actuales que son anteriores, que se han desarrollado junto a la modernidad europea, que han sobrevivido hasta el presente” (Dussel, 2004, pág. 221). Estas culturas marginadas pueden gestar la multiculturalidad y la diversidad que la “modernidad excluyó, negó, ignoró como insignificante, sinsentido, bárbaro, no cultura, alteridad opaca por desconocida; evaluada como salvaje, incivilizada, subdesarrollada, inferior” (Dussel, 2004, pág. 222), oponiéndose a la homogeneización capitalista que desconoce tradiciones milenarias fuera de Europa y Estados Unidos; “una mera humanidad que hablara sólo inglés y que pudiera remitirse sólo a ‘su’ pasado como a un pasado occidental, sería la triste extinción de la mayoría de la creatividad humana cultural histórica. ¡Sería la mayor castración imaginable de la historia mundial de la humanidad!” (Dussel, 2004, pág. 224)

La descolonialidad se refiere a un proceso que surge donde la modernidad no esperaba surgiera un pensamiento de desmarque para cambiar la geografía del pensamiento; representa una crítica del eurocentrismo desde conocimientos subalternizados y silenciados (Mignolo, 2014); es una propuesta para aprender cómo aprendemos y desaprender lo que nos han impuesto. La descolonialidad germina cuando identificamos el lugar que racialmente nos fue dado en el patrón colonial y nos damos cuenta que estamos jerarquizados por una máquina de producir diferencias y buscamos volver al sentido común porque “el éxito del sistema-mundo moderno-colonial consiste en hacer que sujetos socialmente ubicados en el lado oprimido de la diferencia colonial, piensen sistemáticamente como los que se encuentran en posiciones dominantes” (Grosfoguel, 2006, pág. 22).

Conclusión

La economía-mundo actual es una producción social y como tal no es absoluta ni inexcusable; tiene origen, creadores, historia y mecanismos de operación que necesitan ser expuestos para comprender el punto en que se encuentra. Desde la universidad podemos ser más críticos en torno a la globalización y sus implicaciones, facilitando maneras de comprender cómo se ha colonizado el saber y cómo seguimos reproduciéndolo.

Como construcción de teorías, los proyectos contramodernos buscan descentrar las prácticas teóricas europeas y ofrecer una opción distinta, de ahí que Mignolo (1996) considere que la disputa global en el siglo XXI es por el conocimiento y por el con-

trol del patrón colonial de poder, aunque geográficamente “las prácticas teóricas poscoloniales se asocian con individuos que provienen de sociedades con fuertes herencias coloniales, que han estudiado y/o están en algún lugar del corazón del imperio” (Mignolo, 1996) porque ahí se generan condiciones para visualizar la globalización. Desde la segunda mitad del siglo XX se han intensificado los estudios, y paulatinamente se va desentrañando el patrón de dominación y se van sistematizando los análisis. El reto está en generar estudios que permitan conocer desde y con una perspectiva subalterna, los acontecimientos de esta globalización y recuperar los conocimientos y cosmovisiones sociales étnicas y raciales descartadas por la modernidad.

Bibliografía

- De Sousa Santos, B. (Maio de 2003). “Poderá o direito ser emancipatório?” *Revista Crítica de Ciências Sociais* (65), 3-76.
- De Sousa Santos, B. (2004). *Reinventar la democracia, reinventar el Estado*. Lisboa: Abya Yala, Friedrich Ebert Stiftung.
- Dussel, E. (2004). “Sistema mundo y transmodernidad”. En: Saurabh Dube, *Moderidades Coloniales* (pp. 201-226). Ciudad de México: El Colegio de México.
- Grosfoguel, R. (2006). “La descolonización de la economía política y los estudios poscoloniales: Transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global”. *Tabula Rasa*, 17-48.
- Mignolo, W. (1996). “Herencias coloniales y teorías poscoloniales”. En: Gonzáles Estephan, *Cultura y tercer mundo: I. Cambios en el saber académico* (pp. 99-136). Venezuela: Nueva Sociedad.
- Mignolo, W. (13 de 08 de 2014). Modernidad y pensamiento descolonizador. Bolivia.
- Quijano, A. (2000). “Colonialidad del poder y clasificación social”. *Journal of world-systems research*, VI(2), 342-386.
- Quijano, A. (2000). *La colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. Argentina.
- Wallerstein, I. (2005). *Análisis de Sistemas-Mundo. Una introducción*. Distrito Federal, México: Siglo XXI.

La perspectiva de cambio de estudiantes de pregrado en su desempeño académico posterior a su participación en programa de movilidad estudiantil internacional

Rebeca Jacqueline Murillo Ruiz
Universidad Vasco de Quiroga
jmurillo@uvaq.edu.mx

Katherina Edith Gallardo Córdova
Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey
katherina.gallardo@itesm.mx

Introducción

Las instituciones de educación superior (IES), llevan a cabo procesos de movilidad internacional, cada vez en mayor número, de estudiantes, así como otros miembros de la comunidad educativa. Estas prácticas contribuyen al enriquecimiento del conocimiento y la praxis en el marco de lazos académicos que se hacen posibles a través de convenios de cooperación, alianzas o formación de redes de colaboración para el estudio y la investigación, entre las principales actividades.

En los recientes lustros la cantidad de programas de movilidad estudiantil se han incrementado, se han realizado una mayor cantidad de estudios sobre diversos temas relacionados con la internacionalización de las IES, y cada vez son más comunes y frecuentes las alianzas entre universidades y los recursos relacionados a ellas. Sin embargo, cabe destacar que poca atención se ha prestado en el elemento central de todo proceso formativo: la enseñanza-aprendizaje en este caso de factores del desempeño académico derivados de la participación en programas de movilidad internacionales. De ahí que la investigación se orientó a conocer cómo los alumnos y sus profesores, directores o asesores académicos perciben el desempeño académico, una vez de regreso a la institución de origen.

Se presentan los resultados de un estudio que se realizó con la finalidad de indagar si es que existen cambios o se identifican factores en el desempeño académico que

manifiesten estudiantes de pregrado de programas económicos-administrativos de dos universidades privadas en México, que han tenido al menos una experiencia de movilidad internacional. El estudio se realiza con los principales actores (estudiantes) y con los testigos de los procesos de movilidad como son: profesores, expertos, asesores y directores. Se optó por una Metodología Mixta. Se integró al estudio a 25 participantes de tres programas de pregrado. Los resultados revelaron que los aspectos que mejor se identifican como cambiantes ante haber vivido una experiencia de internacionalización son los de autorregulación y autoeficacia. En un tercer lugar se encuentra el aspecto motivacional. Se estima que la línea de investigación relacionada con el impacto de la internacionalización en procesos académicos debe seguir profundizándose.

Desarrollo

En las cuatro últimas décadas, tanto en el ámbito económico como en el social, se ha potenciado el valor del conocimiento ubicando a la vanguardia de los elementos que conforman el capital de desarrollo de los países. Drucker (2001) hizo referencia a que en la sociedad del conocimiento, la formación de ciudadanos es fundamental para lo cual se debe cuidar la calidad, pertinencia y actualización de la información y conocimientos. De ahí la importancia de la educación como un elemento estratégico para la construcción del futuro de las sociedades globales. Es precisamente en las IES donde se espera que la transformación de la perspectiva educativa suceda. Hoy se habla de procesos de regionalización, colaboración y cooperación académica, integración de redes y movilidad académica, alianzas estratégicas, innovación educativa, y el uso de las TICs en el mundo académico. Sin duda, el fenómeno educativo está siendo reconfigurado por estas nuevas tendencias que afectan de muchas maneras los procesos de enseñanza-aprendizaje (UNESCO, 1998).

No obstante, existe una preocupación en el panorama académico de las instituciones de educación superior en cuanto a los procesos de internacionalización en lo general y de movilidad estudiantil en lo específico. El número de programas ofertados y prácticas relacionadas ha crecido a pasos agigantados. Esta aseveración se apoya en un análisis realizado en la Biblioteca Científica Electrónica en Línea (SciELO (www.scielo.org) por sus siglas en inglés) en donde se localizan bajo las palabras clave de internacionalización y educación un total de 7 artículos publicados por investigadores mexicanos en los últimos 10 años y un total de 32 artículos publicados por investigadores de las regiones de América Latina y Brasil en el mismo lapso de tiempo.

En la Red de Revistas Científicas en América Latina, el Caribe y Portugal: Redalyc (www.redalyc.org) se reporta, bajo las mismas palabras clave, un total de 9 artículos publicados por investigadores mexicanos y un total de 21 artículos. De estos artículos ninguno se enfoca en la movilidad estudiantil y cómo estos procesos educativos, que se supone se enriquecen por la presencia de actividades de internacionalización, modifican aspectos relacionados con su desempeño académico.

Resulta preciso emprender estudios con mayor profundidad sobre cómo las prácticas de cooperación e intercambio se relacionan con el desempeño académico, desde la perspectiva de alumnos, sus docentes y/o directores o asesores. Lo cual coadyuvaría a comprender una serie de sobrentendidos sobre el efecto de internacionalización y movilidad estudiantil en programas de pregrado. Sin embargo, la ecuación de este tipo de estudios quedaría incompleta si se ignora a otros miembros universitarios como parte natural de la investigación. Por lo anterior, se considera relevante, para efectos de este estudio, la participación de los docentes universitarios, directores de programa y asesores como agentes activos que pueden ahondar más en las respuestas a las preguntas de investigación relacionadas la movilidad estudiantil, desde la riqueza de su experiencia en el aula y/o su percepción transversal sobre el desarrollo de los estudiantes a partir de la exposición de estos a experiencias de movilidad.

En cuanto a la movilidad estudiantil se tiene como una de las actividades pioneras que se orientaron a la internacionalización de las IES fomentando las actividades de transformación de las actividades en el aula, ya que al permitir la movilidad y participar en otros sistemas educativos se conciben espacios y se proponen actividades a los estudiantes para edificar una cultura donde se valoren los enfoques internacionales, interculturales e interdisciplinarios, permitiendo así la promoción y el apoyo de iniciativas para la interacción y la cooperación.

Pregunta de investigación

Ante lo anteriormente expuesto, se planteó la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué cambios en el desempeño académico identifican, tanto profesores y alumnos, luego de haber participado en una experiencia de movilidad internacional?

Metodología

La investigación se realizó en el marco de Métodos Mixtos (Mixed Methods por su denominación en inglés). Sin duda, combinar los beneficios de los enfoques cuantitativo y cualitativo e indagar sobre diversos aspectos del problema conllevaron a encontrar respuestas a las preguntas de investigación planteadas (Giroux y Tremblay, 2004) ya que se conjunta la información cuantitativa y cualitativa, convirtiéndola en conocimiento sustantivo y profundo Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2006). En el caso específico de esta investigación, se optó por un diseño concurrente con un dominio centrado en los elementos cualitativos. Esto obedece a que la pregunta de investigación exigía sostener una indagación del fenómeno, colectando información cuantitativa y cualitativa a la vez.

Participantes

El estudio requirió de dos tipos de participantes: los estudiantes de educación superior que han sostenido alguna experiencia en programas de movilidad internacional y sus profesores o asesores o directores de programa. En cuanto al criterio para la selección de estudiante, es que estos hubieran participado satisfactoriamente en programas de movilidad que ofrece la IES donde cursan una carrera profesional. En tanto, el criterio para seleccionar a los profesores, asesores o directores fue que sean quienes han estado en contacto más directo y/o continuo con los estudiantes seleccionados. Lo anterior en el entendido que dichas personas son considerados participantes y testigos del desarrollo de una serie de eventos que se suscitan a lo largo de la formación profesional de los estudiantes.

El escenario demandó que los participantes provinieran y se ubicaran en una de las dos instituciones de educación superior incluidas en el estudio, las cuales son IES conscientes de, y a la vanguardia, en su proceso de internacionalización, para poder indagar con mayor profundidad para dar respuesta a las preguntas de investigación y para dar la oportunidad de conducir un estudio intenso de experiencias de vida, ya que lo que se busca lograr es que dicha oportunidad de estudio se base en la variedad” (Stake 2005, p. 541).

Instrumentos

Un primer instrumento fue el cuestionario, el cual se adaptó según el tipo de participantes, el de los estudiantes constó de 30 ítems, con las tres categorías estudiadas en el estudio completo (10 de ellos relacionados directamente con el desempeño académico). El diseñado para los asesores y directores, que también incluyó las tres categorías, fue de 12 ítems (4 relacionados con el desempeño académico). El diseño de éstos instrumentos fue realizado teniendo como base una escala Likert del 1 a 5 para indicar valores de frecuencia, siendo 1 el que representa a nunca, 2 representa a casi nunca, 3 es pocas veces, 4 representa casi siempre y el número 5 es siempre. Un segundo instrumento fue la entrevista semiestructurada, que siguiendo la dinámica del anterior instrumento fue de 10 preguntas para los alumnos, 8 para los profesores y 9 para sus asesores o directores.

Procedimientos

La muestra se planeó para constituirse con alumnos provenientes de 2 IES que recientemente participaron en un programa de movilidad internacional, los alumnos cursan uno de los 3 programas de pregrado del área económico administrativo que se seleccionaron para el estudio, siendo estos programas de Administración, Contabilidad y Mercadotecnia; dicha planeación (18 alumnos), con 2 profesores, 2 expertos, 3 directores y 2 asesores académicos, en total 25 participantes quienes respondieron a un cuestionario y a una entrevista que fueron elaborados especialmente para el estudio.

1. Alumnos, profesores, expertos, directores o asesores firmaron una forma de consentimiento para iniciar su participación.
2. Aplicación de instrumentos:
 - Los participantes respondieron un cuestionario con el número de ítems señalados para indagar sobre el antes y después de su participación en un programa de movilidad internacional.
 - Los participantes fueron entrevistados (en el tipo de entrevista determinado para diferentes tipos de participantes) para identificar algunas experiencias derivadas de su participación en el programa de movilidad internacional.
3. Análisis de los datos:

- Cuantitativo: análisis de frecuencias, desviaciones y de consistencia interna.
- Cualitativo: análisis del discurso triangulando las opiniones de profesores, directores - asesores y alumnos.

Estrategia de análisis de datos

Una vez realizadas las encuestas a alumnos y profesores y de realizar las entrevistas a ambos grupos, se analizó la información cuantitativa y cualitativa de manera separada para posteriormente realizar el cruce de la información de forma sistemática conforme a las temáticas relacionadas con el desempeño académico. Hernández Sampieri et al. 2006, comentan que siempre y cuando el tiempo y los recursos lo permitan, es conveniente tener varias fuentes de información y métodos para la recolección de datos y es que en la investigación cualitativa se puede poseer una mayor riqueza, amplitud y profundidad en los datos, si es que éstos provienen de diferentes actores del proceso.

Una vez triangulada y analizada la información se encuentra que los alumnos de programas de movilidad internacional en relación a la categoría de desempeño académico responden de manera similar a lo comentado por Garbanzo Vargas (2007), y los tres tipos de determinantes que menciona en el ámbito de aprendizaje de los alumnos:

1. Determinantes personales: El alumno participante cuenta con factores de índole primeramente personal y posteriormente familiar (al recibir el apoyo de forma y fondo de sus padres o tutores) para participar en un programa de movilidad.
2. Determinantes sociales: Son los factores que asocia a su rendimiento académico en la IES en donde desarrolla su programa de movilidad al experimentar una vida con relaciones sociales y académicas diferentes, manifestando una competencia cognitiva inclusiva.
3. Determinantes institucionales: Que no son determinantes personales, pero que intervienen en el proceso educativo, donde al interactuar con los nuevos elementos influye en el rendimiento académico que presenta durante su par-

ticipación e inclusive posterior a ella al modificarla o realizar acciones de comparación o auto-concepto académico.

Resultados

Se encontró que los procesos de autorregulación y autoeficacia son los que manifestaron un cambio más profundo y que fue claramente identificado por los profesores, directores, expertos y asesores en relación al desempeño académico de los alumnos. Con lo que se encuentra que el proceso de autorreflexión, efectivamente les permite a los participantes evaluar sus propias experiencias, por lo que los estudiantes que antes no se percataban o bien no lo habían contemplado tienen un mejor entendimiento de lo que aprenden, de sus habilidades, de lo que han logrado y que pueden aventurarse, debido a que sus capacidades influyen fuertemente en la manera en que ellos piensan y actuarán en el futuro.

Los participantes (actores) académicos identificaron que los programas de movilidad internacional coadyuvan a que el alumno adquiera autoeficacia, sea intuitivo, y que se involucre en la realización de determinadas actividades escolares, interprete los resultados obtenidos y utiliza esas interpretaciones para desarrollar su desempeño académico.

Los alumnos participantes manifiestan lo que señalan Zimmerman y Kintzas (1997) al momento de que desarrollan diferentes procesamientos cognitivos y procesos de regulación del aprendizaje, siendo que manifiestan a su regreso un mayor grado de motivación al ser responsables de su propio aprendizaje, los que más planifican y ejecutan.

En el tercer aspecto de la categoría de desempeño académico, también se encontró que lo señalado por Maerh y Meyer (1997), desde un enfoque escolar o académico, es que la motivación manifestada en la actividad académica que se realiza en el programa de movilidad con orientación al aprendizaje del alumno les da inicio, dirección y perseverancia.

El análisis de los datos revela que el estudiar en el extranjero fue una experiencia de cambio en el desempeño académico de los participantes. Este proceso de cambio

estuvo a la par de un crecimiento de su autoeficacia y de la motivación, que permitió ver, entender y vivir la vida escolar de forma diferente.

Conclusiones

Los hallazgos de este estudio llevó a concluir que: El alumno busca la administración de proyectos en donde pueda desarrollar y ejecutar estrategias que generan ventajas competitivas sostenibles en las organizaciones, desea y sabe desarrollar, evaluar e implementar modelos innovadores de comercialización en su país y de otros entornos geográficos. Encuentra razones para comprometerse con la defensa de la verdad y los más nobles compromisos sociales para generar credibilidad en la relación con el entorno de acuerdo con la ética y moral en el ejercicio de su profesión que su IES le proporciona durante su preparación profesional.

La totalidad de participantes del estudio expresaron que la experiencia de haber participado en un programa académico en el extranjero fue de gran valor para la mejora del conocimiento y de su comunicación con otros, así como el desarrollo de habilidades de resolución de problemas, y una mejor gestión del tiempo. Se encontró con que su experiencia les proporcione confianza para tomar roles de liderazgo y hacer frente a los cambios y las iniciativas y que aprendieron a aceptar la diversidad del mundo y por lo tanto se encontraron para ser más flexible en comparación con sus compañeros que no han participado.

Por lo tanto, y con los hallazgos mencionados, se puede afirmar que la movilidad estudiantil internacional es un elemento estratégico y de apoyo para el desarrollo de las actividades de transmisión, generación y aplicación del conocimiento, que permite complementar esfuerzos en proyectos que fortalezcan los programas y servicios educativos, pero de manera importante, al ser actividades centradas (y de origen) en el alumno, debido a que sí se identifican cambios en los estudiantes universitarios de pregrado que han participado en una experiencia de movilidad internacional con respecto a su desempeño académico.

Bibliografía

- Drucker, P. (2001). *Los desafíos de la Gerencia para el siglo XXI*. Bogotá, Colombia: Norma.
- Garbanzo Vargas, G. M. (2007). *Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública*. *Universidad de Costa Rica, Costa Rica, Educación*, 31(1), 43-63.
- Giroux, S. y Tremblay, G. (2004). *Metodología de las ciencias humanas* (B. Álvarez, Trad.). (Trabajo original publicado en 2002). Distrito Federal, México: Fondo de Cultura Económica.
- Hernández Sampieri, R. Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la Investigación* (4ª. ed.). México: Mc. Graw-Hill/Interamericana Editores S.A. de C.V.
- Maerh, M. y Meyer, H. (1997). *Understanding motivation and schooling. Where we've been, where we are and where we need to go*. *Educational Psychology Review*. Vol 9, p. 399-427.
- Mahami, S. (2011). *Internationalization of Higher Education: A reflection on success and failures among foreign universities in the United Arab Emirates*. *Journal of International Education Research*. 7(3), 1-7.
- Stake, R. (2005). *Qualitative Case Studies*. en DENZIN, N. y LINCOLN, Y. (Eds.) *The Sage Handbook of Qualitative Research*, (443-466). Londres, Inglaterra: Sage
- UNESCO. (1998). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. Declaración Mundial Sobre La Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción*. Recuperado el 18 de marzo de 2015 de: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm
- Zimmerman, B. y Kintzas, A. (1997). *Developmental phases in self-regulation: Shifting form process goals to outcomes goals*. *Journal of Psychology*. 89(1), 29-36.

Educación a nivel internacional, nacional y la evaluación educativa

Guillermo Campos y Covarrubias
Universidad Nacional Autónoma de México
ccg102013@gmail.com

Presentación

El objetivo de este escrito es dar a conocer, la situación de la educación a nivel internacional y nacional, y a partir de ello dar una visión genérica de la importancia de la evaluación educativa, para dar respuesta a las problemáticas que se presentan no solo en cuestiones del docente, su preparación, planes y programas de estudio, sino también a nivel internacional, y el papel que desarrolla el estado en cada país para inversión en la educación.

La Educación, según la define la UNESCO (2010), es un factor esencial para el desarrollo humano, social y económico, y fomenta un mundo sostenible en el que se aprecia el conocimiento, promueve la cultura, enlaza la diversidad y defiende los derechos del hombre.

La educación tiene que adaptar sus estructuras y métodos de enseñanza a las nuevas necesidades. Se trata de pasar de un paradigma centrado en la enseñanza y la transmisión de conocimientos a otro centrado en el aprendizaje y el desarrollo de competencias transferibles a contextos diferentes en el tiempo y en el espacio.

Educación a nivel mundial

Según informes de la UNESCO, (2014), en distintos países, a partir de las pruebas, como la prueba pisa, entre otras, se determinó lo siguiente: En Inglaterra más del 8% de los estudiantes de octavo grado tuvieron un desempeño por debajo de los niveles mínimos en matemáticas. En Irak, el 61% de los estudiantes de segundo año de pri-

maria no consigue resolver preguntas simples de sustracción, en Nueva Zelanda, la mayor parte de los estudiantes de altos ingresos alcanzan el rendimiento básico esperado, contra 2/3 de los estudiantes de bajo ingreso. En los países africanos, los niños de familias más ricas son los que tienen más probabilidades de alcanzar el nivel mínimo de educación. En América Latina, avanzó en lo que respecta a Educación Secundaria pero la desigualdad social entre estudiantes sigue manteniendo altos índices.

A nivel mundial, solo 25 países gastaron más del 20% en educación en el 2011. Probablemente cerca de 29 millones de niños nunca irán a la escuela. El 54% de los niños que están fuera de la escuela son niñas, en Arabia, ese número es de 60%. El salario mínimo de los profesores se encuentra por debajo de los 10 US, en 8 países que son: República Centro Africana, Liberia, República Democrática del Congo, Zambia, Uganda, Mozambique, Camerún, Ruanda, menos del 75% de educación primaria se preparan adecuadamente en 1/3 de los países mencionados. Entre el 2011 y 2015, serán necesarios 5.2 millones de profesores de educación primaria.

Los 10 países con mayor analfabetismo son: India, China, Pakistán, Bangladesh, Nigeria, Etiopía, Egipto, Brasil, Indonesia y Congo. 2/3 de la población analfabeta mundial, son mujeres. Por lo menos, 250 millones de estudiantes no aprenden las nociones básicas de lectura y matemáticas. En América Latina y el Caribe existen poco más de 35.600 analfabetos de los cuales 55% son mujeres.

Actualmente se estima que existen aproximadamente 774 millones de analfabetas en el mundo. La mayoría de los países Guatemala, El Salvador, Nicaragua, Argentina, Ecuador, Cuba, entre otros destinan de su PIB entre un 15 y 20 % a su educación básica, media superior 17 % y 50 al 55 % a educación media superior por persona, como se podrá observar por todos los anteriores datos la educación estos países está centrada en la básica y la educación superior tiene una fuerte demanda pero su cobertura es muy pequeña solamente, en el caso concreto de México las instituciones de educación superior pública alcanzan a dar aducción a su población en un 65% el otro es arrojado al mercado laboral el cual absorbe un 15 % y lo demás al ejército industrial de reserva.

México al igual que América Latina no escapa a ninguno de los factores antes mencionados ni tampoco está fuera del esquema educativo neoliberal globalizador por lo que los modelos educativos en los que se basa las instituciones de educación a todos

los niveles en América, están determinados por factores socio industriales establecidos por los países altamente desarrollados es decir, responden a la sociedad industrial de ahí que: La educación en la globalización sea un proceso de conocimientos tecno científicos para la preparación de mano de obra calificada que requiere la industria moderna incorporando la enseñanza, habilidades y destrezas en el manejo tecnológico de las comunicaciones (redes sociales) que deben estar contemplados en las curriculas, planes, programas, perfiles, etc., de las escuelas de la sociedad moderna, aspectos todos ellos estudiados por especialistas de la educación de América Latina bajo una diversidad enfoques teórico-empíricos que presentan un mosaico multicultural educativo complejo de poder homogenizar para generar un modelo educativo sino estático, si con características concretas a seguir por todos los países en vías de desarrollo de América latina ejemplo de no poder utilizar modelos concretos educativos que sirven a otros países de la región, sería el sistema educativo Brasileño, el sistema educativo Cubano, entre otros

Educación en México

Según Información obtenida del INNE “El Estado mexicano tiene la obligación de garantizar condiciones suficientes para asegurar, sin discriminación alguna, el derecho de todas las personas a recibir una educación de calidad. Esto significa, al menos, que asistan de manera regular a la escuela, permanezcan en ella hasta concluir la escolaridad obligatoria y, en ese tránsito, logren aprendizajes relevantes para la vida.” (Educación, 2012)

No todos los niños y jóvenes asisten regularmente a la escuela y permanecen en ella hasta concluir su escolaridad obligatoria en el tiempo previsto, conforme avanzan en los niveles educativos, al llegar al nivel medio superior el 37% de los alumnos que iniciaron la educación básica, consideran un desafío el solo iniciar el nivel medio superior.

No todos los estudiantes aprenden lo esperado durante su paso por la escuela; los resultados de Aprendizaje afectan directamente a personas de escasos recursos, esto se debe a las antiguos métodos de enseñanza y a la falta de preparación de los docentes, tan solo el 16% de los alumnos de 17 años o más alcanzan los niveles estándares de los países de la ODCE en comprensión lectora.

Cobertura de educación. PIB en Educación. En este entorno lleno de vicisitudes hacen de nuestro país una encrucijada educativa difícil de solucionar; México destina de su PIB para educación el 1.6% de su total el cual se distribuye de la siguiente manera:

65 % a la educación básica (kínder, primaria y secundaria)
20 % media superior (preparatorias y bachilleratos técnicos y humanísticos)
15 % a la educación superior técnica y humanística (licenciaturas y posgrados)
Y solo el .03 % a la investigación.

De los 19.8 millones de personas de entre 6 y 14 años solo asisten a la escuela el 18.7 a la escuela a nivel nacional. El 57 % de personas entre 15 y 19 años de la población demandante de educación el 43 % no asiste a la escuela y de los 3 536 369 personas de más de 20 años de demandantes de educación superior 5 de cada 100 personas estudian educación superior. El 64 % de la población educativa de México tienen un nivel educativo de secundaria y de educación media sin terminar lo que nos hace ocupar en la OCDE uno de los lugares más bajos en educación y por la tanto por el monto del PIB destinado 1.6 % se ocupa el último lugar en la OCDE.

En México, para el año 2013 de 250 mmdp, lo que representa el 1.6% del PIB que es de 15 billones, 503 mil millones de pesos (2012). Con una proporción del 20% de su PIB, México ocupa el último lugar de la OCDE. A partir de estas cifras, ampliamos nuestro panorama, en cuanto a la situación nacional que enfrenta nuestro país en el ámbito de la educación y a partir de ello para dar solución se desarrolla la evaluación educativa.

Evaluación Educativa. Actualmente el sistema educativo está asumiendo una nueva cultura de la evaluación docente, siendo ésta asociada a programas de compensaciones salariales y a estímulos docentes. La evaluación docente vista desde el ámbito educativo público y privado tiene perspectivas y objetivos diferentes, pero coinciden en un objetivo común; elevar la productividad, brindar un servicio de calidad y eficientar los procesos educativos.

Considerando la situación actual de los académicos en el sector público encontramos que se lleva a cabo un proceso de evaluación poco objetiva que exclusivamente se limita a resultados cuantitativos haciendo a un lado el aspecto central de la educación: el proceso de enseñanza-aprendizaje y la calidad educativa; ya que solamen-

te se tiene que cumplir con una serie de aspectos tales como: antigüedad, participación en cursos, preparación profesional, desempeño profesional, entre otros.

A nivel privado, la evaluación docente depende de la institución ya que los indicadores a cumplir de cada una de ellas son distintos, enfocándose principalmente a la satisfacción del cliente (en este caso los alumnos), basados ante todo en los valores y objetivos de las instituciones, asegurando con esto la permanencia de los docentes y la satisfacción de los alumnos y administrativos. La evaluación es algo sumamente importante desde el punto de vista del mercado, porque cuando éste se abre la primera preocupación es asegurar una mínima calidad de los servicios educativos que se van a ofrecer, así también se concibe como una especie de verificación que garantiza ciertos niveles mínimos para dar confianza a los consumidores.

Para poder planear hay que tomar en cuenta que es fundamental la evaluación como relevancia de los objetivos planteados para establecer lineamientos y estrategias que nos orientan a la evaluación de un nivel educativo. Al escuchar la palabra evaluación, tendemos a asociarla o a interpretarla como sinónimo de medición del rendimiento y con exámenes de los alumnos, esto no debe limitarse a comprobar resultados, conocer o a interesarse de lo que el alumno es, sino debe considerarse como un factor de educación.

Pero, ¿qué es la evaluación? ¿Qué entendemos normalmente por evaluación? ¿Cuál es su función y proceso?

Como evaluación entenderemos para fines de este trabajo; que es un proceso sistemático y continuo mediante el cual se determina el grado en que se están logrando los objetivos de aprendizaje, también para formular juicios, los cuales serán usados para tomar decisiones. Sus principales características son:

- Es una actividad sistemática gradual y continua.
- Es un Subsistema integrado dentro del sistema de enseñanza.
- Colabora en programas, recursos y técnicas del proceso educativo.
- Eleva y aumenta la calidad de aprendizaje y rendimiento de los alumnos.

En la evaluación su función es importante dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, debido a que por medio de ella se realiza la retroalimentación.

- Diagnóstica, determinando el grado de identificación o discrepancia entre los objetivos propuestos y los resultados conseguidos.
- De orientación o reorientación de todo proceso, en su funcionamiento, estructura y distintos elementos a través de la retroalimentación o feedback de la información conseguida.
- de pronóstico de las posibilidades del alumno como base para su orientación personal, escolar y profesional
- de control de aprovechamiento de los alumnos.

La evaluación es un proceso que implica descripciones cuantitativas y cualitativas de la conducta del alumno, la interpretación de dichas descripciones y por último la formulación de juicios de valor basados en la interpretación de las descripciones.

Refiriéndonos a la evaluación como proceso para determinar el grado en que los objetivos del aprendizaje van siendo alcanzados, distinguiremos tres tipos de ella:

- Evaluación diagnóstica
- Evaluación formativa
- Evaluación sumaria

La evaluación diagnóstica

La evaluación diagnóstica es un proceso que pretende determinar:

- Si los alumnos poseen los requisitos para iniciar el estudio de una unidad o curso.
- En qué grado los alumnos han alcanzado ya los objetivos que nos proponemos en esa unidad o curso (conocimientos, habilidades, destrezas, etc.).
- La situación personal: física, emocional y familiar en que se encuentran los alumnos al iniciar el curso o una etapa determinada.

Si analizamos los aspectos que pretenden conocerse a través de la evaluación, si analizamos los aspectos que pretenden conocerse a través de la evaluación diagnóstica, caeremos en la cuenta de que, por su carácter de antecedentes básicos que el maestro necesita tomar en cuenta antes de realizar cualquier actividad, la evaluación diagnóstica deberá llevarse a cabo al inicio del curso y al inicio también de cada unidad si se considera conveniente.

Ahora pensemos un poco en su trascendencia. Si a través de la evaluación diagnóstica nos damos cuenta de que los alumnos, en su mayoría, poseen los requisitos para abordar el curso, lo interpretaremos como luz verde para seguir adelante con nuestros objetivos; pero si descubrimos que la mayoría no cuenta con dichos requisitos, tendremos que hacer un reajuste en nuestra planeación. Si la evaluación diagnóstica nos muestra que nuestros alumnos alcanzaron ya varios o muchos de los objetivos que nos proponemos abordar en esa unidad o curso, nuevamente tendremos que hacer los reajustes necesarios a la planeación, pues de lo contrario los alumnos perderán el interés y no desearán repetir actividades encaminadas hacia objetivos que ya alcanzaron.

Algo también de suma importancia serán los datos que a través de la evaluación diagnóstica podamos obtener acerca de las características familiares, físicas y emocionales en nuestros alumnos; mediante este conocimiento podremos orientar nuestra acción para tratar de responder a las especiales circunstancias de cada uno de ellos.

La evaluación formativa

La evaluación formativa es un proceso que pretende:

- Informar tanto al estudiante como al maestro acerca del progreso alcanzado por el primero.
- Localizar las deficiencias observadas durante un tema o unidad de enseñanza-aprendizaje.
- Valorar las conductas intermedias del estudiante para descubrir cómo se van alcanzando parcialmente los objetivos propuestos.

Por sus características, la evaluación formativa tendrá lugar al final de un tema, de una unidad o al término de una serie de actividades de cuyo buen logro dependa el éxito de actividades posteriores.

La evaluación formativa tiene también un papel de mucha importancia dentro del proceso enseñanza-aprendizaje, ella se encarga de orientar la actividad a través de sus informes sobre la forma en que se van alcanzando los objetivos. Si la evaluación formativa señala que se van cumpliendo los objetivos, el maestro y los alumnos tendrán un estímulo eficaz para seguir adelante. Si la evaluación formativa muestra deficiencias o carencias en cuanto a los objetivos que pretenden alcanzarse, será tiempo de hacer las rectificaciones y ajustes necesarios al plan, de motivar nuevamente a los alumnos y de examinar si los objetivos señalados son los más oportunos para colocarse en esa precisa etapa del proceso enseñanza-aprendizaje.

Podemos comparar la evaluación formativa con los semáforos colocados a lo largo de un camino que pretendemos recorrer, ellos nos indican si podemos confiadamente seguir adelante (luz verde), si debemos recorrer con precaución (luz amarilla) o si definitivamente es necesario un paro para revisión (luz roja). La observación atenta de la función indicadora que desempeña la evaluación formativa, nos llevará a una continua revisión y adecuación de nuestras actividades escolares.

La evaluación sumaria

La evaluación sumaria es un proceso que pretende:

- Valorar la conducta o conductas finales que se observan en el educando al final del proceso.
- Certificar que se han alcanzado los objetivos propuestos.
- Hacer una recapitulación o integración de los contenidos de aprendizaje sobre los que se ha trabajado a lo largo de todo el curso.
- Integrar en uno solo, los diferentes juicios de valor que se han emitido sobre una persona a través del curso.

Dadas sus características, el tiempo apropiado para llevarla a cabo será al fin de una unidad o de todo un curso escolar. Por medio de ella se trata de corroborar lo que ha sido alcanzado; esto no será nuevo para maestro y alumnos puesto que al llegar a la evaluación sumaria, cuentan ya con suficientes datos obtenidos de las evaluaciones

formativas que les harán vislumbrar lo que pueden esperar de la evaluación sumaria. Si en el momento de la evaluación sumaria los resultados fueran inesperados, habría que desconfiar de la validez de las evaluaciones formativas o de la atención que se prestó a éstas para hacer los reajustes necesarios.

Tiene gran valor el papel que la evaluación sumaria desempeña en la organización mental del conocimiento por parte del alumno, por medio de ella relaciona los diferentes aspectos del conocimiento y tiene un panorama general del curso o de la unidad que son objeto de la evaluación.

Conclusiones

En este contexto general alcanzamos a dimensionar la educación a nivel internacional en Centro América y México las vicisitudes y coincidencias son semejantes quizá algunos aspectos de orden económico se han las diferencias pero educativamente no las hay.

La Educación Formal bien aplicada con correspondientes estrategias y aplicadas de manera correcta, benefician al desarrollo de la sociedad mexicana, así como al desarrollo del país, pues ayudan al alumno a utilizar los métodos de aprendizaje que se ajustan mejor a su capacidad y facilidad, facilitando al individuo poderse ajustar a su papel en la sociedad, y brindándole un mayor posibilidad de iniciar y concluir el nivel superior, obteniendo así su perfil laboral y mayores oportunidades de crecimiento económico.

Concluyendo podemos decir, que los estímulos basados en la evaluación docente no son determinantes para asumir criterios si un docente genera aprendizajes que resulten significativos para los alumnos. Es por ello que es necesario fomentar una nueva cultura de la evaluación docente, esto con la finalidad de mejorar la práctica profesional, teniendo como premisa fundamental al alumno para formarlo hacia su vida profesional, así como para poner en práctica formas alternativas de elevar la calidad en la educación.

Bibliografía

- Cicourel, A y J. I. Kitsuse, (1977) “*The School as Mechanism of Social Differentiation*” en *Power and Ideology in Education in New York*, Oxford, Oxford University Press.
- Ramírez, A. (Coordinador), (2003) *Educación y cultura chicana, Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, México, UAM-X, Serie Cuadernos, No. 37.
- Baudelot, C. y R. Establet, (1975) *La escuela capitalista en Francia*, México, Siglo XXI.
- Ribeiro, D. (1970) *La universidad necesaria*, Montevideo, 1970, Universidad Oriental del Uruguay.
- Archer, M. (1981) “*Los sistemas de educación*” en *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, UNESCO, Paris, vol. 33, No. 2.
- Altbach, P. (2000) “*Los modos de desarrollo de la enseñanza superior: hacia el año 2000*” en *Perspectivas*, vol. xxi, núm. 2 (78).
- Bordieu P. y J. C. Passeron, (1964) *Les hérites*, Paris, Minuit.
- Boudon, R. (1980) *Efectos perversos y orden social*, México, Premia.
- Pozas Arciniega R. e I. Horcasitas de Pozas, (1980) *Del monolingüismo en lengua indígena al bilingüismo en lengua indígena nacional*, México, INI.
- Schmelkes, S. (2002) “*Educación y población indias en México. El fracaso de una política*” en F. Reimes (coord.) *Distintas escuelas, diferentes oportunidades. Los retos para la igualdad de oportunidades en Latinoamérica*, Madrid, La Muralla.
- Definiciones. (2013). *significados.info*. Obtenido de <http://www.significados.info/educacion/>
- Educación, I. N. (2012). *La educación en México*. Mexico.
- Fanfani, E. T. (2010). *Sociología de la Educación*. - Buenos Aires.

El OBSMAC y la RIMAC: Dos iniciativas convergentes de producción de conocimientos sobre la internacionalización de la educación superior y la ciencia en América Latina

María Cecilia Oviedo Mendiola
Departamento de Investigaciones Educativas, CINVESTAV
moviedo@cinvestav.mx

Presentación

En este escrito presento las características y resultados de dos iniciativas orientadas a producir conocimientos sobre los procesos de internacionalización de la educación superior y la ciencia en América Latina: la primera de ellas, el Observatorio sobre Movilidades Académicas y Científicas (OBSMAC), desarrollada en el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe; la segunda, la Red sobre Internacionalización y Movilidades Académico-científicas (RIMAC), establecida con el apoyo del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). Las dos iniciativas son coordinadas por Sylvie Didou, investigadora del CINVESTAV.

Antecedentes del OBSMAC

El Observatorio sobre Movilidades Académicas y Científicas en América Latina y el Caribe (OBSMAC) fue puesto en funcionamiento en el 2010, en el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe como parte de las iniciativas del Proyecto Espacio de Encuentro Latinoamericano de Educación Superior (ENLACES). La creación del OBSMAC, fue acordada en la Conferencia Regional sobre Educación Superior en América Latina y el Caribe (Cartagena de Indias, Colombia, 2008) y autorizada por la Conferencia Mundial sobre Educación Superior de la UNESCO (París, Francia, 2009) para tratar de responder a la necesidad, expresada por autoridades de la educación superior y expertos de la región, de contar con estudios sistemáticos sobre la movilidad académica y estudiantil, la fuga de cerebros y la integración universitaria.

Características del OBSMAC

El OBSMAC, coordinado desde su creación por Sylvie Didou, se ha constituido en un espacio virtual de confluencia de estudios, análisis, documentos, opiniones, entrevistas, becas, eventos y noticias sobre movilidades académicas y científicas en toda la región latinoamericana y caribeña.

Hasta el momento, han sido creados Observatorios Nacionales Temáticos adheridos al OBSMAC en siete países de la región: Argentina, Colombia, Costa Rica, Ecuador, México, Panamá y Venezuela. Cada uno de los observatorios está instalado en una institución universitaria y ha definido temas específicos de interés: OBNAT-Argentina, ubicado en la Universidad Nacional de Cuyo, con la internacionalización de los planes de formación de grado y posgrado como tema central de trabajo; OBNAT Colombia, localizado en la Asociación Colombiana de Universidades, con el tema de movilidad académica internacional; OBNAT Costa Rica, instalado en la Universidad de Costa Rica con el tema de la internacionalización de la investigación universitaria; OBNAT Ecuador, ubicado en la Universidad Técnica Particular de Loja, con los temas de movilidad académica y científica internacional; OBNAT México, localizado en el DIE CINVESTAV, con los temas de movilidad científica internacional, formación de elites y redes de circulación de conocimientos; OBNAT Panamá, en la Universidad de Panamá, con el tema de gestión de la internacionalización de la educación superior y el OBNAT Venezuela, instalado en la Universidad del Zulia, con énfasis en la internacionalización de la educación universitaria en Venezuela.

Principales resultados

Entre los principales resultados del OBSMAC puede destacarse la publicación de estados del arte sobre la internacionalización de la educación superior y las ciencias en Argentina, Brasil, México y Panamá (Didou y Jaramillo, 2014) y de estudios sobre dobles titulaciones en Argentina, Colombia y Ecuador (Didou y Fazio, 2014).

Desde su creación en 2010 a octubre de 2014, el OBSMAC publicó también en su página de acceso abierto 226 documentos (ver Cuadro 1)¹⁹, gracias a la colaboración de 127 personas residentes en 27 países. Si bien un gran número de los documentos

¹⁹ La página del OBSMAC se encuentra en la siguiente dirección: http://www.iesalc.unesco.org/ve/index.php?option=com_content&view=article&id=3315&Itemid=1399&lang=es

publicados se refiere a México y la mayoría de ellos a América Latina, se encuentran referencias también a países de Europa, África, Oriente medio y Asia (ver Cuadro 2).

Cuadro 1
Productividad del OBSMAC 2010-2014

Sección/Año	2010	2011	2012	2013	2014*	2010-2014
Rendición de cuentas	0	0	1	3	1	5
Documentos	2	5	0	3	3	13
Noticias	0	0	0	0	20	20
Red OBNAT	2	3	7	11	6	29
Expertos Opinan	19	5	8	23	11	66
Recursos sobre internacionalización	0	0	1	42	50	93
Total	23	13	17	82	91	226

* Productividad hasta 14 de octubre de 2014.

Fuente: Elaborado por Araceli Beltrán con base en información disponible en la página web del OBSMAC.

El OBSMAC ha contado con apoyo financiero de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) y de la Fundación Ford.

Creación de la RIMAC

En 2014, Sylvie Didou decidió responder a la convocatoria emitida por CONACYT para la creación de Redes temáticas y convocar a sus colegas en el país y en el extranjero a integrar la Red sobre Internacionalización y Movilidades Académico-científicas (RIMAC).

Cuadro 2
Documentos publicados por el OBSMAC por país de referencia

País al que refiere el documento	Número
México	49
Argentina	28
Chile	20
Brasil	16
Ecuador	16
Panamá	11
Costa Rica	7
Venezuela	6
Colombia	2
Nicaragua	2
Perú	2
Uruguay	2
Puerto Rico	1
Latinoamérica	9
México y EUA	3
Colombia y EUA	1
Europa-Latinoamérica	1
Francia-Brasil	1
Francia-México	1
Francia-Venezuela	1
Estados Unidos	7
Canadá	2
Francia	19
España	6
Grecia	2
Alemania	1
Holanda	1
Moldavia	1
Polonia	1
Suiza	1
Europa	1
Argelia	1
Malasia	1
Palestina	1
Internacional	2
TOTAL	226

Fuente: Elaborado por Araceli Beltrán con base en información disponible en la página web del OBSMAC

La RIMAC se constituye en una reunión celebrada en la Ciudad de México, los días 27 y 28 de octubre. Tiene como propósito la producción de conocimientos

actualizados sobre aspectos emergentes de los procesos de internacionalización de la educación superior y la ciencia y está organizada en cuatro subprogramas:

1. Aseguramiento de la calidad e internacionalización del currículum.
2. Estrategias de provisión transnacional de servicios educativos y alianzas internacionales para la producción de innovaciones científicas.
3. Diplomacia científica y nuevos dispositivos para la internacionalización de la educación superior.
4. Transferencia de conocimientos y cooperación para la internacionalización in situ de los sistemas de educación superior y ciencia.

En la RIMAC participan 13 investigadores de 7 instituciones nacionales, entre ellas la UNAM, la UAM, el Colegio de México, las Universidades de Sonora y Colima, el CIESAS, además del CINVESTAV; 13 investigadores de instituciones en el extranjero, en países de América Latina como Argentina, Costa Rica, Ecuador, Nicaragua, Panamá, Puerto Rico y Venezuela, pero también de instituciones en Francia y Suecia. Además de la participación de investigadores con trayectorias consolidadas, la RIMAC integra en cada uno de sus cuatro subprogramas a jóvenes investigadores y a estudiantes de posgrado con la finalidad de contribuir a mejorar su formación en investigación, pero también sus conocimientos y experiencia en la participación en redes de investigación.

Para su instalación, la RIMAC contó con un apoyo financiero del CONACYT, a partir de propuestas individuales de trabajo de cada uno de sus integrantes, ha preparado un programa de actividades bianual y espera el dictamen del mismo Consejo y su apoyo financiero para la etapa de trabajo que comprende los dos últimos tercios de 2015. Información extensa sobre la RIMAC, sus miembros y sus propuestas de trabajo puede encontrarse en la página <http://www.rimac.mx>.

Conclusiones

- Ambas iniciativas tienen el objetivo de producir conocimientos sobre temas emergentes relacionados con los procesos de internacionalización de la educación superior y la ciencia.
- Tanto el OBSMAC como la RIMAC se interesan en los procesos de internacionalización de la educación superior y la ciencia en América Latina, considerada como región o tomando cada país por separado, especialmente México, pero también en las relaciones entre ellos y con otras regiones del mundo. La RIMAC amplía sus centros de interés a Asia y África.
- El OBSMAC ha realizado trabajos de investigación en red, tal como se propone hacerlo la RIMAC, priorizando la investigación cualitativa. La RIMAC, dada su composición y la experiencia y formación disciplinaria de sus miembros académicos, amplía las temáticas y perspectivas de abordaje desde la sociología, la historia, la economía, la pedagogía, el derecho, etc.
- La RIMAC tiene un fuerte énfasis en la formación de jóvenes investigadores y de estudiantes de posgrado, que sólo desarrolló tangencialmente el OBSMAC.
- Ambas iniciativas se proponen que los conocimientos producidos sean útiles para la toma de decisiones en los niveles de los programas, las institucionales y los sistemas de educación superior y ciencia en su conjunto.
- El OBSMAC constituye un espacio virtual, coordinado por el IESALC de la UNESCO, mientras que la RIMAC, dadas las exigencias del CONACYT, ha formalizado su estructura y organización con la elaboración de un Reglamento y el establecimiento de acuerdo institucionales de participación. Sin embargo, la RIMAC se mantiene como una estructura flexible, basada en el principio de asociación voluntaria de sus miembros, el cumplimiento de los compromisos asumidos individual y colectivamente y la organización colegiada²⁰.

²⁰ Artículo 2 del Reglamento General de la Red sobre Internacionalización y Movilidades académico-Científicas (RIMAC), disponible en <http://www.rimac.mx/reglamento-general-red-sobre-internacionalizacion-y-movilidades-academico-cientificas-rimac/>

Referencias:

- Didou, S. y V. Jaramillo (Coord.) (2014). *Internacionalización de la educación superior y las ciencias en América Latina: Un estado del arte*. Caracas: UNESCO-IESALC/ Universidad de Panamá.
- Didou, S. y M. C. Fazio (Coord.) (2014). *Titulaciones Dobles y Carreras Compartidas en América Latina: Un Estado del Arte Exploratorio en Argentina, Colombia y Ecuador*. Caracas: UNESCO-IESALC/ Universidad Nacional de Cuyo.

Aportes para un estado del conocimiento de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas en América Latina y el Caribe

Jaime Rogelio Calderón López Velarde
Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Zacatecas
peri984@hotmail.com

Introducción

Se analizan el contenido de 10 números de la *Revista Interamericana de Educación de Adultos* del Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe entre 2010 y 2014 con la finalidad aportar elementos para la construcción de un estado del conocimiento en esta región y campo de conocimiento. Los resultados indican que la producción investigativa es mínima, concentrándose el 82 % en Argentina, Brasil y México, lo que refleja a su vez, un desarrollo desigual. Las áreas de conocimiento de mayor interés se refieren a la formación de educadores, la educación básica y la alfabetización; predomina la autoría individual y femenina, así como los métodos cualitativos y la tendencia de enfoques teóricos que cuestionan la desigualdad social y las relaciones de poder. Se constata un desequilibrio entre investigaciones orientadas a generar nuevos conocimientos y aquellas cuya finalidad es desarrollar propuestas de intervención educativa.

En este trabajo se aportan elementos para la construcción de un estado del conocimiento sobre la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) en América Latina y el Caribe a partir de las colaboraciones enviadas a la *Revista Interamericana de Educación de Adultos* (RIEDA) del Centro de Cooperación Regional de la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL). Esta publicación periódica con 37 años de vida, ha cultivado y difundido a lo largo de este periodo en la mayoría de los países de la región latinoamericana y en otras naciones, una amplia y diversificada producción de colaboraciones que han enriquecido el quehacer teórico y práctico de la EPJA.

Consideramos que en los productos académicos de esta revista se encuentran indicadores básicos para conocer la situación que guarda la investigación de la EPJA en la región y de este modo contribuir al propósito antes señalado. En este sentido se

analizan las colaboraciones publicadas en la RIEDA durante el periodo 2010-2014, destacando el nivel de participación y las características de las investigaciones referidas a la EPJA, particularmente los tipos de investigación, las áreas temáticas, así como los enfoques teóricos y metodológicos. Sin embargo, las principales contribuciones de la investigación en las cinco áreas temáticas, desbordan los propósitos de esta ponencia y se expondrán en un trabajo más amplio.

La delimitación del periodo señalado (2010-2014), obedece a que al inicio de 2010, el consejo editorial del CREFAL y de la revista, delinearon una política para que esta adquiriera mayor reconocimiento y calidad académica. Para lograrlo, se propuso que la RIEDA formara parte de los índices de las revistas científicas de México y de esta manera estimular la actividad investigativa en la región latinoamericana. Este giro en la política editorial de la RIEDA, nos animó a conocer las respuestas de los estudiosos de la EPJA durante estos cinco años para lo cual formulamos las siguientes preguntas:

¿Quiénes publican en la RIEDA; ¿Cuáles son las temáticas abordadas y las finalidades de las investigaciones?, ¿Qué enfoques teóricos y metodológicos predominan?, ¿Qué lugar ocupa la EPJA como campo de investigación?

La estructura del trabajo está organizada en dos puntos. En el primero se expone la metodología para sistematizar la información de la RIEDA; en el segundo se menciona el nivel de participación de los países y datos sobre los autores, así como las características generales de las investigaciones (temáticas, finalidades, marcos teóricos y metodológicos); finalmente se presentan las conclusiones.

Desarrollo

1. Pautas metodológicas para la sistematización de la información

1.1 EPJA y estado del conocimiento

A lo largo de la historia de gran parte de los países latinoamericanos, la EPJA ha estado ligado a los procesos de exclusión social de los sectores sociales del campo y la ciudad que viven en condiciones de pobreza y han sido considerados en los discursos educativos y en las políticas educativas nacionales y de los organismos internacionales como sujetos “carentes”, “vulnerables”, “en riesgo”, o en situación de “rezago educativo”. Sin embargo, los criterios tradicionales para definir a los sujetos

de la EPJA como la edad, el déficit educativo, condición social, modalidad educativa, entre otros, resultan hoy día insuficientes dada la multiplicidad de situaciones generadas por la pobreza e inequidad social y al papel diversificado que estos asumen: ciudadanos, padres, trabajadores, adultos mayores, etcétera. (Caruso *et al.*, 2008). Además, la discusión sobre una definición y caracterización que trascienda el término EPJA desde la perspectiva del *aprendizaje a lo largo de toda la vida* no ha prosperado en los países de la región.

Por otra parte no se puede soslayar el hecho de que la EPJA es una actividad que trasciende lo estrictamente educativo, pues no se circunscribe a los aprendizajes en los espacios escolares sino a una diversidad de lugares en donde se convive para aprender y recrear la cultura en sus múltiples manifestaciones. En este sentido los vínculos educativos entre niños, jóvenes y adultos ya sea dentro del sistema escolarizado (propuestas de alfabetización simultánea entre niños y los jóvenes y/o adultos; programas comunitarios, entre otros) y fuera de este (programas de atención y educación de la primera infancia que operan a modo de escuelas para padres y madres de familia, aprendizaje intergeneracional, comunidades de aprendizaje y otros), muestran la coexistencia y mutua interdependencia entre sistemas formales y no formales cuyas fronteras son cada vez más relativas y artificiales (Calderón, 2014). Con respecto al estado del conocimiento suscribimos la definición propuesta por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), esto es:

El análisis sistemático y la valoración del conocimiento y de la producción generadas en torno a un campo de investigación durante un periodo determinado para permitir identificar los objetos bajo estudio y sus referentes conceptuales, las principales perspectivas teórico–metodológicas, tendencias y temáticas abordadas, el tipo de producción generada, los problemas de investigación y ausencias, así como su impacto y condiciones de producción. (COMIE en Weiss, 2005:11)

La anterior definición de acuerdo con Martínez (2006: 6), permite una mayor pluralidad y diversidad de lo producido en un tema determinado que no se limita a una tarea de acopio y clasificación de información sino a la exigencia de una mirada crítica y valorativa de la investigación que propicie “una reflexión ontológica sobre el objeto de estudio, un posicionamiento multirreferencial de sus supuestos conceptuales y un acercamiento epistemológico de sus sustentos metodológicos”. En el

marco de las ideas precedentes, la sistematización de la información se ajustó a los siguientes procedimientos:

1. Para integrar la información de las colaboraciones de la RIEDA se elaboró una ficha de registro en la cual se incluyeron datos generales (título, número de autores, género, país, finalidad de la investigación, preguntas, objetivos, sujetos, supuestos/hipótesis) que fueron complementados con los referentes conceptuales y metodológicos.
2. Con respecto a las áreas temáticas de la EPJA, se dividieron en dos niveles: A) Procesos educativos escolarizados. B) Procesos educativos no escolarizados. En cada uno de estos se incluyó, de acuerdo a los objetos de estudio de las investigaciones publicadas, seis áreas temáticas: i) alfabetización; ii) matemáticas; iii) educación básica; iv) adultos mayores; v) políticas educativas; vi) formación de educadores. Finalmente se incluyeron los temas emergentes y transversales de interculturalidad, educación para la salud y para el cuidado del medio ambiente. Las temáticas distintas a la EPJA no fueron consideradas.
3. Los tipos de investigación fueron clasificados de acuerdo a sus finalidades²¹ ya que las alusiones de los autores a investigaciones básicas y aplicadas son propiamente inexistentes. Con arreglo a este criterio y una vez revisada los objetivos y preguntas formuladas de cada investigación se derivaron las siguientes finalidades: explicativas y/o comprensivas; de intervención; descriptivas (diagnósticos); sistematización de experiencias; evaluativas; comparativas.
4. Para identificar los “marcos teóricos” de las investigaciones, se revisaron los apartados específicos de cada artículo en donde quedara explícito este u otra expresión equivalente, pero en el desarrollo del texto los autores no lo expresan en esos términos ni le dedican un apartado a este aspecto, sino diversas maneras de abordarlo, esto es: i) señalando definiciones y conceptos clave en la parte introductoria; ii) mediante la formulación de una pregunta sobre el objeto de estudio, iii) refiriéndose a expresiones como “perspectiva”, “concepción teórica”, “los conceptos y las definiciones”, “miradas teórico meto-

21 La clasificación que distingue entre investigaciones con y sin referentes empíricos nos pareció apropiada pero no fue tomada en cuenta ya que solamente se identificaron cuatro de éstas sin este último atributo que corresponde a la modalidad de ensayos.

dológicas”, “categorías”, etc. iv) mencionándose en la metodología o características de la investigación (“objetivos y fundamentos de la investigación”, “aspectos sustantivos del diseño”, “trayectoria metodológica”, “breves consideraciones metodológicas”, etc. v) refiriéndose directamente a teorías particulares, conceptos o categorías de análisis sobre el objeto de estudio “contención”, “breves notas en torno a la transferencia de los aprendizajes”, etcétera. vi) aludiendo a investigaciones afines a la problemática investigada mediante citas a los autores con los cuales se comparten las ideas de los investigadores. Por lo anterior optamos por identificar los “marcos teóricos” con el término de referentes conceptuales.

5. En relación a los métodos empleados, se siguió el mismo procedimiento, es, decir, la referencia explícita señalada por los autores en el cuerpo narrativo del texto (cuantitativo, cualitativo o mixto) y a la perspectiva o tipo de investigación (etnográfica, modelo interpretativo, “modo cualitativo de generación de categorías y el modo participativo”, cuasi-experimental, etc.). De igual modo se hizo para identificar las principales técnicas e instrumentos empleados para la obtención y análisis de los datos.

En resumen, de acuerdo con la tabla 1, se revisó el contenido de 10 números de la RIEDA durante el periodo 2010-2014 que incluye 53 colaboraciones arbitradas distribuidas en 44 artículos de investigación y 9 ensayos. De ese total, 38 colaboraciones, equivalente al 72 % abordan temáticas de EPJA, solamente en 6 se incluyeron como temas emergentes y transversales y los 9 restantes abordaron temáticas distintas.

Tabla 1. Número de artículos y ensayos y su distribución por áreas temáticas publicados en la RIEDA (2010-2014)

Áreas temáticas	Tipos de colaboración		Total	%
	Artículos	Ensayos		
EPJA	34	4	38	72
Temas emergentes	3	3	6	11
Otras	7	2	9	17
Total	44	9	53	100

Fuente: Elaboración propia con datos de la RIEDA del CREFAL

2. Participación y características de las investigaciones

2.1 ¿Cuántos y de qué países son los autores que publican en la RIEDA?

Los autores de las 38 investigaciones sobre EPJA que incluyen 34 artículos y 4 ensayos se concentran en Argentina, México y Brasil con 14, 9 y 8 colaboraciones respectivamente, es decir, el 82 % del total, seguido de autores de otros países con apenas dos artículos (Chile, Colombia y España) y solamente un artículo de Venezuela. Tres autores argentinos y uno mexicano publicaron en dos ocasiones.

Con respecto al número de autores por género, es evidente el predominio de las mujeres que alcanzan el 68% con 47 colaboraciones y solamente 22 para los varones (32%). Asimismo 60% de las producciones académicas son individuales, mientras que las colectivas que incluyen de dos a tres autores, equivalen al 35% de las investigaciones y solamente dos fueron producto de cuatro y seis autores, situación que muestra la escasa cultura de trabajo colaborativo al interior y fuera del territorio nacional de las instituciones en donde se generaron las investigaciones, pues solamente en un caso participaron dos autores de diferentes países. Cabe mencionar que la mayoría de los autores, se desempeña como investigador o académico de centros universitarios, mientras que cerca de la cuarta parte (23%), es decir, 10 de las investigaciones reportadas son avances parciales o síntesis de las tesis de estudiantes y egresados de programas de posgrado (tres de maestría y siete de doctorado), principalmente de centros universitarios de Argentina, Brasil y México.

2.2 Áreas temáticas y finalidad de las investigaciones

Las dos áreas temáticas generales que ocupan el mayor interés de los investigadores se concentra en problemas de la formación de educadores y en la educación básica con 9 y 8 colaboraciones respectivamente, en tercer lugar, investigaciones sobre alfabetización y en cuarto, las políticas educativas con 6 investigaciones en tanto que los adultos mayores reportan 5 investigaciones y las de matemáticas en contextos no escolarizados suman 3. Las temáticas emergentes y transversales fueron 6 de las cuales 3 abordan la interculturalidad. Sin embargo, otras temáticas como el de las TIC, fueron objetos de estudio en las diferentes áreas temáticas. Con respecto a la finalidad de las investigaciones el mayor número se concentra en aquellas de carácter explicativo/compreensivo con 30 artículos (68 %); le siguen en cantidades míni-

mas, las de sistematización de experiencias y las descriptivas con 5 y 4 respectivamente, así como las de intervención y evaluación con 2, solamente se reportó una con fines comparativos (tabla 2).

Tabla 2. Número de investigaciones publicadas en la RIEDA por áreas temáticas y su finalidad (2010-2014)

Áreas temáticas	Finalidades de las investigaciones						Total
	Explicar/ comprender	Intervenir	Describir/ explorar	Sistematizar	Evaluar	Comparar	
Alfabetización	3	2	1	1	0	0	7
Matemáticas	3	0	0	0	0	0	3
Educación básica	7	0	0	1	0	0	8
Adultos mayores	2	0	2	0	1	0	5
Políticas educativas	4	0	0	1	0	1	6
Formación de educadores	6	0	0	2	1	0	9
Temas emergentes							
Interculturalidad	3	0	0	0	0	0	3
Diversidad	1	0	0	0	0	0	1
Educ. para la salud	1	0	0	0	0	0	1
Educ. para el medio ambiente	0	0	1	0	0	0	1
Total	30	2	4	5	2	1	44

Fuente: Elaboración propia con datos de la RIEDA del CREFAL (2010-2014).

2.3 Referentes teóricos y metodológicos

Los referentes teóricos de las investigaciones guardan estrecha relación con la diversidad de problemas y objetos de estudio derivados de las diferentes áreas temáticas de la EPJA y en consecuencia, son múltiples los enfoques y perspectivas desde los cuales se analizan, interpretan y generan discusiones con los resultados obtenidos. Cabe mencionar que al revisar la manera en la cual se apela a la teoría en las investigaciones realizadas, ésta no se reduce a un concepto predeterminado (“marco teórico”) ni a un sólo modelo de análisis sino a variadas formas que responden a las características del objeto de estudio, a la formación disciplinaria del investigador, a su pertenencia a determinada tradición investigativa e inclusive a exigencias institucionales.

Por citar dos ejemplos, la explicación de la categoría *contención* en los docentes de EPJA (asistencial y pedagógica), se vale de elementos conceptuales de la “*cutura psi*”, y de la *pedagogía de las relaciones cordiales* que suscriben varios autores (Giroux, Gerenik, Castel). En el mismo sentido para analizar las representaciones de los docentes se retoman los aportes conceptuales de Carina Kaplan y de la sociología de la educación, la perspectiva de la pedagogía crítica o teoría de las resistencias de autores como Bonal, Giroux, y Bourdieu, complementada con referencias de textos de Dubet y Martucchelli para analizar los procesos que se viven en las escuelas. No obstante esa diversidad, en la mayoría de las investigaciones se observa una tendencia al empleo de perspectivas teóricas afines a las arriba citadas que cuestionan el origen de las desigualdades sociales, las relaciones de poder y en general, las situaciones de opresión, discriminación y subordinación de las clases subalternas.

Por lo que a los métodos y técnicas de investigación se refiere, 23 de 30, equivalente al 70%, son de tipo cualitativo con diversos enfoques (etnográfico, narrativo, investigación-acción, sistematización, comparativo, histórico, etc.), valiéndose principalmente de técnicas de obtención de los datos mediante observación participante y entrevistas. Asimismo de variadas técnicas de análisis y validación de la información. Sin embargo, en los métodos empleados es clara la tendencia a reproducir la separación entre los investigadores y los sujetos; solamente en algunos casos se inscriben planteamientos acerca de su implicación mediante perspectivas de sistematización e investigación-acción o “investigación pedagógica en acción”. En contraste, las investigaciones de tipo cuantitativo representan el 25%, mediante estudios estadísticos de carácter descriptivo, exploratorio, correlacional, inferencial, cuasi-experimental y adaptación de escalas psicométricas. Solamente tres fueron de tipo mixto.

Conclusiones

Este avance sobre el estado del conocimiento de la EPJA indica que la producción investigativa a través de los últimos cinco años en la RIEDA es mínima ya que en promedio apenas llegan a cerca de 8 investigaciones anuales. La participación de los países de la región también es muy pobre, pues de las 38 colaboraciones de EPJA publicadas²² entre 2010-2014, 36 corresponden a 6 de los 48 países de la región, concentrándose el 82 % en las tres naciones más grandes: Argentina, Brasil y México, lo que refleja a su vez, un escaso y desarrollo desigual. Las áreas de conocimiento de mayor interés de los investigadores se refieren a la formación de educadores, la educación básica y la alfabetización mientras que la evaluación, la calidad, la gestión y la innovación son propiamente inexistentes.

En las investigaciones predomina la autoría individual y femenina, así como los métodos cualitativos y la tendencia de enfoques teóricos que cuestionan la desigualdad social y las relaciones de poder. Se constata por otra parte, un desequilibrio entre investigaciones orientadas a generar nuevos conocimientos y aquellas cuya finalidad es poner a prueba propuestas innovadoras de intervención o desarrollo educativo, lo que significa, no obstante, un relativo pero evidente robustecimiento de la investigación destinada a la generación de nuevos conocimientos.

Aunque no se mencionan los aportes en cada una de las áreas temáticas de la EPJA, en lo general se advierten cambios históricos, conceptuales y nuevas tendencias de la alfabetización y sus formas de apropiación, mientras que en las políticas y prácticas educativas, se identifican obstáculos y logros, particularmente de las concepciones y representaciones de los educadores de adultos sobre sus alumnos, y de los que éstos piensan y viven en su condición de jóvenes, mujeres, afrodescendientes, indígenas y adultos mayores dentro y fuera de los centros de adultos en los contextos sociales analizados.

El tránsito de la RIEDA a revista científica ha sido positivo porque se ha mantenido como un espacio dedicado a promover y difundir el conocimiento generado por la investigación en la región y por su larga trayectoria y calidad de los productos académicos, debiera alcanzar en breve tiempo este reconocimiento para estimular y ampliar la participación de los investigadores.

22 Dos colaboraciones fueron de España.

Finalmente, se requiere complementar este avance y contar con un estado del conocimiento más amplio, actualizado y con sistemas clasificatorios de las áreas temáticas más holísticas, capaces de integrar la diversidad y complejidad de la EPJA.

Bibliografía

- Caruso, A. (2008). *Situación de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe. Informe Regional*. México: CREFAL/CEAAL.
- Calderón, J. (2014). *La investigación sobre personas jóvenes y adultas: Las tesis de un concurso latinoamericano*. En *Educao e Pesquisa*, Sao Paulo, v. 40, n. 3, jul./set, pp. 699-715.
- Martínez, R. (2012). *Los estados del conocimiento de la investigación educativa. Su objeto, su método y su epistemología*. En *Ecos de la Educación*, n. 2, pp. 51-56.
- Weiss, E. (2005). *El campo de la investigación educativa en México a través de los estados del conocimiento, conferencia pronunciada en el VIII CNIE*, Hermosillo, Sonora, México, COMIE.

El posgrado nacional en el contexto de la globalización y la sociedad del conocimiento

Sara Rosa Medina Martínez
Universidad Nacional Autónoma de México
srmedina@prodigy.net.mx

Luz Paola Acosta Ramírez
Universidad Nacional Autónoma de México
zulacram@hotmail.com

Introducción

El artículo analiza la relación entre el posgrado, la globalización y la sociedad del conocimiento, con especial referencia al caso de México en el momento actual, así como también a las Políticas Públicas del Posgrado, en las cuales es pertinente destacar que han carecido y carecen de un hilo conductor de largo aliento, dado que sólo han obedecido a satisfacer necesidades de las administraciones en turno sin obedecer a un Plan Rector de largo alcance. Al propio tiempo las políticas para la evaluación del Posgrado no son las adecuadas para la especificidad de cada disciplina, dado que aún las ciencias sociales y las humanidades aún se siguen evaluando con criterios e indicadores propios de las ciencias exactas. Por ello es que se sostiene la necesidad de establecer políticas públicas que atiendan a dos ámbitos fundamentales: 1) Al interior del País en el Sistema Nacional de Posgrado y 2) Al exterior.

Tras los cambios acaecidos a partir de la industrialización, el escenario educativo se ha visto fuertemente modificado al tratar de dar respuesta a necesidades laborales provenientes del modelo neoliberal que ha generado una mayor desigualdad en todos los ámbitos de desarrollo humano. México no ha sido la excepción, pues paulatinamente ha procurado adecuarse a solicitudes de agentes internacionales. Particularmente, el posgrado enfrenta diversos retos que, enmarcados en la sociedad del conocimiento, resultan casi obligatorios atender. Es por ello que, esta ponencia pretende ser una aportación teórica que fundamente la necesidad de establecer un nuevo rumbo en las políticas educativas de nuestro país a nivel posgrado.

Desarrollo

Antecedentes. El capitalismo moderno que se desarrolla después de la Segunda Guerra Mundial ha impactado de manera fehaciente a la mayor parte de los países, al propio tiempo que genera una internacionalización más intensa particularmente con sucesos como la disolución del bloque soviético, la caída del Muro de Berlín, los cambios políticos y económicos en las naciones de regímenes socialistas y el término de la llamada Guerra Fría” (Ianni Octavio, 1999:31).

La característica principal del modelo neoliberal es la privatización de las empresas estatales y la exportación. De tal suerte que los impactos de este modelo sin duda, se encuentran contrapuestos. Por ejemplo, en los países miembros de la OCDE en la década de los años 70 y 80 del siglo XX lograron detener la inflación que en conjunto promediaban, pasando de un 8,8% a 5,2%, cifra que para los años 90 siguió disminuyendo. Sin embargo, también ocasionó, en este mismo grupo de países, mayor desigualdad al caer el ingreso salarial en un 20% (Anderson, 2003). En el caso de México dicho modelo no fue favorable, pues impactó directamente al salario y a los empleos.

La emergencia de nuevas circunstancias polarizaron aun más los grupos sociales al interior de las sociedades intensificando su pobreza e inequidad. Así, los países altamente industrializados experimentaron acumulación de capital sin precedentes y pudieron dedicar parte de estos excedentes al desarrollo científico y tecnológico de sus poblaciones, haciendo aun más inequitativa la distribución de la riqueza a nivel mundial y, desde luego, el acceso a la educación como factor fundamental del desarrollo (Medina, 2012:19).

Por lo que toca a nuestro país, hacia el final de la década de los años ochenta, ya con la presencia de sucesivas crisis económicas y la dependencia del petróleo como único factor de desarrollo, México realizó notables esfuerzos por diversificar nuestra dependencia del oro negro y voltear hacia diversos mercados y espacios geo-estratégicos. Así concluimos por establecer un tratado de libre comercio con Estados Unidos y Canadá e ingresar a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos- OCDE-, entre otras acciones.

Si bien esto posibilitaba perspectivas más amplias para la Nación, en paralelo generaba también nuevas formas de dependencia al intentar competir con las naciones

más industrializadas del planeta lo que traería aparejados costos muy elevados. En este sentido, las políticas de corte neoliberal promovidas y aplicadas en México por los organismos internacionales impactan y condicionan diversas áreas y sectores, entre ellos el educativo.

Una de las muestras más evidentes de la injerencia de los organismos internacionales en nuestro país en materia educativa la encontramos en el sistema básico con la prueba Program for International Student Assessment (PISA), en español Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes realizada por la OCDE (2015). Dicha prueba estandarizada se aplica a estudiantes de 15 años sobre lectura, matemáticas y ciencia. Se trata de demostrar las competencias que los estudiantes tienen al concluir la educación básica en distintos países. Obviamente, México ha quedado en los últimos lugares.

También podemos observar que los cambios recientes en la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB) iniciados en el nivel Preescolar en el 2004 (SEP, 2004) obedecen a lineamientos establecidos por los organismos internacionales. Los programas de estudio, como consecuencia, se han modificado sustancialmente bajo un enfoque de competencias que pretende dar respuestas a problemáticas que se suscitan en el escenario laboral para dar cauce a las propuestas establecidas por dichos organismos.

La Ley General del Servicio Profesional Docente implementado en el 2013 (SEP, 2013) es otra prueba de la influencia que los organismos tienen en la toma de decisiones. Así como la promulgación de la ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), en la que se pretende con ello evaluar la calidad, el desempeño y los resultados del Sistema Educativo Nacional en la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior.

El Siglo XXI. En el periodo actual, la competitividad se establece por la habilidad de generar innovaciones, desarrollar productos y llevarlos al mercado, con la mayor rapidez posible. En ello los sistemas educativos confrontan la gran responsabilidad de preparar a sus egresados, para estas nuevas circunstancias, dotarles de aquellos conocimientos y competencias que les garanticen un adecuado desempeño en la denominada sociedad del conocimiento. En este sentido, es importante atender lo que Juan Carlos Tedesco llama las tres grandes cuestiones del mundo actual: “competitividad económica, desempeño ciudadano y equidad social” (Tedesco, 2000:4-5).

Sociedad del conocimiento. El concepto surge en el siglo pasado, alude a las transformaciones sociales que se están produciendo en la sociedad moderna y sirve para el análisis de estas transformaciones. Al mismo tiempo, ofrece una visión del futuro para guiar normativamente las acciones políticas y ocupa un lugar importante en el actual debate de las ciencias sociales. (Castells, 2010).

La sociedad del conocimiento se caracteriza por una estructura económica y social, en la que el conocimiento ha substituido al trabajo, a las materias primas y al capital como la fuente más importante de la productividad, crecimiento y desigualdades sociales.

En su concepción actual, el termino apunta a definir una sociedad científica, academizada, centrada en los servicios y diferenciada de la sociedad industrial que, a su vez, estaba caracterizada por el conocimiento experimental, el predominio de los sectores industriales, las actividades manuales y el conflicto entre capital y trabajo.

Globalización. El concepto alude al proceso económico, tecnológico, social y cultural a gran escala, que consiste en la creciente comunicación e interdependencia entre los distintos países del mundo unificando sus mercados, sociedades y culturas, a través de una serie de transformaciones sociales, económicas y políticas que les dan un carácter global. Centrales a la globalización son: el incremento en la movilidad de personas, bienes y servicios y el acelerado uso de la comunicación y las tecnologías de la información como puentes y espacio sin precedentes y, en la disminución de costos.

La globalización da una dimensión internacional a todos los aspectos de nuestra vida, comunidades y profesiones, Para el posgrado ha intensificado la movilidad de estudiantes, profesores, directivos e ideas, expandiendo las posibilidades de colaboración y diseminación de conocimientos, al propio tiempo que introduce nuevos actores e innovadores enfoques a la comprensión del conocimiento.

El Posgrado Nacional: retos y perspectivas. En este contexto, definido por la globalización y la sociedad del conocimiento, el reto para el posgrado nacional es enorme porque no sólo, tiene que competir, a nivel internacional, con los estándares de las naciones altamente industrializadas, sino que confronta además, a nivel nacional, la problemática que implica un sistema desigual y heterogéneo.

Actualmente, el posgrado representa el más alto nivel del sistema educativo formal y constituye la estrategia principal para la formación de los profesionales altamente especializados que requiere el país para coadyuvar a su desarrollo. El posgrado conforma además, la base para el desarrollo de la investigación científica. En consecuencia debe ser objetivo estratégico del país ampliar el tamaño de la comunidad que realiza estas tareas, al propio tiempo que se diversifican, actualizan y consolidan las diversas áreas del conocimiento.

El desarrollo del posgrado en México ha estado marcado por un proceso desigual en lo relativo a la creación de nuevos programas, algunos de dudosa calidad y que no cuentan ni con el personal ni con la infraestructura adecuada. (Pérez Tamayo, 2002). Para el año 2000 México tenía una proporción muy baja de investigadores (0.74) por cada mil personas de la Población Económicamente Activa (PEA). Cifra inferior a la de países con un nivel de desarrollo similar como Brasil, Argentina y Chile y muy por debajo de Estados Unidos, Japón, Francia y el Reino Unido los cuales tienen más de cinco investigadores por cada mil de la PEA (Villa, 2000:165). En etapas posteriores, tampoco se han fortalecido, de manera suficiente, las áreas de conocimiento vinculadas al desarrollo de la ciencia y la tecnología y, a mayor abundamiento, los presupuestos asignados a este nivel han sido insuficientes y en ocasiones raquíticos.

En este sentido para el año 2011 y, de conformidad con los indicadores de CONACYT, los presupuestos asignados a Investigación y Desarrollo respecto del PIB continúan siendo bajos (0.46%). Aunado a lo anterior, Moreno-Brid señala datos interesantes, que confirman la información anterior; para año 2004 los países que más invirtieron, en ciencia y tecnología del porcentaje de su PIB, fueron: Brasil (0,91) seguido de Chile (0,68), Cuba (0,56), Argentina (0,44) y México, sólo el (0,41). Mientras que algunos países desarrollados tuvieron para el mismo período una inversión mucho mayor, tales son los casos de Suecia (3,86), Japón (3,18) y Estados Unidos (2,68) (Moreno Brid, CEPAL, 2009). Por lo que hace a la formación de investigadores en Ciencia y tecnología, los países de América Latina, invirtieron para el quinquenio 2004-2009, las siguientes cifras, véase lo siguiente:

Investigadores en Ciencia y Tecnología

País	Año	Investigadores	Por sector de empleo			
			Empresas privadas	Gobierno	Educación superior	Empresas no lucrativas
Brasil	2004	143, 864	22, 355	5, 625	56, 008	991
México	2003	33, 484	8, 726	6, 376	16, 791	1, 591
Argentina	2004	46, 167	3, 668	615	13, 655	727
Chile	2004	18, 365	6, 724	615	5, 222	866

Fuente: Moreno-Brid (2009:18).

En tanto que Brasil en los años recientes ha crecido de manera significativa y se encuentra en primer lugar, México, se ha ido quedando rezagado en el contexto no sólo mundial sino en el Latinoamericano. Si tomamos otro indicador que pueden ser los artículos indexados en la base *ISI World of Science* de la producción científica mundial, para el año 2009, México mantiene un nivel insatisfactorio, véase lo siguiente:

Producción científica mundial, latinoamericana y mexicana en 2009 Artículos indexados en base ISI World of Science

Áreas	Mundo	América Latina	México	% Mundo	% América Latina	Lugar Mundo	Lugar América Latina
Agricultura	17,983.0	985.8	161.2	0.9	16.4	27	3
Astronomía	9,983.0	385.5	102.7	1.0	26.6	16	2
Cs. Biológicas	157,294.0	6,091.9	921.6	0.6	15.1	26	2
Química	102,825.0	2,973.0	491.3	0.5	16.5	30	2
Cs. Computación	7,821.0	127.0	28.5	0.4	22.4	30	2
Ingeniería	79,994.0	2,041.02	479.4	0.6	23.5	26	2
Geociencias	45,240.0	1,762.0	342.8	0.8	19.5	27	3
Matemáticas	19,214.0	578.1	74.9	0.4	13.9	34	3
Cs Médicas	179,021.0	5,027.4	545.9	0.3	10.9	31	2
Cs de la vida	9,420.0	172.7	98.7	1.0	57.2	13	1
Física	106,834.0	3,135.1	726.0	0.7	23.2	25	2
Psicología	21,494.0	238.6	58.9	0.3	24.7	30	2
Cs Sociales	31,224	525.6	95.7	0.3	18.2	34	2
Todas	788,347.0	24,044.1	4,127.7	0.5	17.2	31	2

Fuente: Elaboración con datos de US. National Science Foundation, *Science and Engineering Indicators 2012*

Lo anteriormente expuesto, nos obliga a pensar sobre la necesidad de establecer políticas públicas, por lo menos en dos dimensiones:

- A) Una dimensión internacional que dé cuenta de los estándares de diferentes países y pueda coadyuvar al desarrollo y fortalecimiento de nuestro país, a corto plazo, por lo menos en las áreas donde México tiene desarrollos importantes, como son: nuevos materiales y superconductores, entre otras.
- B) A nivel nacional, es urgente la necesidad de establecer y desarrollar políticas públicas orientadas a fortalecer y consolidar el Sistema de Posgrado Nacional en diversos elementos, es decir: los actores, los programas y las instituciones públicas y privadas que atienden a este nivel.

Por lo anteriormente expuesto, la educación superior pública y de manera especial el posgrado debe asumir el liderazgo educativo, científico y cultural en México como un derecho social fundamental bajo un régimen de bien público y responsabilidad social. Las universidades públicas deben impulsar desde su autonomía una gran transformación hacia los próximos años pero también desde la conciencia de su pertinencia respecto del valor social y cultural de los conocimientos que transfieren (Axel Didrikson, 2013, p 184-203). Para poder asumir tareas nacionales de gran envergadura, establecer nuevos programas y ofertas académicas relacionadas con los nuevos paradigmas de los conocimientos.

Al propio tiempo, la investigación en ciencia y tecnología debe ser medular en la construcción de un nuevo proyecto. En tal sentido es urgente definir y establecer políticas acordes al Siglo XXI que generen, articulen y desarrollen un nuevo proyecto educativo nacional. Las cifras en nuestro país sólo corroboran lo expuesto, pues a pesar de que en México el número de graduados de doctorado se ha incrementado en la última década²³, aún falta mucho camino por recorrer en cuanto a las políticas educativas que fortalezcan una formación especializada y de investigación, pues sólo existe un investigador por cada 1000 habitantes de la población económicamente activa (PEA), mientras que en España asciende el número a 6, en Canadá a 8, en EUA a 9 y en Corea a 12 (Conacyt en Cabrero, 2014).

Es preciso, también, poner especial atención al desarrollo de la formación en el posgrado al área de humanidades, pues a nivel internacional la mayoría de los

²³ Según el Conacyt (Conacyt, en Cabrero, 2014) en el año 2000 únicamente se habían graduado 1076 personas, mientras que para el 2013 dicha cifra se incrementó a 5259.

doctores se concentran en las Ciencias Naturales y la Ingeniería (Conacyt en Cabrero, 2014).

Asimismo, es necesario definir claramente líneas de acción para insertar efectivamente a los 897,587 personas que para el 2010 contaban con maestría o doctorado, ya que en una década se incrementó en un 131% (Conacyt en Cabrero, 2014)²⁴. De tal manera que, es preciso no sólo formar competentemente en investigación, sino generar, además, políticas laborales que garanticen la inserción profesional de esta población y coadyuvar al desarrollo económico e industrial de nuestro país.

Conclusiones

De conformidad con lo expuesto, se puede concluir que:

- El posgrado nacional no sólo tiene que competir a nivel internacional con los estándares de los países desarrollados, sino y por sobre todo, enfrentar la compleja problemática que implica un sistema desigual, heterogéneo y en algunos campos y áreas de conocimiento, disperso y disfuncional. Por lo que es urgente establecer políticas públicas orientadas a la búsqueda del equilibrio del sistema, a mejorar áreas rezagadas y a promover las humanidades, en su propia especificidad.
- El posgrado debe ampliar el tamaño de la comunidad que realiza estas tareas, así como buscar acercarse más a las necesidades sociales, de desarrollo humano y a las exigencias de la producción y el mercado de empleo.
- Es urgente redefinir las políticas laborales que actualmente existen en nuestro país para asegurar la inserción laboral de los investigadores que se han formado en distintas universidades a nivel posgrado, evitando el desempleo una vez concluida su formación en investigación.
- El posgrado debe buscar allegarse mayores recursos y diversificar sus fuentes de financiamiento, al adecuar la normatividad para lograr apoyos económicos de la industria a partir de la revisión de las leyes en la materia.
- A nivel nacional es necesario definir claramente los criterios de calidad y permanencia de las instituciones que ofrecen un posgrado.

²⁴ A pesar del incremento de la matrícula de los estudiantes de posgrado, en México aún es una cifra muy baja, pues representa menos del 10% de los egresados a nivel superior.

- Es preciso establecer convenios internacionales para la formación estudiantil de manera permanente, siempre y cuando estos acuerdos sean apegados a nuestra realidad multicultural, evitando en todo momento la fuga de cerebros.

Bibliografía

- Anderson, P. (2003). Neoliberalismo: un balance provisorio. En: Sader, E. & Gentili, P. (comp.). *La trama del neoliberalismo. Mercado, crisis y exclusión social*. (2ª ed.). Buenos Aires, Argentina: CLACSO. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/trama/anderson.rtf>
- Delors, J. (1999). *La educación encierra un tesoro*, París: UNESCO.
- Didrikson A. (2013). La nueva agenda de transformación de la educación superior en América Latina en *Perfiles Educativos*, tercera época, Vol. 34 (138). pp 184-203
- Este país. (2008). *México ante el reto de la Economía del Conocimiento*. México: Este país.
- Ianni, O. (1999). *La era del globalismo*. México: Siglo XXI.
- Medina Martínez, S. R. & Marveya Villalobos, E. (2006). *Evaluación Institucional*, México: Universidad Panamericana/ Ediciones Cruz.
- Medina Martínez, S. R. et Al. (2011): *Políticas y Educación. La construcción de un destino*. Colección Estudios. Posgrado en Pedagogía. UNAM. Conacyt, UNAM, México: Díaz de Santos.
- Ness, G. & Steven B. (1998). *Bridging the gap: international organizations as Organizations* en *International Organizations*, 42, .2, Spring.
- OCDE (2009), Education at Glance. OCDE Indicators, París: OCDE.
- OCDE (2015). *PISA en Español*. Revisado en: <http://www.oecd.org/pisa/pisaenespaol.htm>
- Pérez Tamayo, R. (9 de junio de 2002) Entrevista en *El Universal*. México.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2004). *Programa de Educación Preescolar 2004*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2013). Programa Sectorial de Educación 2013-2018. Recuperado de: <https://www.google.com.mx/search?client=opera&q=programa+sectorial+de+educaci%C3%B3n&sourceid=opera&ie=UTF-8&oe=UTF-8>
- Villa, J. et Al. (2000) *Problemas y retos en la formación de investigadores* en Cazés, Ibarra & Porter, coordinadores. *La universidad y sus modos de conocimiento, retos por venir*. México: CIICH- UNAM.

La educación agrícola superior: su validez social ante el contexto globalizador

Manuel Villarruel Fuentes
Tecnológico Nacional de México-Instituto Tecnológico de Úrsulo Galván
dr.villarruel.fuentes@gmail.com

María de Lourdes Villarruel López
Universidad Nacional Autónoma de México
lulu_lulu_10@hotmail.com

Introducción

Bajo referentes que la definen como una profesión de Estado, y en medio de entornos inéditos y caóticos, la Agronomía debe transitar hacia mejores formas de intervención profesional. Así, la educación agrícola superior debe adecuarse a las nuevas condiciones socioculturales que vive la humanidad, a sus exigencias en el terreno productivo y medioambiental, pero también a la necesidad de transformar su fundamento disciplinar, sus objetivos y metas como ciencia estrechamente vinculada a la tecnología, que mira a la Naturaleza como un bien común. Para ello se plantea la revisión crítica de sus fundamentos, en un escrutinio de lo que actualmente «se dice y se hace» en la educación agrícola, y en el enfoque de competencias bajo el que se concibe y opera, comparándolo con los escenarios dominantes de la práctica profesional del Agrónomo.

Desde los modelos y enfoques que la «Revolución Verde» trajo consigo, pasando por la Revolución Biotecnológica, hasta el actual movimiento Ambiental-Humanista, la deontología de la Agronomía ha mantenido sus premisas básicas, las cuales le sitúan todavía como una profesión de «Estado», vigente en sus fundamentos disciplinarios conferidos por las ciencias naturales, pero además por la linealidad de sus intervenciones, instrumentadas técnicamente a través de sus prácticas dominantes, y el sentido social de «progreso» que cada gobierno provee, particularmente en Latinoamérica.

Si bien su fidelidad conceptual y operativa a las formas y estilos de gobernar mantiene un fuerte arraigo con la percepción social, que define las funciones del Agrónomo como necesarias para el desarrollo económico de los pueblos -alineado con las directrices políticas-, lo cierto es que la génesis de su misión profesional debe buscarse en la dimensión educativa.

Es ante escenarios que se identifican como inciertos, donde el Agrónomo debe reorientar el fundamento de sus intervenciones profesionales, sin perder su identidad como agente social y gestor cultural, identificado con los viejos y nuevos problemas de los grupos más vulnerables del sector rural.

Para esto es indispensable concebir la formación del Agrónomo asociada a los nuevos modelos de la educación internacional, caracterizada por una visión integral, pensada para la vida y en la vida. Esto supone abandonar las cosmovisiones atomistas y aceptar el reto de cuestionar los modelos que han sostenido el desarrollo de la profesión, así como las relaciones lineales predominantes dentro de las ciencias agrícolas, y lo más importante, debatir la relación que siempre ha tenido con la Naturaleza, a la cual ha visto como un «recurso» utilizable.

Es imprescindible reformular el sentido deontológico de la Agronomía, en busca de hacerla congruente con los tiempos actuales, entendiéndola como una profesión que debe permanecer cercana a las sociedades.

Desarrollo

La misión y visión de la Agronomía

Todo parece claro dentro del campo de la Agronomía. Las certezas que alimentan la profesión agronómica no dejan lugar a dudas; a decir de Córdova *et al.*, (2011, p. 144) “El ingeniero agrónomo tiene una competencia profesional muy bien definida: la producción agropecuaria”. Si bien este axioma es socialmente justificable, la realidad evidencia lo conservador del pensamiento que acompaña el quehacer del profesional de la agronomía. Nieto-Caraveo (1999) expresa esta condición al señalar que:

La agronomía, concebida como profesión y como campo de conocimiento, surgió a mediados del siglo XIX, como una disciplina cuyo objeto de trabajo es la agricultura y la ganadería. Uno de sus propósitos centrales ha sido el

incremento de la productividad y el mejoramiento del nivel de vida de la población rural. [...] La historia de la agronomía es una historia de confluencias y conflictos entre proyectos profesionales diferentes, estrechamente relacionados con sistemas de producción y concepciones del desarrollo rural que no son ajenas a la problemática ambiental. (p. 2)

Como se observa, no se va más allá de los límites que el paradigma desarrollista impone. Al abordar las problemáticas diversificando los medios pero no sus fines, centra su atención en la producción de alimentos, relacionándolos directamente con el bienestar social, mirando tenuemente los desafíos ambientales, comprometiéndose solo con su remediación, no con su génesis.

Las formas estereotipadas de concebir la Agronomía no empatan con las nuevas competencias que se requieren para enfrentar situaciones problemáticas inéditas, la reorganización de saber establecido a partir de nuevos paradigmas que lo explican, el surgimiento de medios de comunicación que revolucionan las formas de interacción social, los modelos transdisciplinarios que modifican el acercamiento cognitivo con los fenómenos -complejos y sistemáticos-, sin descartar la configuración de una ética planetaria que se funda en el respeto a la Naturaleza, y desde luego la modificación de las estructuras geográficas y la integración de bloques económicos regionales e internacionales. Todo soslayado, al centrarse únicamente en tareas profesionales vinculadas a la producción primaria, con todo lo que representa en términos económicos, políticos y sociales.

Es así que la crisis de saberes (Leff, 2006) parece no impactar dentro del campo de acción de la Agronomía, que se erige como una profesión que pervive bajo sus cánones funcionalistas y pragmáticos, y cuya supervivencia está asegurada en tanto se mantenga adherida al desarrollo económico de las sociedades. Este modelo «sitia» los diagnósticos referenciales, al hacerlos parecer alusivos a hechos aislados, propios del campo profesional, alejados del contexto donde se desarrollan. Sobre esta base se afirma que la producción agrícola -entiéndase la Agronomía- enfrenta actualmente graves problemas globales, entre ellos: empobrecimiento de suelos, contaminación de mantos freáticos, pérdida de biodiversidad, escasez de agua, uso excesivo de agroquímicos; ignorando que estos problemas competen a todas las profesiones y no únicamente a la Agronomía. Se destaca que el mayor obstáculo para el cambio estriba en una inercia que neutraliza la reflexión profunda, y anula la vigilancia epistémica que en toda profesión se debe realizar.

Las alternativas: que nada cambie para que se promueva el cambio

¿Qué ha cambiado en la Agronomía? Al igual que en otros campos, también en la Agronomía el fondo es forma. Si como fondo se asume los compromisos socioculturales que la distinguen, y como forma, los mandatos internacionales que marcan las pautas que hacen posible su despliegue como actividad profesional. Para asegurar esta configuración, es indispensable que el Estado norme los modelos educativos que hagan posible la formación de un Ingeniero Agrónomo, comprometido con la concreción de este quehacer; pero no solo eso. Es indispensable que dicho profesional sea alineado con las formas de pensamiento que justifiquen dicha intervención, haciéndola socialmente necesaria, económicamente rentable y ecológicamente viable; en ello es posible identificar una sustentabilidad que sirve de «slogan», al trasmutar de *sustantivo* que define, a *adjetivo* que califica, prescribiéndose como receta en los entornos educativos internacionales.

Fundado en estos preceptos, la búsqueda de nuevas formas de entender lo educativo se satisface bajo las premisas de la «competitividad». Concepto que en el campo de la Agronomía se supedita al modelo de libre mercado, y que junto con sus asertos es trasladada a las proposiciones de un estándar educativo que se replica actualmente dentro de los programas de estudio dirigidos a formar a los Ingenieros Agrónomos. De esta manera el conocimiento pasa a ser un *activo* dentro de las instituciones educativas; bien de consumo que se asegura a partir de definiciones claras de lo que debe ser la calidad y su gestión (Olive, 2005).

Con inercias educativas que se consagran en políticas de Estado y que definen planes y programas de estudio a nivel internacional, la educación agrícola superior (EAS) se ve simplificada en su campo de acción, circunscribiéndose al desarrollo de destrezas técnicas especializadas, sustentadas en desempeños profesionales -competencias-, que identifican y certifican «procesos» a través de «productos», definidos como «evidencias de formación escolar y profesional».

Se habla de un estudiante de Agronomía que aprende a solucionar problemas, pero que no tiene que identificarlos, ya que alguien lo realizó por él. Que no tiene que diseñar estrategias de solución, porque existe un menú previamente experimentado. Que no tiene que reflexionar sobre su práctica profesional en busca de nuevas éticas que expliquen su comportamiento, debido a que su función social lo cubre todo. Pero lo que es más relevante: no tiene que discernir sobre el conocimiento adquirido, ya

que se basa en las premisas de una ciencia cuyo origen se remonta a más de cuatro siglos.

Esto imposibilita el aprendizaje auto-dirigido y auto-gestivo; su autonomía es únicamente discursiva, ya que en la práctica educativa se encuentra supeditado a directrices globales y a códigos lingüísticos que le acompañan (competitiva, calidad, eficiencia, excelencia...).

Educación en la globalidad

Resulta fácil advertir porqué la profesión agronómica surge como un proyecto educativo, que en América Latina se consolida a través de políticas de Estado. Ejercicio de poder que se manifiesta a partir del control que dicho Estado ejerce sobre las poblaciones menos favorecidas, e indiscutiblemente más vulnerables y expuestas a la ideologización. Por esta razón las escuelas de Agronomía fueron ubicadas en zonas rurales, ofreciendo educación superior a estos sectores.

Hoy las condiciones no son tan diferentes, con el inconveniente de que muchas de estas regiones han sido abandonadas, mermando la matrícula de ingreso dentro de la carrera de Agronomía, así como la presencia de un sesgo en las preferencias vocacionales de los estudiantes, quienes se han decantado hacia profesiones distintas, aportando una visión crítica sobre el modelo de desarrollo y sus enfoques, cuestionando su pertinencia social y medioambiental.

Con todo ello, las formas de «explotación» de los recursos naturales han tenido que modificarse, sin perder su sentido disciplinario, solo que ahora soportado desde la interdisciplina como cosmovisión, y en el enfoque de conservación y alta producción como objetivos fundamentales. La tendencia ha sido evidente, al desglosarse un nuevo marco conceptual centrado en meta-respuestas globales, ejemplificadas por opciones situadas, tales como la plasticultura, los transgénicos y la mecanización, hasta lo que se ha dado en llamar «agricultura inteligente con base en el clima», dirigida a los agricultores en pequeña escala, o la denominada «Revolución Azul», en referencia al aprovechamiento eficiente de los océanos y humedales en el mundo. Todo impulsado desde la Organización de las Naciones Unidas Para la Alimentación y la Agricultura (FAO), a través del Programa de Mitigación del Cambio Climático en la Agricultura. El paradigma del desarrollo se muestra más vigente que nunca. Ante este escenario, los programas de estudio con los que se educa al Ingeniero

Agrónomo se han modificado. A decir de Herrera-Tapia (2006, p.1) “se propone que a través de los usos de tecnología y técnicas sofisticadas se logre la articulación efectiva de un modelo de agricultura empresarial con la nueva dinámica global de competitividad mercantil”; por ello actualmente el objetivo de la Agronomía busca “determinar los sistemas, prácticas y tecnologías apropiadas, así como a crear una estructura institucional propicia que se adecúe a determinadas condiciones sociales, económicas, ambientales y climáticas” (SAGARPA, 2014, p. 8).

El principio rector de la EAS está bien identificado: enfrentar el desafío que supone la seguridad alimentaria de los pueblos y el cambio climático, haciéndola responsable - y a quienes la desarrollan – de los medios de vida rurales, convirtiéndola en garante de la resiliencia de los sistemas alimentarios y de la estabilidad social del sector agrícola.

En atención a estas premisas, es notoria la intervención de organismos internacionales en la definición de políticas públicas educativas -Agencia de los Estados Unidos Para el Desarrollo Internacional, Banco Mundial, Fondo Monetario Internacional, Consorcio de Estadísticas Para el Desarrollo en el Siglo XXI, Comunidad Europea, bancos de desarrollo regionales, comisiones regionales de las Naciones Unidas y ministerios de Agricultura, entre otros-, quienes como «socios» en esta iniciativa, fijan los estándares internacionales de calidad que deben seguirse en la EAS.

Por estas razones los programas y proyectos dentro de las universidades e institutos de EAS se ven acotados, respaldándose a partir de criterios de innovación que convierten los escenarios naturales en «paisajes de producción», es decir, en reservorios de recursos factibles de ser explotados. Esto se ha dado en llamar «modernización de las estructuras rurales» (Herrera-Tapia, 2006), y se sustenta en la incorporación de cambios en los medios de producción, auspiciados por la ciencia y la tecnología. Se trata de convertir a los pequeños productores en microempresarios, coordinándolos para que impulsen esta condición a partir de la autogestión. La UNESCO (2015a), a partir de su División Para el Desarrollo Sustentable, en su Programa 21, Capítulo 14, puntualiza: “El principal objetivo de la agricultura y el desarrollo rural sostenibles es aumentar la producción de alimentos de manera sostenible y mejorar la seguridad alimentaria. Esto requerirá la adopción de iniciativas en materia de educación...”

Aquí descansa la misión y visión de las escuelas de EAS, mismas que son administradas a partir de procesos auditables, realizados por organismos internacionales que las *acreditan*, tal como sucede con las normas ISO (Organización Internacional

de Normalización). Ávila-Pacheco (s/f), señala que: “El estándar ISO-9000, se creó para garantizar que la educación superior ofrecida por un país se reconozca y acepte en todo el mundo, en esta visión se considera que esta norma genera beneficios a la educación superior...” (p. 12). Entre las promesas por cumplir se encuentra la mejora en la imagen institucional, la gestión de la calidad total, el reconocimiento internacional, la satisfacción del «cliente», así como que los egresados consigan mejores empleos.

Se trata de alinear la base educativa internacional a partir de un modelo administrativo, sin que exista evidencia confiable de su impacto en la mejora de la práctica educativa de estudiantes y maestros. De aquí que en muchos países los especialistas educativos desestimen esta iniciativa globalizadora.

Los fines según los medios

De manera natural son los fines quienes determinan los medios. En la EAS parece no existir esta lógica de entendimiento, ya que la tendencia es pensar primero en los medios para seguir produciendo, para desde ahí configurar las propuestas educativas que lo hagan posible. Lo que se busca es transformarla, convirtiendo su finalidad básica –formación integral del ser humano– en medios para mantener un modelo de desarrollo social, político y económico.

Para lograrlo, actualmente se fomenta el empleo universal de las «competencias profesionales», avaladas por organismos internacionales que promueven las premisas de una educación para la vida, sostenida por el ideario mercantilista de la eficacia, la productividad y la competitividad profesional. La UNESCO (2015b), a través de su Oficina Internacional de Educación establece que en un currículum orientado por competencias: “...el perfil de un educando al finalizar su educación escolar sirve para especificar los tipos de situaciones que los estudiantes tienen que ser capaces de resolver de forma eficaz al final de su educación (p. 1). Todo vinculado a situaciones que se asevera corresponden a la vida real y al mundo del trabajo.

Con el respaldo de códigos lingüísticos semánticamente interpretables, los intentos por convertir este principio en «modelo universal» han fracasado, quedándose en la condición de «enfoque», al no encontrar en la práctica una forma homogénea de expresarse.

Sin embargo, son notorios los esfuerzos por formar Agrónomos a partir de indicadores de desempeño, empleando diversos modelos de aprendizaje y enseñanza, tales

como el aprendizaje mediante proyectos, la cognición situada y el aprendizaje cooperativo (comunidades de práctica).

Conclusiones

El debate sobre la EAS internacional sigue su marcha. En medio de consignas educativas vestidas de promesas, la utopía de sus preceptos parece no terminar. Mientras eso ocurre, Pomareda y Hartwich (2006), del Instituto Internacional de Investigación Sobre Políticas Alimentarias, establecen que: “Tradicionalmente, las universidades latinoamericanas han sido instituciones de enseñanza con una cultura académica; pocas se han involucrado en investigación y servicios reales a la comunidad, y aún menos han llegado a ser centros de excelencia en agricultura” (p. 4). Esto puede parecer un hecho aislado, ya que solo referencia un continente. Sin embargo, “Latinoamérica alberga al menos 15 millones de fincas y más de 100,000 industrias agrícolas...”. (Pomareda y Hartwich, 2006, p. 3), sin contar los grandes núcleos poblacionales que ahí se encuentran.

Sobre esta vertiente, es necesario convertir a la EAS en un campo de problematización. Para lograrlo se debe romper con los destinos heredados, cuestionando su práctica profesional.

El Agrónomo debe renunciar a ser instrumento de permanencia para convertirse en elemento de transformación. Su tarea como gestor cultural debe incorporarse a los programas académicos internacionales. El ejercicio profesional basado en «recetas» debe ser parte del anecdotario de los futuros Agrónomos. Las problemáticas de la agronomía son las de cualquier otro campo profesional; no hay fronteras en este renglón. La educación agrícola debe reconocerse a sí misma para desde ahí enfrentar el reto de cambiar.

Bibliografía

Ávila-Pacheco, S. D. (s/f). *Globalización y acreditación de programas académicos en la educación agrícola superior*. Recuperado de: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/matices/article/download/25691/24188>. [28 de marzo de 2015]

- Córdova, D. G.; Ramírez, L. V.; Barbosa, J. E. R. (2011). El perfil académico profesional del ingeniero agrónomo. Una propuesta renovada para el siglo XXI. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 41 (12), 143-178.
- Herrera-Tapia, F. (2006). *Innovaciones tecnológicas en la agricultura empresarial mexicana: Una aproximación teórica*. *Gaceta Laboral*, 12 (1), 93-119.
- Leff, E. (2006). *Complejidad, racionalidad ambiental y diálogo de saberes*. I Congreso internacional interdisciplinar de participación, animación e intervención socioeducativa, celebrado en Barcelona en noviembre de 2005. Recuperado de: http://www.magrama.gob.es/es/ceneam/articulos-de-opinion/2006_01eleff_tcm7-53048.pdf. [16 de febrero de 2014].
- Nieto-Caraveo, L. M. (1999). *Agronomía y medio ambiente: ¿Un siglo de revoluciones?* *Revista Universitarios*, 7 (5), 1-18.
- Olive, L. (2005). *Los desafíos de la sociedad del conocimiento: Ciencia, tecnología y gobernanza*, en: *Este País. "Tendencias y Opiniones"*, 172, 66-70.
- Pomareda, C. y Hartwich, F. (2006). *Innovación agrícola en América Latina. Comprendiendo el papel del Sector Privado*. Instituto Internacional de Investigación Sobre Políticas Alimentarias. Washington, DC: International Food Policy Research Institute.
- SAGARPA. (2014). *Marco teórico: acceso de la agricultura familiar a las cadenas de valor*. *Revista Claridades Agropecuarias*, 252, 7-11.
- UNESCO. (2015a). *Programa 21. Fomento de la Agricultura y el desarrollo rural sostenibles*. Recuperado de: http://www.un.org/spanish/esa/sustdev/agenda21/agenda21_spchapter_14.htm. [20 de febrero de 2015].
- UNESCO. (2015b). *Enfoque por competencias*. Recuperado de: <http://www.ibe.unesco.org/es/comunidades/comunidad-de-practica-cop/enfoque-por-competencias.html> [27 de marzo de 2015]

Experiencias de formación en gestión de directivos de educación básica

Isaías Álvarez García
Instituto Politécnico Nacional
isaiascica@hotmail.com

Juan Mario Martínez Jofre
Instituto Politécnico Nacional
mario93christian@yahoo.com.mx

Joshua Vargas Zúñiga
Instituto Politécnico Nacional
rataedy2j_ledz_11@hotmail.com

Introducción

Ante los desafíos que representa el cambio de paradigmas, es como fue descubriéndose gradualmente en Europa y América Latina (desde principios de 1980), la relevancia que implica la formación en gestión de directivos. Ante este contexto, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), destacan que el cambio de paradigmas de los propios sistemas educativos generan múltiples impactos en la instrumentación de los procesos de gestión educativa de los centros escolares, y son las personas que desarrollan funciones directivas, los responsables directos de que ese proceso se lleve a cabo al interior del centro educativo que dirigen.

La necesidad del *cambio de paradigmas*, no solamente ha afectado a los sistemas económicos y políticos; sino también al propio sistema educativo, particularmente a los programas de formación en gestión destinados a directivos de centros escolares en México y en otros países latinoamericanos que han establecido recientemente programas para la formación en gestión para directivos de centros escolares. Desde 1995 se ha reconocido en México la necesidad de formar en gestión a los directores

de centros escolares y supervisores; aún se sigue admitiendo a puestos directivos a personal que no cuenta con una preparación específica para la gestión de centros escolares. La situación anterior se agrava con las nuevas demandas de la *Reforma Educativa 2013* y la *Ley General del Servicio Profesional Docente*. Este trabajo hace referencia a las experiencias de los posgrados en gestión del IPN, por su trayectoria histórica (1975 – 2015).

A continuación se presentan algunas experiencias internacionales en el contexto de “cambio de paradigmas” en países de la *Unión Europea* y *América Latina* y la manera en cómo han impactado en la formación en gestión de directivos. También, se consideran algunas experiencias nacionales.

Experiencias en la formación de directores en Europa

En la Unión Europea, la importancia de la formación en gestión de directivos y el contexto denominado “*cambio de paradigmas*” son temas que han estado presentes durante las últimas tres décadas del siglo XX y a lo largo del siglo XXI en países como: *Bélgica, Dinamarca, España, Francia, Holanda, Inglaterra, Italia y Suecia*.

Son dos las experiencias de formación en gestión que precisan ser consideradas. La primera experiencia inicia en la década de 1980. *Francia, Inglaterra y Suecia* implementaron un modelo que buscaba garantizar el reclutamiento de profesores con capacidad para ejercer funciones directivas. Se establecieron concursos de selección a los aspirantes a cargos directivos, visualizándolos como una parte primordial para alcanzar calidad en la educación. En un primer momento, la condición inicial para ser aspirante era la formación y experiencia docente, pero la selección se centraba fundamentalmente hacia la valoración de competencias en gestión para el ejercicio del cargo a desempeñar.

Para el acceso al cargo, se solicitaba que los aspirantes se presentaran a un concurso de oposición relacionado con “*aptitudes para la gestión*”, y los que quedaban seleccionados, obtenían su nombramiento como director(a) de escuela, pero antes de ocupar el cargo de manera oficial (en el centro escolar que se les asignara), se les exigía continuar con un curso formal de iniciación y capacitación “*programa de formación*”, para así garantizar el desarrollo de sus funciones con eficacia.

Posteriormente, ya en el ejercicio de sus funciones, se les ofrecía diferentes tipos de formación específica para la gestión (durante los fines de semana y periodos vacacionales), y eran los propios ministerios de educación los que les financiaban y organizaban esos programas y cursos para que su aprendizaje continuara a niveles de especialización, maestría y/o doctorado.

La segunda experiencia inicia en España a mediados de los años 1980. Se implementó un plan estratégico que buscaba tener un impacto no temporal sino permanentemente en los resultados de los servicios educativos. El directivo es visto como una parte fundamental para alcanzar una educación de calidad y por tal motivo, su selección tenía que ser rigurosa, para tener la seguridad de que sólo los mejores aspirantes ocuparían los cargos. Para garantizar la labor de los directores, la formación en gestión se hizo obligatoria con el objetivo de promover una mejora continua en los resultados de sus servicios educativos.

La *Unión Europea Eurydice* identificó ocho procesos en este cambio de paradigmas, necesarios para impulsar la calidad de la educación promovida en las escuelas, entre las que se encuentran:

- El reconocimiento del derecho a la educación radicado en la persona o individuo, más en el Estado – Gobierno.
- La promoción de la participación social en la educación, mediante el establecimiento de consejos escolares en los planteles de educación básica.
- La democratización y universalización de la educación básica, comprendiendo de 10 a 12 grados de escolaridad.
- Replanteamiento de relaciones entre el Estado-Gobierno y el Estado-Sociedad Civil.
- La revaloración de la importancia de la gestión de centros escolares para garantizar la calidad de sus servicios, y la necesidad de establecer programas especiales para la selección y formación en la acción de directivos de instituciones educativas.
- El énfasis en calidad de la educación, en la educación en los valores, en la educación para la paz y el entendimiento entre los pueblos y en el establecimiento de una oferta equitativa de oportunidades de educación.

- Los procesos de transparencia y rendición de cuentas a la sociedad, a la autoridad y a los clientes o beneficiarios de la educación.
- Las tendencias internacionales a reconocer la autonomía de gestión de los centros escolares” (Eurydice, 1996).

Por su parte, Pilar Pozner, identifica a la comprensión de los desafíos que implica el cambio de paradigmas en los sistemas educativos, como una de las primeras competencias básicas de gestión que un director debe asumir a lo largo del ejercicio de su gestión.

Experiencias en la formación de directores en América Latina

En América Latina, se han implementado acciones para formar directivos para enfrentar el escenario denominado “cambio de paradigmas” en países como: Brasil, Colombia Costa Rica y Chile. El directivo es considerado como agente de cambio, que posee las siguientes características: Innovador en gestión escolar; comunicador eficaz; moderador en el proceso de planeación y análisis de la gestión, con capacidad de iniciativa. Para su reclutamiento se les solicita formación relacionada con la gestión. Los aspirantes reciben capacitación en gestión (cursos formales), y al asumir el cargo, se les imparten actividades de preparación obligatoria. Para su permanencia, entran en un proceso de evaluación continua y sistémica, que consiste en valorar su aprendizaje en gestión y los resultados que están generando en sus centros de trabajo.

En la *VII Conferencia de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe*, en su declaración de mayo de 1996, se mencionaron los desafíos generales para la gestión de la innovación en las políticas educativas:

1. “La educación como política de estado.
2. Mejorar la capacidad de gestión: mayor protagonismo de la comunidad educativa local y un papel más estratégico de la administración central.
3. Prioridad a los aprendizajes y a la formación integral.
4. La democratización y la cultura de la paz en la educación: valores fundamentales en la agenda de transformación educativa.

5. La educación más cerca de la sociedad: alianza con los medios de comunicación, el trabajo y la familia.
6. La evaluación y la medición de la calidad para asumir responsabilidad por los resultados en la educación.
7. Valoración profesional de los docentes ligada al desempeño.
8. La educación a lo largo de toda la vida para un aprendizaje continuo.
9. La educación superior: factor crítico para el desarrollo de la región.
10. Financiamiento y asignación de recursos.
11. Generar apoyo para un aprendizaje personalizado y grupal (en pequeños equipos), que solucione las verdaderas causas de la baja calidad de la educación.
12. Avanzar en la equidad de la educación como un requisito para el desarrollo y la paz.
13. Modernizar la gestión y rediseñar modalidades descentralizadas.
14. Capacitar al maestro en servicio para que su rol profesional sea estimular el aprendizaje personalizado y grupal.
15. Mejorar la selección, formación inicial y los criterios para contratar maestros.
16. Lograr los recursos públicos y privados que sean necesarios y utilizarlos efectivamente.
17. Educación para el desarrollo y la paz.
18. Apoyo para las estrategias de largo plazo” (UNESCO/OREALC, 1996).

Programas de formación para directivos del sector educativo en México

El acceso al cargo directivo no ha estado condicionado a una preparación específica previa para la gestión, a pesar de la necesidad de establecer programas apropiados para la formación en gestión de directivos de educación básica, que se han planteado de 1995 al 2012, cubriendo tres administraciones del Gobierno Federal, o de las demandas del Programa Escuelas de Calidad (PEC).

En México se han implementado programas de formación para directivos de instituciones de educación básica para el ejercicio de la gestión, que demanda la gestión educativa estratégica, los cuales rebasan a la formación que ofrecen los cursos de las carreras sobre administración o administración educativa y han sido precisamente los estudios de posgrado los que han contribuido en ese aporte.

Los programas pioneros de formación de directivos iniciaron a partir del año de 1975, en el Instituto Politécnico Nacional (IPN) de la Escuela Superior de Comercio y Administración, Unidad Santo Tomás (ESCA ST.), y han registrado hasta la fecha cuatro generaciones de programas de posgrado para la formación en gestión para los distintos niveles de educación. Estos programas han incluido opciones de maestría, especialización, diplomados con créditos de posgrado y cursos de propósito específico en el área de gestión y desarrollo de la educación.

1ª Maestría en Administración de Programas para el Desarrollo de Recursos Humanos (MADRH, 1975 – 1988). Fue creada en el IPN / ESCA Sto. Tomás, a solicitud del Programa Regional de Desarrollo Educativo, de la Organización de Estados Americanos (OEA). La OEA ofreció becas especiales para estudiantes de tiempo completo, durante las primeras generaciones de alumnos internacionales. La Maestría tuvo como misión específica la formación de directivos y líderes de instituciones y sistemas educativos en la Región de América Latina y el Caribe.

Su plan de estudios y programas de enseñanza partían de una visión centralizada del sistema educativo, común a esa época. La instrumentación del Programa tuvo necesidad de contratar un cuerpo interdisciplinario de profesores de alto nivel, integrado por nuevos profesores procedentes de instituciones externas al IPN, y continuó trabajando en las ESCA/ ST, bajo la denominación informal de administración de la educación. Estuvo vigente durante el período 1975 a 1988 y atendió a doce generaciones de estudiantes que sumaron un total de 142 alumnos.

2ª Maestría en Administración de Instituciones de Educación Superior (MAIES, 1984 – 1988). Se trató de un programa institucional interno de alta prioridad para la Administración 1984 – 1986, creado y destinado exclusivamente para la formación de directivos del propio IPN. Fue promovido y financiado directamente por la Secretaría Académica del IPN y, por su cobertura y alcances, constituyó una experiencia sin precedentes, que no se ha registrado ni repetido en ninguna otra institución de educación superior de México o del Continente.

Durante el período 1984 – 1988, MAIES atendió a cuatro generaciones de directivos alumnos del IPN, integradas por secretarios y directores de coordinación de la administración central, directores y subdirectores de escuelas, jefes de división y jefes de departamento, a los que se agregaron algunos asesores de estos directivos, que sumaron en total 180 directivos alumnos distribuidos en cuatro generaciones de alumnos de maestría.

3ª Maestría en Administración y Desarrollo de la Educación (MADE, 1989 – 2008). El programa MADE fue diseñado por profesores de la Academia de Administración de la Educación, durante los años 1987 – 1988. Se tomaron en cuenta las experiencias académicas de los dos programas anteriores de Maestría. En el plan de estudios y se estableció una equivalencia de créditos con los dos programas anteriores; a pesar de que los dos programas anteriores no incluían ninguna materia optativa y que MADE ofreció hasta catorce cursos optativos que se alternaron semestralmente.

El programa MADE asumió la misión de formar directivos y líderes de instituciones educativas, públicas y privadas, para los niveles básico, medio superior, superior y de posgrado, en los campos de la Administración y el Desarrollo de la Educación. El programa ofreció cursos de posgrado a más de una docena de generaciones de alumnos de maestría y de especialización que sumaron en total 400 alumnos. MADE sólo pudo a lograr en promedio una eficiencia terminal promedio de un 30%.

MADE fue también el primer programa de Maestría que se ofreció por la Red Telemática del IPN, atendiendo durante dos ciclos escolares a 70 alumnos que sesionaron en los centros de educación continua de Cancún, Morelia y Tijuana. Bajo las modalidades de cursos de propósito específico, seminarios y talleres de servicio externo MADE logró llegar a más de 2000 alumnos de diferentes entidades. Desde su fundación MADE contó con el apoyo de un grupo inter disciplinario de profesores que integró Programa de Investigación en Administración y Desarrollo de la Educación (PRIADE), 1989 – 2008 que ofreció múltiples artículos y varios libros relacionados con la investigación educativa y la investigación en gestión.

4ª Maestría en Administración en Gestión y Desarrollo de la Educación (2009 – 2015). A partir del ciclo escolar 2005 – 2006 la Academia de Profesores del programa anterior MADE, inició un proceso de reestructuración curricular de ese programa con el propósito de crear un nuevo programa que lograra cubrir los criterios y requisitos que el CONACYT establecía para su reconocimiento y apoyo por parte

logar el reconocimiento y apoyo por parte del Programa Nacional de Posgrados de Calidad del CONACYT, como Posgrado de Orientación Científico Práctica.

Ha logrado cumplir con los requisitos establecidos por el CONACYT para los posgrados de calidad. Además, se formó en el ciclo escolar 2007 – 2008 un grupo interdisciplinario de profesores en torno a un nuevo Programa de Investigación “**Gestión, Liderazgo y Desarrollo Institucional en la Sociedad del Conocimiento (GLDI)**” para apoyo de las actividades de vinculación y servicio externo del propio programa MAGDE. Este programa de investigación, por encargo de los profesores de núcleo básico diseñó un **Diplomado en Gestión Educativa para directores de centros escolares de nivel básico** que fue presentado en el Espacio Común de Educación Superior a Distancia (ECOESAD); Contando con el apoyo de la Subsecretaría de Educación Básica.

El diplomado atendió en línea a 224 alumnos de 23 estados de la República y 150 lograron concluir sus todos sus créditos. El programa MAGDE, creado en 2009, ha logrado atender un total de 137 alumnos en seis generaciones de maestría, con el apoyo de un núcleo académico básico de profesores de alto nivel complementado con el núcleo de profesores complementarios y está en condiciones de presentar buenas cuentas en términos de criterios académicos y metas de graduación comprometidas, para los procesos de evaluación externa de programas de posgrados de calidad del CONACYT.

Otras experiencias de formación de directivos de la Universidad de Guadalajara (UdeG). Especialidad en Planeación de la Educación Superior (1987 - 1993).

Maestría en Planeación de la Educación Superior (U de G – CUCEA fechas a partir de 1993 - 2004). Maestría en Gestión y Políticas de Educación Superior (U de G – CUCEA, 2004 - 2015). Doctorado en gestión de la educación superior (U de G – 2012 - 2015).

Desafíos futuros para la formación en gestión

En el contexto nacional, a pesar de que se han hecho esfuerzos por promover la formación en gestión, resulta preciso establecer las condiciones necesarias para la formación en gestión de directivos, antes de ocupar su cargo o ya en el ejercicio de sus funciones y es precisamente el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) el encargado *de evaluar obligatoriamente a los directivos*, su

función será importante en este campo. Ello representa toda una serie de desafíos para la iniciación y formación en gestión. A continuación se enumeran algunos de los desafíos que se han identificado:

- 1) Una cultura de evaluación y rendición de cuentas.
- 2) Desarrollar estrategias de gestión para la calidad de la educación, experiencias internacionales coinciden en reconocer que la calidad de la educación se juega en los centros escolares.
- 3) Sistematizar experiencias y nuevas estrategias de formación para la gestión.
- 4) Financiamiento de la formación para la gestión.
- 5) Descentralización y autonomía de gestión académica en los centros escolares.
- 6) Hacer programas de colaboración interinstitucional.
- 7) Necesidad de integración de una red mexicana de especialistas en formación para la gestión con el apoyo del COMIE.
- 8) Aprovechamiento de los informes y reportes de la Red Forgestion (IIPE/ UNESCO Buenos Aires) para futuras investigaciones sobre formación en gestión.
- 9) Intercambio entre países de las experiencias de formación en gestión de directores.
- 10) Que se hagan efectivos los concursos de ingreso para la promoción y permanencia a cargos con funciones directivas en educación básica.

Bibliografía

- Álvarez, I. (2008). Experiencias, logros y desafíos en la formación de directivos para la educación básica. México: SEP/SEB.
- Eurydice (1996). Schools Heads in the European Union. Recuperado el 23 de septiembre de 2013 de: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/>
- Pozner, P. (2000). Competencias para la profesionalización de la gestión educativa. Buenos Aires, Argentina: UNESCO-IIPE.
- SEP (2009). Modelo de Gestión Educativa Estratégica. PEC. México: Secretaría de Educación Pública.

- SNTE (2013). Ley General del Servicio Profesional Docente. México
- SEV-GOB (2013). Reforma Educativa. Recuperado el 31 de marzo de 2015 de: [http://www.sev.gob.mx/educacion-media-superior-y-superior/files/2013/09/Reformas-Cons titucionales-An%C3%A1lisis-y-alcances-Jur%C3%ADdico-Laborales.pdf](http://www.sev.gob.mx/educacion-media-superior-y-superior/files/2013/09/Reformas-Cons%20titucionales-An%C3%A1lisis-y-alcances-Jur%C3%ADdico-Laborales.pdf)
- UNESCO/IIPE (2000). Red Forgestion. Oficina Regional de Buenos Aires, Argentina.
- UNESCO/OREALC: VII Reunión de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe: Educación para el desarrollo y la paz: valorar la diversidad y promover las oportunidades de aprendizaje personalizado y grupal. Santiago de Chile, OREALC, Boletín del Proyecto Principal 40, 1996.

Políticas públicas para personas calificadas en América del Norte. Entre la competencia y la cooperación en el ámbito de la globalización

Hugo Rangel Torrijo
Universidad de Guadalajara
hugo.rangel@mail.mcgill.ca

Presentación

Argumentamos que para enfrentar los retos de la economía del conocimiento se requiere una cooperación multilateral (Habermas); asimismo se requiere adoptar un principio de interdependencia (Pastor, 2011). Esta tarea es compleja ya que existen numerosos obstáculos tanto discursivos como estructurales y conceptuales. Es fundamental articular políticas públicas de educación y cooperación considerando los contextos de la migración, los educativos y las dinámicas en la que se desarrollan las personas altamente calificadas. De esta manera se pueden diseñar estrategias trilaterales de cooperación que satisfagan las necesidades nacionales y que creen vínculos de una comunidad supranacional para enfrentar los retos de la globalización. Argumentamos que una política regional debe converger con políticas de educación superior e investigación, desarrollo y de empleo para lograr una integración exitosa en el área.

1. Contexto

Mucho se ha afirmado que en el contexto global, la economía gravita en torno al conocimiento. Pero cabe preguntarse si se han desarrollado estrategias para una economía del conocimiento de manera conjunta en América del Norte ya que esta economía del conocimiento no puede desarrollarse de manera aislada, requiere justamente de vínculos internacionales. Además, como lo mostró Brown (2002), más que una retórica, economía del conocimiento, debe ser examinada en función de las mutaciones del empleo, la educación y el mercado de trabajo.

De acuerdo con Habermas los estados de manera individual ya no pueden proteger de manera adecuada a los individuos en un mundo cada vez más globalizado que comporta retos de degradación ambiental, epidemias y riesgos de seguridad y tecnología. Las alianzas multilaterales como el TLCAN son esenciales para enfrentar los retos globales, sin embargo justamente se requiere que sean verdaderas alianzas y no solamente “bloques comerciales”.

Como muestran los estudios de autores como Brown, Lauder y Ashton (2008), la movilidad de profesionales y talentos debe vincularse a políticas tanto de formación como a políticas sociales. En este sentido se puede observar que en Europa se están desarrollando políticas que muestran la factibilidad no solamente de una movilidad, sino de proyectos comunes de desarrollo que pueden construirse en el contexto del TLCAN en América del Norte.

La visión simplista y unilateral del comercio concebida como una mera competencia impide percibir las complejas dimensiones de la globalización contemporánea. Por ejemplo, un fenómeno que se ha desarrollado consiste en el hecho que para exportar se requieren importar cada vez más los implementos de los productos exportados. Este fenómeno obliga a crear nuevas alianzas. Como lo señala Duhamel (2014), Canadá y Quebec en particular necesitan alianzas estratégicas con México para enfrentar la competencia de la economía China y otros competidores de países emergentes en áreas estratégicas. Por ejemplo la industria espacial de la provincia de Quebec juega un papel destacado en el plano internacional debe, según Duhamel (2014), aprovechar la red de conocimiento y la industria que se ha desarrollado en Querétaro en esta área en los últimos años.

Por otra parte, es necesario tomar en cuenta los fenómenos migratorios internacionales que caracterizan la migración contemporánea. En efecto, la investigadora Wihl de Wenden (2014) estima que la tendencia migratoria de personas calificadas en las próximas décadas se realizará de los países del norte hacia los países del sur, entre ellos México. Este país, afirma la autora, que antes era principalmente tránsito hacia los Estados Unidos, atraerá migrantes de países del sur. Esta previsión debe ser considerada por las autoridades mexicanas para establecer políticas que aprovechen dichos flujos migratorios.

Además, más allá del comercio, se requiere hacer apelo a valores comunes. En este sentido es pertinente mencionar la proposición de Habermas (2009) : que sin una ampliación de la ciudadanía solidaria más allá de las fronteras nacionales, no puede

funcionar una redistribución de las cargas en el seno de una comunidad supranacional. (p. 69). Esta observación es pertinente y válida en el contexto norteamericano, ya que se requiere una solidaridad para construir un espacio de conocimiento más allá del comercio.

2. Guerra de talentos

Robert Reich (1991), exministro de la Administración Clinton insistía que en la globalización se borrarían las fronteras y solamente existirían las compañías transnacionales y las competencias de las personas para desplazarse entre las naciones. Si esta predicción fue inexacta, las competencias son una referencia para desarrollar el capital humano en el marco de esta economía global. Cabría sin embargo resaltar que las competencias no pueden considerarse como una mercancía, como criticaba ya Polanyi al conocimiento, como una mercancía ficticia o falaz. Brown (2002) ha demostrado que las competencias y el conocimiento no son mercancías porque la dinámica de la globalización es más compleja. En efecto, depende de la mutación entre la educación, el empleo y el mercado de trabajo.

Según la OCDE, en las próximas dos décadas habrá una escasez de mano de obra altamente especializada en sus países miembros. Al escasear los talentos para desarrollar la economía global, las empresas y los gobiernos compiten para atraer y retener dichas personas calificadas. En este sentido, es importante tomar en cuenta que existe a escala internacional de lo que Brown (2010) llama “guerra por talentos”, es decir una guerra por competir, atraer y retener a los talentos. Esta pelea se lleva a cabo como consecuencia de la competencia entre industrias y compañías en el marco de la economía global.

¿Cómo se lleva a cabo la guerra de talentos en América del Norte? Antes de la entrada del tratado, tanto industriales como investigadores señalaban un déficit de mano de obra científica y técnica en América del Norte (Massicotte, 1991). Es decir, la necesidad de cooperación en mano de obra y de talentos ha sido identificada desde entonces, sin embargo no ha sido suficientemente atendida. El contexto de la crisis, Canadá ha sabido atraer un número significativo de trabajadores altamente calificados que fueron desplazados por los recortes. Como lo señala acertadamente Meera (2013) la estrategia del gobierno federal canadiense aunado al de varias provincias, ha logrado no solamente ofrecer altos salarios a los desplazados de Estados Unidos, sino ofrecerles un seguro médico más amplio que el de los Estados Unidos. De esta

manera Canadá creó un “Fast track” para atraer inmigrantes prioritarios; consecuentemente en 2012 este país atrajo 38 000 trabajadores altamente calificados con los programas existentes. Sin embargo hay que destacar que existen fuertes contradicciones en la política canadiense como se señala más adelante.

3. Políticas públicas para la cooperación de profesionales altamente calificados

Ciertamente la guerra de talentos descrita es inevitable en una dinámica de competencia de las grandes corporaciones. A pesar de dicha guerra y justamente para superarla, la cooperación gubernamental y de instituciones públicas de investigación y enseñanza es esencial para enfrentar los retos de la globalización. Un mero intercambio de talentos no lleva por si mismo a mejorar una integración continental, se requiere de conceptos y principios como los siguientes:

- i) Habermas ha insistido sobre la necesidad de desarrollar un “habitus intelectual” (2008, p. 49) de América del Norte y Europa no solamente en términos tecnológicos, sino en la adopción de valores liberales. Este habitus intelectual es fundamental para construir un andamio de conceptos y principios que de sentido al intercambio intelectual.
- ii) De acuerdo con Pastor, (2011) los líderes del TLCAN necesitan comenzar con una idea basada en el principio de interdependencia. Si uno de los países falla, los tres son afectados, y si uno crece, todos benefician. Bajo este espíritu de interdependencia que defendía Pastor se debe fincar la cooperación para el aprovechamiento de talentos en Norteamérica.

Ante el contexto de globalización, la lucha de talentos y un tratado centrado en el comercio, se requieren políticas públicas que respondan a las tendencias y problemáticas de las migraciones de altamente calificadas. Proponemos las siguientes reflexiones a partir de algunos aspectos presentes en el debate y expuestos por el Instituto Internacional de Trabajo (Lowell, 2001):

- a) Regreso de los migrantes a su lugar de origen. Las políticas deben tomar en cuenta la dinámica de las migraciones y por ende los motivos culturales y sociales por los cuales los migrantes vuelven a sus lugares de origen para mantener lazos familiares y comunitarios. Por ejemplo es bien conocido que

en México participan incluso al desarrollo económico con obras públicas locales, como ha sido tradición en Zacatecas y muchas otras comunidades en el país.

- b) Restricción de movilidad internacional- Las restricciones a la circulación en general de personas y a la movilidad en particular de profesionales hacia los países desarrollados se ha incrementado en los últimos años. En América del Norte a pesar del TLCAN, el acceso a los mexicanos continúa siendo altamente problemática.
- c) Contratación de migrantes internacionales. La contratación de los migrantes principalmente internacionales es como lo observa Kerr (2013) importantísima en la actualidad y promovida por grandes compañías. Los estudios de Brown, Lauder y Ashton (2008) muestra que a menudo las grandes compañías exigen una formación especial y diferente para sus intereses, lo que moldea la competencia internacional.
- d) Reparación por la pérdida del capital humano. Se argumenta que los países de origen de talentos sufren una pérdida que debe ser reparada. Pero, ¿Quién repara? Los mismos emigrantes pueden contribuir con un impuesto a los países de origen, sobre todo aquellos que obtuvieron estudios en instituciones públicas. Sin embargo poner en práctica este principio es complejo y no es claro que los países puedan imponer impuestos sobre trabajadores migrantes, justamente en países como México que adolecen de medios para hacer valer la ley.
- e) Ofrecer a los expatriados opciones. Según Fournier, aproximadamente una cuarta parte de migraciones en el año 2000, es decir 59 millones en el mundo, de dicha migración, los países más beneficiados han sido Australia, Canadá y Estados Unidos. Es decir, como lo señala esta autora, en regiones más atractivas en perspectivas profesionales y personales (2011).
- f) Retención a partir de políticas educativas. Readigns (1998) señalaba como un gran problema la ausencia de opciones para los egresados de doctorados en América del Norte. En la experiencia personal he constatado este problema en Canadá, en donde el creciente número de egresados dispone de las cada vez más escasas opciones de becas en ciencias sociales a nivel federal (Canadian Social Sciences and Humanities Research Council) y estatal (Le Conseil québécois de la recherche sociale).

- g) Retención a partir de desarrollo económico. El desarrollo económico en los Estados Unidos ha mostrado su capacidad para retener a numerosos intelectuales desde hace un siglo. Su desarrollo económico sigue reteniendo talentos. Además, como Kerr (2013) lo ha señalado, las grandes empresas han jugado un rol en la migración de mano de obra especializada a través de las visas H-1B. Pero más allá de las compañías, en desarrollo socioeconómico puede impulsarse por estructuras trilaterales que puedan atraer talentos para proyectos comunes. Esta retención es importante para México para retener por lo menos sus propios talentos.

5. Obstáculos generales

La política norteamericana descrita aquí es ciertamente compleja y depende de una agenda trilateral con diversas limitantes. Además es pertinente mencionar algunos obstáculos:

- a) El movimiento anti-inmigrante: Existe un número creciente de grupos opositores a cualquier tipo de migración en los Estados Unidos, asimismo cientos de “Think Tanks” y sitios internet se manifiestan contra la inmigración y la cooperación. Múltiples informes gubernamentales y diversos estudios señalan que los migrantes altamente escolarizados tienen estrechas oportunidades de empleo. A pesar de que oficialmente la política de multiculturalismo prevé condiciones de equidad, esta tendencia se ha reforzado en los últimos años. Por ejemplo en el plano económico persiste una creciente desigualdad.
- b) Recortes crónicos en la ciencia a nivel federal bajo el gobierno conservador. El gobierno conservador de S. Harper (que gobierna desde 2006) ha sistemáticamente recortado los fondos para la investigación, lo que ha originado incluso protestas de los científicos²⁵. Dicho gobierno no solamente recortó fondos de investigación sino centró los recortes en agencias que realizan investigación en áreas que atentan contra sus políticas, como el medio ambiente, por ejemplo National Research Council, Environment Canada y el Department of Fisheries and Oceans.

²⁵ Scientists take aim at Harper cuts with ‘death of evidence’ protest on Parliament Hill. The Globe and Mail, junio 10, 2012.

- c) A partir de mi práctica profesional en Canadá en la cooperación universitaria (1992-2003), observé una visión limitada de las autoridades universidades mexicanas que a pesar de establecer convenios con sus contrapartes, a menudo no realizan un trabajo de seguimiento adecuado de proyectos y acuerdos, por lo que se desaprovechan la mayoría de ellos.
- d) Si comparamos México con Estados Unidos y particularmente Canadá, es notable la ausencia de políticas nacionales para emplear y motivar a los talentos a partir de proyectos específicos. En este sentido México requiere formular políticas para propiciar la cooperación internacional de talentos.

Es pertinente mencionar que Canadá no solamente financia la educación superior y la investigación para el desarrollo, sino que existen diversas estructuras de financiamiento que sirven para apuntalar proyectos vinculados no solamente al ámbito comunitario y de desarrollo, sino al educativo. Como lo he mostrado a partir de estudios específicos, Estados Unidos utiliza los ingresos de las loterías estatales para financiamiento de diversas áreas educativas. Del mismo modo, Canadá utiliza no solamente los ingresos de las loterías, sino las de los casinos públicos para financiar diferentes proyectos (Rangel, 2010). Mientras que en México no ha sucedido esto²⁶.

Adicionalmente, es pertinente mencionar que en Canadá los fondos de pensiones como los OMERS de Ontario invierten en proyectos de innovación e iniciativas de PYMES. De esta manera logran competitividad en Estados Unidos²⁷. De manera similar los fondos de pensión de sindicatos de docentes ha sido utilizado para el beneficio de los agremiados así como para invertir en proyectos y compañías que han innovado en algunos sectores y financiado en general empresas locales. Además existen proyectos gubernamentales y privados para apoyar el Emprendimiento Académico. Es decir, existen distintos instrumentos para apoyar proyectos de innovación (no meros principios administrativos) que son susceptibles de apoyar a talentos locales o internacionales.

26 El gobierno mexicano ha favorecido la privatización de loterías y de los casinos con una apertura caótica que no reditúa beneficios públicos.

27 Smith, B. How Canada's talent can compete with Silicon Valley, *The Globe and Mail*. 29 de noviembre, 2012.

Conclusiones

Es de gran relevancia para América del Norte el establecimiento de políticas que promuevan la movilidad de los talentos y los profesionales altamente calificados. Sin embargo estos programas de movilidad aunque se tengan buenas intenciones de intercambio, no pueden tener resultados bajo una lógica burocrática. Se requiere considerar la compleja dinámica no solamente de los intercambios existentes, sino de las migraciones, las educativas y las laborales asimismo de los programas de movilidad tengan un impacto nacional positivo a partir del mejoramiento y la internacionalización de competencia y habilidades. Quizá sea muy pretencioso pretender alcanzar el “habitus intelectual” del que habla Habermas, sin embargo por una parte se entiende que se trata de una construcción compleja y a mediano plazo. Por otra parte es esencial asumir principios y proyectos para rebasar la mera circulación de talentos y aspirar a una progresiva integración continental.

Hay que reconocer que se sabe muy poco sobre el tema debido a la complejidad de los factores en juego para determinar los impactos de los migrantes altamente calificados (Keer, 2013) en la economía de los Estados Unidos, por lo que se requiere hacer un seguimiento y una investigación de los mismos para retroalimentarlos. Como observamos, en Canadá, a pesar de políticas generales de intercambio y aprovechamiento de estos talentos extranjeros, los programas más exitosos se reservan a un sector restringido de la industria prioritaria para los gobiernos provinciales y en particular el federal. Sin embargo la política general del gobierno conservador ha limitado espacios científicos abiertos y multilaterales e incluso impuesto la censura a algunos investigadores gubernamentales. Ante esta situación es fundamental que en el marco del TLCAN se abran espacios para los investigadores en proyectos trilaterales.

Para el desarrollo de políticas públicas que puedan ser eficaces y realistas, se requiere que sean complementadas por otras políticas de integración norteamericana. No pueden concebirse programas aislados porque inevitablemente se enfrentarán a los obstáculos enumerados y eventualmente a su fracaso. Como se observó hay que tomar en cuenta las dinámicas migratorias y de los mercados de empleo. Asimismo se requiere coordinar las políticas educativas y de empleo. A pesar de parecer utópica una estrategia que integre políticas trilaterales y a pesar de los obstáculos tan diversos y persistentes; es posible emprender esfuerzos conjuntos. Baste mencionar la

voluntad política manifestada por la administración Obama y las expresadas por el titular del CONACYT en este sentido.

Como lo menciona el estudio del gobierno canadiense, por lo general los trabajadores altamente calificados ya se desplazan libremente. Es decir, como tal la circulación como tal no basta ni para definir una política sobre la materia ni para hacer avanzar la integración continental. Sin embargo una política debe atender las necesidades nacionales y los retos continentales, como el medio ambiente y la misma migración que vive el continente.

En suma una política no debe limitarse a eliminar las restricciones de la movilidad de mano de obra. Esta estrategia sería irrealista y por otra parte supondría que la mano de obra corresponde a una mercancía al libre mercado. Como observamos, se trata de crear las condiciones para construir una comunidad supranacional viable y dinámica. Ciertamente las políticas de movilidad conjunta no pueden eliminar automáticamente los prejuicios conservadores sobre el TLCAN ni menos aún las tendencias xenofóbicas en Estados Unidos y Canadá; sin embargo justamente pueden generar una solidaridad que por lo menos en el plano académico las contrarreste y contribuya a la construcción de una comunidad norteamericana.

Bibliografía

- Brown y Lauder (1996) *Education, globalization and Economic Development. Journal of Education Policy*. 11(1):1-25.
- Brown, Lauder y Ashton (2008). *Education, Globalisation and the Knowledge Economy*. TLRP
- Brown, Lauder y Green. (2001) *High Skills: Globalization, Competitiveness and Skill Formation*, Oxford University Press.
- Duhamel, P. (2014) *Querétaro: rivale ou alliée mexicaine du Québec? L'Actualité*, 29 abril.
- Habermas, J. (2009) *El Occidente escindido*. Madrid, Trotta.
- Keer, (2013) *U.S. High Skilled Immigration, Innovation, and Entrepreneurship: Empirical Approaches and Evidence*, Harvard University, NBER, and Bank of Finland
- Massicotte, G (1991), *Le déficit de main-d'oeuvre scientifique et technique. Amérique du Nord: un écart à combler, Revue futuribles*, No. 155, junio 1991.

- Meera, Louis (2013) *How Canada is winning the race in recruiting skilled immigrants while the U.S. lags behind*, *Financial Post*, 2 de mayo 2013.
- Phillip Brown, Anthony Hesketh and Sara Williams (2002) *Employability in a Knowledge-Driven Economy Working Paper Series*. Paper 26
- Rangel. H (2010), *Building Higher Education Policies in Mexico. Between the Impacts of Globalization National Problems and Institutional Development*. En: *Globalización, comunicación y transformaciones civilizatorias*. U. de G.
- Rangel. H (2010), *La innovación para el desarrollo regional y comunitario. La misión universitaria en el contexto de crisis y de la economía global*.
- Readings Bill, (1998) *The university in ruins*. Harvard University Press.
- Reich, R. (1991) *The Work of Nations*. NY, Knopf Publishing.

Evaluación pedagógica de las plataformas educativa online, y su impacto en el proceso de enseñanza – aprendizaje – evaluación

Sergio Josué Torres Zarco
Colegio de Posgrado de la Ciudad de México
jos7709@yahoo.com.mx

Presentación

La aceleración de los cambios tecnológicos ha hecho que el docente recapacite sobre su nueva forma de pensar, estudiar, investigar sobre las nuevas necesidades que tiene él ante la sociedad y los nuevos retos tecnológicos a los cuales se debe de enfrentar con sus alumnos.

La educación en la actualidad para el maestro no solo debe de abarcarse en un salón de clase, en donde está de formar presencial, y debe de complementar esa manera de aprender y enfrentarse a la nueva tecnología; evaluar otras maneras de adquirir el conocimiento a través del internet utilizando recursos como las plataformas educativas o de una educación en línea, y por ende debe planear, desarrollar y evaluar, el uso de herramientas tecnológicas que le facilitarán y permitirán mejorar procesos de aprendizaje con sus alumnos.

El objetivo de esta investigación está dedicada a evaluar pedagógicamente el uso que se hace de la plataforma, por parte de los docente, para que se lleve un fortalecimiento en el proceso de enseñanza y aprendizaje con los alumnos, para que sus clases que se dan forma presencial, aprenda a utilizar la tecnología educativa y la aplique en continuamente en las clases de Maestría, ya que por medio de diferentes pláticas presenciales y chat's, uso de plataformas, y conociendo las ventajas y desventajas que tienen estas, y se las hagan ver a sus alumnos, harán conciencia a estos, de la importancia que tiene seguirse capacitando, en cursos y diplomados de manera individual y formativa como profesionales, mediante la educación a distancia.

El docente actual debe de construir ambientes presenciales y virtuales necesarios para convertirse en un nativo digital y dejar de ser un migrante digital, y que no solo

use la computadora como un medio para escribir, sino adecuarla para que sea parte de su formación continua, (cursos y diplomados, en línea) que le ayudarán a mejorar su ser y quehacer docente.

Desarrollo

La educación actual ha tenido diferentes cambios, ya no solo se da en un salón de clase, sino también de forma virtual, por medio de una computadora, donde se obtener el conocimiento necesario sin necesidad de salir de su casa, tiene la ventaja de que los gastos son menores y la preparación es mayor.

Uno de los aspectos que se enfrenta el docente es que la mayoría de las veces no les gusta utilizar las plataformas educativas como una oportunidad para fortalecer procesos de enseñanza y aprendizaje, en la mayoría de las veces quieren las clases presenciales, por ende se establece el problema ¿Qué hacer para que los alumnos de maestría adquieran las competencias necesarias, para que se logre el interés por seguir utilizando la plataforma educativa como un medio de preparación continua? Por lo tanto el docente de Educación Superior debe de generar necesidades educativas para que el alumno tenga un verdadero interés por querer utilizarla y así logre impactar en ellos, para desarrollar competencias.

Este trabajo está basado en eso en conocer las ventajas que tiene el uso de las plataformas educativas o e-learning como se conoce en inglés, y que muchas veces como alumnos de una maestría no visualiza la importancia de utilizar este recurso.

El trabajo se da a conocer las teorías que sustenta la temática como la teoría crítica donde se habla de la emancipación de los bienes como una necesidad de utilizar los recursos como parte de una sociedad, al igual que el constructivismo social donde la importancia es que considera cómo los fenómenos sociales se desarrollan particularmente de contextos sociales.

Se da a conocer el método cuantitativo donde suele basarse en medidas numéricas de cierto aspectos de los fenómenos, los que se va a trabajar para lograr los resultados pertinentes y comprobar que la investigación cumpla con los objetivos planteados y la hipótesis establecida.

Conocer, interpretar y crear con los medios, utilizando sus lenguajes como instrumentos para el aprendizaje y el dominio de la realidad es, sin duda, el gran reto de la

educación en los umbrales del siglo XXI. Por lo tanto, de acuerdo con Aguaded (1993) la incorporación de las nuevas tecnologías a la enseñanza propician: mayor interacción entre estudiantes y profesores, una intensa colaboración entre estudiantes favoreciendo la aparición de grupos de trabajo, la incorporación de simuladores como nueva herramienta de aprendizaje y el acceso de los estudiantes a un abanico ilimitado de recursos educativos.

La maestría es una gran oportunidad para incrementar conocimientos, habilidades y actitudes, que muchas veces no se dan en una licenciatura y que los alumnos necesitan para toda su vida como parte de su formación, por ende lo tratan de buscar en está, pero no solo son conocimientos que se dan en los libros, sino también los que se puedan generar por medio de una plataforma educativa, es decir involúcralos a este medio como una nueva forma de enseñanza, que muy pocas veces no le toman el interés los alumnos, no se dan cuenta de todas las ventajas y nuevos aprendizajes que pueden obtener desde descargar un archivo, realizar un evaluación, entrar a foros de discusión, recibir correo, etc. Y que el docente de ese nivel tampoco se lo ha enseñado, por también pueden carecer recursos tecnológicos, para utilizar una plataforma.

La ETAC cuenta con su propia plataforma educativa basada en Black board, sistema por el cual los docentes suben actividades para los alumnos, pero en algunos casos no se utiliza durante la asignatura, solamente si se tiene una clase virtual, debido a que se presentan días festivos, utilizando la mayoría de las veces solamente el apartado de Tareas y actividades, no se explota al 100% esta herramienta didáctica, que les ayudará a mejor sus procesos de aprendizaje a los alumnos en el uso de la tecnología. Por ello es importante evaluar pedagógicamente si también la plataforma ha sido funcional o no, o carece de varios recursos como los cuenta Black Board o Moodle. Donde se pueden colocar en cada uno de los módulos el proceso de enseñanza y aprendizaje que los alumnos van alcanzar

La actitud que presenta los alumnos muchas veces es negativa, ya que nos les gusta casi trabajar con la plataforma, prefieren las clases presenciales por parte de los docentes, y no querer usar la tecnología como un conocimiento que les puede ser servir para seguir su formación continua, sin la necesidad de asistir a un aula, todo por medio de un procesador, el cual muchas veces tiene a su alcance desde su casa.

Muchas veces los pocos conocimientos que tienen del uso de la tecnología también es un factor importante para que el alumno no tenga el interés por realizar las acti-

vidades que se le indica, ya que también no cuenta con una computadora en su hogar para poder realizarlas y por lo tanto tampoco tiene el deseo por seguir aprendiendo para su formación, desaprovecha esa oportunidad de enriquecer su aprendizajes.

La sociedad actual ha tenido diferentes cambios sociales, políticos, económicos y tecnológicos a partir de este último, la enseñanza también ha cambiado, ya que está es un medio para poder comunicarse de un lugar a otro en unos cuantos segundos, de manera fácil y sencilla a grandes distancias por medio de diferentes herramientas que ofrece un procesador como la internet, como: el correo electrónico, chat, Messenger, videoconferencias, etc. Que actualmente se utiliza en todos los ámbitos sociales, culturales y educativos.

La educación ya no solo se ve desde un salón de clase, sino también desde un ordenador, el cual nos permite tener muchas ventajas desde el punto de la comunicación, De acuerdo a learning platforms (2005) acceder a materiales de aprendizaje y tener un profesor de apoyo, antes o después de la escuela, y para algunos es estudiar desde su casa u otros lugares. Al alumno le permite trabajar a su propio ritmo haciendo flexible de acuerdo a sus tiempos de trabajo o necesidades que tiene, ya que puede estar desde su casa realizando la actividad indicada sin necesidad de transportarse y así seguirse preparando.

La educación es un medio para transmitir los ideales que queremos de ser humano para nuestra sociedad, establecidas en las políticas educativas que van desde la parte filosófica, psicológica, económica, social, etc. Y que muchas veces no nos damos cuenta, solamente nos dedicamos hacer los que nos marcan, cubrir un determinado tiempo y creer que se está formando un buen alumno, realmente nos olvidamos si hacemos a el alumno pensar , o lo dotamos de todos los elementos necesarios para mejorar su calidad de vida, ofrecerle las herramientas necesarias para salir adelante, dentro de una sociedad y de un mundo que está inmerso día a día a la tecnología, a los avances de comunicación o quizás tampoco nosotros estemos a estos alcances, seguimos transmitiendo nuestro ideas, nuestras necesidades y costumbres.

En la actualidad existen diferentes plataformas educativas que le permiten a alumno seguir su preparación profesional, como mooble, la que utiliza red escolar que es una las principales web que ofrece cursos, donde el propio docente trabaja a su propio ritmo, para ello debe de contar una serie de conocimientos que se pueden ir adquiriendo por medio de una plataforma educativa como la que ofrece la maestría de

docencia, que permite trabajar diferentes elementos como foros, exámenes, correo, etc.

Es por ello que la investigación está dedicada a lograr los conocimientos necesarios que deben de irse desarrollando durante su preparación durante la maestría, ya que por medio de diferentes platicas, registros del uso de la plataformas, ventajas y desventajas está, las cuales les harán conciencia de la importancia que tiene seguirse preparando, tanto de forma individual y para su formación como profesionales, por medio de este recurso virtual, por ende la tecnología ya no se puede dejar separada de la educación.

Esta investigación surge porque, el docente actual debe de tener los elementos necesarios para convertirse en un nativo digital y dejar de ser un inmigrante digital, que solo utiliza la computadora como un medio para escribir, y no busca adecuarla para que se parte de su formación continua, por medio de cursos y diplomados, en línea, que le ayudarán a mejorar su quehacer docente con sus propios alumno. Por ello se desea evaluar pedagógicamente la plataforma, para fortalecer el proceso de enseñanza y aprendizaje tanto de los docentes como de los alumnos.

En los años 80 muy poca gente tenía acceso al uso de la tecnología, a nivel mundial, se podría decir que no era una necesidad muy indispensable, para poder comunicarnos, realizar algunas actividades como investigar, bajar videos y música o tomar clases en línea, enviar correo o videoconferencias, sencillamente no se concebía la idea que tuviera un gran fin educativo y que en esos años era muy caro en primer lugar adquirir una computadora o tener acceso a internet, solamente los bancos y las grandes compañías tenían acceso a esta herramienta.

Hacia fines de la década de los 90 Internet estaba ya masificado y preocupaba fuertemente el impacto que estaba produciendo en el estudiantado de todo nivel. Como lo menciona Mcfarlane (2003) Se convierte en una necesidad, entonces, la creación de páginas y sitios Web al servicio educativo pues la sociedad completa estaba cambiando sus valores, estaba teniendo nuevos intereses y había que concebir la educación masiva, abierta ahora a un nuevo ámbito. Se empieza adquirir en la mayoría de los hogares procesadores que ayudarán a las familias a mejorar sus aprendizajes en el uso de la tecnología.

La UNESCO establece 4 pilares, los cuales menciona Delors (1996) que le ayudaran a las personas tener una mejor guía en su forma de vida, en todos los ámbitos a los

que se enfrente que son: aprender a ser, aprender hacer, aprender a conocer, aprender a vivir juntos, estos se dan por la necesidad de que el ser humano no es un ser aislado, es un ente que se desenvuelve en una sociedad, donde la socialización con las demás personas le ayudarán a salir adelante, para ellos debe de tener, conocimientos, actitudes, habilidades, los cuales permitirán estar un mundo tan cambiante como es éste. Principalmente en un mundo que está inmerso en la era tecnológica.

A nivel mundial las escuelas ven en la tecnología un medio para lograr diferentes procesos de enseñanza y aprendizajes en sus alumnos que anteriormente no se podían hacer solamente con lápiz y papel, es decir se puede buscar información de manera rápida, fácil y sencilla. Estar conectados todos al mismo tiempo con otros alumnos de la misma escuela o de otros lados compartiendo el conocimiento. Por ello la educación en línea es una alternativa como lo menciona Duarte (2008) ofrece mayores posibilidades de cercanía, comunicación e información con las personas interesadas en continuar su formación, actualizar sus conocimientos en alguna disciplina o capacitarse para aprovechar las posibilidades de algún recurso.

América Latina no está exenta de a los cambios mundiales como lo menciona López (1999) En la etapa de inicial de transición social a la modernización de América Latina, no se enfatiza la formación de recursos humanos como se hace posteriormente, porque aún el sistema productivo no lo requiere. El mayor interés de la educación es de tipo político. Esta idea que se tiene de los países de América debe de cambiar, se le debe de importancia al ser humano y no a los fines políticos.

La educación en línea ha logrado cambiar la función que tiene el docente frente al proceso de enseñanza y aprendizaje deja de ser tradicional para convertirse en un nuevo modelo societario, López (2008) afirma que se presenta sin un entorno físico o social, que en cualquier caso estaría delimitado por lo que denominamos entorno virtual o, lo que es lo mismo, en un medio de comunicación múltiple o poliédrico que no establece señas de identidad o pertenencia. Con alumnos que serían internautas, los cuales trabajarían a su propio estilo de trabajo y tiempo de acuerdo a las actividades que les indico en la una plataforma educativa.

En México ha tenido poco auge el uso de las plataforma educativa, como lo menciona Mcfarlane (2003) muy pocas escuelas han tratado de implementarlas en su escuela como un recurso más o medio para generar conocimiento esto se debe a que tanto docentes como alumnos tiene una actitud negativa al uso de la tecnología, esto se debe a que existe una falta de compromiso, una formación poco adecuada al uso

de la tecnología o la carencia de recursos. Esto con lleva a que el alumno tampoco tenga el interés por usar la tecnología como un medio para seguirse preparando en cursos, diplomados, etc. No se tiene un método muy establecido como lo menciona Morin (2003) El método como camino, como ensayo generativo y estrategia <<para>> y <> pensamiento. El método como actividad pensante del sujeto viviente, no abstracto. Un sujeto capaz de aprender, inventar y crear <<en >> y <<durante>> el caminar y que mejor que por medio una la tecnología educativa para seguir actualizándose.

Una plataforma educativa es un espacio virtual por medio de la Web la cual permite colocar todos los materiales de un curso, de una clase o un diplomado, Como lo menciona Díaz (2009) incluir foros, wikis, recibir tareas de sus alumnos, desarrollar test, promover debates, chats, obtener estadísticas de evaluación y uso entre otros recursos. A partir de un diseño previo que le permita establecer actividades de aprendizaje y que ayude a sus estudiantes a lograr los objetivos planteados en un determinado tiempo. Y así seguir su formación continua que muchas veces se olvida.

La educación planetaria conyuga a tener presente que no podemos quedarnos con una pequeña idea, de lo que está sucediendo, debe de aumentar esas ideas, ser generadores de cambios para la mejora de las sociedades es iniciar una lucha por el cambio y nunca terminala.

Esta investigación está basada en la teoría en el constructivismo tomando como sustento teórico a Ausubel, ya que, hace mención de la importancia de tomar en cuenta los aprendizajes que tienen para Ausubel (1973 cit. en Gimeno 1992) La esencia del aprendizajes significativo residen las ideas expresadas simbólicamente son relacionadas de modo no arbitraria, con lo que el alumno, ya sabe. El material que aprende es potencialmente significativo para él. Por lo tanto el aprendizaje del alumno depende de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información, debe entenderse por “estructura cognitiva“, al conjunto de conceptos, ideas que un individuo posee en un determinado campo del conocimiento, así como su organización.

La educación también ha cambiado demasiado, el inmerso marque existe de información y tecnológico ha provocado que ésta también evolucione, el docente que está estudiando una maestría debe contar con las habilidades necesarias en el uso de la tecnología, pero muchas veces él mismo se considera un inmigrante digital, el cual

no debería de serlo y por lo tanto se debe de convertir en un nativo digital para prepararse como lo menciona Prensky (2010) los Inmigrantes Digitales no parecen valorar suficientemente las habilidades que los Nativos Digitales han adquirido y perfeccionado año tras año a través de interacción y práctica, y prefieren moverse dentro de lo que les es conocido en virtud de su forma de aprender que es también la forma en que los enseñaron a ellos. A través de una plataforma educativa como moodle o colposathenea se tiene el objetivo de crear permanentemente, para favorecer la actualización docente en todos los aprendizajes, que se requiere en el uso de la tecnología desde aprendizajes básicos a nivel de educación básica hasta nivel superior, donde pueda tener foros de discusión, crear blogs o wiki de aprendizajes, actividades en Word y Excel, subir videos de las actividades que hacen con sus alumnos y poderlas compartir, crear una intercomunicación con otros docentes .

Se desea que el docente se haga competente en el uso de la tecnología, pero no solo para su beneficio propio, o por que debe de tomar curso, primero es ayudará cambiar el concepto que se tiene el mismo inmigrante digital, dos que el docente tenga documentos que avalen su preparación continua en el uso de la tecnología, ya que si cuenta las habilidades necesarias para trabajar en línea, y tres que tenga una mejoría en su labor al docente, este es un medio por el cual se pueden adquirir una gama de conocimientos y aplicaciones educativas, como el uso de software, uso de blogger para crear una página del grupo de estudio o actividades que los alumnos realicen, que podrá aplicar dentro de su salón de clase con sus alumnos.

Recomendaciones

Crear estrategias adecuadas en la plataforma educativa para generar aprendizajes en todos los alumnos que ingresan a la plataforma.

Si se crean verdaderos ambientes virtuales, los alumnos tendrán interés por querer aprender y seguirse preparando en plataformas educativas de manera continua.

Con la evaluación permanente de las plataformas, de manera pedagógica, se logra conocer las ventajas y desventajas que se tienen de está.

Bibliografía

- Aguaded J. I. (1993), *Comunicación audiovisual en una enseñanza renovada. Propuesta desde los medios*, España: Grupo Pedagógico Andaluz.
- American Psychological Association (2005). *Manual de estilo de publicaciones*. México: Manual Moderno.
- Díaz Becerro S. (2009) *Plataformas Educativas, Un entorno para profesores y alumnos*” *Temas para la educación. Revista digital para profesionales de la enseñanza*.
- Delors, J. (1996) *La Educación encierra un tesoro*. México: Santillana Unesco.
- Duarte Vargas, J. *De la web a las plataformas educativas. Análisis de una experiencia en un departamento universitario de matemáticas: Universidad de Chile Recuperado el día 5 de Diciembre de 2010.*
- López Andrés J. Ma. (2008) “*la tutoría virtual telemática en la formación de los profesores de ciencias sociales*” Recuperado el día 13 de Diciembre de 2010 <http://www.cervantesvirtual.com/>
- Morin, E. (1999) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Francia: UNESCO.
- Prensky, M. (2010) *Nativos e inmigrantes digitales*, edit. Albatros. Madrid

Ante el capitalismo académico y la justicia social: patentes de la UNAM, la UAM y el CINVESTAV

Victoria Penélope Donají Arceo y Arceo
Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del I.P.N.
Departamento de Investigaciones Educativas
donajiarceo@yahoo.com.mx

Introducción

El presente trabajo sintetiza el proyecto de investigación que inició formalmente desde septiembre de 2013 pero que lleva más tiempo de preparación. La finalidad de esta investigación es conocer qué papel tienen las patentes en las instituciones de educación superior públicas. La patente es un título de propiedad exclusiva de una invención con vigencia limitada. Para identificar los casos que se trabajarán se realizó una búsqueda dentro de la base de datos de la Organización Mundial de la Propiedad Intelectual (WIPO, por sus siglas en inglés), en el Instituto Mexicano de la Propiedad Industrial (IMPI) y en artículos de divulgación científica. Con base en esas búsquedas, el estudio se centra en las patentes solicitadas y concedidas en el periodo del 2006 al 2014 en México por la UNAM, la UAM y el CINVESTAV a partir de la perspectiva de los investigadores vinculados.

La patente es una forma de propiedad intelectual. De acuerdo a la Ley de la Propiedad Industrial son derechos cedidos a un inventor que a través de un título de patente obtiene el reconocimiento de novedad de acuerdo al estado de la técnica (patentes existentes), de forma exclusiva con vigencia limitada (Congreso de la Unión, 2012). Para Soní (2008), la patente no sólo representa el derecho de goce por parte del inventor con respaldo del Estado, también, dicho goce estará sujeto a las modalidades que dicte el interés público, es decir, sujeto a su novedad y la posibilidad de aplicación industrial. Además, la patente ha impactado en términos, por ejemplo, de la producción de alimentos, fenómeno que Chauvet y otros autores (2004) definen como transferencia de la tecnología a sectores específicos de la sociedad al restringir los productos de la investigación de acuerdo a las limitaciones económicas. De tal suerte, la patente podría tener cierto alcance en la justicia social (Sen, 2010), también impacto en términos de beneficio social (Gordon, 2011), en el contexto educativo

(Bercovitz, 1994); así como en la innovación en las universidades como lo plantea la Organización Mundial de Propiedad Industrial (2011), o bien en términos de cooperación entre instituciones académicas, de investigación y la industria (Straus, 1994).

El estudio de las patentes en el marco de las instituciones de educación superior públicas ha sido hasta el momento un tema además de interesante muy controvertido. Estudios recientes revelan que al generarse conocimiento desde sectores como las universidades públicas se presenta la necesidad de patentar para prevenir que otros lo aprovechen o se quede como secreto a discreción de la institución, los investigadores o patrocinadores involucrados, también para los estudiantes graduados con muchos conocimientos y ávidos de trabajo con la industria, patentar representa una oportunidad para la red de cadenas, experiencia y credenciales (Mendoza, 2007), entonces, la patente también cambia las relaciones entre estudiantes y se entiende como base de la ciencia, por lo que puede medir el prestigio que se vincula al avance de los académicos en su carrera profesional (Searly, 2006), en dicho sentido la patente es definida por un fin industrial o de comercialización (Congreso de la Unión, 2012; Villareal, 2008; Soní, 2008). Así, uno de los retos principales de esta tesis es la de presentar con claridad los debates actuales en torno al registro de patentes y las respectivas posiciones que existen al respecto.

Por su parte, de acuerdo al contexto de nuevas formas de producción económica (Slaughter y Rhoades, 2004) que incluye la transmisión de nuevos valores y cambios culturales y organizacionales (Slaughter y Leslie, 1997, citado en Deem, 2010) la investigación y la producción de conocimiento no sólo involucra a las estructuras nacionales, políticas e instituciones científicas también trata acerca del lenguaje, específicos trabajos empíricos y campos académicos, también se relaciona con las universidades, el estado, el mercado (Deem, 2010), al poder y las jerarquías (Clark, 1991). El conflicto puede derivarse del origen ético, económico y social de las instituciones de educación superior (IES) públicas debido a que existe la posibilidad de determinar el fin de los resultados obtenidos (Jiménez, 2007) por ejemplo, al asumir que se tiene una responsabilidad social al desarrollar una patente (Derek, 1982) o al dar valor social de manera anticipada a la transferencia de conocimiento entre profesores y alumnos que colaboran en el quehacer científico no obstante se tenga una aplicación industrial (Mendoza, 2013). De esta forma, la importancia de las patentes para la presente investigación se basa en la necesidad de analizar cuatro espacios de asociación donde convergen los científicos durante el proceso de desarrollo de la patente: la universidad, la industria, el gobierno (Slaughter y Rhoades, 2004; De Agüero, 2010) y organismos, dichos espacios son nacionales e internacionales.

Planteamiento del problema

En el contexto educativo institucional a la patente se le ha relacionado con la productividad y la oportunidad de desarrollo económico y social (Derek, 1982; Jimenez, 2007; Mendoza, 2013, Slaughter y Rhoades, 2004; De Agüero, 2010; Chauvet, et all, 2004; Henri Giroux, 1995). Esta productividad puede no ser exclusivamente comercial, ya que se ha registrado un crecimiento en la capacidad de investigación de áreas no directamente relacionadas con los intereses de la industria (García, 2011). Por otro lado, según Merton (1973) de acuerdo con la sociología de la ciencia, los hallazgos científicos son producto de la colaboración social y deberían estar disponibles para la comunidad, porque los científicos deben buscar la verdad más que su propio interés. Así parte del debate histórico se enfoca a la pertinencia (ética o económica) de que las instituciones de educación superior patenten (Popp, 1975).

Es importante mencionar que de acuerdo a datos proporcionados por el IMPI en el 2009, de las 2,557 solicitudes para obtener el título de patente por parte de titulares nacionales presentadas ante el Instituto, 1,642 fueron presentadas por inventores independientes, 693 por empresas, 113 por universidades, 94 por centros de investigación (el CINVESTAV encabeza la lista con 14 por mayor número de patentes solicitadas), y 15 por instituciones gubernamentales (IMPI, 2009). Otro dato señala que el 5.5% de títulos de patentes otorgados son nacionales y el otro 94. 5% es de propiedad extranjera (DGEI, 2010). De las nacionales, las IES (instituciones de educación superior) públicas que tienen más títulos son la UNAM, la UAM y el CINVESTAV.

En mi investigación doctoral me propongo realizar el seguimiento y análisis de las algunas patentes solicitadas y obtenidas por la UNAM (22), la UAM (10) y el CINVESTAV (14) dentro del período del 2006 al 2014. A través del análisis de los testimonios de los científicos que han obtenido patentes en el mismo período buscaré:

- Conocer qué tipo de conocimiento manifiestan las patentes (ciencia básica o aplicada), de qué disciplinas y si han tenido algún uso.
- También procuraré analizar cómo el compromiso organizacional con la economía del conocimiento, la equidad de intereses organizacionales y las alianzas estratégicas nacionales e internacionales propician o inhiben el desarrollo de patentes en las tres instituciones que incluyo en este estudio.

Los anteriores enunciados sintetizan las principales preguntas que guían la presente investigación, que se trata de un estudio de carácter cualitativo inscrito en los estudios sobre educación superior y sobre ciencia y desarrollo.

Referentes teóricos

La patente tiene origen en el Derecho como ciencia, específicamente y en los derechos respecto a los implicados y afectados (Goldschmidt, 1958, p. 4-8).

La necesidad de que los países promulguen leyes de protección de la propiedad intelectual. En primer lugar, a fin de amparar en las leyes los derechos morales y patrimoniales de los creadores respecto de sus creaciones y los derechos del público para tener acceso a las mismas. En segundo lugar, con miras a promover la creatividad y a los fines de la difusión y la aplicación de los resultados de la misma, así como para fomentar prácticas comerciales leales que contribuyan a su vez al desarrollo económico y social... De ahí que la divulgación de la invención constituya un criterio esencial en los procedimientos de concesión de patentes. Todo ha sido pensado en el sistema de patentes de modo que se tengan en cuenta en pie de igualdad los intereses de los inventores y los intereses del público en general (De Icaza, 2007, p. 4 y 6)

La patente forma parte de un sistema legal internacional llamado sistema de los derechos de propiedad intelectual (UNCTAD y OMPI, 2004, p. 2). La propiedad intelectual contempla dos ramas principales que son los derechos de autor y la propiedad industrial. Los derechos derivan de una filosofía ética fundada en la igualdad conocida como justicia social (Goldschmidt, 1958, p. 4-8).

Así, la patente como parte de la propiedad industrial tiene la función de otorgar el derecho de reconocimiento de creación a uno o a todos los inventores de una creación. El sentido de igualdad parte de que todos tienen derecho a obtener dicho reconocimiento si han sido creadores de una invención. La igualdad frente al derecho de patente trasciende por sobre títulos o acreditaciones, clase social, edad, raza, sexo, edad o religión. Lo anterior parece un gran avance en materia de justicia social si lo contrastamos con referentes de propiedad y libertad anteriores a la Revolución francesa en 1789 (Sen, 2010). También el avance se puede leer en función del ciclo de pobreza de Connell (1997, pp. 36 -44) donde la orientación de las personas hacia diferentes destinos educativos y económicos tiene que ver con los procesos sociales

sistematizados (formación de grupos de poder, acumulación privada de la riqueza, sistema de credencialismos, legitimación de la desigualdad).

Entonces cuando hablamos de patentes de instituciones de educación superior se cruzan dos sistemas ¿qué pasa al momento de involucrarse? Por un lado tenemos a la patente con fundamento en la justicia social en términos de su fundamento en el Derecho con implicaciones distributivas de impacto económico, político y social. Por otro lado, la forma institucional del sistema educativo y resultados (Connell, 19997, p.36 y 37), consecuencias institucionales (Sen 2010, p. 113), impacto institucional (Schendel, McCowan y Oketch, 2014, p. 7) de sus acciones.

El título de propiedad exclusiva y limitada, permite la posibilidad de obtener ganancia o retribución de los recursos económicos y esfuerzo del inventor; no obstante, de acuerdo a Villareal (2008) la recompensa no es automática, el valor de la patente estará sujeto a la comercialización y no hay ninguna otra retribución o impacto, ya que la magnitud de la ganancia o retribución dependerá del éxito en el mercado una vez que ha sido desarrollada industrial y comercialmente.

La relación de la producción científica con la productividad económica ha sido objeto de distintas aproximaciones. Por ejemplo, el estudio histórico realizado por Vidaurreta (2010) señala que el sistema de patentes no atiende a la lucha por el reconocimiento de los derechos del inventor sino que es el resultado de políticas públicas utilitaristas. Para este autor, las normas fueron instauradas de acuerdo a los intereses de empresarios o el deseo de predominio económico de las naciones y no para el progreso de la ciencia y la tecnología en beneficio de la humanidad. Para estudios recientes (Schutz, 2012), la patente es investigación aplicada para el creciente desarrollo tecnológico.

Otros enfoques que no se utilizarán pero se han revisado son los modelos de la Triple hélice y el de la ciencia abierta. La Triple hélice (Schutz, 2012), que estudia la relación entre universidades, industria y la economía local. El modelo de ciencia abierta (Mertón, 1973) refiere a la producción científica como resultado de la colaboración social, la necesidad de correspondencia con la comunidad y la forma de evaluar dicha producción.

Un marco teórico relevante para el tema de investigación es la teoría del capitalismo académico planteada por Sheila Slaughter y Gary Rhoades (2004). Estos autores estudian cómo los procesos internos de las IES se desarrollan mediante la vinculación entre conocimiento, gobierno, instituciones de educación superior, sector priva-

do, la tecnología, innovación, la obtención de patentes y el bienestar social. Factores como el compromiso organizacional con la economía del conocimiento, la equidad de intereses y las alianzas estratégicas se vinculan a las universidades que desarrollan investigación (Slaughter y Rhoades, 2004).

En un sentido similar, de acuerdo a la interpretación de Pilar Mendoza (2007) para Slaughter y Leslie el capitalismo académico se define a partir del comportamiento del mercado donde los académicos forman parte activa de estos procesos y se autoconvencen de su importancia. De estos cambios proviene la presión para que la educación superior nacional se someta a cambios en sus políticas de mercado y lleve a la educación a verse como negocio. Lo anterior lleva a la presente investigación a plantearse a las patentes dentro del análisis que considera el término “economía basada en el conocimiento” (Maldonado, 2010), que describe un contexto donde la producción del conocimiento forma parte fundamental del desarrollo económicos de las naciones y donde se consideran centrales la atracción de sujetos altamente capacitados, el gasto destinado en ciencia, tecnología y educación superior pública. En el caso nacional, la UNAM, la UAM y el CINVESTAV son buenos ejemplos de instituciones que buscar participar en algunas de estas dinámicas. Cabe mencionar que estos planteamientos de ninguna manera agotan los referentes conceptuales que serán utilizados, simplemente se trata de un primer acercamiento a los mismos.

Conclusiones

La pertinencia de la investigación recae en preocupaciones académicas y en otros sectores de trascendencia nacional, por ejemplo en el Programa sectorial de educación 2013 se señala que “México tiene rezagos muy importantes en cuanto a su capacidad de generar y aplicar el conocimiento” (Secretaría de Educación Pública, 2013; p. 32).

Por su parte Bercovitz (1994) ha señalado que los fines característicos de la actividad universitaria consisten en difundir los resultados de la investigación y que los mismos sirvan para beneficiar a la sociedad, sin embargo, la discusión consiste en qué hacer con dichos resultados debido a que por un lado, los resultados de investigación al no ser patentados, no se explotan comercialmente y por ende, se piensa, no benefician a la sociedad, y por otro lado, debido a los gastos inherentes a una patente no tiene sentido proteger las invenciones si su objeto no es el de la explotación comercial.

Así mismo, la patente en el contexto educativo ha adquirido su utilidad en el desarrollo de conocimiento dentro de un sistema de cooperación internacional (OMPI, 2013). Straus (1994) destaca que la larga tradición internacional de cooperación entre instituciones académicas de investigación y la industria desde mediados del siglo diecinueve. Otro argumento es planteado por Pilar Mendoza (2007) en el que señala que el gobierno de Estados Unidos fomenta la cooperación entre industria y universidades bajo la intención de hacer frente al vacío de fondos y la competencia global en los mercados, por lo que también ha incorporado numerosas leyes y programas (Altbach, 2005, citado en Mendoza, 2007).

Por último vale la pena insistir en la relevancia de estudiar patentes, como parte de la ciencia y tecnología que a su vez representa un factor decisivo e imprescindible para el desarrollo socioeconómico y el bienestar de las naciones (Canales, 2008) por lo que sin duda éstas podrían representar hoy en día un medio para generar justicia e igualdad social, desarrollo sustentable y crecimiento económico desde el contexto nacional hasta las esferas internacionales.

Bibliografía

- Bercovitz, A. (1994) *“Razones para proteger jurídicamente las innovaciones generadas en la universidad y medios para obtener esa protección” en Nociones sobre patentes de invención para investigadores universitarios*, París, Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura (UNESCO), pp, 11-18.
- Canales, S. A. (2008) *La política científica y tecnológica en México: el impulso contingente en el periodo de 1982-2006*, México, Doctorado en Investigación en Ciencias Sociales con mención en sociología, FLACSO sede académica, pp. 29.
- Chauvet, M; R. González A L; Barajas, R. E; Y. Castañeda; Y. Crhistina Massieu (2004) *Impactos sociales de la biotecnología: el cultivo de la papa*, México, Editorial Praxis, Universidad Autónoma Metropolitana- Azcapotzalco (UAM-A), CambioBioTec y Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT).
- Clark, B. R. (1991). *El Sistema de educación superior, una visión comparativa de la organización académica*. México: Nueva imagen, Universidad Futura y Universidad Autónoma Metropolitana.
- Clark, K. (1963) *The Uses of the University*, Harvard University, E.U.
- Congreso de la Unión (2012) *Ley de la Propiedad Industrial*, México, Congreso de la Unión.

- Congreso de la Unión (2012) *Ley General de Desarrollo Forestal y Sustentable*, México, Congreso de la Unión.
- Connell, R.W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Ediciones Morata. Revisado el 12 marzo, 2015. Tomado de http://books.google.com.mx/books/about/Escuelas_y_Justicia_Social.html?id=4Me11GPq-LAC
- Shendel, R., McCowan, T. y Oketch, M. (2014) *The impact of Tertiary Education on Development. Inglaterra: Institute of Education University of London*. Revisado el 11 de marzo, 2015. Tomado de file:///C:/Users/Posgrado17/Downloads/Tertiary-education-2014-Oketch2.pdf
- De Agüero, M. (2010) “*La relación entre investigación educativa, política y práctica escolar*” en *Entelequia, construcción del conocimiento o solución de problemas, en innovación social en educación: una base de políticas públicas*, México, Universidad Autónoma de Aguascalientes y siglo XXI editores, pp. 347-381.
- Deem, R. (2010) “*Globalisation, New Managerialism, Academic Capitalism and Entrepreneurialism in Universities: Is the local dimension still important?*”, *Comparative Education*, publication details, including instructions for authors and subscription information, 37, 1:7-20, <<http://dx.doi.org/10.1080/03050060020020408>> (6 de mayo, 2013).
- García, J. (2011) *Factores que influyen en la transferencia de conocimientos a través de las incubadoras universitarias: dos casos de estudio*, Doctorado en Investigación en Ciencias Sociales con especialidad en Ciencia Política de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO sede académica de México.
- Giroux, H. (1995) “*Los académicos como intelectuales públicos*” en Pedro Krotzsch; María C. Nosiglia y Olga Pisani (Comp.) *Primer Encuentro Nacional: La universidad como objeto de investigación*, Argentina, Universidad de Buenos Aires, pp. 33-45.
- Instituto Mexicano de la Propiedad Industrial, IMPI (2009) *Informe Anual del Instituto mexicano de la Propiedad Industrial*, México, IMPI, p. 9-20.
- Instituto Mexicano de la Propiedad Industrial, IMPI (2013) *Sistema de Información de la Gaceta de la Propiedad Industrial*, México, IMPI, <<http://siga.impi.gob.mx/#búsquedas#operator=all#search=#gaceta=3#resultados=250#skip=0#order=fechaPublicacion>> (1 de junio, 2013).
- Jiménez, M. (2007) “*Comentario Ética y política del neoliberalismo en la educación*” en *Educación y comunicación: Tejidos desde el análisis político de discurso*, México, Casa Juan Pablos Programa de Análisis Político del Discurso e Investigación, pp. 188 a 196.
- Maldonado, A. (2010) “*México y la economía basada en el conocimiento: ¿jugamos como nunca, perdimos como siempre?*”, *Metapolítica*, (70): 84-89.

- Marx, C. (1966) “*Maquinaria y gran industria*” en *El capital*, Libro I, México, Fondo de Cultura Económica, pp. 304.
- Mendoza, P. (2007) “*Capitalism and Doctoral Student Socialization: A Case Study*”, *The Journal of Higher Education*, Vol. 78, No. 1 Ohio State university Press:71-96, <<http://www.jstor.org/stable/4122356>> (6 de mayo, 2013)
- Schultz, L. (2010) “*University Industry Government Collaboration for Economic Growth*” en Lane, J. E. & Johnstone, B. *Universities and colleges as economic drivers. Measuring higher education’s role in economic development*. Albany: State University of New York, pp. 129-237.
- Searle R., C. (2006) “*Academic Capitalism and University Incentives for Faculty Entrepreneurship*”, *Journal of Technology Transfer*, 31: 227-239.
- Secretaría de Educación Pública (2013) *Diagnóstico en Programa Sectorial de Educación 2013-2018*, México.
- Secretaría de Turismo, (2011) *Sistema Nacional de Investigadores: Investigadores vigentes*, México, <<http://ricit.sectur.gob.mx/variosArchivos/SNI-investigadores-vigentes-2011.pdf>> (8 de diciembre, 2012).
- Sen, A. (2010) *La idea de justicia*, Madrid, Taurus. pp.497.
- Slaughter, S. y G. Rhoades (2004) *Academic Capitalism and the New Economy: Markets, State, and Higher Education*, U.S.A., The Johns Hopkins University Press.
- Soní, F. M. (2008) *Marco jurídico mexicano de la Propiedad Industrial*, Vol II parte internacional, México, Editorial Porrúa, pp. IX-XV.
- Straus, J. (1994) “*¿Quién puede obtener una patente? Inventiones de empleados, con especial referencia a las inventiones realizadas por profesores*” en Alberto Bercovitz(coord.) *Nociones sobre patentes de invención para investigadores universitarios*, París, UNESCO, pp. 27-41.
- Vidaurreta, G. (2010) *De cómo el criterio utilitarista de justificación primó en los albores del sistema de patentes. Estudio de casos: Inglaterra, Estados Unidos y Francia. (Desde el Medioevo a la Primer revolución industrial)* Tesis de Maestría en Propiedad Intelectual, FLACSO, Argentina. <http://flacsoandes.org/dspace/bitstream/10469/3318/2/De_como_el_criterio_utilitarista_Guillermo_Vidaurreta.pdf> (14 de octubre, 2013).
- Villarreal, R. (2008) *Presentación primera edición en M. Soní Fernández, Marco jurídico mexicano de la Propiedad Industrial*, Vol II parte internacional, México, Editorial Porrúa, pp. IX-XV.



III

Comparaciones Nacionales



Estudio comparado sobre la práctica docente de los profesores de la División SUAyED/FFyL frente a los procesos de incorporación y manejo de las TIC. Avances de investigación

Ileana Rojas Moreno
FFyL-UNAM
ileana_rojas_moreno@hotmail.com

Introducción

Los avances de investigación contenidos en el presente documento corresponden al desarrollo del Proyecto PAPIIT Clave IN 403813 denominado “Panorama comparativo sobre el manejo de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en la práctica docente en el Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAYED) de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM”, realizado con el apoyo de la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA) de la UNAM. El objetivo principal de la investigación consiste en elaborar un estado de conocimiento de corte comparativo sobre la práctica docente de los profesores de la División SUAYED/FFyL a partir de la incorporación de las TIC.

Para el abordaje de este objeto de estudio se propuso una doble perspectiva: a) ubicar el SUAYED como una de las diversas opciones de formación universitaria, gestada e impulsada en el contexto de modernización social desde principios de los años setenta, y los procesos de globalización económica en Latinoamérica iniciados en los años ochenta y hasta el momento actual; y, b) caracterizar la modalidad educativa de referencia como una alternativa de formación universitaria enmarcada por procesos de incorporación de avances tecnológicos de información y comunicación para la enseñanza, en el contexto de la tendencia de virtualización de la educación superior.

1. Teoría y metodología de investigación

Un punto de inicio se fijó con la revisión analítica sobre educación comparada y educación internacional con autores como Altbach, Kelly, Schriewer, Meyer, Ramírez, Adamson, Bray, Epstein, *inter alia*. Bajo este conjunto de lógicas y para efectos

del citado proyecto, se argumenta que la investigación comparada representa un ámbito de búsqueda y construcción de conocimientos en el que, sin obviar la complejidad de los problemas de construcción teórica, epistémica y metodológica, aporta una estructura para la organización y desarrollo de líneas de investigación (Cf. Rojas y Navarrete, 2010).

En cuanto a las preguntas de investigación formuladas como guía se propusieron, entre otras, las siguientes:

- ¿Cuáles son las semejanzas y diferencias en la práctica docente de los profesores de la División SUAyED/FFyL?
- ¿A partir de cuáles referentes teórico-metodológicos incorporan los docentes de dicha entidad el uso de las TIC en modalidades no presenciales (educación abierta y a distancia)?
- En el contexto de los procesos de internacionalización y virtualización de la educación superior, ¿cuáles son las semejanzas y diferencias en la perspectiva de los profesores respecto de los aportes, las ventajas y limitaciones de la presencia de las TIC, para el desarrollo de la práctica docente en las diversas Licenciaturas de esta modalidad educativa?

En una visión conjunta, partimos de la premisa de caracterizar la práctica docente en vinculación con las condiciones de formación y profesionalización de la planta académica de nuestra entidad. El abanico de aspectos a abordar incluye aspectos como los siguientes: contexto de la formación, manejo de contenidos académicos específicos, bases psicopedagógicas de la docencia, marco curricular de la formación académica, utilización de las TIC en la práctica educativa, estrategias de aprendizaje y evaluación.

Otra condición vinculada con la caracterización del perfil de los docentes de la entidad, ha consistido en partir de la base de la aproximación comparativa como un ejercicio de investigación complejo para abordar de manera articulada las tareas de formación y profesionalización de los docentes. Por ello hemos insistido en presentar nuestra investigación en términos de un proceso de valoración que, sin prescindir del manejo de instrumentos metodológicos y técnicos, permita recuperar el encuadre de una contextualización sociohistórica en un marco institucional, a la vez que influya para la impulsar la participación de los docentes en los procesos de incorporación y manejo de las TIC en el trabajo cotidiano

Las categorías analíticas definidas fueron las intermedias de “virtualización de la educación superior” y “procesos de internacionalización de la educación superior”, dejando como categoría central la de “manejo de TIC”, misma que ha servido de eje estructurante para efectuar el análisis comparativo (Cf. Zarur, 2011; Fernández y Ruza, 2004; UNESCO, 1998 y 2006; Meyer y Ramírez, 2002). En paralelo a la delimitación del encuadre se han realizado actividades de sistematización y análisis de fuentes bibliohemerográfica y documental, integración de bases de datos, trabajo de campo mediante la aplicación de encuestas, formación de recursos humanos (tesis-tas) y socialización de productos de investigación mediante publicaciones y presentaciones en eventos nacionales e internacionales.

3. El ejercicio de la comparatividad y los avances de investigación obtenidos

Para dar soporte teórico al multicitado proyecto, partimos de considerar la diferenciación propuesta por Schriewer (1989, 1996) acerca de los tipos de comparatividad aplicables en la investigación. El primero es la comparación simple o de nivel único, procedimiento consistente en relacionar objetos a comparar, considerando solamente sus aspectos observables; en este primer nivel sólo se realiza un análisis por campos de características homólogas, y alcanza un avance de descripción básico de la información. El segundo tipo es la comparación compleja o de niveles múltiples, procedimiento mediante el cual se abordan las relaciones que pueden establecerse entre los distintos fenómenos, variables o niveles de sistemas (estudios de caso). Para ello procuramos aplica la estrategia mediante ejercicios como los siguientes (Cf. Rojas y Navarrete, 2010):

- 1) Formular articulaciones hipotéticas entre variables identificadas a diferentes niveles de análisis.
- 2) Identificar sus manifestaciones empíricas observables como grupos de fenómenos variables, incorporados en diversos contextos socioculturales.
- 3) Vincular estas relaciones empíricas una con otras, a la par que con las hipótesis de investigación formuladas previamente, para examinar su capacidad de generalización teórica y de explicación.

Con especial énfasis en el último aspecto, insistimos en la importancia de la comparatividad en el campo de conocimiento educativo. En cuanto a la diversidad de actividades y productos que han conformado el trabajo del proyecto de investigación de referencia, presentamos los que consideramos más relevantes tanto por el compromiso institucional adquirido como por el potencial para derivar otras pistas de búsqueda en futuras investigaciones.

a) Bases de datos

Como parte de los seminarios de estudio se efectuaron diversas actividades abocadas a la construcción de dos bases de datos, ofreciendo el soporte del análisis estadístico para responder a dos requerimientos: a) acopiar y sistematizar datos para caracterizar subsistemas, posibilitando la comparación intrasistemas (Cf. Bray y Kai, 2010); y, b) contar con insumos (referente empírico) sobre unidades de análisis a comparar.

El primer insumo consiste en un diagnóstico nacional sobre la oferta de educación superior en modalidades no presenciales, del cual se derivó una caracterización panorámica de este subsistema; los criterios guía para la sistematización de información fueron los de entidad federativa, institución, tipo de financiamiento, oferta académica, infraestructura, entre otros.

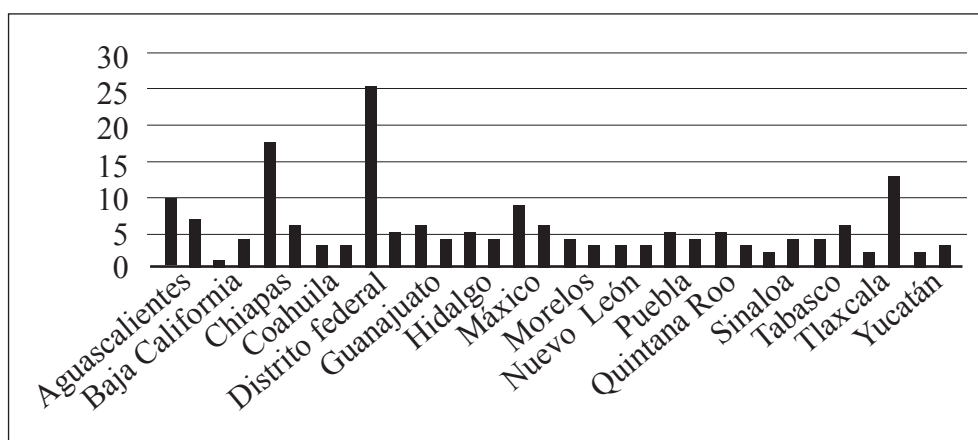
Mencionamos aquí uno de los principales resultados preliminares referido a la distribución y caracterización de la oferta académica de educación superior en modalidades no presenciales en cada uno de los estados de la República Mexicana. Así, y de acuerdo con la Gráfica 1, la mayor parte de dicha oferta se concentra en el Distrito Federal, Chiapas, Veracruz, Aguascalientes y Estado de México. En contraste, los estados en donde escasea dicha oferta son Baja California Sur, Yucatán y Zacatecas.

Otro dato de interés se obtuvo de la agrupación de la oferta académica por áreas de conocimiento, encontrándose que las áreas que aglutinan una mayor cantidad de licenciaturas son las de Negocios, Ciencias Sociales y Administrativas y Ciencias Sociales con 70, 53 y 48 licenciaturas respectivamente. Las áreas que reportan menor cantidad de licenciaturas son las de Ciencias Biológicas y de la Salud, Comunicación, Humanidades y Artes con una. De las 183 instituciones de educación superior que componen este universo, 120 cuentan con financiamiento privado y el resto corresponden a financiamiento público, estatal o federal. Tan solo tres instituciones

corresponden con un financiamiento puramente estatal y se localizan en los estados de Guanajuato, Guerrero, e Hidalgo.

GRÁFICA 1.

OFERTA ACADÉMICA EN MODALIDADES NO PRESENCIALES EN IES POR ESTADOS

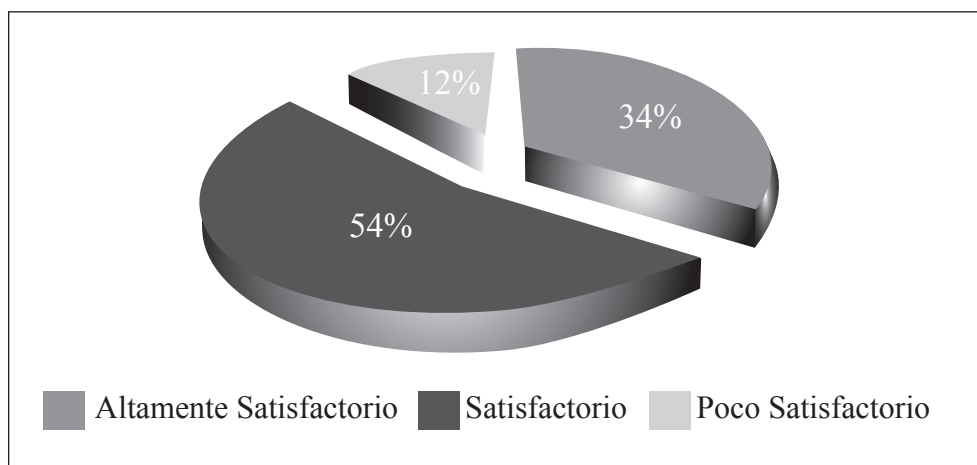


Fuente: Base de datos sobre Diagnóstico Nacional sobre oferta de educación superior en modalidades no presenciales (abril, 2015).

En cuanto al segundo insumo, éste se ha configurado a partir de dos actividades: a) trabajo de campo con instrumentos (encuesta); y, b) sistematización y construcción de una base de datos. Una de las tareas específicas consistió en el diseño de un cuestionario tipo encuesta aplicado mediante plataforma virtual, mediante el cual se recabó información tanto del perfil académico con del desarrollo de la práctica docente a partir del manejo de TIC. Otra de las tareas ha sido la preparación de la respectiva base de datos, y si bien el análisis de estos instrumentos aún se encuentra en proceso, presentamos aquí algunos de los resultados preliminares. Por ejemplo, del total de docentes (289 casos), el 62 % corresponde a la modalidad abierta y el 38 % a la modalidad a distancia. En cuanto al grado académico, el 50 % cuenta con el nivel de licenciatura, el 26 % con el grado de maestría, y el 24 % con el grado de doctorado. Asimismo, el 90 % tiene nombramiento institucional de profesor de asignatura, frente a un 10 % cuya contratación es la de profesor de carrera. En relación

con los procesos de incorporación y manejo de TIC en el trabajo cotidiano, en la Gráfica 2 puede apreciarse que, según la percepción de los docentes de la División SUAyED, un poco más de la mitad (54%) considera haber alcanzado un nivel satisfactorio en cuanto a la integración de las TIC en el desarrollo de la práctica docente.

GRÁFICA 2.
NIVEL DE INTEGRACIÓN DE LAS TIC EN
LA PRÁCTICA DOCENTE DEL SUAyED



Fuente: Base de datos sobre Encuesta a Profesores (abril, 2015).

A la fecha, esta parte del trabajo de investigación aún se encuentra en proceso de análisis e interpretación de resultados para presentar los reportes definitivos.

b) Formación de recursos humanos y titulación

En el marco del citado proyecto se consideró el rubro de formación de recursos humanos para la investigación, así como la elaboración de trabajos de titulación. A lo largo de poco más de dos años de trabajo se han fortalecido vínculos con los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía de la División SUAyED/FFyL y con la Academia Mexicana para el Verano de la Investigación Científica. El resultado obtenido arroja la incorporación de más de una docena de estudiantes en el conjunto de actividades básicas de investigación (recolección, sistematización y análisis de informa-

ción, diseño y aplicación de instrumentos, elaboración de reportes de investigación, entre otras).

Asimismo, se cuentan ya los tres trabajos de titulación en proceso. El primero de ellos se denomina “Estudio comparativo de licenciaturas en educación en modalidades no presenciales en México”, y está a cargo de la alumna Edith Nerea Alonso Rodríguez. Con este trabajo se ofrecerá una caracterización de la oferta académica de las licenciaturas en educación en modalidades no presenciales en México, a modo de analizar comparativamente las semejanzas y diferencias y de destacar fortalezas y debilidades.

El segundo trabajo se presenta con el título de “Análisis comparativo del marco normativo para la aprobación de planes y programas de educación superior en modalidades no presenciales. Reflexiones sobre el caso mexicano”, y su elaboración está a cargo de la alumna Cynthia Zenteno Bustamante. Mediante este ejercicio de contrastación del citado marco normativo se buscará ubicar similitudes y divergencias entre los planos de la educación pública y privada, analizando la congruencia entre la reglamentación local (nacional) y las recomendaciones y exigencias establecidas en el plano internacional.

El tercero y último trabajo se denomina “Oferta de movilidad estudiantil para estudios de posgrado en modalidades no presenciales en Reino Unido como opción para estudiantes mexicanos”, y está a cargo de la alumna Claudia Guzmán Silva. Con esta variante de la investigación se propone ofrecer una caracterización panorámica de la oferta en educación superior en modalidades no presenciales en el Reino Unido, a fin de analizar las condiciones de la movilidad estudiantil en el contexto de referencia, para así derivar algunas consideraciones y recomendaciones *ad hoc*.

Los trabajos de titulación anteriormente mencionados se encuentran en un cincuenta por ciento de avance y habrán de concluirse hacia finales de 2015.

c) Eventos y publicaciones

En paralelo con la realización de las actividades ya mencionadas, se ha atendido la producción y la socialización del conocimiento producido en el marco del proyecto de investigación de referencia. Nos interesa mencionar entre otros, productos tales como doce ponencias presentadas en eventos nacionales e internacionales, con un

promedio de cuatro trabajos por año, dos artículos en revistas, cinco capítulos de libros, un libro publicado y dos libros en proceso de integración, dos memorias de congresos, entre otros. Con base en lo anterior podemos afirmar que el conocimiento divulgado da cuenta tanto de las formas de producción como de los resultados de una investigación socioeducativa, con amplias posibilidades de generalización de argumentaciones en otros ámbitos locales, nacionales e internacionales.

Comentarios finales

Mediante la puesta en marcha del proyecto de investigación de referencia hemos podido apreciar que, ante el panorama mundial de la globalización se requiere asumir una postura de compromiso con las estrategias comparativas bajo parámetros amplios que trascienden los límites de los llamados estudios nacionales. Esta postura nos ha posibilitado identificar problemas comunes y formular hipótesis que requieren de un trabajo en forma cooperativa entre países, lo que derivaría en el establecimiento de vínculos fortalecidos entre las políticas educativas y las prácticas educativas reales.

En este sentido afirmamos que la educación comparada nos ofrece un espacio de actualización constante mediante el análisis de resultados que arrojan investigaciones efectuadas en contextos tan complejos como la realidad social misma. Con el trabajo de investigación realizado hasta el momento, hemos intentado recuperar el uso de la comparatividad no sólo entre naciones, internacional sino también a nivel nacional, local, entre diferentes entidades, agencias, espacios, aplicando así la estrategia de comparación intrasistemas. Asimismo, reiteramos nuestro posicionamiento acerca del uso de la comparatividad en educación como una opción de búsqueda teórica, epistémica, metodológica y, por supuesto, interdisciplinaria, que sobre la base de la contextualización sociohistórica posibilite la definición de una agenda de investigación fructífera, abierta tanto a problemas teóricos como de explicación de la variedad de fenómenos educativos de contextos culturales diversos.

En cuanto a los hallazgos obtenidos y la presentación de resultados, consideramos que el predominio atribuido a los avances tecnológicos para la divulgación de la información en el ámbito educativo, representa un claro desplazamiento de la tradición académica formadora por excelencia principalmente en lo que se refiere al nivel de educación superior. Como puede apreciarse a partir del análisis de avances sobre el caso del SUAyED/FFyL-UNAM, es un hecho que la presencia envolvente de las

TIC en la educación superior ha transformado la producción y circulación del conocimiento.

Así anticipamos la conclusión de que, en un futuro inmediato, los retos para afrontar nuevos escenarios serán cada vez más complicados desafiando permanentemente la inteligencia humana, y llevándonos por caminos definidos por los avances de la ciencia y la tecnología.

Bibliografía

- Altbach, Phillip G. y Gail P. Kelly (1990) *Nuevos enfoques en educación comparada*. Madrid: Mondadori.
- Bray, Mark y Jiang Kai (2010). “La comparación de sistemas”. En: Bray, M. et al. *Educación comparada. Enfoques y métodos*. Buenos Aires: Granica. pp. 159-183.
- Fernández, S. y E. Ruzo. (2004). “Los procesos de internacionalización y globalización en la educación superior: un análisis de los países”, en OCDE. *Revista de Educación*, núm. 335, 383-413.
- Meyer, John y Francisco Ramírez (2002) “La institucionalización mundial de la educación”, en *Formación del discurso en la educación comparada*. Barcelona: Pomares, pp. 91-111.
- Rojas Moreno, Ileana y Zaira Navarrete Cazales (2010) “Educación comparada: reflexiones para la construcción de una metodología de investigación” En Marco Aurelio Navarro (Coord.) *Educación Comparada. Perspectivas y casos*, México, Planea / Sociedad Mexicana de Educación Comparada y World Council of Comparative Education Societies, pp. 53-66.
- Schriewer, Jürgen (1989) “La dualidad de la educación comparada: comparación intercultural y exteriorización a escala mundial”. En: *Revista Perspectivas*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Vol XIX, No. 3. 415-433.
- Schriewer, Jürgen (1996) “1. Sistema mundial y redes de interrelación: La internacionalización de la educación y el papel de la educación comparada”. En M.A. Pereyra, et al. (Eds.) *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*. Barcelona: Pomares-Corredor. 17-58.
- UNESCO, (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión y acción y marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior*. Paris, en: www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm (Consulta: 10.04.2014).

Zarur, X. (2011). Integración regional e internacionalización de la educación superior en América Latina y el Caribe. En IESALC. (Ed). Tendencias de Educación Superior en América Latina y el Caribe. Venezuela: IESALC.

Posición laboral e ingresos de licenciados e ingenieros en tres localidades de Tamaulipas

Marco Aurelio Navarro Leal
Universidad Autónoma de Tamaulipas
mnavarro@uat.edu.mx

Introducción

Esta investigación tuvo por objetivos: a) identificar las diferencias en la posición laboral e ingresos pecuniarios entre los egresados del nivel de licenciatura de las áreas jurídico-administrativas y de ingenierías, en las localidades tamaulipecas de Reynosa, Ciudad Victoria y en la zona conurbada de Tampico-Madero-Altamira; b) identificar los factores que intervienen en estas diferencias. Mediante un procedimiento polietápico se construyó una muestra de profesionistas para aplicar cuestionarios en cada una de estas localidades. Los principales resultados obtenidos fueron los siguientes: en la zona conurbada los ingenieros están mejor posicionados y pagados que los egresados del área jurídico-administrativa; en Ciudad Victoria no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos, pero si se encontraron diferencias al comparar ingresos entre hombres y mujeres; en Reynosa, los egresados de ingenierías muestran mejor posición e ingresos que los egresados del área jurídico-administrativa, con una diferencia estadísticamente significativa. Sobre los factores condicionantes de la posición laboral y el ingreso de los profesionistas, para ubicarse en un segmento alto de la jerarquía organizacional y para obtener un mejor ingreso, no es suficiente tener una alta escolaridad, sino también estar situado en una localidad con una circunstancia de pertinencia y de competencia que lo permita.

En distintos círculos, relacionados con las políticas y la planeación de la educación superior, es común escuchar opiniones respecto a privilegiar la apertura de algunos programas profesionales, como las ingenierías, por sobre otros, bajo el argumento de una supuesta “saturación de los mercados de trabajo”, entendiendo por ello que la necesidad de trabajo profesional de un área determinada está completamente satisfecha en un mercado laboral determinado.

Sin embargo, en contraposición a este, se identifica otra posición en la que dicha saturación será siempre relativa, considerando no solo los factores de capital cultural y social que intervienen en las relaciones entre educación superior y trabajo, sino también las características particulares de la estructura económica de cada localidad.

1. Objetivos y preguntas de investigación

En este sentido, esta investigación tuvo dos objetivos: por una parte, a) identificar las diferencias en la ubicación laboral y en los ingresos pecuniarios entre profesionistas egresados del área de las disciplinas jurídico-administrativas y los egresados de las ingenierías, en tres localidades de Tamaulipas: Reynosa, Ciudad Victoria y la zona conurbada de Tampico-Madero-Altamira; por otra, b) identificar los factores que intervienen en estas diferencias.

Las preguntas de investigación fueron: ¿Cuál de los dos grupos de profesionistas tiene una mejor ubicación laboral en cada una de las localidades analizadas?, ¿Cuál de los dos grupos de profesionistas tiene un mejor ingreso en cada una de las localidades analizadas?, ¿Qué factores intervienen en la diferencia de ubicación laboral e ingresos entre ambos grupos de profesionistas?

Para los propósitos de este estudio, se entiende al “mercado laboral” como el lugar donde concurren ofertas y demandas de trabajo, pudiendo ser calificado o no, pero enfocado a profesionistas (Navarro Leal M. , 2000, pág. 15); por “inserción laboral”, “la consecución y desempeño de un empleo dentro de un área y sector...” (Barrón, 2003, pág. 31); por “ubicación laboral”, la posición que ocupan de acuerdo al segmento de la jerarquía organizacional de las empresas (Carnoy, 1977); por “profesionista”, “todo aquel individuo que haya egresado de una licenciatura, independientemente de que trabaje o no como profesional” (Navarro Leal M. , 2000).

2. Fundamentos

Diversos enfoques teóricos han abordado la compleja relación entre el mundo de la educación y el mundo del trabajo. Para su estudio, es común agrupar los cuerpos teóricos en dos corrientes o escuelas del pensamiento (Navarro Leal, 1982; Muñoz Izquierdo, 1996; De Vries, Vazquez-Cabrera, & Rios-Treto, 2013); aquella que apo-

yándose en la economía clásica, fundamenta la economía de la educación y que se conoce como “la Teoría del Capital Humano” (Denisson, 1972) y aquella que contiene a los enfoques teóricos emergentes o teorías alternativas, los cuales muestran evidencias de la insuficiencia explicativa de la Teoría del Capital Humano y contribuyen, con fundamentos sociológicos, a explicar las relaciones entre la educación y el trabajo. Entre estos están la Teoría de La Fila, la Teoría de la Devaluación de Certificados, la Teoría “de la educación como un Bien Posicional” y la Teoría de Segmentación de los Mercados (Carnoy, 1977).

Estudios realizados en Tamaulipas han permitido conocer las condiciones laborales (empleo, desempleo, subempleo), niveles salariales, ocupación, rama o giro productivo del centro de trabajo en donde laboran y han mostrado que para explicar, tanto la posición de los profesionistas en las jerarquías de la división del trabajo, como la remuneración que ellos perciben, se hace necesario recurrir a elementos provenientes de teorías que han sido denominadas como “emergentes”, referidas a aquellas que incluyen elementos no escolares y que están relacionados con la adscripción de clase social o el género de los egresados (Navarro Leal M. , 2000).

En estudios más recientes se ha mostrado que los egresados de una misma carrera tienen oportunidades de inserción laboral y niveles salariales distintos según la localidad de Tamaulipas en la que se encuentren laborando; de aquí surge la importancia de considerar situaciones referentes a los contextos locales en las que ciertos factores adquieren un peso específico y condicionan el ingreso y la ubicación de los egresados en el campo de trabajo (Navarro Leal, Lladó, Cruz, & Sanchez, 2009).

Reflexionando sobre las lecciones derivadas del conjunto de estudios realizados en dicha entidad federativa, Navarro Leal (2009), además de llamar la atención sobre la necesidad de considerar tanto la estructura económica de las localidades, como la intensificación relativa de la oferta de determinadas áreas de estudio, menciona las relaciones sociales y políticas de la población y sus organizaciones; de manera adicional a la flexibilización creciente en el desempeño específico de algunas prácticas profesionales en condiciones emergentes de “*outsourcing*”.

3. Metodología

El levantamiento de información se realizó a finales del 2009, por lo que la información disponible fue la del II Censo de Población y Vivienda 2005, del INEGI. De

dicha tabulación se extrajo la población con 22 años y más, con cuatro años y más de educación superior. Dentro de ese grupo de encuentran los sujetos cuya información interesa captar. De esta manera se puede observar que, para el caso de Tamaulipas, se cuenta aproximadamente con un total de 206144 individuos con estudios de educación superior. En este Conteo también se pueden apreciar las cantidades de individuos con estos atributos en las localidades; Reynosa: 27293; Cd. Victoria: 37353; Zona Conurbada: 74125

En tanto que se desconoce la carrera que estos individuos estudiaron, para efectos de determinar un tamaño de muestra arbitrariamente introdujimos el supuesto de que todos ellos egresaron de alguna de las carreras pertenecientes a los dos grupos de profesionistas cuyos atributos laborales buscamos estudiar. De antemano sabemos que esto no es así, pero la única consecuencia posible de este supuesto es la obtención de un tamaño de muestra mayor al requerido, ya que en cualquier caso la proporción real de nuestros sujetos siempre será menor al universo muestral (N). Es preferible contar con una muestra “sobrada” que con una muestra que, por insuficiente, no resulte representativa.

Así, para cada una de las tres localidades, una vez que se determinó su universo muestral (N), se procedió a determinar el tamaño de muestra (n), lo cual se hizo mediante la fórmula recomendada por (Fisher de la Vega & Navarro, 1984) para la investigación de mercados en poblaciones menores a 500,000 sujetos:

$$n = \frac{\acute{o}^2 M p q}{e^2 (N-1) + \acute{o}^2 p q}$$

En donde:

\acute{o} = Coeficiente de confianza (1.96)

N = Universo o población

p = Probabilidad a favor (0.2)

q = Probabilidad en contra (0.8)

e = Error de estimación (0.05)

n = Tamaño de la muestra

Utilizando dicha fórmula se obtuvieron los siguientes tamaños de muestra para cada una de las localidades: Reynosa = 818; Cd. Victoria = 819; Zona Conurbada = 819

Sin embargo, se presentó una nueva interrogante: ¿qué proporción de la muestra se asigna a uno y otro grupo? la misma ausencia de información sobre las carreras estudiadas por los profesionistas, llevó a considerar dos alternativas:

- a) Suponer que la distribución de profesionistas por área de conocimiento en Tamaulipas, es un reflejo de la estructura de la matrícula de la educación superior mexicana, según áreas de conocimiento y; por tanto, suponer que la existencia actual de profesionistas en Tamaulipas conservaría una estructura similar a la de la matrícula, o
- b) Suponer que, ante la ausencia de un directorio de profesionistas por carrera y por localidad, al ir el encuestador a tocar la puerta de un hogar de cualquier colonia de una ciudad, la probabilidad de que ahí habite un profesionista de uno u otro grupo sería la misma.

Al analizar ambas opciones se tomó en consideración que las carreras bajo estudio no consideran todos los campos profesionales englobados por las estadísticas de la educación superior por área de conocimiento, por lo que realmente se desconocen las proporciones reales.

Enfocando mejor el problema a resolver en la identificación de los sujetos, la decisión fue tomada favoreciendo la segunda opción, de tal manera que se pudieran buscar profesionistas en sus hogares hasta localizar la mitad del tamaño de la muestra de un grupo y la mitad del otro. El contar con dos grupos del mismo tamaño permite comparar variables apareadas de ambos conjuntos de atributos.

Considerando lo anterior, se atendió a los siguientes principios para operacionalizar y organizar la aplicación de cuestionarios:

- i) El grupo de egresados de ingeniería estaría representado por egresados de las carreras de: ingeniería eléctrica, ingeniería mecánica, ingeniería química, ingeniería petrolera, o equivalentes.
- ii) El grupo de egresados de las ciencias jurídico-administrativas estaría representado por egresados de las carreras de Derecho, Administración y Contaduría.
- iii) La cantidad de cuestionarios que se aplicarían en cada localidad sería aproximadamente de 800, considerando 400 para el grupo a); y 400 para el grupo b).

- iv) Dado que se deseaba conocer, entre otras cosas, el nivel de desempleo y subempleo de ambos grupos de profesionistas, los cuestionarios se aplicarían en hogares y no en centros de trabajo.
- v) Para asegurar que estas muestras fueran representativas de distintas situaciones socioeconómicas, la aplicación de los cuestionarios se distribuyó proporcionalmente entre los distintos sectores de las ciudades, para lo cual se procedió a identificar, sobre un plano de las ciudades, aquellas colonias consideradas como: 1) de nivel socioeconómico alto, 2) de nivel socioeconómico medio-alto, 3) de nivel socioeconómico medio-bajo, y 4) nivel socioeconómico bajo.

4. Principales resultados

La investigación empírica en tres localidades tamaulipecas con características económicas diferentes, permite la reflexión sobre la relatividad de las teorías para dar explicaciones acabadas a las relaciones entre el mundo de la educación y el del trabajo, en virtud de que los factores socioeconómicos y la oferta educativa, propios de cada localidad, son determinantes. Se eligieron las áreas de Ingeniería y las de jurídico-administrativas por ser áreas contrastantes que ofrecen amplias posibilidades de comparación, tratándose de áreas destinadas a una inserción laboral en sectores económicos diferentes de cada localidad.

4.1. Posición laboral e ingreso de los profesionistas en la zona conurbada

El área metropolitana de Tampico-Madero-Altamira como un mercado de trabajo integrado, amplía las oportunidades de los habitantes al poder vivir en alguna de estas ciudades, estudiar en otra y trabajar en una tercera. En este escenario integrado, el tamaño del sector industrial es mayor que el que pudiera tener el Puerto de Tampico por sí mismo, en el que históricamente ha destacado el sector servicios en general, pero de manera más específica la rama del comercio. La oferta de profesionistas del área de ciencias sociales es muy amplia en términos de la cantidad de programas educativos y el tamaño de su matrícula, lo cual hace que tengan una competencia mayor que la que tienen los ingenieros entre sí, al aspirar a un empleo.

Es por eso que en este escenario, los ingenieros están mejor posicionados y mejor pagados que los egresados del área jurídico-administrativa. La prueba *t de student* indicó una diferencia estadísticamente significativa entre ambos grupos.

4. 2. Posición laboral e ingreso en Ciudad Victoria

En Ciudad Victoria no es posible afirmar lo mismo, no existe una diferencia significativa ni entre la posición ni entre el ingreso de ambos grupos de profesionistas. En la estructura económica de esta localidad destaca el sector servicios de gobierno, el cual es tres veces mayor al sector industrial, en términos de la proporción de la PEA que cada uno de ellos incorpora.

La obtención de este resultado llevó a explorar otros factores no escolares, como algunos relacionados con clase social, segmento laboral de ubicación del padre, si posee casa propia, si tiene auto propio, pero en ninguno de estos se encontraron diferencias significativas. En cambio, cuando se hizo el análisis por género, se pudo observar que en la muestra de ingenieros había una cantidad muy pequeña de mujeres, poco más de la décima parte, mientras que en la muestra de egresados de jurídico-administrativas las mujeres representaron casi la mitad de los sujetos.

El análisis de diferencias entre hombres y mujeres respecto a sus segmentos de ubicación y respecto a sus ingresos, permite observar una diferencia estadísticamente significativa a favor de los hombres. El peso de las mujeres al representar casi el 50 % del grupo de jurídico-administrativas, y su menor ubicación y nivel de ingresos, hacen que el nivel del grupo sea menor que el de los ingenieros. Suponemos que de obtener ellas una ubicación y un pago similar al de los hombres, entonces este grupo disciplinario elevaría su posición frente a la de los ingenieros, lo cual podría traer por consecuencia que en Ciudad Victoria, por su correspondiente pertinencia con el sector servicios, este grupo estuviera mejor posicionado y mejor pagado que el grupo de los ingenieros. En todo caso este punto puede dar lugar a una línea de investigación.

4.3. Posición laboral e ingreso en Reynosa

A diferencia de Ciudad Victoria, los ingenieros de Reynosa se encuentran en una circunstancia un tanto más favorable en términos de estructura sectorial y de intensidad de la oferta. En primer término, el sector industrial de Reynosa es equiparable a su sector servicios, en términos de la proporción de la PEA que ambos integran. En segundo término, la intensidad de la oferta también es equiparable para ambos casos, pues si bien tanto la oferta como la matrícula en programas de ingeniería es mayor que la de ciencias jurídico-administrativas, el egreso de ambas no es muy diferente; baste mencionar que en el ciclo escolar 2005-2006 del área de ingeniería egresaron 608 y 628 de sociales y administrativas. En estos términos, es de esperarse que en igualdad de circunstancias no existieran diferencias significativas de la posición y los ingresos entre ambos grupos de profesionistas, sin embargo los ingenieros resultaron mejor posicionados y pagados que sus contrapartes del área jurídico-administrativa, el análisis debe extenderse hacia factores no escolares, relacionados con capital cultural y social.

Sobre los factores condicionantes de la posición laboral y el ingreso de los profesionistas, para ubicarse en un segmento alto de la jerarquía organizacional y para obtener un mejor ingreso, no es suficiente tener una alta escolaridad, sino también estar situado en una localidad con una circunstancia de pertinencia y de competencia que lo permita. Esta afirmación, en resumidas cuentas, es la aportación original de esta investigación al estudio de las relaciones entre la educación superior y el empleo.

Recomendaciones

Los resultados encontrados en este estudio llevan a considerar que el concepto de “pertinencia” tiene una valoración diferente para cada localidad, de tal manera que una misma carrera puede tener una mayor o menor pertinencia, dependiendo de la particular circunstancia local.

La planeación de la educación superior, en este sentido, no puede ser realizada en términos abstractos y generalizantes, como los discursos referidos de manera apriorística a “la saturación de mercados de trabajo” de algunas profesiones, sin considerar conceptos como los de elasticidad o sustitución profesional, ni flexibilidad laboral. La educación superior, para su conducción, requiere de estudios específicos que

apoyen la apertura y reorientación de carreras por localidades y no solo decidir en función de los estudios de nivel macro.

La información arrojada por este estudio plantea la necesidad de abrir nuevas vetas de investigación asociadas a esta línea, por ejemplo en Ciudad Victoria, es recomendable continuar investigando aspectos relacionados con género; por una parte se hace necesario investigar las razones por las que las mujeres se resisten a estudiar carreras de ingeniería; pero por otra parte surge también la necesidad de investigar si en los servicios de gobierno (fuente principal de empleos de mujeres profesionistas en esta localidad) efectivamente existen prácticas de inequidad laboral.

Para el caso de Reynosa, es posible que una alta competencia en la oferta de profesionistas (o una alta rotación) tenga efectos diferentes entre los sectores. En el sector industrial, es posible que una mayor competencia entre los ingenieros tenga por consecuencia una mayor necesidad de retenerlos en las empresas ofreciendo mejores salarios o prestaciones, mientras que esto no parece ser así en el sector servicios, para los de ciencias jurídico administrativas, en todo caso se deja como una nueva línea de indagación.

Pero el estudio también aporta advertencias para el diseño de las políticas públicas, las cuales, para su evaluación y diseño eficaz tendrán que considerar la investigación sobre las circunstancias específicas de las localidades. De otra manera, es difícil que la educación superior pueda aportar la oportunidad de que las nuevas generaciones de jóvenes encuentren un lugar en la dinámica del desarrollo de la entidad.

Bibliografía

- Barrón, C. (2003). *Los Estudios de Seguimiento de Egresados en el periodo 1992-2002*. En *La Investigación Educativa en México 1992-2002. Educación, Trabajo, Ciencia y Tecnología*. México: COMIE.
- Carnoy, M. (1977). *Education and Employment: A critical appraisal. Fundamentals of Education Planning*(47).
- De Vries, W., Vazquez-Cabrera, R., & Rios-Treto, D. (2013). *Millonarios o malparados: ¿de qué depende el éxito de los egresados universitarios?* . *Revista Iberoamericana de Educación Superior (ries)* , Vol. IV(núm. 9), pp. 3-20.
- Denisson, E. (1972). *Education of the labor force*. En *B. R. Cosing, Education structure and society* (págs. 80-87). TU Press.

- Fisher de la Vega, L., & Navarro, A. F. (1984). *Introducción a la investigación de mercados*. México: Fondo Editorial Interamericano.
- Muñoz Izquierdo, C. (1996). *Diferenciación Institucional de la Educación Superior y Mercados de Trabajo, Seguimiento de egresados de diferentes instituciones a partir de las universidades de origen y de las empresas en que trabajan*. México: ANUIES.
- Navarro Leal, M. (1982). *Un enfoque teórico del seguimiento de egresados*. *Enlace*, III (20)(46).
- Navarro Leal, M. (2000). *Posponer la Vida. Educación Superior y Trabajo en Tamaulipas*. México: Porrúa.
- Navarro Leal, M. (2009). *A manera de epílogo. ¿Qué hemos aprendido? ¿Hacia dónde vamos?* En M. Navarro Leal, D. M. Lladó, L. I. Sánchez, & L. Cruz, *Profesionistas y Mercados Laborales en el Estado de Tamaulipas* (págs. 145-148). Cd. Victoria, Tam.: Universidad Autónoma de Tamaulipas.
- Navarro Leal, M. A., Lladó, D. M., Cruz, L., & Sanchez, L. I. (2009). *Profesionistas y Mercados Laborales en el Estado de Tamaulipas*. Ciudad Victoria, Tamaulipas, México: UAT PLANEA.

El juego de la empleabilidad en el mercado laboral

María Teresa Farfán Cabrera
Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco
tfarfan_01@yahoo.com.mx
tcfarfan@correo.xoc.uam.mx

Introducción

A partir del año 2000 los estudiantes de todo el mundo se manifestaron cada vez más por la utilidad de la educación superior para el acceso al mercado de trabajo y por una mayor vinculación con los sectores productivos. En respuesta, algunas Instituciones de Educación Superior (IES) se dieron a la tarea de analizar la vigencia de los modelos de estudio a partir de una universalización del capitalismo, del desarrollo productivo y de la división transnacional del trabajo, que han provocado un proceso de flexibilidad laboral y un desajuste entre los conocimientos que las universidades ofrecen y el nuevo mercado laboral.

Por primera vez en América Latina se abrió la posibilidad de reflexionar sobre la dinámica de las relaciones universidad-ámbito laboral en la XV Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno realizada en Salamanca en octubre de 2005; donde se planteó que, empresarios e IES trabajaran de manera conjunta para ofrecer acciones concretas y ayudar a combatir problemas de cada región. El apoyo compartido de infraestructura científica y tecnológica tendría por objetivo el ayudar en el diseño e implementación de estrategias de desarrollo articulado en torno a la educación, investigación e innovación.

La transferencia de experiencias entre sectores productivos e IES establecerían las bases para contribuir al desarrollo socioeconómico de cada zona, al aportar nuevos enfoques en la educación y la formación laboral, de manera que los estudiantes pudieran tener acceso a las formas de trabajo reales, a través de sus planes y programas de estudio, con el objetivo de prepararse mejor para su incorporación a la vida laboral, es decir, ampliar sus oportunidades de empleabilidad. El tema de la empleabilidad se instalaba por primera vez en las agendas gubernamentales al definirla como la disposición de un trabajador a incorporarse a un puesto de trabajo y de su ajuste

con las necesidades del mercado de trabajo. El contar con una fuerza laboral más “empleable” permite un mayor nivel de empleo compatible con un objetivo determinado (Gil Galván, 2004).

Conocer y construir procesos y formas de empleabilidad desde las universidades es el objetivo principal del presente artículo, al existir un desfase entre formación y empleo, lo anterior se puede atribuir a varias causas, como la formación que proporcionan las instituciones de educación, la dinámica propia de la economía del país y sus relaciones con economías internacionales. Bajo esta premisa, ¿cómo se construyen las bases para alcanzar la empleabilidad de los nuevos egresados universitarios en un mercado laboral cambiante?

En el reporte de 2013 sobre desempleo realizado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), señala que México ha reducido su desempleo en los últimos tres años, destaca que la tasa de desempleo en 2011 fue de 5.2 por ciento, para 2012, 5 por ciento y en 2013 de 4.9 por ciento; aproximadamente, 2 millones 681 mil personas de la Población Económicamente Activa (PEA) se encontraron desempleadas; el estudio describe que entre la población más afectada se encuentran los jóvenes de hasta 24 años de edad, al alcanzar un 10 por ciento, es decir, uno de cada diez jóvenes se mantuvo fuera del ambiente laboral, significa que casi una tercera parte de la población son jóvenes que se ven afectados por la falta de empleo, pero también por la dificultad para conseguirlo. El desempleo afecta incluso a quienes cuentan con estudios universitarios, eso apunta a que la educación ha dejado de ser el instrumento de movilidad social, como lo era en el pasado. La OCDE demuestra que de cada 10 egresados universitarios, sólo siete encontrarán trabajo y, de esos, sólo cuatro lo harán en algún empleo relacionado con la profesión elegida. Una de las diferencias principales, según el estudio, es que existen desigualdades sustanciales entre lo que los profesores consideran que los alumnos deben aprender y lo que las empresas esperan de ellos una vez que pasan a integrar sus filas, por lo que se sugieren otros canales de preparación de los jóvenes que les den perspectivas de trabajo y de futuro; de otro modo, nos arriesgamos como sociedad a perder toda una generación, con lo que ello implica para el crecimiento social y el bienestar de un país.

Hacia la construcción de la empleabilidad

La empleabilidad de los egresados está determinada por el valor del capital humano de cada uno, si este se puede mejorar dentro de las universidades se amplían las oportunidades de elección, inserción y nivel económico.

Bajo este panorama algunas de las instituciones de educación superior han formulado mecanismos de modificación en sus planes y programas de estudio estimulando la base del capital humano, es decir, incrementando la formación de competencias laborales, cursos de capacitación e intercambios académicos, con el objetivo de mejorar y abrir las oportunidades de inserción de sus egresados al ámbito laboral. El espacio laboral también se ha transformado y no necesariamente significa la inserción a una empresa o institución pública, ahora las Organizaciones no Gubernamentales o Civiles (ONG's) están captando a un sector de egresados universitarios que desean otra forma de empleo, las oportunidades de autoempleo siguen siendo limitadas pero empiezan a tener resonancia entre la juventud universitaria.

Los programas de intercambio académico abren la posibilidad de obtener doble credenciales en diferentes países, esta vinculación universitaria con otras partes del mundo ofrece una nueva visión de concebir el espacio laboral, así como los programas de posgrado para quienes desean continuar sus estudios.

El poder realizar cambios sustanciales en la currícula educativa requiere de nuevas formas de organización administrativas por parte de los académicos y directivos de las universidades, eliminar la burocratización y flexibilizar el currículum diseñado bajo el modelo lineal y rígido, son cambios necesarios para mejorar los procesos de inserción laboral de los egresados, estos dos obstáculos se han convertido en los más importantes dentro de las instituciones educativas. Sabemos que los recursos económicos con los que cuentan las instituciones de educación pública para realizar estos cambios son limitados, pero existen mecanismos de vinculación que pueden ayudar y beneficiar a los participantes, si es que realmente queremos mejorar el capital humano de nuestros egresados.

Los procesos de vinculación entre la escuela, en especial la universidad y el ámbito laboral han dejado de ser rígidas estructuras aisladas, han entrado en un proceso de interacción en el cual los conocimientos e investigaciones básicas emanados de la universidad se pueden combinar con la innovación de los sectores laborales, Kline y

Rosenberg (1986) señalan que el conocimiento se genera, difunde y explota a través de la vinculación de diversos agentes, produciendo un proceso de retroalimentación para los participantes. El espacio laboral con oportunidades de innovación pasa a ser considerada un proceso colectivo llevado a cabo por la empresa a través de una relación activa con otros agentes e instituciones (científicas, industriales o gubernamentales), configurando lo que se ha denominado «sistemas de innovación». Según esta visión, las universidades dejan de ser espacios aislados, activos únicamente al inicio del proceso innovador –a través de la investigación básica– y se convierten en agentes con la capacidad y necesidad de relacionarse con su entorno económico para trabajar conjuntamente en el desarrollo de innovaciones²⁸.

Es así como, el mejorar la empleabilidad permitiría a los desempleados reincorporarse a las actividades productivas lo que se traduciría en un incremento del sistema productivo y en mejores condiciones de vida de la población. Sin embargo, los índices de desempleo nacional muestran que no sólo las personas sin cualificaciones padecen el desempleo, también aquellos que han sido formados dentro de los sistemas educativos, en cada uno de los niveles, en especial los egresados del nivel superior.

Los sistemas de empleabilidad utilizados hasta el momento dejan ver una clara deficiencia de las formas, mecanismos y oportunidades de empleo por los que transitan una gran cantidad de jóvenes egresados de las universidades. Debemos ser conscientes de que las cualificaciones se han transformado y las competencias adquiridas entran rápidamente a una etapa caduca, lo que relega la inserción de las personas al mercado laboral, donde se premia lo cuantitativo sobre lo cualitativo. Bajo este escenario el concepto de empleabilidad parece ser el más adecuado para descifrar las oportunidades que ofrece el mercado laboral y como permanecer activo en él.

El concepto de empleabilidad no está definido por un solo significado, es un significante, compuesto por múltiples significados entre los que destaca para este estudio cuatro formas:

²⁸ Véase el texto de Jaider Vega Jurado, Linay Manjarrés, otros, *Las relaciones universidad-empresa: tendencias y desafíos en el marco del Espacio Iberoamericano del Conocimiento*, Instituto del al Gestión de la Innovación y del Conocimiento, Consejo Superior de Investigaciones Científicas y la Universidad Politécnica de Valencia, España, 2006.

Conocerse: a partir de la pregunta ¿Quién soy? Se está al tanto de las cualidades innatas o naturales, habilidades y competencias básicas²⁹, actitudes, aptitudes (aprender, ser, hacer, convivir), valores personales y socioestructurales, deseos, creatividad, temperamento, frustración, posición frente a los cambios, criterio propio, toma de decisiones, identificación y anticipación de amenazas, resolución de problemas y alternativas, gestión, seguridad personal y autoestima.

Formarse: Abarca todos los conocimientos básicos y profesionales adquiridos, por instituciones educativas (currículum), capacitación adquirida, dentro y fuera de las áreas de trabajo, carrera mixta, nuevas tecnologías, experiencias laborales anteriores, otros aprendizajes informales.

Venderse: La oferta de mano de obra debe estar actualizada de los métodos y formas en la búsqueda de empleo, investigación de mercado, el primer empleo, progresar junto al progreso, de mantener una productividad constante, de realizar propuestas de proyectos personales, desarrollar competencias, crear nichos de mercado, ser protagonista e innovadores y contar buena salud.

Comprar: el empleador debe conocer las demandas laborales, hablar el mismo idioma con el oferente, identificar a la persona que cubra el 99 por ciento de las características de la vacante, poseer recursos alternativos, innovaciones tecnológicas, plantearse objetivos ambiciosos y estar en el máximo nivel de desempeño del área laboral, minimizar riesgos y maximizar resultados. Internalizar la movilidad de los puestos de trabajo y las condiciones de acceso a éste. Adaptarse o morir, si los empleados no satisfacen sus requerimientos renuncian o son despedidos. Se puede retener al mejor personal o dejarlos ir.

La empleabilidad consiste en la capacidad de las personas para encontrar, mantener y conservar un empleo, poniendo en práctica las habilidades para conocerse, formarse y venderse en el sistema productivo, donde el empleador determina la posición de cada persona en el mercado laboral. La búsqueda de empleo no sólo depende de las características del individuo y de su preparación para desempeñar una varie-

29 Se desarrollan en seis campos formativos: a) desarrollo personal y social: identidad personal y autonomía, relaciones interpersonales; b) lenguaje y comunicación: lenguaje oral y escrito; c) pensamiento matemático: números, formas espacios y medidas; d) exploración y conocimiento del mundo: mundo natural, cultura y vida social; e) expresión y apreciación artística: expresión y apreciación musical, expresión corporal y apreciación de la danza, expresión dramática y apreciación artística; y f) desarrollo físico y salud: coordinación, fuerza y equilibrio.

dad de funciones, sino que también, está relacionada con las oportunidades de empleo disponibles en el mercado laboral.

El conocer el comportamiento del mercado laboral actual es un elemento indispensable para los universitarios, los egresados y sobre todo para quienes se encuentran desempleados o en paro. Pero también es importante contar con la visión de los empleadores como parte del ejercicio de empleabilidad.

La visión del empleador

Bajo un análisis de la empleabilidad aplicado a un grupo de egresados universitarios de la Universidad Autónoma Metropolitana de la licenciatura en economía, para las generaciones 1998-2009 se determinó que la visión de los empleadores sobre el actual mercado laboral presenta las siguientes dificultades: Rigidez en la legislación laboral (13.2%), falta de dinamismo (9.5%), dificultad de acceso al crédito para la creación de puestos de trabajo (3.2%), tipos de cotización excesivos (5%), falta de profesionales cualificados (27.3%), poca organización entre universidades y empresas (18.2%) y desajuste entre oferta de profesionales y vacantes disponibles (23.6%).

Las fallas en el mercado laboral desde la perspectiva del empleador, tienen que ser resueltas por organismos externos, como el Estado, las políticas públicas, los agentes económicos, entre otros. Las empresas absorben a los oferentes y seleccionan a los mejores candidatos, pocas veces aportan apoyos adicionales para el bienestar de los trabajadores, el sector productivo o la propia economía sólo buscan una posición jerárquica dentro de sus propios campos de acción.

Además de la experiencia y la formación académica, los empleadores consideran que los cinco factores que más influyen a la hora de seleccionar un candidato son: el potencial de crecimiento (18.5%), la capacidad de adaptación/polivalencia (18.2%), la productividad/dinamismo (21.8%), el perfil de liderazgo (16%) y la ética/valores (25.5%).

Argumentan que la falta de talento en sectores estratégicos ha llevado a las empresas a reevaluar la contratación de los candidatos, la resistencia de los empleadores a no modificar sus patrones de conducta va acompañado del tipo de lenguaje, algunas empresas han utilizado la nueva terminología para despedir a un trabajador que

consideran no cubre los requerimientos del lugar de trabajo, y prefieren “dejar libre” a los empleados para que alcancen sus objetivos.

Los motivos de la movilidad laboral se concentran en un 25.4 por ciento por la remuneración otorgada; la satisfacción profesional representa el 25.9 por ciento; el contrato de trabajo y tener intereses de movilidad personal figuran con el 5.9 por ciento en ambos casos; perspectiva de progreso el 27 por ciento; e insatisfacción con la empresa el 9.7 por ciento. Los empleadores y las empresas prefieren apoyar los procesos de movilidad que continuar con contratos indeterminados, se resisten a ser ellos quienes retengan al trabajador y seguir ofreciendo seguridad laboral como se realizaba en las anteriores estructuras laborales. Se comprueba con el tipo de contratación que ofrece la empresa, el 60 por ciento es variable, frente a un 40 por ciento que mantiene un contrato indeterminado. La nueva cultura empresarial prefiere dejar ir al trabajador que retenerlo, lo que implicaría compromiso y responsabilidad, en un sistema productivo que premia la maximización de los beneficios sobre la minimización de los costos.

Pogorzalski, Steve y Harriott, Jesse y otros. (2009) consideran que la contratación de los empleados debe ser interactiva, respuestas reales a problemas reales y en tiempos reales. Muchos empleadores desean que los aspirantes a empleados puedan resolver problemas reales y dejar atrás los ejercicios ficticios que se enseñan en las instituciones educativas, por tal motivo, someten a sus candidatos a realizar las actividades de un día cotidiano en la empresa, las acciones y decisiones son evaluadas por un acompañante quien va evaluando el desempeño, al término del día, el candidato recibe la notificación, contratado o en libertad. Los empleadores argumentan que este ejercicio les permite conocer las capacidades en cuanto a la toma de decisiones y retroalimenta al candidato para corregir o superar sus errores.

Este tipo de audiciones es una de las técnicas más avanzadas de la entrevista, al eliminar de forma inmediata aquellos individuos que no pueden superar sus temores.

Conclusiones

Se ha educado a una generación en las virtudes del libre mercado y del Estado mínimo, quienes no conocerán los trabajos realizados para una empresa durante varios años, ni recibirán una jubilación o llegaran a firmar un contrato colectivo; estos nuevos jóvenes están viviendo una dinámica del mercado que rebasa todas las nor-

mas y reglamentaciones construidas para una ética de trabajo, el problema al que se enfrenta esta generación es al desempleo

Si el número de profesionistas crecen, pero no sucede lo mismo con el desarrollo económico, el desempleo aumenta y la calidad de los trabajos se deteriora. Incluso, un porcentaje importante de profesionistas con carrera universitaria está en actividades para las cuales no es necesario contar con educación superior. El nuevo mercado laboral es un entorno altamente competitivo y cambiante donde cada profesional debe diferenciarse del resto destacando aspectos como conocimientos generales y específicos, idiomas, manejo de herramientas tecnológicas, etcétera. Lo mismo sucede con los espacios laborales al contratar a personal con determinadas habilidades comunicativas, flexibilidad para viajar, creatividad, iniciativa o motivación. Cada uno de estos aspectos juega un papel decisivo en la contratación de personal, por lo que se espera que las personas sean flexibles y puedan adaptarse a los cambios en el mercado, al reinventarse asimismo cuantas veces sean necesario.

La empleabilidad de una persona estará determinada por la capacidad misma que tenga de transformarse ante los espacios laborales, pero estará evaluada por un grupo de empleadores que decidirán su futuro laboral.

Bibliografía

- Gil Galván, Ma. del R. (2004) "Perfil Socio laboral de las Mujeres Andaluzas versus Perfil de Empleabilidad Demandados por las Empresas: Consideraciones para una Orientaciones para una Orientación en el Campo Socio-Educativo", en Rebollo, M. A. y Mercado, I. (Coords): *Mujer y Desarrollo en el siglo XXI: Voces para la Igualdad*. Madrid, McGraw-Hill
- Kline, S. J. y Rosenberg, N. An Overview of Innovation, en R. Landau y N. Rosenberg (eds.) (1986) *The Positive Sum Strategy: Harnessing Technology for Economic Growth*. Washington dc: National Academy Press.
- Pogorzalski, S. y Harriott, J. y otros. (2009) *Seleccione a los mejores talentos y con-sérvelos. La guía Monster para encontrar tesoros*. México, McGraw-Hill.

Servicio Profesional Docente: una construcción de mercado laboral

Alberto Sebastián Barragán
alberto_edomex@yahoo.com.mx

José Humberto González Reyes
DIE-CINVESTAV
gonzalezrjh@gmail.com

I. Introducción

La reforma educativa del gobierno de Peña Nieto impulsó la creación de un Servicio Profesional Docente, en el que se regula el ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia de los profesores de educación básica y media superior. Esto genera una nueva lógica de contratación laboral, que implica abrir la convocatoria a los universitarios, lo cual generará un nuevo esquema de competitividad.

En los primeros dos años, las escuelas normales públicas compiten con las normales particulares, y el resto de egresados de nivel superior. A partir del 2016 los egresados de las normales públicas estarán en igualdad de condiciones que los egresados de normales particulares.

Se realiza un contraste de variables económicas sociales por entidad, para dar proximidad a las condiciones en que la nueva lógica contractual comenzará a adquirir matices de una construcción de mercado de trabajo docente.

En México la reforma educativa del sexenio 2012-2018 se ha implementado principalmente desde tres ejes: la creación de un Servicio Profesional Docente; el Otorgamiento de autonomía al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) para dar seguimiento a la práctica docente; y la revisión del modelo educativo. Esto ha significado una “desvinculación” de la relación paritaria entre el gobierno y el sindicato, y genera una nueva configuración laboral de los profesores de educación básica y media superior, que se ubica temporalmente con la publicación de la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD). La intención de mejorar la educación es incuestionable, sin embargo, la aplicación de la reforma educativa-laboral, genera una serie de efectos que no están descritos en los planteamientos iniciales.

Servicio Profesional Docente

La docencia en educación básica había conservado su lógica de contratación directa, incluso en tiempos de la profesionalización desde los 90 en nuestro país (Sebastián, 2014); la Ley del Servicio Profesional de Carrera en la Administración Pública Federal (DOF, 2003), estableció oportunidades de acceso a la función pública con base en el mérito; pero en su Artículo 8, especifica que no comprenderá al “personal docente de los modelos de educación preescolar, básica, media superior y superior”. Sin más justificación, habían quedado fuera del Servicio Profesional de Carrera.

Otro antecedente importante es la Alianza por la Calidad de la Educación, firmada el 15 de mayo de 2008 por el presidente Felipe Calderón, y por la presidenta del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación; dicha alianza asumía compromisos como la creación de un Sistema Nacional de Formación Continua, Certificación de competencias profesionales, Profesionalización de docentes de normales, Creación de cinco centros regionales de excelencia académica, y Reformulación del programa Carrera Magisterial.

Según Flores y Mendoza (2012), lo más trascendente de esa alianza fue contemplar el ingreso y promoción de docentes y autoridades educativas *para todas* las nuevas plazas y vacantes definitivas. Sin embargo, como sabemos, el cambio de sexenio derogó toda alianza y acuerdo paritario entre la SEP y el SNTE, de modo que el gobierno de Peña retomó algunas propuestas enraizadas en el sexenio anterior, pero como tareas exclusivas de la SEP y del Instituto Nacional de Evaluación de la Educación.

Concursos de oposición

El 11 de septiembre de 2013, entró en vigor la LGSPD para regir los movimientos laborales del personal de educación básica y media superior: en lo referente a Ingreso, Promoción, Reconocimiento y Permanencia; y describe lineamientos, rasgos del servicio y demás disposiciones relativas.

El artículo 24 menciona que

En los concursos de oposición para el Ingreso que se celebren en los términos de la presente Ley podrán participar todas las personas que cumplan con el perfil relacionado con el nivel, tipo, modalidad y materia educativa corres-

pondiente; así como los requisitos que establezca la convocatoria respectiva, en igualdad de condiciones, sin demérito de origen, residencia, lugar o formación profesional (DOF, 2013)

Y el transitorio Vigésimo primero refiere que el artículo 24 de la LGSPD

Entrará en vigor para la Educación Básica a los dos años siguientes a su publicación en el Diario Oficial de la Federación, entre tanto, las convocatorias para concursos de oposición para el Ingreso a la Educación Básica serán sólo para los egresados de las Normales y sólo en el caso de que no se cubran las vacantes mediante dichos concursos, se emitirán convocatorias públicas abiertas (DOF, 2013)

Para el *ingreso*, se emitieron convocatorias en 2014 y 2015 para el concurso de oposición. En los dos procesos han aparecido: una convocatoria para egresados de normales, y otra convocatoria abierta y pública para cualquier egresado de licenciatura. De manera que se coloca a los egresados de escuelas normales “casi” en igualdad de condiciones para el concurso de plazas docentes.

En la educación básica, los egresados de escuelas normales habían tenido prioridad dada su formación profesional específica para cada nivel educativo. La LGSPD abre la posibilidad para que cualquier egresado de programa de licenciatura, sin tener formación pedagógica necesariamente, concurse por una plaza de básica o media superior.

Como la LGSPD es de aplicación y observancia general y obligatoria para los Estados Unidos Mexicanos, a continuación revisaremos en qué condiciones están las entidades, y se analizan algunos indicadores para contrastar las características educativas con los aspectos socioeconómicos específicos de cada entidad. Posteriormente se formularán apreciaciones sobre este cambio de régimen laboral docente.

II. Desarrollo

Para la aproximación a las condiciones de las entidades, en materia educativa, fue necesario centrar la atención en variables económicas y sociales de orden nacional y estatal, obtenidas a través de la revisión de bases de datos del Instituto Nacional de

Estadística Geografía e Informática (INEGI) y del Sistema Nacional de Información de Escuelas (SINESC) de la Secretaría de Educación Pública.

Este trabajo requirió un enfoque basado en datos cuantitativos. Se retoma la postura de Cicourel (1981) quien aduce que los métodos cualitativos son especialmente adecuados en la respuesta a preguntas micro sociológicas, y los cuantitativos para responder a preguntas macro sociológicas. En las siguientes líneas, se expondrán los resultados del cruce estadístico de datos socioeconómicos y educativos, y se intentarán responder las interrogantes de la investigación:

¿Qué relación hay entre el producto interno bruto y las instituciones de educación superior?

¿Cómo es la paridad de instituciones públicas y privadas en el nivel superior?

¿Cómo es la paridad entre Normales Públicas y Normales Particulares?

¿Qué relación hay entre la matrícula pública de básica y media superior, y las escuelas normales?

Producto Interno Bruto

La configuración socioeconómica de las entidades es diversa, y obedece a las condicionantes geográficas, con diversos ecosistemas que han enmarcado los asentamientos urbanos y rurales, así como las actividades económicas predominantes. En total, de acuerdo al Censo 2010, en México hay 112,336,538 habitantes. Los estados con mayor población son Estado de México con 15.1 millones; Distrito Federal con 8.8 millones; Veracruz con 7.6 millones; y Jalisco con 7.3 millones de habitantes (Ver Tabla 1).

Los estados fueron ordenados de mayor a menor, de acuerdo al Producto Interno Bruto (PIB) que generan, y en esa base de datos se puede apreciar la distribución de población en cada entidad. El PIB incluye las actividades primarias, secundarias y terciarias, que están en estrecha relación con aspectos políticos, geográficos y demográficos. Por ejemplo, el Distrito Federal genera 16.7% del PIB nacional y cuenta con 8.8 millones de habitantes, mientras que el Estado de México que tiene 15.1 millones de habitantes genera 9.4% del PIB nacional.

Esa diferencia tiene una explicación demográfica: las actividades económicas están concentradas en la capital de la República, y el lugar de residencia de miles de trabajadores está en la zona metropolitana del Estado de México. Sin embargo, para todas las demás entidades hay cercanía entre el número de habitantes y el porcentaje de PIB que genera cada entidad.

Instituciones de Educación Superior

Los datos del Sistema de Cuentas Nacionales de México, fundamentan el Producto Interno Bruto, y también se toman como base para presupuestar el gasto público. Para el interés de esta investigación, conviene tener como referente el número de Instituciones de Educación Superior (IES) con relación al PIB, por cada entidad. Y con estos datos generales se realiza una aproximación a la cobertura potencial referida a partir del número de Instituciones en cada entidad.

Hay una relación proporcional directa entre el porcentaje del PIB que genera cada estado y su número de Instituciones de Educación Superior, con excepción del Distrito Federal. En el balance de las 4778 Instituciones de Educación Superior el 42.7% corresponde al ámbito público, y 57.3% pertenecen al ámbito particular.

De ese contraste se enfatizan los datos mayores, ubicados en Campeche y Zacatecas que tienen 70.3% y 72.3% de IES públicas, respectivamente; mientras que Guanajuato y Puebla tienen los valores más altos de IES particulares, con 75.4% y 76.5% respectivamente. Cabe mencionar que el número de IES, no refleja en mucho la matrícula de cada institución. Sin embargo, sí se puede inferir que en algunos estados ha sido muy rentable la apertura de IES particulares, debido a la escasa oferta pública de educación superior.

El crecimiento de IES particulares se explica de manera exponencial de 1993 a 2003, y la flexibilización del Registro de Validez Oficial de Estudios (RVOE) detonó la creación de universidades “patito”, con una mínima dotación de infraestructura, recursos académicos limitados y una ostensible ausencia de controles de calidad (Rodríguez, 2003), debido a que había falla de oferta (pública y privada), permisividad de autoridades educativas en el marco normativo para controlar la instalación y funcionamiento de instituciones particulares.

Instituciones Formadoras de Docentes

Dentro de ese conjunto de IES, se encuentran las que forman recursos humanos para la atención educativa. Este trabajo se enfoca en las Escuelas Normales (públicas y particulares). En la Figura 1 aparece la relación de dos variables importantes: PIB por estado y sus escuelas Normales. En algunos casos, el comportamiento de los indicadores de Normales públicas, se asemejan al rubro de Total de IES, y de IES públicas por entidad.

Se enfatiza la relación proporcional directa entre PIB y Normales públicas en Colima, Nayarit, Morelos, San Luis Potosí, Sonora, Tabasco y Coahuila. En todas las demás entidades, la proporción tiene altibajos que reflejan el grado de oferta de formación docente de cada entidad. Por ejemplo, Oaxaca y Chiapas aportan 1.6% y 1.8% del PIB nacional, y cuentan con 20 y 22 normales públicas, respectivamente. Y por otro lado, Distrito Federal y Nuevo León aportan 26.1% del PIB nacional, y sólo cuentan con 6 y 5 escuelas normales públicas, respectivamente (Ver Figura 1). Esto no refleja directamente la matrícula de normalistas, pero nos permite inferir la entrada de las normales particulares en cada entidad.

En la misma figura se observa con claridad el balance público/privado de las escuelas normales en cada entidad. Hay que resaltar que en Baja California Sur, Chiapas, Colima, Sonora y Tlaxcala no hay ninguna normal particular. En Aguascalientes, Chihuahua, Coahuila, Quintana Roo, Sinaloa y Zacatecas sólo hay una normal particular. En 12 entidades hay de 2 a 5 normales particulares. Y en Guanajuato 32, Tamaulipas 29, Puebla 20, Distrito Federal 17, y Jalisco 16 normales privadas. Los datos citados fueron obtenidos de la “Serie histórica” de las Estadísticas Educativas, de la página oficial del Sistema Nacional de Información de la SEP.

De este grupo de normales (públicas y particulares) egresará la mayor parte de aspirantes a ocupar una plaza docente en educación básica y media superior, ya que “contarán” con el perfil académico que prescribe la LGSPD. Existen Instituciones Formadoras de Docentes que no fueron contabilizadas como tal. Se trata de las 76 unidades y 208 subsedes de la Universidad Pedagógica Nacional, que están incluidas en los números de IES públicas, pero que no se especificó el espectro que representan, debido a inconsistencias en su denominación o clave de centro educativo en la base de datos consultada.

Para estimar el número de profesores que se requieren, es necesario tomar en cuenta el número de estudiantes. Para esta indagación, se tomaron en cuenta los alumnos de educación básica y media superior, de carácter público, ya que ellos constituyen la matrícula objetivo que será atendida por los profesores que ingresen al servicio docente (Ver Tabla 1). A diferencia de todas las otras comparaciones, ésta guarda una estrecha relación entre número de alumnos y número de docentes por entidad. Sólo se resalta Veracruz, que tiene más profesores que alumnos en comparación con el resto de entidades.

Por último, se expone la correspondencia que hay entre alumnos de básica y media superior, de carácter público, y el número de escuelas normales públicas por entidad. En esta contrastación, se puede percibir que los egresados de normales públicas tienen posibilidades de trabajo docente según el número de alumnos por atender y el número de instituciones públicas de nivel básico y medio superior.

El análisis de la matrícula pública de los dos niveles incluidos en la LGSPD, en los datos expuestos no se cuenta con el número de escuelas y número de profesores por cada institución. Sin embargo, se puede apreciar la proporción escuelas públicas formadoras docentes, mayor o menor, en relación con la proporción de alumnos. Esta correlación explica, en parte, el comportamiento del indicador de escuelas normales particulares en cada entidad.

III. Conclusiones

Como se pudo apreciar, el PIB es una variable macroeconómica que nos acerca a comprender la distribución del recurso público y su influencia en las instituciones de educación pública, de todos los niveles, con trascendencia en la matrícula y en el número de profesores.

La LGSPD prescribe convocatorias, que a partir del próximo 2016 serán abiertas a todos los egresados de educación superior. Y podrán participar libremente los egresados de 2,737 IES particulares (57.3%) y egresados de las 210 normales particulares (43.4%).

El comportamiento del balance de IES públicas e IES privadas, enfatiza dos grandes señalamientos: el primero tiene que ver con la retracción del estado y el reposicionamiento del mercado en la capacitación para el trabajo docente; el segundo apunta hacia la pertinencia del RVOE.

El gobierno federal y los gobiernos estatales habían tenido la atribución exclusiva de determinar la formación docente y la facultad de prestar los servicios de educación normal. Por ello, Alberto Arnaut ha mencionado que, históricamente, era una profesión de estado, pero que en estos últimos años incrementará su diversificación (Arnaut, 2003 y 2015).

Esta nueva forma de contratación docente, se configurará en el tono laboral de Carnoy (1982). La educación normalista (pública y particular) será el elemento que ocupe el empleador (el gobierno) para seleccionar a los más *entrenables*, y la formación inicial será un indicativo de normas y valores no propiamente cognoscitivos, pero que se adquirirán en el proceso escolar (Sebastián, 2014).

La LGSPD construirá un mercado potencial de plazas docentes concursables por medio de exámenes de oposición (De la Garza, 2003). Si la flexibilidad del RVOE no se modifica, aumentará la rentabilidad de las IES particulares con programas de formación de profesores, aunque no necesariamente tengan la mejor calidad.

Sobre la apertura de la convocatoria al ingreso al servicio docente, Alberto Arnaut (2015) duda que puedan surgir “de otro tipo de instituciones de educación superior aquellos que van a poder trabajar en condiciones tan adversas como lo hacen los egresados de normales públicas”. Se han hecho estudios comparativos entre normalistas y universitarios que pueden ilustrar esta veta micro sociológica.

Una consecuencia no esperada sería que se posicionen con mejores resultados los egresados de instituciones particulares, en lugar de los egresados de instituciones públicas. Eso evidenciaría a los egresados, a los maestros de los egresados a sus instituciones, y a todo el sistema de educación pública, nada más.

En la ciega obsesión por la “calidad”, el gobierno debilita a las instituciones de la formación inicial, y no alcanzará a ver los resultados de su reforma educativa. Las jubilaciones se aceleran, la tutoría de acompañamiento a los docentes noveles no se ha implementado como se ha prescrito, y cada vez se percibe más lejos una política de reemplazo intergeneracional docente.

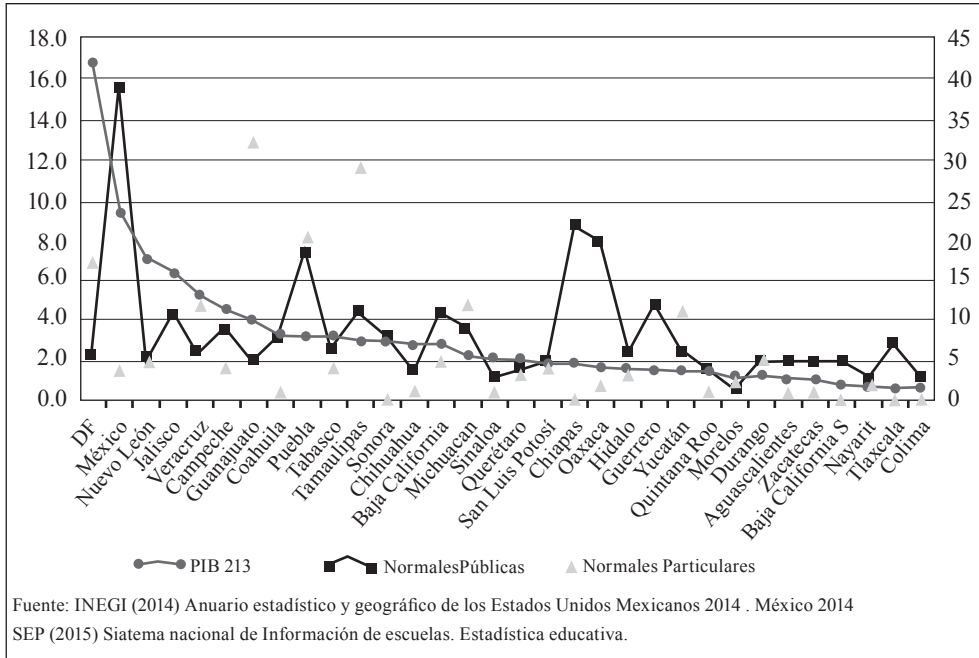
Bibliografía

- Arnaut, A. (2003). *El sistema de formación de maestros en México*. Continuidad, reforma y cambio. Cuadernos de discusión (17). México: SEP.
- Arnaut, A. (2015). *Panorama histórico de la educación normal en México*. Gaceta de la Política Nacional de Evaluación Educativa. Marzo-Junio (1). México: INEE.
- Carnoy, M. (1982, abril). *Economía y educación. Educación*. Revista del Consejo Nacional Técnico de la educación (40). México.
- Cicourel, A. (1982). *El método y la medida en sociología*. Madrid: Editora Nacional.
- De la Garza, E. (2003) *Notas acerca de la construcción social del mercado de trabajo. Ponencia presentada en el IV Congreso Nacional de la Asociación Mexicana de Estudios del Trabajo*. Sonora, Memorias.
- DOF (2006). *Ley del Servicio Profesional de Carrera en la Administración Pública Federal*. México: DOF.
- DOF (2013). *Ley General del Servicio Profesional Docente*. México: DOF.
- Flores, P. y Mendoza, D. C. (2012). *Implementación de políticas educativas. Los concursos de oposición y la Alianza por la Calidad de la Educación*. México: UIA/Gernika.
- INEGI (2014) *Anuario estadístico y geográfico de los Estados Unidos Mexicanos 2014*. México: 2014
- INEGI (2014) *Producto interno bruto por entidad federativa. Boletín de prensa 544/14*. Aguascalientes, México: INEGI.
- Rodríguez, R. (2003) *Entre lo público y lo privado. La polémica de las universidades patito*. En Teresinha, G. (ed.) *Anuario Educativo Mexicano. Visión retrospectiva*. México: Miguel Ángel Porrúa/UPN.
- Sebastián, A. (2014). *Construcción del mercado laboral docente. Voces Normalistas* (24). Octubre. México.

ANEXOS

Tabla 1									
Indicadores económicos, demográficos y educativos									
		TOTAL ZLUU			Familiares	Normales Pùblicas	Particulares	TOTAL	objetivo
Distrito Federal	16.7	8,851,080	381	123	258	6	17	23	1,735,314
México	9.4	15,175,862	408	169	239	39	4	43	3,533,348
Nuevo León	7.1	4,653,458	202	52	150	5	5	10	1,017,464
Jalisco	6.4	7,350,682	241	73	168	11	16	27	1,721,761
Veracruz	5.3	7,643,194	327	135	192	6	12	18	1,815,801
Campeche	4.6	822,441	64	45	19	9	4	13	199,245
Guanajuato	4.0	5,486,372	228	56	172	5	37	42	1,335,423
Coahuila	3.3	2,748,391	140	80	60	8	1	9	624,887
Puebla	3.2	5,779,829	446	105	341	18	20	38	1,523,788
Tabasco	3.2	2,238,603	74	47	27	7	4	11	611,882
Tamaulipas	3.0	3,268,554	194	67	127	11	29	40	712,008
Sonora	3.0	2,662,480	140	93	47	8	0	8	623,549
Chihuahua	2.8	3,406,465	134	79	55	4	1	5	788,459
Baja California	2.8	3,155,070	118	56	62	11	5	16	728,017
Michoacán	2.3	4,351,037	175	64	111	9	12	21	1,045,360
Sinaloa	2.1	2,767,761	134	85	49	3	1	4	674,583
Querétaro	2.1	1,827,937	83	42	41	4	3	7	437,198
San Luis Potosí	1.9	2,585,518	96	54	42	5	4	9	652,893
Chiapas	1.8	4,796,580	179	90	89	22	0	22	1,527,517
Oaxaca	1.6	3,801,962	114	67	47	20	2	22	1,038,341
Hidalgo	1.6	2,665,018	129	60	69	6	3	9	684,708
Guerrero	1.5	3,388,768	132	66	66	12	12	24	989,612
Yucatán	1.5	1,955,577	123	38	85	6	11	17	451,433
Quintana Roo	1.5	1,325,578	52	27	25	4	1	5	313,059
Morélos	1.2	1,777,227	83	32	51	2	2	4	389,896
Durango	1.2	1,632,934	76	46	30	5	5	10	438,037
Agua Calientes	1.1	1,184,996	53	29	24	5	1	6	295,654
Zacatecas	1.0	1,490,668	65	47	18	5	1	6	404,111
Baja California S	0.8	637,026	31	19	12	5	0	5	158,381
Nayarit	0.7	1,084,979	47	30	17	3	2	5	272,577
Tlaxcala	0.6	1,169,936	54	27	27	7	0	7	303,520
Colima	0.6	650,555	55	38	17	3	0	3	150,441
	99.9	112,336,538	4778	2041	2737	274	210	484	27,198,267
Fuente:									
¹ INEGI (2014) Producto interno bruto por entidad federativa. Boletín de prensa 544/14. Aguascalientes, México: INEGI.									
² INEGI (2014) Anuario estadístico y geográfico de los Estados Unidos Mexicanos 2014. México: 2014									
³ SEP (2015) Sistema Nacional de Información de Escuelas. Estadística educativa. En línea.									
Nota:									
⁴ Existen diferencias en el número de Normales que reporta la DGESE y las que aparecen en las bases de datos consultadas.									
⁵ Este dato se obtuvo de la suma de matrícula pública de educación básica y de educación media superior									

Figura 1
PIB y Escuelas Normales Públicas y Particulares



Dos modelos en la UAM, el sistema Modular en Xochimilco y el sistema Nodal en Lerma

Hilario Anguiano Luna
Universidad Autónoma Metropolitana-X
aluna@correo.xoc.uam.mx

Alberto Padilla Arias
Universidad Autónoma Metropolitana-X
paaa2211@correo.xoc.uam.mx

Introducción

Mientras diversas Universidades buscan innovar sus formas de transmitir conocimientos; la Universidad Autónoma Metropolitana cuenta desde hace poco más de 40 años, con modelos educativos innovadores: En este contexto se creó la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco con el *Sistema Modular*, a más de tres décadas se abrió una nueva Unidad (Lerma), con un modelo educativo que pretende ser innovador y que es el *Modelo Educativo Lerma*.

Una manera de analizar estos modelos se encuentra en las técnicas proporcionadas por el método de Educación Comparada. Previo a este estudio, los autores han realizado diversos análisis evaluativos del Sistema Modular y en el presente han realizado un comparativo con la finalidad de encontrar las fortalezas, oportunidades, amenazas y debilidades de ambos sistemas pedagógicos.

Para comparar los sistemas Modular y Lerma de la UAM, utilizamos las técnicas de la Educación comparada cuya finalidad es conocer y comprender la influencia de la educación en diversos países, pueblos o regiones, o bien simplemente *el estudio comparado de los sistemas educativos operantes en el mundo de hoy*, la finalidad de ésta no es la de imitar modelos, sino *comprender a los pueblos y aprender de sus experiencias educativas y culturales* (Garrido, 1982). Aunque los principales autores e investigadores de la Educación Comparada de los últimos años, están de acuerdo en que ésta se transformó en un campo de estudio cuando apareció la obra

de Marc Antoine Jullien, con la obra *Bosquejo y observaciones previas a la investigación en Pedagogía Comparada* en París, Francia durante el año 1817 (Jullien, 1817). Nos basamos en su aspecto metodológico en el que se considera a Kandel I.L. como el autor más reconocido en esta línea de trabajo (Kandel, 1959); en este autor el aspecto técnico de la Educación Comparada está formado por cuatro etapas o fases: descripción, interpretación, yuxtaposición y comparación.

Desarrollo

En este caso consideramos dos modelos pedagógicos, el Sistema Modular de la UAM-Xochimilco que opera por módulos y el Sistema Lerma o nodal, consideramos que son innovadores, para su estudio las estrategias metodológicas de la Educación Comparada, resultan de utilidad.

El sistema Modular

Opera por troncales que se dividen en Módulos. El primero de ellos se denomina *tronco Interdivisional*, con duración de un trimestre, cuyo título es *Conocimiento y sociedad*; es cursado por todos los alumnos que concurren a cualquiera de las licenciaturas. En seguida tenemos el *Tronco divisional*, cuya duración es de dos trimestres, compuesto por dos módulos. Éste forma parte de la estructura curricular de todos los alumnos de una sola división académica, ya sea ciencias biológicas, ciencias sociales o ciencias y artes para el diseño. Pasan a un espacio más disciplinario, denominado *Tronco de carrera* y que cursan los alumnos de una sola licenciatura. Para concluir sus estudios de licenciatura, los alumnos deben cursar los tres últimos módulos que se refieren a sus Áreas de concentración, un año de duración (tres trimestres) en el transcurso de ese tiempo deben realizar un trabajo terminal que equivale a una tesis.

El módulo se configura por algunas corrientes del pensamiento que convergen en este evento psicopedagógico. *En consecuencia la estrategia educativa consiste en pasar de un enfoque basado en disciplinas a uno se centra en objetos de transformación que requiere la contribución de varias disciplinas*, (Villarreal, et al. 1973; p. 7). La organización de los contenidos teóricos y metodológicos constituyen el elemento fundamental de la formulación tanto curricular como modular, éstos pueden tener dos fuentes: las curriculares precedentes, debidamente evaluadas desde una

perspectiva crítica y la definición del perfil profesional derivado de la supuesta práctica profesional alternativa.

La investigación modular. Los subgrupos. La investigación modular constituye una forma de enseñanza activa, en la cual los estudiantes aplican los conocimientos, técnicas y métodos que están aprendiendo, al estudio de determinado problema, y de ello extraen motivación y orientación para profundizar sus conocimientos y elaborar conclusiones. Los contenidos de proceso de investigación se van dividiendo por etapas que durante el curso de diversas unidades habrán de cumplir o cubrir el plan total de la investigación.

Los avances en la investigación de los alumnos son revisados por todos los miembros del grupo modular a fin de que enriquezcan la experiencia, con los puntos de vista de otros miembros del grupo y sus experiencias diversas, en virtud de las diversas ópticas con que se está analizando el objeto de estudio. La revisión de los reportes, su exposición pública y su análisis final, enriquecen enormemente, el accionar crítico de maestros y alumnos.

El grupo operativo. El empleo de métodos de discusión interdisciplinaria. Para trabajar dentro del aula o fuera de ella en el marco del *Sistema modular*, el *grupo operativo* constituye una estrategia incuestionable del proceso de reconstrucción del conocimiento, por el hecho de integrar el trabajo tanto de discusión, como la tarea de investigación. Evidentemente el *grupo operativo* no hace al sistema modular, sino que constituye una técnica muy sólida de trabajo académico en grupo, pero requiere además muchos otros factores para adoptar esta modalidad.

La coordinación del maestro es permanente, tanto en las decisiones, en donde espera el tiempo suficiente para hacer intervenciones pertinentes o cuando se trata de una colaboración o reflexión sobre el proceso de grupo. Lleva un registro constante de las actividades y del plan prefijado para la tarea general. El coordinador facilita la relación respetuosa entre los alumnos y propicia un clima de buena relación entre ellos, evitando excesivas intervenciones sobre la dinámica grupal. Por otra parte, cuando el coordinador no puede asistir a alguna de las sesiones, los alumnos, si han logrado buen nivel de integración y responsabilidad, se reúnen para continuar sin interrupción sus actividades de revisión de lecturas, preparación de reportes, presentación de informes, etcétera.

Este sistema por módulos, requiere de una técnica grupal de esta naturaleza, como el *grupo operativo*, para afrontar el complejo proceso que se despliega con la intención de generar profesionistas que sean sujetos de su propia formación. Los equipos del grupo general, le dan más dinamismo y facilitan la integración de las acciones de investigación y realización de tareas alternas a la labor global del grupo.

Los métodos de evaluación y acreditación del proceso. Cada módulo en principio establece los criterios de evaluación que deberán de estar perfectamente claros para todos y cada uno de los alumnos. Luego por unidad se especifica el peso que cada una de las actividades tiene, incluyendo una sumatoria general, que es el peso específico de cada unidad en el marco global de la totalidad modular.

El empleo de mecanismos objetivos y tecnológicos de evaluación integrados a los procesos del grupo, no determinan en ningún momento la complejidad del módulo, ni su pretensión de apoyar el proceso de construcción y recreación multi e interdisciplinaria del conocimiento, que constituye el factor cualitativo de la evaluación permanente. Finalmente, se sugiere un formato de registro, con listado por módulo para ir sumando porcentajes, tanto por actividad, como por unidad, con subtotales y el total general.

El modelo Lerma o Nodal

La unidad Lerma con la idea de ser diferente de las demás unidades por su modelo educativo, el que está sustentado en ocho Ejes Transversales que regulan de manera flexible no solo la docencia sino todo el quehacer de esta unidad. ... *la Unidad Académica Lerma de la Universidad Autónoma Metropolitana contempla la inclusión de las ciencias básicas, las naturales, las sociales, las humanidades y las artes.* (Pedroche, 2009)

A diferencia de las otras Unidades de la UAM, ésta se planificó bajo ocho transversales a) Complejidad. En la que se consideran aquellos problemas que son multifactoriales, multicausales. b) Diversidad. Como el saber reconocer otros puntos de vista. c) La creatividad. d) La complementariedad. El reconocimiento de un mismo objeto desde la diversidad. e) La ética. Como principio para guiar la acción humana. f) Responsabilidad social. Lerma se ubica en un entorno, y se integra con él, por ello la solución de la problemática local es un principio y responsabilidad. g) Sustentabilidad. Como la búsqueda permanente del equilibrio para la conservación y preserva-

ción del medio. h) La innovación como el uso del conocimiento para transformar las ideas en formas prácticas aplicadas a la solución de problemas.

El modelo la unidad Lerma cuenta con elementos novedosos como el *eje integrador* y los *Talases*. El profesor es considerado como un *impulsor*, y el estudiante se denomina *precursor*, en ambos hay un acompañamiento más allá del aula y más allá del tiempo previsto para las actividades de enseñanza y aprendizaje.

Otro aspecto del modelo ha sido la complejidad o el estudio de los fenómenos complejos así como el trabajo colectivo o colaborativo que se realiza equipos de trabajo con integrantes de diferentes formaciones, buscando que se dé la interdisciplina: ... *generar estructuras y categorías compartidas, cuyas relaciones son descubiertas desde el trabajo interdisciplinario.* (Pedroche, 2009)

El tránsito de los estudiantes a lo largo de sus estudios de Licenciatura está integrado por tres bloques que son: Formación general, Formación básica y Formación especializada. Las unidades de enseñanza aprendizaje (UEA's) son de dos tipos, obligatorias y optativas. Así el estudiante va a transitar durante su licenciatura por una malla e irá pasando por puntos específicos de un entramado que se asemejan a *no-dos*.

Las UEAS Obligatorias. Cada UEA se divide en componentes más sencillos llamados *unidades de contenido* que se acompañan de la bibliografía y las formas de trabajo y son impartidas por más de un docente, por lo general tres profesores según sus especialidades. El *eje integrador* es un elemento pedagógico que articula las UEA a través de un ejercicio de investigación colaborativa, el cual se define y delimita por los profesores de cada grupo al inicio de cada trimestre, se desarrolla a lo largo del mismo y puede ser considerado como parte de las horas práctica, por lo que es considerado un componente flexible; funciona como elemento de organización, de vinculación de los saberes y orientación de las experiencias de aprendizaje, es un elemento particular diseñado para la Unidad Lerma.

Las UEA's Optativas o Talases (Talleres, Laboratorios y Seminarios). Las UEA's optativas, son interdivisionales; en ellas convergen estudiantes de todas las licenciaturas y todos los niveles, siendo la base el trabajo colaborativo y la interdisciplina los elementos nodales. ...*los Talase son útiles, apoyan su formación profesional, sirven para interactuar con otros compañeros de otros niveles y otras disciplinas* (Aguilar, 2013)

Además de los *Talases* existen otras opciones de naturaleza optativa que se encuentran fuera del plan de estudios al cual están inscritos los estudiantes, lo que da aun mayor flexibilidad a los planes y programas, como lo son los intercambios o movilidad a otras unidades o incluso a otras universidades nacionales e internacionales, la finalidad es eliminar la rigidez que tienen algunos planes de estudio, aunque estos programas son en general de toda la UAM. En el modelo Lerma o nodal se denominan ejes transversales.

En Lerma, igual que en las demás unidades, las licenciaturas se cursan en 12 trimestres durante los cuales se transita por cinco niveles curriculares denominados troncos: a) Tronco General Divisional, un trimestre; b) Tronco Básico de Carrera, los siguientes tres trimestres; c) Tronco Interdivisional, quinto trimestre; d) Tronco Específico de Carrera, del sexto al décimo trimestre; e) Tronco de Integración, décimo primero y décimo segundo trimestres.

Conclusiones

En cuanto a la forma de apropiación de los conocimientos, estos dos modelos son predominantemente constructivistas, sin renunciar a otras formas de enseñanza aprendizaje, porque pueden complementarse por estrategias didácticas de modelos tradicionales, además se debe considerar el perfil docente, es decir, profesores que han sido formados en la escuela tradicional tienden a reproducir el mismo modelo del que fueron egresados, lo que se puede ver reflejado en una contradicción con el sistema modular y el sistema nodal o Lerma; no obstante, el mismo modelo hará que el trabajo del docente se vea orientado hacia el modelo. El otro factor es que el docente puede tener en todas la Unidades de la UAM la libertad de cátedra, y si ésta es mal entendida puede causar diversas irregularidades o inadaptación a los modelos, tarda esa adaptación pero la orientación del sistema pedagógico prevalece a corto plazo.

El sistema modular tienen como característica operar con módulos en lugar de materias, el sistema Lerma opera de manera semejante, ambos consideran una integración del conocimiento en Unidades de Enseñanza Aprendizaje. Son importantes en ambos modelos, a) Objetivos, b) El objeto de transformación, c) Las Unidades en las que se desglosa el programa, d) Los contenidos e) Problema eje que se plantea al inicio, en el caso de Lerma aparece el *eje integrador*.

El eje integrador se asemeja al objeto de estudio de la unidad Xochimilco, pero en Lerma es un *nodo* de encuentro entre las unidades de contenido para realizar un ejercicio de investigación, no es necesariamente el mismo que tiene el sistema modular, salvo que en su filosofía en la UAM-Xochimilco está planteado. En las UEA's en la que hay solo un docente no es sencilla su práctica, particularmente en lo que es el tronco interdivisional de Xochimilco.

En el modelo Lerma se encuentran similitudes con el *sistema modular* de Xochimilco, pero se diferencia por los talleres, laboratorios y seminarios, en ellos se encuentran estudiantes de cualquiera de los niveles I a X, lo que aparentemente desbalancea los grupos o nodos de encuentro de los alumnos, pues algunos serán más avanzados que otros, puede ser ventaja para unos y desventaja para otros pero el modelo contempla esas interacciones.

Finalmente, en cuanto a los docentes, sin duda que requieren de cursos sobre el sistema pedagógico en el que se ubiquen, no solo en Lerma o Xochimilco, sino en todas las Unidades de la UAM. Lerma es una unidad de la que hasta el momento no tiene egresados por lo que la evaluación del su modelo educativo se dará conforme pase el tiempo.

Bibliografía

- Aguilar Mendoza N., (2013) *Cuadernos de investigación educativa, Estudio exploratorio sobre la deserción temprana y la reprobación inicial de alumnos de licenciatura en la UAM-Lerma*. Ed. UAM-Lerma. Lerma de Villada Edo. de México.
- Anguiano Luna, H. y Padilla Arias, A. (2006), *Formación de profesores en el Sistema Modular de la UAM-X. Análisis de datos*. Documento extenso, informativo de trabajo de investigación. DRS. UAM-X, México.
- Arbesú García, Ma. I y Berruecos Villalobos, L. (Coordinadores) (1998), *El sistema modular en la Unidad Xochimilco de la Universidad Autónoma Metropolitana*; Ed. UAM-X, México.
- Beller Taboada, Walter (1998), *Hacia la construcción de los fundamentos filosóficos del sistema modular*; en Arbesú García, Ma. Isabel y Berruecos Villalobos, Luis: *El sistema modular en la Unidad Xochimilco de la Universidad Autónoma Metropolitana*; Ed. UAM-X, México.

- Bleger, José (1976), *Grupos Operativos en la Enseñanza*, en Temas de Psicología (entrevista y grupos), Ediciones Nueva Visión, B. A. Argentina.
- Bojalil, L. F. et al. (1981), *El Proyecto Académico de la UAM-Xochimilco*. R. U. UAM-X, México.
- CIDUA (2005), *Informe sobre innovación de la docencia en las universidades andaluzas*. Informe de la comisión, España.
- Coll, Cesar (2003), *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Paidós, Educador, México.
- De Miguel, M. (2003), *Calidad de la enseñanza universitaria y desarrollo profesional del profesorado*. Revista de Educación (331), 13-14.
- Didriksson, Axel (2000), *La universidad del futuro. Relaciones entre la educación superior, la ciencia y la tecnología*, UNAM, México.
- Escudero, J. M. (2006), *EEES ¿Será la hora de renovación pedagógica de la universidad?* Murcia: ICE, España.
- Fullan, M. 2002, *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro, España.
- García Garrido J.L. (1982), *Educación Comparada. Fundamentos y Problemas*, Madrid, Dykinson, Madrid España.
- Gil Padilla, Antonio José (2009); *Un nuevo modelo educativo para la superación (hacia una verdadera tecnología educativa)*; Ed. Safe Creative; Madrid, España.
- Jarvis, P. (2006), *Universidades corporativas. Nuevos modelos de aprendizaje en la Sociedad Global*. Madrid: Narcea, España.
- Jullien, M. A., (1817), *Esquisse et Vues Preliminaires d'un Ouvrage sur l'Education Comparée*. París.
- Kandel, I. L. (1959) "The Methodology of Comparative Education". *International Review of Education*, 5 (3), pp. 271-273.
- Padilla, A. A., 2012, Protocolo de investigación: *La formación de profesores en el uso de las TIC en el proyecto modular de la UAM-X*. DRS, UAM-X, México.
- Padilla, A. A.. (2001), *La formación del maestro modular*; en el libro: Bojalil, L. F. Bravo, S. et al. *El sistema modular: 25 años de experiencia educativa en la UAM-X*, TID UAM-X, México.
- Pedroche, F. Fco. (2009) *Informe de la Unidad Lerma*, ed. UAM-L, Lerma de Villada Edo de México.
- Pérez Cortes, F, (1998), *Elementos para una evaluación sistémica de lo modular en la evaluación*; en *El sistema modular*; Luis Berruecos V. Coordinador, Ed. UAM-X, México.
- Piaget, Jean (1975), *Psicología y epistemología*. Barcelona. Ariel.

- Plan de Desarrollo de la UAM Unidad Lerma 2011-2013*; documentos de la Sesión de Trabajo; 6 de diciembre de 2011. Unidad Lerma.
- Rodríguez Lara, Ma. Elena, (1998), *La recuperación histórica de la formación de profesores para la reconstrucción del futuro*; en *El sistema modular en la Unidad Xochimilco de la Universidad Autónoma Metropolitana*; Arbesú García Ma. Isabel y Berruecos Villalobos, Luis; Ed. UAM-X, México.
- Rosique, A. y Padilla Arias, A. (2009), *El proceso de Bolonia: hacia la creación del espacio común europeo de educación superior*, en Reencuentro No. 54, UAM-X, México.
- Soria López A. Hernández Pérez I. Et al, (2011); *Modelo Educativo de la Unidad Lerma Documento final*. Lerma de Villada Edo de México.
- Torres Velandia, S. Ángel et al. (2013), *Uso y apropiación de las TIC. Experiencias en el proceso educativo*. Universidad Autónoma de Sinaloa-Juan Pablos Editor. México.
- Villarreal, R. et al. (1974), *Documento Xochimilco. Anteproyecto para establecer la Unidad del Sur de la Universidad Autónoma Metropolitana*. UAM-X. México.

Institucionalización de la carrera de pedagogía en la Universidad Autónoma de Chiapas y en la Universidad de Colima³⁰

Zaira Navarrete Cazales
DIE-Cinvestav IPN / FFyL-UNAM
znavarretec@gmail.com

Introducción

La institucionalización de la pedagogía universitaria en México, sucedió a mediados de los años 50, en 1954 por medio de la Facultad de Pedagogía-Xalapa de la Universidad Veracruzana; y en 1955 a través de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (Navarrete, 2008, 2011). Posteriormente, en 1976 se crea la carrera de pedagogía en la Universidad Autónoma de Chiapas, y en 1985 en la Universidad de Colima. Hasta la fecha, son éstas las únicas universidades públicas y autónomas que ofrecen la carrera de pedagogía en el país³¹, a diferencia de otras universidades que ofertan la carrera en educación, ciencias de la educación, psicopedagogía o que incluso se denominan Facultad de Pedagogía, pero no ofrecen la carrera de pedagogía³².

30 Este capítulo procede de una investigación más amplia denominada: “La formación profesional del pedagogo universitario en México. Entre el mandato simbólico y la resignificación de los sujetos”, por lo que, lo que aquí presento es sólo una parcela de un extenso trabajo finalizado y desarrollado en el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigaciones y de Estudios Avanzados y financiada por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.

31 De 1980 a 2010, la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL) por medio de la Facultad de Filosofía y Letras ofertó la carrera de Pedagogía; a partir del 2010 realizó una modificación al plan de estudios y se acordó cambiar el nombre a Licenciatura en Educación (Información proporcionada por la Dra. Irma María Flores Alanís, profesora-investigadora de la UANL que vivió la transición de la Licenciatura en Pedagogía a Licenciatura en Educación).

32 En la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) de 1960 al año 2006, existió la “Escuela de Pedagogía” (*Campus Mexicali*) con especialidades en Ciencias Químico-Biológico, Sociales, Físico-Matemático, Literatura, Lingüística e Inglés, principalmente para satisfacer las necesidades de maestros en las aulas de las escuelas secundarias. En el mes de octubre de 2006 el pleno del Consejo Universitario aprobó que la Facultad de Pedagogía cambiara su nombre por “Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa”, conservando este en la actualidad. Dicha Facultad ofrece las licenciaturas en: Docencia de la Matemática, Docencia de la lengua y Literatura y, Asesoría Psicope-

El objetivo de este texto es dar cuenta del momento fundacional de la carrera de pedagogía en dos universidades públicas y autónomas en México: la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH) y la Universidad de Colima (UCOL). Es decir, me interesa mostrar las condiciones y circunstancias (Foucault, 1992), en que se constituye la formación del pedagogo en dichas universidades.

Retomo la perspectiva del Análisis Político de Discurso (Laclau y Mouffe, 2004; Buenfil, 2011), influenciada por esta perspectiva asumo que la mejor manera de acercarse al referente empírico -en el marco de las ciencias sociales y humanas - es por medio de perspectivas teóricas que aboguen por reflexiones densas sobre el objeto de investigación (Navarrete, 2013a, 2013b). En tal sentido, considero pertinente además retomar algunos aspectos de los Métodos Comparativos³³, ya que la comparación siempre ha tenido un lugar central en la teoría social (Durkheim 2001; Weber, 1983), pero sobre todo porque es por medio de la comparación que podemos ver lo que no está ahí, o dicho de otro modo, comprender la significación de una determinada ausencia (Burke, 1997).

Institucionalización de la carrera de pedagogía en la Universidad Autónoma de Chiapas. Breve descripción

La Facultad de Humanidades (en la que se encuentra ubicada la carrera de Pedagogía), tiene su origen en el Departamento de Lenguas y Letras. Dicho Departamento se constituyó el 30 de septiembre del año 1975, cuando fue publicada su creación en el Periódico Oficial de la Universidad Autónoma de Chiapas: “Vida Universitaria”,

dagógica. La UABC cuenta también con una Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (Campus Tijuana) y oferta las licenciaturas en: Comunicación, Filosofía, Historia, Lengua y Literatura de Hispanoamérica, Sociología, Docencia de la Lengua y la Literatura, Docencia de la Matemática y, Asesoría Psicopedagógica. En el Campus Ensenada (Unidad Valle Dorado) de la UABC, existe una Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales, en la que se ofrecen las licenciaturas en: Administración de Empresas, Informática, Contaduría, Psicología, Sociología, Ciencias de la Comunicación, Ciencias de la Educación, y Derecho. En resumen: si bien la UABC cuenta con una Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa, en ninguna de sus Facultades ofrece una Licenciatura en Pedagogía.

33 La educación comparada, como campo multidisciplinario, se desenvuelve en relación a los intereses y propósitos de quienes se identifican con dicho campo, creándose en su interior distintas tradiciones, tendencias, coaliciones, escuelas, agrupaciones. Una de las tradiciones dominantes en este campo, es el de la comparación internacional de diversos aspectos de la educación y cuando las comparaciones tienen una dimensión nacional, estatal, o incluso local, se habla del método comparado de la investigación educativa (Navarro y Navarrete, 2013).

sustentado en el Artículo IV del Estatuto General de la Universidad (Nandayapa, 2013).

El objetivo del Departamento de Lenguas y Letras fue ofrecer a los universitarios todas las posibilidades de preparación en el manejo de las lenguas extranjeras, que les permitieran acudir al mayor número de fuentes de información en sus estudios. A través del contacto que este Departamento tuvo con el estudiantado, se detectó en los docentes la ausencia de formación humanística, situación por la que se solicitó, ante el Consejo Universitario, la incorporación de las humanidades dentro de las escuelas universitarias (Pacheco, 1997).

El 13 de diciembre de 1975, los miembros del H. Consejo Universitario aprobaron la creación de la licenciatura en Letras Modernas, propuesta por el Departamento de Lenguas, en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez. Posteriormente, el 6 de febrero de 1976, aprobaron la creación de las licenciaturas en Pedagogía, Historia y Filosofía. En esa misma fecha (6 de febrero de 1976) aprobaron la creación de un tronco común para optar por las licenciaturas en Letras Modernas (Hispánicas, Inglesas o Francesas) como por la Licenciatura en Pedagogía, Historia o Filosofía. El 1 de octubre de 1977, el H. Consejo Universitario acordó que al Departamento de Lengua y Letras se le denominaría Área de Humanidades. En el año de 1978 a dicha área se le asignó la denominación de *Campus VI* debido a razones administrativas en tanto que debía estar acorde con la estructura general de la Universidad (UNACH, 2006; Nandayapa, 2013).

Reitero, si bien el H. Consejo Universitario autorizó la creación de cuatro licenciaturas sólo se pudieron concretar dos de ellas: Letras y Pedagogía. Historia y Filosofía sólo existieron nominalmente porque no tuvieron alumnos inscritos. La sede de la entonces denominada Área de Humanidades era el edificio Maciel ubicado en el centro de la ciudad de Tuxtla Gutiérrez. El Área de Humanidades consigue el *status* de Facultad cuando en 1993 empieza a funcionar el posgrado con el programa educativo de Maestría en Educación Superior (Hernández, 2008), creado el 24 de septiembre de 1993, y de esta manera se cambia el nombre por Facultad de Humanidades, nominación que actualmente mantiene.

Así, la Licenciatura en Pedagogía es una de las dos carreras fundadoras de la ahora Facultad de Humanidades. La emergencia de dicha licenciatura estuvo posibilitada por interés que se tenía en el Departamento de Lenguas de fomentar entre el profesorado la formación humanística marcadamente ausente; con el propósito de formar

a los estudiantes con esas bases (Hernández, 2010). La Facultad de Pedagogía tiene su procedencia en el Departamento de Lenguas en el que se gestaron las ideas de formación humanística y en las lenguas extranjeras necesarias para acudir a diversas fuentes de información.

Si bien el Área de Humanidades inició sus funciones en 1976 con un plan de estudios de tronco común para las carreras que ofertaba, Letras Latinoamericanas y Pedagogía propusieron un nuevo plan de estudios el de 1980 en el que también compartían un tronco común (de tres semestres) ello generó nuevamente un descontento en los estudiantes por lo que en 1982 nace el primer plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía. La carrera de Pedagogía de la UNACH, se decretó en el año de 1976 e inició funciones en 1977 pero fue hasta 1982 cuando esta carrera se desarrolló como una carrera autónoma, independiente, con un plan de estudios propio, certificado, con objetivos específicos para formar pedagogos, con materias y contenidos intencionados para la preparación de dichos profesionistas.

Fundación de la carrera de pedagogía en la Universidad de Colima. Una sucinta exposición

La Facultad de Pedagogía se institucionalizó el 13 de febrero de 1985 en el municipio de Villa de Álvarez, Colima, teniendo como antecedente de creación a la Escuela Superior de Ciencias de la Educación (ESCE), que había sido creada por acuerdo del H. Consejo Universitario el 14 de junio de 1974, durante la gestión del entonces rector Alberto Herrera Carrillo (1973 - 1979), con el propósito de formar maestros para el nivel de enseñanza media básica, con el objetivo de que los alumnos egresados de tal nivel llegaran mejor preparados a los bachilleratos de la Universidad de Colima. La ESCE inició ofertando sólo cursos de verano y en 1981 decidió trabajar de forma escolarizada, conservando además los cursos de verano (UCOL, 1985; 2014).

En el año de 1985, en el marco de la llamada transformación educativa de la Universidad de Colima, el entonces rector Jorge Humberto Silva Ochoa (1979 – 1989) tomó la decisión de sustituir a la ESCE por una Facultad de Pedagogía, debido a que el objetivo de ser de la ESCE, formar profesores para el nivel de enseñanza media básica, ya estaba siendo cumplido por la Secretaría de Educación Pública a través de las “Escuelas Normales Superiores”. Por ello consideró la necesidad de formar recursos humanos, “con arraigo en el estado”, para que sirvieran en la docencia, la

administración y la investigación, pero en el nivel de la educación superior y luego en el posgrado, con el objeto de alcanzar los niveles de excelencia que requería la nueva estructura de la Universidad (UCOL, 1985).

La emergencia de la Facultad de Pedagogía sucedió en medio de un momento estructural de la universidad, en el que estaba recibiendo financiamiento externo para ser reformada y debía cambiar sus Escuelas Superiores por Facultades y una de las Escuelas que debía reformarse era la Escuela Superior de Ciencias de la Educación, justo en esos momentos llegan a Colima dos pedagogos (Juan Eliézer de los Santos Valadez y Sara Lourdes Cruz Iturribarria) a los que se les encomienda crear una facultad que sustituyera y ampliara las tareas de la ESCE. La decisión de crear una Facultad de Pedagogía y no una de Ciencias de la Educación se debió, probablemente, a la formación profesional que tenían los fundadores: ambos eran pedagogos egresados del Colegio de Pedagogía de la UNAM, y además contaban con estudios de posgrado. De los Santos Valadez era maestro en Ciencias por el DIE-Cinvestav y Cruz Iturribarria maestra en Pedagogía por la UNAM. De esta manera, la Facultad de Pedagogía emerge debido a un mandato institucional derivado de recomendaciones de políticas internacionales, así como por el ideal académico de dos sujetos.

La Escuela Superior de Ciencias de la Educación siguió funcionando (a la par que la Facultad de Pedagogía) y en el año de 1995 se le otorgó el estatus de Facultad, convirtiéndose en Facultad de Ciencias de la Educación. Si bien la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Colima se instituyó el 13 de febrero de 1985, ésta inició ofertando las carreras de Licenciado en Ciencias de la Educación y Psicología Educativa. Tres años después, en 1988, se creó la carrera de Pedagogía.

En 1985, siendo rector de la Universidad de Colima el Lic. Jorge Humberto Silva Ochoa, por medio del Acuerdo No. 7 se creó la Facultad de Pedagogía, en el artículo cuarto de dicho acuerdo se establecieron las dependencias por las que quedaría constituida la Facultad:

- a) Las Licenciaturas en Planeación y Administración Educativas y en Psicología Educativa que, creadas en el seno de la Escuela Superior de Ciencias de la Educación, se desligan de ese plantel para reubicarse en el nivel que les corresponde. También se ofrece Licenciatura en Educación Superior.
- b) Ocho distintos Cursos de Especialización que actualmente se ofrecen a maestros en servicio con prerequisites de Licenciatura: Educación Superior en

Ciencias Agropecuarias, Educación Superior en Ciencias Naturales y Exactas, Educación Superior Tecnológica, Educación Superior en Ciencias de la Salud, Educación Superior en Ciencias Económico-Administrativas, Educación Superior en Ciencias Sociales y Jurídicas, Educación Superior en Ciencias de la Educación y Educación Superior en Humanidades.

- c) Maestría en Educación con dos especialidades: Administración Educativa e Investigación Educativa. También ofrece Planeación Educativa, Evaluación Educativa y Desarrollo Educativo. Duración: cinco semestres (cuatro de tronco común y uno de especialización) (UCOL, 1985: 1).

La Facultad de Pedagogía, en 1985, quedó constituida por un grupo de alumnos que habían iniciado entre 1981 y 1984 la licenciatura (en Ciencias de la Educación y Psicología Educativa) dentro de la Escuela Superior de Ciencias de la Educación. En ese mismo año, la Facultad de Pedagogía implementó un modelo curricular de tronco común con cuatro opciones terminales: Licenciatura en Educación Superior, Psicopedagogía, Planeación y Administración Educativa y Sociología de la Educación. Estas opciones terminales se elegían a partir de sexto semestre, entonces los alumnos que habían ingresado entre 1981 y 1984 a la ESCE, ya iban en semestres avanzados y tuvieron que elegir con cuál de estas cuatro áreas terminales querían egresar, es decir, como licenciados en Educación Superior, en Psicopedagogía, en Planeación y Administración Educativa o en Sociología de la Educación (esta última nunca tuvo aspirantes por lo que no se abrió).

El modelo curricular de tronco común de la Facultad de Pedagogía estuvo vigente hasta 1988, por lo tanto, dichos títulos de egreso tuvieron vigencia de 1985 a 1988, ya que en ese mismo año, 1988, la facultad se promulgó por sustituir las cuatro carreras que ofrecía por un sola a la que denominaron Licenciatura en Pedagogía, cuya finalidad fue la de lograr una formación integral. Con la intención de cumplir con el objetivo de creación de la Facultad de Pedagogía es que se instituye la Licenciatura en Pedagogía. Es decir, se formarían profesionistas para cubrir actividades de docencia, administración e investigación en educación superior y posgrado en el estado de Colima, con el propósito de ampliar, atender y mejorar académicamente el entorno educativo de ese estado.

La creación de una Facultad de Pedagogía en la Universidad de Colima respondió a un mandato simbólico: el Gobierno Federal de esos años propuso una “revolución

educativa” en todos los niveles educativos y el entonces rector de la UCOL, Jorge Humberto Silva Ochoa, consideró que con la creación de esta Facultad respondería en gran medida a dicha “revolución educativa” interpretada como las necesidades del momento en el estado de Colima, es decir, a la formación de los profesores de la universidad, ya que la ESCE ya no respondía a esas necesidades del estado porque sólo formaba a los maestros de educación media básica, pero faltaba formar a los profesores del nivel superior.

Breve análisis comparativo. Creación de la carrera de pedagogía en la UNACH y la UCOL

Conocer la historia particular de la institucionalización de la carrera de pedagogía posibilita entender y a la vez dar cuenta del tránsito de la formación profesional del pedagogo, posibilitando la comprensión sobre cómo ha llegado a ser lo que es (Foucault, 1999). Sostengo que la creación de la carrera de pedagogía tanto en la UNACH como en UCOL, estaba orientada más por una necesidad institucional (política educativa regional o nacional) que por un ideal de los fundadores (individuales o grupales). Epistemológicamente retomaron como modelo los planes de estudio ya existentes en la UNAM y en la UV. Pero se preocuparon más por fomentar entre el profesorado una formación humanística (UNACH) y por formar a los profesores del nivel superior (UCOL). Reglamentaria y curricularmente, estas dos universidades no querían formar profesores de primaria, para eso estaban las escuelas normales, sino profesores de nivel medio y superior (*Infra* Cuadro 1).

Las inscripciones de los resultados parciales de estas tensiones por fijar el sentido de la profesión puede observarse en diversos rubros de la discursividad institucional. Por ejemplo, a nivel curricular, en las dos universidades se hace equivalente la necesidad de formar profesores para nivel medio superior y superior y otorgar una formación diferente a la ofrecida en las escuelas normales. No obstante, las resignificaciones y apropiaciones que los directivos, profesores o alumnos hacen del plan de estudios son diferentes entre sí. Es decir, no hay una apropiación lineal de lo establecido en un plan de estudios. Dichas resignificaciones y apropiaciones están “mediadas” por el contexto histórico de cada institución universitaria, por la historia y cultura particular de cada sujeto y por la forma particular de entender-concebir a la pedagogía, entre otros.

Cuadro 1: Creación de una profesión: La carrera de pedagogía.

Institución	UNACH	UCOL
Creación	1977	1989
Fundadores	No recae en una persona sino en un grupo	Eliézer De los Santos y Sara Lourdes Cruz
Grado	Licenciatura en Pedagogía	Licenciatura en Pedagogía
Título	Licenciado en Pedagogía	Licenciado en Pedagogía
Duración	8 semestres (42 materias que comprendían un total de 355 créditos)	9 semestres (72 asignaturas con un total de 373 créditos)
Organización Curricular	Materias obligatorias	Materias obligatorias
Objetivo	Preparar para, investigar, diseñar, planear y enseñar (docencia).	Formar para ser profesores del nivel superior, con arraigo en el estado, para que sirvieran en la docencia, la administración y la investigación
Concepción del pedagogo	Un pedagogo como investigador, planeador y diseñador educativo y para la docencia en cualquier nivel educativo.	Un pedagogo preparado en el nivel de educación superior y posgrado, para cubrir las necesidades de docencia, administración e investigación educativa de la UCOL.

Fuente: Elaboración propia

Reflexiones finales

Los métodos comparados permiten realizar un análisis comparativo de la formación profesional de los pedagogos a nivel inter e intra (institucional), de las dos universidades mencionadas en relación con el referente empírico: periodos históricos, planes de estudio, constitución teórica de la disciplina pedagógica, proyectos curriculares. El Análisis político del discurso posibilitó el análisis de la formación profesional del pedagogo como superficie discursiva e interpretar comparativamente cómo se desarrolla en cada una de las universidades en estudio.

Las condiciones de producción socio-históricas e institucionales en las que emergió cada una de las carreras de pedagogía son distintas. El Instituto de Idiomas del Estado de Chiapas es el antecedente de la carrera de pedagogía, institucionalizada en

1977 junto con el campus IV de Humanidades de la UNACH. Si bien la carrera de Pedagogía de la UNACH, se decretó en el año de 1976 e inició funciones en 1977 pero fue hasta 1982 cuando esta carrera se desarrolló como una carrera autónoma, independiente, con un plan de estudios propio, con objetivos específicos para formar pedagogos. La Facultad de Pedagogía de la UCOL se crea el 13 de febrero de 1985, teniendo como antecedente de creación a la Escuela Superior de Ciencias de la Educación, la Facultad de Pedagogía inició ofertando las carreras de Licenciado en Ciencias de la Educación y Psicología Educativa. Tres años después, en 1988, se creó la carrera de Pedagogía, la cual tuvo su primer plan de estudios G-1 en el año de 1989.

Bibliografía

- Buenfil, R. N. (2011) *Apuntes sobre los usos de la teoría en la investigación social*, Saarbrücken, Alemania, LAP Lambert Academic Publishing GmbH & Co. KG
- Burke, P. (1997) *Historia y teoría social*, México, Instituto Mora.
- Durkheim, Emile (2001) *Las reglas del método sociológico*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (1992) *Microfísica del poder*, Madrid, La Piqueta.
- Foucault, M. (1999) *La arqueología del saber*, México, Siglo XXI.
- Hernández, A. (2010) “Cómo y por qué fue creada la UNACH”, *Revista Universidad Autónoma de Chiapas*, Edición conmemorativa por los 35 años de su fundación, abril de 2010: 25-38.
- Hernández, N. L. (2008) “Formación, curriculum y profesión en discursos y vivencias de estudiantes universitarios. Caso: Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Autónoma de Chiapas”, Tesis de doctorado, España, Universidad de Málaga.
- Laclau E. y Ch. Mouffe (2004) *Hegemonía y estrategia socialista, hacia una radicalización de la democracia*, Buenos Aires, FCE.
- Nandayapa, M. (2013) “La UNACH es unidad frente al cambio”, *Diario Cuarto Poder*, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México, 22 de septiembre.
- Navarrete, Z. (2008) “Construcción de una identidad profesional. Los pedagogos de la Universidad Nacional Autónoma de México y de la Universidad Veracruzana”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. XIII, No. 36: 143-171.
- Navarrete, Z. (2011) “Las profesiones en México. Hacia una ontología no metafísica” en R. N. Buenfil y Z. Navarrete (Coords.) *Discursos educativos, identidades*

- y formación profesional. Producciones desde el Análisis Político de Discurso*, México, Plaza y Valdés-PAPDI, pp. 259-274.
- Navarrete, Z. (2013a) “*Formación e identidad*” en P. Ducoing y B. Fortoul (Coords.) *Procesos de formación. Vol. I*. Colección Estado del Conocimiento 2002-2011, México: ANUIES / COMIE, pp. 309-364.
- Navarrete, Z. (2013b) “*Formación en disciplinas*” en P. Ducoing y B. Fortoul (Coords.) *Procesos de formación. Vol. II*. Colección Estado del Conocimiento 2002-2011, México: ANUIES / COMIE, pp. 196-236.
- Navarro, M. A. y Z. Navarrete (2013) “*Introducción*” en M. A. Navarro, y Z. Navarrete (Coords.) *Comparar en educación. Diversidad de intereses, diversidad de enfoques*, México, El Colegio de Tamaulipas, pp. 9-25.
- Pacheco, T. (1997) “*Universidad Autónoma de Chiapas*” en P. Ducoing (coord.) *Formación Universitaria en Educación I: Universidades del Sureste*, México, UNAM/CESU, pp. 309-365.
- Universidad Autónoma de Chiapas (2006) *Plan de Estudio de la Licenciatura en Lengua y Literatura Hispanoamericanas*, Facultad de Humanidades Campus VI, UNACH, Tuxtla Gutiérrez Chiapas.
- Universidad de Colima (1985) *Acuerdo de creación de la Facultad de Pedagogía*, México, Universidad de Colima.
- Universidad de Colima (2014) *Historia de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Colima* <http://portal.ucol.mx/fce/historia.htm> (10.12.2014).
- Weber, M. (1983) *Ensayos sobre metodología sociológica*, Buenos Aires, Amorrortu.

Formación para la investigación en educación comparada. Diseño curricular del Doctorado en Ciencias de la Educación

Lourdes Teresa Cuevas Ramírez
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo
tcuevas@uaeh.edu.mx

María Cruz Chong Barreiro
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo
chong@uaeh.edu.mx

Introducción

El trabajo que se presenta forma parte del rediseño curricular del Doctorado en Ciencias de la Educación (DCE)³⁴ el que se elaboró en el marco de las políticas educativas para dar respuesta a compromisos institucionales, tales como: el de garantizar la calidad de los programas, de mantener los espacios de formación especializada para la investigación sobre la problemática educativa, así como la consolidación de sus cuerpos académicos para que impulsen la generación de nuevos conocimientos y/o propuestas para el desarrollo social, desde el campo de las ciencias de la educación, en los ámbitos estatal, nacional e internacional (UNESCO, 2009).

El documento presenta la propuesta de rediseño curricular del programa del DCE, tomando como base el Modelo Curricular de Posgrado 2012 de la UAEH. El rediseño del programa forma parte de los compromisos con el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT), de actualizar las propuestas curriculares, y como estrategia de desarrollo académico de calidad de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo para dar cumplimiento a sus compromisos institucionales (PDI de la UAEH, 2012).

34 Responsable de coordinar las actividades del rediseño e integrar el documento; Lourdes Teresa Cuevas Ramírez y Jefatura de Área Académica de Ciencias de la Educación: María Cruz Chong Barreiro. Comité de Diseño Curricular: Francisco Miranda López, Erica Villamil Serrano, Amelia Molina García, Emma Leticia Canales Rodríguez, Coralía Juana Pérez Maya, Rosamary Selene Lara Villanueva y Maricela Zúñiga Rodríguez.

El rediseño del DCE incluye los elementos de actualización detectados en los estudios de pertinencia y factibilidad, que en el marco de los contextos internacional, nacional y estatal justifican su permanencia y actualización curricular³⁵.

En esta exposición se presenta solo un apartado del documento final de rediseño (de seis) en el que se aterriza el enfoque comparado como objeto de estudio del rediseño del programa³⁶; el apartado de **especificaciones del programa**, en el que se describen los elementos curriculares, en los que se identifica la consolidación del plan de estudios anterior, ya que se plasman las características sustanciales en la descripción general del programa, su objeto de estudio, modelo académico y las LGAC, las que mejoran la formación desde que se inicia el programa a través de los ejes curriculares que fortalecen la perspectiva comparada en el campo de la investigación en **tres ejes formativos** que se identifican en tres grandes ámbitos de formación: el de innovación, la interdisciplina y el de la internacionalización en la educación; se comentan los trayectos formativos que se aterrizan en los seminarios que corresponden a cada eje de formación; se concluye con la especificación de las tres áreas de formación que integra los ejes.

Desarrollo

Especificaciones del Programa. Se contempla la visión curricular del programa del DCE, el que está definido por su modelo académico que se articula a su estructura curricular a través de las LGAC, destacando la flexibilidad como condición del currículum. La flexibilidad del programa se identifica en las posibilidades que tienen los estudiantes de construir su trayectoria escolar con el plan de estudios, seleccionando las LGAC en función de sus intereses, necesidades y capacidades. Otro elemento de flexibilidad es que el estudiante tiene asignados créditos a actividades diversas de producción científica, las que puede desarrollar durante su proceso de formación en diversos momentos de acuerdo a su avance en su proyecto de investigación.

35 Estudios de pertinencia y factibilidad: pertinencia social, comparativo de planes y programas, seguimiento de egresados de las cuatro primeras generaciones, trayectoria escolar y de estudios de la profesión (Documentos internos 2012).

36 Aprobado por el Honorable consejo Universitario de la UAEH, en sesión ordinaria del 28 de junio de 2013, en acta número 302.

La estructura está diseñada con una carga formal (horas teórico-prácticas en aula) del 20% que es mínima comparada con las actividades de investigación individual-supervisada que le proporciona un seguimiento personalizado a cada estudiante y proyecto de investigación.

Descripción general. El Programa Educativo de Posgrado Doctorado en Ciencias de la Educación (DCE) consta de 25 seminarios de los cuales el participante tiene el compromiso de cursar seis de acuerdo a las líneas de investigación a las que corresponda su temática, dos optativos que selecciona de una gama de 12, uno opcional y siete obligatorios de elaboración de tesis (tres de metodología de investigación y cuatro consecutivos de elaboración de tesis); en total el estudiante cursa de 15 a 16 seminarios y 5 actividades de producción científica. Para obtener el grado en máximo siete semestres y mínimo seis. El compromiso del seminario opcional lo puede cursar fuera de la institución, en otros programas de la misma universidad o elegir entre 12 que ofrece el programa.

El programa de DCE se conforma por **cuatro ejes formativos**: fundamentos teórico-metodológicos, debates contemporáneos, perspectivas internacionales comparadas y aportaciones interdisciplinarias; integrados en **tres áreas de formación**: Fundamentos especializados de la investigación, Elementos Complementarios de la Investigación y Generación de Conocimiento en el Campo Educativo. El programa consta de 201 créditos y 4512 horas en total. En comparativo con otros sistemas de créditos el DCE, muestra equilibrio y permite hacer equivalencias para la movilidad como se identifica en la tabla 1:

Objeto de Estudio. El Doctorado en Ciencias de la Educación reconoce, como base de su propuesta, la formación integral de carácter interdisciplinario, en lo fundamental porque asume a la educación como un objeto de estudio complejo, multirreferencial y con distintos niveles de incidencia y desarrollo. Se considera que en la educación existen dimensiones, niveles y unidades de análisis interdependientes que, a pesar de poseer autonomía en su desarrollo, se ven influidos e influyen en el comportamiento de los demás.

Tabla 1. Comparativo de sistemas de créditos

Indicador	Acuerdo 279-SEP	SATCA ¹ -UAEH	ECTS ²	CLAR ³
Crédito/Hora	1/16 hrs.	1/16 HT-HP 1/20 HAI 1/50 HAI	1/25 a 30 hrs.	1/24 a 33 hrs.
	Reconoce por cada hora efectiva de actividad de aprendizaje. Para doctorado mínimo 600 bajo la conducción de un académico.	HT= horas teóricas, HP= horas prácticas, HAI= horas de actividades de investigación individual, HAI= horas de actividades de investigación supervisada.	Se basa en la carga de trabajo del estudiante necesario para la consecución de los resultados que se han de adquirir de un programa.	Estima el volumen de trabajo que requiere un estudiante para acreditar una asignatura con base en resultados.
Total créditos sistema	Mínimo 75 para doctorado	120-210	180	180
Total créditos DCE	282	201	180.42	180
Horas a la semana	Máximo 40	Máximo 40	36 a 42	40 a 55
Semanas al año	32 a 40	32 a 40	36 a 40	36

Fuente: elaboración propia para rediseño 2013

La formación que se ofrecerá en el doctorado promoverá una vinculación interdisciplinaria y entrenamiento especializado, debido a que al mismo tiempo que delimita campos de indagación, definidos por las LGAC, postula como forma de abordaje y estudio esquemas constructivistas, dialógicos y con ejes de pensamiento, intervención y desarrollo transicionales, retotalizantes y estructuradores de realidades concretas con énfasis teóricos, metodológicos y contextuales

Modelo académico. El modelo de formación de la propuesta de doctorado incluye cinco componentes básicos, tres sustantivos y dos de apoyo. **Los sustantivos:** Interdisciplinariedad y transdisciplinariedad teórica y metodológica, contextualización e

intertextualidad y campos de especialización. **Los componentes de apoyo:** colegialidad y retroalimentación entre pares y el de articulación de avances y seguimiento de proyectos.

Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC). Las **cuatro líneas de investigación** (Miranda, 2002), fundamentan la organización curricular y los contenidos de los seminarios, las que abordan las principales dimensiones de las ciencias de la educación: social, cultural, política, pedagógica, instrumental e institucional. Estas dimensiones permiten ubicar y situar analíticamente los diferentes niveles y procesos en los cuales se desarrolla la tarea educativa a efecto de dar cuenta de las relaciones intra e interdisciplinarias que la constituyen tanto en el terreno de la investigación básica y aplicada como en el campo de la innovación socio-institucional. Las líneas de investigación permiten articular áreas disciplinarias con la estructuración de campos de estudio y la especificación de objetos y líneas de indagación congruentes con necesidades sociales e institucionales, los intereses de investigación, pluralidad teórica y metodológica y diversas posibilidades de trabajo inter y multidisciplinario.

Esquema de plan de estudios y ejes formativos. Es el que sustenta la estructura de formación de los doctorandos como se observa en el esquema:

Tabla 2

Estructura Curricular Ejes formativos

	Fundamentos Teórico-metodológicos	Debates Contemporáneos	Perspectivas Internacionales Comparadas	Aportaciones Interdisciplinarias					
Líneas de investigación									
Estudios sociales y culturales en educación									
Política Educativa, sujetos sociales, gestión y desarrollo institucional									
Currículum, innovación pedagógica y formación									
Diagnóstico, planeación y evaluación educativa									
Seminario de investigación (Tesis)									
	Construcción de teoría	Diseño de Investigación	Métodos Comparados	Análisis de Datos	Tesis				
	1	2	3	4	5	6			

Fuente: elaboración propia para rediseño 2013

Trayectos formativos. Se estima que la estructura curricular propuesta permita el curso de diversos trayectos formativos para los estudiantes en una perspectiva que conjugue formación básica y complementaria con sus elecciones y preferencias individuales tanto en temáticas como en líneas investigación.

La formación básica estará constituida por la exigencia de cursar obligatoriamente seminarios de dos líneas de investigación del primero al tercer semestre. Estas líneas dependerán de la naturaleza del proyecto presentado por el estudiante. Adicionalmente, de manera obligatoria, deberán cursar cada semestre el seminario de investigación o de tesis respectivo. De esta forma cada uno de los estudiantes cursará tres seminarios por semestre (dos de línea y uno de investigación de tesis) por lo cual, hacia finales del tercer semestre, deberán haber cubierto los créditos de los nueve seminarios correspondientes.

Seminarios de los ejes formativos

- 1) **Fundamentos teórico-metodológicos:** en este eje formativo cada línea de investigación, a través de seminarios específicos, plantea y desarrolla los elementos conceptuales y metodológicos que constituyen los pilares sobre los que se levantan las principales apuestas de investigación, explicación e interpretación de los procesos educativos. Debido a que cada línea de investigación está pensada como un espacio de encuentro interdisciplinario, requiere de la definición de sus principales dispositivos analíticos que recoge de las distintas matrices disciplinarias en las que se fundamenta, por lo que requiere de un espacio de configuración que defina su propio carácter en la construcción de problemáticas y abordajes analíticos.
- 2) **Debates contemporáneos:** este eje de formación corresponde al esfuerzo de recuperación y sistematización que cada línea de investigación tiene que hacer de manera permanente para mantener actualizados sus principales dispositivos analíticos. El avance de la ciencia, la tecnología y de la investigación, así como los nuevos problemas o temas que surgen de los diversos procesos de cambio social y educativo, exigen una revisión permanente de los elementos conceptuales y metodológicos, así como de las herramientas técnicas para el análisis y sistematización de información que deben constituir los principales temas de agenda de cada línea de investigación.

- 3) Perspectivas internacionales comparadas: en el marco de un mundo crecientemente integrado y de amplios flujos de información y conocimiento, no es posible sostener la validez y vigencia de los dispositivos analíticos de cualquier campo científico si no se considera la perspectiva internacional comparada. En tal sentido, este eje formativo constituye un espacio de gran trascendencia para que cada uno de los fundamentos y esquemas analíticos de las líneas de investigación se ubiquen en una perspectiva mundial con una doble finalidad: situar problemas y dispositivos analíticos en perspectiva comparada; y ofrecer información y formas de trabajo en el marco de redes internacionales de conocimiento.
- 4) Aportaciones interdisciplinarias: en este eje formativo se busca disponer de un espacio de encuentro y conversación teórica, metodológica y práctica entre las diversas líneas de investigación en función de sus afinidades temáticas, problemáticas y heurísticas. En el afán de aproximarse a perspectivas “multi-referenciales” que permitan dar cuenta de la importancia y necesidad de articular las ciencias de la educación, cada línea de investigación, a partir de los ejes formativos previos y los avances de investigación de sus cuerpos académicos, deberá de propiciar, a través de diversos seminarios ad hoc, sus propuestas de discusión y nuevas miradas de los problemas educativos en el contexto de nuevos diálogos interdisciplinarios que abonen a una mayor y mejor comprensión de la multidimensionalidad y complejidad de los procesos educativos.
- 5) Seminarios de investigación y de tesis constituyen espacios de reflexión individual y colaborativa en los cuales los estudiantes formulan el diseño y desarrollan las diversas etapas de trabajo - tanto de gabinete como de campo- de sus respectivos proyectos de investigación. Cada seminario de tesis está alineado a los contenidos de cada eje formativo con la finalidad de que los estudiantes aprovechen mejor las aportaciones analíticas y el desarrollo de los temas de cada eje formativo para la fundamentación de sus trabajos de tesis.

En esta perspectiva, los seminarios de investigación o de tesis constituyen salidas naturales de cada uno de los esfuerzos académicos que se desarrollan en los diferentes ejes formativos de cada línea de investigación. Así, se espera que de la presentación, discusión y re-apropiación de los fundamentos teórico-metodológicos, los estudiantes puedan discutir y resolver los problemas de construcción de teoría en sus proyectos de investigación. Respecto a los deba-

tes contemporáneos se espera que afiancen sus marcos analíticos y sus diseños de investigación. Del mismo modo, derivado de la discusión de las perspectivas internacionales comparadas se espera que puedan construir una metodología comparada internacional de sus proyectos de investigación, ya sea en las vertientes cuantitativas como cualitativas. En esta secuencia, se considera pertinente que en el marco de las discusiones que se deriven de los seminarios de aportaciones disciplinarias, los estudiantes puedan afianzar sus propuestas metodológicas y, especialmente, enriquezcan el análisis de datos.

Una vez concluida esta etapa formativa, los estudiantes dispondrán del último año para completar su trabajo de campo y enriquecer la elaboración final de su trabajo de investigación de tesis.

- 6) Seminarios Optativo Internacional y Opcional, a partir del cuarto semestre cursaran otros dos seminarios uno optativo internacional y otro opcional, el primero se matriculará en otro programa de doctorado afín a nivel internacional, previa aprobación del Comité Tutoral o Comisión Revisora. Existe la opción de que la comisión revisora proponga que el seminario opcional se deba cursar en el mismo programa o que no exista la necesidad de cursarlo y que se cubrirán los créditos con docencia en los programas de los niveles precedentes (licenciatura, especialidad y maestría) del ICSHu de la UAEH (un seminario opcional=docencia en un curso de 4 HSM).

Áreas de formación

Fundamentos especializados en la investigación, está integrada por los seminarios de LGAC en la que se sustenta el enfoque del proyecto de investigación, tienen el objetivo de construir y desarrollar diferentes ámbitos de discusión, análisis y propuestas de trabajo ordenados en función de un itinerario teórico, metodológico y empírico que cada línea ha planteado como su contribución al esfuerzo de formación e investigación dentro del programa doctoral.

Elementos complementarios de la investigación, integrada por los seminarios de LGAC, que fortalecen el enfoque del proyecto de investigación, buscan establecer las coordenadas básicas de la estructura conceptual y las apuestas de indagación que cada LGAC plantea, desde la perspectiva interdisciplinaria, a efecto de definir y consolidar sus propuestas de abordaje de los problemas educativos.

Generación del conocimiento en el campo educativo, estos seminarios de investigación constituyen un espacio de reflexión académica en el que los participantes analizan y debaten las diferentes coordenadas del trabajo de investigación desde los niveles iniciales de problematización, hasta la construcción de las estrategias de trabajo de campo, pasando por la definición de las opciones teórico metodológicas, los diseños analíticos y la definición de las herramientas empíricas para el acercamiento a sus objetos de estudio. Estos seminarios están pensados como un puente clave entre los seminarios de línea teórico metodológicos básicos y complementarios, con las propuestas de investigación de los doctorandos.

Bibliografía

- Arredondo Galván, V. M., et al (2006), “Políticas del Posgrado en México”, en Reencuentro, mayo, número 045, Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, México, Distrito Federal, pp. 1-23. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/340/34004509.pdf> [Consultado: Septiembre de 2012]
- Canales Rodríguez, E. L. (2011). “Impacto social, laboral y educativo del programa de doctorado en Ciencias de la Educación de la UAEH: “trayectoria académica” en: A. Medécigo Shej (coordinadora) Perspectiva y prospectiva del programa de seguimiento de egresados la experiencia en el Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades de la UAEH, UAEH, México.
- Cuevas Ramírez, L. T. (coordinadora), 2000. Doctorado en Ciencias de la Educación. UAEH, México.
- Miranda, F. y Molina, A. (2002). Centro de Investigación en Ciencias y Desarrollo de la Educación, Cuadernos del CINCIDE No.1, UAEH, septiembre.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO-2009), “Declaración de América Latina y el Caribe en el décimo aniversario de la “Conferencia Mundial sobre Ciencia”, Asamblea General de El Cairo: <http://www.vinv.ucr.ac.cr/docs/divulgacion-ciencia/documentos/declaracion-alc-c.pdf>
- Plan de Desarrollo de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (2012): <http://www.uaeh.edu.mx/excelencia/vision.htm>

Análisis comparativo de la igualdad formal en Universidades Públicas Estatales mexicanas

Josefina Guzmán Acuña
Universidad Autónoma de Tamaulipas
jguzman@uat.edu.mx

Teresa Guzmán Acuña
Universidad Autónoma de Tamaulipas
tjguzman@uat.edu.mx

Introducción

El presente trabajo presenta un análisis comparativo de preceptos para garantizar la equidad de género, a través de los principales documentos que rigen la dimensión laboral de la profesión académica en las 37 Universidades Públicas Estatales mexicanas. En particular se analizan las leyes orgánicas, los estatutos orgánicos/reglamentos generales, y los estatutos/reglamentos del personal académico. El objetivo de este análisis es determinar si la legislación vigente de estas universidades, promueven y garantizan la igualdad formal de la profesión académica. Los resultados indican que la gran mayoría de las leyes orgánicas, estatutos y reglamentos de personal académico vigentes no incluyen ningún precepto que explícitamente traten de garantizar la equidad de género en los sistemas de ingreso, permanencia y promoción del personal académico, los cuales si existen en las leyes constitucionales y estatales del país.

De acuerdo a la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, todas las personas somos libres por nacimiento y tenemos igualdad ante la ley, sin distinción de raza, color, idioma, sexo o religión. La igualdad entre mujeres y hombres es un principio universal reconocido a través de distintos instrumentos internacionales. Este principio hace referencia a los derechos y responsabilidades que los seres humanos tienen e implica dar las mismas oportunidades, condiciones y trato a todas

las personas sin distinción de raza, color, sexo, edad, creencias, idioma, etnia, opiniones políticas, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra situación social. (CEDAW, 2004)

La Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW), establece la igualdad entre mujeres y hombres en tres dimensiones: la formal, la sustantiva y la de resultados.

- La igualdad formal -de jure o normativa- se refiere a la igualdad ante la ley y supone que mujeres y hombres tienen los mismos derechos y trato.
- La igualdad sustantiva -de facto o material supone la modificación de las circunstancias que impiden a las mujeres el ejercicio pleno de sus derechos, así como el acceso a las oportunidades por medio de medidas estructurales, legales o de política pública que garanticen en los hechos la igualdad.
- La igualdad de resultados, es la culminación lógica de la igualdad sustantiva. Estos resultados pueden ser de carácter cuantitativo o cualitativo.

La Reforma Constitucional en materia de Derechos Humanos (2011) elevó a rango constitucional los derechos humanos que se derivan de los tratados internacionales suscritos por México. Este reconocimiento explícito del derecho internacional de los derechos humanos genera obligaciones al Estado mexicano. Dichas obligaciones corresponden a las autoridades de todos los niveles y órdenes de gobierno para garantizar su cumplimiento. (INMUJERES, 2014)

En apego a las obligaciones conferidas por México, en el 2009 la Secretaría de Educación Pública (SEP) a través de la Subsecretaría de Educación Superior (SES), ha etiquetado un presupuesto por parte de la H. Cámara de Diputados, con la finalidad de fomentar en las instituciones, la construcción de patrones culturales de respeto a las mujeres que impulsen la igualdad de género y contribuyan al acceso de las mujeres a una vida libre de violencia. (DGESU, 2015)

En base a lo anterior, el presente trabajo muestra los resultados de un análisis comparativo de la existencia de preceptos, para garantizar la equidad de género en los sistemas de ingreso, permanencia y promoción del personal académico/docente/de investigación en la igualdad formal, a través de documentos legislativos que actualmente rigen la dimensión laboral de la profesión académica en las Universidades Públicas Estatales de México (UPES). Los documentos legislativos que se examinan

en este estudio son: 1) la ley orgánica o ley constitutiva vigente; 2) el estatuto orgánico, también conocido como reglamento general universitario vigente; y 3) el reglamento o estatuto del personal académico vigente.

Metodología

Para realizar un análisis sistemático, se procedió a identificar y obtener una copia digital de la última versión vigente de los tres documentos legislativos previamente mencionados, a través de los sitios web institucionales de las UPES seleccionadas para el estudio, las cuales se muestran en la Tabla 1.

Tabla 1. Inclusión de preceptos en la legislación vigente de las UPES para garantizar la equidad de género en el ingreso, permanencia y promoción del personal académico

	Ley Orgánica Vigente		Estatuto Orgánico vigente		Estatuto del Personal Académico vigente	
	Año de aprobación o de última reforma	Preceptos para garantizar la EDG	Año de aprobación o de última reforma	Preceptos para garantizar la EDG	Año de aprobación o de última reforma	Preceptos para garantizar la EDG
Universidades Públicas Estatales						
Universidad Autónoma de Aguascalientes	2007	0	2012	1	2011	0
Universidad Autónoma de Baja California	1983	0	2006	0	2003	1
Universidad Autónoma de Baja California Sur	1979	0	1979	0	1982	1
Universidad Autónoma de Campeche	1965	0	1965	0	1985	1
Universidad Autónoma del Carmen	1967	0	Suspendido en 2009	-	2009	1
Universidad Autónoma de Chiapas	1989	0	1995	0	1998	0

EDUCACIÓN COMPARADA. INTERNACIONAL Y NACIONAL

Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas	2000	0	2000	0	2005	0
Universidad Autónoma de Chihuahua	2007	0	2007	0	1985	0
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez	1995	0	N/L	0	2010	1
Universidad Autónoma de Coahuila	1991	0	1975	0	N/E	1
Universidad de Colima	1980	0	No se usa	-	1989	0
Universidad Juárez del Estado de Durango	2011	0	1962	0	1962	0
Universidad de Guanajuato	2007	0	2008	0	2010	0
Universidad Autónoma de Guerrero (2001	0	2004	2	2005	0
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo	1977	0	2013	4	1999	0
Universidad de Guadalajara	2003	1	2010	0	2006	0
Universidad Autónoma del Estado de México	2005	0	2007	0	1982	0
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo	1986	0	1963	0	1990	0
Universidad Autónoma del Estado de Morelos	2008	0	2011	1	2013	0
Universidad Autónoma de Nayarit	2003	0	2009	0	1985	0
Universidad Autónoma de Nuevo León	1971	0	2013	1	1996	0
Universidad Autónoma B. Juárez de Oaxaca	1988	0	1960	0	1991	0
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla	1998	0	1991	1	2007	0
Universidad Autónoma de Querétaro	1976	0	2007	0	2011	1

Universidad de Quintana Roo	1998	1	2004	1	2006	0
Universidad Autónoma de San Luis Potosí	1996	0	2007	0	2012	0
Universidad Autónoma de Sinaloa	2006	1	2007	0	2007	0
Universidad de Occidente	2001	0	2004	0	2003	0
Centro de Estudios Superiores del Edo. de Sonora	2008	0	2009	0	2010	1
Instituto Tecnológico de Sonora	2003	0	2009	0	2010	0
Universidad de Sonora	1991	0	1993	0	1985	1
Universidad Juárez Autónoma de Tabasco	1976	0	1989	0	1985	0
Universidad Autónoma de Tamaulipas	1972	0	2011	1	2007	0
Universidad Autónoma de Tlaxcala	2012	0	2005	0	1985	0
Universidad Veracruzana	1996	0	2013	0	2013	0
Universidad Autónoma de Yucatán	1984	0	2012	0	2012	0
Universidad Autónoma de Zacatecas	2001	0	2010	0	1987	0

Fuente: Elaboración propia (2013)

Al completar la colección de todos los documentos, el siguiente paso fue su revisión sistemática para identificar artículos y/o preceptos sobre la equidad de género. Para esto, se llevó a cabo una lectura completa de cada uno de los documentos y además una búsqueda de palabras clave relacionadas con la Equidad de Género (EDG): género, sexo, masculino, femenino, hombre, mujer, maestra, profesora, equidad, igualdad, inequidad, discriminación, embarazo, maternidad, alumbramiento.

Resultados

Promoción de EDG en las Leyes Orgánicas Vigentes (LOV) de las UPES. Como podemos ver en la tabla 1, solo 8% de las 37 UPES incluidas en este análisis tiene una LOV que promueven la EDG en la Profesión Académica: La Universidades de Guadalajara (UDG), de Quintana Roo (UQROO) y de Sinaloa (UAS). Sin embargo, los preceptos “a favor de la EDG” incluidos en las LOV de la UDG y la UAS son muy breves y generales. La LOV de la UDG, en el artículo 9, inciso VI, indica que en la realización de sus funciones y el cumplimiento de sus fines, la Universidad “No hará discriminación por razones ideológicas, religiosas, morales, sociales, de raza, sexo o nacionalidad, ni de ninguna otra naturaleza”, mientras que la LOV de la UAS solo se refiere a la promoción y reconocimiento del personal académico: la Universidad deberá “Otorgar distinciones, reconocimientos y grados honoríficos a miembros de la comunidad universitaria que se hagan merecedores a ello, así como a los hombres y mujeres de ciencia o benefactores de la cultura, nacionales o extranjeros” (artículo 30). Por otro lado, la LOV de la UQROO es un poco más precisa en su posición a favor de la EDG, ya que indica (en su artículo 4, sección VIII) que “en ningún caso en la normatividad correspondiente se establecerán limitaciones para el ingreso, la promoción y la permanencia del personal académico, referidas a edad, sexo, condición socioeconómica, militancia política o creencias personales”. Desafortunadamente, ninguna de estas LOV indica cómo trataran de garantizar la EDG.

Promoción de EDG en los Estatutos Orgánicos Vigentes (EOV) de las UPES. Menos de una quinta parte, 22%, de las 37 UPES incluidas en el estudio tiene un EOV que promueve, en grados diferentes, la EDG en la Profesión Académica: Las Universidades Autónomas de Aguascalientes (UAA), de Guerrero (AUGRO), del Estado de Hidalgo (UAEH), del Estado de Morelos (UAEM), de Nuevo León (UANL), de Puebla (BUAP), de Quintana Roo (UQROO) y de Tamaulipas (UAT).

El EOV de la UAA es el único que responsabiliza un órgano institucional por el cumplimiento de la EDG: “La Defensoría atenderá y orientará a los miembros de la comunidad universitaria respecto de los derechos que les concede la legislación universitaria” y “tendrá la facultad para emitir recomendaciones [...] cuando se establezcan distingos, prerrogativas, privilegios o canongías [sic] por razón de sexo o nacionalidad” (artículo 135).

El EOY de la UAGRO, incluye un artículo que promueven la EDG y otro que prohíbe la inequidad de género. El artículo 225 señala que los miembros de la comunidad universitaria deberán “promover una cultura de respeto a las garantías individuales, los derechos humanos y universitarios”, incluyendo la “tolerancia con independencia de creencia, ideología, nivel educativo, género, preferencia sexual o nivel socioeconómico para buscar y construir interrelaciones significativas, respetuosas y de convivencia...”. Por otro lado, el artículo 274 indica que uno de las 11 actos que los “funcionarios, directivos y personal de confianza universitarios” no deben cometer para evitar ser sancionados el “desempeñar las funciones de su cargo favoreciendo o perjudicando a universitarios u otros por pertenecer a un determinado partido político, organización religiosa y de género [sic]”.

El EOY de la UAEH es el más completo en cuanto a garantizar la EDG ya que incluye dos artículos que promueven la EDG como un principio fundamental de la cultura universitaria (el 3 y el 5), un artículo (el 6) que garantiza la EDG, y otro (el 108) que responsabiliza a un órgano sobre la creación de políticas para garantizar la EDG. El artículo 3 (inciso XXVIII) indica que “la equidad de género” es uno de los “elementos fundamentales de la cultura institucional” que la universidad debe “preservar”. Similarmente, el artículo 5 indica que “la observancia de la equidad de género” es una de las “normas permanentes en el quehacer de la Universidad”. Mientras tanto, el artículo 6 señala que no habrá “discriminación alguna por razones sociales, ideológicas, políticas, religiosas, económicas, étnicas, de nacionalidad, edad o género” en los procesos de ingreso a sus escuelas e institutos”. Además el artículo 108 establece que es responsabilidad de la figura del “defensor universitario” “Formular, diseñar, establecer y proponer las políticas en materia de derechos humanos y equidad de género para la comunidad universitaria” y “Asesorar a la comunidad universitaria en materia de derechos humanos y equidad de género”.

El Estatuto Universitario de la UAEM incluye solo un artículo que promueve la EDG, pero es el único estatuto que la promueve específicamente en la constitución de uno de los órganos más importantes de la universidad: La Junta de Gobierno en la integración de las ternas para cubrir las vacantes de sus integrantes deberá procurar, además de lo previsto por el artículo 21 de la Ley Orgánica, que las mismas observen en sus candidatos la equidad de género, la diversidad de instituciones universitarias de su procedencia y la pluralidad disciplinaria en su preparación profesional (artículo 66)

El Estatuto General de la UANL y el Reglamento General de la UQROO incluyen cada uno un artículo que presenta la equidad de género como uno de los “Principios Fundamentales de la Universidad”, pero al final solo garantizan su aplicación en relación al ingreso de estudiantes. Los artículos 10 y 6, respectivamente, señalan que estas universidades darán oportunidad de ingreso a sus Escuelas y Facultades a los jóvenes de sus respectivos estados, a los demás mexicanos y hasta a los extranjeros, en función exclusiva de la capacidad y el esfuerzo personal de los candidatos y sin discriminación o limitación alguna por razones sociales, ideológicas, políticas, religiosas, económicas, étnicas, de nacionalidad, edad o sexo.

El EO de la BUAP solo incluye un artículo promoviendo la EDG en el ingreso a la universidad en calidad de estudiantes, profesores o investigadores pero no en el área académico-administrativo de primer nivel: “La comunidad universitaria gozará, en el desarrollo de sus actividades académicas y universitarias, del absoluto respeto de los derechos y libertades”, incluyendo la “Igualdad de oportunidades para el ingreso a la Universidad, sin discriminación alguna por razones socioeconómicas, ideológicas, políticas, religiosas, étnicas o de nacionalidad, edad o sexo, para todas aquellas personas que, cumpliendo los requisitos académicos estipulados, soliciten integrarse a sus programas de enseñanza, de investigación y de extensión académica y difusión cultural en calidad de estudiantes, profesores o investigadores (artículo 10).

El EO de la UAT solo hace una referencia explícita sobre género en su primer capítulo sobre las disposiciones generales, en donde se clarifica que cuando “se use el género masculino o femenino por efecto gramatical, se entiende que las normas son aplicables tanto al hombre como a la mujer, salvo disposición expresa en contrario”. En este sentido, este es el único Estatuto Orgánico que deja en claro la inclusión de las mujeres en su contenido. Desafortunadamente, aparte de esta aclaración, no se incluye ningún precepto explícitamente promoviendo la equidad de género y/o prohibiendo la discriminación en base a sexo y género, los cuales si son establecidas en las leyes constitucionales y estatales del país.

Promoción de EDG en los Estatutos de Personal Académico Vigentes (EPAV) de las UPES. Solo 24% de las 37 UPES incluidas en el estudio tiene un EPAV que promueve, en grados diferentes, la EDG en la Profesión Académica.

Los EPAV de la Universidades de Campeche, del Carmen y de Coahuila indican (en los artículo 8, 8 y 23) que uno de los derechos comunes es “Realizar sus actividades sin prejuicio de sexo, raza, nacionalidad, religión o ideología política, de acuerdo

con los principios de libertad de cátedra, investigación y de libre examen y discusión de las ideas...”.

El EPAV de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ) indica en el artículo 10 (inciso IV) que uno de los derechos del personal académico de sexo femenino es “gozar de 90 días naturales de descanso, repartidos 45 días antes y 45 días después del alumbramiento, percibiendo salario íntegro”, lo cual es la única discriminación positiva a hacia las mujeres.

Los EPAV de la Universidad Autónoma de Baja California y Baja California Sur, de Querétaro, del Centro de Estudios Superiores del Estado de Sonora y de la Universidad de Sonora indican (en los artículos 113, 26, 17, 30 y 80, respectivamente) que las convocatorias para Personal Académico Contratado Por Tiempo Indeterminado “no deberán exigir requisitos relacionados con la edad, sexo, estado civil, ideología, antigüedad en la Universidad y conocimientos o experiencias diferentes a los requeridos por los planes y programas académicos en los que quedarían incorporados los aspirantes”.

Conclusiones

En base a los resultados anteriores se puede concluir que, desafortunadamente, el subsistema de educación superior de las UPES está lejos de garantizar la EDG en el campo académico. La gran mayoría de las leyes y estatutos orgánicos necesitan ser actualizadas y establecer objetivos y estrategias para corregir la inequidad de género que existe en la profesión académica, a favor de los hombres. Siendo la universidad la institución socialmente reconocida como la generadora del conocimiento y de la verdad, es contradictorio para las UPES no contar con los mecanismos suficientes para evitar todas las formas de discriminación.

Las leyes, estatutos y reglamentos constituyen la igualdad formal, condición fundamental para impulsar el desarrollo de las mujeres, así como para garantizar la integración de sus derechos en todos los quehaceres de las UPES. Cuando esta igualdad formal, no se cumple las posibilidades de eliminar las desigualdades que en el ámbito de la demagogia, y no se reducen en compromisos reales en pro de la igualdad.

El camino está trazado y requiere de en el respeto a la autonomía universitaria y las legislaciones de cada UPES, homologar principios básicos fundamentales que se

encuentran desde la constitución hasta leyes generales. La igualdad formal es la garantía de poder transitar hacia la igualdad sustantiva y de resultados.

Bibliografía

Comité de la convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (CEDAW) (2004). *Recomendación General número 25, relativa al artículo 4, párrafo 1, de la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer*. Recuperado de <http://www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/recommendations/>, fecha de último acceso 10 de septiembre de 2014.

Instituto nacional de las mujeres (INMUJERES) (2014). *Entidad de las Naciones Unidas para la Igualdad de Género y el Empoderamiento de las Mujeres*. ONU Mujeres. Hacia una metodología de marco lógico con perspectiva de género

Dirección General de Educación Superior Universitaria, DGESU. (2015). *Lineamientos para la presentación de proyectos de Equidad de género y estancias infantiles en el marco del PROFOCIE 2015*.

Vinculación y cooperación académica con los sectores social y productivo. Un estudio comparativo de la Universidad Autónoma de Nuevo León (2010-2014)

Irma María Flores Alanís
Universidad Autónoma de Nuevo León
irma.floresal@uanl.edu.mx

Mónica Del Carmen Meza Mejía
Universidad Panamericana
mmeza@up.edu.mx

Angélica Vences Esparza
Universidad Autónoma de Nuevo León
angelica.vencese@uanl.mx

Introducción

Este trabajo tiene como objetivo comparar el impacto de la vinculación y la cooperación académica con los sectores público, social y productivo en la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL) durante el período correspondiente entre el 2010 y el 2014. Se apoya en los principios de la investigación de la educación comparada para analizar, y después describir y explicar el avance, las políticas y las tendencias que ha implementado la UANL respecto a este tema, para que los estudiantes se desenvuelvan como futuros profesionales y aporten sus conocimientos a la sociedad de Nuevo León y del noreste del país. Se concluye que la UANL como *Institución Socialmente Responsable*, promueve y apoya el servicio comunitario, social y las prácticas profesionales, y año con año se incrementa el número de participantes en estos programas.

La UANL es una institución de educación superior de carácter público ubicada en el municipio de San Nicolás de los Garza, dentro del Área Metropolitana de Monte-

rrey, Nuevo León (México). Es la tercera universidad más grande en México, y la institución pública de educación superior más importante y con la mayor oferta académica del noreste del país. Oferta más de 256 programas educativos, en los cuales atiende a poco más de 170 mil estudiantes. En lo que se refiere a sus profesores, la UANL cuenta con un total de 1,295 profesores con Perfil Deseable y con poco menos de 650 profesores que pertenecen al Sistema Nacional de Investigadores (SNI).

Para el año 2014, la UANL en el contexto del programa de intercambio, vinculación y cooperación académica con los sectores público, social y productivo, realizó un total de 4'909,666 proyectos y servicios, entre los que destacan 57 proyectos con el sector productivo, 174 con el sector social y 286 con los gobiernos federal, estatal y municipal. Se brindaron 2,360 servicios al sector productivo, 736 asesorías técnicas y más de 4 millones de estudios de laboratorio; también se ofrecieron más de 2 millones de servicios de asistencia social y se benefició a un total de 1'721,099 personas (UANL, 2014 p. 6).

Marco teórico-conceptual

La vinculación universidad-empresa es una tendencia clara en los últimos años de la llamada «Universidad del siglo XXI», toda vez que ésta no puede más, estar ajena a la necesidad manifiesta de los nuevos circuitos de producción y circulación del conocimiento, así incluso se señala en el Plan Nacional de Desarrollo (2013-2018), que acota en el rubro de «Capital humano para un México con educación de calidad», la necesidad de establecer una vinculación adecuada entre los sectores educativo, empresarial y social. No obstante que en una mirada crítica, se cuestiona tal tendencia, pues la enmarca en la racionalidad predominante de la época actual que aleja a las instituciones de educación superior (IES), de sus aspiraciones legítimas de justicia y equidad en aras de coadyuvar en el incremento del aparato productivo en los mercados internacionales, mediante la orientación de los estudios universitarios a la formación de cuadros profesionales y técnicos y de la producción de conocimientos útiles, que requiere la economía (Ibarra Colado, 2008, pp. 319-320). Es imprescindible, por tanto, para las IES, generar estrategias que les permita impulsar la vinculación de la universidad con los sectores público, social y productivo, sin descuidar su misión sustancial, pues las necesidades del mundo actual movilizan los sistemas educativos hacia la participación y elevación de la productividad tanto de las empresas como de las instituciones educativas, en un vínculo de beneficio mutuo.

Según López Leyva (2005, p. 13), es necesario estudiar el proceso de vinculación a partir de unas premisas, que son el hecho de que el desarrollo nacional únicamente se puede lograr con la participación de la inversión privada en aquellos sectores que resulten claves para el incremento de la productividad y la producción de bienes y servicios que satisfagan la demanda de la población. Así como el hecho de que acercar la universidad a la empresa, es una vía para que estas últimas puedan hacerse de conocimientos que les permitan integrar nuevas tecnologías a sus procesos, y hacer frente a un mundo competitivo, de modo que la idea de vinculación, representa un elemento fundamental que permite a ambos campos de acción, interactuar con su entorno.

En el terreno de lo conceptual, «vinculación» incluye diversidad de actividades, según la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (1998, p. 8). Por un lado implica cooperación y colaboración con diversos sectores sociales y gubernamentales, o bien, por otro lado, relaciones entre las IES y las empresas, comercios y proveedores de servicios, especialmente del sector privado. De tal manera que, concluyen Alcántar y Arcos (2003, p. 10), son dos las vertientes conceptuales que destacan: una, la que solo considera el sector productivo (empresa e industria) y que ha impactado sobre todo, en el ámbito internacional noroccidental; y otra que integra al sector social, incluidos los distintos niveles de gobierno, y para la cual, América Latina ha realizado relevantes contribuciones. Asimismo, acorde con ANUIES (1998, p. 3), las formas de vinculación presentan variedad de formas tales como prácticas profesionales, servicio social, investigaciones mediante tesis o proyectos que plantean problemas de las empresas y soluciones a los mismos, e investigaciones y desarrollo tecnológicos específicos para empresas específicas, servicios de asesoramiento y consultoría, servicios de asistencia técnica, de información y documentación y proyectos de investigación conjunta, ferias y exposiciones, entre otras.

Ante la diversidad de alcances del concepto, es necesario tener claro qué se considera relevante, y al mismo tiempo, tener la capacidad para detectar cuándo se estaría en riesgo de caer en la irrelevancia que amenaza a las universidades, al tiempo que es importante entender que todas las áreas internas de la universidad —cada una con interlocutores diferentes y bien definidos— tienen la obligación de estar al servicio de las necesidades del entorno, y no solamente las áreas más cercanas a las actividades económicas, afirman Alcántar y Arcos (2003, p. 5). Y, citando estos autores a Martínez Rizo, concluyen que es fundamental que cada universidad tenga

claridad respecto a su responsabilidad social para que, en función de ello, se mantenga vinculada con la sociedad (Alcántar y Arcos, 2003, p. 5).

Como puede inferirse, la interacción que vincula al mundo académico con otros sectores. La vinculación se considera como una tarea de la UANL desde su Estatuto General, Capítulo I: De la Naturaleza y los Fines, *Artículo 2.- “...así como de difundir y extender, con la mayor amplitud posible, los beneficios de la cultura, atendiendo con particular cuidado su responsabilidad de mantener y acrecentar la vinculación con la comunidad en general”*. (UANL; 2000)

Por otro lado, en los atributos seis y diez de la Visión UANL 2020 (UANL; 2012), se contemplan una serie de precisiones relacionadas con la vinculación institucional: la construcción y participación activa en redes y alianzas estratégicas con organismos públicos, sociales y empresariales, para el cumplimiento de sus funciones y para dar atención a problemáticas relevantes del desarrollo social y económico de la Región. Su trabajo de vinculación con el sector productivo de la Entidad frecuentemente contribuye a crear y consolidar nuevas fuentes de trabajo que generan oportunidades de desarrollo para las nuevas generaciones. Sus Consejos Consultivos, los cuales operan regularmente y de manera permanente; aportando iniciativas para coadyuvar al cumplimiento de la Misión, al logro de la Visión UANL y de los objetivos del Plan de Desarrollo Institucional y de la Agenda de Responsabilidad Social Universitaria.

Para hacer realidad dichos planteamientos, la UANL realizó una serie de ajustes a su estructura organizacional creando la Secretaría de Vinculación y Desarrollo Económico con la misión de facilitar la transferencia de conocimiento mediante la vinculación con los diversos sectores de la sociedad.

Desarrollo metodológico

El estudio que aquí se expone, se realizó desde la dimensión de la investigación de la educación comparada, ya que dicha dimensión, permite mediante el análisis entre los elementos estudiados, contrastar y valorar una situación académica específica que en este caso, atañe a la Universidad Autónoma de Nuevo León, entre 2010 y 2014, en lo referente a la vinculación de la UANL con su entorno, mediante prácticas académicas como son el servicio social y las prácticas profesionales.

Los datos estudiados, se retomaron de los informes del Rector de la UANL, publicados en la página WEB de la universidad, que se delimitaron como dimensiones de compa-

ración, ya que estos, se consideran conjuntos de datos comparables, según afirman Whitney Lloyd, Ordorika Sacristán y Martínez Sack (2013, p. 35), en un marco espacio-temporal.

La vinculación y la cooperación académica con los sectores social y productivo, es fundamental para la UANL, debido a que dentro de la Institución la responsabilidad social ha cobrado un papel fundamental, manifestandose como “la relación y el impacto en la sociedad a través de sus políticas, estrategias, prácticas y programas institucionales en la influencia que la sociedad y las expectativas de los actores sociales tienen sobre ella” (UANL, 2010, p.18). Esto queda plasmado en la misión y la visión de la institución; también en el Plan de Desarrollo Institucional UANL, 2012-2020, donde se señala todos los estudiantes deberán realizar el Servicio Social y las Prácticas Profesionales con actividades que “acerquen al estudiante con el ámbito laboral y le permitan el perfeccionamiento de competencias generales y específicas propias de la disciplina” (UANL, 2011, p. 24).

La UANL señala en su modelo educativo, que se deberá formar estudiantes con diversas competencias que le permitan responder al mundo que está en constante cambio, y enfatiza en “la formación integral, el desarrollo y la asimilación de capacidades generales y específicas que permita a sus egresados incorporarse y permanecer en los mundos laborales nacionales e internacionales, así como participar activamente en el desarrollo social y económico del país” (UANL, 2008, p. 6). En este mismo documento, se destaca también la importancia de establecer “redes estratégicas como detonantes de una formación universitaria de clase mundial y la generación y aplicación del conocimiento de alto impacto. (UANL, 2009, p. 84). Por otro lado en el Plan de Desarrollo Institucional 2012-2020, después de una reflexión sobre los avances logrados, se plantea como visión: “La Universidad Autónoma de Nuevo León es reconocida en 2020 como una institución socialmente responsable y de clase mundial por su calidad, relevancia y contribuciones al desarrollo científico, tecnológico, de innovación, y apoyando la construcción de escuelas de pensamiento y de desarrollo humano en la sociedad nuevoleonense y del País” (UANL, 2012, p. 33). Los dos aspectos clave en este último planteamiento son: La Universidad de Clase Mundial y Universidad Socialmente Responsable.

Este trabajo, desde la perspectiva comparativa, analiza, describe y explica el avance, las políticas y las estrategias que ha implementado la UANL respecto a el intercambio, la vinculación y la cooperación académica con los sectores público, social y productivo mediante el planteamiento de alianzas, proyectos, convenios y actividades de

colaboración, que implementados como programas de servicio a la comunidad (asistencia social y humanitaria), servicio social y prácticas profesionales, busca que los estudiantes se desenvuelvan como futuros profesionales y aporten sus conocimientos a la sociedad de Nuevo León y del noreste del país.

Para su realización se tomaron los informes del Rector de los años 2010, 2011, 2012, 2013 y 2014, así como el Plan de Desarrollo Institucional UANL, 2012-2020. A partir de esta información se analizaron los datos referentes a la vinculación y la cooperación académica con los sectores social y productivo.

Discusión de resultados

En este apartado, se analizan los resultados, y se presentan dos tablas que describen los logros significativos alcanzados a través de los años. En la Tabla 1 se presentan los datos referentes a la participación de los estudiantes en el sector social y productivo desde el 2010 y hasta el 2014. En el año 2011 se observa un decremento en el apartado de servicio social, la razón pudiera ser que durante ese año, el estado de Nuevo León estuvo golpeado por la delincuencia organizada y la violencia, y esta situación pudo haber impactado en la población estudiantil, pues los estudiantes optaron por posponer su servicio social hasta terminar la carrera, o bien, realizarlo en alguna dependencia universitaria; en lo que se refiere a las prácticas profesionales, se observa que en los años 2012 y 2013 decremента, esto se debe a que los estudiantes primero realizan el servicio social y después las prácticas profesionales, por lo que demerita la vinculación y cooperación académica con los sectores social y productivo.

Tabla 1. Estudiantes que participan en el sector social y productivo por año.

Años	2010	2011	2012	2013	2014
Tipo de servicio					
Servicio Social	18,732	12,735	15,268	16,165	16,710
Prácticas Profesionales	6,583	6,617	2,708	2,546	6,038
TOTAL	25,315	19,352	17,976	18,711	22,748

Fuente: Elaboración propia.

En el año 2014, los estudiantes retoman el servicio social involucrándose en diferentes programas de ayuda humanitaria “mediante acciones de colaboración apoyan en las soluciones a diversos problemas, especialente a los grupos vulnerables o desfavorecidos” (uanl, 2014, p. 42). Las universidades y las instituciones de educación superior deben de promover, estimular y favorecer la vinculación, la cooperación y la colaboración con diversos sectores públicos, social y productivo.

En la Tabla 2, se presenta el número de servicios brindados por la UANL a la comunidad. En el año 2010, la participación de los estudiantes estaban apoyados por los convenios con organismos de los secores público y privado, que apoyaban en el desarrollo de proyectos de vinculación, servicio social y prácticas profesionales, acorde a los establecido en el Modelo Educativo de la UANL(UANL, 2010, p. 19). En el 2011, se incrementó el número de servicios brindados debido a que se firmaron 87 convenios más que el 2010, dando un total de 216.

Tabla 2. Número de servicios brindados a la comunidad por año.

Años	2010	2011	2012	2013	2014
TOTAL	2'919,057	3'775,946	2'704,701	3'430,286	2'603,625

Fuente: Elaboración propia.

En el año 2012 se observa un decremento, en los programas de asistencia social y servicios a la comunidad, la razón pudiera ser que estas actividades se desarrollaron a partir de “cuatro programas marco de servicio, que son: el Programa Universitario de Salud, el Programa de Voluntariado Universitario, el Despacho Jurídico de la uanl y el Programa de Denuncia Comunitaria”. Finalmente, en el año 2014, la UANL como *Institución Socialmente Responsable*, ofreció “2'603,625 servicios de asistencia a la comunidad en las áreas social, de salud y jurídica” (UANL, 2014, p. 42).

Es fundamental para la UANL desarrollar sus programas cumpliendo con los aspectos de Responsabilidad Social de manera transversal a todas las funciones sustantivas, “como son: el mantener coherencia entre el discurso y las prácticas institucionales; promover la práctica cotidiana de principios, valores y buenos hábitos comunes; promover el respeto a los derechos humanos, la no discriminación y la equidad; fomentar la construcción de espacios de aprendizaje abierto al cambio y a la colabora-

ción; promover el desarrollo de comunidades de aprendizaje mediante prácticas colectivas; promover la formulación de iniciativas oportunas; y fomentar la participación social en el desarrollo institucional” (Vences Esparza, Flores Alanís y Juárez Villalobos, 2014, p. 12).

Conclusiones

Las Instituciones de Educación Superior como actor importante de la sociedad deben fortalecer y contribuir a la sociedad de una manera responsable. Esto implica vincularse eficazmente con su entorno sin descuidar su misión fundamental.

Es visible que durante los años 2011-2012, los programas de vinculación y cooperación académica con los sectores público, social y productivo, se vio, impactado al igual que otras actividades por la inseguridad y violencia que se reflejó en el estado; esto es debido a que durante esos años la disminución de participación estudiantil en el servicio comunitario, en el servicio social y en las prácticas profesionales fue menor que años anteriores, y repuntó a partir del 2014.

La UANL como *Institución Socialmente Responsable*, promueve y apoya el servicio comunitario, social y las prácticas profesionales, y año con año se incrementa el número de participantes en estos programas, así como el número de convenios y de personas beneficiadas.

Por último, investigar desde la perspectiva comparada ha permitido contrastar el avance que la Universidad Autónoma de Nuevo León, ha tenido a lo largo de cinco años. Esto permite desde una visión real, proyectar políticas institucionales a futuro.

Bibliografía

- Alcántar Enríquez, V. M. y Arcos Vega, J. L. (2004). “La vinculación como instrumento y posicionamiento de las instituciones de educación superior” en *REDIE, Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 6, núm. 1, pp. 2-12.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [anuies]. (1998). Un diagnóstico sobre la vinculación universidad-empresa, México.

- Ibarra-Colado, E. (2008). “*La vinculación universidad-empresa: miradas críticas desde la universidad pública*” [reseña] en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 13, enero-marzo, pp. 319-327.
- Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, en pnd.gob.mx, recuperado el 20 de marzo de 2015.
- Universidad Autónoma de Nuevo León. (2000) *Leyes y Reglamentos de la Universidad Autónoma de Nuevo León*. Estatuto General.
- Universidad Autónoma de Nuevo León. (2008) *Modelo Educativo de la UANL*. México: UANL.
- Universidad Autónoma de Nuevo León. (2012) *Plan de desarrollo Institucional UANL 2012-2020*.
- Universidad Autónoma de Nuevo León. (2009) *Plan de Desarrollo Institucional 2007–2012*. Primera actualización. México: UANL.
- Universidad Autónoma de Nuevo León. (2010) *Informe de Actividades del Rector Dr. Jesús Ancer Rodríguez correspondiente al año 2010*. México: UANL.
- Universidad Autónoma de Nuevo León. (2011) *Informe de Actividades del Rector Dr. Jesús Ancer Rodríguez correspondiente al año 2011*. México: UANL.
- Universidad Autónoma de Nuevo León. (2011) *Plan de Desarrollo Institucional 2012-2020*. México: UANL.
- Universidad Autónoma de Nuevo León. (2012) *Informe de Actividades del Rector Dr. Jesús Ancer Rodríguez correspondiente al año 2012*. México: UANL.
- Universidad Autónoma de Nuevo León. (2013) *Informe de Actividades del Rector Dr. Jesús Ancer Rodríguez correspondiente al año 2013*. México: UANL.
- Universidad Autónoma de Nuevo León. (2014) *Informe de Actividades del Rector Dr. Jesús Ancer Rodríguez correspondiente al año 2014*. México: UANL.
- Vences Esparza, A., Flores Alanís, I. M. y Juárez Villalobos, G. (2014). *Hacia la definición de un modelo de gestión deseable para la FFyL de la Universidad Autónoma de Nuevo León, México*. Conferencia presentada en el Congreso Internacional de Responsabilidad Social, Habana Cuba.
- Whitney Lloyd, M., Ordorika Sacristán, I. y Martínez Sack, J. (2013). “*Una aproximación a la definición de la metodología y aplicaciones de las comparaciones educativas institucionales*” en Navarro Leal, M. A., Navarrete Cazales, Z. [coords]. *Comparar en educación. Diversidad intereses, Diversidad de enfoques*, Tamaulipas, México: El Colegio de Tamaulipas.

Comparación de la opinión de líderes e integrantes de Cuerpos Académicos de las UPES sobre toma de decisiones e impacto de las políticas educativas en la gestión financiera y producción del conocimiento

Dora María Lladó Lárraga
Universidad Autónoma de Tamaulipas
dllado@uat.edu.mx

Luis Iván Sánchez Rodríguez
Universidad Autónoma de Tamaulipas
isancher@uat.edu.mx

I. Introducción

1.1 Contexto del problema y objetivo

Un primer elemento del problema que sustenta el presente escrito surge a partir de las transformaciones en los modos de producción de conocimiento que se presentan en la sociedad contemporánea, particularmente la manera en que dichas transformaciones impactan en una tendencia cada vez mayor hacia el trabajo colectivo (Bianco & Sutz, 2005; Gibbons, et al., 1997). Modos colectivos que responden a una serie de principios discutidos en los últimos años en la literatura (Gibbons) como son: la multi, inter y transdisciplinariedad; la importancia del contexto de aplicación; la heterogeneidad y diversidad organizativa; la necesidad de un conocimiento pragmático con mayor posibilidad de solución de problemas; la participación de diversos actores en la toma de decisiones políticas, en la valoración de las implicaciones de los conocimientos generados y en la misma construcción de conocimiento con enfoques que se mueven entre lo democrático, lo privado, lo público y lo social. Otro importante fenómeno a considerar son los cambios que la profesión académica ha venido sufriendo en los últimos años, y la importancia que las políticas estatales de profesionalización académica han tenido en dichos cambios. Estos cambios en la reconfiguración de la profesión académica y en la política educativa, sumados a las

transformaciones en los modos de producción de conocimiento que mencionamos anteriormente, han generado cambios en las universidades, particularmente en sus formas de organización académica.

1.2 Metodología

La presente comunicación forma parte de los resultados obtenidos en el marco del Proyecto de investigación denominado “Modos Colectivos de Producción del conocimiento en las UPES” realizado por la Red de Estudios sobre Instituciones Educativas “RESIEDU” cuyo objetivo central es el de caracterizar el marco institucional y de política educativa que norma y orienta las actividades de producción de conocimiento de los académicos, en particular sus modos colectivos, en las Universidades Públicas Estatales (UPES). Se aplicó un instrumento a los sujetos que forman parte de los Cuerpos Académicos (CA); el universo se constituyó por los académicos registrados en la base de datos del Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) de 2012 conformada por 16,080 académicos e investigadores. Se diseñó un muestreo estratificado y se calcularon tres muestras con una confiabilidad del 95% y un error del 4% se obtuvo un tamaño de muestra total de 620 sujetos a encuestar. La selección de los sujetos se hizo en el paquete estadístico S-Plus, ver. 6, de ahí se seleccionaron aleatoriamente 140 sujetos correspondientes a CA consolidados, 200 a CA en consolidación y 280 a CA en formación.

De forma específica este trabajo busca establecer la comparación entre la opinión de los líderes e integrantes de los cuerpos académicos en torno a las actividades académicas que realizan en las Universidades Públicas Estatales (UPES), su participación en la toma de decisiones en relación al trabajo académico y la gestión de los recursos y el nivel de satisfacción en relación impacto que ello tiene en la producción del conocimiento.

II. Desarrollo: Conceptos Básicos y Resultados

2.1 Conceptos básicos

Son dos conceptos clave que van guiando la estructura del mismo: liderazgo y gestión en la producción del conocimiento. De acuerdo con Marín (1998) el liderazgo

puede ser entendido como el desarrollo de un sistema completo de expectativas, capacidades y habilidades que permite identificar, descubrir, utilizar, potenciar y estimular al máximo las fortalezas y la energía de todos los recursos humanos de la organización. Incrementa la productividad, la creatividad, la innovación, el trabajo en equipo para lograr el éxito organizacional y la satisfacción de las necesidades de los individuos y de los grupos en los que éstos se aglutinan. El autor señala que el liderazgo no debe ser aislado o individual, sino todo lo contrario, se deben de tomar en cuenta todos los miembros de la institución y maximizar cada una de las tareas que se realicen dentro de la misma. Asimismo Cásares (1996) señala que tanto las organizaciones, sus grupos y sus individuos deben ser verdaderos líderes, no sólo administradores, sino ejecutivos emprendedores orientados hacia resultados con un espíritu de cambio y crecimiento permanente de la calidad de sus servicios. De acuerdo con Gorrochotegui (1997) y Hersey y Blanchard (1982), existen distintos estilos de liderazgo: el liderazgo transaccional, transformacional, funcional (contingente), situacional.

- a) transaccional: busca el bien propio y lograr objetivos individuales, presenta un estilo de liderazgo burocrático centrado en estructuras y leyes.
- b) transformacional: implica un intercambio entre personas que buscan alcanzar metas comunes, busca potenciar el desarrollo de sus colaboradores, sus capacidades, el aprendizaje en equipo y la construcción de una visión compartida.
- c) liderazgo funcional (contingente): existe una relación funcional entre las condiciones del ambiente y las técnicas administrativas y de gestión apropiadas para el alcance eficaz de los objetivos de la organización y de los individuos.
- d) liderazgo situacional: hace referencia al hecho de que no existe un liderazgo único sino que este dependerá del nivel de madurez o disponibilidad de los subalternos.

Por lo que respecta al término de gestión de acuerdo a Botero (2009) la gestión en los académicos universitarios es la capacidad de alcanzar lo propuesto, ejecutando acciones y haciendo uso de recursos técnicos, financieros y humanos, donde la gestión es el todo y la administración es una parte del todo que tiene que ver con el manejo y uso de los recursos. A su vez Tello (2008), agrega que la gestión institucional que realizan los académicos debe de ser entendida como un proceso que ayuda a una buena conducción de los proyectos del conjunto de acciones relacionadas entre sí que emprende el colectivo de una institución universitaria para promover y posi-

bilitar la consecución de las metas. Desde la perspectiva de Palacios (en Alvariño, 2006) una buena gestión garantiza el éxito de las organizaciones y sus grupos, y al mismo tiempo incide en el clima organizacional, en las formas de liderazgo y conducción institucionales y grupales, en el aprovechamiento óptimo de los recursos humanos y materiales, en la planificación de tareas y la distribución del trabajo y su productividad. De acuerdo con Botero (2009) una buena gestión en los colectivos de académicos es aquella que implica contar con oportunidades y capacidades para tomar decisiones y realizar proyectos propios, pertinentes y relevantes.

2.2 Resultados

Caracterización de los líderes e integrantes de los cuerpos académicos

Del total de los académicos encuestados (628), en su mayoría son miembros (75,8%) de cuerpos académicos y casi una cuarta parte se aplicó a los líderes de los cuerpos académicos.

Casi el 76% de los líderes de los CA se encuentran en un rango de edad que va de los 41 a los 60 años de edad. Los integrantes de los CA parecieran más jóvenes dado que los mayores porcentajes (71.3%) están en los rangos de los 36 a los 55 años de edad.

Tanto los líderes como integrantes de los CA, en su mayoría, son del género masculino al rebasar más del 50% en cada grupo. (59.9% y 57.8%)

Participación en la toma de decisiones

Con la finalidad de identificar el papel del líder de los cuerpos académicos y su influencia en la toma de decisiones se presenta enseguida la comparación entre la opinión del líder y de los integrantes en cuanto a los mecanismos de selección de cada uno de los integrantes, factores que más han incidido al momento de la selección de cada uno, especificar quiénes tienen mayor influencia en la toma de decisiones. En estos aspectos se esperaría que el voto de confianza lo tuviera el líder del grupo.

Los mayores porcentajes de líderes (88.8%) e integrantes (80.5%) de cuerpos académicos responden que son los miembros los que participan en la elección del líder de

los cuerpos académicos. Al igual los líderes (90.1%) e integrantes (81.3%) coinciden en que son los miembros los que participan en la elección de otros integrantes de los cuerpos académicos. Finalmente la mayoría de los líderes 93.4% e integrantes 82.8% de cuerpos académicos responden que son los miembros los que participan en la elección de colaboradores académicos de los CA.

Por lo que respecta al conjunto de factores relevantes en la elección de cada uno de los integrantes, se advierte coincidencia entre los líderes e integrantes de los cuerpos académicos en los factores que son muy importantes para invitar nuevos integrantes y colaboradores como son el grado académico (79.6% y 81.9%); tener perfil Promep (68.4% y 64.3%); formar parte del Sistema Nacional de Investigadores (50.7% y 51.5%), trabajar en líneas de generación e investigación los conocimientos (88.8% y 83.2%) y su afinidad disciplinaria (82.2% y 73.7%). Son aspectos de poca importancia las relaciones personales así como las políticas institucionales en torno a la reconfiguración de cuerpos académicos.

Finalmente se advierte coincidencia entre los líderes e integrantes (59.2% y 75.8%) de los cuerpos académicos en el sentido de que la opinión de ambos es de mucha importancia al momento de la toma de decisiones relacionada con la administración de recursos financieros, plan de trabajo. Asimismo es de poca influencia la opinión de los directivos y de los colaboradores (40% y 46%) de los cuerpos académicos en la toma de decisiones.

Nivel de intervención en la gestión financiera

En esta parte del trabajo interesa destacar el proceso de gestión predominante para la obtención de recursos financieros, las fuentes de financiamiento de mayor relevancia y los factores que influyen en la obtención de los recursos.

Cuando se les cuestiona a líderes e integrantes de los cuerpos académicos sobre la importancia de las fuentes de financiamiento, coinciden en que los recursos obtenidos a través de PIFI (34.9% y 34.5%) y Promep (44.1% y 43.7%) son muy importantes; señalan como importantes los fondos institucionales (28.9% y 28.8%); nada importantes son los fondos de ANUIES (71.1% y 57.4%); y los fondos internacionales (61.2% y 55.5%); y finalmente discrepan en la opinión sobre los fondos de CONA-CyT, ya que para los miembros son muy importantes (34.5%) y para los líderes nada importantes (31.6%).

Ahora bien, opinan que los factores relevantes para la obtención de recursos son: contar con los indicadores establecidos por los organismos financieros (80.3% y 81.3%), un buen liderazgo (61.8% y 66.4%) y las habilidades para la gestión (66.4% y 82.1%), tres aspectos que tanto los líderes como los integrantes de los cuerpos académicos consideran como factores muy relevantes para la obtención de recursos. Asimismo coinciden en que los factores políticos son poco importantes (42.1% y 37.2%) al momento de solicitar y recibir los recursos.

Impacto de las políticas educativas en la gestión financiera y producción de los cuerpos académicos

Interesa destacar la relevancia que tiene el conocimiento de las políticas educativas, la existencia de recursos financieros y seguir las reglas de operación para la rendición de cuentas a fin de impactar en el desarrollo y producción del cuerpo académico.

Los líderes e integrantes de cuerpos académicos coinciden en que el conocimiento de las políticas y los procedimientos para la obtención y aplicación de recursos financieros (74.3% y 70.6%) y los mecanismos de rendición de cuentas (42.8% y 42.9%) favorecen el desarrollo y producción del cuerpo académico.

Cuando se les cuestionó sobre la productividad académica, tanto en cantidad como en la forma de trabajo (individual o colectiva), se advierten coincidencias en la producción académica relacionada con revistas indexadas tanto en líderes como integrantes. Sobre todo esto se advierte en la producción de 1 hasta 5 artículos en revistas indexadas tanto en lo individual (86.6% y 87.6%) como los artículos que se producen colegiadamente (84.8% y 90.0%). También se advierten coincidencia en la opinión de líderes e integrantes con respecto a la producción académica en revistas arbitradas. Cuando se les cuestionó sobre la cantidad de artículos elaborados de forma individual o colectiva, se encontró que en la producción individual, en el rango de 1 a 5 artículos es donde hay mayor producción (91.1% y 90.9%); y coinciden sobre la producción de artículos de forma colectiva (91.0% y 92.0%).

Se advierten coincidencias en la producción académica relacionada con la publicación en capítulos de libros tanto en líderes como integrantes, sobre todo en el rango de producción de 1 hasta 5 capítulos de libros, tanto en la producción individual (84.4% y 85.7%) y en el trabajo colectivo del cuerpo académico (85.8% y 93.8%).

Por lo que se refiere a la publicación de libros de líderes e integrantes, nuevamente coincide la opinión de ambos. En la producción individual (97.4% y 98.0%) y en el trabajo colectivo del cuerpo académico (98.2% y 98.3%). Sobre todo esta coincidencia se da en la producción de 1 hasta 5 libros.

Como valoración final, se integra un cuestionamiento relacionado con el nivel de satisfacción de líderes e integrantes con el proceso de toma de decisiones. Al respecto nuevamente se evidenció coincidencia en la opinión de los líderes e integrantes de los cuerpos académicos cuando destacan que se encuentran muy satisfechos con la forma de tomar decisiones (86.2% y 63.7%) y con los resultados obtenidos (64.5% y 53.4%).

III. Conclusiones

Caracterización de los líderes de los cuerpos académicos

Debido a que casi la mitad de los líderes de los cuerpos académicos están en un rango de edad de los 44 a 51 años y que los integrantes están en el rango de los 37 a los 50, es necesario ir delineando políticas que favorezcan la inserción y liderazgo de los cuerpos académicos desde una edad más temprana.

Algunos supuestos en este sentido pueden obedecer a la forma en que se conformaron los cuerpos académicos, si bien se reconocen formalmente a través de la política del Promep, su actividad como grupo puede obedecer a la trayectoria académica e identidad en las líneas de investigación generadas ambas previo a la política institucional.

Con relación al género sería interesante realizar un cruce particular sobre la producción académica, considerando como variable dependiente el género de los encuestados a fin de promover políticas de equidad de género.

Participación en la toma de decisiones

Se advierte coincidencia en respuestas de líderes e integrantes de los cuerpos académicos en:

- la elección del líder, de los integrantes y de los colaboradores docentes está a cargo de todos los integrantes de los cuerpos académicos.
- en los factores para invitar nuevos integrantes y colaboradores como son el grado académico, tener perfil Promep, formar parte del Sistema Nacional de Investigadores, trabajar en líneas de generación e investigación del conocimiento afines así como la afinidad disciplinaria.
- la identificación de aspectos de poca importancia como las relaciones personales, las políticas institucionales en torno a la reconfiguración de cuerpos académicos.
- considerar que la opinión de ambos es de mucha importancia al momento de la toma de decisiones, asimismo es de poca influencia la opinión de los directivos o de los colaboradores.

Nivel de Intervención en la gestión financiera

- coinciden en que los recursos obtenidos a través de PIFI y Promep son muy importantes; señalan como importantes los fondos institucionales; nada importantes los fondos de ANUIES y fondos internacionales; y finalmente discrepan en la opinión sobre los fondos de CONACyT, ya que para los miembros son muy importantes y para los líderes nada importantes.
- contar con los indicadores establecidos por los organismos financieros, un buen liderazgo y las habilidades para la gestión son factores relevantes para la obtención de recursos.
- los factores políticos son poco importantes al momento de solicitar y recibir los recursos.

Impacto de las políticas educativas en la gestión financiera y producción de los cuerpos académicos:

- Los líderes e integrantes de cuerpos académicos coinciden en que el conocimiento de las políticas y los procedimientos para la obtención y aplicación de recursos financieros y los mecanismos de rendición de cuentas favorecen en el desarrollo y producción del cuerpo académico.

- Se advierten coincidencias en la producción académica relacionada con revistas indexadas, revistas arbitradas, la publicación en capítulos y de libros tanto en líderes como integrantes en la producción individual, en el trabajo colectivo del cuerpo académico como con el que se realiza con otras redes.
- Finalmente se encuentra coincidencia en la opinión de los líderes e integrantes de los cuerpos académicos cuando destacan que se encuentran muy satisfechos tanto líderes como integrantes de los cuerpos académicos con la forma de tomar decisiones y con los resultados obtenidos.

Lo anterior evidencia que no existen diferencias relevantes entre el trabajo académico y administrativo que desempeñan los líderes de los cuerpos académicos y los integrantes. Su nivel de participación en la toma de decisiones, gestión académica y financiera pone en evidencia un estilo de liderazgo transformacional dado que se evidencia intercambio entre líderes e integrantes de los cuerpos académicos, que se busca el logro de objetivos y metas comunes e ir potenciando el desarrollo de todos sus miembros; se advierte coparticipación en la toma de decisiones, trabajo en equipo y que comparten una visión de trabajo en equipo. A la vez un liderazgo contingente porque tienen la mirada en lo que pasa en el contexto de las Universidades Públicas Estatales dado que se considera que el ambiente influye en lo que ocurre en la organización; y finalmente, se advierten tintes de un liderazgo situacional que puede acoplarse de acuerdo a las características académicas y personales de los sujetos que componen los cuerpos académicos. A partir de lo anterior es visible entre el trabajo de los académicos un modo de producción del conocimiento caracterizado por el trabajo colectivo, la heterogeneidad y diversidad organizativa; la participación de diversos actores en la toma de decisiones y en la satisfacción que se genera por la construcción de conocimiento tanto individual como colectivo. Asimismo, se advierte un estilo de gestión institucional encaminada al logro de metas y objetivos del colectivo haciendo uso de los recursos financieros y humanos y que busca el éxito a través de un buen liderazgo y proceso de toma de decisiones, la planificación de tareas, la distribución del trabajo y la retroalimentación continua del quehacer del grupo.

Bibliografía

- Alvariño, C. *et al* (2000). *Gestión escolar: un estado del arte de la literatura*. *Revista Paideia*, 29, 15-43. Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago, Chile.
- Bianco, M. y Sutz, J. (2005). “*Las formas colectivas de la investigación universitaria*”. *Revista iberoamericana de ciencia tecnología y sociedad*, versión On-line ISSN 1850-0013, *Rev. Iberoamericana de Ciencia y Tecnología* v.2 n.6. Argentina: Universidad Autónoma de Buenos Aires.
- Botero, Ch., C. A. (2009) *Cinco tendencias de la gestión educativa*. *Revista Iberoamericana de Educación*. 49/2. Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid, Colombia. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Cásares, A., D. (1996). *Liderazgo, capacidades para dirigir*. México.
- Gibbons, et al. (1997). *La Nueva Producción del Conocimiento. La Dinámica de la Ciencia y la Investigación en las Sociedades Contemporáneas*, Barcelona, España, Ed Pomares-Corredor.
- Gorrochotegui, A. (1997). *Manual de liderazgo para directivos escolares*. Madrid, España: La Muralla.
- Hersey, P. y Blanchard, K. (1982). *Management of organizational Behavior*. N. J.: Prentice-Hall.
- Marín Z., C. (1998) *Toma de decisiones y liderazgo*. *Revista Acta Académica*, Número 22, ISSN 10177507, Universidad Autónoma de Centro América, Costa Rica.
- Tello, C. G. (2008) *Gestionar la escuela en Latinoamérica*. *Gestión educativa, realidad y política*. *Revista Iberoamericana de Educación*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Universidad Nacional de La Plata, Argentina.

La educación superior en la modalidad a distancia. El caso de la licenciatura en Diseño y Comunicación Visual del SUAyED (Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia) de la UNAM

Alma Elisa Delgado Coellar
Universidad Nacional Autónoma de México, FES-C
elisa.delgado.c@gmail.com

Erika Robledo Ramírez
Universidad Nacional Autónoma de México, FES-C
robledo.erika@gmail.com

Huberta Márquez Villeda
Universidad Nacional Autónoma de México, FES-C
hubertamarquezvilleda@yahoo.com.mx

Introducción

En el ámbito de la sociedad actual, las crecientes tecnologías en materia de comunicación se han convertido en parte importante de la vida cotidiana, cada vez se usan con mayor frecuencia para dar respuesta a diversas necesidades y escenarios. Castell (2009), estamos inmersos en la denominada *Era de la Información*, a la que describe como [...] un periodo histórico caracterizado por una revolución tecnológica [...] es un proceso de transformación multidimensional [...]. Diversos teóricos, hablan de la sociedad de finales del siglo XX y principios del XXI, como la sociedad del conocimiento o sociedad de la información, existiendo una distinción entre ambos términos, sin embargo, Castell (2009) apunta que se trata de [...] una sociedad en la que las condiciones de generación de conocimiento y procesamiento de información han sido sustancialmente alteradas por una revolución tecnológica centrada sobre el procesamiento de información, la generación del conocimiento y las denominadas tecnologías de la información [...], lo cual ha generado nuevas maneras de vivir, trabajar, producir, pero sobretudo de comunicarnos, relacionarnos y aprender.

Los nuevos retos a los que se enfrenta nuestra sociedad hipermediatizada y tecnologizada, demandan del hombre, nuevos conocimientos y destrezas para adaptarnos y poder enfrentar sus vertiginosos cambios. En materia de educación, las tecnologías digitales abren cada vez más el panorama, posibilidades y escenarios para hacer frente a los retos de esta sociedad de la información, para convertirse en sociedad del conocimiento y replantear las prácticas educativas, los métodos y estrategias de capacitación, orientación, difusión y enseñanza.

Bajo este contexto, cuando afrontamos el tema de educación, no se debe reducir el término a hablar meramente de los acontecimientos que ocurren dentro de las aulas. Desde hace ya décadas atrás, la sociedad demandó, y lo sigue haciendo, modalidades educativas que den respuesta a las necesidades formativas que se plantean en estos tiempos, la tendencia es clara, hacer llegar o difundir el conocimiento a una mayor cantidad de personas, buscando romper con las barreras de tiempo-espacio.

Así, se redescubre a la Educación a Distancia, como una modalidad educativa en pleno auge, que puede ayudar a enfrentar los retos en materia, no sólo para cubrir a poblaciones con dificultades geográficas, sino también a grupos socialmente vulnerables, entre otros.

La necesidad de cobertura de la Educación Superior en México se argumenta en función de la Educación a Distancia y el modelo educativo flexible, dado que promueven el autoaprendizaje basado en herramientas TIC y coadyuvan en la extensión de la oferta superior por sus características intrínsecas. Así, los programas académicos bajo este esquema, propician que alumnos con diversas condiciones laborales, económicas, personales y de vulnerabilidad social (discapacidad, minorías culturales, residencia en el extranjero, etc.), cuenten con opciones educativas de alta calidad y acorde a sus necesidades.

Específicamente se presentan los casos de las licenciaturas en Diseño y Comunicación Visual (DCV) en las modalidades a distancia y presencial, ambas son impartidas en la Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán de la UNAM. En relación con la modalidad a distancia se hace un análisis de sus características y se presenta paralelamente con la licenciatura en la modalidad presencial –del mismo nombre. Cabe señalar que, en el área de las humanidades y las artes, DCV a distancia es la primer licenciatura en el país de naturaleza eminentemente práctica (habilidad en los materiales, experimentación técnica, manipulación de diversos medios) que se imparte en dicha modalidad y por lo cual, sienta un importante precedente para el

Sistema de Educación Superior en México, con lo que se puede impulsar la oferta a distancia de otras licenciaturas o programas académicos similares.

Los nuevos contextos educativos: La Educación a Distancia

En su antecedente la educación a distancia ha recorrido un largo camino, y lo que importa aquí es el redescubrimiento en el mundo de las tecnologías, razón por la cual, la Educación a Distancia se ha definido por diversos autores y contextos. García Aretio (2001), ha agrupado los principales aspectos que se han definido a lo largo del tiempo de esta modalidad educativa, con la finalidad de entender sus principales características:

- 1) Separación temporal-espacial, profesor-alumno.
- 2) Utilización de medios y materiales digitales, siendo esto no exclusivo de la modalidad.
- 3) Organización de apoyo y tutoría.
- 4) Aprendizaje independiente, flexible y diversificado.
- 5) Enfoque tecnológico, imprescindible en los sistemas a distancia.
- 6) Comunicación masiva.

Dichas características emanadas de las necesidades de la misma modalidad han permitido ampliar las posibilidades para que una mayoría de la población tenga acceso al conocimiento, por ello, en la Educación a Distancia, son muy diversas las causas que han empujado y potencializado su crecimiento, al grado de que la educación presencial se ha visto cuestionada en la ineficacia de algunos modelos tradicionales para responder a las diversas necesidades formativas que en general demandan:

- 1) Una amplia gama de cursos y materias de especialización, como resultante de la necesidad de renovación incesante de los conocimientos y de las técnicas, derivada del rápido progreso de la ciencia y la tecnología.
- 2) La dificultad para combinar trabajo y estudio, dadas las condiciones de espacio y tiempo, por parte de estudiantes adultos que laboran o poblaciones en situaciones de vulnerabilidad.

- 3) La dificultad para desplazarse al centro de formación: imposibilidad geográfica.
- 4) Profundización y perfeccionamiento de la enseñanza individualizada (Peñalver, 1990), es decir, la búsqueda por el autoaprendizaje.

De estos puntos, en general, se puede decir que la Educación a Distancia, permite la adecuación y flexibilidad de horarios, la posibilidad de desarrollar los procesos de enseñanza-aprendizaje en diferentes ambientes, la generación de una mayor gama de opciones educativas y cursos, y lo más importante, se adecua al ritmo y estilo de trabajo de cada alumno, propiciando el autoaprendizaje; por lo que, es especialmente pertinente al hablar de capacitación empresarial, formación permanente o continua y educación bajo condiciones sociales, económicas y físicas diversas.

Por su parte, la UNESCO (1998) resumió una serie de necesidades producto de la era actual, que da las pautas para la consolidación de la Educación a Distancia. En palabras de Federico Mayor Zaragoza, director general de la UNESCO (1987-1999):

[...] Los vertiginosos cambios tecnológicos y económicos de nuestra época han hecho que el aprendizaje a lo largo de toda la vida haya dejado de ser un lujo, para convertirse en una necesidad básica. Por eso, junto con la exigencia ética de que la enseñanza ha de democratizarse y estar al alcance de todos los ciudadanos, la UNESCO plantea la urgencia práctica de que la educación sea permanente, un proceso continuo que asuma diversas modalidades a lo largo de toda la vida de la persona. Las innovaciones científicas y técnicas en el ámbito de la comunicación electrónica abren horizontes inéditos para realizar estos ideales [...]

De esta manera, el camino para instituciones educativas de los diversos niveles del Sistema Educativo, administradores de proyectos, docentes, diseñadores instruccionales y curriculares, es decir, gestores educativos [GE], implica permanecer en constante búsqueda y preparación de estrategias pedagógicas, recursos didácticos, herramientas tecnológicas, elementos lúdicos y educativos, proyectos de evaluación, entre otros que les permitan mejorar, favorecer y potencializar el autoaprendizaje, la flexibilidad, la diversificación y consolidación de la modalidad educativa a distancia, que hace frente a las demandas de la población mundial y como se ha comentado, cubre necesidades de grupos sociales de vulnerabilidad (discapacidad, minorías culturales, inmigrantes, etc.).

La Educación Superior en México

[...] Hoy en día, la situación de la educación superior en nuestro país ofrece diversos desafíos. Uno de ellos lo evidencia la baja cobertura que se tiene, la cual solamente es del 30% por ciento, cifra inferior al promedio que alcanza la región de América Latina y el Caribe. Algunos países de la región como Argentina y Uruguay duplican la cifra de México y naciones como Chile, Costa Rica, Panamá y Perú tienen una cobertura de educación superior a la nuestra. El promedio de los países desarrollados rebasa el doble de la cifra de México. Existen casos como los de Corea del Sur y Finlandia, en donde se supera el 90%, o los de Canadá y Estados Unidos, con una cobertura superior al 75% [...] (UNAM, 2011)

En este contexto, podemos observar un panorama general de la situación en que se encuentra la educación superior en México. Para Fernando Serrano Migallón (2014), actual Subsecretario de Educación Superior de la Secretaría de Educación Pública [...] la educación superior en México pasa por un momento de renovación, en el que todos sus participantes, desde el alumno hasta las autoridades educativas, los docentes y las asociaciones civiles, intervienen para lograr lo que los mexicanos ya decidieron: tener un sistema educativo de calidad y que promueva la equidad [...]. Apunta que hoy en día, contamos con un sistema de educación superior diversificado con amplia presencia nacional. Así, de acuerdo con lo dispuesto en el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 y el Programa Sectorial de Educación, se han enfocado los esfuerzos en tres temas principales: 1) ampliar la cobertura en el sector a 40%; 2) elevar la calidad y buscar la mayor equidad e inclusión en el sistema educativo, y; 3) generar mayores oportunidades para los estudiantes y egresados de instituciones públicas de educación superior a través de una vinculación efectiva con las necesidades económicas y sociales.

Serrano Migallón (2014) reporta que durante el ciclo escolar 2013-2014, la tasa de cobertura en la educación superior de México, es decir, el porcentaje de jóvenes entre 18 y 22 años que se encuentran cursando una licenciatura respecto del total es de 33.12%, considerando tanto la modalidad escolarizada como la no escolarizada. Esto representa el incremento de un punto porcentual, si se compara con el periodo escolar 2012-2013. La meta para final del sexenio gubernamental 2012-2018, es lograr una cobertura del 40%, lo que implica, para el sector público, generar más de 700 mil espacios para jóvenes que deseen cursar una carrera.

Un tema importante es la oferta académica en el nivel superior, es decir, cuántos lugares hay para cubrir la demanda de todos los egresados de la educación media superior. En 2013, el egreso de la educación media superior de la Zona Metropolitana del Valle de México (ZMVM) fue de 205 mil 24 estudiantes. Para 2014, se ha estimado un incremento del 5%, aproximadamente 216 mil egresados. La disponibilidad para realizar estudios de educación superior es de 217 mil 500 lugares de nuevo ingreso, de los cuales 129 mil 500 pertenecen a instituciones públicas y 88 mil a instituciones privadas. En la ZMVM se cuenta con más de 360 instituciones de educación superior, 89 públicas y 271 privadas, que en conjunto ofrecen 2 mil 491 programas de estudio.

Todos estos datos en específico, nos dejan ver la demanda de la educación superior en la ZMVM, pero nos ayudan a tener un panorama general de la situación del país y la cobertura de las Instituciones de Educación Superior (IES). Por su parte, en sus “Lineamientos para la elaboración de una propuesta académica para el periodo 2007-2011”, se señala que la UNAM como máxima casa de estudios del país debe contribuir a la transición hacia una sociedad sustentada en el conocimiento, en el contexto de la internacionalización como eje para el desarrollo económico y para el progreso de la sociedad mexicana (Narro Robles, 2007). Igualmente, en el Programa de Trabajo de la UNAM 2011-2015 se indica [...] la baja cobertura que nuestro país tiene en materia de educación superior es un hecho preocupante. Tenemos que pugnar porque esto se modifique. No es posible aceptar que casi un tercio de los mexicanos en edad de cursar educación media superior y casi el 70% de los que deberían estar cursando la superior, no tengan acceso al sistema educativo. Menos podemos resignarnos a que más de 7 millones de jóvenes entre 12 y 29 años no estudien ni trabajen [...] (Narro Robles, 2011).

Educación a distancia: El caso de la Licenciatura en Diseño y Comunicación Visual en la FES Cuautitlán (Facultad de Estudios Superiores – UNAM)

Como se ha revisado en el presente escrito, la Educación a Distancia es una modalidad educativa en pleno auge y uno de los proyectos exitosos más recientes para la educación superior en México. Esta se ha posicionado de tal manera que, según los datos reportados por Serrano Migallón (2014), la población de esta modalidad educativa fue de 47 mil 764 estudiantes activos, lo que representa un aumento del 7%

con respecto a 2013, y considerando a mil 792 personas con algún tipo de discapacidad, mil 680 mexicanos que residen en el extranjero, 809 personas de comunidades indígenas y más de 40 mil conacionales que viven en municipios que participan en programas del gobierno, como en la Cruzada Contra el Hambre³⁷. Esto es posible, debido a las múltiples características que la constituyen: flexibilidad, separación temporal-espacial, diversificación de herramientas tecnológicas para la enseñanza-aprendizaje, etc.

Así, en vista de la creciente demanda, se ha propuesto la creación de los consejos estatales de Educación Superior Abierta y a Distancia, para consolidarla como una alternativa de calidad que trabaja mediante una dinámica flexible, ajustada a los requerimientos del educando. Por ejemplo, la Universidad Abierta y a Distancia de México (UnADM) es una opción de gran calidad, cuya primera generación de 38 técnicos superiores universitarios se graduó en mayo de 2014, como resultado del auge de la modalidad educativa.

Con el crecimiento de la Educación a Distancia observado en todo el país con los más de 47 mil estudiantes activos en el periodo lectivo 2014-1 (6 licenciaturas y 6 ingenierías de la UnADM), las premisas sostenidas en los Planes de Desarrollo Institucional (2005-2009 y 2009-2013) y, tomando en consideración las condiciones existentes, las demandas sociales y las tendencias mundiales, en 2007 la Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán (FES-C) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), se propuso fortalecer su oferta educativa para estar a la vanguardia respecto al uso y aprovechamiento de los recursos tecnológicos y así responder a las demandas actuales.

La FES-C considera que la formación profesional dentro de la UNAM tiene un carácter relevante, ya que en ella se da particular atención a la resolución de los problemas más graves de la sociedad. Al mismo tiempo se transmiten y generan nuevos conocimientos y se establecen estrechos vínculos del futuro profesionista con los sectores sociales de los cuales proviene. De esta forma, con la inmersión de la Educación a Distancia en la Facultad, se proyecta ampliar la oferta educativa con una de las licenciaturas de alta demanda, de gran impacto social y económico con proyección a otras entidades de la República Mexicana, como lo es la licenciatura en Diseño y Comunicación Visual.

37 Programa del Gobierno de la República Mexicana (2012-2018).

Con esta oferta educativa de la FES-C, y en la modalidad a distancia, la UNAM, como la principal institución de educación superior del país, contribuye una vez más a modernizar el quehacer académico universitario, actualizar su difusión, sobrepasar las limitaciones físicas y geográficas, además de ofertar por primera vez en el país una licenciatura de naturaleza eminentemente humanista-artística-estética y funcional en dicha modalidad educativa, como lo es el campo del diseño, cuyas asignaturas como: dibujo, geometría, diseño, fotografía, diseño tridimensional, entre otras, forman parte de un plan de estudios con estas características, sentando así, un importante precedente para que otras licenciaturas o programas académicos de similitud o bien, que nunca se pensarían en modalidad a distancia, incursionen en este campo, bajo el aprendizaje y modelo de trabajo.

Antecedentes y proyección de la licenciatura en Diseño y Comunicación Visual en la modalidad a distancia

La licenciatura en Diseño y Comunicación Visual modalidad presencial se implantó en 2001 en la FES-C y en la actualidad cuenta con la solidez y el perfil académico del cuerpo de docentes que lo integra, lo anterior dio viabilidad al proyecto de ofertar la modalidad a distancia. Fue de interés general de la Administración de la Facultad, el Departamento de Diseño y el Departamento de Educación a Distancia, lo que impulsó el origen y el proyecto para ampliar la oferta educativa.

En razón del lanzamiento de la licenciatura de Diseño y Comunicación Visual en la modalidad a distancia, la FES Cuautitlán trabajó en conjunto con la Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia (CUAED), bajo el cargo de la doctora Judith Zubieta, encargada entre otras de sus funciones, de administrar e impulsar el SUAyED (Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia) de la UNAM, el cual, cuenta con más de 40 años abriendo camino a la modalidad y con una oferta de más de 20 programas entre licenciatura, especialidad y posgrado. Así, de manera conjunta FESC – CUAED, se emprendieron las acciones para generar la propuesta de planeación y desarrollo de la licenciatura en Diseño y Comunicación Visual a Distancia (DCV-D). La coordinación operativa del proyecto fue encomendada al Departamento de Educación a Distancia adscrito a la Coordinación de Extensión Universitaria de la FESC.

Cabe señalar que el programa académico en la modalidad a distancia ha sido instrumentado con la asesoría de la CUAED y la participación de académicos de diferen-

tes áreas del conocimiento, de las ciencias sociales y por supuesto, de las humanidades y de las artes. De esta forma, en la planeación y desarrollo se integraron expertos de diversas temáticas, los cuales fueron responsables del diseño de los guiones instruccionales de las diferentes asignaturas, respetando los contenidos del Plan de Estudios aprobado por el H. Consejo Universitario en 2001 y del cual, a la fecha se realizan las respectivas modificaciones a partir de la actualización al Plan de Estudios 2010. Al adecuarse los contenidos, se diseñaron actividades de aprendizaje acordes a la modalidad y a las herramientas tecnológicas disponibles en la plataforma educativa *Moodle*, que constituye el espacio virtual de aprendizaje.

Así pues, la propuesta de implementación de la licenciatura en DCV en la modalidad de educación a distancia se fundamenta en dos razones básicas, la primera es la gran demanda de ingreso a la misma, que consta de los registros de la Dirección General de Administración Escolar de la UNAM; y la segunda, el amplio mercado de trabajo que se observa en la producción de bienes y servicios que necesariamente requieren de diseñadores y comunicadores visuales altamente competitivos en el ámbito. Con todo listo, la Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán abrió sus puertas a la primera generación, en enero de 2013 (de manera específica, semestre 2013-II) y a la fecha se cuenta con 5 generaciones inscritas, más de 200 alumnos ubicados en diversas entidades de país e inclusive en el extranjero, además de una planta docente con poco más de 47 profesores que han sido capacitados en el uso de las plataformas tecnológicas y de las TIC a través de cursos ofertados por la CUAED y DGTIC (Dirección General de Tecnologías de la Información y Comunicación de la UNAM) como: “El asesor en línea”, “Evaluación de la Educación a Distancia”, “Estrategias de Enseñanza-Aprendizaje en la Educación a Distancia”, “Diplomado en TIC para la enseñanza”, entre otros.

Además, por ser una licenciatura en la modalidad a distancia, el alumno no asiste de manera presencial a clase, sino que está vinculado a un grupo académico, a los contenidos y recursos del aula virtual, así como a un grupo de pares, esta triada, es responsable del avance de su conocimiento. La licenciatura fomenta el aprendizaje individual y colaborativo a través de los contenidos previamente diseñados, el análisis y la reflexión mediante foros, wikis, actividades teóricas, prácticas y con el uso de diversas herramientas de comunicación e interacción. De esta forma, ofrece una perspectiva teórico-práctica que proyecta interés en el aprendizaje del alumno y en el diseño centrado en el aprendizaje. Por lo que la licenciatura propone contenidos, actividades de aprendizaje (técnicas, teóricas, metodológicas y prácticas), activida-

des de autoevaluación y evaluación que permiten al alumno reconocer y reafirmar lo que sabe.

Finalmente, en esta construcción histórica, cabe señalar que para el 2015 se han detectado dos instituciones de educación superior de carácter privado que han abierto su espacio virtual para la enseñanza del Diseño Gráfico en habla hispana. Como antecedente, se encuentra el Instituto Politécnico Nacional (IPN) a través de POLI-VIRTUAL, se ha ocupado de satisfacer la demanda en el nivel medio superior, a través de un plan de estudios de nivel técnico; así como, en España, el Centro Universitario Internacional de Barcelona (UNIBA) oferta el grado de diseño (on-line) y dado que es una institución adscrita a la Universidad de Barcelona (UB), presenta un Plan de Estudios altamente relacionado con el ofertado por esta última en la modalidad presencial. Evidentemente, las instituciones privadas proponen múltiples cursos de diseño, que en su mayoría no presentan solidez, dado que se enfocan a especificidades y no a la formación integral (teórico-práctica) de los diseñadores.

De tal modo que la FES Cuautitlán de la UNAM sigue siendo la primera institución con una licenciatura de esta envergadura que goza de los mismos beneficios de la licenciatura presencial, otorgando el título de licenciado en el campo de conocimiento. Por ello es necesario implementar la revisión, el diagnóstico, la valoración y la medición de la eficacia del plan de estudios, los sistemas de evaluación, el diseño de actividades y la presencia del tutor como interlocutor de dicha información, así como la figura esencial del asesor, catalizador, facilitador del aprendizaje en virtud a otros programas a distancia, ya que de ese modo será posible crecer junto con las necesidades, demandas y avances tecnológicos.

Estudio Comparativo de la licenciatura DCV en modalidad presencial y a distancia.

Con la finalidad de hablar sobre las diferencias entre las modalidades educativas de la licenciatura DCV (presencial y a distancia), ambas ofertadas por la FES Cuautitlán, a continuación se presenta una tabla comparativa, donde se puntualizan los principales aspectos que distinguen:

Tabla 1. Comparación entre las modalidad presencial y a distancia de la Licenciatura en Diseño y Comunicación Visual de la Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán de la UNAM (Delgado, Robledo, Marquéz, 2015).

MODALIDAD A DISTANCIA	MODALIDAD PRESENCIAL
<p>Programa bimestral: El ingreso a la licenciatura es semestral, lo cual permite tener dos ingresos por año. Esto posibilita al alumno a poder cursar alguna asignatura que quede pendiente de forma inmediata, es decir, de un semestre a otro.</p> <p>Y para eficientar el curso de las asignaturas por parte de los alumnos, para que puedan acreditar las 9 materias programadas en el plan curricular en los primeros semestres, y teniendo en cuenta la cantidad de actividades de aprendizaje, la modalidad educativa y el perfil de los alumnos se ha diseñado trabajar por módulos el estudio de las materias dividiéndolas en 2 bimestres.</p> <p>Así, los alumnos (adultos jóvenes que trabajan, estudian y atienden a su familia), cursan 4 materias en un lapso de 2 meses del semestre lectivo, posteriormente cursan 4 asignaturas más y cuentan con una materia integradora a lo largo de todo el semestre, (Diseño I, II, III, IV). Con este modelo de trabajo, se busca eficientar los tiempos y equilibrar el trabajo que se desarrolla en las actividades de aprendizaje.</p>	<p>Programa semestral: El ingreso a la licenciatura es anual y consta de 9 semestres y 9 asignaturas al semestre, estas son seriadas en los primeros 6 semestres, en caso de que el alumno desee recurrir a una asignatura debe esperar al siguiente año lectivo.</p> <p>La organización del Plan de Estudios vigente presenta poca flexibilidad, lo cual representa una alta carga de trabajo; el número de horas establecidas para las asignaturas, el número de créditos y la seriación obstaculizan la posibilidad de que los alumnos trabajen y estudien, dado que deben asignar tiempo completo al estudio de la licenciatura. No se considera tampoco, el tiempo de estudio que los alumnos dedican en las actividades extraclase.</p>

<p>Modelo de tutorías: El seguimiento de los alumnos, es dado de alguna manera por la coordinación de la carrera. Pero independientemente de ello y de que cuentan con un asesor-profesor por asignatura cursada, es importante que cuenten también con un tutor individual y grupal. El Sistema de Tutorías de la UNAM y del SUAYED, no se ha integrado para subsanar esta faltante, del mismo modo no se ha informado a los profesores del Modelo de Tutorías acorde a la modalidad educativa y no se cuenta con antecedente de profesores que tengan esta función asignada, para establecer comunicación activa con los estudiantes, bajo las características de tutoría.</p>	<p>Modelo de tutorías: El Sistema Institucional de Tutoría (SIT) a través del Sistema Institucional de Seguimiento de la Tutoría (SISeT) en la UNAM, se ha implementado en la FES Cuautitlán. Aunque aún no hay resultados plausibles dado que es de muy reciente inserción; se trabaja en la detección de carencias, fortalezas y por ende en la propuesta de planes y programas de apoyo que fortalezcan el rendimiento académico de los alumnos. Con el objetivo de potenciar sus capacidades se proponen acciones de prevención y corrección.</p>
<p>Sistema de Monitoreo de Actividad en Plataforma: A este respecto cabe decir que la modalidad por su tiempo de implementación, no cuenta aún con un monitoreo de la plataforma de manera continua y concisa (que resulte en informes cuantificables y cualificables) y que puedan medir de manera puntual su resultado y eficiencia. Por lo tanto, se requiere de un sistema específico de monitoreo de actividad, que permita generar reportes actualizados y detallados del trabajo concreto de los alumnos en la plataforma, con la finalidad de detectar sus ausencias en el aula virtual y dar seguimiento oportuno a estos casos para evitar la deserción.</p>	<p>Monitoreo o seguimiento individualizado de los alumnos: Esta es una labor que está implícita en las tareas de la coordinación que recae en las actividades de los tutores, puesto que evitar la deserción a través de la detección de situaciones que pudieran conllevar a ello es un objetivo fundamental; en la modalidad presencial el índice de deserción es muy bajo.</p>

<p>Opciones para titulación: Las opciones de titulación son con base a las planteadas en el plan de estudios presencial. Algunas pueden ser consideradas con mayor viabilidad para la modalidad a distancia, como: Cursos y Diplomados o extensión del conocimiento en la oferta a distancia, es decir, cursos específicos que les permiten contar con un mecanismo de titulación desde los diversos lugares geográficos de residencia, sin necesidad de acudir a las instalaciones de la FESC u otras entidades de la UNAM. Por tanto, es pertinente que se amplíen y se propongan este tipo de opciones de titulación para dar un abanico integral al alumno que concluya sus estudios.</p>	<p>Opciones para titulación: Las opciones de titulación más socorridas por los alumnos presenciales versan entre: tesis, ampliación de conocimientos, diplomados y por promedio. Todas ellas han dado buenos resultados y ha ampliado el número de egresados titulados, aunque las opciones de titulación son diversas, no se cuenta con ofertas a distancia que faciliten la titulación a los egresados.</p>
<p>Opciones de Servicio Social y Prácticas Profesionales acordes a la modalidad educativa: Es importante establecer vínculos con el Sector Público y Privado para la realización de prácticas profesionales que proporcionen experiencia en el campo laboral y faciliten la inserción de los egresados en el mercado.</p> <p>Esto aplica también para cursar el idioma, ya que, aunque es parte de los derechos universitarios, no existe una oferta como tal para que puedan inscribirse, al menos dentro de la FESC y cursar en modalidad a distancia.</p>	<p>Opciones de Servicio Social y Prácticas Profesionales acordes a la modalidad educativa: La Facultad cuenta con vínculos inter-institucionales y empresariales que permiten que los estudiantes puedan realizar su servicio social sin complicaciones, sin embargo las prácticas profesionales en el área específica quedan un poco desamparadas, pues no son obligatorias.</p>

<p>Plan de estudios: El plan de estudios es el mismo que tiene la modalidad presencial y que se encuentra en este momento en una revisión exhaustiva para su modificación en ambas modalidades.</p> <p>De tal manera que será necesario mirar las necesidades propias de la modalidad a distancia y el perfil de los alumnos, que les permitan de manera modular el avance paulatino con base en las Habilidades TIC y conocimientos técnicos que generen por el manejo de la plataforma y aula virtual.</p>	<p>Plan de estudios: Se ha instalado una Comisión con el objetivo de revisar el Plan de Estudios vigente, con el objetivo de adecuarlo a las necesidades de educativas, de los alumnos y del contexto social - laboral.</p>
<p>Canales de intercomunicación con los alumnos: Debido a la modalidad, la coordinación de la licenciatura, los asesores y los alumnos ha creado diversos canales de comunicación con los estudiantes, sobre todo a través de redes sociales, lo que favorece la comunicación de avisos, convocatorias, eventos, etc. Sin dejar de lado la posible comunicación vía telefónica.</p>	<p>Canales de intercomunicación con los alumnos: La coordinación de la licenciatura además de contactarse vía telefónica con los alumnos, ha creado diversos canales de comunicación con los estudiantes, sobre todo a través de redes sociales. Siendo este el medio más convincente para la comunicación actual.</p>
<p>Sistema de enseñanza aprendizaje: En la modalidad a distancia el asesor es el facilitador, mediador, catalizador del aprendizaje acompañando al alumno en su aprendizaje autónomo. Abre canales de información, actividades y recursos con la finalidad de generar aprendizajes significativos. El sistema de enseñanza-aprendizaje, al estar programado en el aula virtual a partir del diseño instruccional de la asignatura, cuenta con un esquema un tanto estático, en el que el asesor de la asignatura –no es necesariamente el experto académico que desarrolló los contenidos de la materia-, por lo que no se cuenta con flexibilidad para realizar modificaciones en el desarrollo e impartición de la misma a lo largo del curso.</p>	<p>Sistema de enseñanza aprendizaje: En la modalidad presencial predomina la enseñanza tradicional basada en la presencia del docente ante grupo, quien dirige y asigna actividades a revisar en el aula. Podemos decir que se apoya de las tecnologías como auxiliar, pero no es uso exclusivo de la modalidad.</p>

<p>Proyectos de investigación. Por la reciente implantación de la licenciatura no se cuenta, a la fecha con proyectos de investigación y desarrollo de actividades que promuevan el campo profesional el diseño y la comunicación visual en la modalidad a distancia.</p>	<p>Proyectos de Investigación. Por la reciente implantación de la figura del <i>profesor de carrera</i>, y por la inclinación de éstos en el área de desarrollo profesional, sus investigaciones aún no se han reflejado en teorías del diseño propias que impacten en la licenciatura y la postura teórico-conceptual de ésta.</p>
--	--

Conclusiones

Al realizar un comparativo entre las licenciaturas Diseño y Comunicación Visual en las modalidades presencial y a distancia, ofertadas en la FES Cuautitlán se ha encontrado que el fortalecimiento de ambos programas debe basarse en la retroalimentación constante y sobre todo en el trabajo colaborativo. Así, aunque pudiera considerarse que poseen incompatibilidad por las características particulares, los planes y programas pueden complementar la educación integral de los estudiantes y con ello facilitar el proceso de aprendizaje.

Según lo anterior, en ambas modalidades la revisión constante del Plan de Estudios vigente en cada una, será siempre una actividad que representa un reto, que marcará el rumbo de la licenciatura dado que será necesario flexibilizar y realizar adecuaciones que implican la modificación de comportamientos y procedimientos tradicionales y fuertemente arraigados en la comunidad docente y en los alumnos, sin embargo la reflexión en torno a los cambios sociales y tecnológicos deben ser un punto de partida y al mismo tiempo, de encuentro.

La creación de un plan de estudios flexible y modular, la implementación y fortalecimiento de Programas Tutoriales –específicos-, el diseño de opciones de titulación, la pertinencia de las prácticas profesionales, la evaluación y actualización de actividades de aprendizaje, la implantación de sistemas de monitoreo de actividad en plataforma (para alumnos y profesores), el desarrollo de proyectos de investigación en el campo del diseño, entre otros, determinará el mejoramiento de la calidad del proceso educativo del estudiante, y con ello contribuirá a fortalecer el aprendizaje centrado en el alumno y así detectar las situaciones que pongan en riesgo la permanencia y el rendimiento educativo. Dichos factores, serán determinantes sobre todo para la modalidad a distancia, pues la deserción es un fenómeno que aunque no es propio de la licenciatura en DCV, sino de la modalidad educativa en general, debe

considerarse como un factor importante, además de la “humanización” de los espacios o plataformas virtuales para conseguir a través de programas tutoriales, sistemas de monitoreo y evaluación constante de la actividad de los docentes y los alumnos, una mejora en la eficiencia terminal y calidad.

Finalmente, como se puede observar, los retos que demanda la modalidad educativa a distancia, en específico de la licenciatura en Diseño y Comunicación Visual para atender y encauzar la actividad de alumnos y profesores, y el logro de los objetivos de aprendizaje, requieren de la participación de todos los actores, con el objetivo de impulsar su crecimiento, posicionarla en el marco de la oferta de educación superior del país, y por tanto, consolidarla dentro de la Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán y de la UNAM, al ser pionera en el país, dentro del campo de las Artes y el Diseño; y que por ende, requiere de participación y compromiso, para poder contar con viabilidad, y así, coadyuvar con los esfuerzos de las autoridades educativas y la alta demanda en la cobertura de Educación Superior de México.

Bibliografía

- Alegre, O. M y Villar, L. M. (2007). *Evaluación de la formación en línea del profesorado de cinco universidades españolas*. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento RUySC. Vol. 4, No. 1. Recuperado de: http://www.uoc.edu/rusc/4/1/dt/esp/alegre_villar.html (Consultado el 08/09/2013).
- Castell, Manuel (2009). *La era de la información*. Tomo I, Economía, Sociedad y Cultura.
- Esquivias Serrano, Ma. T.; Gasca Fernández, A.; Martínez Sánchez, Ma. E. *Rúbrica de evaluación de competencias docentes para Profesor Universitario SUAEyD de la licenciatura en Trabajo Social*. UNAM. Recuperado de: <http://ciamex.no-ip.org/rubrica.html> (Consultado el: 08/09/2013).
- García Areito, L. (2001). *La educación a distancia. De la teoría a la práctica*. Editorial Ariel, Barcelona, España.
- Moreno Castañeda, M. (2011). *Por una docencia significativa en entorno complejos*. México. UDGVIRTUAL.
- Narro, J. R. (2007). *Lineamientos para la elaboración de una propuesta académica para el periodo 2001-2007*. México, UNAM.
- Narro, J. R. (2011). *Programa de Trabajo de la Universidad Nacional Autónoma de México 2011-2015*. México, UNAM

- Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán/UNAM. *Proyecto de modificación modalidad de educación a distancia (2012)*. México.
- Serrano Migallón, F. (2014). *La educación superior en albores de un nuevo ciclo escolar*. Revista Este País. Tendencias y Opiniones. Septiembre de 2014. Número 281, México.
- UNAM, (2011) *Programa de Trabajo de la UNAM 2011-2015*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- UNESCO (1998). *Los docentes y la enseñanza en un mundo en mutación*.

Cinco años después... Análisis de los aspirantes a ingresar a una institución de educación superior

Ana María Soto Hernández
Instituto Tecnológico de Ciudad Madero
sotohana@itcm.edu.mx

Jorge Peralta Escobar
Instituto Tecnológico de Ciudad Madero
jorge.peralta@itcm.edu.mx

Sergio Saldaña García
Instituto Tecnológico de Ciudad Madero
saldaser55@hotmail.com

I. Introducción

Buscando indicadores objetivos para la definición de políticas institucionales que permitan atender la problemática de reprobación y deserción de los estudiantes de primer año de ingeniería, se revisaron los resultados del examen de ingreso al Instituto Tecnológico de Ciudad Madero aplicados en junio de 2008 y junio de 2013. El análisis muestra que hubo cambios significativos en las características de los sustentantes con diferentes efectos en sus resultados. Matemáticas y Física presentaron correlación con la edad, el promedio de bachillerato y la posesión de una beca en el 2008, pero para el 2013 la edad ya no importó. En 2013, el promedio no tuvo efecto sobre resultados en Física, en contraste, el género del sustentante si está correlacionado, cuando durante 2008 era el régimen de la escuela de procedencia. La posesión de una beca es la única correlación sostenida en ambos años para todos los indicadores analizados.

Los índices de reprobación y deserción en los primeros semestres de las carreras de ingeniería son críticos para la estancia de los estudiantes. ¿Cómo enfocar los esfuerzos institucionales dentro del contexto multifactorial que subyace en esta problemá-

tica? Utilizar la información generada durante la presentación del Examen Nacional de Ingreso a la Educación Superior (EXANI-II®) por parte del aspirante es un primer paso pero, también los profesores argumentan que las generaciones han presentado una involución en sus saberes cognitivos, ¿qué tan significativa es esta diferencia?

Los reportes de resultados de primaria y secundaria en el estado de Tamaulipas comparables con los de estados de alto rezago social (SEP, 2013) traen a la mente el aspecto predictivo entre el promedio escolar de secundaria con el primer año dentro del nivel medio superior que se ha reportado (Valle Gómez-Tagle y Manzano Patiño, 2008).

Por lo anterior, se realiza una investigación en el Instituto Tecnológico de Ciudad Madero (ITCM) para caracterizar la problemática e identificar puntos de atención específicos, para el diseño de políticas institucionales tendientes al mejoramiento del desempeño de los estudiantes (Soto Hernández, De Luna Rodríguez, Ríos Barceló, y Saldaña García, 2014). Una pregunta inicial es ¿existe una diferencia significativa en las características de los estudiantes que llegaron al ITCM en 2008 y en 2013?

En este escrito se presentan resultados preliminares de la comparación del desempeño de los sustentantes del EXANI-II® del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL) en junio de 2008 y en junio de 2013 y su relación con algunas de sus características.

Sobre la metodología

La metodología comparativa de Bereday (Valdivia Yábar y Fernández Guillén, 2013) se utilizó para tales fines, a partir de las bases de datos entregadas por el CENEVAL al ITCM. Los indicadores descriptivos se procesaron con el *IBM SPSS Statistics* Versión 21, se eligió una muestra aleatoria de casos (238 y 297 respectivamente para 2008 y 2013) como base para el análisis estadístico de variables seleccionadas. Los datos base presentaron alta fiabilidad al obtenerse un *Alfa de Cronbach* de 0.868 para la muestra del 2008 y de 0.888 para la muestra del 2013.

Sobre el EXANI-II®

El EXANI-II® es una prueba de alto impacto en la admisión a las instituciones de educación superior como el ITCM. Este examen proporciona información integral

sobre el sustentante y su nivel de desempeño en áreas fundamentales para el inicio de los estudios superiores; está dividido en dos pruebas, una de admisión relacionada con el pensamiento matemático, pensamiento analítico, estructura de la lengua y comprensión lectora, mientras que la otra es de diagnóstico y está enfocada en los dominios específicos para las diferentes licenciaturas (CENEVAL, 2015). El objetivo de cada prueba establece la definición de los indicadores resultantes, ya que la primera solamente sitúa a la población sustentante entre ellos mismos, mientras que la segunda está basada en un criterio previo.

El CENEVAL reporta los puntajes obtenidos por los sustentantes en una escala denominada “Índice CENEVAL” (ICNE) que fluctúa entre 700 y 1,300 puntos, diseñada para que la mayoría obtenga cerca del 50% de los aciertos que representan 1,000 puntos en el ICNE. En ese sentido, el CENEVAL (2014) precisa que los datos correspondientes a la media y la desviación estándar no son representativos del sistema educativo nacional, regional o estatal, solamente a la población sustentante.

En el año 2008, la aplicación del EXANI-II® y sus resultados incluyeron el Razonamiento matemático (RM), el Razonamiento verbal (RV), las Matemáticas (MAT) y el Español (ESP), además de Mundo contemporáneo, Ciencias sociales, y Ciencias naturales en el bloque de admisión. En el bloque de diagnóstico para las ingenierías, el ITCM solicitó la aplicación de los módulos de Matemáticas (MMAT) y de Física (MFIS) (CENEVAL, 2009).

En el año 2013, la aplicación del EXANI-II® y sus resultados, incluyeron el Razonamiento lógico-matemático (RLM), el Razonamiento verbal (RV), las Matemáticas (MAT) y el Español (ESP), además de Tecnologías de información y comunicación en el bloque de admisión. En el bloque de diagnóstico para las ingenierías, el ITCM solicitó la aplicación de los módulos de Matemáticas (MMAT), Física (MFIS) y Química (CENEVAL, 2014).

Para este estudio se consideró inicialmente la comparación de los resultados de Razonamiento matemático (RM) y su homólogo de Razonamiento lógico-matemático (RLM), de Razonamiento verbal (RV), de Matemáticas (MAT), de Español (ESP), y de los módulos de Matemáticas (MMAT) y de Física (MFIS).

II. Desarrollo

El contexto del EXANI-II® en el 2008

Para el año 2008 se había identificado una caída en la solicitud de ingreso al ITCM, explicado intuitivamente por la apertura de instituciones de educación superior (IES) públicas en la zona como la Universidad Tecnológica de Altamira y los institutos tecnológicos de carácter descentralizado del norte de Veracruz (Pánuco, Tantoyuca y Poza Rica) que permitían a las familias de esa zona minimizar el gasto de la educación superior. Incluso, el Instituto Tecnológico de Altamira y la Universidad Politécnica de Altamira ya se habían sumado a la oferta educativa similar. También se había detectado la presencia de jóvenes provenientes de bachilleratos de régimen privado medio alto que habían decidido estudiar en el ITCM por cuestiones de comodidad económica. La oferta académica del ITCM incluía ocho ingenierías y una licenciatura en informática, con un modelo educativo de corte constructivista vigente desde 2004.

Para ese año, aún no había sobrevenido la problemática de la alta inseguridad en la región; y los aspirantes a ingresar al ITCM todavía no habían sido sujetos de la aplicación de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), aunque su paso por secundaria ya había sido bajo el modelo de las competencias.

El contexto del EXANI-II® en el 2013

Para 2013, paulatinamente se había estado sobreponiendo la demanda de ingreso al ITCM, aún con la apertura de otras IES públicas cercanas, como los institutos tecnológicos superiores de El Mante, Tamaulipas, Ébano, San Luis Potosí, y Naranjos, Veracruz. La oferta académica del ITCM incluía 10 ingenierías, ocho prevalecientes del 2008 y dos más, de Gestión Empresarial y de Tecnologías de la Información y la Comunicación, con planes de estudio generados bajo el modelo educativo con formación y desarrollo de competencias profesionales (DGEST, 2012).

No obstante, la crisis de inseguridad en la región se había sostenido, por lo cual la emigración de familias de altos y medio altos ingresos económicos ya se había iniciado, y la actividad económica se había deteriorado. La casi totalidad de los sustentantes del EXANI-II® habían transitado por la educación media superior con algunos efectos de la RIEMS ya iniciada.

Sobre las características de los sustentantes y su entorno familiar

En la tabla 1 se presentan los datos de la población sustentante del EXANI-II® en el ITCM en junio de 2008 y en junio 2013, y las diferencias encontradas en puntos porcentuales. Como puede observarse, la diferencia en la proporción de género, cinco puntos, es muy positivo para una escuela de ingeniería, más alto que el mostrado para el estado de Tamaulipas, según CENEVAL (2009, 2014), aunque pueda explicarse por la apertura de la Ingeniería en Gestión Empresarial.

El crecimiento en la edad media es resaltable, aunque la mediana siga siendo de 18 años, en 2013 el rango de edad fue de 14 a 79 años, cuando en 2008 no se habían presentado edades menores a 17 ni mayores de 40. El grupo de 19 años creció del 22% de la población al 28%, diferencia que se restó del grupo de 17 años. Esto llevaría a pensar que ahora ¿los estudiantes son más maduros?

La distribución del promedio obtenido en el bachillerato por los sustentantes no ha cambiado significativamente en el ITCM, en contraste con lo sucedido para Tamaulipas que reporta cinco puntos más en el rango de 9 a 10 de calificación, lo cual implicaría mejores posibilidades de desempeño en la educación superior, pero ¿por qué percibimos que están en peores condiciones que antes durante los primeros semestres?

En cuando al régimen de la escuela de procedencia, 12 puntos de incremento para la educación pública es muy significativo, poco menor a los 15 registrados para Tamaulipas, lo cual pudiera explicarse por el contexto de inseguridad y la migración ocasionada para los estratos sociales medio altos, que ya habían declinado aspiraciones de seguir educación superior privada por la problemática económica presentada desde el 2008.

En ese mismo sentido, la procedencia de sustentantes se concentró en Tamaulipas (seis puntos porcentuales), sea por cuestiones de inseguridad en la zona, tanto para traslados como para estancia, o sea por cuestiones económicas debidas a la apertura de las instituciones públicas en región del norte de Veracruz y oriental de San Luis Potosí. Aunque la proporción de aspirantes de origen indígena (cuyo padre o madre hablan una lengua indígena) creció también significativamente seis puntos, lo cual merece consideraciones para las políticas públicas de motivación a este sector minoritario en la zona de influencia del ITCM.

Tabla 1. Características generales de los sustentantes del EXANI-II® y sus diferencias. Fuente: Reportes del CENEVAL al ITCM en 2008 y 2013.

	ITCM 2008		ITCM 2013		Diferencias ITCM
Población sustentante	1697		2015		318
Sustentantes con datos válidos	1533	100%	2015	100%	
Hombres	1126	73%	1377	68%	-5%
Mujeres	407	27%	638	32%	5%
Edad media	18.4		18.8		0.4
Su promedio de bachillerato:					
9 a 10	415	27%	598	30%	3%
8 a 8.9	753	49%	996	49%	0%
7 a 7.9	337	22%	383	19%	-3%
Menos de 7	28	2%	38	2%	0%
Hicieron su bachillerato en:					
Escuela pública	1220	80%	1836	91%	12%
Escuela privada	311	20%	179	9%	-11%
Procedentes de:					
Tamaulipas	1220	80%	1741	86%	6%
Veracruz	207	13%	201	10%	-3%
San Luis Potosí	57	4%	52	3%	-1%
Origen indígena					
Madre habla lengua indígena	41	3%	181	9%	6%
Padre habla lengua indígena	51	3%	184	9%	6%
Durante el bachillerato:					
Estaban becados	388	25%	1210	60%	35%
No trabajaban	1177	77%	1468	73%	-4%
Trabajaban hasta 15 horas	170	11%	452	22%	11%
Trabajaban más de 15 horas	186	12%	95	5%	-7%
En casa tenían:					
Servicio de TV	1301	85%	1565	78%	-7%
Al menos, una PC	1165	76%	1805	90%	14%
Servicio de Internet	835	54%	1595	79%	25%
Más de 100 libros	189	7%	173	6%	-2%
26 a 100 libros	624	25%	593	19%	-6%
1 a 25 libros	703	23%	1212	33%	10%
Ningún libro	17	1%	37	2%	1%

Fuente: Elaboración propia.

Un rubro que creció más del doble fue el porcentaje de estudiantes becados durante el bachillerato, también resultado de la ampliación de dichos programas federales, pero también subió el doble el porcentaje de sustentantes que trabajaban hasta 15 horas a la semana aunque disminuyó a la mitad el porcentaje de estudiantes cuyo trabajo era mayor en horas. Tal parece que ¿la beca ayudó a que redujeran su jornada de trabajo?, porque los que no trabajaban disminuyeron en cuatro puntos porcentuales. O ¿se incrementaron los trabajadores que han decidido continuar sus estudios superiores?

Los contextos familiares presentaron cambios significativos, mientras creció casi un 50% la proporción de sustentantes que solo tienen hasta 25 libros en su casa, disminuyó la de aquellos que tienen más de 25 libros en su casa, ¿reflejará un menor capital cultural de las familias de los sustentantes? Esto se contrasta con el crecimiento al 50% de quienes cuentan con servicio de Internet y, en menor medida pero con crecimiento significativo, de los que tienen al menos una computadora personal en casa.

Los resultados en las pruebas del EXANI-II® se presentan en la tabla 2, así como los resultados reportados para el estado de Tamaulipas, y los incrementos que resultaron en esos cinco años para el ITCM y para el propio estado, en su caso. Los mostrados en términos de índice CENEVAL son ICNE, IRM/IRLM, IRV, IMAT, IESP, IMMAT, IMFIS, y los que corresponden a porcentajes de aciertos son PCNE, PRM/PRLM, PRV, PMAT, PESP, PMMAT, PMFIS.

En general, los resultados en porcentajes se sostienen, con la excepción de la prueba de matemáticas en el bloque de admisión, PMAT, con un 5% de crecimiento efectivo, y las pruebas de diagnóstico para Matemáticas, PMMAT, y Física, PMFIS que mejoraron poco más del 10% de incremento real sobre el resultado del 2008. De lo cual los profesores de dichas asignaturas básicas, siguen sin percibirlo.

En cuanto a los resultados en índice CENEVAL, se aprecia una mejoría significativa en la media del IMAT para Tamaulipas, no así para el ITCM, lo cual tampoco se extraña en virtud de la metodología para el cálculo de este indicador que depende de los resultados de la población sustentante.

Tabla 2. Resultados de sustentantes del EXANI-II®. Fuente: CENEVAL (2009; 2014) y Reportes del CENEVAL al ITCM en 2008 y 2013.

	Media ITCM 2008	Media ITCM 2013	Media Tamaulipas 2008	Media Tamaulipas 2013	Incremento en media ITCM (%)	Incremento en la media de Tamaulipas (%)	Desviación típica ITCM 2008	Desviación típica ITCM 2013	Incremento en desviación típica ITCM
ICNE	1017	1034	962	1000	1.6%	4.0%	73	82	11.3%
IRM / IRLM	1032	1034	964	997	0.1%	3.4%	109	101	-7.7%
IRV	1021	1023	986	1000	0.1%	1.4%	86	93	8.0%
IMAT	1024	1046	935	991	2.1%	6.0%	115	113	-2.1%
IESP	1037	1025	970	1006	-1.2%	3.7%	97	98	1.0%
IMMAT	965	972	ND	ND	0.7%	ND	120	113	-6.0%
IMFIS	961	962	ND	ND	0.1%	ND	99	83	-16.0%
PCNE	52.8	55.6	ND	ND	2.8	ND	12.2	13.6	1.4
PRM / PRLM	55.4	55.6	ND	ND	0.2	ND	18.2	16.8	-1.4
PRV	53.5	53.7	ND	ND	0.2	ND	14.4	15.5	1.2
PMAT	54.0	57.6	ND	ND	3.6	ND	19.2	18.8	-0.4
PESP	56.2	54.2	ND	ND	-2.0	ND	16.2	16.4	0.1
PMMAT	44.2	49.2	ND	ND	5.0	ND	20.0	19.6	-0.5
PMFIS	43.5	48.9	ND	ND	5.4	ND	16.5	16.5	0.0

ND: No disponible.

Fuente: Elaboración Propia.

Al realizar el análisis de correlación de los indicadores PMAT, PMMAT y PMFIS de las muestras de ambas poblaciones se encontró que:

Los resultados en PMAT, PMMAT y PMFIS están inversamente relacionados con la edad del sustentante, en una proporción hasta de 20% para el 2008. Para el 2013 solo se preservó la relación para el PMAT.

Los resultados en PMAT, PMMAT y PMFIS están directamente relacionados con el promedio obtenido en bachillerato, en una proporción de casi 20% a 30% en el 2008. Para el 2013 disminuyó la correlación y no aparece para PMFIS.

Los resultados en PMAT, PMMAT y PMFIS están directamente relacionados con el estado de becario del estudiante, en el 2008 llega al 20% de correlación y en el 2013 se intensifica hasta el 25%.

Los resultados en PMFIS están directamente relacionados con el género del sustentante para el 2013, y con el régimen de la escuela de procedencia para el 2008. La magnitud de la correlación es de aproximadamente el 25% para la primera muestra y de 12% para la segunda.

Los resultados en PMAT y PMMAT no están correlacionados con el género del sustentante o el régimen de la escuela de procedencia, en ninguna de las muestras analizadas.

Los resultados en PMAT, PMMAT y PMFIS no están relacionados con las horas que el aspirante trabaje.

III. Conclusiones

Se contrastaron las características y los resultados de los sustentantes del EXANI-II® en el ITCM en junio de 2008 y junio de 2013. Se observa que hubo algunas diferencias significativas en: el incremento de la proporción de mujeres sustentantes, el incremento de becarios, la disminución de aspirantes provenientes de escuelas privadas, el crecimiento de los aspirantes que trabajaron hasta 15 horas a la semana a cambio de la disminución de los trabajadores de más de las 15, el incremento en la disponibilidad de una computadora e Internet en casa que quizá medró en el número de libros con los que cuentan, la reducción de aspirantes provenientes de otros estados, y el incremento en la proporción de sustentantes con mayores promedios en bachillerato.

Los resultados de las pruebas muestran que solamente para el porcentaje de aciertos en Matemáticas del bloque de admisión, y en Matemáticas y Física del módulo de diagnóstico hubo diferencias significativas entre 2008 y 2013. El análisis de correlación aportó que en el 2008 había mayor relación entre los resultados y la edad de los sustentantes, su promedio en el bachillerato y la posesión de una beca, en contraste con el 2013 que ya no se correlacionaron los resultados de los módulos de diagnóstico con la edad. En el 2013, el promedio ya no tuvo efecto sobre los resultados en Física, en contraste con que el género del sustentante si está correlacionado, cuando durante el 2008 era el régimen de la escuela de procedencia. La posesión de una beca es la única relación que subyace tanto en 2008 como en 2013 para todos los indicadores analizados.

Bibliografía

- CENEVAL. (2 de julio de 2009). *Estadística del EXANI-II 2008*. Recuperado el 9 de febrero de 2015 de CENEVAL: <http://ceneval.mx/ceneval-web/file.do?idFile=3151>
- CENEVAL. (30 DE ABRIL DE 2014). *Estadística del EXANI-II® 2013*. Recuperado el 9 de febrero de 2015 de CENEVAL: <http://ceneval.mx/ceneval-web/file.do?idFile=16325>
- CENEVAL. (2015). *Exámenes Nacionales de Ingreso, EXANI®*. Recuperado el 23 de marzo de 2015 de CENEVAL: <http://ceneval.mx/ceneval-web/file.do?page=1738>
- DGEST. (2012). *Informe de gestión 2007-2012. Sistema Nacional de Institutos Tecnológicos*. México: Dirección General de Educación Superior Tecnológica.
- SEP. (2013). *Resultados Históricos 2006-2013. Tamaulipas. Enlace 2013*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Soto Hernández, A. M., De Luna Rodríguez, M. E., Ríos Barceló, J. L. y Saldaña García, S. (2014). *Mi primer año como estudiante de ingeniería*. En A. M. Soto Hernández y M. E. De Luna Rodríguez (COMP.). *Reflexiones, propuestas, experiencias y afanes en la enseñanza de las ciencias* (págs. 131-144). Puebla: Mariángel.
- Valdivia Yábar, S. V., y Fernández Guillén, M. E. (2013). *Fundamento de la metodología comparativa en educación*. En M. A. Navarro Leal, y Z. Navarrete Cazales, *Comparar en educación: diversidad de intereses, diversidad de enfoques* (págs. 63-75). Cd. Victoria: El Colegio de Tamaulipas.
- Valle Gómez-Tagle, R., y Manzano Patiño, A. P. (2008). *¿Predice el examen de ingreso al bachillerato el desempeño académico de los estudiantes al terminar el primer año de estudios? Octavo Foro de Evaluación Educativa*. Mérida.

Educación superior a distancia en México. Una revisión comparativa de los Programas Nacionales de Educación

Héctor Manuel Manzanilla Granados
Instituto Politécnico Nacional, ESCOM
hmanzanilla@ipn.mx

Introducción

Algunos organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), entre otros, han realizado recomendaciones para que todos los países se inserten en “un mundo globalizado” y una de las herramientas que permite el acceso a la globalización son las TIC (Manzanilla, 2014). Independientemente de los retos que organismos como la UNESCO plantean a la educación superior en el mundo actual, no es fácil asumirlos sin tener en cuenta que la dimensión de la educación superior tiene varios indicadores que nos permiten reconocerla como compleja, multifacética, diversa, cambiante y desafiante.

Cada vez más la educación superior, a nivel mundial, tiene que responder a tendencias macro que la están afectando como el movimiento hacia una sociedad y economía del conocimiento; el desarrollo en tecnología informática y comunicaciones; la mayor movilidad de la gente, capital, ideas, conocimiento y tecnología; el mayor énfasis en la economía de mercado; los cambios en la gobernabilidad, desde lo nacional a regional e internacional; la privatización de la educación, así como también la importancia cada vez mayor de un aprendizaje permanente para toda la vida (Castellanos y Luna, 2009).

En el marco de este contexto es que nos interesa revisar los Programas Sectoriales de Educación de los tres últimos sexenios presidenciales en México: 2001-2006, 2007-2012, 2013-2018. En el primero se fomentó la educación a distancia, se contempló como meta alcanzar el incremento de la matrícula en programas de educación superior abierta, semi presencial y a distancia de 149,809 en el 2000 a 200,000 en el

2006 (SEP, 2000: 203). En el segundo, se continuó con el objetivo del Programa anterior y enfatizó la incorporación de las nuevas tecnologías de la información y comunicación en el proceso de enseñanza aprendizaje. En el tercero se propuso desarrollar una política nacional de informática educativa, enfocada a que los estudiantes desarrollen sus capacidades para aprender a aprender mediante el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, así como ampliar la dotación de equipos de cómputo y garantizar conectividad en los planteles educativos (PND, 2013).

Educación superior a distancia en México. Hacia un análisis comparativo de los Programa Sectoriales de Educación

En este apartado, se revisarán, de manera comparativa, los Programas Sectoriales de Educación de los tres últimos sexenios presidenciales de México: 2001-2006, 2007-2012 y, 2013-2018, con el objetivo de identificar cómo es señalada la educación superior abierta y a distancia en cada uno de dichos Programas. La Constitución mexicana establece que cada Gobierno debe conformar el Plan Nacional de Desarrollo, de su sexenio, con metas y estrategias específicas. La Secretaría de Educación Pública (SEP) es la encargada de elaborar el Programa Sectorial de Educación (PSE) a partir de la meta nacional sexenal y de todas las líneas de acción transversales que le corresponden al dicho sector.

La SEP es la máxima instancia a nivel nacional que dirige a todo el sistema educativo, proponiendo políticas y programas de desarrollo, otorgando becas, generando dinámicas innovadoras y, en general, procurando una actualización continua de sus servicios. Cuenta con una Dirección General de Tecnología de la Información, cuya misión es propiciar el mejoramiento de los procesos administrativos y la calidad de los servicios al público del Sector Educativo, a través del uso óptimo de la tecnología de la información y de telecomunicaciones, que coadyuve en el beneficio educativo, operativo, administrativo y económico de la SEP en su conjunto.

Cada PSE, detalla los objetivos, estrategias y líneas de acción en materia de educación básica, media superior, superior, formación para el trabajo, deporte y cultura (SEP, 2014a). La educación superior comprende los estudios posteriores a la educación media superior, se imparte en instituciones públicas y particulares, y tiene por objeto la formación en los niveles de técnico superior universitario o profesional asociado, licenciatura, especialidad, maestría y doctorado (SEP, 2000:183). A conti-

nuación presentamos una tabla (ver tabla 1) en la que mostramos los objetivos generales de cada Programa Sectorial de Educación de los últimos tres sexenios presidenciales, posteriormente, hacemos una revisión más extensa de cada PSE.

Tabla 1: Objetivos generales de los Programas Sectoriales de Educación en Mexico

Programa Sectorial de Educación	2000-2006	2007-2012	2013-2018
Objetivo general	Impulsar el desarrollo con equidad de un sistema de educación superior de buena calidad que responda con oportunidad a las demandas sociales y económicas del país, y obtenga mejores niveles de certidumbre, confianza y satisfacción con sus resultados (SEP, 2000:184)	Impulsar el desarrollo y utilización de tecnologías de la información y la comunicación en el sistema educativo para apoyar el aprendizaje de los estudiantes, ampliar sus competencias para la vida y favorecer su inserción en la sociedad del conocimiento (SEP, 2007:11)	La definición de los objetivos, estrategias y líneas de acción del PSE tienen como referente el Artículo 3o Constitucional y el contenido de la Ley General de Educación. En particular, para el período 2013-2018, el PSE recupera la Reforma Constitucional en materia educativa que se promulgó el 26 de febrero de 2013 y las leyes reglamentarias que la concretan: Ley General del Servicio Profesional Docente, Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación y el Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de la Ley General de Educación. Todas ellas tienen como propósito fundamental el elevar la calidad de la educación. Asimismo, se atienden distintos ordenamiento de la Ley General de Igualdad entre Mujeres y Hombres, Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia e instrumentos Internacionales (SEP, 2013:19)

Fuente: Elaboración propia con base en SEP, 2000; 2007 y; 2013.

En el “Programa Nacional de Educación 2000-2006”, implementado durante el gobierno del presidente Vicente Fox Quesada, se consideró a la educación superior como un medio estratégico para acrecentar el capital humano y social de la nación, y la inteligencia individual y colectiva de los mexicanos; para enriquecer la cultura con las aportaciones de las humanidades, las artes, las ciencias y las tecnologías; y para contribuir al aumento de la competitividad y el empleo requeridos en la economía basada en el conocimiento. También como un factor para impulsar el crecimiento del producto nacional, la cohesión y la justicia sociales, la consolidación de la democracia y de la identidad nacional basada en nuestra diversidad cultural, así como para mejorar la distribución del ingreso de la población.

Se aseveraba que un sistema de educación superior de buena calidad es aquél que está orientado a satisfacer las necesidades del desarrollo social, científico, tecnológico, económico, cultural y humano del país; es promotor de innovaciones y se encuentra abierto al cambio en entornos institucionales caracterizados por la argumentación racional rigurosa, la responsabilidad, la tolerancia, la creatividad y la libertad; cuenta con una cobertura suficiente y una oferta amplia y diversificada que atiende a la demanda educativa con equidad, con solidez académica, y eficiencia en la organización y utilización de sus recursos (SEP, 2000:183).

En el documento denominado “Visión de la educación superior al 2025” que proyectan las autoridades gubernamentales, se pronostica que las Instituciones de Educación Superior incrementarán su capacidad de respuesta para atender las necesidades académicas de sus alumnos y crearán redes de intercambio académico (SEP, 2000: 16).

En Programa Sectorial de Educación 2000-2006, en su apartado “Visión de la educación superior a 2025”, se menciona que la educación superior será la palanca impulsora del desarrollo social, de la democracia, de la convivencia multicultural, y del desarrollo sustentable del país. Proporcionará a los mexicanos los elementos para su desarrollo integral y formará científicos, humanistas y profesionales cultos, en todas las áreas del saber, portadores de conocimientos de vanguardia y comprometidos con las necesidades del país. Los tres objetivos estratégicos del Programa en lo correspondiente al tipo educativo superior fueron: 1) Ampliación de la cobertura con equidad, 2) Educación superior de buena calidad y, 3) Integración, coordinación y gestión del sistema de educación superior.

Conviene señalar que en el Objetivo particular 1, relativo a la educación superior, se buscó ampliar y diversificar con equidad las oportunidades de acceso y permanencia a la educación superior. Podemos decir, en conclusión, que en este Programa se enfatizó la educación con equidad, en otras palabras, el tema de la equidad en la educación fue el punto central del Programa. En relación a la educación superior a distancia se señala como meta alcanzar el incremento de la matrícula en programas de educación superior abierta, semi presencial y a distancia de 149,809 en el 2000 a 200,000 en el 2006 (SEP, 2000: 203). Se establece, como uno de los seis objetivos generales, “impulsar el desarrollo y utilización de tecnologías de la información y la comunicación en el sistema educativo para apoyar el aprendizaje de los estudiantes, ampliar sus competencias para la vida y favorecer su inserción en la sociedad del conocimiento” (SEP, 2007: 11). Dentro de éste objetivo, uno de los indicadores es el de porcentaje de instituciones públicas de educación superior con conectividad a Internet en bibliotecas, esperando cumplir en el 2012 con el 100% de las escuelas.

Por otra parte, en el “Programa Sectorial de Educación 2007-2012”, desarrollado durante el Gobierno del presidente Felipe de Jesús Calderón Hinojosa, en el Objetivo 3 de dicho Programa se contempló impulsar el desarrollo y utilización de tecnologías de la información y la comunicación en el sistema educativo para apoyar el aprendizaje de los estudiantes, ampliar sus competencias para la vida y favorecer su inserción en la sociedad del conocimiento.

Se argumentaba que el uso didáctico de las tecnologías de la información y la comunicación, para que México participe con éxito en la sociedad del conocimiento. Se promoverán ampliamente la investigación, el desarrollo científico y tecnológico y la incorporación de las tecnologías en las aulas para apoyar el aprendizaje de los alumnos. Se fortalecerá la formación científica y tecnológica desde la educación básica, contribuyendo así a que México desarrolle actividades de investigación y producción en estos campos. (SEP, 2007:11).

Para cumplir con el objetivo 3 de dicho Programa, en el marco de la Educación Superior, se establecieron dos objetivos: 1) 3.5 Fomentar el desarrollo y uso de las tecnologías de la información y la comunicación para mejorar los ambientes y procesos de aprendizaje, la operación de redes de conocimiento y el desarrollo de proyectos intra e interinstitucionales y 2) 3.6 Impulsar la educación abierta y a distancia con criterios y estándares de calidad e innovación permanentes, con especial énfasis en la atención de regiones y grupos que carecen de acceso a servicios escolarizados.

Las estrategias y líneas de acción para cumplir con el objetivo 3.5 de dicho Programa, fueron: a) Propiciar la utilización de espacios virtuales que acerquen a los docentes y estudiantes a esas tecnologías y les permitan desarrollar competencias avanzadas para su uso, b) Promover el desarrollo de habilidades en el manejo de las tecnologías de la información y la comunicación, c) Crear y fortalecer, con el apoyo de las instituciones de educación superior, las academias de ciencias y las asociaciones de profesionistas, la introducción al uso y desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación, con miras a formar futuros diseñadores del hardware y software educativo y tecnológico. (SEP, 2007: 40).

Las estrategias y líneas de acción para cumplir con el objetivo 3.6 del Programa Sectorial de Educación 2007-2012, fueron: 1) Crear la Universidad Abierta y a Distancia para responder a la demanda de educación superior, 2) Constituir el Sistema Nacional de Educación Abierta y a Distancia para contribuir a articular los esfuerzos en la materia, 3) Promover programas de educación continua en la modalidad a distancia para atender las necesidades de actualización de los profesionistas en activo, 4) Establecer lineamientos y mecanismos de regulación, criterios e instrumentos para evaluar y acreditar la calidad de los distintos programas educativos de educación superior abierta y a distancia. (SEP, 2007: 40).

En resumen, en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 se enfatizó en la incorporación de las nuevas tecnologías de la información y comunicación en el proceso de enseñanza aprendizaje en todo el sistema educativo mexicano, específicamente en el nivel superior, a diferencia del Programa Sectorial anterior en el que se enfatizó en el tema de la equidad en la educación.

Por otro lado, en el actual sexenio presidencial se ha elaborado el “Programa Sectorial de Educación 2013-2018” con cinco metas nacionales: México en Paz, México Incluyente, México con Educación de Calidad, México Próspero y México con Responsabilidad Global. Y tres estrategias transversales, de observancia para todas las dependencias y organismos: Democratizar la Productividad, Gobierno Cercano y Moderno y Perspectiva de Género.

En el apartado denominado: “Educación media superior, superior y formación para el trabajo”, se menciona que en estos tipos de educación se forma a los jóvenes en las competencias que se requieren para el avance democrático, social y económico del país. Son fundamentales para construir una nación más próspera y socialmente incluyente, así como para lograr una inserción ventajosa en la economía basada en el

conocimiento. En la educación superior el país encuentra una de sus principales riquezas para el desarrollo social, político y económico. Hoy se cuenta con un sistema de educación superior diversificado y con amplia presencia nacional. El aumento de la población que cursa la EMS ha sido la base para lograr el crecimiento de la cobertura de la educación superior.

En relación al tema de la educación abierta y a distancia, se menciona que las tecnologías de la información y la comunicación han venido implantándose en la educación media superior y superior, aunque el avance en su uso es todavía insuficiente. La educación podrá obtener un amplio beneficio al impulsar el desarrollo de la oferta de educación en línea. No solamente permitirá ampliar la oferta y diversificar los modelos de atención educativa, sino que será de enorme valor para la generación de capacidades propias de la sociedad del conocimiento, especialmente las requeridas para procesar la información de manera efectiva y extraer lo que es útil o importante. Ello exigirá de inversiones en plataformas tecnológicas, trabajo con las comunidades de docentes, revisar la normativa pertinente, promover la investigación sobre el uso de las tecnologías y la evaluación de resultados. (SEP, 2013:29)

En la tarea de fortalecer la educación media superior, la educación superior y la formación para el trabajo no puede ignorarse el serio problema de infraestructura física y de equipamiento. En la EMS no hay estándares bien definidos para infraestructura, equipamiento y conectividad. Las carencias son menos severas en la educación superior, pero no por ello son menores. Por estos motivos resulta necesario llevar a cabo inversiones adicionales para mejorar las escuelas. (SEP, 2013:29)

De manera general, podemos decir que, el Programa Sectorial de Educación 2013-2018, se propuso desarrollar una política nacional de informática educativa, enfocada a que los estudiantes desarrollen sus capacidades para aprender a aprender mediante el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, así como ampliar la dotación de equipos de cómputo y garantizar conectividad en los planteles educativos.

En la revisión de los tres Programas Sectoriales de Educación, focalizamos el objetivo de identificar cómo ha sido concebida la educación superior abierta y a distancia y encontramos que el proceso de incorporación y formación en las tecnologías de la información y comunicación ha sido gradual, que en los dos últimos Programas Sectoriales de Educación (2007-2012; 2013-2018) es en los que mayor énfasis se ha realizado en esa temática en la que México vive un progresivo crecimiento. Por

ejemplo, en el *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018* se señala que en las últimas décadas, la nación ha hecho importantes esfuerzos en esta materia, pero no a la velocidad que se requiere y con menor celeridad que otros países. La experiencia internacional muestra que para detonar el desarrollo en CTI es conveniente que la inversión en investigación científica y desarrollo experimental (IDE) sea superior o igual al 1% del PIB.

En nuestro país, esta cifra alcanzó 0.5% del PIB en 2012, representando el nivel más bajo entre los miembros de la OCDE, e incluso fue menor al promedio latinoamericano. Se requiere consolidar la continuidad y disponibilidad de los apoyos necesarios para que los investigadores en México puedan establecer compromisos en plazos adecuados para abordar problemas científicos y tecnológicos relevantes, permitiéndoles situarse en la frontera del conocimiento y la innovación, y competir en los circuitos internacionales (PND, 2013-2018: 65).

Por lo que, se plantea como objetivo hacer del desarrollo científico, tecnológico y la innovación pilares para el progreso económico y social sostenible. (PND, 2013-2018: 128). Una de las estrategias del Gobierno Federal actual es promover la incorporación de las nuevas tecnologías de la información y comunicación en el proceso de enseñanza aprendizaje y para lograrlo propone tres líneas de acción: a) desarrollar una política nacional de informática educativa, enfocada a que los estudiantes desarrollen sus capacidades para aprender a aprender mediante el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, b) ampliar la dotación de equipos de cómputo y garantizar conectividad en los planteles educativos y, c) intensificar el uso de herramientas de innovación tecnológica en todos los niveles del Sistema Educativo.

México es un país de profundas diferencias en la adopción de Tecnologías de Información y Comunicaciones. No sólo la penetración y apropiación de las TIC es baja, sino que hay una grave desigualdad en la adopción de dichas tecnologías en las diferentes zonas del país y entre los diferentes sectores económicos. El país se encuentra por debajo del promedio mundial en la penetración de computadoras, Internet, líneas telefónicas, teléfonos celulares y suscriptores de banda ancha. (López y Flores, 2008).

Sin embargo, la oferta de educación a distancia en México por parte de universidades públicas y privadas, creció de manera rápida en los años noventa y de manera exponencial durante la primera década de siglo XXI. Tales fueron los casos de la implementación de la educación a distancia en casi todas las universidades públicas

del país. Conviene señalar que en México, existen 716 Universidades Públicas (9 Universidades Públicas Federales; 34 Universidades Públicas Estatales; 23 Universidades Públicas Estatales con Apoyo Solidario; 132 Institutos Tecnológicos Federales; 104 Universidades Tecnológicas; 50 Universidades Politécnicas; 12 Universidades Interculturales; 6 Centros Públicos de Investigación; 261 Escuelas Normales Públicas y; 85 Otras instituciones públicas) (SEP, 2014). Actualmente, la gran mayoría de las Universidades Públicas ofertan educación abierta y/o distancia, algunas de estas universidades han creado en su interior a las denominadas Universidades Virtuales.

Con la implementación de la educación a distancia se intenta por un lado ampliar la cobertura en educación para alcanzar los objetivos dictados por los organismos internacionales, por otro se busca ser más inclusivos y formar en las TIC, tanto a los administrativos, como a los docentes y alumnos y con ello “estar a la vanguardia en educación” (por lo menos en cuanto a herramientas tecnológicas se refiere, aunque muchas veces algunas universidades del país no cuentan con la infraestructura necesaria para impartir educación a distancia). La consigna esta puesta para adecuarse a las nuevas TIC, entrar a la sociedad del conocimiento de manera tangible pero crítica.

En México, la educación superior a distancia es una posibilidad real para quienes no pueden tener acceso a la educación en las modalidades presencial y semipresencial. La educación superior a distancia está ofertándose de manera acelerada en las universidades públicas como una manera de atender a la población vulnerable, que no tiene la posibilidad de acceso a la universidad convencional, con ello las universidades aumentan su cobertura a la cada vez mayor demanda de educación pública (gratuita). Con estas acciones las universidades mexicanas han aumentado su matrícula y con ello la cobertura nacional en educación superior.

Notas finales

La educación a distancia implica la aplicación de nuevas tecnologías al proceso educativo. En esta tesitura, la UNESCO, (2008) planteó que para vivir, aprender y trabajar con éxito en una sociedad cada vez más compleja, rica en información y basada en el conocimiento, los estudiantes y los docentes debían utilizar la tecnología digital con eficacia. En México las políticas gubernamentales nacionales, de los últimos años, se han enfocado a la reestructuración de la educación superior como

factor de desarrollo económico, mediante estrategias y acciones de planeación y racionalización del financiamiento de las universidades públicas, el crecimiento de las universidades privadas y la inversión en TIC (Amador, 2010). La formación-preparación en TIC augura, desde los discursos institucionales, una mejor posibilidad de vida, de recortar la brecha digital entre los países más atrasados, además de servir como motor de desarrollo económico y de ascenso en el nivel social. Sin embargo queda pendiente la tarea de atender con especial atención a las poblaciones vulnerables o en rezago educativo que en muchas ocasiones no cuentan con las herramientas necesarias (preparación-formación) para hacer uso las actuales tecnologías de la comunicación y la información.

Bibliografía

- Amador, R. (2010), “*La Educación Superior a Distancia en México. Realidades y tendencias*”, en P. Lupión y C. Rama (Coords.), *La Educación Superior a Distancia en América Latina y el Caribe. Realidades y tendencias*, Brasil: UNISUL.
- Castellanos, S. J. y Luna C. A. (2009), “*La internacionalización y la globalización neoliberal en el contexto de la educación superior en México*”, en *Revista Iberoamericana de educación*, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), No. 49/7, pp. 1-10.
- López de la Madrid, M.C y Flores K. (2008), “*Las TIC en la Educación Superior de México. Políticas y acciones*”. en: http://www.virtualeduca.info/forumveduca/index.php?option=com_content&task=view&id=184&Itemid=26 (23.04.2014)
- Manzanilla, H. M. (2014). “*Tecnologías de la Información y la Comunicación: Una vía para la internacionalización del conocimiento*”, en Z. Navarrete y M. A. Navarro (Eds.), *Internacionalización y Educación Superior*, Estados Unidos de América: Sociedad Mexicana de Educación Comparada-Palibrio, pp. 276-297.
- Plan Nacional de Desarrollo (PND) (2013), *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018* México, Gobierno de la República.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2000). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, México, SEP
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2007). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*, México, SEP
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2013). *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*, México, SEP

- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2014a). *Subsecretaría de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas*, disponible en: <http://www.spep.sep.gob.mx/index.php/component/content/article/221> (02.04.2014)
- Secretaría de Educación Pública (SEP), (2014) “*Instituciones de Educación Superior*”, en Subsecretaría de Educación Superior; <http://www.ses.sep.gob.mx/instituciones-de-educacion-superior>

Los antecedentes históricos en las investigaciones educativas: una visión comparada

Rolando Heredia Dominico
Colegio Mexiquense de Estudios Psicopedagógicos de Zumpango
Universidad Autónoma del Estado de México
rhdcubano@yahoo.es

Introducción

La investigación comparada en educación está presente en diversas áreas del desarrollo de la labor educativa. Los estudios asociados con los antecedentes históricos no están ajenos a ello. Profundizar en las manifestaciones que ha tenido un problema a través del tiempo permite llegar a realizar comparaciones del mismo fenómeno educativo en diferentes momentos de su desarrollo, para lo cual la determinación de indicadores que caractericen la problemática es un recurso esencial. Desde esta concepción se revela la riqueza que emana de los estudios comparados de carácter históricos, permitiendo además identificar las principales tendencias históricas que hayan prevalecido en cada momento histórico del desarrollo del problema.

El vertiginoso desarrollo que alcanzan los sistemas educativos en la actualidad, unido a las crecientes demandas de inclusión social en diversas partes del mundo, la paulatina disminución de la pobreza en extensas zonas geográficas y la conciencia creciente de la necesidad del aprendizaje, son aspectos que demandan a los investigadores en general y educadores en particular, recrear los conocimientos, las vivencias y experiencias que la humanidad ha atesorado a través de la historia, de manera consciente e inconsciente, pero sin renunciar al legado que ello representa para las actuales generaciones de hombres y mujeres que se insertan en alguna de las modalidades del quehacer educativo en calidad de docentes o discentes.

Son innumerables los retos que enfrentan quienes tienen la misión de incursionar en revelar nuevas propuestas educativas, que estén en correspondencias con las demandas de un mundo globalizado e interdisciplinario capaz de transformar la manera en que se enseña y aprende, desde la formación inicial y transitando por la concepción de una educación para toda la vida, en la que se cruzan importantes ejes de desarro-

llo que garantizan las principales vertientes inherentes a la actividad humana y sus consecuentes implicaciones en los procesos de autodesarrollo, como premisa esencial que garantizan la sustentabilidad de los procesos vitales para la existencia de la humanidad.

No obstante a ello, los sistemas educativos enfrentan un conjunto de problemáticas, asociadas entre otros aspectos, al desconocimiento de la memoria histórica que atesoran, la despersonalización del aprendizaje, el no reconocimiento de determinadas potencialidades en el individuo que aprende, inadecuado uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones en la docencia, insuficiencias en el desarrollo de una conciencia valorativa y crítica en los discentes y la subvaloración de la participación consciente; en correspondencia con ello, se plantea como **problema de investigación**: ¿Cómo comparar los diferentes momentos de desarrollo de un fenómeno educativo, que garantice enriquecer la memoria histórica de la educación contemporánea? El **objetivo general de la investigación** es establecer una metodología que permita comparar los diferentes momentos de desarrollo de un fenómeno educativo.

Desarrollo

Los fenómenos educativos subyacen y se revelan de manera sistemática en la práctica pedagógica, asumiendo la connotación de problemas cuando se agudizan y afectan de manera significativa el funcionamiento de los sistemas educativos o partes importantes inherentes a estos; ello exige reflexionar en relación a la necesidad de estudiar sus alcances, repercusiones y consecuencias para el desarrollo de la educación en general y el aprendizaje como expresión superior de desarrollo escolar en lo particular.

Ante estas aseveraciones es necesario establecer lineamientos que permitan estudiar la historia de esos problemas, de dónde vienen, cómo se han comportado, qué consecuencias provocan, cuál ha sido su evolución; las respuestas a estas interrogantes facilitarán el camino para establecer un análisis histórico comparativo de los diferentes momentos de desarrollo de los problemas educativos que se están manifestando en los sistemas educativos y que en consecuencia afectan el buen desarrollo de actividades vitales a la formación y desarrollo de los individuos que se vinculan a las instituciones educativas de manera directa e indirecta.

En este sentido, la educación comparada se constituye en una herramienta importante para consolidar las principales aportaciones que desde sus presupuestos teóricos, permite establecer las semejanzas y diferencias que se han manifestado o manifiestan sobre un mismo problema educativo en diferentes momentos de su desarrollo, con lo cual se está en mejores condiciones para contribuir de manera acertada a posibles soluciones; para ello desde las exigencias de una metodología es posible comparar los diferentes momentos del problema educativo.

Metodología para determinar los antecedentes históricos que permitan comparar el desarrollo de un problema educativo

1. Analizar las esencialidades del problema educativo.
2. Determinar los indicadores que caracterizan las esencialidades del problema educativo.
3. Definir los indicadores que caracterizan las esencialidades del problema educativo.
4. Determinar los diferentes momentos (etapas, periodos, fases, etc.) de desarrollo de problema educativo.
5. Analizar el comportamiento que tuvieron los indicadores en cada uno de los momentos (etapas, periodos, fases, etc.) de desarrollo del problema educativo.
6. Comparar los diferentes momentos del desarrollo histórico del problema educativo.
7. Determinar semejanzas y diferencias en correspondencia con los indicadores.
8. Determinar principales tendencias históricas que se manifestaron a través de la historia del problema educativo.
9. Presentar resultados del estudio comparativo.

Analizar las esencialidades del problema educativo. Desde la concepción de la metodología que se presenta es importante que el investigador demuestre la cientificidad del problema educativo, transitando desde una postura empírica a una teórica, para ello estará requiriendo del empleo de un conjunto de métodos y técnicas de investigación, que les permita obtener informaciones y datos que revelen las esencialidades de la problemática objeto de estudio.

Determinar los indicadores que caracterizan las esencialidades del problema educativo. Los indicadores o aspectos que caracterizan el concepto o variable en cuestión, se constituyen en una herramienta importante que otorga a la investigación la particularidad de lo sistémico e integral. Cada uno de los indicadores estará presente en todas las etapas o periodos determinados para realizar el análisis histórico del desarrollo del problema que se investiga.

Definir los indicadores que caracterizan las esencialidades del problema educativo. Como parte de las exigencias de la metodología, es de singular importancia que todos los indicadores determinados sean definidos, ello garantiza que con el conocimiento de sus esencialidades y particularidades, las manifestaciones que se destaquen estén en correspondencia con las exigencias de los mismos.

Determinar los diferentes momentos (etapas, periodos, fases, etc.) de desarrollo de problema educativo. El estudio de la historia del problema y la identificación de los principales acontecimientos asociados al mismo, deben permitir organizar en periodos, etapas, etc., el comportamiento que se ha manifestado del mismo, con el objetivo de garantizar un mejor estudio, que revele la forma en que se fue comportando a través del tiempo.

Los límites en cada uno de los periodos o etapas, deben estar asociados con cambios significativos que sobre la problemática que se investiga se manifestaron, asumiendo que con estos se produce una nueva manifestación, representación y connotación de la misma.

Analizar el comportamiento que tuvieron los indicadores en cada uno de los momentos (etapas, periodos, fases, etc.) de desarrollo del problema educativo. El estudio realizado sobre el problema que se investiga debe concluir con aspectos significativos que den fe de las manifestaciones del mismo, apoyado en los indicadores, en correspondencia con ello, los resultados obtenidos revelarán las evoluciones o involuciones que se hayan manifestado a través del tiempo.

Comparar los diferentes momentos del desarrollo histórico del problema educativo. Desde esta concepción, se estará en condiciones de expresar los principales comportamientos que tuvo el problema en cada momento, ello ubica la investigación en un estudio comparado porque desde los indicadores se estimula que se revelen las principales características de cada etapa, con estas premisas, el investigador compare bajo las mismas premisas los diferentes momentos.

Determinar semejanzas y diferencias en correspondencia con los indicadores.

El estudio comparado que se realiza debe conllevar a revelar las principales semejanzas y diferencias existentes entre las etapas y sobre el problema que se investiga.

Determinar principales tendencias históricas que se manifestaron a través de la historia del problema educativo. El proceso conducente a determinar semejanzas y diferencias, permitirá que sean reveladas las principales tendencias históricas que atesora el objeto de estudio, como característica de la máxima expresión del desarrollo histórico de la Ciencia.

Presentar resultados del estudio comparativo. Los resultados que se alcancen en el proceso para determinar los antecedentes históricos deben ser presentados en diferentes espacios de discusión y reflexión científica, con lo cual se estaría contribuyendo al desarrollo y conocimiento de la labor investigativa.

Conclusiones

El proceso conducente a determinar los antecedentes históricos es revelador de la importancia que posee el estudio de un fenómeno educativo a través del tiempo, para lo cual la determinación de las etapas o periodos que se han manifestado posibilita con el apoyo de los indicadores, comparar la evolución de sus características, peculiaridades y esencialidades. Esta concepción en la realización de un estudio comparado facilita obtener las particularidades del mismo fenómeno educativo en diferentes momentos de su desarrollo.

Bibliografía

- Collazo Odriozola, Jaime. La periodización. Universidad Autónoma del Estado de México. 2012.
- Heredia Dominico, Rolando. Tesis para obtener el Grado de Doctor en Ciencias de la Educación. Universidad de Ciencias Pedagógicas Frank País García. Cuba. 2003.

El concepto de gestión educativa estratégica y su aplicación a la formación de directivos

Isaías Álvarez García
Instituto Politécnico Nacional
isaiascica@hotmail.com

Carlos Ugalde León
Instituto Politécnico Nacional
ugalde33@hotmail.com

Adriana del Carmen Toalá Valdez
Instituto Politécnico Nacional
tova_ac7@hotmail.com

Introducción

Este trabajo propone un concepto emergente que se ha denominado, *gestión educativa estratégica*, que se considera útil para aplicarlo a los posgrados de formación y gestión y se complementa con categorías de análisis derivadas de las *competencias básicas para la gestión educativa estratégica* (Pozner, 2000).

Instituto Internacional para la Planificación de la Educación de la UNESCO desde su oficina Regional de Buenos Aires (IIPE).

El concepto de gestión y las categorías derivadas de las competencias básicas para la gestión se están aplicando al desarrollo de un estudio comparado en proceso que busca sistematizar experiencias académicas sobre posgrados de formación en gestión, del Instituto Politécnico Nacional y de la Universidad de Guadalajara.

Orígenes y antecedentes del concepto de la gestión educativa estratégica

El Instituto Internacional para la Planificación de la Educación de la UNESCO,

desde su oficina regional de Buenos Aires, Argentina, ha logrado ofrecer aportaciones relevantes para la formación de un *concepto emergente* (nuevo concepto) sobre *gestión educativa estratégica*, a partir del desarrollo de la *Red Forgestion*, en el turno del siglo XX al XXI, que ha permitido enriquecer las experiencias de los sistemas educativos en la región de América Latina y el Caribe, particularmente, en el sistema educativo de México.

Los autores reconocen que este trabajo no constituye, por sí mismo, un proceso formal de educación comparada internacional, en el sentido convencional de este concepto; pero han considerado que puede resultar de interés para futuros estudios de educación comparada, el tomar en cuenta los elementos que integran el concepto de gestión educativa estratégica, y las competencias básicas para la formación en gestión, derivados de experiencias educativas de los países de América Latina y el Caribe y difundidos por el IPE en las publicaciones de Pilar Pozner.

Cabe hacer mención que el concepto de gestión ha sido difundido principalmente por la literatura franco-canadiense y adoptado por la literatura hispanoamericana. Su sinónimo más próximo en inglés es el concepto de management, pero su utilización práctica a menudo resulta ambigua; sobre todo cuando considera al término management como sinónimo de administration.

Sin embargo, el proceso de gestión resulta inviable e ininteligible sin la referencia al *liderazgo* que integra los ámbitos de la *administración* convencional, incluidas las finanzas, con los de la *organización* consistente en ordenar y agrupar las actividades necesarias para alcanzar los fines establecidos. Creando unidades administrativas, asignando en su caso funciones, autoridades responsables estableciendo relaciones entre personas y movimientos (Guzmán, 1966). Mientras que la *Administración* comprende el conjunto de las funciones o procesos básicos (planificar, organizar, dirigir, coordinar y controlar) que, realizados convenientemente repercuten de forma positiva en la eficacia y eficiencia de la actividad realizada en la organización (Díez, García, Jiménez y Periañez, 2001).

Brassard (1996), profesor de la Universidad de Montreal, ofrece una aportación teórica particularmente relevante al referirse al concepto situacional de la organización y la gestión, que permite entender mejor el concepto emergente de gestión, al señalar la necesidad de tomar en cuenta no solamente a los integrantes de la organización formal, al personal que cuenta con un nombramiento oficial y posiciones asignadas

en la estructura de la institución o empresa; sino también a quienes actúan en el ámbito de la organización informal, que incluye diferentes tipos de liderazgos que no ostentan nombramiento oficial alguno; pero ejercen una influencia poderosa sobre los demás miembros de la organización.

Tipologías de la gestión

La gestión se desarrolla en campos muy diferentes como: la *gestión de políticas* en todo tipo de instituciones o empresas; la *gestión gubernamental* en las entidades que integran los diferentes sectores del servicio público; la *gestión empresarial*, propia de las empresas e instituciones privadas; la *gestión institucional*, propia de entidades no gubernamentales o no lucrativas; y la *gestión de instituciones educativas*.

Diversificación y evolución de conceptos sobre gestión educativa

La literatura especializada registra un cambio significativo en el concepto mismo de *gestión escolar*; que pasa de entenderse como una función puramente técnica, administrativo–contable, centrada en la persona individual del director o directora, a una función centrada en la cultura organizacional y la acción educativa y social de las escuelas.

El concepto anterior incluye la participación de: consejos directivos, consejos de participación social en la educación, consejos técnicos escolares, academias de profesores, líderes sindicales, asociaciones de padres, sociedad de alumnos, autoridades locales y líderes de la comunidad local, etcétera.

No todos los autores logran definir con claridad el concepto de gestión y entender su significado para hacer viables el cambio de paradigmas y las innovaciones que el contexto demanda. Es posible observar diferentes posiciones relacionadas con el concepto de gestión. A continuación se mencionan algunas de estas posiciones específicas de diferentes autores.

Existe la convicción generalizada de que la calidad de la educación se juega en la gestión de los centros escolares, tal como lo confirma Schmelkes (1997) al señalar la importancia de la gestión como elemento estratégico para garantizar la calidad de la educación pública.

Para Pozner (1998), la gestión escolar no es una construcción arbitraria y aislada; pertenece a un ámbito social específico; se reconoce como una organización social que le da sentido y fuerza como proyecto de transformación de los seres humanos.

Tedesco (1999), por su parte, entiende la gestión como “un proceso que va más allá de los simples cambios administrativos, abarca todo lo que concierne a los procesos educativos, tanto administrativo y social, como laboral y pedagógico”.

La propia Secretaría de Educación Pública (2000), plantea que la Gestión escolar es el conjunto de acciones relacionadas entre sí, que emprende el equipo directivo de una escuela para promover y posibilitar la consecución de la intencionalidad pedagógica en, con y para la comunidad educativa. Es una de las instancias de toma de decisiones acerca de las políticas educativas de un país.

En síntesis, se puede plantear que la gestión constituye “Un proceso dinámico que logra vincular los ámbitos de la administración convencional con los de la organización, entendida como estructura, bajo la conducción y animación del liderazgo, que se ejerce en un contexto de liderazgos múltiples y se orienta hacia el cumplimiento de la misión institucional” (Álvarez, 2006).

Concepto emergente de gestión educativa estratégica

Son particularmente relevantes los planteamientos propuestos por Pozner (1998, 2000) al observar el movimiento registrado de la *administración escolar tradicional*, a la *gestión educativa estratégica*; que han permitido identificar las *competencias básicas para la gestión educativa estratégica*; como puede verificarse en el Cuadro 1.

Cuadro 1. Análisis comparativo entre los modelos de la administración escolar convencional y la gestión educativa estratégica

Administración escolar tradicional	Gestión educativa estratégica
Baja presencia de lo pedagógico	Centralidad de lo pedagógico
Énfasis en normas y rutinas	Habilidades para tratar con lo complejo
Trabajos aislados y fragmentados	Trabajo en equipo y colegiado
Estructuras cerradas a la innovación	Apertura al aprendizaje y a la innovación
Autoridad impersonal y fiscalizadora	Asesoramiento y orientación profesional
Estructuras desacopladas	Culturas educacionales cohesionadas por una visión y el compromiso con la misión
Observaciones simplificadas y esquemáticas	Intervenciones sistémicas y estratégicas

Fuente: Pozner, (2000).

Diez competencias básicas para la gestión educativa estratégica

1. Comprensión de los desafíos que implica el cambio de paradigmas en los sistemas educativos y la necesidad de la innovación.
2. Identificación del movimiento de la administración convencional, hacia la gestión educativa estratégica.
3. Generación de espacios para el desarrollo del liderazgo y la innovación en las instituciones educativas.
4. Comunicación efectiva en las organizaciones educativas.
5. Delegación de autoridad.
6. Negociación de conflictos.
7. Planteamiento y resolución de problemas.

8. Visión prospectiva y función anticipatoria de la gestión educativa.
9. Trabajo en equipo, colegiado y colaboración interinstitucional.
10. Participación social y respuesta interactiva a la demanda educativa.

Fuente: Pozner, Pilar. (2000).

Por lo que se refiere al subsector de la educación privada, se han establecido programas de licenciatura y posgrado en los campos de la administración educativa, de liderazgo y de la gestión, entre los que destacan los desarrollados por el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey; la Universidad Iberoamericana, Campus León; la Universidad de las Américas; la Universidad La Salle; la Universidad Anáhuac y la Universidad del Valle de México.

La Ley de Transparencia, que promueve una cultura de responsabilidad social, institucional y de rendición de cuentas a todos los niveles de la administración pública federal, unida a una tendencia internacional que reclama la autonomía de gestión para los centros escolares, han venido a fortalecer la importancia y necesidad de formación específica para la gestión de los directores de instituciones educativas. Lo que se refuerza en la Reforma Educativa (2013) y en las Leyes Secundarias promulgadas por el ejecutivo federal, al contemplar en el apartado de gestión escolar usar los resultados de la evaluación como retroalimentación para la mejora continua; desarrollar una planeación anual de actividades, con metas verificables, y administrar en forma transparente y eficiente los recursos que reciban para mejorar su infraestructura, comprar materiales educativos resolver problemas de operación básicos y proporcionar la participación de la comunidad escolar.

Importancia creciente de la formación para la gestión

La importancia de la formación profesional para la gestión fue descubriéndose paulatinamente en diferentes países. Originalmente esta formación se daba como un elemento de la formación general de profesores dentro de los programas de formación docente; pero a partir del inicio de los años 80, algunos países como Francia, Inglaterra y Suecia decidieron establecer políticas que permitieran a los directivos de centros escolares en sus respectivos sistemas educativos ofrecer oportunidades de formación específica para la gestión.

Para este propósito se establecieron concursos de selección de aspirantes a cargos directivos. Estos concursos tenían como prerequisites la formación profesional como docentes y la experiencia docente en las instituciones educativas; pero estaban orientados hacia la valoración de habilidades y aptitudes para el ejercicio de los cargos directivos. Aquellos que resultaban con mejores habilidades y aptitudes eran seleccionados para los cargos directivos.

Los países antes citados, establecieron diferentes tipos de formación específica para la gestión. Tal vez el caso más destacado fue el de Suecia que, desde los años 80, estableció un *curso de iniciación para la gestión educativa* de seis meses de duración, destinado a profesores que superaron el concurso de selección para puestos directivos. Ofreciendo posteriormente programas escalonados más amplios para la formación de directivos, a lo largo de todo el tiempo que duraran en el ejercicio de la gestión. Estos cursos se impartían en algunos fines de semana y en parte de los periodos de vacaciones.

Pero quizá el caso histórico más claro, que demostró la importancia de la formación para la gestión, fue la experiencia del sistema educativo de España, que condujo a los especialistas de este país a producir una amplia gama de literatura sobre administración, gestión educativa, liderazgo en las instituciones educativas, centros educativos eficaces, calidad de la educación y proyecto escolar.

En la segunda mitad de los 80, el gobierno de Felipe González, a través del Ministerio de Educación y Ciencia, realizó una investigación nacional sobre rendimiento académico de la educación general básica, en una muestra nacional de escuelas públicas y privadas de las diferentes provincias del país. La investigación se inició con la hipótesis de que la escuela pública garantizaba una mejor calidad que la escuela privada en España; por contar con mejor nivel académico de los profesores, mejores instalaciones y sueldos relativamente mejores que los de la educación privada. Sin embargo, los resultados de la investigación encontraron que el rendimiento académico de la escuela privada resultaba más alto que el de la escuela pública.

Orígenes y Trayectoria histórica de experiencias institucionales sobre formación en gestión

Desde fines de los años cincuenta, las escuelas normales superiores de México ofrecían ya cursos sobre: *organización y administración escolar*, así como supervisión y *evaluación de la enseñanza*, bajo la denominación de *psicotécnica pedagógica*. Pero

a partir de 1975 la preocupación por la formación de directivos y supervisores de escuelas ha ido creciendo hasta llegar al Programa de Desarrollo Educativo 1995 – 2000 que estableció como uno de sus *proyectos prioritarios* la formación de directores de escuelas y supervisores. La prioridad anterior se vio reflejada y fortalecida por las políticas que estableció el Programa Nacional de Educación (2001 – 2006 al plantear el desafío denominado “*Hacia una escuela pública de calidad*”) y con la fundación del *Programa Escuelas de Calidad*.

La preocupación por la calidad de las escuelas ha sido planteada también por los objetivos y contenido de los dos últimos programas sectoriales de educación (2007 – 2012) y (2013 – 2018). La preocupación por la calidad ha sido incluida en los planteamientos y políticas de la *Reforma Educativa 2013*; particularmente a partir de la promulgación de la Ley de Servicio Profesional Docente y en el establecimiento de demandas específicas de transparencia y rendición de cuentas para los directores de escuelas.

Durante las últimas tres décadas, la preocupación por la formación de directivos de instituciones educativas ha sido creciente tanto entre las instituciones de educación superior públicas como entre las instituciones de educación superior privada. A mediados de los años ochenta, el sistema de educación tecnológica de México estableció un diplomado de inducción para la gestión, destinado a directores de escuelas secundarias técnicas. Resultan particularmente relevantes, las experiencias y trayectorias histórica de varias generaciones de programas de posgrado destinados a la formación de directivos y líderes de instituciones educativas, que han logrado sostener el Instituto Politécnico Nacional (IPN) y la Universidad de Guadalajara (UdeG) durante las últimas cuatro décadas.

Experiencias de formación para la gestión en el IPN (1975 – 2015)

- 1^a Maestría en Administración de Programas para el Desarrollo de Recursos Humanos (MADRH, 1975 – 1988).
- 2^a Maestría en Administración de Instituciones de Educación Superior (MAIES, 1984 – 1988).
- 3^a Maestría en Administración y Desarrollo de la Educación (MADE, 1989 – 2008).

4ª Maestría en Administración en Gestión y Desarrollo de la Educación (2009 – 2015).

Experiencias de la UdeG

1ª. Especialidad en Planeación de la Educación Superior. (1987 - 1993)

2ª. Maestría en Planeación de la Educación Superior (UdeG – CUCEA fechas a partir de 1993 - 2004).

3ª. Maestría en Gestión y Políticas de Educación Superior. (UdeG – CUCEA, fechas de 2004 - 2015).

4ª. Doctorado en gestión de la educación superior. (UdeG – 2012 - 2015)

Conclusiones

Hay necesidad de aclarar los ámbitos que intervienen en el concepto de “Gestión Educativa Estratégica”, en un contexto de cambio de paradigmas de los sistemas educativos.

En México se han hecho esfuerzos por promover la formación en gestión en las instituciones de educación básica, sería conveniente establecer condiciones para la formación en gestión educativa de los directivos, ya sea inicial o de formación en la acción. Mediante convenios entre instituciones educativas de nivel superior y los centros escolares (como los de ECOESAD), para la realización de cursos o posgrados en gestión, que sean funcionales y flexibles. Para posteriormente, realizar un seguimiento de egresados y analizar el impacto de su formación en la práctica.

Finalmente, los autores consideran que los métodos de educación comparada, no solo pueden aprovecharse para el análisis y comparación de programas de varios países; sino también para los estudios comparados entre programas educativos similares del mismo país, habida cuenta de su contexto específico.

Las categorías derivadas del concepto emergente de gestión educativa estratégica y de las competencias básicas para el ejercicio de la gestión están siendo utilizadas por un estudio comparado de los posgrados en gestión del Instituto Politécnico Nacional y de la Universidad de Guadalajara. Se espera que estas categorías resulten útiles para el desarrollo de estudios comparados sobre formación en gestión.

Bibliografía

- Álvarez, I. (2006). *Experiencias, logros y desafíos en la formación de directivos para la educación básica*. México: SEP/SEB.
- Brassard, A. (1996) *Conception des organizations et de la gestion*. Ed. Nouvelles. Montreal. Del mismo autor, existe la reseña del artículo Adaptation, transformation et stratégie radicale de changement en: <http://www.erudit.org/revue/rse-120031v291n21011032ar.html>
- De Miguel, E. (1998). *Introducción a la gestión (Management)*. Volúmenes I y II. México: Coedición UPV / IPN.
- Díez C., García J., Martín J., y Periañez C. (2001). *Administración y Dirección*, McGraw-Hill, Madrid.
- Guzmán, I. (1966). *La ciencia de la administración*. México: Limusa-Wiley
- Ley de Educación. Recuperado el 16 de septiembre de 2011 de: <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Federal/PE/PR/Leyes/13071993.pdf>
- Pozner, P. (1998). *Gestión Educativa Estratégica*. Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa. Buenos Aires: Aique.
- Pozner, P. (2000). *Competencias para la profesionalización de la gestión educativa*. Buenos Aires, Argentina: UNESCO-IIPE Buenos Aires.
- Schmelkes, S. (1997). *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. México: SEP.
- SEP (1992). *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*. México, SEP.
- SEP (1995). *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*. México: SEP.
- SEP (2000). *Antología: la gestión educativa*, SEP, México.
- SEP (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México: SEP.
- SEP (2007). *Programa Nacional de Educación 2007-2012*. México: SEP.
- SEP (2013). *Programa Nacional de Educación 2013-2018*. México: SEP.
- SEV-GOB (2013). *Reforma Educativa*. Recuperado el 31 de marzo de 2015 de: <http://www.sev.gob.mx/educacion-media-superior-y-superior/files/2013/09/Reformas-Constitucionales-An%C3%A1lisis-y-alcances-Jur%C3%ADdico-Laborales.pdf>
- SNTE (2013). *Ley General del Servicio Profesional Docente*. México
- Tedesco, J. C. (1999). *Tendances actuelles des réformes éducatives, en Revue internationale d'éducation, Approches comparatives en éducation*. Sèvres N°1.
- UNESCO/IIPE (2000). *Red Forgestion*. Oficina Regional de Buenos Aires, Argentina.

Las Políticas del Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente desde la percepción de los profesores de la UAM Ciencias, Educación y Humanidades de la Universidad Autónoma de Tamaulipas

Luis Enrique Salazar Camero
Universidad Autónoma de Tamaulipas
luen_salazar@hotmail.com

Teresa Guzmán Acuña
Universidad Autónoma de Tamaulipas
tjguzman@uat.edu.mx

Josefina Guzmán Acuña
Universidad Autónoma de Tamaulipas
jguzman@uat.edu.mx

Introducción

En todos los países de la OCDE existe un compromiso en mejorar la calidad del aprendizaje para todos, este ambicioso objetivo sólo se puede lograr si todos los estudiantes reciben una enseñanza de calidad; así también, si todos los países procuran el mejoramiento de las escuelas para responder a las expectativas sociales y económicas por lo que el elemento más significativo queda representado por la calidad de los docentes, convirtiéndose ésta en un asunto de política pública dadas las inquietudes que el presente siglo plantea a los docentes, razón por la que ocupan un sitio prioritario en las agendas de todos estos países.

Las políticas educativas a nivel nacional influenciadas desde lo internacional han impactado en la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT) y en consecuencia a la Unidad Académica Multidisciplinaria de Ciencias, Educación y Humanidades (UAMCEH), a través de programas que se ofertan como alternativa en la búsqueda de la calidad educativa; su implementación exige el compromiso de cumplir estándares determinados particularmente en procesos de evaluación, certificación y acreditación por parte de programas y organismos evaluadores externos. Procesos den-

tro de los cuales, pieza fundamental en la fortaleza institucional, es el docente (Rubio, 1997).

La evaluación, asociada tradicionalmente a conceptos como: medición, valoración o estimación de un producto o servicio determinado se ha afianzado en el sistema escolar (institución, docentes y alumnos), adoptándola para establecer su realidad y delimitar sus expectativas. En ese escenario la evaluación ha cumplido principalmente funciones diagnóstica, formativa (proceso) y sumativa (producto) (Carreño, 1985).

Los mecanismos institucionales internos dan valor ordinariamente a evidencias tangibles o productos, desestimando regularmente los procesos cualitativos, que mas adelante son legitimados por organismos evaluadores externos o en este caso por el programa federal de ESDEPED, que con una periodicidad anual y de acuerdo al número de puntos y nivel alcanzado se traduce en una retribución económica al docente.

El instrumento de evaluación implementado institucionalmente se conforma por una serie de indicadores y reactivos con los que se mide hasta ahora de forma cuantitativa el desempeño individual: docencia, investigación, tutorías, cuerpos colegiados, dedicación a la docencia y permanencia que en su conjunto pretenden evaluar anualmente el desempeño docente.

Desarrollo

Desde su incorporación a la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) en 1994, México comienza un franco alineamiento y correspondencia de sus políticas públicas promoviendo objetivos, prácticas y continuidad del sistema económico mundial (Parsons,1990). La educación no fue la excepción, con cambios en todos los niveles, sus consecuencias parecen más evidentes en los profesionistas que pretenden integrarse al aparato productivo moderno; que demanda determinado perfil competente (Villaseñor, 2004).

Por su parte la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) en base a las recomendaciones señaladas en el documento “La educación superior hacia el siglo XXI, líneas estratégicas de desarrollo” señala las políticas educativas para las Instituciones de Educación Superior con una visión de

carácter predominantemente económico para el desarrollo de conocimiento práctico para la satisfacción de necesidades en la sociedad neoliberal (Trujillo, 2009).

En el contexto anterior y debido a la inherente trascendencia del docente en la calidad educativa (SEP, 2008), (Rubio, 1997), se ha implementado el programa de ES-DEPED, creado en 1992 para impulsar su permanencia mediante estímulos económicos con el objetivo de apoyar a los PTC con grado mínimo de maestría en las Instituciones de Educación Superior (IES) distinguidos por la calidad en su desempeño docente, a través de la evaluación de sus actividades de docencia, investigación, tutoría, cuerpos colegiados y gestión académica englobadas dentro de tres indicadores correspondientes a permanencia, dedicación y calidad, Rubio, (2006).

Su ejecución en la UAMCEH-UAT dentro de las libertades que se le permite se hace adoptando las regulaciones de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la Secretaría de Hacienda y Crédito Público (SHCP) con objetivos, procedimiento y sistema de evaluación federales. Aplicando un reglamento que promueve principalmente como objetivo:

Generar prestigio social, educativo, gestión del personal docente, así como formar integralmente al estudiante; lo que es posible al evidenciarse la calidad del desempeño académico y la jerarquía institucional mediante la aceptación de sus egresados en el mercado laboral, (ANUIES, 2000: 24)

Respecto al formato interno, en apego total a los lineamientos describe factores a evaluar, indicadores y ponderaciones (Calidad 70%) (Dedicación 20%) (Permanencia 10%) -tomados íntegramente de la SHCP- sobre los que se emite el juicio de valor y su calificación total de 1000 puntos. Dando como resultado una “evaluación analítica” o la asignación de una puntuación a la productividad docente -cantidad equivalente a calidad- valorando positiva o negativamente al docente, más allá de la importancia y su aplicación útil en la identificación y solución de problemas relacionados con la enseñanza ANUIES (2000).

El instrumento utilizado para valorar el desempeño docente se delimita en indicadores que en apego al formato se estratifican y valoran de la siguiente manera:

I.- DOCENCIA Con valor máximo de 390 puntos, se divide en:

1.1 Evaluación de los alumnos al profesor:

Se le otorga un valor de 140 puntos; al ser obligatoria para el alumnado la estrategia para evaluar al docente en cuanto a su imparcialidad, en el juicio de valor expresado se podrían invalidar.

1.2 Grado académico:

Con un valor de 50 Puntos; este criterio es poco satisfecho puesto que ocurre un estancamiento de profesores UAMCEH con grado maestría y en algunos casos con créditos de doctorado.

1.3 Actividad docente:

Valorizada en 200 Puntos; la calidad de los trabajos es la forma tangible del profesor en manifestar el conocimiento demostrando su madurez y perfeccionamiento (De Miguel, 1997 p.63).

2. INVESTIGACIÓN:

Con 80 puntos; La investigación necesaria para la creación del conocimiento no garantiza éxito en la práctica, resultando relevante la confrontación y prioridad entre investigación/docencia en su progreso personal y profesional obstaculizando el desarrollo de una enseñanza superior de calidad (Zabalza, 2002 p. 108).

3. TUTORÍAS:

Valorada en 180 puntos; esta actividad no exige formación o perfil de tutor, ni resultados o información oportuna que atienda los índices de reprobación y deserción. Las disposiciones oficiales marcan el tiempo a dedicar sin especificar qué y cómo se lleva a cabo la tutoría (Zabalza, 2003 p.130).

4. CUERPOS COLEGIADOS:

Con un valor de 50 Puntos; Los Cuerpos Académicos son grupos de profesores que comparten intereses y objetivos habilitados en cuanto al trabajo académico para la producción y transmisión del saber de un campo científico (ANUIES, 2000 p.96).

II.-DEDICACIÓN A LA DOCENCIA:

Con 200 Puntos en valor; La práctica puede reforzar el hábito pero no su competencia (didáctica-pedagógica), reajustada a medida que se va documentando su desarrollo y efectividad al ser sometida a contraste. De otro modo se puede pasar la vida cometiendo los mismos errores. (Shon, 1983 citado por Zabalza, 2002 p.126).

III.- PERMANENCIA:

Valorizada en 100 Puntos; En este caso la continuidad dentro de la institución no guarda relación directa a la calidad del docente reflejo de una exitosa evaluación que promueva los desempeños más cercanos a los estándares deseables, sin embargo la evaluación no ha sido determinante al respecto, debido a que a la fecha carece de ese carácter punitivo.

En cuanto al procedimiento institucional este se limita a solicitar evidencias cuantitativas ordenadas y verificadas por la Comisión Evaluadora elegida mediante votación de la planta docente, integrada por cinco miembros electos libremente para un periodo de dos años quien se encarga de: procesar las evaluaciones de los alumnos, validar, acreditar, evaluar la dedicación a la docencia y verificar la antigüedad del profesor.

Concluido lo anterior pasa a la Comisión Dictaminadora -electa en teoría por el Consejo Técnico- y encargada de otorgar el dictamen fundamentado en la compilación y valoración de los documentos e indicadores proporcionados por la Comisión Evaluadora.

Metodología

Esta investigación de carácter cuantitativo ofrece una interpretación del programa de ESDEPED a partir de datos estadísticos. Se trata de un trabajo de estudio de un

fenómeno socioeducativo a partir de información institucional y teórica considerada como veraz. El trabajo de campo (cuestionario) permitió una aproximación directa con los PTC de la UAMCEH como actores principales; testimonio que permite ofrecer el soporte al conocimiento sobre el objeto de interés.

De acuerdo a Hernández (2010) el muestreo fue no probabilístico, compuesto por los datos proporcionados por 43 PTC que cumplían la condición de estar frente a grupo –valorado en el apartado dedicación a la docencia-, de un universo de 56 en virtud de que este requisito daría más certidumbre al estudio.

Resultados

Cuestionando en torno a la opinión del programa, un número arriba de la media lo considera negativo (55.8%) señalándolo poco objetivo, con criterios confusos y obsoletos desfasados de nuevos planes de estudio; consideraron necesario su reestructuración haciendo uso de la retroalimentación en razón de que actualmente el programa se limita a otorgar estímulos económicos por el conjunto de evidencias presentadas. El incentivo como propulsor del programa fue mayormente afirmativo (53.5%), siendo base para mejorar la calidad de la práctica, citando que los estímulos van de la mano con la actualización.

En la contribución del programa al prestigio institucional y formación integral del estudiante, más de la mitad (55.8%) afirman que el mejoramiento es local debido a que solo es un proceso al que se deben adaptar para determinar el monto de la compensación aunque el mismo no refleje la realidad del trabajo docente.

En cuanto a su eficacia para mejorar la práctica docente, (55.8%) no le confieren ese atributo en la medida de que contempla únicamente acciones cuantitativas carentes de diagnóstico; insistiendo en la utilización de otros instrumentos que evalúen objetivamente el desempeño.

Al referir si el programa busca la calidad mas allá de incentivar, un (55.8%) lo consideran improbable basándose en la idea de que un solo programa no es la solución a la calidad debido a que la variable económica vuelve voluble al docente cayendo en la simulación mediante la obtención de constancias que no se reflejan en la práctica.

Al cuestionar si aquello que no otorga puntos reconocimiento y recompensa genera interés en el docente el (48.8 %), menciona que se trabaja por comisión y no por meritos aludiendo que el programa al no ser claro en prioridades académicas se reduce a un mero instrumento económico.

Hablando de la validez, confiabilidad y actualidad del programa el (65.1%), considera que al no ser evaluado tiende a perder pertinencia y actualidad, se duda de su validez al presentar una calidad relativa en el desempeño docente, de su confiabilidad al no verificar las evidencias presentadas y de su impacto en el proceso enseñanza aprendizaje al limitarse a recompensar al profesor.

En las opiniones sobre los indicadores se hace ver la necesidad de equilibrar los valores o puntajes asignados, actualizar rubros obsoletos sin relación con parámetros del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) o Programa de Mejoramiento al Profesorado (PROMEP), puesto que los actuales parámetros son elaborados por administrativos resultando confusos.

La participación docente en el diseño y modificación del formato de evaluación es deseable para poco más de tres cuartas partes (76.7%), motivado por su conocimiento de las necesidades y problemáticas de su labor; en virtud de que con su experiencia ajustarían criterios caducos enriqueciendo el instrumento, al establecer prioridades académicas y laborales.

La necesidad de contar con otro instrumento para evaluar el desempeño docente fue apoyada ampliamente (72.1%) como una medida indispensable para monitorear o supervisar el trabajo en el aula obteniendo así una evaluación actualizada y fiable a través de auto evaluación o evaluación de pares sustentada en indicadores cualitativos generadores de retroalimentación.

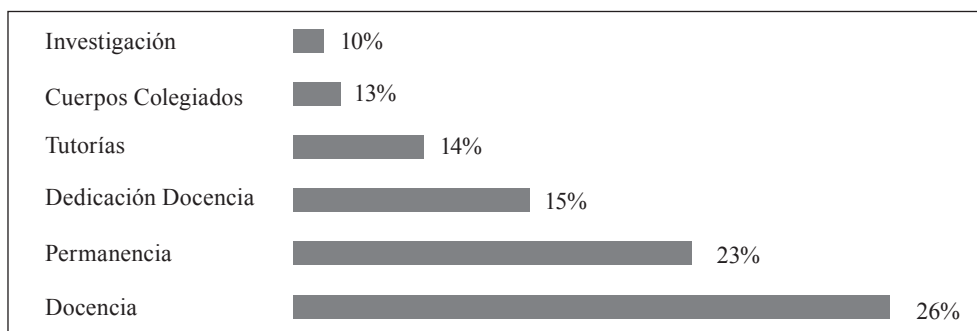
En cuanto al peso e importancia asignado a los indicadores del formato la inconformidad de este tipo de indicadores se manifestó extensamente en contra (86%) por considerarlos limitados poco objetivos y que no corresponden al esfuerzo docente sobreestimando evidencias; por lo que se debería dar mayor valor a la docencia que a la carga de trabajo administrativo, teniendo como prioridad criterios académicos, pedagógicos y disciplinares.

La mayor importancia que la evaluación da a evidencias cuantitativas sobre el desempeño del profesor en el aula es evidente para la gran mayoría (83.7%) refiriendo la inexistencia de parámetros específicos para ello con indicadores que valoren el desempeño integral del profesor ya que lo cualitativo se menosprecia debido a que es más difícil de medir, a excepción de la evaluación del alumno que en términos generales consideran poco objetiva.

La asignación de un puntaje cuantitativo como reflejo de condiciones y meritos docentes para casi la totalidad de los PTC (83.7%) la consideran una evaluación inaceptable pues un mayor número de constancias no es sinónimo de mejor desempeño o conocimiento.

En cuanto a la relevancia de indicadores los PTC, en términos generales, creen que se debe concentrar en la docencia desempeñada al interactuar el alumno-profesor, siendo este el lugar donde se reflejan, despliegan y convergen el resto de los indicadores y criterios, articulando la experiencia, formación y la reflexión que en teoría proporciona un mejor desempeño docente en el aula. (Ver gráfica 1)

Gráfica 1



Fuente: Elaboración propia.

Conclusiones

En términos generales el PTC percibe y otorga a este programa un carácter compensatorio, limitado a lo cuantitativo por su procedimiento e instrumento que mide una serie de acciones desarrolladas por los docentes, pero no su uso útil en la práctica; careciendo de indicadores y ejercicios de observación cualitativos del trabajo desarrollado durante las actividades docentes implicadas; en razón de que no considera la opinión de los profesores para la definición de los rasgos y características del perfil que asegure aprendizajes en los alumnos.

Al analizar la operación y características del instrumento (jerarquía de indicadores) implementados como modalidad de evaluación institucional, se hizo manifiesta la inconformidad docente y la necesidad de reestructurar en cuanto a valoración y ponderación el instrumento mediante su presencia activa.

Se logró identificar la escasa pertinencia del programa de ESDEPED en el incumplimiento de sus objetivos como modalidad de evaluación implementada en la UAMCEH. Lo que resultó en visualizar la correspondencia existente entre objetivos e instrumento de valoración.

Se determinó que la evaluación practicada en la institución con fines de evaluación es insatisfactoria en cuanto a mejorar la práctica docente y formar integralmente al estudiante. Esto debido a que no existe retroalimentación de la misma que genere estrategias avocadas a ello y por consecuencia no se aprovecha los beneficios derivados de su posible aplicación.

La validez y confiabilidad de la evaluación se descartó en razón de que un mayor número de constancias no es sinónimo de un mejor desempeño del profesor, pues esta interpreta su rendimiento como el determinante para su capacidad y no de forma contraria por lo que se le considera como una evaluación limitada, insuficiente y obsoleta sin efecto positivo para el profesorado a excepción del estímulo.

En general se conoció la percepción del PTC sobre las características del programa de ESDEPED y el impacto de la práctica de evaluación docente institucional, reflejado en la formación y desempeño del PTC en la UAMCEH, que a pesar de no ser los ideales establece un punto de partida desde el cual se puede reorientar la misma.

Bibliografía

- ANUIES, (2000) *Evaluación del desempeño del personal académico análisis y propuesta de metodología básica*. Serie investigadores. Colección. Biblioteca de la Educación Superior. México, D.F.
- Carreño, H. (1985) *Enfoques y principios teóricos de la evaluación. Cursos básicos para la formación de profesores*. Editorial Trillas. México D.F.
- De Miguel, M. (1997). *Evaluación y Reforma Pedagógica de la Enseñanza Universitaria, en Calidad en la Educación Universitaria*. Editorial Laretos. Barcelona.
- Fernández, M. (1990) *Avance de resultados de la investigación patrocinada por la CAICYT*. [Estudio sobre la calidad de la enseñanza universitaria] En: Primeras Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria. Madrid: Consejo de Universidades (pp.15-36)
- Hernández, S. R., Fernández, C., Baptista, P. (2010) *Metodología de la Investigación*. Editorial Mc Graw Hill, México D.F.
- http://www.urbe.edu/publicaciones/redhecs/historico/pdf/edicion_6/4-1-articulo-milton-trujillo.pdf
- PARSONS, T. (1990). *El aula como sistema social: algunas de sus funciones en la sociedad americana*, en Educación y Sociedad, n. 6, Madrid.
- Programa Institucional de Desarrollo, UAT (2010-2014). Disponible en http://www.secadm.com.mx/web/plan_estrategico.html
- Rubio, J. (1997) “*Cuerpos Académicos*”. En Omnia, Año 13, No 36-37, UNAM, México, p.15-20.
- Rubio, J. (2006) *La Política Educativa y la Educación Superior en México 1995-2006: un balance*. Fondo de Cultura Económica. México
- SEP. (2008). *Reglas de Operación del Programa de Mejoramiento del Profesorado, México: Diario Oficial de la Federación, 30 de diciembre de 2008*.
- Villaseñor, G. (2004). *La función social de la educación superior en México*, Editorial UAM-Xochimilco, México.
- Zabalza, M. (2002) *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Editorial NARCEA. Madrid España.
- Zabalza, M. (2003). *Competencias docentes del profesor universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Editorial NARCEA. Madrid España, Segunda edición.

Educación comparada. Internacional y nacional
se terminó de imprimir en mayo de 2015
el tiraje consta de 1 000 ejemplares

