

Globalización, internacionalización y educación comparada

Zaira Navarrete Cazales Marco Aurelio Navarro Leal
(Coordinadores)







Globalización, internacionalización y educación comparada

Zaira Navarrete Cazales • Marco Aurelio Navarro Leal
(Coordinadores)



Primera edición: agosto 2016

Esta obra fue sometida a un riguroso proceso de evaluación de doble ciego. La primera etapa consistió en dictaminar cada capítulo por académicos especialistas en el tema, la segunda etapa estribó en la evaluación de la obra conjunta dictaminada por un investigador miembro del Sistema Nacional de Investigadores del CONACyT.

Globalización, internacionalización y educación comparada /
Zaira Navarrete Cazales • Marco Aurelio Navarro Leal (Coordinadores)
Plaza y Valdés Editores; Sociedad Mexicana de Educación Comparada, 2016.
388 páginas 17 x 23 cm.

1. Globalización, 2. Internacionalización, 3. Educación Comparada, 4. Temas de interés internacional. I. Navarrete Cazales, Zaira, coord; II. Navarro Leal, Marco Aurelio, coord.

- © Zaira Navarrete Cazales, Marco Aurelio Navarro Leal,
- © 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

ISBN: 978-607-402-901-7

Impreso en México / *Printed in Mexico*

Índice

Presentación: Globalización, internacionalización y educación comparada <i>Marco Aurelio Navarro Leal y Zaira Navarrete Cazales</i>	9
I. GLOBALIZACIÓN	
A la Sombra de Bologna. Educación Superior en la América Latina del Siglo Veintiuno <i>Liliana Olmos y Carlos Alberto Torres</i>	23
Universidad y ciudadanía: la perspectiva global de un vínculo complejo <i>Armando Alcántara Santuario</i>	51
Globalización, hidrocarburos y educación superior en Tamaulipas y el sur de Texas: una aproximación <i>Marco Aurelio Navarro Leal</i>	67
II. INTERNACIONALIZACIÓN	
La agenda de investigación sobre internacionalización de la educación superior y la ciencia en México: una necesaria redefinición <i>Sylvie Didou Aupetit</i>	85
Internacionalización y externalización de la educación superior en modalidades no presenciales. El caso del Sistema Abierto y a Distancia de la UNAM <i>Ileana Rojas Moreno y Zaira Navarrete Cazales</i>	106

Internacionalización de la educación en el Instituto Politécnico Nacional: La movilidad estudiantil en la Escuela Superior de Cómputo <i>Héctor Manuel Manzanilla Granados, Martha Rosa Cordero López y Marco Antonio Dorantes González</i>	131
Visión supranacional de la autonomía de gestión escolar: problematización de la escuela pública mexicana <i>Amelia Molina García y José Antonio Sáenz Melo</i>	151
Iguales políticas y distintos modelos de organización e internacionalización de las redes de conocimiento en México <i>María Teresa de Sierra Neves</i>	167
III. EDUCACIÓN COMPARADA	
Los traumas de PISA y la política. Alemania, Japón, México y Turquía <i>Carlos Ornelas</i>	189
Universidad y futuro en América Latina en perspectiva comparada <i>Norberto Fernández Lamarra</i>	204
Procesos de democratización e inclusión educativa en América Latina en el siglo XXI. Tendencias internacionales comparadas <i>Cristian Pérez Centeno</i>	221
La educación comparada en didáctica. Espacios y sujetos en el caso de un estudio en didáctica de la geografía en Medellín (Colombia) y Sao Paulo (Brasil) <i>Alejandro Pimienta Betancur y María Raquel Pulgarín Silva</i>	242
Creación de la carrera de pedagogía en México. Una revisión comparativa de cuatro universidades públicas <i>Zaira Navarrete Cazales</i>	256

Re-pensando la pedagogía desde su intertextualidad curricular: un acercamiento comparativo en la UNAM	
<i>Viridiana Castelazo Ochoa</i>	272
Educación comparada: panorámica, marco y estrategia como aportes-soportes para la investigación educativa. Apuntes sobre encuentros y derivaciones a partir de una experiencia académica	
<i>Ileana Rojas Moreno</i>	285
IV. TEMAS DE INTERÉS INTERNACIONAL	
Los profesores de tiempo parcial en las universidades públicas mexicanas: primeros acercamientos a un actor (in) visible	
<i>Angélica Buendía Espinosa y Abril Acosta Ochoa</i>	299
Programa de Mejoramiento del Profesorado o Programa para el Desarrollo Profesional Docente. Apuntes acerca de un programa compensatorio	
<i>César Hernández Pérez</i>	329
Los egresados de universidades privadas de bajo perfil y la opinión de sus empleadores en el Siglo XXI	
<i>Gustavo Gregorutti</i>	344
Conceptos alternativos sobre desarrollo humano integral y sus implicaciones para la educación superior	
<i>Isaías Álvarez García, Juan de Luna Flores y Maribel del Carmen Casas Haro</i>	363
Sobre los autores de este libro	377



Presentación:

Globalización, internacionalización y educación comparada

Marco Aurelio Navarro Leal¹

Zaira Navarrete Cazales²

Tanto la globalización como la internacionalización son fenómenos que, especialmente durante las últimas tres décadas, han incidido en los cambios educativos que una gran cantidad de países impulsan. Sus efectos traen consigo tensiones y conflictos en la medida en que las estructuras económicas, políticas, sociales y culturales buscan ser reconfiguradas en respuesta. En este nuevo contexto, nuevas interrogantes, problemas y retos se plantean para las ciencias sociales y las humanidades, incluyendo, por supuesto, a la educación comparada.

Los siguientes párrafos tienen por objetivo bosquejar las ideas centrales sobre el interés que el nuevo contexto de la globalización y la internacionalización tiene para la educación comparada. Para ello, primero pasamos revista a las principales nociones que distintos autores se han planteado sobre estos dos fenómenos, buscando identificar las diferencias entre ambos, para con ello enseguida explorar su interés para la educación comparada, a manera de introducir al lector a los trabajos aquí recopilados.

Globalización

La globalización (o mundialización) se enfoca y se entiende desde distintas perspectivas. Algunos la explican como una fase natural del desarrollo mundial en la cual se van instalando los países más avanzados en la asimilación de las tecnologías de la información y la comunicación, así como en sus sistemas de transporte, lo cual trae consigo un “achicamiento” del mundo. Según Matthews & Sidhu (2005, pág. 51) la expansión de los sistemas económicos nacionales en un mercado global competitivo, integrado, interconectado y sin fronteras, se ha constituido como una “periodización natural de la civilización humana que progresa desde la agricultura hacia la

1 Universidad Autónoma de Tamaulipas, México. CE: marcoaurelionavarro@msn.com

2 Universidad Nacional Autónoma de México. CE: znavarretec@gmail.com

industrialización [...] con su correspondiente avance en las tecnologías de la información, comunicación y transporte”.

Otros conciben la globalización como una acción a distancia, en la que la acción de los agentes sociales de algún lugar puede tener repercusiones importantes en la vida de otros, en otro lugar distante; aunado a esto, la compresión del tiempo y del espacio intensifica la interacción entre las organizaciones sociales y acelera las relaciones de interdependencia de las economías y las sociedades nacionales; por consecuencia, se erosionan las fronteras y las barreras geográficas de la actividad socioeconómica y las relaciones de poder interregional. (Bray & Martin, 2011, pág. 30)

Desde otra perspectiva, las fuerzas económicas, políticas y tecnológicas de la globalización traen consigo una serie de procesos que abarcan la difusión y la aculturación, ya que promueven el cambio en un mundo en el que las naciones y las personas se encuentran cada vez más vinculadas y mutuamente dependientes. El comercio internacional y las migraciones transnacionales intensifican los flujos de información de todo tipo y extienden sus mensajes hacia lugares remotos. Tanto al interior de las naciones, como a través de estas, se impulsa una cultura de consumo de productos y de símbolos transnacionales.

Pero no solo los medios son difusores culturales, los migrantes, al no desprenderse de su origen, son portadores dinámicos de elementos de su cultura, al tiempo que son consumidores de elementos de otras culturas. Como menciona (Kottak, 2011, pág. 46) “[...] en cierto sentido, tales personas viven de manera multilocal: en diferentes lugares y culturas al mismo tiempo. Aprenden a desempeñar diversos papeles sociales y a cambiar de comportamiento e identidad dependiendo de la situación en que se encuentren.”

Pero también las personas locales se enfrentan cada vez con mayor intensidad a fuerzas culturales externas de orden regional, nacional y mundial representadas, ya sea por la industria, hoy primordial, del turismo, o por la presencia mundial del terrorismo. Especialmente los indígenas y las culturas tradicionales que ven mayormente amenazada su autonomía e identidad participan ahora con mayor actividad en la movilización política de distintas expresiones culturales (Kottak, 2011).

Otra perspectiva de la globalización, no menos importante, es aquella en la que los procesos de recomposición de bloques geopolíticos, así como la apertura de las economías nacionales, han dado pie al libre flujo de capitales transnacionales y a la

creación de una nueva división internacional de los procesos productivos. Como menciona Torres (2001, pág. IV) “el final de la guerra fría vio la transformación del mundo en una nueva economía global alimentada por una rápida transformación tecnológica, con más veloces transacciones del capital financiero en mercados de capital incrementalmente desregulados [...] lo que ha llevado a algunos analistas a argumentar que estamos viviendo una corporatización del mundo y no solamente una globalización”.

En esta perspectiva “transformacionalista” (El-Ojeili & Hayden, 2006) se asume la existencia de una fuerza externa y superior a los estados nacionales y a los grupos sociales; la era actual es percibida como un paso más en el proceso evolutivo del capitalismo, en el que se extienden e intensifican las relaciones de explotación y despojo. Aún más, como observa (Roux, 2015, pág. 57) “Esta universalización del capital [...] aparece hoy como un cambio de época: una reconfiguración histórica del modo de dominación y sus formas políticas, del espacio global y la geografía, de los entramados culturales y las subjetividades”.

Sin embargo, como bien menciona Torres (2001, págs. IX-X) “mientras la globalización es anunciada por el neo-liberalismo como un nuevo modelo de relaciones sociales a través del mundo, ni todas las regiones ni todas las localidades de los países han sido globalizadas de la misma forma, intensidad y dirección.” Es más, este autor reconoce que algunos sistemas educativos aún no han sido tocados por la globalización.

Internacionalización

En algunas ocasiones se confunde la globalización con la internacionalización, cuando realmente se trata de términos referidos a cosas diferentes. El primer término se aplica en argumentos referidos a la creación de un sistema económico mundial a partir de la integración de lo que solían ser las economías nacionales, mediante el libre comercio, el libre flujo de capitales o el libre flujo de corrientes demográficas. Integrar significa conjuntar en un todo con la consiguiente desaparición de las partes. Al hablar de un sistema de gobierno global, se hace referencia implícita al desvanecimiento de los gobiernos nacionales. En síntesis, como menciona Daly (1999, pág. 31) “lo que eran muchos, se convierte en uno”.

Por otra parte, generalmente el término internacionalización se utiliza para referirse a las relaciones entre las naciones, al nuevo impulso que han tomado las relaciones internacionales, el comercio internacional, los tratados y las alianzas

entre países. Para la internacionalización las unidades de análisis continúan siendo los estados nacionales.

Cuando en el discurso de la globalización se hace referencia a un sistema económico mundial, se implica con ello el desvanecimiento de las economías nacionales. Sin querer decir con ello que los sistemas económicos nacionales desaparecen, sino más bien que estos desbordan los límites del territorio-nación, para articularse a un sistema económico superior, o transnacional. Lo cual es diferente a que los bienes y servicios producidos por el sistema económico de una nación, sea llevado a competir en un mercado internacional, contra los bienes producidos por otras naciones.

En una economía globalizada, ya no tiene sentido hablar de equipos nacionales de trabajadores o de capitales, lo que se observa más bien son capitalistas globales, compitiendo entre ellos por trabajadores, por recursos naturales y por mercados, en todos los países. (Daly, 1999). En una economía globalizada lo que importa es la ganancia global y no la ganancia relativa de los países particulares que participan en esa.

Por otra parte, en una economía nacional con ventajas comparativas frente a las de otras naciones (internacionalización), los gobiernos pueden establecer programas para compensar a quienes no participan directamente en la producción de ganancias; sin embargo estas no se pueden establecer cuando se habla de una economía global en la que las economías nacionales, y sus componentes, quedan desvanecidas.

De importancia primordial para el análisis crítico de la globalización y la internacionalización, es el observar que las sociedades no participan de manera absoluta u homogénea de los procesos de integración de grandes bloques económicos (o sea de la globalización), ni siquiera de procesos de producción de bienes o servicios que contengan ventajas comparativas. Las naciones tienen una participación relativa en uno u otro sentido. Tal vez en algunas naciones el sector manufacturero puede estar altamente integrado a una economía global, mientras que el sector frutícola puede estar participando mayoritariamente en procesos de comercialización internacional, buscando generar y utilizar sus ventajas comparativas. Más bien se debe observar cómo al interior de un mismo sector económico pueden existir tensiones y conflictos (como los movimientos globalifóbicos), así como marginaciones. Las naciones no solo tienen una participación desigual y relativa tanto en la globalización como en la internacionalización, sino que entre estas últimas se puede observar también una relación dialéctica.

El renovado interés de la educación comparada

En tanto que las relaciones entre sociedad y educación representan un eje vital en los estudios de educación comparada, el debate sobre la globalización y la internacionalización plantea nuevos cuestionamientos y objetos de investigación, pero también nuevas oportunidades de conducir investigaciones transculturales y comparativas sobre la educación y sus dilemas seculares como equidad, igualdad y calidad en el mundo, sino también para afinar nuestras metodologías y teorías (Torres, 2001, pág. X).

En este contexto, en las naciones se observan procesos de ajuste estructural para acomodarse a las nuevas dinámicas en una relación dialéctica, que al mismo tiempo es de cooperación y de competencia; es decir, de integración en bloques geopolíticos y económicos, pero al mismo tiempo de competencia entre las naciones que conforman un mismo bloque. En esta dialéctica entre la globalización y la internacionalización el aparato educativo de las naciones se somete a reformas, para alinearse tanto con los propósitos de formar al ciudadano global, como también a la fuerza de trabajo con competencias y ventajas comparativas en la negociación internacional.

Como bien argumenta Robert Arnove (2007) la dimensión internacional de la educación comparada es la que ha permitido la evolución de este campo, argumentando que el examen de las fuerzas internacionales que impactan en los sistemas educativos no es menos esencial de lo que es el examen del orden económico internacional para entender las dinámicas del desarrollo y el subdesarrollo económico en cualquier grupo de países. “La educación comparada es particularmente pertinente para la comprensión de los problemas comunes así como las diferencias subregionales, nacionales y locales que enfrentan tanto los diseñadores de políticas como los operadores” (pág. 10).

Este es el marco de los debates en los temas actuales del renovado interés de los comparativistas. La defensa de la educación como un bien público frente a la privatización; la erosión de la autonomía de las escuelas y las universidades; la movilidad internacional de los académicos y la “fuga de cerebros”; los valores planetarios y los valores nacionales; los rankings y el modelo universitario transnacional; el impacto de la economía global en la problemática educativa local; la educación de las migraciones transfronterizas. Estos son algunos de los temas más álgidos sobre los que los académicos, hoy en día, enfocan sus preguntas de investigación.

Las contribuciones de este libro

Aunque la globalización y la internacionalización son ejes y preocupaciones que corren a lo largo de todas las capítulos y que - de distinta manera - dan unidad a este libro, lo hemos dividido en cuatro secciones de acuerdo al énfasis o al referente principal del trabajo. La primera sección referida a globalización consta de tres capítulos: en el capítulo inicial, Liliana Olmos y Carlos Alberto Torres destacan tres aspectos sobre los que la globalización ha impactado en la economía política del financiamiento a la educación latinoamericana --en términos de las vinculaciones entre educación y trabajo, y --mediante la creación de un movimiento por estándares de excelencia académica internacional, con implicaciones a nivel de evaluación, currículum, formación docente y educación superior. Analizan especialmente las relaciones existentes entre el acuerdo de Bolonia (como instrumento de integración de la educación superior europea en el contexto de la comunidad económica) y las políticas de privatización, en América Latina, de ese nivel educativo.

Educación para la globalización se ha convertido en un tema muy controvertido, en tanto que pone en la arena de la discusión a los fines de la educación, por cuanto significa un debilitamiento de los contenidos nacionales. Este debate se refleja en el capítulo de Armando Alcántara, al analizar las implicaciones: formación de una ciudadanía global y la universidad.

Los hidrocarburos han tomado un lugar especial en los procesos de la globalización y los rumbos que su producción toma, especialmente en términos del mercado global y que afectan a la economía y a las relaciones sociales de las localidades específicas de su extracción. En este contexto el capítulo de Marco Aurelio Navarro muestra la respuesta asimétrica que en la frontera Tamaulipas-Texas dan las universidades al reciente boom del sector energético.

La segunda sección titulada “Internacionalización” se compone de cinco capítulos, el primero de los cuales corresponde a la autoría de Silvie Didou, quien posee una larga y productiva trayectoria sobre este tema. En su capítulo se propone apuntar tópicos a la agenda de investigación sobre este tema para ampliar el conocimiento de los programas de internacionalización y sus efectos en las instituciones.

Como avance de una investigación más amplia, Ileana Rojas Moreno y Zaira Navarrete Cazales ofrecen un análisis preliminar de base documental en el cual los términos local, nacional, internacional y global se utilizan como referentes para caracterizar algunas particularidades “aplicables” a las denominadas modalidades

Globalización, Internacionalización y Educación comparada

educativas no presenciales, derivando concretamente en el caso del Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAYED) de la UNAM.

El tercer capítulo de esta sección es de la autoría de Héctor Manuel Manzanilla-Granados, Martha Rosa Cordero y Marco Dorantes González, del Instituto Politécnico Nacional, quienes centran su atención en el caso de la internacionalización de la Escuela Superior de Cómputo, específicamente de su programa de movilidad estudiantil.

El siguiente capítulo es de la autoría de Amelia Molina García y José Antonio Sáenz Melo, quienes llevan a cabo un análisis del tema de la autonomía de la gestión escolar en el nivel básico, partiendo de las declaraciones de organismos internacionales, con las que abordan el fenómeno de la descentralización educativa en América Latina para desembocar en la revisión del contexto mexicano.

La internacionalización de las redes de conocimiento es el tema tratado por María Teresa de Sierra Neves en su correspondiente capítulo. En este da a conocer las características actuales que asumen en México, en el marco de las funciones de las universidades, así como en las tendencias de las políticas públicas en Ciencia y Tecnología, especialmente a partir de la década de los 90. Así mismo, analiza el papel que juegan las culturas institucionales y académicas en el perfil y grado de consolidación así como también los límites que pueden tener las mismas para hacer viables o perdurables dichas redes.

La sección de educación comparada se compone de siete artículos en los que se manifiesta un claro interés por la comparación y por la educación comparada. Se inicia la sección con un capítulo de Carlos Ornelas, quien de forma ágil comenta a los lectores su interés por realizar un estudio comparado sobre las reformas de la educación que se están llevando a cabo en Japón, Alemania, México y Turquía. Justifica las razones que le llevaron a seleccionar estos países y describe el abordaje epistemológico en el que se apoyará.

También con una larga trayectoria en el campo, Norberto Fernández Lamarra plantea en su capítulo un conjunto de reflexiones sobre la relación actual entre universidad, sociedad, políticas del conocimiento y futuro en Latinoamérica. Parte de considerar la situación pasada y presente de la educación superior en la región pero a la vez plantea interrogantes mirando hacia el futuro, considerando tres ejes de análisis: “la Universidad que América Latina hubiese tenido”, “la Universidad que tenemos” y “Universidad y sociedad: su democratización”. El trabajo concluye con algunas propuestas para una nueva Universidad en América Latina.

Sobre democratización e inclusión educativa en Latinoamérica, Cristian Pérez Centeno se propone analizar los avances efectivos de estas políticas en la Región a nivel de la educación secundaria. El análisis comparado incluye también la consideración de los resultados de evaluaciones internacionales estandarizadas y se concluye que aunque los avances conseguidos sobre la base de un mejoramiento general de los indicadores socioeconómicos, no logran incidir todavía, de manera estructural, en los niveles de desigualdad propios de la región.

Un interesante estudio en el que se busca comparar la didáctica de la geografía en Medellín y en Sao Paulo es reportado en el capítulo escrito por Alejandro Pimienta Betancur y María Raquel Pulgarín Silva. En este se entendió que los docentes se constituyen en discursos diversos, y por tanto lo que se configura como problema de análisis son sus construcciones subjetivas, las articulaciones que explican el discurso didáctico y al sujeto. La identificación y análisis de la diversidad de configuraciones discursivas que constituyen a los docentes como sujetos en ambas ciudades, es una oportunidad enorme para fortalecer el campo de la didáctica de la geografía como respuesta a los procesos hegemónicos de unicidad educativa-técnica-científica.

Zaira Navarrete Cazales dedica su capítulo a revisar la fundación de la carrera de pedagogía en cuatro universidades públicas de México, a saber: la Universidad Nacional Autónoma de México, la Universidad Veracruzana, la Universidad Autónoma de Chiapas y la Universidad de Colima. Para ello, en este estudio elabora un relevante y reflexivo repaso sobre los métodos comparados en la investigación educativa.

En el marco de las políticas educativas relacionadas con la gestión académica, Viridiana Castelazo Ochoa, con el título de Re-pensando la pedagogía desde su intertextualidad curricular: un acercamiento comparativo en la UNAM, busca develar las discursividades políticas vinculadas con los dilemas curriculares que atañen la configuración-reconfiguración de la Pedagogía como profesión en la Facultad de Estudios Superiores Acatlán y la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

Ileana Rojas Moreno, en su capítulo, presenta un recorrido por su trayectoria académica y su relación con la educación comparada a lo largo de poco más de dos décadas. Comenta su inclusión inicial como colaboradora en un par de proyectos que implicaron ejercicios de comparación, hasta que posteriormente y mediante el conocimiento de los escritos de Jürgen Schriewer, se abrió un espacio académico institucional que le permitió una mayor dedicación al estudio de la educación comparada. Señala que es factible construir y enriquecer conocimientos sistemáticos sobre el argumento de que la actividad social está imbricada en procesos constantes de transformación.

Los capítulos que forman parte de la cuarta sección de este libro no son estudios comparados propiamente dichos, sin embargo se han incluido porque tratan temas que actualmente son de interés para la comunidad académica internacional. Se trata de temas incluidos en las agendas de los organismos internacionales y también en las revistas especializadas de circulación entre los académicos de distintos países.

Abre la sección el capítulo de Angélica Buendía Espinoza y Abril Acosta Ochoa, que busca indagar sobre los profesores de tiempo parcial, también llamados de asignatura o part-time, en las universidades públicas mexicanas, actores que de acuerdo a las autoras no han sido considerados por las políticas destinadas al nivel superior. El propósito del capítulo es el de presentar algunos hallazgos sobre las condiciones laborales y académicas de estos profesores en 40 universidades públicas mexicanas, a partir del supuesto de la ausencia de políticas para este actor y su escaso reconocimiento tanto simbólico como material.

En segundo término, Cesar Hernández Pérez trabaja sobre el Programa de Mejoramiento del Profesorado o Programa para el Desarrollo Profesional Docente y lo compara con otro programa federal, el Sistema Nacional de Investigadores, considerando para ello algunos resultados, al revisar las características de ambos programas que forman parte de una política en la que el control y algunos criterios de evaluación se mezclan y pretenden la configuración de un nuevo tipo de investigador y docente en las IES. El análisis ha sido posible por los elementos que brinda la perspectiva de la educación comparada, en este caso desde una perspectiva aplicada al análisis de programas que podrían considerarse divergentes, pero que en general tienen rasgos que convergen.

Gustavo Gregorutti presenta un capítulo en el que explora la opinión de los empleadores del área de Monterrey, Nuevo León, con respecto a los egresados de aquellas universidades pequeñas, de régimen privado y que aquí son llamadas de “bajo perfil”. Específicamente desea saber si el origen institucional de los diplomas representa una condicionante para emplear a los egresados. Se encontró que lo primero que buscan es que el perfil del candidato responda a sus necesidades, lo cual implica entrenamiento y experiencia profesional previa; en segundo lugar, los reclutadores buscan un empleado con actitudes positivas, deseos de superación y de aprender las características de la cultura de la empresa para trabajar en equipo; finalmente, los empleadores no manifestaron discriminación inmediata por la institución de egreso cuando los empleos disponibles son menos sofisticados. La percepción general fue que estos graduados tienen una actitud positiva hacia el trabajo pesado y que son maduros.

Para cerrar, Isaías Álvarez García, Juan de Luna Flores y Maribel del Carmen Casas Haro, presentan un ensayo titulado Conceptos alternativos sobre desarrollo humano y sus implicaciones para la educación superior. Se presentan cinco conceptos teóricos sobre el desarrollo humano que permiten a los líderes y formadores de las instituciones de educación superior entender que el crecimiento y desarrollo integral de un país no sólo radica en los frutos de una determinada ideología o sistema económico, en un tiempo determinado, sino en el desempeño integral de los pueblos desde su cultura, sus costumbres, su idiosincrasia, su modo de producción, su integración con otras naciones, entre otras formas de expresión de su identidad y su forma de vida. Esos conceptos son: 1) crecimiento, 2) autosuficiencia, 3) interdependencia, 4) autodeterminación, 5) conocimiento como estrategia de transformación y 6) desarrollo humano integral. Se propone el análisis de estos conceptos para explorar alternativas de aprovechamiento para el desarrollo de investigaciones en educación comparada.

Con este libro que el lector tiene hoy en sus manos la Sociedad Mexicana de Educación Comparada cumple con sus propósitos de promover los estudios de educación comparada y las publicaciones en este campo. Esperamos que su contenido sea formativo y de utilidad para la comprensión de la problemática educativa que se enfoca en el contexto de la globalización y la internacionalización.

Bibliografía

- Arnove, R.F. (2007). Introduction: reframing comparative education: the dialectic of the global and the local. En R. F. Arnove, & C. A. Torres, *Comparative education: the dialectic of the global and the local* (3a. ed., págs. 1-15). Maryland: Rowman and Littlefield Publishers.
- Bray, M., & Martin, M. (2011). Introduction. En M. Martin, & M. Bray, *Tertiary education in small states. Planning in the context of globalization* (págs. 25-33). Paris: IIEP-UNESCO.
- Daly, H.E. (1999). Globalization versus internationalization. Some implications. *Ecological economics*(31), 31-37.
- El-Ojeili, C., & Hayden, P. (2006). *Critical Theories of Globalization*. NY: Palgrave Macmillan.
- Kottak, C.P. (2011). *Antropología Cultural* (14a ed.). México: Mac Graw Hill.

Globalización, Internacionalización y Educación comparada

- Matthews, J., & Sidhu, R. (2005). Desperately seeking the global subject: international education, citizenship and cosmopolitanism. *Globalization, Societies and Education*, 3(1), 49-66.
- Roux, R. (2015). Marx y la cuestión del despojo. Claves teóricas para iluminar un cambio de época. En A. Gilly, & R. Roux, *El tiempo del despojo. Siete ensayos sobre un cambio de época* (págs. 39-60). México: Itaca.
- Torres, C.A. (November de 2001). Globalization and Comparative Education in the World System. *Comparative Education Review*, Vol. 45, No. 4 (November 2001), pp. III-X.



I

Globalización



A la Sombra de Bologna. Educación Superior en la América Latina del Siglo Veintiuno

Liliana Olmos³

Carlos Alberto Torres⁴

Introducción

Este capítulo está constituido por notas de bitácora acuñadas en los desafíos teóricos, políticos y pedagógicos que nos ha tocado confrontar últimamente a la hora de discutir la cuestión de la educación superior en América Latina (Rhoads & Torres, 2006).

La propuesta analítica es sencilla y podría visualizarse como una pelea en cuatro asaltos. En el primer asalto mostramos cómo la agenda neoliberal ha impulsado un pensamiento de privatización devenido hegemónico en los países de la región. En el segundo asalto recorreremos los resultados de las Cumbres Iberoamericanas de Educación, donde confluyen hijos ‘legítimos y entenados’ para modificar profundamente el panorama educativo de la región en direcciones que no son contradictorias con la agenda neoliberal, para luego focalizarnos en aquellos resultados de dichas Cumbres Iberoamericanas en Educación referidos específicamente a la educación superior. Este asalto es el más reciente. En el tercer asalto, la tarea consiste en entender la pelea en términos de la propuesta de Bologna y el impacto de las propuestas europeas de reorganización de las redes de enseñanza superior en función de una excelencia académica. En el cuarto y último asalto, a modo de conclusión, ofreceremos una crítica a los riesgos pero también a las posibilidades de tal escenario de lucha en el contexto de la educación superior latinoamericana.

Primer asalto: La agenda neoliberal. El pensamiento de la privatización

Las premisas analíticas de la agenda hegemónica neoliberal, bien representada por organismos internacionales como el Banco Mundial, pueden ser categorizadas bajo la etiqueta de *supply-side economics*. Dos premisas de política guían esta agenda: la

3 Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

4 University of California, Los Angeles USA. CE: presidentwcces@gseis.ucla.edu

privatización de la educación pública y la reducción del gasto público. Obviamente estas orientaciones de política no son incompatibles y la privatización puede ser considerada como una estrategia importante para la reducción de los gastos del sector público. La noción de privatización requiere de una explicación adicional. Estas políticas son elementos cruciales en las reformas que promueven la liberalización del mercado porque reducen por un lado, la presión del gasto público al privatizar las empresas del sector público y por otro lado, la privatización es una poderosa herramienta para despolitizar las prácticas regulatorias del estado. La privatización juega un papel central en el arsenal político del neoliberalismo porque “la contratación de servicios externos es un mecanismo administrativo para solucionar algunas de las cuestiones de la legitimidad social del estado vinculado en la implementación de servicios sociales directos, a la vez que un intento de tomar prestado el *ethos* empresarial y la conceptualización de la empresa privada como también los sistemas análisis de costo-beneficio y la gestión por objetivos (Culpitt, 1992:94).

Neoliberales y neoconservadores argumentan que el estado y el mercado son dos sistemas sociales diametralmente opuestos y que ambos son opciones reales para la provisión de servicios específicos (Moran y Wright, 1991) ¿Por qué hay entonces una preferencia del mercado sobre el estado? Los liberales consideran a los mercados más versátiles y eficientes que las estructuras burocráticas del estado por un sinnúmero de razones (Torres, 1996): --los mercados responden más rápidamente a los cambios tecnológicos y a la demanda social que el estado;--los mercados son vistos como más eficientes y efectivos que el sector público en términos de costos en la provisión de servicios;--finalmente, la competencia del mercado producirá mayor *accountability* para la inversión social que las políticas burocráticas. Junto con estas preferencias está la cuestión de que los liberales vincularon la privatización de las empresas públicas con la solución del problema de la deuda externa. Después de todo, en cierta versión de la ideología neoliberal, las empresas del estado “eran responsables por la creación de la deuda externa de América Latina y, más importante aún, su privatización podía ayudar a resolver el problema” (Ramamurti, 1991: 153). Sin embargo, vale señalar que el proceso de privatización no ha estado exento de contradicciones, como indicaba el temprano trabajo de Ramamurti (1991: p. 168) en el que sugirió que “de ninguna manera es claro que en el largo plazo se logren objetivos substantivos de eficiencia mediante la privatización de grandes empresas del estado con gran poder de mercado”.

Una segunda fuente de conflicto tiene que ver con los mecanismos regulatorios:

“Dado los pobres antecedentes de regulación gubernamental en América Latina y la carencia de procedimientos establecidos, así como las negociaciones detrás de los escenarios de la política, es difícil ser optimista sobre la calidad de la regulación después de las privatizaciones. Los gobiernos quizá deban renacionalizar algunas de estas industrias en el futuro, por opción o por necesidad. Si esto ocurriera, los inversores foráneos tendrán que ser compensados por sus inversiones a tasas mucho más altas que aquéllas recibidas en la privatización, creando potencialmente una gran salida de reservas en el futuro. Estos conflictos pueden también dañar las relaciones con los inversores privados, generando en su peor instancia, una fuga recurrente de capitales” (Ramamurti, 1991: 169).

Un comentario final acerca de esta filosofía genérica de la privatización. Muchos de sus proponentes postulan más una perspectiva anti-estatal que una verdadera perspectiva de privatización con ampliación de la competencia en los mercados. En otros términos, la cuestión es saber si estas políticas generan verdadera competencia en diversos mercados o constituyen una estrategia para reemplazar el monopolio que tenían las empresas del estado en áreas específicas de la economía por un monopolio similar pero esta vez a cargo de selectas empresas privadas.

En términos de políticas educacionales específicas, la agenda neoliberal postula una amalgama de líneas directrices, todas ellas representadas en las políticas del Banco Mundial. Por ejemplo, se postula la democratización de la escolaridad, aumentando la participación de niñas y mujeres en la educación—laudable objetivo afincado en el corazón mismo de las políticas liberales por la igualdad—pero hay suficiente información para mostrar cómo “lo que se da con una mano se quita con la otra”, es decir que la retórica de la igualdad vía políticas educacionales que apoyan la educación de las mujeres se instala en un escenario donde son las mujeres quienes han pagado el mayor costo de las políticas de ajuste estructural (Cavanagh, Wysham y Arruda, 1994; Emeagwali, 1995; Caufield, 1996). Dos políticas específicas, la priorización de la educación básica y el énfasis sobre la cuestión de la calidad de la educación caracterizan también la agenda educativa del Banco Mundial. Sin embargo, como señala José Luis Coraggio, en la medida en que el Banco Mundial está compuesto primariamente por economistas y no por educadores, el objetivo final de la política educativa es la eficiencia económica, la liberalización de los mercados y la globalización del capital, todo lo cual lleva a un sobreénfasis en métodos cuantitativos para medir el éxito de una política educativa. Usando un criterio económico estricto (por ejemplo, las tasas de retorno basadas en ingreso personal) se sugiere que un año adicional de educación privada en los niveles más

bajos del sistema produce un incremento mayor del ingreso que a niveles más altos del sistema educativo. Por lo tanto se concluye, muy a la ligera, argumentando que la inversión en la educación básica o primaria resultará mejor para incrementar el producto interno bruto que la inversión en cualquiera de los otros niveles (sin contar, por supuesto, con la obsesión de los especialistas del Banco Mundial de que la inversión en educación superior—particularmente en América Latina—es un subsidio a las élites). Un problema similar ha sido expresado por otros análisis, considerando las premisas de los documentos preparatorios para la Conferencia de Jomtien hace casi dos décadas y las serias implicaciones para la educación superior en la región. (Torres, 1991a; Morales-Gómez y Torres, 1990; Reimers, 1994).

Entonces ¿cómo han impactado estos procesos de globalización en la formulación de las políticas educativas en América Latina? Claramente, hay tres aspectos sobre los cuales la globalización, especialmente la de cuño neoliberal, ha tenido impacto en la educación latinoamericana: --a nivel de la economía política del financiamiento educativo, --en términos de las vinculaciones entre educación y trabajo, y --mediante la creación de un movimiento por estándares de excelencia académica internacional, con implicaciones a nivel de evaluación, curriculum, formación docente y educación superior.

En términos de economía política de la educación, como señalamos más arriba, el modelo neoliberal refleja una agenda internacional de investigación e inversión educativa que predica la privatización como solución educativa, tanto para subsanar las deficiencias de la inversión estatal en educación como para confrontar la crisis fiscal del estado. Esto ha llevado a impulsar distintos instrumentos de financiamiento educativos como los *vouchers* o bonos, a privilegiar ciertos instrumentos tecnocráticos de análisis y planificación educativa como las tasas de retorno en educación y ciertas experiencias de descentralización educativa como los *charter schools*. Muchos de estos instrumentos de política, con sus variantes criollas, se han constituido en modelos y premisas hegemónicas -por lo tanto no negociables- de la formulación de políticas educativas. Basta observar cómo la experiencia chilena en educación como temprano modelo prototípico de esta orientación neoliberal en la región.

En términos de las vinculaciones entre trabajo y educación, está claro que los viejos mecanismos de planificación de la educación han sido honrosamente enterrados con certificado de defunción debidamente expedido. Pero también está claro que no hay respuestas precisas en materia de planificación. Frente al cambio tecnológico de las últimas décadas, las modificaciones en las políticas de empleo de

los gobiernos, especialmente la reducción del sector público y en particular las constantes transformaciones en las dinámicas de los mercados de trabajo, la pregunta sobre cómo hacer que la educación responda claramente a las dinámicas del mercado de trabajo continúa siendo un verdadero enigma. Aún más, no está claro si estas dinámicas pueden ser anticipadas con el suficiente tiempo como para ajustar los productos educativos a la satisfacción de necesidades del mercado —vieja utopía de los planificadores educativos— aunque sí está claro que hay una autonomía relativa de la educación que deberíamos honrar, con independencia de las demandas de los mercados de trabajo, que permite que la educación sea un instrumento de la ilustración (cognitiva y moral, claro está) y no meramente una política pública fundada en su virtud para la empleabilidad y productividad de la fuerza de trabajo.

El tema de las políticas tecnológicas a impulsar en los países latinoamericanos en la vinculación universidad-empresa provoca dilemas aparentemente insolubles. Si está claro que en los mercados de trabajo, los trabajadores que reciben la compensación más alta en términos de ingresos son los analistas simbólicos, muy bien definidos por Robert Reich (1992). Sin la producción de analistas simbólicos, donde la educación superior tiene una tarea majestuosa, es imposible capturar los recursos económicos del sistema internacional.

Por último, el modelo hegemónico neoliberal ha impulsado en los ámbitos de la educación un movimiento por la creación de estándares de rendimiento educativo refrendados vía comparaciones internacionales, que han impactado prácticamente en todos los niveles educativos, desde el preescolar hasta la universidad. Lamentablemente este movimiento de estándares ha sido usado más como instrumento de control político que como herramienta de mejoramiento educativo. Proponiendo una definición específica de calidad de la educación, este movimiento de estándares ha producido modificaciones sustantivas en la formación docente, en la importancia cada vez mayor que se atribuye a las pruebas y exámenes para la evaluación del aprendizaje y en los mecanismos mismos de evaluación de los sistemas. Un buen ejemplo de este movimiento son los modelos de evaluación de la educación superior implementados en la Argentina por el Ministerio de Educación en clara comunicación programática con los designios educativos del Banco Mundial.

Como señalamos en otro lugar, hay nuevos esfuerzos orientados a transferir el costo de los servicios a los usuarios; incrementar la participación del sector privado en educación (privatización); reorientar las inversiones educativas hacia las áreas que los estudios del Banco Mundial han considerado ofrecen las mejores tasas de

retorno, es decir la educación primaria y la educación básica; reducir el costo de la educación, afectando el nivel de los salarios y por tanto, el entrenamiento del magisterio (considerado sobre-educado con un entrenamiento universitario que generaría expectativas salariales superiores a las que los países pueden financiar); y promover la descentralización de los servicios educativos como una medida de redefinir las relaciones de poder y educativas entre los gobiernos nacionales (federales), provinciales y municipales.

Si bien estos tres grandes efectos en la política educativa latinoamericana son discernibles, la benevolencia de sus resultados es discutible. El impacto de la globalización neoliberal en los salones de clase escolar, en las actividades específicas que los maestros desempeñan con los niños y niñas y por supuesto en las localidades que se encuentran en los márgenes del sistema internacional, es todavía materia de álgida discusión académica y política. La situación no podría ser más paradójica. Por ejemplo, en un salón de clase escolar cualquiera, ya sea en el área rural más remota y aislada de la provincia de Jujuy, en el estado de Chiapas, en el corazón de la amazonas peruano, en la Capital Federal o en el Distrito Federal en la ciudad de México, podremos encontrar un maestro que, si es competente y comprometido, será productor y difusor de conocimiento y por ende transmisor de la globalización del conocimiento; pero a la vez confrontador cotidiano de las premisas del modelo globalizador neoliberal tanto en términos de su mensaje político-pedagógico como en términos de la relación del vínculo pedagógico y diálogo que establece con sus alumnos. Hay que admitir que sabemos muy poco de lo que pasa dentro del salón del aula diariamente y por tanto es menester implementar mayor investigación educativa en este nivel específico del sistema, tanto curricular como pedagógica. Sin embargo, no parecería muy arriesgado imaginar que si la mayoría de los maestros es representada por los sindicatos magisteriales de la región, aquéllos se oponen decididamente a la globalización neoliberal.

No cabe duda de que los mecanismos de globalización neoliberal pueden ser sistemáticamente criticados, que sus bondades en materia de política pública podrían ser desconfirmadas por la investigación empírica y que algunos de sus efectos perversos en la educación pueden ser revertidos con una filosofía política diferente y una política educativa alternativa. La disputa por la nación, que es también una disputa por la educación y la ciudadanía, es una tarea que corresponde a los movimientos cívicos, a los movimientos sociales, a los partidos políticos opositores y a los sindicatos magisteriales que han llevado en muchas partes del mundo, el peso de la confrontación contra el neoliberalismo. Como es obvio, los resultados de

conflictos sociales de esta envergadura no pueden ser apreciados en el corto plazo, aunque algunas de sus consecuencias perversas en educación ya hayan comenzado a vislumbrarse con nitidez.

Segundo Asalto: Las Cumbres de las Américas, las Cumbres Iberoamericanas y la Educación Superior

El papel que juega la educación en el nuevo escenario geopolítico regional y el incipiente proceso de internacionalización de ésta a lo largo del continente americano se evidencian a través del análisis de múltiples actores y escenarios como son los organismos internacionales y los procesos de las cumbres cuyos compromisos son suscriptos por los jefes de estado participantes. A tal fin, en la siguiente reseña avanzaremos sobre el tratamiento que se da a la educación en el histórico proceso de las Cumbres de las Américas⁵ y en las Conferencias Iberoamericanas de Educación realizadas en el marco de las Cumbres Iberoamericanas de Jefes de estado y de Gobierno, éstas últimas de especial impacto para la educación superior.

Aunque la coyuntura política ha cambiado notablemente en la región, al decir de Pablo Gentili, “el neoliberalismo aún da muestras de su extraordinaria capacidad de metamorfosearse e imbricarse en las estructuras de poder de gobiernos cuyo triunfo electoral tuvo su origen en un agotamiento de las fuerzas conservadoras que llevaron a cabo las reformas de las últimas décadas, así como en un intenso proceso de movilización y lucha de sectores que resistieron activamente al ajuste neoliberal impuesto por estas administraciones”⁶. Prueba de ello serán las elocuentes conclusiones –también registradas aquí—que la Secretaría del Foro Continental sobre Educación brinda, apoyadas en la tarea de seguimiento y recolección de información sobre la situación de los sistemas educativos del continente en relación con los compromisos asumidos en las Cumbres a lo largo de todos estos años. Dicho en apretada síntesis, el crecimiento de la matrícula escolar observada en varios países latinoamericanos se ha realizado dentro de un contexto de reducción del gasto público en educación y de una fragmentación del sistema escolar con aumento de la

5 Para el caso de las Cumbres de las Américas, nos hemos basado en el excelente informe de Feldfeber y Saforcada (2005) sobre el impacto de los mandatos de cada una de ellas, los sentidos y contrasentidos atribuidos a la educación en el proceso de estas Cumbres y el papel que las mismas han tenido en legitimar las reformas educativas neoliberales implementadas en América Latina durante los años noventa.

6 Conferencia Magistral. II Congreso Internacional de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional del Litoral, Octubre 2007.

desigualdad. Un panorama de desintegración de los sistemas nacionales de educación que contrasta con el impulso “integrador” promovido por el gobierno de Estados Unidos con el apoyo de no pocos gobiernos de la región, en la conformación del ALCA (Área de Libre Comercio de las Américas) propuesta que articula el impulso dado a las Cumbres de las Américas. Cuatro Cumbres han reunido a los jefes de estado del continente—excepto Cuba— en 1994 (EE.UU), 1998 (Chile), 2001 (Canadá), 2005 (Argentina) y numerosas reuniones ministeriales paralelas con el propósito de permitir un efectivo seguimiento de los mandatos de las Cumbres en cada una de las áreas –por ejemplo educación-.

La Declaración de Principios suscripta en la Cumbre de Miami lleva el nombre de “Pacto para el Desarrollo y la Prosperidad: Democracia, Libre Comercio y Desarrollo Sostenible en las Américas” y evidencia cómo se entiende cada uno de los tres elementos del desarrollo y la prosperidad nombrados en el título: democracia es pensada en términos de gobernabilidad; libre comercio se traduce en el establecimiento de un Área de Libre Comercio para las Américas (ALCA) y desarrollo sostenible refiere al cuidado del medio ambiente, atención de la salud, acceso a la educación y erradicación de la pobreza”. Las discusiones y negociaciones en torno al ALCA y su capítulo de servicios parten de concebir una serie de servicios sociales como servicios comercializables y entre ellos está la educación, cuyo mercado debe ser abierto, lo que significa la mercantilización de la educación”.

Entre los mandatos establecidos en la Cumbre de Miami en materia educativa, el acuerdo más claro y concreto es el que establece que: “los Gobiernos garantizarán el acceso universal a una educación primaria de calidad (...) En particular, los Gobiernos procurarán alcanzar para el año 2010 una tasa de conclusión de la escuela primaria del 100% y una tasa de inscripción en la escuela secundaria del 75% como mínimo, y elaborarán programas para erradicar el analfabetismo, impedir el ausentismo escolar no justificado y mejorar la capacitación de los recursos humanos”.

Los siguientes puntos que aparecen en el Plan de Acción son críticos: “Los Gobiernos garantizarán el acceso universal a la educación primaria de calidad, colaborando con los sectores público y privado y los actores no gubernamentales, y con el apoyo de las instituciones financieras internacionales y el sector privado de la capacitación profesional de los trabajadores así como de la educación de adultos, incorporando esfuerzos para que esa educación sea más pertinente a las necesidades del mercado y de los empleadores (...) Mejorarán la capacitación de los recursos humanos, que son esenciales para el mejoramiento de la calidad e igualdad de la

Globalización, Internacionalización y Educación comparada

educación en el Hemisferio (...)Apoyarán la descentralización, incluyendo garantías de financiamiento adecuado y amplia participación en el proceso de toma de decisiones por parte de padres, educadores, líderes comunitarios y funcionarios gubernamentales (...) Crearán una asociación hemisférica a través de los organismos existentes y las organizaciones internacionales, a fin de reformar políticas y orientar los recursos con mayor eficiencia”.

En la segunda Cumbre de las Américas, realizada en Santiago de Chile, la educación fue uno de los temas centrales. En la Declaración de Principios allí firmada “la educación se presenta vinculada con una concepción de desarrollo más amplia, sosteniendo que “la educación constituye el factor decisivo para el desarrollo político, social, cultural y económico de nuestros pueblos” al tiempo que postulan poner “la ciencia y la tecnología al servicio de la educación, para asegurar grados crecientes de conocimiento y para que los educadores alcancen los más altos niveles de perfeccionamiento”. Por último, en este documento los países asumen el compromiso de invertir mayores recursos para educación y “reiteran el compromiso asumido en la I Cumbre respecto del acceso de por lo menos el 75% de los jóvenes a la educación secundaria, pero no sucede lo mismo con la educación básica. Del compromiso asumido en la I Cumbre de lograr para el 2010 una tasa de conclusión de la escuela primaria del 100%, se pasa al compromiso de asegurar el acceso y permanencia universal del 100% de los menores a una educación primaria de calidad. Es decir que el mandato se modifica, refiriéndose sólo al acceso y la permanencia, sin mención explícita a la conclusión de la escuela. Así, el mandato se debilita ya que no es lo mismo comprometerse a que todos los niños permanezcan en la escuela, que comprometerse a que todos terminen su educación básica”.

Con respecto al Plan de Acción de esta Cumbre, “las cinco primeras acciones a desarrollar que aparecen enumeradas comprenden la implementación de políticas compensatorias, el establecimiento de sistemas de evaluación de la calidad, el desarrollo de programas de profesionalización de los docentes, el reforzamiento de la gestión educativa y el fortalecimiento de la formación para el mundo del trabajo. Asimismo, se insta al Banco Interamericano de Desarrollo (BID) a incrementar a más del doble el aporte de nuevos préstamos para la educación primaria y secundaria, lo que implicaría un mayor endeudamiento de los países”.

Es interesante observar que muchas construcciones discursivas de estos documentos no sólo son idénticas a las de los documentos elaborados por los organismos internacionales de fuerte influencia en los países de la región sino que

también se encuentran transpuestas literalmente en los documentos emanados desde los ministerios nacionales hacia el interior de sus sistemas educativos. Por caso, el siguiente párrafo del Pacto Educativo de esta segunda Cumbre:

“El compromiso hemisférico en educación se expresa en vastos procesos de reforma que abarcan a todos los niveles del sistema educativo (...) Estos procesos se sustentan en los principios de equidad, calidad, pertinencia y eficiencia. La equidad, entendida como la creación de condiciones para que toda la población tenga oportunidades de recibir servicios educativos con calidad, reduciendo de manera apreciable los efectos que se derivan de la desigualdad social y económica, la discapacidad, la discriminación étnica, cultural y de género; la calidad que comprende el logro de altos niveles y orientaciones cognitivas, de competencias, de habilidades y de actitudes éticas; la pertinencia entendida como la capacidad de los sistemas educativos de responder a las necesidades y aspiraciones de la sociedad en su conjunto, considerando su diversidad social, cultural, étnica y lingüística; y por último, la eficiencia entendida como la provisión de recursos suficientes que se usen de modo óptimo para alcanzar mejores logros educativos”.

Para la Tercera Cumbre de las Américas realizada en Quebec, habrá cambios significativos en cuanto al énfasis y el lugar que se le da a todo aquello que hace a las políticas públicas y sociales. “En comparación con los compromisos de las dos Cumbres anteriores en materia educativa, se destaca que la educación se presenta asociada ya no prioritariamente a la atención de la pobreza –como en la I Cumbre- ni al desarrollo económico –como en la II Cumbre- sino a cuestiones políticas y sociales. Así, en el Plan de Acción se establece que la educación es la clave para el fortalecimiento de las instituciones democráticas, la promoción del desarrollo del potencial humano, la igualdad y la comprensión entre nuestros pueblos, y que influye positivamente en el crecimiento económico y la reducción de la pobreza” (...). Feldfeber y Saforcada señalan que esta cumbre “se realiza en un momento de revisión de los organismos internacionales, debido a los fuertes cuestionamientos imperantes a fines de los noventa relacionados con las consecuencias de los ajustes estructurales y las reformas impulsadas como parte del programa de reestructuración neoliberal”.

Así, “los Gobiernos deberán: Formular e implementar políticas que, en el marco de una estrategia de superación de la desigualdad social, promuevan el acceso de todos a una educación básica de calidad, incluyendo la educación inicial y de adultos, en particular para promover la alfabetización y al mismo tiempo, proveer métodos alternativos que respondan a las necesidades de los sectores desfavorecidos de la población y de las personas excluidas de los sistemas de

educación formal (...) Fortalecerán los sistemas educativos: alentando la participación de todos los sectores de la sociedad; descentralizando su toma de decisiones y promoviendo la participación de la sociedad civil, especialmente de los padres (...) Procurarán asegurar que la educación secundaria responda a los requerimientos de un mercado de trabajo en constante evolución, mediante la promoción de la diversificación de los programas y experiencias con métodos de enseñanza nuevos y más flexibles con énfasis en la ciencia y la tecnología”.

La cuarta Cumbre se realizó en la ciudad de Mar del Plata, Argentina con el tema central del trabajo y en un segundo plano, la gobernabilidad democrática en relación con la pobreza y por ende en estrecha vinculación con la educación ya no acorde a las necesidades del fluctuante mercado laboral, sino como posibilidad de reinserción en éste o bien para mejorar las oportunidades laborales, ambos factores de lucha contra la pobreza. En el Plan de Acción, la educación aparece estrechamente vinculada al trabajo:

“Erradicar a más tardar en el 2020, las peores formas de trabajo infantil y disminuir el número de niños que trabajan en violación a las leyes nacionales (...) Nos comprometemos a establecer puentes entre programas de erradicación del trabajo infantil y otros programas de ayuda, como el de apoyo a los ingresos y/o programas de compensación familiar, actividades extra-escolares y capacitación (...) Reducir el desempleo juvenil y disminuir significativamente el porcentaje de jóvenes que no estudian ni trabajan. Intensificaremos nuestros esfuerzos en el desarrollo de políticas específicas de formación, práctica laboral, reinserción educativa y promoción del acceso de los jóvenes de ambos sexos a su primer empleo (...)”.

La Declaración Final dice

“Reconocemos el papel esencial del acceso a la educación continua, en especial de la formación profesional y técnica de la población. La inversión para aumentar los conocimientos, aptitudes, competencias y habilidades, facilita el acceso y la reinserción al empleo (...) Convenimos que para mejorar las oportunidades laborales debemos asegurar una educación de calidad para todos los ciudadanos (...) Nos esforzaremos para que la educación pública sea de calidad en todos los niveles, así como promoveremos la alfabetización para asegurar una ciudadanía democrática, fomentar el trabajo decente, luchar contra la pobreza y lograr una mayor inclusión social. Para alcanzar estos objetivos se requiere una inversión financiera sustancial por parte de los gobiernos y de las instituciones financieras

internacionales. Tomamos nota con satisfacción de la sugerencia de los Ministros de Educación para que nuestros gobiernos exploren, con las instituciones financieras internacionales, otras formas innovadoras de incrementar el financiamiento para la educación, tales como el canje de deuda por inversión en educación”.

El canje de deuda por inversión en educación es una de las cuestiones centrales en las agendas de las administraciones iberoamericanas de esta primera década del siglo veintiuno. La Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) organismo intergubernamental que a partir de la I Conferencia Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno de 1991, ha promovido y convocado las Conferencias de Ministros de Educación como instancia preparatoria de esas reuniones cumbres, presenta un elaborado documento de trabajo titulado “¿Qué es el Canje de Deuda por Educación?” cuyo propósito es promover esta solución en un pacto iberoamericano por la educación. En éste se afirma que “Hace una década, la idea de canjear deuda por educación no significaba más que un par de declaraciones hechas en foros internacionales. Desde entonces, esta idea ha conseguido el apoyo oficial de varios organismos internacionales⁸, de gobiernos acreedores y deudores, de múltiples organizaciones de la sociedad civil, y sobre todo, la negociación concreta de varios canjes.”

La síntesis⁹ del movimiento que promueve tal iniciativa permite visualizar el liderazgo del reciente ministro de educación argentino, Daniel Filmus:

Abril, 1996: la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI en su informe para la UNESCO, propone: Estimular la conversión de la deuda a fin de compensar los efectos negativos que tienen sobre los gastos de educación, las políticas de ajuste y de reducción de los déficit internos y externos.

Junio, 1996: la Afirmación de Amman; el Foro de la Educación para Todos, promueve el canje de deuda para resolver la crisis financiera en educación.

Agosto de 2003: un movimiento latinoamericano a favor de canje de deuda por educación se inicia cuando 20 organizaciones de la sociedad civil firman una declaración solicitando que los Ministros de Educación de la región desarrollen una propuesta para canjear deuda con el FMI por inversión en educación.

7 OEI (2006) ¿Qué es el Canje de Deuda por Educación? Buenos Aires, Argentina.

8 Para más detalles, consultar <http://www.oas.org/udse/3Ministerial/>

9 Extraída del documento mencionado.

Globalización, Internacionalización y Educación comparada

Septiembre, 2003: en la XIII Conferencia Iberoamericana de Educación, los Ministros de Educación de la región proponen a los Jefes de Estados que analicen la posibilidad de convertir un porcentaje de la deuda regional en inversión educativa.

Octubre, 2003: en la 32ª Reunión de la Conferencia General de la UNESCO, Daniel Filmus y Cristovam Buarque, los entonces Ministros de Educación de Argentina y de Brasil respectivamente, proponen que la UNESCO lidere una iniciativa mundial para canjear deuda por educación. La iniciativa contó con el apoyo de Venezuela, Uruguay y UNICEF.

Noviembre, 2003: en la XIII Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno, los líderes responden a la propuesta de los Ministros con una promesa de explorar la idea de canjear deuda por educación.

Comienzos de 2005: el Grupo de Trabajo Iberoamericano (GTI), coordinado desde el Ministerio de Educación en España e integrado por representantes de Argentina, Brasil, Costa Rica, Ecuador, y México, promueve un Pacto Iberoamericano por la Educación con la finalidad de avanzar en la definición de estrategias, de contenidos y de instrumentos para el diseño de un programa iberoamericano de apoyo a los procesos de canje de deuda externa por educación.

Enero de 2005: pocos meses después de declarar el canje de deuda por educación como una prioridad en su cooperación internacional, el presidente español, José Luis Zapatero, anuncia la negociación de un canje de deuda por educación con Argentina.

Durante 2005: España negocia canjes con varios otros países de la región: Ecuador (\$50 millones), Nicaragua (\$38,9 m), Honduras (\$138,3 m) y El Salvador (\$10 m).

Durante 2006: Bolivia, Guatemala y Perú se suman a lista de beneficiarios de la cancelación española que sumará un total estimado de 436 millones de dólares.

Marzo, 2007: UNESCO crea un Grupo de Trabajo de Canje de Deuda para el Financiamiento en Educación, y nombra al Ministro Daniel Filmus como presidente.

Esta iniciativa de canjear deuda externa para incrementar la inversión en educación se propone en instancias paralelas tanto en las Cumbres Iberoamericanas y las Conferencias Iberoamericanas de Educación promovidas por el gobierno y la cooperación españoles como en las Cumbres de las Américas impulsadas por el gobierno de los Estados Unidos con el apoyo activo de los organismos financieros internacionales—FMI, BM, BID—y el rol coordinador de OEA según se observa en las siguientes instancias:

Reunión “Participación de la sociedad civil en la educación” (Bogotá, Colombia, 28-29 julio 2003), convocada por OEA a través de UDSE (Unidad de Desarrollo Social y Educación). Participaron 18 ONGs de las Américas (incluidos EE.UU y Canadá) vinculadas a la educación. Se aprobó la siguiente declaración a ser presentada en la reunión de Ministros de Educación en México en agosto 2003: “Sugerimos a los Ministros de Educación de las Américas elaborar una propuesta conjunta para ser presentada en la Cumbre Extraordinaria de las Américas en noviembre próximo, para que el Fondo Monetario Internacional condone una parte de la deuda externa y la destine a la inversión en la ampliación del acceso y el mejoramiento de la calidad y la equidad de la educación de los países de América Latina y el Caribe”.

III Reunión de los Ministros de Educación en el marco de las Cumbres de las Américas (México D.F., 11-13 agosto 2003). La propuesta de canjear deuda externa por educación elaborada por la UDSE generó largas discusiones oficiales y extraoficiales. Fue tomada por los Ministros de Argentina, Bolivia, Brasil, Ecuador y Venezuela. En sus recomendaciones se lee “... 7. Consideramos conveniente explorar la posibilidad de canje de deuda por educación.”, como así también: “... Instamos a los Organismos Financieros Internacionales y a las naciones con mayores niveles de desarrollo a responder a los compromisos (...) mediante la creación de un Fondo Multilateral para la educación que permita no sólo apoyar a las naciones más vulnerables sino estimular a los países que están avanzando en el cumplimiento de las metas del milenio. 8. Presentar a los Jefes de Estado y de Gobierno (...) la propuesta de un Fondo Multilateral, alianza entre el sector público y privado, para apoyar la educación”.

Declaraciones del Foro Continental de Educación en Mar del Plata 2005 y del Foro Mundial de Educación en Caracas 2006 en favor de esta propuesta de canje de deuda aún cuando en esos mismos foros—Cumbre de los Pueblos en Mar del Plata y Foro Social de las Américas en Caracas—se denunciaba la ilegitimidad de la deuda exigiendo una auditoría integral de la misma.

Reunión de Ministros de Educación realizada (Buenos Aires, 29-30 de marzo, 2007) en el marco de la Segunda Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe¹⁰ (PRELAC II) y coordinada por la

¹⁰ El PRELAC fue puesto en marcha en 2002 en Cuba, con el acuerdo de 34 ministros y el compromiso de lograr las metas de Educación para Todos (EPT) a nivel regional.

Globalización, Internacionalización y Educación comparada

Oficina Regional de la UNESCO (OREALC)¹¹. “Cómo alcanzar una educación de calidad en una región donde la pobreza y las desigualdades son factores comunes”. El financiamiento educativo, la formación de los docentes, la obligatoriedad y gratuidad educativas son los temas centrales de la agenda regional, en el marco de los tres ejes estratégicos fijados por UNESCO para alcanzar las metas de una Educación para Todos (ETP): la promoción de la educación como derecho fundamental, mejora de la calidad y fomento de la innovación y el aprovechamiento compartido de los conocimientos. La cuestión del financiamiento fue liderada nuevamente por el ministro de educación de Argentina, Daniel Filmus, también presidente del Grupo de Trabajo de la UNESCO sobre intercambio de deuda por educación, abocado a explorar la validez y la utilidad de esta “innovadora modalidad de financiamiento”. Asimismo, el ministro Filmus—elegido como nuevo presidente de la PRELAC II --, reseñó los avances argentinos a partir de las sanciones de las leyes de financiamiento educativo y de educación nacional y consideró que para “esta oportunidad única” que tiene la región de dar un vuelco que favorezca a la educación y dejar atrás las décadas signadas por la desigualdad y la exclusión social, no basta con tener recursos. Es necesario invertirlos mejor”. Para el ministro, la inversión sostenida en educación, la mejora de las condiciones laborales y de formación de los docentes y la inclusión de las nuevas tecnologías son las metas que debe enfrentar hoy la región.

XVII Conferencia Iberoamericana de Educación en Chile (julio, 2007) en el marco de la XVII Cumbre Iberoamericana cuyos ejes temáticos son la cohesión social y las políticas inclusivas, se afirma “Que las acciones coordinadas a través de la Secretaría General Iberoamericana (SEGIB) y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), acordadas en las Cumbres Iberoamericanas de Jefes de Estado y de Gobierno, como son el Plan Iberoamericano de Alfabetización y Educación Básica de Jóvenes y Adultos (PIA), el Espacio Iberoamericano del Conocimiento (EIC) con la participación del Consejo Universitario Iberoamericano (CUIB), el Programa de Televisión Educativa Iberoamericana (TEIB), así como el seguimiento de las experiencias de canje de deuda por educación, muestran notables avances en su concreción y desarrollo, contando con una generalizada valoración positiva que compartimos. Ello ha contribuido al bienestar de mujeres y hombres de Iberoamérica y, muy especialmente, ha favorecido un mayor nivel de cohesión social y la aplicación de políticas

11 http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos_temporales/informacion_general_prelac2.doc

inclusivas”. La reunión final de esta Cumbre de Jefes de Estado y de Gobierno decidiría “Encomendar a la SEGIB que continúe el apoyo a las iniciativas de promoción de los programas de canje de deuda por educación, procure el respaldo para los ya formulados e impulse la incorporación de otros acreedores de dentro y fuera de la región Iberoamericana a la iniciativa, especialmente a través de operaciones multilaterales en las que participen varios acreedores, en razón de las conclusiones del Informe sobre programas de canje de deuda por educación presentado por la SEGIB”.

Varias organizaciones de la sociedad civil (OSC) han apoyado esta iniciativa: la Campaña Mundial por la Educación—Coalición Internacional de ONGs dedicadas a la educación--, Red Latinoamericana sobre Deuda, Desarrollo y Derechos, Fe y Alegría—movimiento de Educación Popular Integral y Promoción Social integrado por organizaciones de 17 países--, haciendo señalamientos críticos a través de un informe titulado “De la controversia a la oportunidad” con recomendaciones para los gobiernos participantes, a presentarse en el Encuentro Cívico paralelo a la XVII Cumbre Iberoamericana (Chile, noviembre 2007). En este documento se destaca que esta iniciativa es una manera de legitimar una deuda que en parte fue contraída fraudulentamente, con lo que se legitimaría el endeudamiento, al tiempo que muchos de los organismos internacionales que avalaron las reformas educativas neoliberales de los noventa ahora propician esta acción (UNESCO, CEPAL). Además se propicia entonces una inversión “externa” en materia de educación aplicando esta inversión sobre las mismas reformas que han mostrado su fracaso ya que no plantea modificar la legislación vigente en materia educativa a la hora de recibir las inversiones facilitando la mercantilización y privatización de la educación al abrir ese terreno a los inversionistas extranjeros.

Dichas OSCs denuncian que este canje se aplica al 100% en dos países —El Salvador y Perú—solamente y en el resto el mayor porcentaje de los fondos se derivan a otros proyectos como el hidroeléctrico en el caso de Ecuador. Asimismo, las organizaciones resaltan que las cantidades destinadas al canje de deuda por educación son escasas y poco representativas por lo que sus efectos sobre la situación de la deuda de estos países y la mejora de la educación también son limitados y en ningún caso reducen la deuda comercial. Así, Ecuador, que tiene contraída una deuda por valor de 400 millones de dólares, recibió tan sólo 50 millones en concepto de canje (sólo un 12,5% del total), de los que cerca de 10 millones correspondían a intereses de futuro. En este sentido las organizaciones reclaman la necesidad de que los ministerios de educación y la sociedad civil sean actores centrales de estas

iniciativas y no “como ocurre en la actualidad, que los ministerios de economía de España y de los países latinoamericanos son los que toman las decisiones”. Por otro lado, insisten en la necesidad de incrementar los fondos destinados a este canje de deuda por educación, así como la tasa de descuento. Ésta, según las organizaciones, debería ser del 75% en los Países Pobres Altamente Endeudados (HIPC) y hasta del 50% en los países no HIPC. Otras de las recomendaciones que hacen a los gobiernos implicados son desvincular las operaciones de canje de deuda de la compra de bienes y servicios españoles, tal como estableció la Ley de Deuda, mejorar el acceso a la información a todos los sectores interesados y asegurar que instrumentos como créditos blandos destinados a educación no generen nueva deuda.

Es de observar que aunque los mandatos suscriptos tanto en las Cumbres de las Américas como en las Iberoamericanas son coincidentes con los de otras iniciativas internacionales, lo que obviamente las distingue es la red institucional en la que se sustentan. En el caso de las Cumbres de las Américas, es la OEA y las diversas instancias organizacionales creadas en su interior. En las Cumbres Iberoamericanas es UNESCO y su Oficina Regional, la OEI y para el caso de educación superior, el IESALC-UNESCO¹² junto con redes regionales de instituciones de educación superior y asociaciones nacionales representativas de las universidades, para el caso de Argentina, el CIN y el CRUP.¹³

El relevante impacto de las Cumbres Iberoamericanas como espacio de legitimación de reformas en el ámbito de la educación superior de la región, nos indica la necesidad de analizar más detenidamente sus documentos recientes en función de vincularlos con los conflictivos escenarios en que cotidianamente interactúan miles de profesores y alumnos. Así, seguiremos el itinerario de discursos básicamente contruídos en torno a dos premisas fundamentales: la primera es que la educación superior está basada en tres pilares: universidades, empresas y Estado, con éste último como el encargado de garantizar que el sistema educativo pueda resolver las necesidades del mercado pero también de asegurar la calidad de la educación pública y la segunda es que una función primordial de organismos de

12 El Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) es un organismo de la UNESCO dedicado a la promoción de la educación superior que contribuye a implementar en la región latinoamericana y caribeña el programa que en materia de educación superior, aprueba bianualmente la Conferencia General de la UNESCO.

13 Consejo Interuniversitario Nacional y Consejo de Rectores de Universidades Privadas respectivamente.

apoyo como la SEGIB¹⁴ y de las redes de redes de las universidades iberoamericanas como RIACES¹⁵ y CUIB¹⁶ es la de promover mecanismos nacionales y regionales de fortalecimiento de la calidad de la educación superior por medio de procesos de evaluación y acreditación, con la intención de revertir una característica de nuestra región cual es la de procurar caminos individuales cuando desde hace muchos años se proclama la necesidad de integración regional.

Además de la participación de estos organismos en la conceptualización, elaboración y formulación de los programas, objetivos y estrategias de la región en materia de educación superior, en estrecha colaboración con los organismos gubernamentales y no gubernamentales especializados así como con la comunidad académica local, desde hace unos pocos años, la SEGIB, la OEI y el CUIB están trabajando en una idea llamada Espacio Iberoamericano del Conocimiento (EIC), por mandato de la XV Cumbre de Salamanca. El EIC es un espacio de integración regional a gran escala donde se promueve la integración de la Educación Superior, la cooperación entre los distintos sistemas e instituciones y la tendencia a la homogenización de las estructuras. Este espacio tiene diversas líneas de acción entre las que se destacan la iniciativa de movilidad académica Pablo Neruda que supone un salto de calidad y de cantidad no sólo porque se involucran los gobiernos sino porque la movilidad pasa de ser la sumatoria de esfuerzos aislados a política oficial de los países.

Otra iniciativa crítica del EIC es la homogeneización de los sistemas de evaluación y acreditación universitaria, a través de la institucionalización de un sistema de créditos y acciones que tiendan a hacer equivalentes los planes de carreras, en coordinación con un proyecto ya existente llamado Tuning¹⁷ que tiende a comparar las carreras por competencias. Este proyecto empieza a ejecutarse oficialmente el en corriente año con el fuerte apoyo de los organismos que tienen una política muy proactiva en términos de procesos de comparabilidad, integración y cooperación como son los mencionados IESALC / UNESCO, OEI y SEGIB y a la vez con mucha predisposición gubernamental para promover este EIC (Espacio Iberoamericano del

14 Secretaría General Iberoamericana, el órgano permanente de apoyo institucional y técnico de la Conferencia Iberoamericana creada en la XIII Cumbre en Bolivia (2003).

15 Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior creada en Bs.As. (2003).

16 Consejo Universitario Iberoamericano constituido en Cartagena de Indias (2002) e integrado por las organizaciones nacionales representativas de las universidades y otras instituciones de educación superior de la región.

17 El proyecto llamado Tuning a nivel latinoamericano tiene apoyo de la Unión Europea.

Conocimiento) de la Educación Superior¹⁸. Convergentemente, RIACES, cuya oficina de coordinación técnica está desempeñada por la CONEAU, mostraba en su plan de trabajo para el año 2007, la creación de una base de datos regional acerca de estándares, criterios e instrumentos utilizados para la evaluación y la acreditación de carreras y programas en el campo de la educación superior iberoamericana. Asimismo, la declaración final del VI Pleno del CUIB reunido en Buenos Aires recientemente, a la vez que reconoce la existencia de desigualdades y asimetrías entre los sistemas de educación superior de los países latinoamericanos, enfatiza la comprensión del organismo en el sentido de que la internacionalización y la cooperación interuniversitaria son los instrumentos esenciales para superarlas y promover procesos de inclusión social, en el marco de la soberanía y en función de la solidaridad y la horizontalidad de las acciones.¹⁹

El recorrido por la retórica de los documentos fundamentales de estos organismos, permite sintetizar tantos discursos convergentes con las siguientes palabras clave: democratización, cooperación, integración, calidad, evaluación. Podría decirse entonces que ¿el proyecto Espacio del Conocimiento para la Educación Superior busca la democratización del acceso al conocimiento en la región? Quizás encontremos respuestas a esta cuestión en el siguiente asalto.

18 La exhaustiva descripción de antecedentes e iniciativas concomitantes con el EIC se encuentra en el sitio de OEI <http://www.oei.es/espacioiberoamericano.htm>

19 El uso de esta categoría “espacio iberoamericano” se multiplica entre organismos que operan en la región latinoamericana como la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) según se lee en sus documentos más recientes centrados en la internacionalización de las economías iberoamericanas y en ese contexto, los ámbitos del comercio y la inversión, el desarrollo de la competitividad y la innovación. Las principales conclusiones del diagnóstico de la CEPAL elaborado conjuntamente con la SEGIB para su presentación en la XVII Cumbre Iberoamericana (Chile, 2007) rondan en torno a la magnitud del comercio intrarregional iberoamericano “que se caracteriza por ser de tipo interindustrial, dado que América Latina exporta recursos naturales a cambio de manufacturas aportadas por los países ibéricos, rasgo del intercambio que limita las posibilidades de un mayor comercio recíproco entre América Latina y los países ibéricos. La Península Ibérica gradualmente ha ido dejando de ser el inversionista externo casi exclusivo dentro de ese ámbito, mientras América Latina ha dejado de ser el principal destino de las nuevas IED ibéricas en el exterior, que se orientan cada vez más hacia la Unión Europea” A la vez la CEPAL hace hincapié en el aumento significativo de las inversiones extranjeras directas provenientes de los países latinoamericanos, la mayoría de las cuales se canaliza hacia fuera del espacio iberoamericano. Por último, se describen varios ámbitos en los que la cooperación iberoamericana podría fortalecer los vínculos mutuos de comercio e inversión, a partir de mejorar las condiciones de acceso al mercado mediante políticas públicas orientadas al fomento de la competitividad y la innovación.

Tercer Asalto: A la Sombra de Bologna

Huelga notar que el prototipo de los esfuerzos en esta dirección integradora, es el proceso de Bologna²⁰, un modelo top-down con permeabilidad de barreras académicas y vinculación universidad-industria en una región con más dispersión que América Latina en cuanto a idiomas y costumbres pero con fuerte convicción política para avanzar en el proceso de integración en términos de movilidad, de convergencia de la Educación Superior --las carreras van siendo de una duración común, con unos objetivos comunes-- con un sistema de reconocimiento de créditos llamado ECTS y de suplemento a diplomas y una certificación homogénea que permita a su vez la movilidad laboral.

Ahora, este clamor por la convergencia ingresa como tal en el escenario de más intensa diversidad en la historia de la educación superior lo que crea una tensión al interior de las instituciones entre la continuidad de tamaña diversificación y esta convergencia emergente, agravada por el conflicto entre los contextos nacionales de las universidades y los procesos de internacionalización y globalización. Lo que las instituciones necesitan de sus sistemas nacionales es libertad y autonomía para atender demandas sociales en lugar de sobrerregulaciones y “accountability”, la contracara de la autonomía que obliga a las universidades a demostrar que proveen una amplia gama de servicios adicionales a las misiones centrales de enseñar e investigar. Pero la lucha por preservar la autonomía institucional dentro de esta necesaria regulación marco para reconocer calificaciones y asegurar calidad en este complejo proceso de consolidación de la “Europa del conocimiento” aumenta los desafíos que enfrentan las universidades en medio del agravamiento de la crisis de legitimidad en las últimas décadas del siglo XX²¹

20 El proceso de Bologna fue lanzado en 1999 por los ministros de educación y las universidades líderes de 29 países, con el objetivo de lograr la llamada Área de Educación Superior Europea hacia el 2010. Se ha transformado en una reforma central para los sistemas de educación superior que actualmente involucra a 46 países. Las herramientas para facilitar el reconocimiento de títulos y calificaciones académicas, la movilidad e intercambio entre instituciones consisten en 10 líneas de acción monitoreadas por el Grupo de Seguimiento que apoya la Declaración de Bologna e implementa decisiones tomadas por consenso. Básicamente el acuerdo contempla un sistema dividido en 3 ciclos - grado y posgrado (maestrías y doctorados)- que permite comparar títulos y establecer un sistema de créditos, reconocer títulos conjuntos, promover la movilidad eliminando los obstáculos administrativos y asegurar la calidad a partir de standards consensuados en lo que en síntesis, se constituye en el Espacio Europeo de Educación Superior.

21 Boaventura de Souza Santos ha profundizado el análisis sobre las crisis institucionales, de legitimidad y hegemonía de las universidades públicas en el contexto de creciente transnacionalización del mercado de la educación superior.

Globalización, Internacionalización y Educación comparada

Nos parece sencillo visualizar el acuerdo político de Bologna como la respuesta de la Unión Europea a la competencia internacional por capturar “cerebros” y producir conocimiento en la globalizada sociedad del conocimiento internacional del siglo XXI; competencia entre los Estados Unidos, con un modelo aparentemente más orientado a defender la acumulación privada de capital cultural y cognoscitivo vía la transformación de sus modelos de universidades de investigación y la Unión Europea, reforzando un modelo de cooperación inter-universitario europeo basado en un apoyo sistemático, guía y liderazgo del estado nacional.

Aunque en el espacio de este escrito no es nuestra intención elaborar un análisis exhaustivo de Bologna, sí queremos señalar que esta propuesta de homogeneización curricular en la enseñanza universitaria implica repensar la forma en que las instituciones universitarias contribuyen al desarrollo económico y social de la región. Postula un modelo de financiamiento del sistema público de enseñanza, con intenciones de equidad social y preocupaciones por la calidad de la educación. Supone la implementación de un sistema de evaluación y acreditación, incluyendo en el caso europeo una ‘portabilidad’ de los créditos académicos a través de las fronteras.

La revisión del impacto de las Cumbres Iberoamericanas para la educación superior muestra que la sombra de Bologna se cierne con enorme fuerza en los procesos actuales de transformación de este sistema en el continente, incluso donde existe un modelo de tímida social democracia gobernando muchos de los países latinoamericanos, en oposición, no necesariamente enconada, a la política cultural de los Estados Unidos—que a partir de la respuesta militar al ataque de las torres en el 2001 reorientó todos sus esfuerzos tanto bélicos como políticos hacia el Medio Oriente y Europa con cierto descuido en sus prácticas de influencia sobre la política latinoamericana.

Se trata, por lo tanto, de un modelo de reforma educacional en la educación superior influenciado por la presencia europea y por organismos multilaterales como la OCDE, UNESCO y Banco Mundial los cuales obviamente traen en sus modelos de ‘expertise’ las grandes agendas de evaluación, financiamiento, curriculum e instrucción dominantes. Sin embargo la diferencia fundamental entre el modelo europeo de transformación institucional propugnado por la carta de Bologna y el que verificamos en la educación superior latinoamericana, es la cuestión del financiamiento. En Europa hay sinnúmero de proyectos de financiamiento de la educación, intercambio de profesores, atracción de cerebros altamente calificados de

América Latina, Asia y África y sobre todo promoción de la investigación y el mejoramiento de la calidad docente, que brillan por su ausencia en el modelo de reforma de la educación superior que se transpira en las Cumbres. Entonces, repensar la educación a la sombra del modelo de Bologna implica ser muy cuidadoso al revisar las potenciales contradicciones de este modelo *top-down* (de arriba hacia abajo), en su práctica efectiva y las posibles reacciones de los grupos cívicos y universitarios de la región ya que el problema no consiste en que las prácticas sean cada vez más convergentes, lo que por otra parte parece inevitable, sino que se desarrollen sustrayéndolas del control de los ciudadanos que se convierten en meros espectadores de un proceso “técnicamente inevitable”.

Con gran lucidez Jordi Planas afirma: “Los textos referentes a la educación en la Unión Europea (UE) se hallan inmersos en la paradoja de situarse de lleno en el principio de la subsidiariedad, por el que las iniciativas de los Estados Miembros prevalecen a aquéllas que pueda tomar la UE, al mismo tiempo que las iniciativas supranacionales en materia de educación van aumentando progresivamente su influencia en los desarrollos específicos de los distintos Estados Miembros. Y todo ello a través de tres elementos clave: la búsqueda y el mantenimiento de la ‘calidad’, una orientación de las iniciativas educativas de la UE dominada por la economía y su aplicación mediante el “Método Abierto de Coordinación.” (Marrero, 2007:173)

Si esto es así en la Unión Europea, tanto más en el contexto del subdesarrollo latinoamericano. Por un lado, la afinidad electiva entre los gobiernos (nuevos y viejos) del continente con el modelo neoliberal, ha llevado por ejemplo, a que propuestas como el canje de deuda por educación, legitimen una deuda ilegítima. Crea esto una verdadera encrucijada para las fuerzas progresistas: ¿se debe aceptar la *realpolitik* y jugar dentro de los márgenes posibles de legalidad para ampliar los modelos de negociación impulsando políticas cada vez más progresistas—incluso pesar de las deficiencias de los actores políticos nacionales—o ¿se debe retrotraer la discusión a reafirmar posiciones que algunos caracterizarían como duras, principistas e irreversiblemente antinegociadoras?

Una vez más podemos recurrir al pensamiento europeo crítico frente a las posturas de Bologna, para escuchar una respuesta. Claramente Antonio Teodoro señala al respecto de una legitimación internacional de un nuevo ‘mandato’ para la educación:

“Defendí antes que o recurso ao ‘*estrangeiro*, e em particular as organizações internacionais, na formulação das políticas educativas tem representado um importante elemento de *legitimação* das opções asumidas a nível nacional, tanto

mais significativo quanto a localização periférica do país em questão. Simétricamente, a acção das organizações internacionaes funciona como una forma de mandato, difuso mas presente, no sentido da normalização das políticas educativas nacionais, que Schriewer (1997) designa de construção semántica da sociedade mundial.” (Teodoro, 2001:409).

Esta construcción semántica de la sociedad mundial que tan lúcidamente define Jurgen Schriewer y critica Antonio Teodoro debe ser entendida también como un nuevo sentido común y por lo tanto, como un modelo hegemónico en estado práctico. Dicho de otra manera, cualquier analista lógico debe concluir que el persistente martilleo del modelo neoliberal tiene que haber resultado en la construcción de esa nueva semántica de la cual habla Schriewer o para decirlo en clave gramsciana, en un nuevo sentido común. Este nuevo sentido común—que casi por regla general contradice muchas de las tradiciones de equidad e igualdad instaladas en los gobiernos de la región a partir de las prácticas del populismo latinoamericano—esta nueva ideología, es exudada por los poros de organismos internacionales, binacionales, y multilaterales, así como en la práctica diaria de técnicos políticos que con el correr de los tiempos y los cambios en los sectores gubernamentales devienen – excelentes ejemplos de la insoportable levedad del ser²²-- en consultores internacionales o empleados de los mismos organismos con los cuales negociaban desde sus posiciones políticas nacionales. Quizá, si uno quisiera ser agorero, citaría a Bourdieu y Passeron afirmando que toda acción pedagógica es, objetivamente, violencia simbólica desde que es la imposición de una arbitrariedad cultural por parte de un poder igualmente arbitrario.

Del modelo global de un nuevo consenso mundial basado en la cultura de la evaluación como mecanismo de control social, a su vez apoyado en una nueva semántica o sentido común que es, en última instancia, un arbitrario cultural, se está avanzando a la “cultura de una gestión responsable y eficiente” en la mayoría de los países latinoamericanos, superando en gran medida las tensiones planteadas en los primeros años de la década del 90 en cuanto a “autonomía universitaria versus evaluación” (Fernández Lamarra, 2007:81)²³ Según el IESALC / UNESCO transitar

22 Título de la novela del reconocido escritor Milan Kundera.

23 El estudio comparado sobre trece países fue coordinado por Fernández Lamarra con el apoyo de IESALC/UNESCO, organismo que también promueve directamente la consolidación de un área de integración y articulación en el ámbito de la acreditación y de aseguramiento de la calidad sean procesos permanentes de una nueva concepción estratégica sobre planificación y gestión de la educación superior.

de la “cultura de la evaluación” a la “cultura de una gestión responsable y eficiente” requiere estructuras organizativas de carácter innovador y nuevas modalidades de conducción y toma de decisiones, entre otros requisitos para superar la fragmentación actual y poder contribuir a la integración de un Espacio Latinoamericano de Educación Superior en convergencia con el europeo. Esta afirmación nos evoca la categoría conceptual *capitalismo académico* (Slaughter and Rhoades, 2004)²⁴ en principio adecuada aunque requiere uso en plural²⁵, para ilustrar los procesos de restricción de la autonomía y de privatización del conocimiento, justamente el meollo del asunto en la construcción de las cumbres y en las posiciones internacionalizadas pro modelo de estándares ‘objetivos’ y evaluación sistémica, pago por productividad académica o el famoso término —casi intraducible al castellano— *accountability*.

El argumento “pérdida de autonomía” —entre otros— provoca en Boaventura de Sousa Santos un consistente análisis de los acontecimientos que en las últimas dos décadas agravaron la crisis de la universidad que no es la mera enumeración de aquéllos generados por la globalización y el neoliberalismo sino que va más allá discutiendo orientaciones para lo que aparece como la imprescindible “ reforma democrática y emancipatoria” de la educación superior, objetivo más amplio que la reforma universitaria.

La manera reactiva con que la Universidad enfrentó la triple crisis —de hegemonía, legitimidad e institucional—centrándose predominantemente en su aspecto institucional, el más visible pero también el menos promisorio, resultó de la contradicción entre la reivindicación de autonomía para la definición de valores y objetivos de la universidad y la presión creciente para someter ésta última a criterios de eficacia y productividad de naturaleza empresarial o de responsabilidad social. Estas debilidades institucionales —no eran pocas ciertamente—, en vez de servir como justificación para un vasto programa político-pedagógico de reforma, sirvieron para justificar el proceso de mercantilización del bien público porque lo que subyace

24 Slaughter and Rhoades se refieren a un set de políticas y prácticas que no son solo externas a instituciones y actores de educación superior sino que están inscriptas internamente en sus conciencias y practices, en sentido foucaultiano.

25 El interesante trabajo de Judith Naidorf sobre privatización del conocimiento público en universidades públicas precisamente reconoce la limitación de esta categoría utilizada en singular y la ausencia de análisis dialéctico que integre planteos teóricos desde el conflicto y el cambio.

en este asalto es la idea neoliberal de que la universidad pública —al igual que el Estado— es irreformable²⁶.

Ahora bien, acordemos con Boaventura en que así como no todos los conflictos que están ocurriendo en las universidades tienen fondo mercantil, también es cierto que la globalización ofrece intersticios para un tipo de relacionamiento interuniversitario que va más allá de la transnacionalización con fines productivos para el capital dispuesto a invertir en el mercado de la educación superior. A tal fin, necesitamos una epistemología adecuada, nuevos modos de producción de conocimientos que a su vez exigen otros espacios, una suerte de refundación muy fuerte de las universidades en el contexto de una globalización alternativa—en los Institutos Paulo Freire hemos propuesto la noción de planetarización como alternativa a la globalización neoliberal. La planetarización debería estar controlada por los ciudadanos del mundo y no por las corporaciones multinacionales.

Pero en este tiempo de transición se han generado bastantes y buenas propuestas de implementación de nuevos modelos de construcción de conocimiento con la comunidad en espacios colectivos nuevos para el trabajo de transferencia universitaria, lo que tradicionalmente llamábamos extensión universitaria. Estas experiencias de redefinición de la responsabilidad social y ética de la universidad en su contribución a la construcción de alternativas sociales a la exclusión bajo la forma de desarrollo social solidario se registran en distintas partes del país gestionadas por distintas universidades.²⁷ (Llomovatte, 2007:12).

Por limitaciones de espacio, aquí sólo mencionaremos algunos modelos emergentes de transferencia social en distintas experiencias de gestión que van desde las cuidadosamente compiladas por Llomovatte, Naidorf y Pereyra (2007)²⁸ a nuevos

26 Sostiene Boaventura en que para recuperar la legitimidad perdida, la universidad pública tendrá que reforzar su responsabilidad social, aprender a actuar en red, adoptar procedimientos de evaluación y rever los mecanismos internos y externos de democratización, dar mayor atención a extensión y adoptar la perspectiva de ecología de saberes, esto es, saber dialogar con conocimientos que, rotulados de no-científicos, fueron barridos de los muros de la Universidad.

27 Participan la Universidad de Buenos Aires, Universidad de La Plata, Universidad Nacional del Nordeste, Universidad Nacional de Mar del Plata, Universidad Nacional de la Patagonia Austral, Universidad Nacional de Luján, así como la Universidad Católica Argentina y la Universidad de la República del Uruguay.

28 Participan la Universidad de Buenos Aires, Universidad de La Plata, Universidad Nacional del Nordeste, Universidad Nacional de Mar del Plata, Universidad Nacional de la Patagonia Austral, Universidad Nacional de Luján, así como la Universidad Católica Argentina y la Universidad de la República del Uruguay.

modelos de universidad como la Universidad Popular de los Movimientos Sociales propuesta por Boaventura de Sousa Santos al FSM, la Universidad Popular Madres de Plaza de Mayo, la Universidad Trashumante.

Cuarto Asalto: ¿Empate hegemónico?

Para concluir, toda resolución de una pelea, ofrece opciones técnicamente variadas, desde la definición por puntos hasta el knock out técnico, pero también puede declararse un empate. Hace muchos años que venimos hablando en la región de un empate hegemónico, pero también hace mucho tiempo que hemos dejado de lado la imaginación creadora para reinventar a las universidades en su política y práctica transformadoras de la sociedad.

Bibliografía

- Caufield, Catherine (1996) *Masters of Illusion. The World Bank and the Poverty of Nations* (New York: Henry Holt and Co)
- Cavanagh, John; Wysham, Daphne and Arruda Marcos (1994). *Beyond Bretton Woods. Alternatives to the Global Economic Order* (London: Pluto Press)
- Culpitt, Ian (1992). *Welfare and Citizenship. Beyond the Crisis of the Welfare State?* London: Sage)
- Emeagwali, Gloria T. (Ed.) (1995). *Women Pay the Price, Structural Adjustment in Africa and the Caribbean* (Trenton: Africa World Press)
- Feldfeber, Myriam y Saforcada Fernanda (2005). *La educación en las Cumbres de las Américas* (Buenos Aires: Miño y Dávila)
- Fernández Lamarra, Norberto (2007) *Educación superior y calidad en América Latina y Argentina* (Buenos Aires: EDUNTREF)
- Llomovatte, Silvia (2007). Modelo emergente de transferencia universitaria: autonomía y responsabilidad social (2002-2006) en Llomovatte, Silvia; Naidorf, Judith y Pereyra, Kelly (Comps.) *La universidad cotidiana: reflexiones teóricas y experiencias de Transferencia Universidad-Sociedad* (Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires)
- Marrero, Adriana (Ed.) (2007) *Educación y modernidad hoy* (Montevideo: Editorial Germania)

Globalización, Internacionalización y Educación comparada

- Morales-Gómez, Daniel y Torres, Carlos A. (1990). "Education for All: Prospects and Implications for Latin America in the 1990s" en Torres, Carlos A. (Ed.) *Education and Social Change in Latin America* (Melbourne: James Nicholas Publisher)
- Moran, Michael and Wright, Maurice (Eds) (1991) *The Market and the State: Studies in Interdependence* (Oxford: Blackwell Publishing)
- Naidorf, Judith (2005) "La privatización del conocimiento en universidades públicas" en Gentili, P. y Levy, B. *Espacio público y privatización del conocimiento*. (Buenos Aires: CLACSO)
- Planas, Jordi (2007) "Querían recursos humanos, llegaron ciudadanos" en Marrero, Adriana (Ed) *Educación y modernidad hoy* (Montevideo: Editorial Germania)
- Ramamurti, Ravi (1991) "Privatization and the Latin America Debt Problem" en Grosse, Robert (Ed.) *Private Sector Solutions to the Latin America Debt Problem* (New Brunswick: Transaction Publisher)
- Reich, Robert (1992) *The Work of Nations. Preparing Ourselves for 21st Century Capitalism* (New York: Vintage Books)
- Reimers, Fernando (1994) "Education for All in Latin America in the XXI Century and the Challenges of External Indebtedness" in Torres, Carlos A. (Ed.) *Education and Social Change in Latin America* (Melbourne: James Nicholas Publisher)
- Rhoades, Gary and Slaughter Sheila (2006) "Academic Capitalism and the New Economy: Privatization as Shifting the Target of Public Subsidy in Higher Education" en Rhoades, Robert and Torres, Carlos. *The University, State and Market. The Political Economy of Globalization in the Americas* (Stanford: Stanford University Press)
- Santos, Boaventura de Sousa (2004) *A Universidade no Século XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade* (São Paulo: Cortez)
- Tavares, Manuel (2007) "Em torno de um novo paradigma sócio-epistemológico. Entrevista a Boaventura de Sousa Santos" en *Revista de Educação* (Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas) N° 10
- Teodoro, Antonio (2001) *A Construção Política da Educação no Portugal contemporâneo* (Porto: Edições Afrontamento).
- Torres, Carlos A. (1991) "A Critical Review of Education for All (EFA) Background Documents" en *Perspectives in Education for All* (Ottawa: IDRC-MR295e Abril-20)
- Torres, Carlos A. (1994) "Prefacio a la Tercera Edición" en Torres, Carlos A. y González Rivera, Guillermo (Coords.) *Sociología de la Educación. Corrientes Contemporáneas* (Buenos Aires: Miño y Dávila)

Zaira Navarrete Cazales / Marco Aurelio Navarro Leal

- Torres, Carlos A. (1996) *Las Secretas Aventuras del Orden. Estado y Educación* (Buenos Aires: Miño y Dávila)
- Torres, Carlos A. y Rhoads, Robert (2006) “Globalization and Higher Education in the Americas” en in Rhoads, Robert and Torres, Carlos. *The University, State and Market. The Political Economy of Globalization in the Americas* (Stanford: Stanford University Press)

Universidad y ciudadanía: la perspectiva global de un vínculo complejo

Armando Alcántara Santuario²⁹

Introducción

Los esfuerzos por ampliar y fortalecer la ciudadanía, entendida en forma general como el ejercicio de derechos y el cumplimiento de obligaciones de diverso tipo al interior de una sociedad y más allá de sus fronteras, han sido incesantes: desde sus orígenes modernos en la Europa y los Estados Unidos del siglo XVIII, hasta la actualidad. Hoy en día sin embargo, estos derechos no han sido plenamente garantizados y su violación ocurre con frecuencia, sobre todo en regímenes políticos autoritarios e incluso en algunos que se dicen democráticos. Si bien el ejercicio de la ciudadanía se reconoce como la forma más adecuada de convivencia en las sociedades contemporáneas, diversas situaciones que ocurren en la actualidad indican que aún hay considerables insuficiencias. En algunos países se observan todavía altos niveles de intolerancia religiosa y de restricción a la libertad de expresión. Además, aún persiste entre muchos ciudadanos la idea que la práctica de la ciudadanía se reduce la emisión del voto en las elecciones de autoridades locales y nacionales.

No obstante, se observan en varios países—desarrollados o en vías de desarrollo—bajos niveles de participación política, tanto en la afiliación a los partidos políticos como en los niveles de votación para elegir autoridades de distinto tipo. Esta falta de interés indica la existencia de un marcado escepticismo y desilusión en la democracia formal. Son muchos los ciudadanos, intelectuales y líderes de opinión que en la actualidad critican fuertemente a los miembros de la clase política por su falta de compromiso con la ciudadanía y los frecuentes escándalos de corrupción que con frecuencia los envuelven. En este sentido, se plantea que uno de los desafíos de América Latina es pasar de una *democracia de electores* a una *democracia de ciudadanos* (PNUD, 2004).

Es indudable por otra parte, que en nuestros días los movimientos internacionales de población, la diversidad étnica, el multiculturalismo, entre otras realidades generadas por la propia dinámica de las sociedades globales, obliga a repensar y conceptualizar la ciudadanía a partir de nuevas categorías analíticas (Saint Paul, 2011). En este sentido, están ocurriendo grandes movilizaciones que, actuando al

29 Universidad Nacional Autónoma de México. CE: aralsantuario@gmail.com

margen de los institutos políticos tradicionales, luchan por reivindicaciones sociales de distinto tipo. En ocasiones estos movimientos sólo son reactivos, pero ha habido también otros que han logrado grandes transformaciones como el ocurrido en Egipto para derrocar al régimen de Hosni Mubarak (Petras, 2011) o los que llevaron a cabo los estudiantes chilenos en los últimos años (Rodríguez, 2011), así como los que se desarrollan actualmente en algunos países europeos. Pero por otra parte, se siguen observando ataques contra minorías y en varias naciones imperan el autoritarismo y la corrupción. Y ni qué decir de las persistentes desigualdades sociales, que en muchos casos en vez de disminuir se agudizan de manera incontenible. Sigue pendiente, en este sentido, la pregunta que en los años 90 se planteaba el sociólogo francés Alain Touraine “¿Podremos vivir juntos?”

Por otro lado, se continúa considerando a las instituciones educativas como vehículos importantes para la formación ciudadana de los individuos, no sólo en las etapas iniciales o elementales de la escolaridad, sino también en los niveles subsecuentes. En el nivel superior, cuando los estudiantes alcanzan la edad para ser considerados legalmente ciudadanos, el papel de las instituciones universitarias adquiere una gran importancia. Aun cuando la población de jóvenes que asiste a la universidad sea reducida en comparación con el total, su presencia una vez que egresan de los establecimientos de educación superior (ES) en las diversas ramas y sectores de la economía y de la sociedad, es muy relevante. Asimismo, el ejercicio de la ciudadanía dentro de las propias instituciones de educación superior (IES), también puede darse mediante la participación en los órganos colegiados y en la toma de decisiones académicas. Por otro lado, a juicio de Turner (1994) las universidades se vuelven importantes en la configuración de la dimensión cultural de la ciudadanía. Esas instituciones actúan funcionalmente como instancias de la socialización de los conocimientos y promueven todo el sistema de valores cívicos. Con todas estas consideraciones en mente, el propósito principal de este trabajo es explorar estos temas e implicaciones dentro de la vinculación entre ciudadanía y universidad desde una perspectiva global.

En el primero de los seis apartados en que se ha dividido el texto se revisan de modo general algunos antecedentes y conceptos de lo que constituye la ciudadanía moderna, principalmente de las ideas desarrolladas en el siglo XVIII por los pensadores ingleses, franceses y norteamericanos, así como su influencia en América Latina. En la segunda parte se explora el vínculo ciudadanía, desarrollo socioeconómico y cohesión social, particularmente desde el punto de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). El argumento central en esta

sección del trabajo es la necesidad de mejorar de manera efectiva las condiciones de vida de las personas para que se pueda ejercer de manera plena la ciudadanía y se fortalezca la cohesión social en las naciones de la región latinoamericana. El tercer apartado analiza las relaciones entre la educación y la ciudadanía, en tanto que la primera se considera un vehículo eficaz para la promoción y el fortalecimiento de la segunda. En la cuarta sección de este trabajo se describe una iniciativa del Secretario General de la ONU para promover una “educación para la ciudadanía mundial (ECM)”, cuya responsabilidad principal está realizando la UNESCO. La quinta parte explora algunas derivaciones e implicaciones de la iniciativa antes mencionada en el terreno de la educación superior. En el sexto y último apartado se revisa de manera general el imperativo ético de la responsabilidad en la relación ciudadanía y universidad.

Antecedentes de la ciudadanía moderna

El concepto de ciudadanía puede considerarse “la expresión de una relación entre el individuo y el Estado en el interior de una sociedad dada en una determinada época” (Castro, I, et al., 2014, p. 39). Además, como se menciona en la introducción de este trabajo, dicho concepto se remite a los derechos y deberes del individuo, “los cuales son establecidos a partir de relaciones sociales y reconocidos por el Estado, que los hace vigentes a través de sus instituciones. La ciudadanía está siempre relacionada con una comunidad política: sus miembros (ciudadanos), su régimen (Estado) y su gobierno (poder o formas de dominación)” (Idem, p. 39). En consecuencia puede afirmarse, que se trata de una relación histórica y singular en tiempo y espacio.

La ciudadanía moderna está vinculada estrechamente con el surgimiento de la economía capitalista y las revoluciones liberales burguesas del siglo XVIII en Europa y Estados Unidos. El documento seminal de las reivindicaciones y obligaciones ciudadanas fue la Declaración de los Derechos del Hombre del 26 de agosto de 1789, producto de la Revolución Francesa. Un antecedente de este documento fue la Carta de Derechos o *Bill of Rights*, redactada en la Inglaterra de fines del siglo XVII en la que jugó un papel fundamental John Locke, cuya idea de un “pacto de consentimiento” tenía como preocupación principal la defensa de la propiedad privada. Se trataba pues de un “individualismo posesivo” con rasgo de tolerancia e ideas de civilidad. Estas ideas tuvieron una influencia importante, primero en la independencia de los Estados Unidos y posteriormente en la revolución ocurrida en Francia. A principios del siglo XIX, los caudillos de las guerras de Independencia de América Latina y el Caribe (Haití) se inspiraron en los principios

de los intelectuales franceses e ingleses, así como en quienes encabezaron el movimiento independentista de los Estados Unidos (Castro et al, 2014). Estos emblemáticos procesos de transformación del hombre común en ciudadano, si bien derivaron en grandes enfrentamientos con las fuerzas que defendían a la aristocracia, no otorgaron la condición ciudadana a todos los individuos. De esa forma, “las ideas de igualdad frente a los derechos civiles: de vida (seguridad, protección, justicia); de libertad (expresión política y tolerancia religiosa, desplazamiento de bienes materiales (propiedad privada, renta, ganancias, etc.), en un principio fueron selectivas; más que eso, fueron excluyentes” (Castro et al., 2014, p. 40). Quedaron fuera de la condición de ciudadanos, entre otros, los grupos étnicos y, por largo tiempo también, las mujeres. Por lo que se ha logrado y lo que falta, los derechos ciudadanos están en el corazón de la vida social. Y necesitan ser extendidos para enfrentar nuevos retos (Steenbergen, 1994).

Uno de los autores más reconocidos en el tema de la ciudadanía, el sociólogo inglés TH Marshall, la concebía como una larga secuencia evolutiva conformada por los derechos civiles (fines del siglo XVII y a lo largo del siglo XVIII), los derechos políticos (siglo XIX), y concluía con los derechos sociales en el siglo XX, en un contexto de implementación de regímenes de bienestar en Europa. Según la lógica marshalliana, el Estado se constituye en el guardián principal de los derechos liberales en la medida en que su funcionamiento descansa sobre un complejo institucional que actúa en el sentido del goce de las libertades de pensamiento, de expresión, de religión, entre otras. Se consideraba al individuo como un ser humano capaz de participar en el ejercicio del poder político como miembro de un cuerpo investido de autoridad política o como elector de sus miembros. Para Marshall el Estado funciona como un operador encargado de conciliar las relaciones antagónicas entre las premisas de la democracia liberal y la libertad del mercado (Marshall, 1964; Saint Paul, 2011). En coincidencia con este último punto, en el documento *La democracia en América Latina. Hacia una democracia de ciudadanas y ciudadanos. El debate conceptual sobre la democracia* (PNUD, 2004) se considera que no se puede lograr un mejoramiento sustancial en la ciudadanía sin tener a un Estado fuerte, capaz de actuar a la vez como actor, institución y representante. Asimismo, complementando el análisis de TH Marshall, se subraya que no es posible una teoría sociológica de la ciudadanía si no toma en cuenta la idea de que los conflictos hacen parte de la misma lógica de funcionamiento de la sociedad que siempre está en un proceso de mutación social (Lipset, 1964, p. XX). En este sentido, también

correspondería al Estado actuar como mediador y ejecutor de las acciones encaminadas a la resolución de los conflictos sociales.

Ciudadanía, desarrollo socioeconómico y cohesión social

En las actuales condiciones del mundo contemporáneo, donde los procesos de globalización están provocando cambios sin precedente, entre los que se aprecian por un lado agudas concentraciones de recursos de diversos tipos y, por el otro, fuertes incrementos en los niveles de desigualdad, el ejercicio pleno de la ciudadanía no puede estar alejado de una visión integral del desarrollo. Por su importancia para la estabilidad social de muchas naciones, este tema ocupa un lugar preponderante en la agenda de los principales organismos internacionales. Son varios los aspectos críticos que constituyen los elementos de análisis, reflexión y propuestas, entre los que se pueden mencionar el continuum inclusión y exclusión, los modelos de desarrollo y la cohesión social.

En el documento *Equidad, desarrollo y ciudadanía* (CEPAL, 2000), se hace un detallado y bien fundamentado análisis de la relación entre los tres procesos anteriores, a la luz de la creciente globalización que viene experimentando el mundo desde al menos las últimas tres décadas. En este sentido, una de las dimensiones de la globalización es la gradual generalización de ideas y valores globales, como los derechos humanos, el desarrollo social, la equidad de género, el respeto a la diversidad étnica y cultural, y la protección del medio ambiente, entre otros. Por su parte, Castro et al. (2014), señalan que frente a los procesos de globalización que cuestionan fuertemente la intervención del Estado-nación, se observa una considerable erosión de la capacidad socializadora de las instituciones que tradicionalmente habían asumido esa tarea. Es por ello que se habla de un “déficit de socialización”, especialmente en la formación del ciudadano.

Asimismo, de acuerdo con el documento de la CEPAL (2000), es necesario visualizar “lo público” en un sentido amplio, lo cual implica múltiples instancias de la sociedad civil. Según el organismo, esta visión de lo público concuerda con las necesidades de abrir espacios de participación a la sociedad civil, de avanzar en la resolución de una crisis de los Estados no plenamente superada, de corregir tanto “fallas del mercado” como “fallas del gobierno” y, más en general, de construir y reconstruir instituciones. Esta última es una de las tareas más complejas que enfrenta la región latinoamericana.

Para el organismo económico latinoamericano, el ejercicio ciudadano no sólo constituye un derecho en sí mismo, el cual contribuye al bienestar, sino también el canal más efectivo para garantizar que los objetivos sociales del desarrollo estén representados en las decisiones públicas. La búsqueda de mayor equidad requiere, por lo tanto, que la sociedad desarrolle sistemas de protección y promoción de oportunidades y de la calidad de vida en aquellos aspectos que las sociedades consideran de valor social, y que permiten que todos los ciudadanos sean partícipes de los beneficios y actores del desarrollo.

Sin Ignorar otras dimensiones de la desigualdad (patrimoniales, demográficas, étnicas y de género), los retos que plantea el desarrollo integral deben considerar dos puntales fundamentales: la educación y el empleo. En este sentido, la educación, según la CEPAL, permite incidir a la vez en la equidad, el desarrollo y la ciudadanía. Exige, por lo tanto, la máxima prioridad en la política social y en la asignación del gasto público, orientada hacia una mayor continuidad dentro del sistema educacional y hacia mejoras sustanciales en la calidad de la oferta educativa.

Desde una perspectiva integral, para el organismo económico latinoamericano la ciudadanía implica un compromiso recíproco entre el poder público y las personas. El primero debe respetar la autonomía individual, permitir y promover la participación política y brindar, en forma consistente con el desarrollo económico, posibilidades de bienestar social y oportunidades productivas. Las segundas deben contribuir con su participación en el ámbito público, haciendo aportes para enriquecerlo. En este sentido, la ciudadanía implica una ampliación del espacio público frente a la fuerza centrífuga que hoy tiene el espacio privado, a fin de crear una sociedad con una conciencia más difundida sobre las responsabilidades de los individuos y los grupos respecto del conjunto de la organización social, espacio de deliberación y formación de acuerdos entre ciudadanos y participación directa de ellos en la creación y disfrute de “bienes públicos” y “bienes de valor social”.

Para la CEPAL, el fortalecimiento de la ciudadanía como participación efectiva de los actores sociales en los asuntos públicos es esencial para evitar el deterioro de la cohesión social. Se observa que todas las sociedades de la región están experimentando, con mayor o menor intensidad, una pérdida de sentido de pertenencia de las personas a la sociedad, de identidad con propósitos colectivos y de desarrollo de lazos de solidaridad. Este hecho, subraya la CEPAL, destaca la importancia de fomentar los lazos de solidaridad, desde el Estado o desde la propia sociedad civil. Significa que “lo público” debe ser visualizado como el espacio de los intereses colectivos más que como “lo estatal”. Se trata, en otras palabras, de alcanzar

una participación más activa de todos los sectores sociales en las instituciones políticas democráticas, pero también de desarrollar múltiples mecanismos propios de la sociedad civil que fortalezcan las relaciones de solidaridad y responsabilidad sociales, tanto al interior de los grupos como entre ellos, y que permitan, ante todo, fortalecer una cultura de convivencia y desarrollo colectivo, basada en la tolerancia frente a la diferencia y en la solución negociada de los conflictos (CEPAL, 2000). Este punto constituye en la actualidad un aspecto toral en las discusiones que se dan tanto en la academia como en la opinión pública, y también forma parte de las reivindicaciones de varios movimientos sociales que se desarrollan en diversos países de la región. Pasemos ahora a revisar los nexos que existen entre la ciudadanía y los procesos educativos.

Ciudadanía y educación

Es un hecho innegable y natural, obvio si se quiere, que los individuos en general y los ciudadanos en particular, se educan en los más diversos ámbitos sociales: familia, comunidad y nación (Barba, 2009). Sin embargo, la escuela en general y principalmente la de carácter público y laica, constituye el sitio privilegiado en el que el vínculo entre educación y formación para la ciudadanía se formaliza y fortalece. Ello es así porque ahí se imparten conocimientos y valores básicos para la convivencia social. Asimismo, a medida que las sociedades contemporáneas se han vuelto más complejas y se amplían las demandas de participación en los asuntos políticos, las escuelas se están viendo rebasadas en su cometido de contribuir a la formación de una ciudadanía que requiere ser cada vez más informada, responsable y participativa. Es por ello que hoy en día se habla del vínculo entre educación y ciudadanía como un proceso en constante construcción (Castro et al., 2014).

Fischman y Haas (2014), plantean una serie de orientaciones conceptuales que permiten ubicar el debate en el campo de la educación para la ciudadanía (EC) más allá de los modelos idealizadores y simplistas que prevalecen en su estudio. El argumento principal de los autores consiste en que la noción de “ciudadano/a” que prevalece en distintas escuelas y universidades (sobre todo en los Estados Unidos), es a menudo idealizada en exceso y está estrechamente vinculada a dos supuestos altamente cuestionables. El primero de ellos se refiere al uso extendido de narrativas sobre ciudadanía basadas en nociones de pertenencia limitadas a la nación, sin considerar los cambios políticos, económicos, sociales y demográficos contemporáneos relacionados con los procesos de “globalización”. El segundo supuesto tiene que ver con la razón que explica la etiqueta de “discursos fantásticos”

de educación para la ciudadanía. Es decir, que el énfasis que ponen en la relación de racionalidad y tradición cartesiana – y de los actores humanos como seres puramente conscientes –, se traduce en un modelo excesivamente idealista y pedagógicamente poco práctico de educación para la ciudadanía.

Frente a algunos de los modelos utilizados con mayor frecuencia para describir la relación entre ciudadanía y educación, Fischman y Haas examinan sus deficiencias y proponen en su lugar tanto el concepto de *cognición incorporada (embodied cognition)*, como la relevancia de metáforas y prototipos para entender la ciudadanía. Sostienen que ésta, como cualquier otro concepto, es internalizada y desarrollada individual y colectivamente, comprendida y conceptualizada a través de procesos que son en gran medida automáticos, inconscientes e impregnados de experiencias vividas, con interrupciones periódicas de pensamiento consciente. Por lo tanto, el uso de esas herramientas permitirá elaborar y desarrollar programas más eficaces de EC que conecten con la vida de los estudiantes, dentro y fuera de la escuela, a través de su participación activa en actividades democráticas auténticas.

Educación para la ciudadanía mundial

La importancia de ampliar la educación para la ciudadanía al plano mundial ha sido reconocida e impulsada recientemente por la Organización de las Naciones Unidas (ONU). De esta manera, la Educación para la ciudadanía mundial (ECM) forma parte de los ámbitos estratégicos de trabajo del Programa de Educación de la UNESCO para el periodo 2014-2017 y es una de las tres prioridades de la iniciativa mundial La Educación ante Todo (Global Education First) del Secretario General de la ONU, lanzada en septiembre de 2012. Las otras dos prioridades de esta última iniciativa son la ampliación del acceso a la educación básica y el mejoramiento de la calidad del aprendizaje. En términos generales, el emprendimiento propuesto por el Secretario General Ban Ki-moon pretende superar las barreras que hasta el momento han obstaculizado el cumplimiento de las tres prioridades. En lo que se refiere a la primera, se pretenden superar los obstáculos a la escolarización y la terminación de la enseñanza escolar, los cuales incluyen los costos prohibitivos de algunos insumos (libros de texto, uniformes y útiles escolares) y del transporte, insuficiencia de aulas, emergencias humanitarias (conflictos sociales y desastres naturales), discriminación sexista y explotación de menores.

Para lograr la segunda prioridad, se pretende remontar diversos escollos para el aprendizaje de calidad, tales como escasez de docentes calificados, falta de materiales

didácticos, falta de educación inicial (preescolar), entornos familiares difíciles, inadecuación entre las competencias necesarias para el mundo actual y las que se adquieren en el sistema educativo, barreras lingüísticas, hambre y mala alimentación, y sistemas ineficaces de evaluación del desempeño de los alumnos. En cuanto a la tercera prioridad, lo que se busca es vencer los obstáculos a la conciencia de ser ciudadano del mundo, entre los que se encuentran la poca pertinencia de los contenidos escolares frente a las realidades de la vida social contemporánea y los desafíos planetarios, así como la falta de aprendizajes innovadores y participativos; la deficiente actualización de los docentes respecto a sus competencias y perspectivas disciplinarias y sociales; el escaso interés por los valores relacionados con la paz, los derechos humanos, el respeto, la diversidad cultural y la justicia; y la falta de liderazgo en materia de ciudadanía mundial (expresada en los pocos debates sobre la tolerancia y los derechos humanos a fin de superar las divisiones y ampliar las perspectivas de paz y prosperidad) (ONU, 2012).

Es precisamente sobre la tercera prioridad, la Educación para la Ciudadanía Mundial (ECM) que la UNESCO elaboró en 2013, un documento que contiene las respuestas de un grupo de expertos internacionales a tres grandes cuestionamientos en torno a la pertinencia temporal de plantear una iniciativa respecto a la ciudadanía mundial y la educación para la ciudadanía mundial, así como una definición del término en cuestión (la ciudadanía mundial) y, en su caso las estrategias y acciones de una educación para la ciudadanía mundial.

Sobre la primera interrogante, los especialistas señalaron que en la educación dentro del mundo globalizado como en el que vivimos, cobran cada vez más importancia los valores, las actitudes y la capacidad de comunicación como complementos esenciales de las habilidades y conocimientos cognitivos. Asimismo, muchos educadores han puesto de manifiesto la relevancia de la educación para la comprensión y resolución de problemas sociales, políticos, culturales e internacionales. Otro aspecto que se resalta es la creciente interdependencia e interconexión entre personas y lugares, debido entre otros factores al desarrollo de los distintos medios y formas de comunicación y de movilidad. No obstante, existen todavía tensiones y conflictos en diversas regiones del mundo, al igual que los enormes desafíos que representa el desarrollo sustentable y el cambio climático, todo lo cual expresa la necesidad de una mayor cooperación y realización de acciones en los ámbitos internacional y local.

Por lo que se refiere a la conceptualización de la “ciudadanía mundial” y “educación para la ciudadanía global”, se reconoce que no existe un consenso sobre

la primera, ya que en algunos casos se habla de “ciudadanía más allá de las fronteras” o “ciudadanía más allá del Estado-nación” y en otros casos se hace referencia al “cosmopolitismo” y aún a la “ciudadanía planetaria”. En todo caso, no se considera a la “ciudadanía mundial” como un estatus jurídico sino como “un sentido de pertenencia a la comunidad global y a una humanidad compartida, con integrantes que son solidarios y sienten una identidad colectiva, así como una responsabilidad común a nivel internacional” (UNESCO, 2013, p. 3). Se espera además que las acciones y la participación realizadas a través de acciones cívicas estén orientadas hacia a la búsqueda de un mundo y un futuro mejores, sobre la base del respeto a valores universales como los derechos humanos, la democracia, la justicia, la no discriminación, la diversidad y la sustentabilidad, entre otros.

Derivada de estas consideraciones, la “educación para la ciudadanía mundial” (ECM), se plantea como objetivo empoderar a los educandos a fin de participar y asumir funciones —a nivel local y global— en la resolución de desafíos internacionales y que se involucren de manera proactiva en la búsqueda de un mundo más justo, pacífico, tolerante, inclusivo, seguro y sustentable (Ibidem). Asimismo, la construcción de una ECM se plantea en una perspectiva del aprendizaje a lo largo de toda la vida, por lo que se dirige a los educandos de todas las edades y niveles, teniendo como vehículos la educación formal, la no formal y la informal. Entre las competencias medulares de la ECM se incluyen en primer término, el conocimiento y la comprensión de temas y tendencias mundiales específicos, al igual que el conocimiento y respeto por los valores universales esenciales. En segundo lugar se hallan las habilidades cognitivas para un pensamiento crítico, creativo e innovador para resolver problemas y tomar decisiones. Las habilidades no cognitivas como la empatía, la apertura a experiencias y perspectivas distintas, las habilidades interpersonales y de comunicación, y la aptitud para establecer redes e interactuar con personas de diferentes extracciones y orígenes, constituyen el tercer aspecto. El cuarto sería la capacidad de iniciar y participar en acciones de forma proactiva.

En cuanto a las condiciones que facilitarían el desarrollo de la ECM, los expertos subrayaron que un ambiente político, social y religioso abierto a los valores universales (la paz y los derechos humanos), constituye la clave para promover sus objetivos. Además, una implementación eficaz requiere estar apoyada en políticas y en una guía pedagógica. No obstante, también se identifican ciertas áreas de tensión, una de las cuales es si la ECM debe promover los resultados globales para la comunidad o los resultados para los educandos a nivel individual. Entre las acciones propuestas para llevar a cabo la ECM, están la urgencia de incluir en los planes de

estudio de los países el objetivo de adaptar a un contexto local los conceptos que ya han sido aceptados a nivel mundial. También se requiere la adopción de una pedagogía transformadora que aliente a los alumnos a analizar de manera crítica los problemas de la vida cotidiana y a plantear soluciones de forma creativa e innovadora; que apoye a los estudiantes para reflexionar sobre las distintas cosmovisiones y las relaciones de poder en el mundo contemporáneo, así como la situación de grupos y personas marginados o poco representados en la sociedad; que respete la diferencia y la diversidad; que aliente la participación para el cambio social; que involucre a múltiples actores para coadyuvar en los procesos de aprendizaje. Para todo ello se precisan docentes y administradores más capacitados y con mayor apoyo para llevar adelante el nuevo tipo de pedagogía (UNESCO, 2013).

Educación superior y ciudadanía

Es dentro del marco de la ECM en el nivel superior, que Carlos Alberto Torres (2015), examina las relaciones entre la ciudadanía global y las universidades. Lo hace mediante el uso del constructo *ciudadanía global* como referente del análisis de las tensiones entre lo global y lo local en los establecimientos universitarios. Ese constructo lo entiende como la comprensión —por parte de los individuos— de los lazos y conexiones a nivel global en cuanto a las dimensiones política, económica y social, así como el compromiso con el bien colectivo. En tanto concepto, además, la ECM debería contribuir directamente al logro de ese compromiso.

Para Torres, las universidades están, como quizá nunca antes, en una encrucijada para justificar tanto su existencia como el significado del conocimiento que producen o transmiten, así como el de las civilizaciones de las que forman parte o que constituyen su objeto de estudio. En su propuesta, plantea de inicio cinco grandes dimensiones que requieren ser incorporadas en cualquier análisis de las funciones y papeles de las universidades globales (construidas en su mayoría alrededor de modelos científicos desarrollados en inglés y con criterios de evaluación que son tributarios del mundo positivista anglosajón). Tales dimensiones tienen que ver con el aprendizaje, la investigación, la reputación, el prestigio y el servicio a nivel global. Entre las muchas preguntas que plantea, destaca en la parte final una que debería responderse para entender el papel global que juegan las universidades: “¿deberían las instituciones universitarias proponer modelos de educación para la ciudadanía global no sólo basadas en consideraciones políticas, orientaciones diplomáticas, o aspectos científicos y tecnológicos, sino en razones humanitarias?” (Torres, 2015, p. 30).

Dentro del capítulo sobre la Responsabilidad Social de la Educación Superior, la Declaración Final de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior celebrada en París en 2009, se incluyeron varios puntos respecto de la forma en que ésta puede contribuir al fortalecimiento de la ciudadanía. En el primero de ellos, se señaló que en el desarrollo de sus funciones sustantivas y en el ámbito de la autonomía institucional y la libertad académica, las IES deberían centrarse aún más en los aspectos interdisciplinarios y promover el pensamiento crítico y la ciudadanía activa. De ese modo contribuirían al “desarrollo sostenible, la paz y el bienestar, así como a hacer realidad los derechos humanos, entre ellos la igualdad entre los sexos” (UNESCO, 2009, p. 2). Otra de sus contribuciones debería ser no sólo proporcionar competencias sólidas para el empleo, sino contribuir además a la formación de ciudadanos dotados de principios éticos, comprometidos con la construcción de la paz, la defensa de los derechos humanos y los valores de la democracia (Idem).

Ciudadanía y universidad: el imperativo ético de la responsabilidad

En este mismo orden de ideas, Leticia Barba (2009) sostiene que si las universidades asumen la dimensión ético-cívica orientada al logro de una sociedad democrática, tendrán que constituirse en comunidades idóneas de convivencia y de aprendizaje. Deberán propiciar para ello, el diálogo, el debate, la crítica y las actitudes que promuevan la inclusión. Habrán de ser comunidades donde se fomente la comprensión del ser humano y su realidad social y política más allá de lo local y lo nacional; donde se desarrollen actitudes de respeto mutuo y el sentido de pertenecer a un mundo plural y diverso, así como el rechazo a los fundamentalismos, etnocentrismos y todo tipo de xenofobias o discriminaciones por razones de género, etnia o nacionalidad. La universidad, además de ser un espacio donde se cultiva el conocimiento, es también un espacio donde se aprende a ver el mundo de una manera crítica y desde una perspectiva ética, particularmente desde la ética de la responsabilidad (Barba, 2009). También los establecimientos universitarios se vuelven importantes en la configuración de la dimensión cultural de la ciudadanía pues actúan funcionalmente como instancias de la socialización de los conocimientos y promueven todo el sistema de valores cívicos (Turner, 1994).

Autores como Pepe Beltrán (2015), se manifiestan por una universidad que base su propia redefinición y reinención en una tarea que pasa por preservar y fomentar, a la vez que recrear, la construcción de la ciudadanía en tanto es una de sus funciones principales. También se manifiesta por la construcción colectiva de un relato que

contemple las perspectivas de clase, etnia y género, el cual ofrezca una narrativa que dé sentido a la vida social. Para ello, subraya, “este relato sólo será posible, y sólo será verosímil, si se elabora contando con la ciudadanía y si es contado por una ciudadanía que aspira a ser plena, a ser autónoma y a ser auténtica” (Beltrán, 2015, p. 21).

En lo que sería la “universidad ciudadana del siglo XXI”, con un hondo sentido democrático, António Teodoro (2015) plantea una serie de desafíos a las políticas y prácticas universitarias que han sido tradicionales hasta el momento actual en relación con la educación superior como bien público, la apropiación y el uso del conocimiento y la cooperación internacional, entre otros. Argumenta que vivimos en tiempos de “bifurcación”: a veces pueden parecer caóticos, pero de ellos sin embargo, habrá de surgir un “nuevo orden”, el cual “no está determinado, pero sí es determinable”. Se trataría entonces de un orden que tuviera en la “educación para todos” su principal instrumento de cohesión y justicia social.

En un plano más empírico, Marrero y Pereira (2015) problematizan la organización y el funcionamiento real de la democracia universitaria, “procurando mostrar la debilidad y los sesgos que sufre el llamado ‘demos’ universitario como expresión de la voluntad ciudadana en la definición y puesta en práctica de políticas universitarias” (Marrero y Pereira, 2015, p. 61). Para ello, analizan los resultados de las votaciones realizadas para elegir a las autoridades universitarias en la Universidad de la República Oriental del Uruguay (UdelaR). En un punto de su análisis comparan la relación entre las elecciones universitarias y las nacionales—realizadas en el mismo año (2014) para elegir al parlamento y la presidencia del país. Observan, en primera instancia, que es mayor el abstencionismo en los comicios universitarios que en los nacionales. Cuestionan que este mayor nivel de abstencionismo ocurra en una institución —la universidad— que se precia de sus mecanismos democráticos y participativos. Asimismo, dado que para Marrero y Pereira el voto es la mínima expresión de la participación política y ciudadana, se estaría frente a un déficit en el ejercicio de la ciudadanía. También consideran que la UdelaR sería un establecimiento universitario que se halla lejos tanto de mostrarse como un ámbito favorable al pronunciamiento de sus integrantes, como ser una “escuela de ciudadanía”.

Consideraciones finales

La exploración de algunos temas e implicaciones de la vinculación entre ciudadanía y universidad desde una perspectiva global permitió apreciar algunas de las

posibilidades que la educación superior tiene para promover y fortalecer el ejercicio de los derechos y responsabilidades ciudadanos en las sociedades modernas. Pero también dio cuenta de las limitaciones y obstáculos que existen tanto al interior de las propias organizaciones sociales como de las formas y métodos con que la educación pretende inculcar y difundir los valores y comportamientos cívicos. En muchos casos, por desgracia y a más de dos siglos de distancia de la Declaración de los Derechos del Hombre en los textos de la Ilustración europea, siguen siendo todavía una aspiración incumplida. En este trabajo también se revisaron algunos documentos elaborados por organismos internacionales en que se insiste en revisar y fortalecer el desarrollo económico para mejorar las condiciones de vida de la población, a fin de que el ejercicio de la ciudadanía y la cohesión social no se queden en meras formalidades legales.

La iniciativa del Secretario General de la ONU para impulsar la educación para la ciudadanía mundial (ECM) representa un desafío enorme y una oportunidad para establecer, de manera amplia y a nivel global, los derechos ciudadanos. Por ello, la UNESCO ha considerado a la ECM como un punto prioritario en sus planes de acción. Cabe señalar que el disfrute pleno de la ciudadanía requiere también, como se mencionó antes, de que las condiciones de vida de la población sean las más adecuadas. En el nivel superior, desde hace algunos años se ha incluido la formación ciudadana como una parte importante de la responsabilidad social de los establecimientos universitarios. De ahí también la necesidad inaplazable de trabajar en dichos establecimientos la dimensión ético cívica orientada a la consecución de una sociedad verdaderamente democrática y justa.

Bibliografía

- Barba, L. (2009) Ética y valores cívicos. En A. Alcántara, L. Barba y A. Hirsch. *Valores universitarios y profesionales de los estudiantes de posgrado de la UNAM*. México: UNAM-IISUE.
- Beltrán, J. (2015) Por una educación superior política e histórica: el regreso de la ciudadanía. *Universidades*. Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (UDUAL). Año LXVI, Nueva Época, núm. 64, abril-junio, pp. 9-22.
- Castro, I., Rodríguez, A., y Smith, M. (2014) *La construcción de ciudadanía en la educación media superior: un estudio de caso sobre docentes de la UNAM*. México: IISUE-UNAM.

- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (2000) *Equidad, desarrollo y ciudadanía*. Santiago de Chile: CEPAL.
- Fischman, G. y Haas, E. (2014) Moving beyond idealistically narrow discourses in citizenship education. *Policy futures in education*, 12:3 [www.worldwords.co.uk/PFIE] consultado el 07/05/2015].
- Lipset, S M. (1964) Introduction. En T H Marshall. *Class, citizenship and social development*. New York: Doubleday & Company.
- Marrero, A. y Pereira, L. (2015) Problemas actuales, soluciones pendientes: el ejercicio ciudadano en la universidad pública uruguaya. *Universidades*. Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (UDUAL). Año LXVI, Nueva Época, núm. 64, abril-junio, pp. 61-74.
- Marshall, TH (1964). *Class, citizenship and social development*. New York: Doubleday & Company.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2012). *La educación ante todo. Una iniciativa del Secretario General de la ONU*. Nueva York: ONU. [Education_First_SP.pdf] Consultado el 24/07/2015.
- Petras, J. (2011) Egipto: los movimientos sociales, la CIA y el Mossad, *Rebelión* 20/02/2011. [http://www.rebellion.org/noticia.php?id=122735] Consultado el 07/05/2015.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2004). *La democracia en América Latina. Hacia una democracia de ciudadanas y ciudadanos. El debate conceptual sobre la democracia*. Nueva York: PNUD, Aguilar, Taurus, Alfaguara.
- Rodríguez, R. (2011) *El conflicto universitario en Chile: los 12 puntos*, Campus Milenio 429, 01/09/2011 [http://www.ses.unam.mx/publicaciones/articulos.php?proceso=visualiza&idart=1483] Consultado el 07/05/2015.
- Saint Paul, J. (2011) *TH Marshall y las discusiones contemporáneas sobre ciudadanía, cohesión social y democracia*. Estudios Políticos, Documento de Trabajo, núm. 1. Serie Estudios Políticos. México: Universidad de Guanajuato.
- Steenbergen, B. V. (ed.) (1994) *The condition of citizenship*. London: Sage.
- Teodoro, A. (2015) A universidade no século XXI. Desenhando futuros possíveis. *Universidades*. Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (UDUAL). Año LXVI, Nueva Época, núm. 64, abril-junio, pp. 31-42.
- Torres, C. A. (2015) Universidades globales y ciudadanía global. *Universidades*. Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (UDUAL). Año LXVI, Nueva Época, núm. 64, abril-junio, pp. 23-30.

- Touraine, A. (1997) *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Turner, B S (1994) Postmodern cultural modern citizens. En B V Steenbergen (editor) *The condition of citizenship*. London: Sage.
- UNESCO (2009) Conferencia Mundial sobre la Educación Superior - 2009. *La nueva dinámica de la investigación para el cambio social y el desarrollo*. París: UNESCO [www.comunicado WCHE 2009_es.pdf] Consultado el 22/07/2015.
- UNESCO (2013) Educación para la ciudadanía mundial. *Una perspectiva emergente*. Documento final de la consulta técnica sobre educación para la ciudadanía mundial. ED/2013/PSD/PHR/PI/4. [[http://unesdoc.unesco.org images/0022/002241/224115s.-pdf](http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002241/224115s.-pdf)] Consultado el 23/07/2015.

Globalización, hidrocarburos y educación superior en Tamaulipas y el sur de Texas: una aproximación

Marco Aurelio Navarro Leal³⁰

Introducción

En la perspectiva de la nueva complejidad geográfica de la globalización del siglo XXI, surge la necesidad de repensar conceptos como los de frontera y territorio, tanto en términos de conocimiento, narrativas e instituciones; como en términos de identidad, de política y de poder (Kofman, 2008). Existen zonas en el mundo con una interacción económica y social transfronteriza que se intensifica a partir de la industrialización del siglo XIX y sobre la cual se montan ahora los procesos de la globalización actual, en las que conviven la “vieja” y la “nueva” internacionalización (Eriksen, 2007).

La frontera entre los Estados Unidos y México ha sido reconocida como un área de intensas relaciones bilaterales, en la que es difícil hacer una separación en términos de etnicidad, cultura o color de la piel, ya que, de acuerdo al Censo de los Estados Unidos del 2009, el 94 % de la población fronteriza de ese país tenía una identidad mexicana. Pero además de las similitudes demográficas, se reconoce también que ahí se ubica una antigua y creciente dinámica económica que cruza la frontera a través de los medios, el comercio y los servicios (Kilburn, San Miguel, & Hoon Kuak, 2013).

En esta dinámica fronteriza hay una historia que inicia a mediados del siglo XIX, cuando los límites de la frontera fueron transferidos desde el río de las Nueces hasta el río Bravo. Se estima que en ese entonces un 90% de la población de esa franja eran mexicanos y solo el 10% eran anglosajones recién vecindados en Texas. En 1958 el gobierno de Tamaulipas estableció una franja de 20 kilómetros a lo largo del río Bravo, que si bien servía para favorecer el tránsito de mercancías sin gravamen (Sepúlveda, 1958), permitió también una movilidad de casi libre tránsito de las familias de ambos países. Desde entonces la dinámica fronteriza “... implica un asunto laboral, debido a la existencia de un mercado de trabajo binacional, pero también la movilización de una extensa red de vínculos sociales y familiares” (Santibáñez, 2000, pág. 302).

30 Universidad Autónoma de Tamaulipas, México. CE: marcoaurelionavarro@msn.com

A partir de la llamada reforma energética que, mediante el “pacto por México”, inició el gobierno federal mexicano en el año 2013, se introduce una doble ventana de relaciones en la dinámica fronteriza: por un lado, la ampliación de operaciones hacia México, de empresas que en el sector de hidrocarburos venían operando en el sur de Texas y, por otro, el inicio de una nueva disposición de relaciones entre las instituciones encargadas de formar el capital humano que eventualmente estará llamado a colaborar en dichas empresas.

En este sentido, el propósito de esta contribución es el de explorar las disposiciones que algunas universidades del sur de Texas han integrado, con vistas a acompañar las operaciones de ampliación de la actividad energética a través de la dinámica de la frontera. Exploramos también los movimientos que en el estado de Tamaulipas, las instituciones de educación superior realizan en este sentido, buscando atender las nuevas demandas que suponen la ampliación de la tradicional actividad energética de este estado.

Al considerar las asimetrías del caso, esta doble exploración permitirá ilustrar las decisiones a tomar por la educación superior de Tamaulipas, así como eventualmente trazar estrategias y acciones de colaboración entre las instituciones de ambos lados del río Bravo, si bien estas han tenido un carácter disperso y episódico.

Este documento no se ubica propiamente en el campo de la educación comparada, aunque sí busca abonar terreno hacia el campo de la educación internacional. En la primera parte se plantea la importancia que el sector energético tiene para esta zona geográfica, así como los retos que plantea para la educación superior. En un segundo apartado se exploran los movimientos que en fechas recientes cuatro de las más importantes universidades del sur de Texas han hecho en atención al sector energético y lo mismo se hace con las universidades tamaulipecas, para terminar con algunos comentarios a considerar en el diseño de estrategias para la educación superior.

Se advierte que aunque en Texas y Tamaulipas existen importantes yacimientos de petróleo tanto en tierra como en aguas someras y profundas, en el estudio mayor (del cual este escrito es una primera aproximación) se delimitan en primera instancia los yacimientos de gas tanto de la cuenca Eagle Ford como de la cuenca de Burgos, por tres razones básicas:

- a) Ambas cuencas son parte de depósitos de gas que se continúan a través de la frontera, por lo que pueden representar otra línea en común en el desarrollo de ambas riberas.

- b) Por la importancia económica que representan sus depósitos. Eagle Ford se ubica entre los nueve mayores campos de explotación de hidrocarburos del mundo, y la tercera más importante por sus reservas probables. A partir del año 2012, este desarrollo ha generado un impacto de más de 60 billones de dólares en esta zona y ha producido poco más de 116 mil empleos. Por su parte, en cuenca de Burgos, los probables 545 billones de pies cúbicos de gas de lutita (gas *shale*) y 13 millones de barriles de crudo posicionan a esta región del norte de Coahuila, Tamaulipas y Nuevo León como la tercera más importante del mundo. Actualmente de la cuenca de Burgos se extraen diariamente 1,061 millones de pies cúbicos de gas no asociado, que representan 18.2% de la producción nacional. Pemex ha destinado poco presupuesto para el desarrollo del *shale* y solo ha perforado 14 pozos durante 2014 (Redacción SDPNoticias.com, 2014)
- c) Pero por otra, porque en los próximos años, tanto el gas natural como el gas *shale* (principales reservas de ambas cuencas) jugarán un papel determinante en la estrategia nacional energética (Barnés de Castro, 2013), cuyos ejes principales serán: “incrementar la producción de gas natural y acelerar el desarrollo de nueva infraestructura de transporte, almacenamiento y distribución” (Gil Valdivia, 2013, pág. 21). Por el conjunto de líneas de acción que esta estrategia contiene, es que cobra un especial interés para la educación superior, especialmente para la formación del capital humano que habrá de participar en ello.

1. Hidrocarburos y educación superior

Tanto Texas como Tamaulipas tienen una larga tradición petrolera, aunque en la relación de este sector con sendos sistemas de educación superior guarda significativas diferencias, como se verá enseguida.

1.1. En Texas, una relación de origen

Es en la transición del siglo XIX hacia el siglo XX, cuando en Texas se perforan los primeros pozos petroleros y cuya producción marcaría la economía del mundo a través de la producción del campo *Spindletop* y la fusión de distintas empresas en torno a *Texas Company (Texaco)*. El petróleo de estos campos gradualmente impactó en la conversión de los combustibles del ferrocarril de carbón y de los buques de

vapor; además de que en los procesos de urbanización, la pavimentación de calles se incorporó al proceso, junto con la mecanización de la agricultura.

Hacia 1839, en el período en que Texas se erigió en República, su presidente Mirabeau B. Lamar solicitó al congreso una dotación de tierras para la universidad, la cual consistió en poco menos de 90 mil hectáreas (221,400 acres), las cuales en 1858 se incrementaron a poco más de 404,685 hectáreas (un millón de acres) Aunque en Texas aún no existía en ese entonces universidad pública alguna, ya que *Texas A&M University* abrió sus puertas hasta 1876 y la Universidad de Texas hasta 1883, dotándolas el congreso con un segundo millón de acres, también dispersos por distintos rumbos del estado (Ramos, 1999).

La extracción de petróleo de esas tierras a partir de 1929, generó un Fondo Universitario Permanente que destinó un tercio para cada uno de estos dos sistemas universitarios, quedando un tercio para manejo de inversiones. Este Fondo, para diciembre del 2014, reporta un valor de mercado de 17.5 billones de dólares y un valor en libros de 14.5 billones de dólares, sin incluir el valor de las tierras (*Permanent University Fund*, 2014).

Sin duda que con esta dote y su dimensión petrolera las dos universidades, y sus afiliadas, encontrarían un camino más terso que el de las universidades públicas mexicanas para iniciar emprendimientos asociados (*joint ventures*) a empresas productivas, especialmente en el ramo de los hidrocarburos, como se verá más adelante.

1.2 En Tamaulipas, una relación tardía

Tamaulipas por su parte también inicia su actividad petrolera en la transición del siglo XIX al XX, cuando en Árbol Grande (hoy ciudad Madero), en 1886, se instala la compañía *Waters Pearce Oil* para refinar el crudo extraído en los Estados Unidos, destinado al abastecimiento del mercado mexicano. Posteriormente se instalarían la *Mexican Petroleum Company of California* y *Weetman Pearson* (contratista inglés), para explorar algunas afloraciones superficiales de crudo en el área de la huasteca potosina y veracruzana. Es hasta 1904, cuando la primera compañía inicia la explotación comercial de México en el pozo La Pez No. 1, cercano a Ébano, San Luis Potosí. En los siguientes cinco años, nueve compañías petroleras se encontrarían instaladas en el área de Tampico. Este puerto pronto se convirtió en una central de compra, venta y arrendamiento de pozos y terrenos, con una inusitada actividad comercial colateral, de tal forma que para el inicio de la década de los años veinte

Globalización, Internacionalización y Educación comparada

Tampico ya era el segundo puerto exportador de petróleo del mundo con un movimiento de más de 2,500 buques (González Salas, 2000).

Otra activa zona petrolera de Tamaulipas se localiza en el municipio norteño de Reynosa, cuyos primeros yacimientos de petróleo y gas fueron descubiertos hacia 1946, para extender una exploración interesante a sus alrededores, en donde se localizaron otros yacimientos, como en Camargo, otro municipio fronterizo cercano a Reynosa, de donde saldrá un gasoducto de 118 kms hacia Los Ramones, Nuevo León. Por la actividad petrolera de la zona, Pemex instala una nueva refinería que entraría en operación hacia diciembre de 1950, con capacidad para cuatro mil barriles diarios (Aguirre Botello, 2015).

En marzo de 1938, el Presidente Lázaro Cárdenas hace pública la declaratoria de expropiación petrolera, por lo que las empresas extranjeras sacaron maquinaria y materias primas de sus plantas, al tiempo que dieron de baja a sus técnicos calificados. Ante esta delicada situación, por decreto presidencial, en 1939 se autorizó al recién creado Instituto Politécnico Nacional, crear las carreras de Ingeniero Químico Petrolero e Ingeniero Metalúrgico, en la ciudad de México. La carrera de Ingeniero Petrolero se ofrecería hasta diez años más tarde.

En Tamaulipas, es hasta septiembre de 1954 cuando en ciudad Madero entra en operación el Instituto Tecnológico, ofreciendo el programa de Técnico Perforador de Pozos de Petróleo y sería hasta mediados de la década de los setenta cuando ofrezca programas de ingeniería en Geología y en Geofísica. La Universidad de Tamaulipas nace formalmente al año siguiente, ofreciendo profesiones liberales, como derecho, medicina, odontología, contaduría, entre otras, pero no ingenierías relacionadas directamente al sector energético.

Sin embargo, vale la pena mencionar que en esta entidad existió un impuesto general del 5% al consumo, el cual fue para apoyar el fondo para infraestructura de esta universidad pública. De éste gravamen, es de estimarse que lo recaudado por concepto del consumo a la gasolina, fue mayor que lo recaudado por conceptos como ferias y festivales. Habría que buscar en la contabilidad gubernamental de esas fechas para conocer con mayor precisión. El comentario es solo para decir que, aunque de forma indirecta, sí hubo un cierto apoyo del sector energético para la educación superior de Tamaulipas.

2. La reacción universitaria reciente

Una vez que se anunciaron las reservas posibles, probables y probadas de Eagle Ford y de la cuenca de Burgos, y especialmente al arrancar los trabajos relacionados con la reforma energética del 2013, se generó una inusitada, tal vez apresurada, reacción por parte de las instituciones de educación superior de ambos lados de la frontera.

2.1. La reacción en universidades texanas

La educación superior de Texas consiste en 146 universidades públicas e independientes, de las cuales 50 son *community colleges* con múltiples *campi* (ofrecen programas de dos años, así como certificaciones laborales); 38 son universidades y centros públicos; 38 universidades independientes; entre otras relacionadas con el sector salud. (Texas Higher Education Coordinating Board, 2013). Una buena parte de las instituciones públicas se han agrupado en dos sistemas: Texas A&M University y The University of Texas.

Las universidades texanas que hemos seleccionado para esta exploración inicial, son aquellas que están más cercanas a la frontera con Tamaulipas: Texas A&M University International, Texas A&M University at Kingsville, The University of Texas at San Antonio y The University of Texas Rio Grande Valley. La razón de esta selección se hace básicamente porque son las universidades situadas en la prolongación de la cuenca de Burgos hacia Texas, conocida como Eagle Ford y por ello han hecho explícito su interés por formar personal y producir investigación para el sector.

La información sobre las universidades utilizada en esta sección, proviene tanto de las páginas web de las propias instituciones, como de entrevistas realizadas con personal directivo de las mismas, durante los meses de octubre del 2014 y febrero del 2015.

Texas A&M International University

Texas A&M International University está ubicada en Laredo, Texas, a escasas diez millas de la frontera con Nuevo Laredo, Tamaulipas. En 1970 nació como Texas A&I, con programas de dos años, hasta que en 1989 ingresa al sistema Texas A&M y cuatro años después recibe el nombre de Texas A&M International University, con autorización para emprender estudios de posgrado con instituciones de México y Canadá.

Globalización, Internacionalización y Educación comparada

Es notable la actividad binacional detonada por esta institución en los últimos años. Al iniciar la presente década, el Centro Binacional, dirigido por *María Eugenia Calderón-Porter*, es la oficina que se ocupa de las iniciativas globales y ha desplegado un conjunto importante de actividades tanto con la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) como con las universidades de Coahuila, Nuevo León y Tamaulipas, especialmente en torno a temas relacionados con el sector energético. Es la oficina que se encarga de todos los convenios académicos o de negocios con México.

Es importante destacar que para dirigir la escuela de mayor juventud en la institución, se ha contratado a uno de los siete miembros de la Comisión Nacional de Hidrocarburos, quien renunciara al iniciar la ronda 1 de la reforma energética para dirigir la escuela de Ingeniería. Una de las primeras acciones de la nueva administración fue el establecimiento de actividades conjuntas con la escuela de Ingeniería de Texas A&M University en Kingsville, por supuesto en torno a temas relacionados con hidrocarburos.

University of Texas at San Antonio

De conformidad con un interesante plan estratégico, con una visión ampliamente compartida, la Universidad de Texas en San Antonio, creada en 1969, enfila ahora toda su actividad para situarse en *tier 1* de los rankings, lo cual significa convertirse de una universidad formadora de profesionistas, a una universidad de investigación. Para ello ha dado pasos importantes en varias líneas como la instalación y dinamización de centros de investigación y la contratación reciente de actores clave, como un destacado investigador en los campos de la física y la nanotecnología, quien además de ser formador de científicos mexicanos fue quien diseñó e implementó el Padrón Nacional de Programas de Posgrado, que actualmente administra el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt).

Para cubrir la titularidad de la oficina de asuntos internacionales esta institución, de 29 mil estudiantes, contrató a quien además de haber fungido como Secretario Académico de El Colegio de la Frontera Norte, también fue Subsecretario de Gobernación para Población, Migración y Asuntos Religiosos, por lo que su conocimiento sobre la problemática y la política transfronteriza es clave para el desarrollo de la institución y su vinculación con el contexto.

Texas A&M University - Kingsville

Al iniciar el siglo XX, esta institución fue un *teachers college*, una escuela normal; en 1929 amplió el foco de su oferta académica y se convirtió en el Texas College of Arts and Industries y en 1967 ingresó al sistema de Texas A&I. Fue en 1989 cuando ingresó al sistema Texas A&M y rápidamente amplió su oferta de programas, especialmente en las ciencias duras y las ingenierías, destacando la de ingeniería en gas natural.

Mediante la fusión de académicos de algunos departamentos, en agosto del 2013 la escuela de ingeniería estableció el Centro Eagle Ford para la Investigación, la Educación y la Extensión; con el objeto de promover las capacidades de investigación y desarrollo de estudiantes y profesores, así como organizar talleres para promover la comunicación entre la academia, las organizaciones de la comunidad, la industria y las entidades de gobierno sobre el desarrollo de Eagle Ford Shale y sus aspectos técnicos; todo con un enfoque de sustentabilidad.

Los primeros cursos impartidos por el Centro están dirigidos a profesionales que ya trabajan en este campo y que desean ampliar sus conocimientos y habilidades en aspectos relacionados con abastecimiento, flujos y tratamiento de aguas asociadas al “*fracking*”; manejo de residuos sólidos y recuperación de suelos; evaluación y control de la calidad del aire; así como reuniones con las comunidades afectadas por el desarrollo del gas *shale*.

Resulta muy interesante que el plan estratégico de esta Universidad esté íntegramente dedicado al mejoramiento de la escritura en inglés de los estudiantes de todos los tipos de programas, recursos, infraestructura, formación de profesores; todo orientado hacia el mejoramiento de la escritura como principal eje del desarrollo institucional. Se debe observar que en esta Universidad una importante proporción de la matrícula es de origen extranjero, especialmente de México y Medio Oriente.

The University of Texas Rio Grande Valley

A partir del otoño del 2015, esta Universidad surge como resultado de la fusión de la University of Texas at Brownsville, University of Texas Panamerican y el Regional Academic Health Center. La primera de éstas, con el nombre de Southmost College (por ser Brownsville la ciudad localizada más al sur de los Estados Unidos), durante muchos años solo ofreció programas de dos años, hasta que en años recientes inician un proceso de integración a UT Panam, funcionando con el doble nombre de

University of Texas at Brownsville (UTB) y Southmost College, ya que aquella no solo recibía egresados de esta para continuar sus estudios de cuatro años, sino que también tenían algunos programas compartidos, especialmente de posgrado.

El Regional Academic Health Center, aunque de carácter público, fue un centro independiente, al igual que Panamerican University, la cual se convirtió en University of Texas Panam; y por el tamaño de la matrícula universitaria con origen hispano, su rector Miguel Nevares puso una moción por discriminación, de tal forma que la institución recibió un importante subsidio por alumno que resultó mayor al de otras universidades públicas.

En el contexto del sur de Texas y del sistema UT, esta fusión es muy interesante, pues aunque aún no anuncian algún programa relacionado con energía, se anuncia ahora como una universidad binacional y bilingüe, que habrá de gozar de los beneficios del Fondo Permanente para Educación Superior; lo cual, añadido el beneficio del Programa de Asistencia Estudiantil (PASE), que permite que los estudiantes tamaulipecos paguen las mismas cuotas que los norteamericanos, facilitará el primer ingreso de los estudiantes fronterizos y su posterior transferencia hacia otras universidades pertenecientes al mismo sistema.

2.2. Respuesta de algunas universidades de Tamaulipas

En Tamaulipas el sistema de educación superior se compone de 103 instituciones, algunas de éstas con sedes en distintos municipios de la entidad: 70 son instituciones privadas, 12 son federales transferidas (normales), 12 estatales, 8 federales y 1 autónoma; entre todas atienden a 111,518 estudiantes, distribuidos en 14 municipios.

A diferencia de la tímida reacción de la educación superior tamaulipeca frente a la expropiación petrolera del presidente Cárdenas, la reacción frente a la actual reforma energética ha sido casi inmediata. La modificación de los artículos 25, 27 y 28 de la Constitución, para que los empresarios privados nacionales y extranjeros puedan invertir en la exploración y producción de petróleo, gas y electricidad, compartiendo con el Estado la renta petrolera y la energética, se publicó en el Diario Oficial de la Federación de 11 de diciembre del 2013 y para el 11 de agosto del 2014 el presidente de la República Mexicana Enrique Peña Nieto promulgó la legislación secundaria correspondiente, incluyendo la reforma a 12 leyes y la creación de otras 9.

Exactamente un mes después, el 10 de septiembre del 2014, el gobernador Torre Cantú presentó la Agenda Energética de Tamaulipas, la cual, en un lugar prioritario incorpora el tema de capital humano e identifica tanto los programas educativos de

distintos niveles como la cantidad de personal en formación y egresados que están relacionados con el desarrollo energético; también enlista los programas de capacitación para el trabajo a impulsar en el nivel medio superior.

Con el título de “Reorientación de la oferta educativa” se enlista un conjunto de programas existentes y cuyos títulos tienen una relación directa con el sector energético. Se refiere a reformular los planes de estudio de nueve programas para acercarlos más hacia las demandas de capital humano del sector energético y que pertenecen a varias instituciones públicas con presencia en distintos municipios de la entidad.

La presentación de esta agenda gubernamental resultó en una convocatoria para que las instituciones de educación superior de la entidad participaran con mayor decisión en la apertura de programas educativos relacionados con el sector. Si bien la reacción de estas instituciones en mucho se ha dado de manera individual, también es cierto que en Tamaulipas se empieza a ensayar con ciertas formas de agrupación de instituciones.

Los institutos tecnológicos

En la entidad funcionan los tecnológicos de ciudad Madero, Mante, Ciudad Victoria, Nuevo Laredo, Reynosa y Matamoros, los cuales a partir de septiembre del 2014 quedaron integrados al Tecnológico Nacional de México, convirtiéndose en sedes locales de éste, para ser regulados por una Dirección General. La capacidad de los tecnológicos locales para la toma de decisiones de manera independiente está limitada, y la nueva figura de un tecnológico central con sedes, no resuelve el antiguo problema de la centralización y es muy posible que entre los institutos se transfieran programas ya aprobados, en lugar de diseñar programas nuevos, como los de técnico superior e ingeniería en Energías Renovables.

Las universidades politécnicas

En este grupo se ubican las de Altamira, ciudad Victoria y Región Ribereña. Solamente la primera de estas tres ofrece la carrera de Ingeniero en Energía. El curriculum hace una mención especial hacia la generación de energía eléctrica. Las otras dos universidades de este grupo ofrecen ingeniería en Mecatrónica, en la de Victoria, e Ingeniería Industrial, en la de La Región Ribereña, que serían las carreras más cercanas al sector energético.

Las universidades privadas

Por otra parte, con menos controles que las públicas, siete universidades privadas ya están recibiendo inscripciones para 13 programas de licenciatura y maestría en temas de hidrocarburos y de energías renovables, además de un número importante de ingenierías diversas. Algunas de estas instituciones ofrecen sus servicios sin una infraestructura básica para su operación.

En un ejercicio de seguimiento, hacia el mes de abril del 2015, las autoridades educativas de la entidad ya contaban con un nuevo planteamiento que incrementaba la cantidad de programas tanto de nueva creación como aquellos que serían sometidos a procesos de reingeniería, para acercar más sus contenidos curriculares hacia las necesidades del sector energético. Se identificaron 98 programas de nueva creación (9 de técnico superior, 41 de licenciatura, 4 especialidades, 29 maestrías y 15 de doctorado) y 31 de reingeniería (9 de técnico superior, 10 licenciaturas, 2 de especialidad, 8 de maestría y 2 de doctorado). Todos para iniciar operaciones en agosto del 2015.

Mientras tanto, desde meses previos, la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT) estuvo realizando un proceso de actualización curricular en todos sus programas de técnico superior y licenciatura. Los procesos realizados en este esfuerzo tuvieron como resultado que para finales del mes de mayo del mismo año la Asamblea Universitaria aprobase la actualización de 63 programas, el cambio de denominación de 7 programas de licenciatura, 20 programas de nueva creación (11 de licenciatura y 9 de técnico superior) y la liquidación de 11 licenciaturas.

En referencia a los programas relacionados con el sector energético, a los programas de Ingeniero Petrolero e Ingeniero en Procesos Petroquímicos, se suman los de Ingeniería en Logística, Ingeniería en Geomática, así como licenciado en Ecología y Desarrollo Sustentable, Ingeniero en Energías Renovables y licenciado en Economía y Desarrollo Sustentable. En el nivel de Técnico Superior Universitario (TSU) se suman: TSU en Administración de Empresas Energéticas, TSU en Administración Portuaria, TSU en Logística, TSU en Exploración Geológica, TSU en Hidrocarburos, TSU en Energía Solar, TSU en Remediación Ambiental.

La Universidad Autónoma de Tamaulipas desarrolla otras actividades adicionales a la formación de profesionales, como centros, grupos y líneas de investigación relacionadas con el impacto social y ambiental de la actividad energética, así como también centros de servicios orientados hacia la adquisición de contratos para las compañías energéticas, públicas y privadas.

3. Comentarios finales

El propósito de este análisis fue el de realizar una primera exploración sobre la reacción de las instituciones de educación superior del sur de Texas y del estado de Tamaulipas, como parte de un proyecto más amplio cuyo objetivo es el de aportar información para la planeación de la formación de capital humano para el sector energético, como recomiendan los expertos (Domínguez Vergara, 2013).

Si bien en el presente documento no se compara al estado de Tamaulipas con el de Texas, como indicarían los métodos ortodoxos de la educación comparada, el carácter exploratorio de éste solo guarda interés en la zona de Texas cercana a los depósitos de gas de Eagle Ford, es decir, la zona del sur de ese estado; con especial énfasis en la zona denominada El Valle de Texas, dado que el foco de interés, en este primer acercamiento al tema, es la respuesta de las universidades a la nueva agenda energética en ambos lados de la frontera. Para una metodología comparada más rigurosa, las unidades de comparación son las instituciones universitarias y no los estados de Tamaulipas y Texas.

Es de observarse, de inicio, una inusual premura, de parte del conjunto de instituciones de ambos lados de la frontera, por dar respuesta a la nueva agenda energética, si bien esta premura no es privativa de la educación superior, parece ser el signo particular de la implementación de la reforma constitucional mexicana, desde que se envía al Congreso y su posterior promulgación, seguida de inmediato por su adopción en las entidades federativas, especialmente por el Gobierno de Tamaulipas, que fue el primero de la República Mexicana en presentar su agenda energética estatal.

Se observa también que por parte de las universidades del sur de Texas, su filiación a los sistemas Texas A&M y UT no impide que éstas tengan una reacción individual hacia la agenda, por lo que en ese contexto parece existir una relación de colaboración y competencia simultánea, que por una parte les permite participar no solamente de un fondo financiero sino también de una fuente de prestigio como lo es la marca registrada de ambos sistemas u niversitarios.

Es de observar también que la respuesta de las universidades texanas no consistió en la apertura de nuevos programas educativos directamente relacionados con petróleo y gas, sino en la apertura y revitalización de centros de investigación y desarrollo, por una parte, mientras que por otra se dinamizan las relaciones con instituciones de educación media superior y superior de los estados mexicanos cercanos a la frontera.

Globalización, Internacionalización y Educación comparada

De hecho sus planes estratégicos de desarrollo van por caminos distintos, aunque no contradictorios entre sí. Texas A&M Laredo incrementa sus relaciones con instituciones y empresas de Nuevo León, Coahuila y Tamaulipas a través del Centro Binacional; UT San Antonio se orienta hacia un modelo de universidad de investigación; Texas A&M Kingsville, pone el énfasis de su desarrollo en el mejoramiento de la calidad a través de la escritura; mientras que UT Panam se fusiona con UT Brownsville para convertirse en una universidad mayormente comprehensiva en el crecimiento de su matrícula y en sus áreas de conocimiento.

Destaca en las universidades texanas la contratación de mexicanos *seniors* con amplia experiencia tanto en educación superior como en el sector energético mexicano, para posiciones relacionadas con investigación y vinculación, tanto con instituciones educativas mexicanas como con empresas dedicadas al sector energético en ambos lados de la frontera.

A diferencia de lo anterior, las instituciones mexicanas de educación superior reaccionaron generalmente mediante la propuesta de programas educativos tanto de nivel licenciatura como nivel técnico superior, aunque también, como es el caso de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, con programas y proyectos de investigación y de servicios.

Al igual que en el sur de Texas, la respuesta de las instituciones se hace de manera individualizada y no con un carácter de sistema. A pesar de que tanto las texanas como las tamaulipecas se agrupan por subsistemas, no parece existir una planeación de conjunto, sino que cada una planea para sí, sin considerar al nivel educativo en su totalidad, especialmente en la esfera de las universidades privadas del lado tamaulipeco.

Se debe mencionar sin embargo, que la integración de información hasta ahora recopilada por la Subsecretaría de Educación Media Superior y Superior de Tamaulipas, para efectos de gestionar apoyos para infraestructura, equipamiento y desarrollo ante las instancias federales representa un esfuerzo que, de continuarse, puede dar pie a un proceso de planeación estratégica regional de la educación superior que incluya no solo a las instituciones de la entidad sino también la coordinación de acciones de colaboración con las instituciones de educación superior de otras entidades y del sur de Texas.

Las nuevas demandas que este nuevo auge de la producción de hidrocarburos plantean a las instituciones de educación superior de ambos lados de la frontera, requieren de la adopción de nuevas estrategias de interacción tanto para la formación

de capital humano, como para el desarrollo conjunto de líneas de investigación y vinculación transfronteriza.

A la interacción binacional que, a través de la historia de los siglos XIX y XX, trajo por consecuencia la creación de una zona demográfica, económica y de identidad cultural común, se suma la nueva complejidad de la internacionalización globalizadora en la que, como se sugiere en este análisis, surge la necesidad de repensar las nociones de frontera y territorio para promover un mayor acercamiento entre las instituciones.

Bibliografía

- Aguirre Botello, M. (30 de marzo de 2015). *Mexico Maxico*. Obtenido de Pemex, cronología, expropiación y estadísticas: <http://www.mexicomaxico.org/Voto/pemex.htm#faja>
- Barnés de Castro, F. (2013). Situación y perspectivas del gas natural en México. En S. Chacón, & G. Gil, *La reforma energética en México 2013. Pensando el futuro* (págs. 51-62). México: Foro Consultivo Científico y Tecnológico A. C.
- Domínguez Vergara, N. (Septiembre-Octubre de 2013). Desarrollo Tecnológico nacional debe ser el eje de la reforma energética. 34-40. (E. González, Entrevistador) México: PetroQuimex. La revista de la industria petrolera.
- Eriksen, T. H. (2007). *Globalization. The key concepts*. Oxford, UK: Berg.
- Gil Valdivia, G. (2013). La reforma energética en México 2013 y el desarrollo sustentable del país. En S. Chacón, & G. Gil Valdivia, *La reforma energética en México 2013. Pensando el futuro* (págs. 15-32). México: Foro Consultivo Científico y Tecnológico; Sección Mexicana del Club de Roma; Egap. Tecnológico de Monterrey.
- González Salas, C. (2000). *Tampico. Lo azul*. Tampico: Publi ideas. Obtenido de Lo Azul. Contexto histórico Pemex.
- Kilburn, J., San Miguel, C., & Hoon Kuak, D. (2013). Is fear of crime splitting the sister cities? The case of Los Dos Laredos. *Cities*(34), 30-36.
- Kofman, E. (2008). Political geography and globalization in the twenty-first century. En E. Kofman, & G. Youngs, *Globalization. Theory and practice* (págs. 14-28). New York: The Continuum International Publishing Group Inc.

Globalización, Internacionalización y Educación comparada

- Permanent University Fund. (31 de December de 2014). *Report on Certain Specified Data as required by Art. 4413 (34e) of the Civil Statutes*. Obtenido de <http://www.utimco.org/Funds/Endowment/PUF/PUFSemiAnnual201412.pdf>
- Ramos, M. G. (1999). *Texas Almanac* . Recuperado el 22 de 03 de 2015, de Oil and Texas: A Cultural History: <http://www.texasalmanac.com/topics/business/oil-and-texas-cultural-history>
- Redacción SDPNoticias.com. (23 de julio de 2014). *SDPNOTICIAS:COM*. Obtenido de <http://www.sdpnoticias.com/economia/2014/07/23/cuenca-de-burgos-seubica-entre-los-9-mayores-campos-de-explotacion-de-hidrocarburos>
- Santibáñez, J. (2000). Características de la migración de mexicanos hacia y desde Estados Unidos. En M. A. Castillo, A. Lattes, & J. Santibáñez, *Migración y Fronteras* (págs. 301-328). Tijuana: El Colegio de la Frontera Norte: Plaza & Valdés.
- Sepúlveda, C. (1958). *Historia y problemas de lo limites de México*. Recuperado el 21 de 03 de 2015, de http://codex.colmex.mx:8991/exlibris/aleph/a18_1/apache_media/Q3ELDQPNB7IDVQFD4H1AATQLRVJ8GS.pdf
- Texas Higher Education Coordinating Board. (2013). *Texas Higher Education 2013 Quick Facts*. Recuperado el 18 de Marzo de 2015, de <http://www.thecb.state.tx.us/reports/PDF/3052.PDF?CFID=23913527&CFTOKEN=46393958>



II

Internacionalización



La agenda de investigación sobre internacionalización de la educación superior y la ciencia en México: una necesaria redefinición³¹

Sylvie Didou Aupetit³²

Resumen

Con base en una identificación de los principales cambios que se han producido en las últimas dos décadas, en las políticas de internacionalización de la educación superior y la ciencia, ese texto presenta un repaso a la literatura experta producida en México. El objetivo principal es apuntar tópicos a incorporar a la agenda de investigación, sean enfocados a la producción de conocimientos o a la toma de decisiones. El propósito es proponer una hoja de ruta para ampliar el conocimiento sobre los resultados específicos de los programas de internacionalización y analizar sus repercusiones en los sistemas y las instituciones. La hipótesis principal es que en México, las indagaciones sobre internacionalización han sido enfocadas esencialmente a la evaluación ex post facto de la acción pública pero que sus objetos específicos de atención han sido determinados por el estado de la información, por lo que han sido repetitivos y parciales en relación a las transformaciones en curso.

Introducción

Los expertos recalcaron que los estudios sobre internacionalización de la educación atendían aspectos distintos en función de los contextos nacionales y de la consolidación de las comunidades epistémicas en ciencias de la educación. En cambio, compartían como rasgo común un interés por evaluar la acción pública en esos ámbitos (Didou y Escobar, coords, 2014). Esta tiene un profundo arraigo, nacional y local, al expresar en cada país decisiones de tipo societal sobre prioridades, inversiones, programas y convenios de cooperación preferente en distintos marcos de integración económica y diplomática.

31 Este ensayo se inspira en un trabajo de campo anterior, realizado con motivo del proyecto PADES-SEP No. 2014-01-09-006-176. En su estado actual de desarrollo, es un insumo para la Red sobre Internacionalización y Movilidades Académicas y Científicas (RIMAC) proyecto de Redes Temáticas del CONACYT n 260402.

32 CINVESTAV-DIE, México. CE: didou@cinvestav.mx

Partiendo de la constatación de que hay un efecto reflejo entre la investigación educativa sobre la internacionalización y los dispositivos y mecanismos que la promueven, en este texto, caracterizaremos las ofertas de los organismos y agencias, extranjeras y nacionales, que la manejan tanto en educación superior como en ciencia y tecnología. Analizaremos luego algunos rasgos de los procesos de internacionalización en las instituciones mismas. Con base en ese diagnóstico, apuntaremos una agenda de temas pendientes de indagar para ejercer el seguimiento de lo que se ha hecho y acrecentar la pertinencia de los programas ante los desafíos de la coyuntura. Concluiremos con unas recomendaciones sobre cómo articular mejor los objetos de indagación con su contexto, caracterizado por un tránsito entre un modelo dominante de internacionalización hacia fuera hacia uno in situ y por una diversificación de las actividades llevadas a cabo en ese marco.

México como receptor de ofertas externas de cooperación educativa y científica: de una expectativa frustrada a una diversificación de oportunidades

México desarrolló programas de internacionalización, conforme con una añeja tradición intelectual de movilidad y transferencia de saberes, desde principios del siglo pasado. Algunos polos de excelencia fortalecieron sus conexiones disciplinarias con contrapartes extranjeras (Gérard y Cornu, 2013; Góngora, 2014) y constituyeron un terreno de partida favorable para experimentar una acción pública consistente en materia de internacionalización.

Dicha acción pública inició, como tal, a principios de los años 90, en una circunstancia marcada por las negociaciones del Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN), entre Canadá, Estados Unidos y México, mismo que entró en vigor el 1ero de enero 1994. A todas luces, investigaciones recientes muestran que las expectativas de constitución de un mercado norteamericano de educación superior, muy fuertes en los noventas, no fueron cumplidas, principalmente por las mínimas inversiones del gobierno de Estados Unidos (Rodríguez, 2013).

Sin embargo, ese acuerdo de integración regional incidió en las orientaciones del proceso de transformación, consolidación y territorialización de los sistemas de educación superior y de ciencia y tecnología, que México operó en las pasadas dos décadas. Las recomendaciones de organismos y expertos internacionales para superar las asimetrías entre los tres socios llevaron a las autoridades del sector a cambiar el modelo de financiamiento a la educación superior y a la ciencia, fortalecer

la descentralización de las capacidades, ampliar la cobertura y favorecer la internacionalización. Para demostrar sus avances en cada ámbito, aplicaron matrices de evaluación cuantitativa, basadas en insumos/productos.

Independientemente de esos cambios estructurales, las actividades de internacionalización crecieron poco en esa macro-región, ante las oportunidades limitadas ofrecidas por el bloque de América del Norte: el flujo de movilidad estudiantil trilateral creció poco, pese al Programa para la Movilidad en Educación Superior en América del Norte- PROMESAN, independientemente de que el flujo México-Estados Unidos sea el más importante. Las negociaciones sobre el reconocimiento mutuo de los títulos y grados para el ejercicio profesional se estancaron en varias profesiones reguladas y la demanda por visas de circulación temporal para profesionistas fue inferior a la esperada (Cruz Pinheiro y Ruiz Ochoa, 2010), aunque unos cuantos organismos hayan promovido activamente la integración regional entre los tres países (por ejemplo, el Consorcio para la Colaboración de la Educación Superior en América del Norte- CONAHEC)³³. Los principales resultados constatados se dieron entonces a escala bilateral. Fundaciones estadounidenses, tradicionalmente activas en América Latina tales como la Fundaciones Ford o Fullbright, ampliaron y redefinieron sus ofertas de cooperación hacia México (Blackmore y Bernal, 2013; Navarrete y Leyva, 2013). Universidades del norte de México y del sur de Estados Unidos (Pérez Aguilara y Figueroa, 2011; Navarro, 2015) robustecieron sus propuestas de integración transfronteriza.

Ante esa endeble integración trilateral, en las pasadas dos décadas, otras contrapartes tradicionales de cooperación con México sacaron provecho del interés manifestado por el gobierno y las instituciones de educación superior en estrechar sus vínculos internacionales. La Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI) apostó a la proximidad cultural y lingüística para ampliar su red de colaboración en el país, con fines de obtención de grados y actualización disciplinaria hasta que la crisis europea la obligó a reducir sus inversiones. También encontró allí un lugar de recepción para los jóvenes doctores españoles que no alcanzaban un puesto en su mercado académico natural de inserción (Martínez Villagómez, 2014)³⁴. La agencia de cooperación (DAAD) y fundaciones alemanas, bien implantadas en el país como la Konrad Adenauer o la Friedrich Hebert, fueron ajustando sus programas con base en la noción de interés mutuo, mejorando los dispositivos

33 <https://conahec.org/es>

34 http://www.iesalc.unesco.org/ve/index.php?option=com_fabrik&view=details&formid=9&rowid=78&lang=es

conjuntos de movilidad estudiantil y académica y de investigación preexistentes (Gobel y Birle, 2012) y promoviendo áreas de excelencia (Au, 2014)³⁵. La Agencia Campus France centralizó su oferta de movilidad estudiantil y de becas para hacerla más entendible, precisó ofertas focalizadas de aprendizaje técnico del francés y desarrolló programas conjuntos (48 co-tutelas y grados compartidos en 2015)³⁶. En marzo 2015, la Embajada francesa en México abrió el Portal franco-mexicano para la investigación y la innovación, con el propósito de registrar a los científicos franceses instalados en México y difundir los proyectos de investigación bilateral que agrupa a unos 500 investigadores y se traduce en unas 600 publicaciones y co-publicaciones al año entre ambos países.³⁷

En los años 2000, irrumpieron asimismo nuevos ofertantes de intercambio académico-científico. Si bien la cooperación educativa entre México y Japón o México y China³⁸ es de larga data (Ramírez Bonilla, 2014³⁹; Dussel coord., 2011⁴⁰), otros países de Asia Pacífico propusieron programas innovadores de movilidad a investigadores y estudiantes, con fines de aprendizaje lingüístico (Becas para aprendizaje del chino del gobierno de Taiwán para estudiantes de licenciatura) o investigación (programa de estancias académicas, científicas y culturales de Tailandia). Algunos incluso apoyaron los procesos de fortalecimiento institucional de instituciones de educación superior no universitarias (ver la cooperación entre la Universidad Intercultural del Estado de México y la Universidad nacional de Malaysia, Monroy, 2014)⁴¹.

En relación a la cooperación regional en el interior de América Latina, el panorama es más confuso. Si bien existen programas de cooperación preferente entre ciertos países de la región y México, en la modalidad de cooperación bilateral, desde hace décadas, el país es hoy un socio menor para la recepción de los estudiantes

35 http://www.iesalc.unesco.org/ve/index.php?option=com_fabrik&view=details&formid=9&rowid=78&lang=es

36 <http://www.ambafrance-mx.org/La-Embajada-de-Francia-en-Mexico-y-8266>

37 <http://www.ctifranciamexico.com>

38 http://www.cepe.unam.mx/noticepe/leer_noticia.php?option=com_content&view=article&id_notia=3005

39 http://www.iesalc.unesco.org/ve/index.php?option=com_content&view=article&id=3233:los-intrigulis-de-la-cooperacion-academica-asia-del-este-america-latina&catid=201:experiencias-y-programas&Itemid=770&lang=es

40 <http://herzog.economia.unam.mx/deschimex/cechimex/chmxExtras/documentos/cuadernos/2011/Cuadernos%20del%20Cechimex%202011-1.pdf>

41 http://www.iesalc.unesco.org/ve/index.php?option=com_fabrik&view=details&formid=9&rowid=73&lang=es

latinoamericanos en busca de un doctorado. Los brasileños o ecuatorianos beneficiarios de los programas muy ambiciosos de becas como los de Ciencia sin fronteras (Brasil) y Prometeo (Ecuador) sólo vienen en pequeñas cantidades al país.

Esos datos, aunque incompletos, revelan que las ofertas de cooperación bilateral de las que México fue receptor se han diversificado territorial- y estructuralmente, en las pasadas dos décadas. El escenario global de la cooperación científica y universitaria se ha caracterizado por su plasticidad, con socios cuyos pesos relativos se modificaron a lo largo de las anteriores dos décadas, por el despunte de algunos países de Asia y por la retracción, en los últimos siete años, de prestadores importantes en las décadas de los 90 y 2000, como España.

Casi veinticinco años después de que el gobierno y la SEP anunciaran su decisión de operar políticas de internacionalización, de carácter transexenal, los radios de aplicación e influencia de los programas se han expandido: aun cuando distan todavía de haberse generalizado en un conjunto mayoritario de establecimientos, han involucrado a nuevas instituciones. Las actividades de internacionalización han sido utilizadas por los establecimientos “recién llegados” como mecanismos de legitimación, en campos científicos y universitarios competitivos y globalizados, ya que funcionan como criterios casi tautológicos para medir la calidad, eso independientemente de sus repercusiones reales. Sin embargo, los reacomodos que sustentaron esos cambios han sido insuficientemente documentados por la literatura especializada, que sigue focalizada esencialmente en la relación bilateral dominante entre México y Estados Unidos. Por ello, sería fundamental elaborar, en colaboración con los gobiernos ofertantes, balances integrados de las actividades regionales/nacionales de internacionalización propuestas por los organismos y agencias que promueven la cooperación internacional con y en México. Disponer de una visión global de las oportunidades, de los instrumentos y de los equilibrios internos entre prestadores que despliegan sus propuestas en el país permitiría mejorar los niveles de información de los usuarios, permitiéndoles sacar mayor provecho de programas adaptados a sus necesidades.

México como impulsor de cooperación internacional en los ámbitos de la educación superior y la ciencia y tecnología

México no es sólo un receptor de cooperación. En los pasados 20 años, definió prioridades propias, invirtiendo dinero público en la promoción de programas claves.

El más notorio es el programa de becas de posgrado al extranjero, existente desde la inauguración del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología- CONACYT el 29 de diciembre 1970. Orientado hasta la década de los 90 a suplir la falta de formaciones de maestría y doctorado, con la consolidación escalonada de programas nacionales en ambos niveles y su posterior acreditación, fue después complementando el programa inicial de movilidad larga por otros de estancias cortas en el extranjero (becas mixtas) así como por sabáticos, invitación a profesores extranjeros o apoyos a los postdoctorados. En su conjunto, esos programas auspiciaron movilidades salientes y entrantes, conforme con una concepción de la movilidad internacional que tomaba en cuenta *brain drain* y *brain gain* (Castaños, 2009). El CONACYT invirtió además en la puesta en marcha de dispositivos innovadores, como los Colegios o laboratorios bilaterales y los doctorados conjuntos de investigación. Buscó conferir una dimensión internacional a programas nacionales como las Redes de Investigación.

La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y luego la Subsecretaría de Educación Superior (SES) de la Secretaría de Educación Pública- SEP gestionaron instrumentos para que los profesores universitarios en ejercicio obtuvieran primero maestrías y luego doctorados: por la lógica de expansión improvisada y acelerada de la profesión académica, ellos habían sido reclutados sin haberse graduado más que de licenciatura. A su tiempo, la ANUIES aplicó el Programa de Superación Académica- SUPERA (1994-1996). A partir de esa fecha, la SES administró el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), que sustituyó el SUPERA (De Vries y Álvarez, 1998); paulatinamente, organizó cuerpos académicos y redes temáticas, a quienes canalizó recursos para la internacionalización mediante invitaciones a colegas extranjeros (conferencias y estancias) y asistencia a eventos científicos en otros países.

Por su parte la Secretaría de Relaciones Exteriores (SRE) diseñó marcos normativos e implementó medidas para la cooperación bilateral (Uscanga, 2012), mediante sus agencias. Así, la Agencia Mexicana de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AMEXCID) llevó a cabo actividades de cooperación científica abocadas a la internacionalización *in situ*, en una perspectiva comprensiva (Haberleithner et al, 2013): brindó apoyos para atraer a investigadores internacionales, noveles y *confirmados*, a México atendiendo así un tópico cuya relevancia en las agendas de política y de investigación está creciendo. El Instituto de los Mexicanos en el Exterior (IME) administró un programa de diásporas científico-productivas (Talentos Mexicanos en el extranjero) en áreas estratégicas en las que las universidades

mexicanas han acumulado capacidades de interlocución e interacción con contrapartes de otros países.

En términos geo-estratégicos, México procuró recuperar el lugar que ocupó hasta los 80 como núcleo regional de atracción de las movilidades estudiantiles y académicas en América Latina, reposicionándose como un prestador de servicios de formación inicial y actualización profesional, conforme con modalidades solidarias o mercantiles de prestación de servicios, en América Latina. A la fecha, los resultados son todavía limitados, pese a la actividad desplegada para imprimir un carácter regionalista latino-americano (referido en ese caso a Colombia, Chile y Perú) a acuerdos birregionales como la Alianza del Pacífico (Morales Martín, 2015).

En suma, en los pasados veinte años, los organismos gubernamentales involucrados en la cooperación universitaria y científica fomentaron deliberadamente dinámicas de internacionalización en las universidades, ofreciéndoles oportunidades de insertarlas en un marco de inducción y apoyo gubernamental. Privilegiaron la movilidad como su principal eje, volviéndose esa actividad el indicador por antonomasia de la internacionalización. No obstante, cierta indefinición en las atribuciones de las dependencias gubernamentales y asociativas que promueven la internacionalización y una falta de compromiso efectivo en la rendición social de cuentas impide conocer los alcances de esas iniciativas múltiples, a veces incluso duplicadas. Por ejemplo, los resultados de los convenios de cooperación internacional del CONACYT son insuficientemente documentados, pese a esfuerzos recurrentes para actualizar la información. En esa perspectiva, la generación de mejores datos sobre insumos-productos es un reto a atender a fines de evaluación y difusión pública de resultados obtenidos. Los investigadores deberían contribuir a su resolución y desempeñar un papel más activo en la producción de indicadores útiles y comparables sobre internacionalización.

Las instituciones mexicanas ante la internacionalización de la educación superior

Los procesos y aprendizajes institucionales en cuanto a definición y manejo de programas de internacionalización han sido cuestiones que no han llamado tanto la atención de los especialistas como las políticas públicas. No obstante, a principios de la década del 2010, interesaron a un pequeño número de investigadores (Moctezuma, 2011; Vera y Sierra, 2012; Torres et al. 2014) y tesis (Monroy Magaldi, 2009; Pérez Campuzano, 2010; García, 2013; Ruiz Ávila, 2014). Estudiaron sobre todo:

a) La instalación de dispositivos *ad hoc*: hoy día, una parte significativa de las universidades públicas cuenta con una oficina de relaciones internacionales, para la gestión de los trámites, la firma de convenios y la diseminación de información sobre oportunidades de cooperación y movilidad. Esas oficinas proporcionan servicios de apoyo para la recepción de estudiantes extranjeros y ayudan a tramitar visas para ellos y los académicos. Ocasionalmente, administran páginas Web especializadas de calidad (Universidad Autónoma de Yucatán- UADY Global⁴²). Su posición en el organigrama institucional, su autonomía decisional y sus desempeños son sin embargo variables, en una situación en los que los indicadores para que rindan cuenta de sus resultados son inestables (Amador, 2011).

b) La insuficiencia de indicadores de resultados. No es común que los reportes de los rectores o los anuarios estadísticos de las instituciones contengan cifras sobre internacionalización⁴³. La Encuesta PATLANI sobre movildades estudiantiles, en sus dos versiones editadas por la SEP y la ANUIES, señala dificultades para obtener información de calidad e incluso respuestas por parte de las Instituciones de Educación Superior (IES) contactadas⁴⁴. La internacionalización funciona más como una referencia retórica que como una medición, calculada en función de metas, inversiones y resultados.

c) Los reducidos niveles de profesionalización de los equipos a cargo de las oficinas: Sobresalen en las IES mexicanas un escaso grado de concertación “social” en torno al proyecto institucional de internacionalización, la inexistencia de comités académico-estudiantiles que acompañen el diseño y la ejecución de planes y el reducido interés de los funcionarios para establecer diálogos fructíferos con los actores estudiantiles y académicos sobre orientaciones y prioridades.

d) La predominancia de la movilidad estudiantil saliente, de corta duración, por sobre todas las actividades de internacionalización: escasean, no obstante, los datos sobre el peso de esas movildades en relación a la matrícula por disciplina y nivel, sus esquemas territoriales y disciplinarios y los recursos movilizados, a escala institucional y personal, para financiarlas.

42 <http://www.uadyglobal.uady.mx/index.php?modulo=contenido&id=129>

43 La Dirección de Planeación de la UNAM, sí, presenta información sobre movilidad y cooperación internacional en su agenda estadística.

44 http://www.sincree.sep.gob.mx/work/models/sincree/Resource/archivo_pdf/movilidad.pdf

e) Las dificultades para conocer las movilidades entrantes (de retorno y atracción). Los datos, todavía frágiles e inconsistentes, de PATLANI indican que los estudiantes extranjeros se concentran en unas cuantas instituciones. Pero pocas se han preocupado por mejorar los servicios de acompañamiento a los alumnos extranjeros, capitalizar las experiencias de movilidad estudiantil saliente (Amador, 2013) y diversificar los servicios, más allá de multiplicar cursos de aprendizaje del español y cursos de cultura.

f) El desconocimiento de las repercusiones de la internacionalización en la formación: es reducido el número de publicaciones sobre la internacionalización del curriculum en términos de perfil de egreso, competencias profesionales adquiridas y actualización /racionalización de los contenidos de los programas de estudio.

g) El despunte de esfuerzos de ubicación en un mercado internacional de la educación superior y de promoción de los servicios de enseñanza, extensión e investigación., Son pocos los investigadores que han actualizado sus análisis sobre los esquemas de suministro comercial de servicios de educación superior en México en una lógica *for profit* (Rama, 2012; Buendía, 2012), la apertura de oficinas de representación internacional por parte de universidades públicas y privadas o la prestación de servicios de formación fuera del territorio nacional, en alianzas comerciales con instituciones del extranjero o mediante fórmulas virtuales.

h) La adopción de estrategias para el ingreso a rankings internacionales y la obtención de acreditaciones de programas ante agencias nacionales e internacionales de calidad: esos temas, en el cruce de perspectivas organizacionales y políticas, igualmente han despertado un bajo interés.

En suma, los cambios acarreados en un número considerable de instituciones por la adopción de programas de internacionalización no han sido analizados con suficiencia, en una perspectiva de investigación, sea ésta focalizada sobre la producción de conocimiento, el mejoramiento de la gestión o la toma de decisiones. Impera una dificultad para estructurar grupos de investigación, incluyendo tesis de posgrado, para analizar en forma comparada ciertos asuntos vinculados con la internacionalización y ejercer el seguimiento de temas sobre los que la generación de información es complicada y tardada. Es muy probable que dos factores incidan en el carácter rutinario y escasamente innovador de las investigaciones: el primero es el de las presiones ejercidas a través de los dispositivos de evaluación de la

productividad académica para que los especialistas publiquen continuamente, lo que desalienta trabajos de tipo exploratorio en los que la consecución es larga; el segundo es de la obligación de titular en tiempo reducido para las ciencias sociales (dos años y medio en maestría y cuatro años y medio en doctorado) a los estudiantes de posgrado, lo que conduce a orillarlos a que estudien tópicos “fáciles” de documentar. En esa coyuntura, la investigación se deslinda cada vez más de las innovaciones; sirve para cumplir con requisitos antes que para producir resultados de interés en el entendimiento de fenómenos sociales y, eventualmente, en su transformación.

La internacionalización de la ciencia

En relación a la ciencia, las investigaciones sobre las dinámicas y mecanismos de internacionalización mostraron entre los asuntos a indagar:

- La internacionalización in situ de la comunidad científica nacional: las bases de datos, confeccionadas anualmente por el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) permiten saber cuántos de sus integrantes obtuvieron su máximo grado de escolaridad en el exterior y cuántos nacieron en el extranjero (Oviedo, 2015a). Pero, haría falta desarrollar estudios sobre las trayectorias de migración de ambas categorías, sus rutas de inserción en redes multinacionales de investigación, su impulso a la cooperación bi- o multilateral, su participación en circuitos internacionales de publicación. Con un ángulo centrado en los sujetos, habría que multiplicar los análisis sobre las condiciones necesarias para que los académicos internacionales sirvan de intermediarios para una cooperación internacional focalizada y duradera, minimizando choques interculturales (Remedi y Ramírez, 2014).
- La constitución de centros de investigación internacionalizados. El gobierno apoyó, aunque en forma menos decidida que otros países (por ejemplo, Rusia), la constitución de polos de excelencia y de *research universities*, competitivos a escala internacional. Varios de esos establecimientos, en ciencias duras y sociales, son parangones de internacionalización, por mandato fundacional, historia e incluso especialización disciplinaria. Algunos investigadores han desmontado las historias y alianzas que les facultaron para alcanzar y mantener esos posicionamientos internacionales (Guzik, 2009, Durand, 2012) pero sería necesario consolidar esa línea de investigación sobre la producción institucional de la calidad en otras instituciones de educación superior.

Globalización, Internacionalización y Educación comparada

- La articulación, en distintas escalas, de programas de internacionalización. El CONACYT ha procurado vincular, recientemente, programas que operaban en forma paralela. Embonó así la movilidad estudiantil con la acreditación de los programas, la integración de redes disciplinarias, el otorgamiento de apoyos a los post-doctorados y la realización de proyectos bilaterales de investigación. Esos armazones y sus impactos cualitativos representan un objeto que habría que investigar.
- La instalación de *hubs* y dispositivos innovadores de cooperación científica. Países como Francia y Alemania han ensayado dispositivos de cooperación no convencionales, en sus modos de funcionamiento, alianzas de contrapartes, universitarias, sociales e industriales y ámbitos de impacto, por ejemplo la Universidad Aeronáutica de Querétaro. Un catálogo de esas experiencias, a escala nacional y latino-americana, sería indispensable para conocer su desarrollo.
- Las crecientes trabas burocráticas a la investigación. Entrevistas con investigadores, nacionales y extranjeros, indicaron que, si bien el gobierno mexicano y las agencias de cooperación han canalizado recursos a la ciencia, su uso está limitado por obstáculos de tipo burocrático, por discontinuidades en la disponibilidad de fondos asignados, por una cada vez más limitada capacidad administrativa de las instituciones para responder a las exigencias cada vez más desmedidas de los organismos financiadores nacionales. El desperdicio de esfuerzos, la suspensión recurrente de los experimentos o del trabajo de campo por el detenimiento en los flujos de recursos y, paradójicamente, el reembolso de parte de esos recursos debido a los plazos autorizados para su ejercicio, principalmente cuando son fiscales y la imposición de marcos lógicos de evaluación y seguimiento administrativo inadaptados a la investigación, han sido constantemente denunciados por los especialistas en administración y planeación. La centralización de las responsabilidades decisionales, la inadecuación de las reglas y procedimientos de rendición de cuentas y financiamiento a las lógicas de la enseñanza y la investigación han conformado un dispositivo de regulación constrictiva que desincentiva la investigación en general y, en particular, en redes internacionales. Analizarlos debería entonces constituir un eje central de la investigación educativa, en forma comparada.
- La eficientización de los procesos de gestión para la internacionalización de la ciencia: una evaluación sistemática de las encuestas ya aplicadas sobre esos temas en otros países podrían ser útiles para recopilar sistemáticamente información

relevante respecto de ese punto (Escobar, 2014), documentar las interacciones entre las oficinas de gestión, los investigadores y los estudiantes e interconectar los procesos académicos de internacionalización con los institucionalizados, es decir fundamentados en el trabajo de las oficinas y en decisiones cupulares. Fomentar una vinculación entre esos niveles ayudaría a adaptar los procesos de gestión a las necesidades de los actores de la internacionalización y a sumar voluntades convergentes en sus finalidades, pero dispersas en sus condiciones.

En esa perspectiva, consideramos que los investigadores deberían no sólo producir conocimientos sobre aspectos específicos de la internacionalización sino que habrían de desempeñar un papel rector en la producción de indagaciones comparadas para identificar soluciones a problemas compartidos y mutualizar conocimientos para acortar tiempos de respuestas y mejorar instrumentos.

Temas y dispositivos estratégicos para una agenda nacional de investigación sobre la internacionalización de la educación superior y la ciencia en México

En México, el número de programas de internacionalización ha aumentado en los últimos quince años. Esos programas han respaldado la instalación de carreras de posgrado en co-titulación, han involucrado a nuevos beneficiarios, han facilitado la constitución de redes, y han fomentado la participación de IES y grupos de investigación en consorcios internacionales. Sin embargo, no hay organismos que centralicen la información sobre los recursos invertidos y los resultados obtenidos, lo que dificulta tener una visión de conjunto de los efectos de esos programas y de las problemáticas que han acarreado. Esa situación ha generado una sub-utilización de los programas implementados tanto por el gobierno como por agencias de cooperación internacional. Eso es cuanto más preocupante que México requiere buscar opciones complementarias y/o sustitutivas de cooperación, para evitar una excesiva dependencia de algunos pocos socios.

En términos de investigación, la carencia de una información suficiente y accesible sobre los programas y sus efectos ha conducido a los especialistas a mirar esencialmente los vinculados con la movilidad estudiantil saliente. Han documentado escasamente otras modalidades de internacionalización y, por ende, las han cuestionado poco. El debate, cuando se da, versa más sobre retóricas como la vinculada con la internacionalización comprensiva que sobre orientaciones de políticas. A diferencia de lo que ha ocurrido en Canadá o Estados Unidos, los

especialistas han sido poco críticos acerca de los logros y fracasos de la internacionalización. Muchos discursos proferidos por políticos, funcionarios o incluso expertos, siguen enunciando principios de actuación y orientaciones generales más de lo que exponen diagnósticos problematizados de la circunstancia presente.

Esa indefinición estratégica y la falta de datos e indicadores explican a su vez porque los investigadores suelen situar sus indagaciones en lo programático, lo institucional o lo prospectivo, lo que les confiere un carácter repetitivo. Explica también porque algunos temas, difíciles de rastrear, han casi desaparecido de la agenda. Un ejemplo paradigmático es el de los proveedores transnacionales de educación superior; objetos de un interés coyuntural a mitades de los 2000 (Didou, 2007; Rodríguez, 2005) se ignora hoy día en México, cuál es el monto de sus inversiones extranjeras en la compra de IES privadas, sus *joint venture* de menor escala, el tamaño de las matrículas que captan, el número de grados otorgados que otorgan así como los procedimientos de acreditación de la calidad a la que están sometidos (Didou, 2015).

Tomando en cuenta lo anterior, 31 investigadores, postdoctorantes, estudiantes de posgrado y usuarios externos, mexicanos, latinoamericanos y extranjeros, han constituido, con apoyo del Programa de Redes Temáticas del CONACYT, una Red de Investigación sobre Internacionalización y movilidades académico-científicas (RIMAC), cuya reunión inaugural tuvo lugar en octubre del 2014⁴⁵. Sus tareas consisten en: “Investigar las tendencias emergentes de la internacionalización de la educación superior y la ciencia, aportar conocimientos útiles a los actores involucrados en la toma de decisión, en los niveles de las asociaciones, redes, instituciones y gobiernos, participar en la formación de gestores, jóvenes investigadores y estudiantes de posgrado, mediante la impartición de cursos, conferencias y seminarios, presenciales y virtuales, difundir en eventos científicos las experiencias latinoamericanas de internacionalización y generar materiales de referencia y didácticos sobre los temas atendidos por la RIMAC”⁴⁶. Conforme con ese cometido, sus integrantes pretenden, en el próximo bienio, analizar los siguientes tópicos para producir conocimientos y proponer recomendaciones sobre:

- a. Los proveedores transnacionales de educación superior
- b. Las ofertas de cooperación entre regiones, países y zonas transfronterizas

45 RIMAC, <http://www.rimac.mx>

46 Plan General de Trabajo 2015-2017, <http://www.rimac.mx>

- c. El papel de las mujeres en la investigación transnacional.
- d. La internacionalización del currículum.
- e. Internacionalización y promoción de la equidad.
- f. Los dispositivos innovadores de cooperación internacional para la ciencia y la educación superior.
- g. La circulación internacional de las ideas y de los conocimientos entre grupos científicos en perspectivas históricas y contemporáneas.
- h. Los indicadores para la medición y el monitoreo de los procesos de internacionalización.
- i. La evaluación de algunos programas de movilidad, estudiantil y científica y su papel en la integración de redes y propuestas de cooperación bi o multilateral
- j. Los conocimientos sobre internacionalización producidos por los estudiantes de posgrado y post-doctorantes.

Después de haber revisado los conocimientos disponibles sobre internacionalización, acordaron asociar sus recursos en torno a cuatro subprogramas de investigación:

- a. Aseguramiento de calidad e internacionalización del currículum.
- b. Estrategias de provisión transnacional de servicios de educación superior y alianzas internacionales para la educación superior y la innovación científica.
- c. Diplomacia científica y nuevos dispositivos para la internacionalización de la educación superior.
- d. Transferencia de conocimientos y cooperación *in situ* entre las instituciones de educación superior y ciencia en América Latina.

Esa iniciativa académica y proyectos convergentes (Observatorio sobre Movilidades Académicas y Científicas- OBSMAC, auspiciado por el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe- IESALC de la UNESCO o Anuario mexicano de la Ciencia)⁴⁷ están orientados a generar información cualitativa sobre prácticas, a difundir opiniones expertas y a articular capacidades individuales de reflexión sobre internacionalización, a escala regional y extra-regional.

⁴⁷ http://www.unesco.org/ve/index.php?option=com_content&view=article&id=1813:sobre-obsmac&catid=194&Itemid=746

Globalización, Internacionalización y Educación comparada

Entre septiembre 2010 y mayo 2014, el OBSMAC, en su sitio Web, dio a conocer más de 400 prácticas, programas y convocatorias de internacionalización, un porcentaje elevado de ellos relacionado con México. Colaboró en la producción y en la co-edición colectiva de libros sobre Programas conjuntos (Didou y Fazio, coords, 2014) e Investigación científica sobre internacionalización (Didou y Escobar, 2014), referentes a distintos países de la región. Más de 150 investigadores y estudiantes suministraron materiales, documentos y opiniones autorizadas sobre el tema aglutinador. El OBSMAC coordina además un sistema regional de seis observatorios nacionales –temáticos en Argentina, Costa Rica, Ecuador, México, Panamá y Venezuela, teniendo así insumos y recursos para detectar en tiempo las preocupaciones regionales en relación a la internacionalización a la par que identificar las prioridades nacionales (Oviedo, 2015b).

Además de esas redes, especialistas en instituciones de América Latina (Argentina, Chile, Brasil, Colombia, Venezuela) y en otros países (Ibero-Amerikanisches Institut en Berlin/CEPED, CERLIS, IPEAT en Francia/ Casa Velázquez o CSIC en Madrid/ Boston College en Estados Unidos/ Universidad de Melbourne en Australia) han capitalizado una expertise reconocida en evaluación de los procesos de internacionalización. Sería importante involucrarlos en investigaciones expertas de amplio alcance, con enfoques comparativos, sobre temas pendientes: entre esos, destacan:

- Las propuestas de cooperación europea y las agendas de cooperación de los organismos civiles, asociativos, los bancos y las Fundaciones internacionales con los que México mantiene colaboraciones recientes o históricas.

Los flujos de conocimientos y la circulación de cerebros, sus tendencias de concentración y de redistribución marginal o las movilidades inversas.

- La elaboración de catálogos razonados de buenas prácticas en relación a movilidades académicas entrantes, reconocimiento de títulos, co-grados, co-tutelas y títulos conjuntos, co-financiación internacional y cooperación externa para el diseño de prácticas innovadoras de internacionalización, aprendizaje de idiomas extranjeros, inversiones extranjeras en el sector de la educación superior y programas de internacionalización para la equidad social.

- El seguimiento de iniciativas como el Foro Bilateral sobre Educación Superior, Innovación e Investigación (FOBESII), inaugurado por los gobiernos mexicano

y estadounidense, el 21 de mayo 2014: su fin principal es repositonar a la alza los intercambios educativos y científicos, mediante el aprendizaje del inglés, la movilidad estudiantil, académica y administrativa, investigación, formación de líderes y la innovación en América del Norte⁴⁸.

El transito del ciclo de políticas de internacionalización iniciadas hace veinticinco años a uno más proactivo, focalizado y concertado en torno a intereses mutuos, el desarrollo de los distintos subsectores que integran los sub-sistemas de educación superior y ciencia y la resolución de algunas problemáticas estructurales de la sociedad mexicana dependen no sólo de una expansión inercial de los programas de internacionalización ya en marcha sino de su reestructuración. La definición de ámbitos prioritarios para guiar una dinámica de refuncionalización, en términos sociales, supone repensar la internacionalización para traspasar sus límites y transformarla en un elemento sustancial para el mejoramiento de las instituciones y de sus procesos de formación e indagación pero también para una redistribución más equitativa de oportunidades. En eso, los investigadores también tienen responsabilidades, por lo que la cuestión de su agenda de trabajo es crucial.

Bibliografía

- Amador, Genoveva (2013). *“Política educativa y su relación con la internacionalización y la cooperación internacional en la educación superior: el caso de México”*. PORTES, Revista Mexicana de Estudios sobre la Cuenca del Pacífico. Tercera época, vol. 7, enero-junio, pp. 35-55. Disponible en: <http://www.portesasiapacifico.com.mx/revistas/epocam/numero13/3.pdf>
- Amador, Genoveva, Leticia Moreno y Alicia Cabrera (2011). *“Diagnóstico de Internacionalización de las IES del CUMEX”*, en Castañón García, Gabriela y Espinosa Aquino Enrique (Coords.). Manual de Indicadores de Internacionalización de la Educación Superior. Marco conceptual y diagnóstico del proceso de internacionalización de las IES mexicanas del CUMEX. Saltillo, México: CUMEX, pp. 123-169. Disponible en: http://www.researchgate.net/publication/216424592_Manual_de_Indicadores_de_Internacionalizacion_de_la_

⁴⁸ <http://spanish.mexico.usembassy.gov/es/recursos/la-fuerza-de-100000-en-las-americas.html>

- Educacion_Superior_Marco_conceptual_y_diagnostico_del_proceso_de_internacionalizacion_de_las_IES_mexicanas_del_CUMEX
- Au, Alexander (2014). Entrevista con *Sylvie Didou*. *OBSMAC, IESALC-UNESCO*, Sección Recursos sobre internacionalización-Entrevistas. Disponible en: http://www.unesco.org/ve/index.php?option=com_fabrik&view=details&formid=9 & rowid=87&lang=es
- Blackmore, Hazel y Gabriela Bernal (2013). *Entrevista con Sylvie Didou y Cecilia Oviedo*. *OBSMAC, IESALC-UNESCO*, Sección Recursos sobre internacionalización-Entrevistas. Disponible en: http://www.unesco.org/ve/index.php?option=com_fabrik&view=details&formid=9&rowid=8&lang=es
- Buendia Espinoza A, (2012) “Change or continuity in the mexican private sector: the case of Laureate – The University of the Valley of Mexico » in Schuetze H. G., Álvarez Mendiola G. (ed.), *State and Market and Higher Education Reforms: Trends, Politics and Experiences in Comparative Perspective*, Rotterdam/ Boston/Taipei, Sense Publishers, pp. 79- 96.
- Castañón, Heriberta (2009). “*Migración internacional de y hacia México: oleadas de migrantes de alta calificación académica*”. En Leite, Paula y Giorguli, Silvia (Coords.) *El estado de la migración. Las políticas públicas ante los retos de la migración mexicana a Estados Unidos*. México: CONAPO, pp. 345-368. Disponible en: http://www.conapo.gob.mx/work/models/CONAPO/migracion_internacional/politicaspUBLICAS/10.pdf
- Cruz, Rodolfo y Wilfrido Ruiz (2010). “*Migración calificada de mexicanos a Estados Unidos mediante visado preferencial*”. *Papeles de población*, vol. 16, n. 66, pp. 103-135. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-74252010000400005&script=sci_arttext&tlng=pt
- De Escobar, Vielka (2014). “*Internacionalización de las universidades oficiales en Panamá: Viabilidad, institucionalización y sostenibilidad para la garantía de la calidad de la educación superior universitaria*”. *OBSMAC, IESALC-UNESCO*, Sección Documentos. Disponible en: http://www.unesco.org/ve/index.php?option=com_content&view=article&id=1786&Itemid=1147&lang=es
- De Vries, Wietse y Germán Álvarez (1998). “*El PROMEP: ¿posible, razonable y deseable?*”. *Revista Sociológica*, año 13, número 36, enero-abril, pp. 165-220. Disponible en: <http://www.revistasociologica.com.mx/pdf/3607.pdf>
- Didou, Sylvie (2007), « *Internacionalización de la educación superior y provisión transnacional de servicios educativos en América latina: del voluntarismo a las elecciones estratégicas* », in Rama Vitale C. (dir.), *Informe sobre la educación*

- superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior, Caracas, Iesalc/Unesco, pp. 21-32, http://www.oei.es/salactsi/informe_educacion_superiorAL2007.pdf
- Didou, Sylvie y Etienne Gérard. (2010), *El Sistema Nacional de Investigadores, veinticinco años después. La comunidad científica, entre distinción e internacionalización*. México: ANUIES, 208 p. [Disponible en http://horizon.documentation.ird.fr/exl-doc/pleins_textes/divers11-11/010052023.pdf]
- Didou, Sylvie y Vielka de Escobar (Coords.) (2014). *Internacionalización de la Educación Superior y la Ciencia en América Latina: Un Estado del Arte*. UNESCO-IESALC y Universidad de Panamá, 220 p. Disponible en: http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=2460&Itemid=1389&lang=es
- Didou, Sylvie y Marisa Fazio (Coords.) (2014). *Titulaciones dobles y carreras compartidas en América Latina: un estado del arte exploratorio en Argentina, Colombia y Ecuador*. UNESCO-IESALC. Disponible en: http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_fabrik&view=details&formid=2&rowid=171&lang=es.
- Didou, Sylvie (2015). «*Fourniture transnationale de services d'enseignement supérieur en Amérique latine: une première approche de ce phénomène*». Tiers Monde (por publicar)
- Durand, Juan Pablo (2012) “*Científicos extranjeros en la Universidad de Sonora: contribuciones e impacto en las comunidades disciplinares locales*”. Disponible en http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_fabrik&view=details&formid=9&rowid=14&lang=es
- Dussel, Enrique (2011). *México: hacia una agenda estratégica en el corto, mediano y largo plazo con China. Propuestas resultantes de las labores del grupo de Trabajo México-China (2009-2010)*. UNAM, Facultad de Economía, Centro de Estudios China-México, n. 1. Disponible en: <http://herzog.economia.unam.mx/deschimex/cechimex/chmxExtras/documentos/cuadernos/2011/Cuadernos%20del%20Cechimex%202011-1.pdf>
- Galaz, Jesús y Manuel Gil (2009). “*La profesión académica en México: un oficio en proceso de reconfiguración*”. Revista Electrónica de Investigación Educativa, vol. 11, n. 2, pp. 2-31. Disponible en <http://www.ses.unam.mx/curso2010/pdf/M4S1-Galaz-Gil.pdf>
- García, Tahtiali M. (2014). *Internacionalización y cooperación en educación superior. Un Estudio de caso de la Universidad Nacional Autónoma de México*.

- Tesis de Maestría en Cooperación Internacional para el Desarrollo. México: Instituto de Investigaciones Dr. José Ma. Luis Mora, 152 p.
- Gérard, Étienne y Jean Francois Cornu (2013). « *Dynamiques de mobilité étudiante Sud-Nord: une approche par les pôles internationaux de formation de l' «élite» scientifique mexicaine* ». Cahiers québécois de démographie, vol. 42, n.2, pp. 241-272. Disponible en: <http://www.erudit.org/revue/cqd/2013/v42/n2/1020609ar.pdf>
- Gobel, Barbara y Peter Birle (2012). *Investigación sobre América Latina en Alemania en el ámbito de las ciencias económicas, las ciencias sociales y las humanidades. Situación y perspectivas*. Berlin: Iberoamerikanisches Institut, 70 p.
- Góngora, Édgar (2014). *Condiciones de formación y capitalización de redes académicas en Sociología en México*. Tesis de doctorado en Ciencias con Especialidad en Investigación educativa. México: Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, 334 p.
- Guzik, Ruth (2009), “*Relaciones de un científico mexicano con el extranjero. El caso de Arturo Rosenblueth*”, Revista Mexicana de Investigación Educativa, Vol. 14, Núm. 40, pp. 43-67. [Disponible en <http://scielo.unam.mx/pdf/rmie/v14n40/v14n40a4.pdf>]
- Haberleithner, Jürgen, Ángel Licona y Aura Mabel Ojeda (2013). “*El panorama actual mexicano de cooperación científica con países selectos dentro del APEC: China, Corea del Sur, América Latina y la unión Europea*”. PORTES, Revista Mexicana de Estudios Sobre la Cuenca del Pacífico, vol. 7, no. 14, pp. 103-117. Disponible en: <http://revistasacademicas.uco.mx/index.php/portes/article/view/181>
- Martínez Villagomez, Martha. (2014). *Entrevista con Cecilia Oviedo*. OBSMAC IESALC-UNESCO, Sección Entrevistas. Disponible en: http://www.unesco.org.ve/index.php?option=com_fabrik&view=details&formid=9&rowid=78&lang=es
- Monroy Gaytán, Francisco (2014). *Entrevista con Sylvie Didou*. OBSMAC IESALC-UNESCO, Sección Entrevistas. Disponible en: http://www.unesco.org.ve/index.php?option=com_fabrik&view=details&formid=9&rowid=73&lang=es
- Monroy Magali, Deborah. (2008). *Internacionalización de las IES en México: un estudio por comparación de casos en la participación del Proyecto ALFA-Tuning*. Tesis de Maestría, FLACSO: México. Disponible en: <http://conocimientoabierto.flacso.edu.mx/tesis/242>
- Moctezuma, Patricia y Alma Navarro (2011). “*Internacionalización de la educación superior: aprendizaje institucional en Baja California*”. Revista de la Educación

- Superior, 40 (159), pp. 47-66. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602011000300003&lng=es&tlng=es
- Morales Martín, Juan Jesús (2015). “*Mirando al Pacífico-internacionalización de la educación superior y movilidad académica en un proceso de integración regional*” Disponible en: <http://www.rimac.mx/mirando-al-pacifico-internacionalizacion-de-la-educacion-superior-y-movilidad-academica-en-un-proceso-de-integracion-regional/>
- Navarrete, David y Yolanda Leyva (2013). “*Una propuesta de acción para la inclusión social en el posgrado: el Programa Internacional de Becas (IFP) en México: sus objetivos, diseño y resultados*”. En *Pueblos indígenas y educación*, n 63, pp. 205-232.
- Navarro, Marco Aurelio (2015). *Globalización, hidrocarburos y educación superior en Tamaulipas y el sur de Texas: una aproximación*. Ponencia presentada en el II Encuentro de Educación Internacional y Comparada, IISUE: UNAM, México, 7 y 8 de Mayo.
- Oviedo, Cecilia (2015) “*Red de trabajo de investigadores extranjeros nacidos fuera de México: algunas reflexiones*” Disponible en: <http://www.rimac.mx/redes-de-trabajo-de-investigadores-nacidos-fuera-de-mexico-algunas-reflexiones-1/>
- Oviedo, Cecilia (2015b). “*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*”. Ponencia presentada en el II Encuentro de Educación Internacional y Comparada, IISUE-UNAM, México, 7 y 8 de Mayo.
- Pérez Aguilera, Dulce y Leonardo Figueroa (2011) “*Conocimientos que cruzan fronteras: Colaboración transfronteriza en Educación Superior, México-EEUU*”. *Educación Superior y Sociedad*, 15(2). Disponible en <http://www.iesalc.unesco.org/ve/ess/index.php/ess/article/viewArticle/377>.
- Pérez Campuzano, María Elena (2010). *Internacionalización de la educación superior en México*. Tesis de maestría, FLACSO: México. Disponible en <http://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/2833/1/TFLACSO-2010MEPC.pdf>
- Rama, Claudio (2012) « *El negocio universitario “for-profit” en América Latina* », *Revista de la Educación Superior*, No. 164, pp. 59-95, http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-27602012000400003&script=sci_arttext
- Ramírez Bonilla, Juan José (2014). “*Internacionalización de la educación superior. Experiencias de cooperación académica en la región del pacífico*”. *OBSMAC, IESALC-UNESCO*, Sección Expertos opinan. Disponible en: <http://www.unesco.org>

- org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=3546:internacionalizacion-de-la-educacion-superior-experiencias-de-cooperacion-academica-en-la-region-del-pacifico&catid=201:experiencias-y-programas&Itemid=770&lang=es.
- Remedi, Eduardo y Rosalba Ramírez (s.f.). “*La circulación del conocimiento en los procesos de formación, producción y comunicación científica*”. OBSMAC, IESALC-UNESCO, Sección Expertos opinan. Disponible en: <http://unesco.org.ve/index.php/es/opiniones-de-expertos-749/3307-la-circulacion-del-conocimiento-en-los-procesos-de-formacion-produccion-y-comunicacion-cientifica>
- Rodríguez Chávez, Ernesto y Salvador Cobo (2012). “*Extranjeros residentes en México. Una aproximación cuantitativa con base en los registros administrativos del INM*”. México: Centro de Estudios Migratorios-Instituto Nacional de Migración. Disponible en: http://www.inm.gob.mx/estadisticas/Estimacion_de_Poblacion/2009/ExtranjerosResMex.pdf
- Rodríguez Gómez, Roberto (2005), « *Inversión extranjera en universidades: a la luz pública* », Campus Milenio, n. 145, <http://www.ses.unam.mx/publicaciones/articulos.php?proceso=visualiza&idart=395>.
- Rodríguez Gómez, Roberto (2013), “*El TLCAN y las profesiones: un estado de la cuestión*”. Revista de la Educación Superior, vol. XLII, n 163, <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60429661007>
- Ruiz Ávila, Mayra Lisbeth (2015). *Científicos nacidos en el extranjero en la Universidad de Sonora. Sus trayectorias y contribuciones a la ciencia*. Tesis de maestría en curso de elaboración bajo la dirección del Dr. Juan Pablo Durand Villalobos, Universidad de Sonora.
- Uscanga, Carlos y Lesly Melo (2012). “*La Dinámica de la Cooperación Triangular: Hacia la Construcción de Nueva Asociación entre México y Corea del Sur.*” Asian Journal of Latin American Studies 25 (3) pp. 1-22. Disponible en: <http://www.ajlas.org/v2006/paper/2012vol25no301.pdf>
- Vera, María Cristina y María Teresa de Sierra (2012) “*Tendencias y retos de dos universidades públicas latinoamericanas: (UNAM y UNC) ante las nuevas políticas públicas para la educación superior*”. Revista Educação, Porto Alegre vol. 35, mayo-agosto, pp. 242-252. Disponible en: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewArticle/11638>

Internacionalización y externalización de la educación superior en modalidades no presenciales. El caso del Sistema Abierto y a Distancia de la UNAM

Ileana Rojas Moreno⁴⁹

Zaira Navarrete Cazales⁵⁰

Introducción⁵¹

Actualmente, la globalización revela una coyuntura mundial caracterizada por una dialéctica de fuerzas y procesos, cuya esencia es la integración en un ordenamiento global alterada por dinámicas sociales y políticas que surgen y se manifiestan bajo la forma de nacionalismos y regionalismos plenamente localizados. En el marco de estos procesos de transición acelerada, la economía ha pasado a ocupar un lugar prioritario en las estrategias de los Estados nacionales y de las organizaciones multinacionales. En este contexto, hablar de una cultura posmoderna, la contemporaneidad, la realidad virtual, el ciberespacio, las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), nos lleva a revisar brevemente algunos planteamientos sobre la internacionalización de la educación a modo de contar con un esbozo de esta visión compleja y del marco en el que se implantan y desarrollan las modalidades educativas no presenciales, con especial énfasis en el caso de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

Acorde con esta idea, el encuadre de reflexión teórica desarrollado por Jürgen Schriewer en las últimas décadas, a propósito de la articulación entre la internacionalización de políticas educativas, la diseminación global de modelos educativos innovadores y la externalización hacia situaciones mundiales, es el soporte principal de esta investigación institucional en proceso de desarrollo. El presente documento, derivado de los avances parciales respectivos, ofrece un análisis preliminar de base documental en el cual los términos local, nacional, internacional

49 Universidad Nacional Autónoma de México. CE: ileana_rojas_moreno@hotmail.com

50 Universidad Nacional Autónoma de México. CE: znavarretec@gmail.com

51 Este capítulo se deriva del Proyecto de Investigación PAPIIT: IN-RN 403813-3 “Panorama comparativo sobre el manejo de las Tecnologías de la Información y la 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”, financiado por la Dirección General Asuntos del Personal Académico de la Universidad Nacional Autónoma de México (DGAPA-UNAM), para el periodo 2013-2015.

y global se utilizan como referentes espaciales para diferenciar ámbitos y niveles en el panorama de la educación superior actual. Su manejo perfila el encuadre para caracterizar algunas particularidades “aplicables” a las denominadas modalidades educativas no presenciales, derivando concretamente en el caso del Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAYED) de la UNAM.

Con base en lo anterior, argumentamos que el modelo educativo del SUAYED de la UNAM se sitúa como objeto de investigación en dos sentidos: a) en términos de una de las diversas trayectorias de modernización social del período acotado (1972-2014); y, b) como una alternativa de configuración sociocultural y de procesos de internacionalización (difusión) y externalización (recepción-adaptación) de modelos exógenos. Para sustentar esta argumentación se analizan aquí las articulaciones más notables entre las políticas para la educación superior en el horizonte internacional y las especificidades de un proyecto académico innovador para la formación universitaria ofrecido en México por una de las instituciones de nivel superior con amplio reconocimiento en Latinoamérica: la UNAM. Asimismo, se plantean algunas reflexiones sobre el avance de las TIC no solo en cuanto al desarrollo de la infraestructura institucional sino también en la reconfiguración de la orientación formativa, al incorporar las habilidades tecnológicas (competencias) en el perfil disciplinario y profesionalizante que ha caracterizado la tradición académica de la UNAM.

1. Categorizaciones básicas

Como ya se indicó, para sustentar el presente análisis retomamos los planteamientos teóricos de Schriewer a propósito de dos categorizaciones nodales: *internacionalización* y *externalización*, ambas desarrolladas en la propuesta del autor a propósito del panorama y del programa que representan al campo de la educación comparada en la actualidad.⁵² De acuerdo con Schriewer (2011), la internacionalidad es un hecho y la internacionalización es un proceso. La *internacionalización* es una

52 De la amplia obra del autor y con especial referencia a las categorizaciones mencionadas, destacamos los trabajos siguientes: a) “La dualidad de la educación comparada: comparación intercultural y exteriorización a escala mundial” (1989); “El método comparativo y la necesidad de externalización: criterios metodológicos y conceptos sociológicos” (1993); “1. Sistema mundial y redes de interrelación: La internacionalización de la educación y el papel de la educación comparada” (1996); 16. Internacionalidades múltiples: surgimiento de una ideología a nivel mundial y persistencia de criterios idiosincráticos mundiales” (2006); “Sistema mundial y redes de interrelación: la internacionalización de la educación y el papel de la investigación comparada” (2011).

categorización mediante la cual se da cuenta de las tendencias hacia la intensificación de los procesos globales de interacción, intercambio, interconexión y armonización transnacional de los modelos y estructuras sociales. Según el autor, este fenómeno en expansión permanente y de incidencia en todos los ámbitos de la interacción social, y por consiguiente, del conocimiento disciplinario, se ha instalado en forma decidida en la configuración de los sistemas educativos.⁵³ Es en este sentido que se enfatiza la importancia del estudio de las interconexiones globales implicadas en el marco de la internacionalización (Schriewer, 2006).

Esta visión que permite comprender procesos de transición mediante el contraste en la aplicación de las categorizaciones Estado-nación y Sistema-mundo, destaca algunos rasgos de un panorama apegado a una constante: el énfasis en una macroperspectiva de procesos históricos de gran amplitud y desde luego, de enorme complejidad al tomar como punto de partida y llegada al mundo como la unidad de análisis. Siguiendo a Schriewer: “En este contexto, los fenómenos contrarios de internacionalización y de conformación de estructuras específicamente nacionales no coexisten simplemente uno al lado del otro sin ningún tipo de relación, sino que están más bien relacionados entre sí en el sentido de desafío y reacción, o de desarrollo y consecuencias no buscadas” (2002: 32). Desde esta perspectiva, el abordaje de la internacionalización de modelos, estructuras y enlaces educativos resalta el carácter sistémico y multidisciplinario en una doble consideración: la de las pautas internacionales y la de los elementos culturales e históricos.

Por cuanto a la categoría de *externalización*, nuevamente de acuerdo con Schriewer (1989, 1993) ubicamos un proceso sociohistórico de apertura entre sistemas, entidades, regiones, o más propiamente, países, a los flujos de comunicación e intercambio de proyectos (modelos, programas, convenios, políticas). Según el autor, la observación atenta a la *externalización* fija dos marcas a manera de contraste: lo nacional o propio y lo extranjero. Entre otros propósitos, la lectura de la “otredad cultural” propicia el análisis sobre los logros alcanzados y los faltantes por alcanzar. Para Schriewer, la *externalización* se ha investido de formas distintas al paso de los siglos, pasando de la imposición de patrones extraños (ajenos) a la incorporación-integración relativamente consensuada de modelos de eficacia probada.

53 Como ejemplos de internacionalización podemos ubicar los procesos de convergencia, movilidad, acreditación, uso de TIC, modelos por competencias y procedimientos de estandarización de la educación a distancia.

Cabe destacar entonces que, en la configuración y la expansión de los sistemas educativos sobre todo los contemporáneos y actuales se entretienen ambos procesos, por lo que la presencia de dinámicas y contrapesos entre lo local, lo nacional, lo regional y lo internacional habrá de considerarse una constante en la comprensión social de los procesos educativos.

Con base en estas puntualizaciones consideramos pertinente diferenciar las categorizaciones de referencia (*internacionalización*, *externalización*) del concepto de *globalización*, toda vez que los términos citados se manejan como sinónimos en diversas investigaciones. En nuestra opinión, no solo son diferentes sino que se complementan toda vez que el concepto de *globalización* remite a una visión dinámica, de fuerzas económicas, políticas y sociales que desplazan la educación superior del siglo XXI hacia una mayor implicación en la escena internacional. En este contexto se articulan rasgos como la creciente integración de la investigación, el uso del inglés como lengua dominante para la comunicación científica y, de algún modo, para la educación superior a nivel mundial, la importancia cada vez mayor de un mercado laboral internacional para los académicos y científicos y, más particularmente, todos los aspectos relacionados con el manejo de las TIC.⁵⁴

2. Los procesos de internacionalización y externalización de la educación superior en el marco de los acuerdos de Sorbona y Bolonia

En todos los niveles educativos pero particularmente en el nivel superior, a partir de la segunda mitad del siglo XX, las estrategias configuradas en el contexto internacional influyeron de manera determinante en el diseño de políticas públicas nacionales de expansión y estandarización de la educación terciaria tanto en países avanzados como en los países de economías menos favorecidas. Algunos de los rasgos más notables de este conjunto de cambios han sido, por una parte, la persistencia de las desigualdades ante la diversidad de contextos socioculturales, y por otra parte la nivelación de las tasas de escolaridad y la movilidad estudiantil.

⁵⁴ En opinión de expertos como Altbach y Knight (2007), y De Wit (2011), de entre los aspectos destacados, este último se ha convertido en una condición *sine qua non*, dado que con el manejo de las TIC facilitando la comunicación en todo el planeta, posibilita exponencialmente mejorar el almacenamiento, la selección y la difusión del saber a todos los niveles y hace factible la oferta de programas académicos de todo tipo, como por ejemplo por medio de lo que se ha llamado el aprendizaje mediante redes electrónicas o e-learning.

Desde esta mirada y para el caso de la educación superior en casi todos los países del orbe, además de factores como el desarrollo de los mercados financieros, la complejidad del marco geopolítico, las condiciones diversas para la cualificación profesional y la obtención de empleos, entre otros, conviene tener presente el impacto definitorio de los acuerdos internacionales validados durante los últimos veinte años: la Declaración de Sorbona y la Declaración Bolonia.

El 25 de mayo de 1998 en la Sorbona, ministros representantes de Francia, Alemania, Italia y Reino Unido presentaron una declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior Europeo. En el citado documento se enfatizó el papel central de las universidades en el desarrollo de las dimensiones culturales del Continente. De este manifiesto se derivó la creación del Área Europea de Educación Superior como vía clave para promocionar la movilidad de los ciudadanos y la capacidad de obtención de empleo y el desarrollo general del Continente. Se argumentó que ante la proximidad de cambios para las condiciones educativas y laborales, y por consecuencia la diversificación y adaptación de las carreras profesionales en el marco de la educación y la formación continua, sería necesaria la creación de un sistema de educación superior que ofreciera, tanto a los estudiantes como a la sociedad en su conjunto, las mejores oportunidades para buscar y encontrar su propio ámbito de excelencia.

En tal sentido se consideró apropiado facilitar a los estudiantes universitarios el acceso a una gran variedad de programas, mediante el establecimiento de convenios y redes interinstitucionales ampliando así las posibilidades para realizar estudios multidisciplinarios, estudios para el perfeccionamiento de idiomas y preparación para utilizar las nuevas tecnologías informativas (Sorbona, 1998).

Un año más tarde, el 19 de Junio de 1999, en la Universidad de Bolonia se firmó un documento denominado “Declaración de Bolonia” avalado por veintinueve países de la Unión Europea al signar el compromiso de alcanzar los objetivos mediante la coordinación de políticas. Fue así como a partir de esta declaración conjunta, los ministros europeos de del ramo educativo acordaron el cumplimiento de un objetivo nodal: incrementar la competitividad del sistema europeo de educación superior. Uno de los argumentos centrales fue el del impacto que la cultura europea ha tenido en el resto de los países del mundo; de ahí el compromiso de garantizar que el sistema de educación superior Europeo adquiriese un grado de atracción mundial similar al del conjunto de tradiciones culturales y científicas” (Bolonia, 1999).

Globalización, Internacionalización y Educación comparada

Para llevar a cabo ese objetivo se puso en marcha un sistema de titulaciones fácilmente comprensible y comparable, incluso mediante la adopción del Suplemento del Diploma, a fin de promocionar la obtención de empleo y la competitividad del sistema de educación superior europeo. En tal sentido, en la Declaración de Bolonia se propuso enfáticamente promover la movilidad estudiantil y eliminar los obstáculos para el ejercicio efectivo de libre intercambio.

Ahora bien, de manera abreviada comentaremos algunos rasgos básicos de dos de los rubros fundamentales de este bloque de acuerdos.

a) Movilidad estudiantil y competitividad

Las actividades propias de la internacionalización como el intercambio de estudiantes universitarios no son nuevas: a principios de la Edad Media las comunidades universitarias eran gremios medievales que ofrecían saber y educación por medio de los monasterios y catedrales como Bolonia, París, Salerno (Rodríguez, 2008) en donde los príncipes y obispos eran los encargados de otorgarles sus derechos colectivos legales, los estudiantes viajaban desde y entre distintos países europeos en las que estaban enclavadas las principales universidades del mundo y por ende las mejores cátedras. Actualmente, actividades como la movilidad estudiantil, que en décadas pasadas se les llamaba “intercambio cultural” ha cobrado mayor fuerza y es uno de los puntos nodales de la internacionalización de la educación superior (Navarrete y Navarro, 2014).

En 1998, los países miembros de la Organización para la Cooperación Económica y Desarrollo (OCDE) recibieron a 1,31 millones de estudiantes extranjeros. De esta cifra, un 43% procedía de países miembros mientras que el 57% restante provenía de países no pertenecientes a la organización. Con los datos proporcionados por la OCDE carecemos de una visión dinámica de los flujos de estudiantes internacionales; sin embargo, la consulta de otras fuentes estadísticas, como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (1998), permite apreciar un incremento notable en el número de estudiantes internacionales a lo largo de la década de los noventa (Fernández y Ruso, 2004:393).

Los datos publicados recurrentemente por la UNESCO y la OCDE (en particular en los reportes anuales *Education at a glance* y en los anuarios estadísticos de la UNESCO) acerca de los estudiantes en situación de movilidad corroboran incrementos continuos en su número, en los últimos 15 años, incluso en América

Latina y El Caribe. Así, la OCDE registra 146 000 estudiantes de la región inscritos en una institución ubicada en su zona y la UNESCO alrededor de 130 000 como móviles en el mundo (Didou, 2007a).

Los nuevos retos para la internacionalización de la educación superior se vinculan con un fuerte crecimiento de la demanda de la educación superior debido a la llamada economía del conocimiento. De acuerdo con cifras de la OCDE, se estima que hay más de cien millones de estudiantes en este nivel educativo, de los cuales, más de 7 millones cursan estudios en un país distinto al de origen. Algunos países han establecido o están estableciendo diferentes tipos de institucionalidad internacional: acuerdos de franquicia de programas de educación superior, redes interinstitucionales y de programas y diversidad de convenios.

Cabe señalar que empresas de carácter nacional o multinacional ofrecen de manera directa los servicios de educación no formal - inclusive educación formal con títulos y certificados legalizados- dando origen a sistemas con presencia de universidades estatales, universidades privadas nacionales y universidades privadas extranjeras. En las negociaciones del Acuerdo General sobre Comercio de Servicios, la educación quedó incluida en los doce servicios negociables, lo que implica considerar la educación como bien de mercado, en tanto se le considera un gran negocio millonario, visión que se contrapone a la concepción de la educación como bien público. Adicionalmente, se ha visto cómo instituciones públicas, que por tradición funcionaban con recursos del Estado, ahora buscan alternativas de financiación ante la reducción de los aportes públicos (Zarur, 2011).

En relación con lo anterior, Fernández y Ruso (2004) consideran que existen tres modalidades de internacionalización educativa, las cuales responden a su vez a tres diferentes tipos de movilidad. I) La movilidad física, llamada también internacionalización convencional. Esta movilidad implica que los estudiantes se desplacen hacia el país en donde van a recibir la educación. II) Movilidad “ficticia”, aquella en que los estudiantes sin abandonar su país de origen, se matriculan en una institución ubicada también en el propio país que les permite obtener un título reconocido por una universidad extranjera, dados los vínculos que existen entre las instituciones para desarrollar actividades educativas. III) Ausencia de movilidad o educación a distancia, en la que los estudiantes contactan con la institución extranjera desde su propio hogar, por medio del correo, postal o electrónico, del teléfono o de la Internet (movilidad virtual). Estas dos últimas modalidades de movilidad

posibilitan la educación a distancia, por lo que forman parte de lo que se conoce como educación transnacional (Fernández y Ruso, 2004: 390).

Por otra parte, el Proyecto Alfa Tuning para América Latina (2013), el cual es un proyecto independiente, impulsado y coordinado por Universidades de distintos países, tanto latinoamericanos como europeos y en el que participan más de 230 académicos y responsables de educación superior de Latinoamérica y Europa, establece las siguientes líneas de acción para lograr la internacionalización de estudiantes y docentes: a) impulsar los acuerdos interinstitucionales que permitan sustentar programas de movilidad de alumnos; b) apoyar los proyectos y las acciones que favorezcan la cooperación, el intercambio académico y la conformación de redes de educación superior y de ciencia y tecnología con la participación de Instituciones de Educación Superior (IES) nacionales y extranjeras; c) alentar el acceso a fondos internacionales para la cooperación y el intercambio académico entre instituciones de educación superior mexicanas y extranjeras.

Entre otras cosas, el citado Proyecto se encarga de observar las intenciones para la internacionalización en IES y establecer ligas de interacción entre ellas. Actualmente, el tema de la movilidad para efectos de asegurar un nivel de competitividad en el panorama internacional de jerarquización de las universidades también conocido como rankings, es uno de los rubros básicos en las agendas de prospectiva tanto de los países como de las propias instituciones. Se trata sin duda de una resignificación de este proceso de movilización, a partir del cual la población estudiantil extranjera representa el elemento clave para que las instituciones de educación superior obtengan el reconocimiento internacional.

En tal sentido, la estrategia de atención para los estudiantes extranjeros (international students) se ha basado en la implantación de diferentes políticas de inclusión tendientes a mostrar ante el mundo la imagen de una universidad socialmente tolerante en la que sin duda se toman en cuenta cuestiones de idioma, modus vivendi del plantel o campus y los códigos culturales (Navarrete y Malaga, 2014). Aquí el punto de vista experto resalta ciertas particularidades. Por ejemplo, Santos y Lorenzo (2006: 2) exponen que “una buena estrategia de internacionalización debería traducirse siempre en una suerte de cosmopolitismo doméstico intracampus”. Por su parte, Didou (2007b) expresa que tanto las políticas de internacionalización (tradicional-cooperativa) como la transnacionalización (emergente-mercantil) han multiplicado las oportunidades de movilidad, pero no han mejorado la equidad en el acceso.

b) Incorporación de las TIC en la práctica educativa y avance de las modalidades no presenciales

La conferencia mundial sobre la educación superior, convocada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), en 1998, estableció que en un contexto económico caracterizado por los cambios y la aparición de nuevos modelos de producción basados en el saber y sus aplicaciones, así como en el tratamiento de la información, deben reforzarse y renovarse los vínculos con el campo de acción de los egresados, para lo cual dicha conferencia trazó los siguientes lineamientos: a) combinar estudio y trabajo, b) intercambiar personal entre el mundo laboral y las instituciones de educación superior, c) revisar los planes de estudio para adaptarlos mejor a las prácticas profesionales, d) crear y evaluar conjuntamente modalidades de aprendizaje, programas de transición, de valuación y reconocimiento de los saberes previamente adquiridos por los estudiantes, e) integrar la teoría y la formación en el trabajo.

La UNESCO se ha propuesto alcanzar los objetivos de la Educación para Todos establecidos en el Foro Mundial sobre la Educación de Dakar y en la Cumbre del Milenio de las Naciones Unidas, lo cual supone contraer un compromiso con la empresa de mejorar *el acceso, la calidad y la equidad* de todas las modalidades de la educación a todos los niveles. Esto significa que no sólo es menester velar por que la “brecha digital” no margine aún más a los sectores más desfavorecidos de la población, sino que además es necesario tratar de encontrar a la vez medios de aprendizaje alternativos e innovadores. De tal manera, *la enseñanza abierta y a distancia* se está convirtiendo en un sector reconocido e indispensable de los sistemas educativos tradicionales, tanto en los países en desarrollo como en los desarrollados, y especialmente en estos últimos. Este fenómeno ha cobrado impulso por el interés que la utilización de este tipo de enseñanza ha despertado entre los encargados de la adopción de decisiones y los profesionales de la educación y la formación, y también porque se ha reconocido que para plasmar en los hechos el derecho fundamental de todas las personas a la educación es necesario que las formas tradicionales de organización de la educación se refuercen con métodos innovadores. (UNESCO, 2006).

En el mismo documento se sostiene que los gobiernos del mundo entero están promoviendo cada vez más el recurso a la enseñanza abierta y a distancia como complemento de las estructuras educativas tradicionales, a fin de poder satisfacer las nuevas y cambiantes demandas de educación en estos inicios del siglo XXI. Es así

que ante las nuevas, cambiantes y complejas demandas de servicios educativos en el siglo XXI, para garantizar el derecho a la educación habrán de combinarse las formas tradicionales de organización de la educación con las innovaciones actuales. El resultado: el impulso sin precedentes a las modalidades educativas no presenciales (enseñanza abierta y en línea, cualquiera que sea su denominación).

Es en este aspecto en donde podemos observar el conjunto de acciones emprendido por organismos e instancias internacionales por ampliar y fortalecer las modalidades de educación a distancia, situándolas como potencializadoras de la sociedad del conocimiento. En el caso de las universidades, una de las tareas clave consiste en impulsar el establecimiento de proyectos educativos que opten por las modalidades a distancia, contribuyendo en gran medida al auge de los servicios de educación a distancia.

3. Internacionalización y externalización: procesos conjugados en la configuración de un modelo sui generis: el caso del SUAyED de la UNAM

Nuestro interés por las categorizaciones mencionadas de inicio (*internacionalización* y *externalización*) se centra en proponerlas como procesos-eje para abordar el conjunto de estrategias que derivó en la instauración de la modalidad abierta en la UNAM, de acuerdo con las características que indicamos a continuación.

De entrada, este acontecimiento coincidió con el surgimiento de los sistemas abiertos en México en el marco de la política educativa de la primera mitad de los años setenta, uno de cuyos rasgos fue el de favorecer la expansión del sistema educativo, principalmente para atender los problemas derivados del rezago educativo y la creciente demanda de servicios en este ramo. También correspondió en tiempo con el auge de la tecnología educativa y la incorporación de innovaciones tecnológicas en el ámbito de la comunicación, por cuanto al uso de medios audiovisuales que posibilitaran ampliar la cobertura de los servicios educativos, como fue el caso de la telesecundaria y la televisión educativa impulsadas desde la segunda mitad de la década de los sesenta.

A lo largo de poco más de cuarenta años, esta modalidad educativa ha estado sujeta a múltiples cambios que la han llevado a la configuración mostrada actualmente. En este sentido y considerando el contexto de los procesos de internacionalización y externalización, pero sobre todo de tecnologización de la educación superior y su impacto en el caso mexicano, delimitamos dos etapas

importantes de la trayectoria institucional en cuestión, a la vez que enfatizamos matices de contraste para ubicar los procesos de conformación de la oferta académica analizada. Nuestro interés está centrado en comprender la complejidad creciente de este ordenamiento institucional en que se ha convertido el SUAyED, en el espacio que por tradición y excelencia se tribuye la producción del conocimiento científico, la educación y la formación de más alto nivel: la universidad.

3.1 Etapa de surgimiento y desarrollo (1972-1992)

El Sistema Universidad Abierta (SUA) de la UNAM se instauró el 25 de febrero de 1972, en un momento histórico en el que la política educativa se caracterizó por favorecer la expansión del sistema educativo, principalmente para atender los problemas derivados del rezago educativo y la creciente demanda de servicios en este ramo. Su implantación coincidió con el avance vertiginoso y la incorporación de innovaciones tecnológicas en el ámbito de la comunicación y de los servicios educativos. Se trató sin duda de una coyuntura histórica donde convergieron por una parte las estrategias gubernamentales de modernización político-económica, y por otra los proyectos de corte reformista para la modernización académica de las instituciones universitarias. De hecho, en su concepción original el modelo educativo de “universidad abierta” representó una alternativa de expansión y descentralización acorde con la política educativa de la gestión presidencial correspondiente a la primera mitad de la década de los años setenta.

El SUA fue concebido inicialmente como un sistema completo de enseñanza universitaria, que multiplicaría la capacidad de atención a la demanda sin requerir del aumento de inversiones e instalaciones. Al mismo tiempo, se definió como una modalidad que permitiría desarrollar y experimentar sistemáticamente nuevos métodos y estrategias de enseñanza y aprendizaje. En principio, su creación representó una propuesta formativa sin precedente en la educación superior en México; lo anterior sin olvidar desde luego la influencia de otras experiencias muy diversas con sistemas abiertos implantados en varios países del mundo -sobre todo para este nivel educativo-, cuyos objetivos comunes fueron: reducir la necesidad de la escolarización para favorecer el acceso a la educación a alumnos en circunstancias diferentes a las usuales, en ámbitos extraescolares o en combinación con las instituciones; y, basarse en la potencialidad del alumno para estudiar y aprender por cuenta propia.⁵⁵

55 De entre las diversas experiencias extranjeras implantadas con anterioridad o paralelamente a la creación del SUA de la UNAM destacamos las siguientes: en África, el “Proyecto Tele-Niger”; en Alemania Federal, el Telekolleg y el Funkkolleg; en Australia, los programas externos de grado de la Universidad de New South Wales; en Canadá, la experiencia TEVEC; en Costa Rica, la

Globalización, Internacionalización y Educación comparada

Vinculada con la creación de los Colegios de Ciencias y Humanidades (CCH) para ampliar la oferta de los estudios de bachillerato en la UNAM, la implantación de la modalidad abierta para los estudios universitarios fue uno de los proyectos básicos de reforma académica, impulsada en 1971 por el entonces rector Pablo González Casanova. Para ese momento el proyecto del SUA no solamente implicaba una propuesta metodológica innovadora para la enseñanza y el aprendizaje, sino una concepción diferente de la visión tradicional, basada en el ideario de universidad modernizante, democratizada, vinculada a otros espacios formativos dentro y fuera de la institución. Diversas perspectivas de “apertura” se delimitaron con la implantación del proyecto SUA de la UNAM, destacando entre otras las siguientes: apertura a nuevos espacios, apertura a los problemas nacionales, apertura a un nuevo estudiantado, y apertura a la innovación pedagógica.

Cabe destacar también que, bajo los términos de una propuesta metodológica innovadora, el SUA de la UNAM pretendió aglutinar diversos elementos de una demanda político-social que se concretaría en una auténtica vinculación universidad-sociedad, al tomar en cuenta los siguientes rasgos: a) la impartición del mismo tipo de estudios, con los mismos créditos y certificados, títulos y grados al nivel correspondiente; b) la revisión y actualización de planes de estudios, metodologías y materiales de apoyo; c) la actualización de las plantas académicas para el desempeño docente en las nuevas modalidades; d) establecimiento de entidades e instituciones necesarias, o bien, externas y vinculadas a la UNAM; e) la premisa del estudio independiente y el compromiso del alumno como soportes para el éxito académico.

A partir de lineamientos básicos definidos por estatuto y sobre estas bases generales, las condiciones en las que se implantó el SUA en las Escuelas y Facultades que decidieron poner en marcha este sistema resultaron muy variadas. Esta situación dio lugar al establecimiento de diversas orientaciones para hacer operativo el proyecto. Por otra parte, con el cambio administrativo y la nueva rectoría en 1973, se evidenció la reformulación del proyecto original obviando lo concerniente al enlace entre la educación universitaria y los centros de trabajo que fue, en esencia, la idea

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED); en Estados Unidos, la Antioch College en San Francisco; en España, la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) de Madrid; en Francia, el “Télé-enseignement”, la “Télé-CNMA” y los Sistemas Abiertos OFRATOME (Office Français des Techniques et Moyens Educatifs); en Inglaterra, la Open University de Gran Bretaña; en Japón, la “Universidad del Aire”; en Polonia, la “telepolitécnica” de la Escuela de Varsovia; en Venezuela, la Universidad Nacional Abierta (UNA) y la “Experiencia simulada de teleeducación” (Rojas, 1998: 106).

básica para la implantación de la educación universitaria extramuros proclive a la descentralización. A partir de entonces se reorientaron y/o sustituyeron las estrategias educativas y políticas de la reforma universitaria emprendida dos años antes, con el acuerdo de fortalecer la operación del SUA en la UNAM considerando dos funciones básicas: a) apoyar al sistema escolarizado, y, b) presentarlo como una nueva alternativa al sistema escolarizado.

Cabe señalar que el surgimiento y la puesta en marcha de la modalidad abierta en la UNAM durante la década de los setenta tuvo lugar en tres Escuelas Nacionales de entonces (Economía, Enfermería y Obstetricia, y Odontología) y seis Facultades (Ciencias Políticas y Sociales, Contaduría y Administración, Derecho, Filosofía y Letras, Medicina, Veterinaria y Zootecnia, y Psicología). La oferta académica de esos años incluía dieciséis licenciaturas, una especialización y una carrera técnica (ver Cuadro N° 1).

Gradualmente se hizo explícito que el apoyo al sistema escolarizado se habría de instrumentar a través de acciones como cursos piloto para la regularización en las materias con altos índices de reprobación, cursos al personal académico y administrativo de la UNAM, proyectos para establecer convenios de colaboración con organismos públicos y privados para apoyar en la terminación de estudios profesionales. En breve y bajo los lineamientos definidos desde el inicio de los años ochenta, el proyecto académico del SUA se aplicó sin grandes modificaciones por lo menos hasta los inicios de los años noventa, período en el que no pasó de ser considerado un sistema de enseñanza de segunda clase cuyas posibilidades se redujeron a ser un apoyo eficiente para el sistema escolarizado de primera.

3.2 Etapa de reconfiguración y actualidad (1993–2015)

Al inicio de la década de los noventa se configuró un marco de políticas nacionales e internacionales definidas a partir de una clara influencia de convenios económicos multinacionales y bajo directrices de organismos supranacionales (Comisión Económica para América Latina y el Caribe, Banco Mundial, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos). Fue en ese contexto la UNAM perfiló una política institucional para la consolidación del SUA mediante estrategias organizativas, académicas y administrativas distintas de las usuales. En su conjunto, estas propuestas se orientaron a procurar una mayor autonomía al SUA como entidad institucional, reconociendo y fortaleciendo la modalidad formativa a través de proyectos de trabajo articulados con los de otras dependencias de la UNAM.

Globalización, Internacionalización y Educación comparada

Entre 1993 y 1995, la Coordinación del SUA (CSUA) desarrolló cuatro programas académicos con el propósito de abrir otras alternativas de proyección universitaria para la modalidad abierta, que ya para entonces se redefinió con el carácter de “educación abierta y a distancia” a partir de la incorporación de metodologías y recursos tecnológicos innovadores (comunicación vía satélite, Internet, fibra óptica, teléfono, fax, correo electrónico, entre otros).

Ya entrada la segunda mitad de la década de los noventa y con la presencia de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) como el nuevo eje articulante de la modalidad, el SUA entró en una nueva etapa académico-administrativa con una marcada influencia de los procesos de internacionalización y tecnologización de la educación superior. Así, a partir de 6 febrero de 1997 se reorganizó la estructura administrativa de la CSUA, transformándose en una nueva entidad institucional bajo la denominación de Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia (CUAED).

En agosto de ese mismo año se puso en marcha el “Programa de Transformación del Sistema Universidad Abierta”, con el fin de establecer las bases y acciones para organizar el trabajo de la CUAED en relación con la situación actual de las Divisiones SUA de la UNAM y su transformación a fin de fortalecer nuevas formas de organización en sistemas de redes, buscando vincular cada vez más a la educación superior con el desarrollo de la teoría de la información y de la decisión. Esta propuesta se basó en una nueva caracterización del modelo educativo del SUA, tipificándolo como un modelo de educación formal sustentado en la interacción del alumno, el asesor y el material didáctico, en métodos, tiempos y espacios diversos.

Ahora bien, en los años siguientes se formularon nuevos programas de trabajo con lineamientos acordes a los diferentes planes de desarrollo institucional que derivaron en el rediseño de la modalidad abierta basada en un nuevo modelo educativo, de carácter incluyente que consideraría nuevas formas de transmisión y registro de conocimientos, y que combinara el uso de las TIC con los avances del conocimiento de la pedagogía, la didáctica y la tecnología educativa. Así, en los inicios del nuevo siglo, los objetivos de la oferta educativa en las modalidades abierta y a distancia se orientaron a las siguientes líneas estratégicas: a) el aumento de la calidad y la eficiencia de la educación superior abierta; b) el establecimiento de criterios de equidad en el acceso, en la oferta y en la distribución de la educación superior; c) la mejora en la respuesta de la UNAM a la demanda de educación superior del país; y, d) la correspondencia entre métodos y prácticas educativas del Sistema a sus fines (Cf. Rojas, 1998; 112 y ss).

En este contexto y bajo una nueva reglamentación estatutaria, desde 2005 las Divisiones SUA de la UNAM se dieron a la tarea de implantar la modalidad a distancia en diversas licenciaturas, quedando una oferta educativa que incluye a doce planteles (dos Escuelas y diez Facultades), con veintisiete licenciaturas en la modalidad abierta y quince licenciaturas en la modalidad a distancia (ver Cuadro N° 2). Por otra parte, y de acuerdo con la perspectiva de la propia CUAED, en los últimos diez años se ha manifestado una tendencia acelerada por la elección preferente de los estudios en la modalidad a distancia, presumiblemente en detrimento de la modalidad abierta (UNAM/CUAED, 2014: 6-7).

4. Rasgos de la internacionalización y la externalización en la transición institucional del Sistema Abierto en la UNAM

Durante poco más de cuatro décadas transcurridas entre la implantación y la actualidad del SUA de la UNAM, los cambios observados en la configuración de esta modalidad educativa en las dos etapas caracterizadas, pueden enmarcarse en los procesos de internacionalización y externalización especialmente si analizamos un conjunto de rasgos básicos desde la óptica articulante de tres perspectivas: internacional, nacional e institucional.

Es así que de acuerdo con la caracterización panorámica presentada (ver Cuadro N° 3), nos interesa destacar algunos matices importantes apoyándonos en dos argumentaciones clave. La primera de ellas corresponde a los autores Meyer y Ramírez (2002), al abocarse en el tema de la universalización de pautas de organización cultural en interrelación con la figura de Estado-nación. Según los autores, los procesos de expansión y universalización de la educación combinan la reconstrucción del individuo además de actor-agente como la unidad social más básica, con la conformación de unidades sociales más amplias y potencializadoras como es el caso de las instituciones, la sociedad, el Estado y las entidades supranacionales. Para Meyer y Ramírez (2002), el estudio de la expansión de los sistemas educativos en las sociedades modernas y su nexos con el fenómeno de internacionalización de la educación superior requiere de una visión procesual que recupere las contradicciones y desfases entre los planteamientos universalistas y la complejidad de la realidad cotidiana en sociedades con desigualdades extremas pero necesitadas de dispositivos de ordenamiento social bajo el supuesto de la igualdad a

escala masiva, incluso ante la evidente presencia de un contexto caracterizado por estructuras sociales con desigualdades muy profundas.⁵⁶

Por otra parte, los autores enfatizan que el papel de las instituciones modernas -como la educación- es fundamental para organizar la sociedad mundial, de modo tal que los flujos de modelos educativos estandarizados se movilen con la mayor rapidez posible. Así, de manera gradual los modelos internacionales van ejerciendo un impacto cada vez más profundo, con una consecuente difusión-estandarización crecientes, en concomitancia con un debilitamiento de las características originales de los contextos locales y nacionales.⁵⁷

La segunda argumentación a propósito de la dinamización de fuerzas entre dos contextos en aparente oposición-hibridización, desarrollada por Schriewer (2006, 2011) mediante las categorizaciones de “internacionalización” e “indigenización”, permite ubicar por una parte los procesos de difusión global de modelos tendentes a estandarizarse avasallando las estructuras locales, y por la otra los procesos de recepción y adopción en contextos culturales específicos, resaltando sin embargo la persistencia de configuraciones socioculturales locales. Según este autor, la escolarización institucionalizada y ampliamente estandarizada forma parte de los procesos de expansión, globalización y modernización de las sociedades, representada por principios rectores tales como: a) el desarrollo individual de la personalidad, la ciudadanía y la competencia participativa; b) la igualdad de las

56 En un trabajo precedente y más que insistir en la diferenciación como factor crucial del desarrollo de la educación de masas, los autores fijan como punto de partida y llegada orientar la mirada hacia otro aspecto esencial de la sociedad moderna: el de sus estructuras de integración universalista. Pues si bien la modernización propicia la generación de condiciones y normas de desigualdad política y económica, también abarca principios legales y culturales de la igualdad. Según argumentan, en el marco de este modelo, la educación se convierte en el vehículo por excelencia para la creación de ciudadanos (Cf. Boli, Ramírez y Meyer, 1990: 123-176).

57 En este sentido destacamos aquí una de las tesis de los autores: “Los factores que afectan el cambio educativo nacional están cada vez más relacionados con la extensión y el carácter de los vínculos nacionales con la sociedad mundial. Cuanto más se ve inmerso un Estado-Nación en la sociedad mundial y vinculado con sus organizaciones de transmisión, tanto más se corresponderá el sistema educativo con los modelos mundiales y cambiará de dirección para adaptarse a los cambios que se produzcan en los énfasis mundiales.” (Cf. Meyer y Ramírez, 2002: 98).

oportunidades sociales y políticas; c) el desarrollo económico; y, d) el desarrollo político garantizado por el Estado-nación.⁵⁸

Sin embargo, en la interconexión entre los patrones internacionales de estandarización de la educación superior y los sistemas educativos nacionales (locales) se observan dinámicas diversas que dan cuenta de resistencias institucionales en entidades tradicionales, herméticas y endogámicas, con una tendencia a estructurar su fuerza y desempeño según pautas locales y/o nacionales (redes de interrelación) determinadas culturalmente y requeridas para la organización vertical y horizontal, la administración, la gestión y la proyección dentro y fuera del país de origen. Dichas redes de interrelación son las que determinan a su vez las formas y estrategias diferenciadas de la incorporación y utilización de las nuevas tecnologías, manteniendo de esta manera una amplia diversidad de pautas histórico-culturales (Schriewer, 2011: 68 y ss).

Reflexiones finales

A partir de los referentes anteriores, queremos enfatizar que los cambios reportados en una y otra etapa de la trayectoria institucional del SUA de la UNAM dan cuenta de la transición entretijada de una modalidad innovadora en una estructura institucional de construcción fuerte, consolidada y conservadora, coincidiendo entonces con los rasgos característicos de los procesos de internacionalización y externalización. La incorporación de la oferta de formación no presencial en las primeras dos décadas de implantación y desarrollo está representada por acciones de configuración y reconstrucción simultáneas, de movimientos de circularidad que nos llevan a descartar una lectura lineal y evolutiva de eventos eslabonados. Como argumenta Schriewer (2011), la interacción internacionalización-indigenización revela un mayor predominio de las dinámicas culturales, de integración de innovaciones pero de prevalencia del modelo formativo universitario de origen centrado en la cátedra magistral y asistencia cotidiana a clases.

En este sentido, en la primera etapa es evidente la desarticulación y el consecuente desfase operativo entre las recomendaciones y propuestas del panorama internacional, el proyecto social de masificación de la educación perfilado en las políticas nacionales

58 Del punteo anterior, Schriewer concluye lo siguiente: “Estas ideas se ven reflejadas, a su vez, con una estandarización global y un aumento de intensidad a lo largo del tiempo, en los objetivos educativos y en los mandatos generales relativos a la infancia, la familia y la educación, que se encuentran en las constituciones de un número rápidamente creciente de países en todos los continentes (Cf. Schriewer, 2011: 59).

Globalización, Internacionalización y Educación comparada

y la fortalecida estructura tradicional en la organización y administración del proyecto educativo que representaba la UNAM durante ese período. Ejemplo de esta caracterización es la implantación del SUA en términos de una modalidad híbrida, de inicio muy cercana a la tradición académica del sistema escolarizado, pero con una reconfiguración gradualmente diferenciada y con rasgos propios (planes de estudios adaptados, tutorías y asesorías, materiales didácticos) que la posicionaron como una oferta educativa complementaria más que alternativa (ver Cuadro N° 3).

En contraste, en la segunda etapa del desarrollo del SUA es evidente que el avance de los procesos de internacionalización y estandarización de la educación superior -tal y como lo plantean Meyer y Ramírez (2002)- vinculado con el ejercicio de las estrategias de los gobiernos en turno, ha ejercido un impacto definitorio en la redefinición del SUA de la UNAM. Esta situación se complejiza al combinarse el desarrollo sin precedentes y la presencia envolvente las TIC en los diferentes contextos de desarrollo de las prácticas educativas en esta modalidad (ver Cuadro N° 3).

Por último, nos interesa proponer como ejemplo de algunos rasgos a destacar en este contexto la formación docente y la atención al aprendizaje de los alumnos en torno a los procesos de apropiación de las TIC, el diseño, la innovación y la incorporación de recursos, los enfoques de competencias y los espacios educativos virtuales, entre otros. Es decir, de encontrarnos inmersos en una propuesta de formación universitaria soportada básicamente en el manejo de las TIC que ha comenzado replantear el sentido de la tradición académica por excelencia de la formación universitaria.

Cuadro N° 1. Etapa de surgimiento del SUA en Facultades y Escuelas de la UNAM

Plantel	Fecha de aprobación de la implantación del SUA	Fecha de inicio de operación de la División SUA	Opción formativa
Escuela Nacional De Economía	Junio de 1975	-----	Licenciatura en Economía

Zaira Navarrete Cazales / Marco Aurelio Navarro Leal

Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia	Marzo De 1973 1980 (*)	1978	Carrera de Técnico en Enfermería Nuevo Plan de Estudios para la Carrera de Técnico En Enfermería (*)
Escuela Nacional de Odontología	Diciembre De 1972 (*) Junio De 1975 (**)	-----	Licenciatura De Cirujano Dentista (*) División SUA (**)
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales	Junio De 1972	1977	Licenciaturas en Ciencias Políticas y Admón. Publica, Ciencias de la Comunicación, Sociología y Relaciones Internacionales
Facultad de Contaduría y Administración	Abril De 1972	1972	Licenciaturas en Contaduría y Administración
Facultad de Derecho	-----	Marzo de 1975	División SUA y Licenciatura en Derecho
Facultad de Filosofía y Letras	Marzo De 1972 (*) Septiembre De 1979 (***)	Noviembre de 1976 (**)	Division SUA (*) Cursos propedéuticos para las Licenciaturas de Filosofía, Geografía, Historia, Letras Hispánicas, Letras Inglesas y Pedagogía (**) Aprobación de Planes de Estudio para las Licenciaturas (***)
Facultad de Medicina, Veterinaria y Zootecnia	Noviembre De 1973	Septiembre de 1973	Especialización: Aves
Facultad de Psicología	-----	Febrero de 1973	División SUA Licenciatura en Psicología

Fuente: Rojas Moreno, Ileana (1998).

Globalización, Internacionalización y Educación comparada

Cuadro N° 2. Etapa de reconfiguración y actualidad del SUAyED de la UNAM

Plantel	Licenciaturas en la modalidad Abierta	Licenciaturas en la modalidad a Distancia
Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia	-Licenciatura en Enfermería (Con ingreso en años posteriores al primero)	-Licenciatura en Enfermería (Con ingreso en años posteriores al primero)
Escuela Nacional de Trabajo Social	-----	-Licenciatura en Trabajo Social
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales	-Licenciatura en Ciencias de la Comunicación (Op. Periodismo) -Licenciatura en Ciencias Políticas y Administración. Pública (Op. Admón. Pública) -Licenciatura en Sociología -Licenciatura en Relaciones Internacionales	-Licenciatura en Ciencias de la Comunicación (Op. Periodismo) -Licenciatura en Ciencias Políticas y Administración. Pública (Op. Admón. Pública) -Licenciatura en Sociología -Licenciatura en Relaciones Internacionales
Facultad de Contaduría y Administración	-Licenciatura en Administración -Licenciatura en Contaduría -Licenciatura en Informática	-Licenciatura en Administración -Licenciatura en Contaduría -Licenciatura en Informática
Facultad de Derecho	-Licenciatura en Derecho	-Licenciatura en Derecho
Facultad de Economía	-Licenciatura en Economía	-Licenciatura en Economía
Facultad de Estudios Superiores Acatlán	-Licenciatura en Derecho -Licenciatura en Enseñanza de (Alemán, Español, Francés, Inglés, Italiano) como Lengua Extranjera -Licenciatura en Relaciones Internacionales	-----
Facultad de Estudios Superiores Aragón	-Licenciatura en Derecho -Licenciatura en Economía -Licenciatura en Relaciones Internacionales	-----
Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán	-----	-Licenciatura en Diseño y Comunicación Visual
Facultad de Estudios Superiores Iztacala	-----	Licenciatura en Psicología
Facultad de Filosofía y Letras	-Licenciatura en Filosofía -Licenciatura en Geografía -Licenciatura en Historia -Licenciatura en Letras Hispánicas -Licenciatura en Letras Inglesas -Licenciatura en Pedagogía	-Licenciatura de Bibliotecología y Estudios de la Información -Licenciatura en Pedagogía
Facultad de Psicología	-Licenciatura en Psicología	-----

Fuente: Elaborado por las autoras con base en datos de <http://suayed.unam.mx/oferta/> (Consultado: 05.04.2015)

Cuadro N° 3. Perspectivas, puntos de contraste y momentos en la configuración del Sistema Abierto de la UNAM

Perspectivas	Aspectos	Primer período (1972-1992)	Segundo período (1993-2014)
Internacional: Impacto de procesos de internacionalización de la educación superior	Políticas internacionales de educación superior	<ul style="list-style-type: none"> -Expansión de la oferta de educación superior en países desarrollados. -Creciente participación de organismos internacionales en la definición de políticas de desarrollo, financiamiento y calidad de la educación superior. -Posicionamiento de la tecnología y la producción del conocimiento como bases para el desarrollo de los países latinoamericanos (CEPAL, 1992). 	<ul style="list-style-type: none"> -Institucionalización mundial de la educación superior (acuerdos internacionales: Sorbona, 1997; Bolonia, 1998; Dakkar, 2000). -Principios de educación para todos, educación para la vida, superación de la brecha digital, calidad de los servicios educativos, equidad, acceso y cobertura universales (Delors, UNESCO, 1998) -Clasificaciones y jerarquizaciones comparativas internacionales (escalas, rankings).
	Papel de la movilidad y la competitividad	<ul style="list-style-type: none"> -Impulso decidido a la implantación de sistemas educativos flexibles que propicien la movilidad ascendente (CEPAL, 1992). 	<ul style="list-style-type: none"> -Tendencia creciente de la estandarización de la educación superior (movilidad estudiantil, sistemas de acreditación y certificación de reconocimiento internacional).
	Uso de las TIC en la oferta formativa	<ul style="list-style-type: none"> -Desarrollo de la tecnología educativa e incorporación en prototipos de educación abierta (Open University de Gran Bretaña, el Telekolleg en Australia, la Universidad del Aire de Japón, la Universidad Nacional de Educación a Distancia en España, entre otras) 	<ul style="list-style-type: none"> -Las TIC como eje en la implantación y el desarrollo de las modalidades abierta, a distancia y en línea, para la educación superior (CEPAL, 1992; UNESCO, 2006).

Globalización, Internacionalización y Educación comparada

<p>Nacional: Participación del Estado en el desarrollo de la educación superior.</p>	<p>Políticas gubernamentales para la educación superior</p>	<p>-Años setenta: expansión de la oferta y financiamiento de la educación superior.</p> <p>-Años ochenta: recorte del gasto educativo, desarrollo basado en procesos de modernización, evaluación y calidad educativa.</p>	<p>-Años noventa y primera década del siglo XXI: apertura comercial de México, creciente participación de los organismos internacionales (Banco Mundial, OCDE) en la definición de políticas educativas (financiamiento, calidad, certificación, competencias, movilidad, orientación tecnológica).</p>
<p>Institucional: Persistencia de la estructura académico-organizativa de base</p>	<p>Estructura institucional, organización, administración y gobernabilidad</p>	<p>-Establecimiento gradual de la opción SUA en Escuelas y Facultades.</p> <p>-Asignación de recursos y obtención de infraestructura diversa (espacios, personal, apoyos didácticos, otros recursos).</p> <p>-Reglamentación estatutaria y normatividad administrativa.</p>	<p>-Impulso a la implantación y el desarrollo de la modalidad a distancia, mediante la redefinición de reglamentación estatutaria, administrativa y laboral <i>ad hoc</i>.</p> <p>-Énfasis en las tareas de innovación, desarrollo y reestructuración curricular.</p>
	<p>Oferta académica y modelo educativo</p>	<p>-Expansión de la oferta académica de licenciaturas en modalidad abierta.</p> <p>-Propuesta de aprendizaje independiente basada en el diseño instruccional y la tecnología educativa para la elaboración y utilización de materiales de estudio.</p> <p>-Configuración de estilos de docencia basados en la definición de asesorías y la impartición de tutorías.</p>	<p>-Tendencia creciente de la educación superior en modalidades no presenciales (abierta, a distancia).</p> <p>-Soportes teórico metodológicos y de bases pedagógicas derivados de enfoques constructivistas y de modelos por competencias.</p> <p>-Desarrollo y utilización de infraestructura y recursos tecnológicos diversos (Internet, TIC) para la preparación de docentes y la formación de estudiantes de licenciatura y de especialidades diversas.</p>
	<p>Orientación formativa</p>	<p>-Formación disciplinaria consolidada para el profesional universitario.</p> <p>-Formación profesional para la atención de demandas económicas y sociales diversas.</p>	<p>-Formación para la adquisición de competencias requeridas por el mundo laboral.</p> <p>-Formación del ciudadano del siglo XXI capaz de gestionar su proceso de aprendizaje, ser independiente y desarrollar y aplicar habilidades digitales.</p>

Fuente: Cuadro elaborado por las autoras.

Bibliografía

- Alfa Tuning (2013). *Proyecto Alfa Tuning para América Latina*. Documento en pdf. (Liga: <http://www.tuningal.org/>) Consulta: 12.06.2015.
- Altbach, P. y J. Knight (2007). “*The internationalization of higher education: motivations and realities*”. En: *Journal of studies in International Education*. Vol. 11, Nos. 3/4. Ppp. 291-305. (Liga: http://www.uni-kassel.de/wz1/mahe/course/module6_3/01_altbach07.pdf) Consulta: 21.02.2015.
- Boli, J., Ramírez, F. y J. Meyer (1990). “*Explicación de los orígenes y el desarrollo de la educación de masas*”. En: Altbach, P. y G. Kelly (1990). Madrid: Mondadori. pp. 123-152.
- De Wit, H. (2011). “*Globalización e internacionalización de la educación superior*”. En: *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. Vol. 8, núm. 2, julio-enero, 2011, pp. 77-84. UOC. (Liga: <http://www.redalyc.org/pdf/780/78018793007.pdf>) Consulta: 27.07.2015.
- Didou Aupetit, S. (2007a). *Reconocimiento de títulos, movilidad y convergencia de los sistemas de educación superior en América Latina*. En: Didou, S. (coord.). *Experiencias de convergencia de la educación superior en América Latina*, México, UNESCO CINVESTAV. pp. 117-140.
- Didou, Aupetit, S. (2007b). “*La internacionalización de la educación superior en América Latina: oportunidades y desafíos*”, conferencia dictada en el Pabellón Argentina de la Ciudad Universitaria, Argentina, Universidad Nacional de Córdoba.
- Espacio Europeo de Enseñanza Superior (1998). “*Declaración de La Sorbona*”. (Liga: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/1998_Sorbonne_Declaration_Spanish.pdf) Consulta: 27.07.2015.
- Espacio Europeo de Enseñanza Superior (1999). “*Declaración de Bolonia*”. Documento en pdf. (Liga: <http://eees.umh.es/contenidos/Documentos/DeclaracionBolonia.pdf>)
- 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. pp. 383-413.
- Manzanilla-Granados, H.M. (2014) “*Tecnologías de la Información y la Comunicación: Una vía para la internacionalización del conocimiento*”. En: Navarrete-Cazales, Z. y M.A. Navarro-Leal (Eds.) (2014) *Internacionalización y Educación Superior*, Estados Unidos de América: Palibrio LLC /Sociedad Mexicana de Educación Comparada, pp. 276-298.

- Meyer, J. y F. Ramírez (2002) *“La institucionalización mundial de la educación”*. En: Formación del discurso en la educación comparada. Barcelona: Pomares, pp. 91-111.
- Navarrete Cazales, Z. y S.G. Malaga Villegas (2014) *“Internacionalización de la educación superior. Una mirada desde el Análisis Político de Discurso”* en Navarrete Cazales, Z. y M.A. Navarro Leal (Eds.) (2014) Internacionalización y Educación Superior, Estados Unidos de América: Palibrio / Sociedad Mexicana de Educación Comparada, pp. 57-78.
- Navarrete Cazales, Z. y M.A. Navarro Leal (2014) *“Introducción”*. En: Navarrete Cazales, Z. y M.A. Navarro Leal (Eds.) (2014) Internacionalización y Educación Superior, Estados Unidos de América: Palibrio LLC / Sociedad Mexicana de Educación Comparada. pp. 9-21.
- Rodríguez-Gómez, R. (2008). *“Pensadores y forjadores de la universidad en México”* en Carmen García (Ed.) Pensadores y forjadores de la universidad latinoamericana, Caracas, UNESCO-IESALC/ CENDES/ bid & co. Editor. pp. 337-378.
- Rojas-Moreno, I. (1998). *Tendencias en la formación profesional del Licenciado en Pedagogía*. El caso del SUA de la UNAM. México: UNAM.
- Rojas-Moreno, I., y Navarrete-Cazales, Z. (2013) *“Incorporación de las TIC en la práctica docente del SUAYED-FFYL, UNAM”* en Navarro-Leal, M.A. y Navarrete-Cazales Z. (Coords.) Comparar en educación. Diversidad de intereses, diversidad de enfoques. México, El Colegio de Tamaulipas. pp. 357-371.
- Sánchez, L.I., Lladó D. M. y M. Gómez, (2014) *“Competencias internacionales estudiantiles y docentes requeridas en el contexto de la sociedad y economía del conocimiento”*. En Navarrete, Z. y M.A. Navarro (Eds.) (2014) Internacionalización y Educación Superior, Estados Unidos de América: Palibrio LLC /Sociedad Mexicana de Educación Comparada. pp. 250-275.
- Santos, M. y Lorenzo, M. (2006). *“Internacionalización y educación intercultural en la universidad: un programa en acción”*. Revista Iberoamericana de Educación. (Liga: <http://www.rieoei.org/experiencias118.htm>) Consulta: 13.04. 2014.
- Schriewer, J. (1989), *“La dualidad de la educación comparada: comparación intercultural y exteriorización a escala mundial”*, En Revista Perspectivas, XIX, N° 3. pp. 415-433.
- Schriewer, J. (1993), *“El método comparativo y la necesidad de externalización: criterios metodológicos y conceptos sociológicos”*. En Schriewer, J. y F. Pedró

- (eds.). Manual de educación comparada (Vol. II) Teorías, investigaciones, perspectivas. Barcelona: Pomares-Corredor. pp. 189-251.
- Schriewer, J. (1996). “I. Sistema mundial y redes de interrelación: La internacionalización de la educación y el papel de la educación comparada”. En: Pereyra, M.A. et al. (Comps.) Globalización y descentralización de los sistemas educativos. Barcelona: Pomares-Corredor. pp. 17-58.
- Schriewer, J. (2006), “16. Internacionalidades múltiples: surgimiento de una ideología a nivel mundial y persistencia de criterios idiosincráticos mundiales”, En Charle, C.; Schriewer, J. y P. Wagner (eds.), Redes intelectuales transnacionales. Formas de conocimiento académico y búsqueda de identidades culturales (pp. 359-408). Barcelona: Pomares-Corredor.
- Schriewer, J. (2011) “Sistema mundial y redes de interrelación: la internacionalización de la educación y el papel de la investigación comparada”, en Internacionalización. Políticas educativas y reflexión pedagógica en un medio global. Buenos Aires: Granica, pp. 41-105.
- Tuning. (2013). Alfa Tuning América Latina: *Innovación Educativa y Social (2011-2013)*. (Liga: <http://www.tuningal.org/>) Consulta: 09.09.2013.
- UNAM/CUAED (1998). *Programa de transformación del Sistema Universidad Abierta. Situación actual*. Cuaderno de Trabajo 2. México: UNAM/CUAED. 35 p. (documento en fotocopia)
- UNAM/CUAED (2014). *Modelo Educativo del Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia de la UNAM*. México: UNAM/CUAED. 41 p. (documento en pdf)
- 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*”. (Liga: www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm) Consulta: 10.04.2014.
- UNESCO, (2006) *Enseñanza a distancia*, en 38ª Semana del 60ª aniversario de la UNESCO, Paris.
- 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.

Internacionalización de la educación en el Instituto Politécnico Nacional: La movilidad estudiantil en la Escuela Superior de Cómputo

Héctor Manuel Manzanilla-Granados⁵⁹

Martha Rosa Cordero López⁶⁰

Marco Antonio Dorantes González⁶¹

Introducción

La internacionalización de la educación superior ha sido propuesta como uno de los objetivos fundamentales que debe contraer y atender la Universidad del Siglo XXI. Las principales organizaciones mundiales y nacionales han introducido nuevas estrategias, políticas, y / o declaraciones que hacen hincapié en la importancia de la participación en el proceso de más conexiones globales. El énfasis de estas políticas y declaraciones a menudo se dirige hacia la solución de los problemas globales y compartir las mejores experiencias, pero también han presionado en los elementos locales y nacionales para adaptarse a las ideas y / o prácticas dominantes (Olson, Biseth y Ruiz, 2015).

La internacionalización de la educación superior se ha acelerado primordialmente por la globalización por lo tanto es necesario adoptar transformaciones necesarias en la educación superior que se adapten a los cambios que se han dado en esta época, la internacionalización representa un campo de correlación disciplinar y promueve el interés de especialistas de distintas profesiones, que aunque pocas veces actúan interdisciplinariamente hacen que ciertas valoraciones ideológicas sean más claras en algunos países que en otros (Didou, 2006, 2014).

La globalización en curso reconoce en las universidades a uno de sus principales prototipos. No sólo porque en su origen fue una institución internacional y sus maestros más reputados gozaban de licencia para enseñar hasta los confines de la cristiandad, sino porque en la actualidad su rol, a lo menos en el caso de las denominadas *emerging global universities* (egu), sería esencial para expandir un capitalismo cuyo dinamismo productivo se alimenta del uso intensivo de la

59 Instituto Politécnico Nacional-ESCOM, México. CE: hmanzanilla@ipn.mx

60 Instituto Politécnico Nacional-ESCOM, México. CE: mcorderol@ipn.mx

61 Instituto Politécnico Nacional-ESCOM, México. CE: mdorantesg@ipn.mx

información y el conocimiento avanzado (Brunner, 2010). La globalización es entendida como un “proceso centrado en el flujo mundial de ideas, recursos, personas, economía, valores, cultura, conocimientos, bienes, servicios y tecnología”, mientras que la internacionalización de la educación superior se describe como “el proceso de integrar una dimensión internacional, intercultural y global a los objetivos, la enseñanza/aprendizaje, la investigación y las funciones de servicio de una universidad o sistema de educación superior” (Knight, 2014).

Es común que los términos globalización e internacionalización se tomen como sinónimos, sin embargo consideramos que son complementarios en tanto que la globalización corresponde a las fuerzas económicas, políticas y sociales que empujan la educación superior del siglo XXI hacia una mayor implicación en la escena internacional. Estos factores incluyen la creciente integración de la investigación, el uso del inglés como *lingua franca* para la comunicación científica y, de algún modo, para la educación superior a nivel mundial, la importancia cada vez mayor de un mercado laboral internacional para los académicos y científicos (Altbach y Knight, 2006).

De tal manera que la internacionalización pone de relieve la relación entre naciones, personas, culturas, instituciones y sistemas⁶², mientras que la globalización subraya el concepto de flujo mundial de economía, ideas, cultura, etc. La diferencia entre el concepto de “flujo mundial” y la idea de “relación entre naciones” es a la vez asombrosa y profunda. Así, ambos conceptos están muy relacionados entre sí, pero a la vez son distintos. El debate sobre si la internacionalización de la educación superior es un catalizador, un reactor o un agente de la globalización sigue vigente (Knight, 2014).

El entorno mundial y la naturaleza transfronteriza del conocimiento exigen a las naciones, en el futuro inmediato, impulsar políticas, estrategias y programas más eficientes para la internacionalización de la educación superior (Valls, 2015). En México se presta atención al tema, hay antecedentes relevantes, estructuras operativas de apoyo y múltiples procesos en curso. El Programa Sectorial de Educación 2013-2018 establece la necesidad de impulsar la calidad teniendo en cuenta la dimensión internacional. De ahí se desprende la línea de acción 2.3.8 “Apoyar nuevos modelos de cooperación académica para la internacionalización de la educación superior”, que orienta los esfuerzos institucionales para situar la

62 A decir de Gacel-Avila, *et al* (2005) la internacionalización de la educación superior se entiende como el proceso de integrar una dimensión internacional o intercultural con las funciones de enseñanza, investigación y servicio de la institución local.

educación superior, la ciencia, la tecnología y la innovación en el concierto internacional (Valls, 2015).

En este marco, las universidades, con el propósito de responder a la necesidad de integrarse al proceso de internacionalización, deben considerar en su misión, metas, organización y programas, la perspectiva internacional a partir de la implementación de estrategias de tipo administrativo y académico; las estrategias relacionadas a las políticas institucionales administrativo-organizacional y las programáticas que se refieren al establecimiento de programas para internacionalizar las siguientes funciones sustantivas: docencia, investigación y extensión de la cultura y los servicios (Ponce, 2005).

En este capítulo centraremos nuestra mirada en el caso de la internacionalización de la educación superior del Instituto Politécnico Nacional (IPN), específicamente en los casos de movilidad estudiantil que se han realizado en la Escuela Superior de Cómputo del IPN. El intercambio de estudiantes en el Instituto Politécnico Nacional se realiza a través del Programa Institucional de Movilidad Académica. La Movilidad⁶³ está conformada por diferentes actividades académicas en instituciones nacionales e internacionales como lo son; cursar materias o bien participando en estancias de investigación. Este programa es un detonador de la inter-culturización del Politécnico debido a que fomenta el conocimiento de otras culturas así como sus idiomas, además del desarrollo de habilidades cotidianas para vivir como lo son el estudiar y trabajar en contextos diversos social y culturalmente. A su vez promueve la consolidación de relaciones interinstitucionales (IPN, 2015).

Proceso de Internacionalización en el IPN

De acuerdo con la información emitida por la Coordinación de Cooperación Académica del Instituto Politécnico Nacional, éste inició su proceso de internacionalización desde hace ya varios años y tiene como objetivo incluir la dimensión internacional en los procesos sustantivos de la institución (IPN, 2015). El programa institucional de movilidad académica del IPN ha sido clave para este

63 Uno de los puntos nodales de la internacionalización es la movilidad de estudiantes (Navarrete y Malaga, 2014), ésta es una de las actividades pioneras que se orientaron a la internacionalización de las Instituciones de Educación Superior 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 (Murillo y Gallardo, 2015).

proceso de internacionalización y esto se debe a la gestión de convenios de cooperación que el Instituto Politécnico Nacional ha creado por medio de una amplia cartera de socios internacionales con los cuales realiza diferentes actividades de cooperación como lo es el intercambio de estudiantes de nivel licenciatura y posgrado.

Por medio de esta cartera de socios internacionales, se han iniciado algunas acciones de mayor importancia con diferentes instituciones, como por ejemplo el establecimiento de acuerdos de doble grado, la movilidad tanto de profesores como de personal administrativo, así como el desarrollo de investigación conjunta. El proceso de internacionalización del IPN y las asociaciones estratégicas que se han gestado con otras instituciones internacionales, permitirán que el Instituto de un mayor impulso a las acciones de cooperación para fortalecer dicho proceso de internacionalización (IPN, 2015).

El Instituto Politécnico Nacional cuenta con una larga tradición de colaboración con instituciones de diversos países en el mundo y, a través de la Coordinación de Cooperación Académica, continúa con su labor de acercamiento con instituciones educativas de otros países, para establecer alianzas estratégicas que se traduzcan en acciones formativas, de investigación y de extensión que contribuyan al proceso de internacionalización, con el objetivo de asegurar la constante mejora en la calidad de sus planes y programas de estudio, en la docencia y en la investigación. Actualmente el IPN mantiene 272 convenios con 189 instituciones en 48 países (IPN, 2015) (Ver mapa 1).



Mapa 1. Fuente: IPN, 2

Como parte del proceso de Internacionalización, el Instituto Politécnico Nacional también se ha integrado a un conjunto de redes académicas de cooperación, entre las que se encuentran:

Tabla 1. Redes académicas de cooperación

RED	REGIÓN	INSTITUCIONES
SMILE MAGALHANES Student Mobility in Latin America, Caribbean and Europe	Europa y Latinoamérica	36
CREPUQ Conférence de Recteurs et des Principaux des Universités du Québec	Canada	17
UMAP University Movility in Asia and the Pacific	Asia-Pacífico	+300
PAME -DUAL Programa Académico de Movilidad Estudiantil de la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe	Latinoamérica	42
JIMA Jóvenes de Intercambio México-Argentina	Argentina	48
BRAMEX Intercambio de estudiantes Brasil-México	Brasil	52
GCUB Grupo Coimbra de Universidades Brasileñas	Brasil	65
AUIP Asociación Universitaria Iberoamericana de Posgrado	Europa	158
CONAHEC Consortium for North American Higher Education Collaboration	Norteamérica	140
Red de Macrouiversidades de América Latina y el Caribe	Latinoamérica y el Caribe	34

Fuente: IPN, 2015.

Para el IPN los convenios de intercambio y cooperación internacional están cobrando cada vez mayor importancia. Uno de los retos de este Instituto es enviar a 1,000 estudiantes, anualmente, a universidades con las que mantiene convenios (Alternancia, 2014). Durante el primer semestre del año 2015, el IPN, el marco del Programa Institucional de Movilidad Académica, recibió a 44 alumnos de universidades extranjeras para realizar estancias académicas y de investigación en diferentes unidades del Instituto, dichos estudiantes provienen de países como: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Corea, España, Francia, Guyana, Italia y Perú. Conviene señalar que este mismo lapso el IPN también recibió a 44 alumnos provenientes de universidades de diferentes entidades del país para realizar estancias que forman parte del Programa Institucional de Movilidad Académica, este programa, a cargo de la Dirección de Cooperación Académica del Politécnico, es considerado un detonador de la internacionalización del Instituto y fomenta el conocimiento de otras culturas e idiomas, así como el desarrollo de habilidades para vivir, estudiar y trabajar en diversos contextos sociales y culturales (Monitor universitario, 2015).

Movilidad académica en la Escuela Superior de Cómputo del IPN

El Instituto Politécnico Nacional cuenta con 81 unidades académicas, distribuidas a lo largo de 17 de las 32 entidades federativas del territorio mexicano, 26 Escuelas de nivel superior, 20 Centros de Investigación Científica y Tecnológica, 12 Centros de Educación Continua y a distancia, 7 Unidades de Apoyo y 17 Centros de Nivel Medio superior (IPN, 2015a).

La Escuela Superior de Cómputo (ESCOM), es una de las 26 Escuelas de nivel superior del IPN, en el marco del proceso de internacionalización, la ESCOM mantiene convenios específicos con diversas universidades, tal como puede apreciarse en la tabla 2.

Tabla2. Relación de instituciones en convenio para la movilidad académica de la Escuela Superior de Computo del IPN

Internacional:
Sungkyungkwan University, Corea
EFREI, Francia
Universidad Tecnológica de Nanyang, Singapur

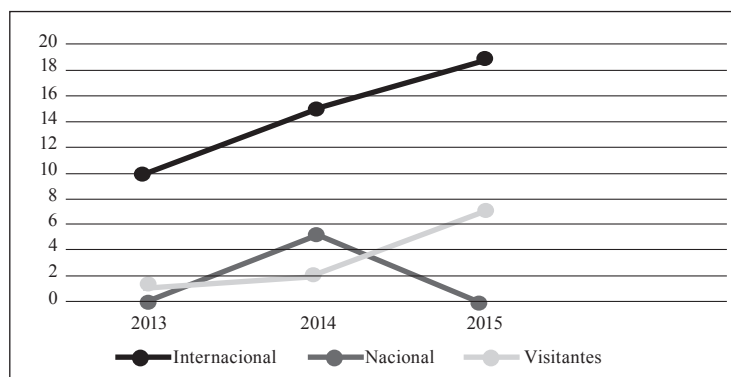
CTU Praga, Republica Checa
Universidad Tecnológica de Nanyang, Singapur
Universidad Tecnológica de Copiègne, Francia
Universidad de Stuttgart, Alemania
Univ. Santiago de Compostela, España
Universidad del País Vasco, España
Universidad Tecnológica de Silesia, Polonia
Universidad Politécnica de Madrid, España
Universidad Tecnológica de Wroclaw, Polonia
Pontificia Universidad Javeriana, Colombia
Silesian University of Technology, Polonia
Politécnico Di Milano, Italia
Univ. of Science and Technology, Polonia
Universidad de Tongji, China
Pontificia Universidad Católica de Chile
Universidad de Nuevo México, Estados Unidos
Universidad de Manchester, Reino Unido
Nacional:
Universidad Autónoma del Carmen, Baja California
Universidad Autónoma de Guadalajara, Jalisco
Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente, Nuevo León
Instituto Tecnológico de los Mochis, Sinaloa
Universidad Panamericana, Nuevo León.
Universidad Jesuita de Guadalajara, Jalisco

Fuente: Elaboración propia con datos emitidos por la Dirección de la ESCOM-IPN.

Globalización, Internacionalización y Educación comparada

En los últimos tres años (2013, 2014 y 2015): 44 estudiantes de la Escuela Superior de Cómputo del IPN realizaron alguna estancia en el extranjero y 5 dentro del país, se recibieron a 9 alumnos visitantes por medio de intercambio académico. Los países y/o estados con los que mantuvieron intercambio fueron los siguientes:

Gráfica 1. Movilidad estudiantil en la ESCOM-IPN



Fuente: Elaboración propia con datos emitidos por la Dirección de la ESCOM-IPN.

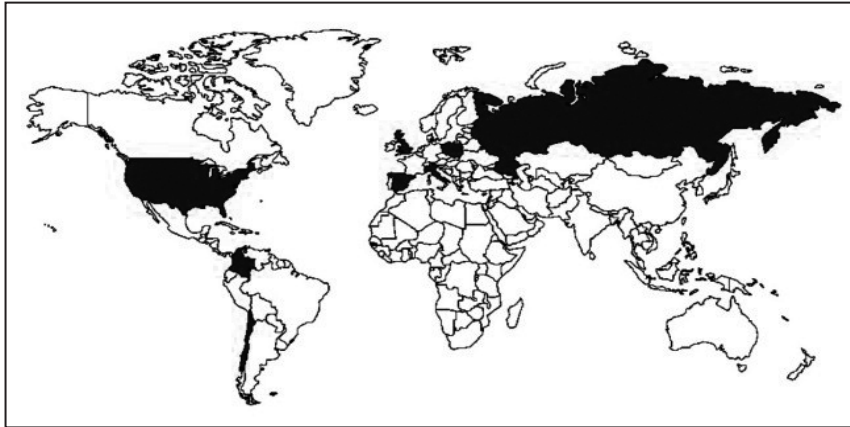
Así tenemos que en los últimos tres años: 44 estudiantes de la Escuela Superior de Cómputo del IPN realizaron alguna estancia en el extranjero (ver tabla 3 y mapa 1) y 5 dentro del país (ver tabla 3 y mapa 2), se recibieron a 9 alumnos visitantes (ver tabla 3) por medio de intercambio académico. Los países y/o estados con los que mantuvieron intercambio fueron los siguientes:

Tabla 3. Movilidad

Estancia internacional	Estancia Nacional	Intercambio en ESCOM
Chile	Baja California	Alemania
China	Jalisco	China
Colombia	Nuevo León	Francia
España	Sinaloa	
Estados Unidos		
Italia		
Polonia		
Reino Unido		

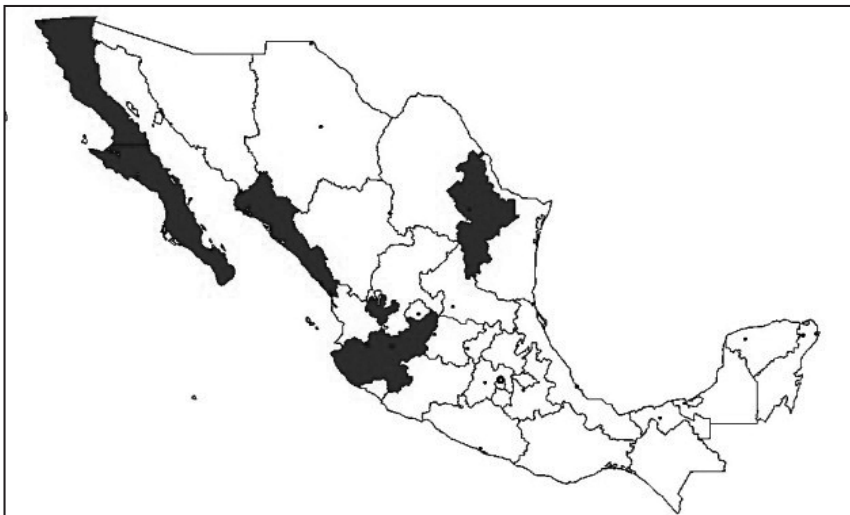
Fuente: Elaboración propia con datos emitidos por la Dirección de la ESCOM-IPN.

Mapa 1. ESCOM en el mundo



Fuente: Elaboración propia.

Mapa 2. ESCOM en México



Fuente: Elaboración propia.

La Escuela Superior de Cómputo del IPN ha impulsado la internacionalización por medio del intercambio de estudiantes. Sin embargo, sigue la tarea pendiente de posicionar a México como un país académicamente más atractivo para que los alumnos realicen sus estancias. Los países de preferencia para realizar este tipo de actividades generalmente son los países desarrollados (Didou, 2006; Monroy, 2008).

Algunas de las finalidades de estos intercambios son que los estudiantes amplíen sus conocimientos sobre cómo se trabaja en otras universidades, que enriquezcan su visión de campo laboral, que fortalezcan su formación en tanto que los empleadores en muchas ocasiones prefieren a egresados con experiencias en el extranjero, que conozcan las diferencias culturales, que compartan su cultura y a la vez se retroalimenten, entre otros muchos aprendizajes y experiencias que los alumnos puedan vivenciar.

Experiencias de movilidad en ESCOM-IPN

A manera de ejemplo presentamos las narrativas de dos estudiantes de la ESCOM-IPN que realizaron una estancia semestral por medio del programa de movilidad que tienen el IPN. Por medio de dichas narrativas, es posible identificar algunos cambios que viven los estudiantes al participar en los intercambios internacionales, tales como desarrollo de habilidades, aptitudes, actitudes y adaptaciones a los cambios. A continuación presentamos los testimonios de Verónica Mariana Saavedra Zepeda (E-1) y de Héctor Bruno Vázquez Santana (E-2).

En relación al idioma comentan lo siguiente:

Gracias a la oportunidad que me brindó el Instituto Politécnico Nacional y la Escuela Superior de Computo, pude estudiar un semestre de la Ingeniería en Sistemas computacionales en el campus AGH University of Science and Technology en Cracovia, Polonia.

Al estar estudiando en el extranjero te enfrentas con situaciones completamente diferentes a las que estás acostumbrado, como en mi caso, estar en un país donde el idioma es completamente diferente y aunque uno de los requisitos solicitados por la universidad era tener cierto nivel de idioma inglés, la mayor parte de la población solo habla su idioma nativo, así que los otros estudiantes que van de intercambio y parte de la población adolescente son los que sí hablan inglés. **E-1.**

Cuando salí de México estaba muy contento por llegar a un mundo desconocido, hasta ese momento, para mí, el cambio cultural no era algo que me preocupara y

me acercaba hacia lo desconocido, fue hasta el momento de volar por primera vez en un avión, de una compañía Alemana, que mi nivel de inglés no era tan bueno como siempre lo había pensado, pero no había problema puesto que mi país destino era España. [...] decidimos ir al módulo de información en el aeropuerto para solicitar asistencia sobre algunos hostales cerca del aeropuerto donde pudiéramos pasar la noche, muy amables nos brindaron la información pero al momento de marcar al teléfono indicado fue cuando empezamos con el choque cultural ya que nosotros como mexicanos no podíamos expresar lo que necesitábamos y ellos, en el hostel al cual marcamos, como españoles no podían darse a entender con nosotros ni entender lo que nosotros tratábamos de decir, y eso que hablábamos el mismo idioma. **E-2.**

El idioma inglés es el idioma primordial de la globalización y también de la internacionalización ya que este idioma es uno de los requisitos principales para realizar estancias académicas, de investigación o intercambio estudiantil⁶⁴, sin embargo no todos los habitantes de los países hablan el idioma inglés lo cual dificulta la comunicación, tal como se pudo constatar en el testimonio E-1. No obstante las diferencias culturales están presentes aun cuando se habla mismo idioma (como fue la experiencia de E-2) en tanto que cada comunidad tiene valores, comportamientos, percepciones, actitudes y significaciones particulares de un mismo objeto, palabra o acto, que no siempre coincide con nuestra propia cultura. Sin embargo existen también códigos de comunicación internacional o universal que permiten que comprendamos-signifiquemos de manera similar un hecho. De tal manera que hablar un mismo idioma permite la comunicación aunque la significación no siempre sea la misma.

En relación al recibimiento que la universidad receptora dio a nuestros entrevistados encontramos lo siguiente:

La universidad [University of Science and Technology en Cracovia] cuenta con un programa llamados ESN que es un grupo de estudiantes de la universidad que se

64 El idioma anglosajón se ha convertido en la oferta más importante en las universidades, ya que es el idioma principal de la globalización y también una herramienta importante para la internacionalización, no deja de generar fuertes cuestionamientos. Un grupo de expertos reunidos por la UNESCO para elaborar el documento titulado “Protección de las Lenguas en Peligro” afirman que, si bien la diversidad lingüística es fundamental para el patrimonio de la humanidad, todavía existen seis mil idiomas pero muchos están en peligro. Por lo que debería pensarse la conveniencia de incorporar el paradigma de la interculturalidad en las políticas de internacionalización del currículo universitario (Rodríguez y Sánchez, 2014: 193).

Globalización, Internacionalización y Educación comparada

ofrecen como voluntarios para ser mentores de los estudiantes que llegan cada semestre de intercambio a su universidad, esto es que tu cuentas con un amigo que te guía los primeros días de tu estancia, va por ti al aeropuerto, te ayuda con los tramites de la renta del dormitorio ya que los encargados no hablan inglés así que los mentores son de gran ayuda ya que al llegar a un país nuevo en el que no conoces nada, no te enfrentas a todo tu solo, tienes alguien que te ayude y te guie.

E-1.

[...]ingresamos a nuestro primer día de clases, el cual yo esperaba que estuviera llena de recibimientos formales por parte de la institución [Universidad Politécnica de Madrid] y de los alumnos de la misma, esperaba clases muy complicadas y de un nivel de exigencia mucho mayor al que estamos acostumbrados en México, imaginaba también unas instalaciones de punta y con alta tecnología, muy modernas, pero la realidad distó mucho de todo aquello que imaginaba; las instalaciones, un poco afectadas por la crisis económica por la que atraviesa España, son menos atractivas a las de mi actual escuela, la Escuela Superior de Cómputo del Instituto Politécnico Nacional, los directivos de la escuela me recibieron con gran alegría y aceptación dentro de la escuela, me brindaron todos los apoyos a su alcance para hacer de mi estancia una experiencia muy grata y me dieron un recorrido por la escuela, sin embargo el recibimiento de mis compañeros de clase no fue el que yo esperaba, y esto tiene que ver con la cultura de los españoles y con la forma de ser de las personas que estudiamos una ingeniería en sistemas computacionales. Fue así que mis compañeros no eran tan amistosos, pero tampoco eran groseros [...] **E-2.**

Los protocolos de recibimiento que cada universidad muestra a los estudiantes extranjeros hablan de la preparación con la que cada una enfrenta los procesos de internacionalización, dichos protocolos no sólo implican los convenios internacionales sino también el proceso de inclusión e inducción a la universidad huésped.

En relación al aprovechamiento en términos de conocimientos sobre su carrera profesional, los estudiantes comentan lo siguiente:

De las materias que yo cursé en el semestre me encontré algunas dificultades ya que en una de las materias el maestro, a mi parecer, necesitaba más experiencia al impartir clases en otro idioma, dado que las clases se enfocaban en presentaciones y la explicación por su parte era leer las diapositivas y al momento de querer decir algo que no se encontrara ahí, le era difícil encontrar algunas palabras para dar su explicación. Otra materia en la cual tuve que esforzarme más fue Sistemas de

Manejo de Bases de Datos, ya que el profesor desde un inicio nos proporcionó un manual con los temas que desarrollaríamos a lo largo del curso y las practicas a realizar de cada unidad, la dificultad con el profesor es que la mayoría de las veces no era accesible y si teníamos alguna duda reaccionaba de forma molesta y solo decía que no sabíamos lo que teníamos que hacer y que leyéramos el manual que teníamos. [...]De la materia que a mí me pareció de las mejores dinámicas para la clase fue la de Sistemas Móviles, ya que el profesor nos proporcionaba la práctica que realizaríamos, nos daba una sencilla explicación y las instrucciones eran precisas y detalladas, el profesor pasaba continuamente a lo largo de la práctica por si teníamos dudas y era muy accesible para explicarnos en caso de que se nos dificultara alguna parte, al final del semestre todos los profesores evalúan únicamente con el examen final y en alguna materias que lo requieran, un proyecto que aplique todos los conocimientos aprendidos durante el curso.

Una de las cuestiones que fue algo que me sorprendió un poco es que para organizar el horario de las clases los profesores citan al grupo a una reunión al inicio del semestre en donde se discute cual será el horario y días de la clase en base a los tiempos de todos, no es como las instituciones de México que antes de iniciar el ciclo escolar ya se tienen establecidos los horarios de clase. Esta flexibilidad por parte de los profesores, te permitía realizar un horario en el que tuvieras libres días consecutivos con el fin de semana y esto a su vez organizar algunos viajes o visitas a lugares turísticos. **E-1.**

[...]Las clases fueron clases que me dejaron mucho, me enseñaron cosas que no conocía, aprendí sobre la forma en que se trabaja en España, y mis conocimientos, contrario a lo que pensaba, no estaban tan distantes de lo que los españoles sabían. [...]La primer clase, la de Sistemas de Comercio Electrónico, era impartida por dos profesores, el primer profesor, era el responsable de enseñarlos todo lo relacionado a la seguridad informática, sistemas de cifrado y protocolos de comunicación entre computadores, la segunda profesora, era la encargada de enseñarnos sobre las plataformas existentes en el mercado para operar el e-commerce[...].

En la clase de Administración de Bases de Datos fui muy bien recibido por mi profesor quien ha hecho colaboraciones en varios proyectos mexicanos, por tal motivo estaba muy emocionado de tenerme como alumno, muy comprometido con la materia, con amplios conocimientos sobre los temas que nos impartía se daba el tiempo de explicarme alguna cuestión que no entendiera de la clase, sus

Globalización, Internacionalización y Educación comparada

clase se orientaron a la administración de *sites*, [...]había conferencias en el salón de clases con doctores o investigadores que han incursionado en nuevos sistemas de bases de datos, así como conferencias de reclutamiento en grandes empresas internacionales para buscar colocar a cada uno de los alumnos en las diferentes compañías[...]

La clase de Modelos de Negocio fue impartida por una profesora con gran empuje empresarial, motivándonos siempre a ser personas emprendedoras, que hiciéramos afrenta a las cadenas internacionales y aplicando siempre métodos de mercadotecnia, sin embargo la segunda parte del curso se nos introdujo al área de las finanzas, donde entendí sobre diferentes métodos de préstamos bancarios como lo es el préstamo alemán y el francés, el cual ha sido el más implementado por las instituciones bancarias, se nos enseñó cómo acceder a un préstamo para emprendedores en España, los requisitos legales en el país para poder construir nuestra propia empresa[...]me integro a un equipo de trabajo con unos compañeros para realizar nuestro proyecto final, compañeros con los cuales desarrolle una amistad que actualmente mantengo.

Finalmente la clase de Gestión de Proyectos y Manejo del Riesgo fue una clase muy interesante para mí, una clase que para mis compañeros es una clase fácil de aprobar para mí era una clase donde ponía todo mi empeño, el problema es que la clase tenía gran número de alumnos matriculados y era difícil para el profesor interactuar con todos los alumnos en el salón. El curso era dividido en dos partes, y cada una de las partes era impartida por un maestro diferente. El primer maestro nos impartía la parte que tenía que ver con la metodología del PMBOK del Project Management Institute [...]. En la segunda parte del proyecto se nos impartieron metodologías ágiles, metodologías como SCRUM, mediante el cual diseñamos un proyecto para construir un fraccionamiento residencial interactuando en el salón con piezas de LEGO para poder construir dichas casas, dicha metodología fue aplicada y calificada mediante una serie de tareas incluidas en la misma. **E-2.**

En los testimonios se aprecia que hay diferentes formas de enseñar, de plantear y resolver problemas. Los conocimientos que estos estudiantes habían adquirido en México, es decir sus conocimientos previos, les permitieron entender y adaptarse a lo requerido por sus profesores durante su estancia internacional, por lo que los conocimientos adquiridos en México son de un nivel competente lo cual probablemente les dé más confianza como profesionistas a la hora de competir por un empleo.

Las estancias de intercambio estudiantil no sólo posibilitan nuevos aprendizajes sobre la profesión que se estudia, también posibilita aprendizajes de vida, tal como se puede apreciar en los siguientes testimonios:

De esta experiencia aprendí muchas cosas, a ser independiente y hacerme responsable de mí, ya que al no estar en casa con tu familia, no hay nadie que llegue a realizar cosas por ti, si tu no compras comida, no preparas algo, nadie te va a dar de comer, si no lavas tu ropa, no tendrás nada que ponerte, toda libertad tiene sus responsabilidades, al vivir solo debes manejar tus recursos de la mejor manera para que no tengas problemas con que ya no tienes dinero y saber aprovechar con lo que cuentas para una semana o un mes, debes administrar tu tiempo porque es válido estudiar y tener tiempo para salir con tus amigos, convivir, planear viajes y conocer otros países que te dejan con un gran conocimiento de un mundo diferente al que has visto la mayor parte de tu vida. **E-1.**

En lo general puedo concluir con que fue una experiencia que me brindó muchos conocimientos y experiencias que sin duda estoy compartiendo con mis compañeros en las aulas de la Escuela Superior de Cómputo del IPN, motivándolos a incluirse en este tipo de dinámicas de movilidad académica, compartiendo conocimientos adquiridos en la Universidad Politécnica de Madrid y fomentando un cambio de cultura que nos ayude como estudiantes a forjar un México líder y terminar con el conformismo en que lamentablemente gran parte de la sociedad mexicana ha caído, derivado del hartazgo social que existe por parte de nuestros líderes políticos. **E-2.**

Las experiencias de movilidad académica son formativas para los estudiantes en tanto que amplían sus conocimientos profesionales, establecen contacto con estudiantes de otras universidades que les permite crear vínculos académicos, pero además desarrollan otro tipo de habilidades ya que deben hacerse responsables de administrar su tiempo y su dinero.

Conclusiones

La internacionalización de la educación superior implica nuevas formas de cooperación. Las agencias internacionales han definido ya toda una agenda de cambios para las universidades. Ahora se pretende conformar una universidad que responda fundamentalmente a las demandas expresadas mediante la circulación de recursos y el mercado, es decir, a las demandas de la globalización (Manzanilla, 2014).

Globalización, Internacionalización y Educación comparada

En México la internacionalización fue un tema de la agenda pública a principios de los noventa, Buendía y Pacheco (2014) mencionan que: la internacionalización se ha incorporado a los programas de gobierno en materia educativa y diversos programas como el PROMEP para profesores y las becas de CONACyT para estudiantes de posgrado, han estado presentes a nivel nacional y han influido considerablemente en el diseño de estrategias de las instituciones de educación superior, principalmente las públicas (Monroy, 2008,). Sin embargo, para las instituciones mexicanas y en especial para aquellas de carácter público y de orden tecnológico la internacionalización de la educación superior se ha venido desarrollando más lánguidamente aunque se tomen en cuenta las recomendaciones de los organismos internacionales y se planeen políticas educativas que impulsan los gobiernos y están enfocadas a suscitar la internacionalización (Soto, 2013).

Para el IPN, la Cooperación Académica es un elemento estratégico para propiciar la interacción bidireccional entre el IPN y la comunidad académica nacional e internacional; consolidar su papel como líder y rector de la educación tecnológica y; le posicione dentro de las 100 mejores instituciones de educación superior tecnológica del mundo. Así, la cooperación académica y la internacionalización serán instrumentos estratégicos del desarrollo institucional para el constante perfeccionamiento docente y la formación integral y multicultural de alumnos de alta competitividad a nivel internacional. Se impulsa activamente la colaboración en el campo de la docencia, la investigación, el desarrollo tecnológico y la innovación (IPN, 2015b).

Las experiencias de movilidad académica de los estudiantes de la ESCOM-IPN, permiten identificar por un lado: a) el desarrollo de aprendizajes profesionales, por ejemplo formas diferentes de plantear y resolver problemas y por el otro b) el desarrollo de habilidades de ordenamiento de vida personal, por ejemplo la planificación y ejecución de sus tiempos y recurso económicos. 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. Su experiencia les proporciono 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. 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 educativo (Murillo y Gallardo, 2015)

Bibliografía

- Altbach, P. y J. Knight (2006) “*Visión panorámica de la internacionalización en la educación superior: motivaciones y realidades*” en *Perfiles Educativos*, Vol. XXVIII, No. 112, pp 13-39.
- Alternancia, (2014) “*Impulsa el IPN internacionalización a través del intercambio de estudiantes y maestros*” (12.03.2014) Recuperado de: <http://www.alternancia.com.mx/impulsa-el-ipn-internacionalizacion-a-traves-del-intercambio-de-estudiantes-y-maestros/> [Consulta: 16.08.2015].
- Brunner, J.J. (2010) “*Globalización de la educación superior: crítica de su figura ideológica*”, en *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, México, ISSUE-UNAM/Universia, vol. I, núm.2, pp. 75-83, Recuperado de <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/56/globalizacion> [Consulta: 15.07.2015].
- Buendía Espinosa, A., y S.M. Pacheco Páez (2014) “*Internacionalización de la educación superior: conceptualización y alcances para comprender una política educativa*”. En Navarrete Cazales, Z., y M.A. Navarro Leal (Eds.) *Internacionalización y Educación Superior*, Estados Unidos de América: Palibrio / Sociedad Mexicana de Educación Comparada. pp. 25-56.
- Didou Aupetit, S. (2006) *Internacionalización y proveedores externos de educación superior en América Latina y El Caribe*. México, IESALC-ANUIES.
- Didou Aupetit, S. (2014) “*Introducción. La Internacionalización de la Educación Superior y la Ciencia en América Latina: Un balance necesario*”. En Didou Aupetit, S. (Coord.) *Internacionalización de la Educación Superior y la Ciencia en América Latina y el Caribe: Un estado del Arte*. Caracas: UNESCO-IESALC/ Universidad de Panamá.
- Gacel-Ávila, J, Jaramillo, I.C., Knight, J., y De Wit, H. (2005) “*Al estilo latinoamericano: Tendencias, problemas y direcciones*”, en De With, H, et al (Eds.) *Educación superior en América Latina. La dimensión internacional*. Colombia: Banco Mundial/ Mayol ediciones.
- Instituto Politécnico Nacional, (2015) *Coordinación de Cooperación Académica del IPN*. Recuperado de: <http://www.cca.ipn.mx/Internacional/Paginas/inicio.aspx>. [Consulta: 16. 08. 2015].
- Instituto Politécnico Nacional, (2015a) *Secretaría de Investigación y Posgrado*. Recuperado de: <http://www.sip.ipn.mx/Paginas/uacademicas.aspx> [Consulta: 12. 09. 2015].

- Instituto Politécnico Nacional, (2015b) *Clúster Politécnico Veracruz*. Recuperado de: <http://www.clusterveracruz.ipn.mx/Conocenos/Paginas/Inter.aspx> [Consulta: 17. 09. 2015].
- Knight. J. (2014) «*Agencia Per A La Qualitat Del Sistema Universitari De Catalunya Aqu,*» Noviembre 2014. Recuperado de: http://www.aqu.cat/elbutlleti/butlleti75/articles1_es.html#Vfr0Mvl_Oko. [Consulta: 14. 08. 2015].
- Manzanilla Granados, H.M. (2014) “*Tecnologías de la Información y la Comunicación: Una vía para la internacionalización del conocimiento*” en Navarrete Cazales, Z., y M.A. Navarro Leal) *Internacionalización y Educación Superior, Estados Unidos de América: Palibrio / Sociedad Mexicana de Educación Comparada*, pp. 276-299.
- Monitor Universitario, (2015) “*Impulsa IPN internacionalización de la educación superior mediante movilidad académica*” (21.03.2015) Recuperado de: <http://www.monitoruniversitario.com.mx/de-ultima-hora/impulsa-ipn-internacionalizacion-de-la-educacion-superior-mediante-movilidad-academica/> [Consulta: 11. 08. 2015].
- Monroy Magaldi, D. (2008). *Internacionalización de las IES en México: un estudio por comparación de casos en la participación del Proyecto ALFA-Tuning*. Tesis de Maestría, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales: México. Disponible en: <http://conocimientoabierto.flacso.edu.mx/tesis/242> [Consulta: 06. 07. 2015].
- Murillo Ruiz, R.J. y K.E. Gallardo Córdoba (2015) “*La perspectiva de cambio de estudiantes de pregrado en su desempeño académico posterior a su participación en programa de movilidad estudiantil internacional*” en Navarro Leal, M.A. y Z. Navarrete Cazales (Coords.) (2015) *Educación comparada. Internacional y Nacional, México: Plaza y Valdés / Sociedad Mexicana de Educación Comparada*. pp. 152-160.
- Navarrete Cazales, Z. y S.G. Malaga Villegas (2014) “*Internacionalización de la educación superior. Una mirada desde el Análisis Político de Discurso*” en Navarrete Cazales, Z. y M.A. Navarro Leal (Eds.) (2014) *Internacionalización y Educación Superior, Estados Unidos de América: Palibrio / Sociedad Mexicana de Educación Comparada*, pp. 57-78.
- Olson, J., Biseth, H., y G. Ruiz (2015) “*Educational Internationalisation: Academic Voices and Public Policy*” en *Educational Internationalisation Academic Voices and Public Policy*. The Netherlands: SensePublishers. pp. 1-6.
- Ponce León, María Teresa (2005) *La movilidad estudiantil en la UABC. Hacia un Plan de internacionalización y cooperación interinstitucional*. México Plaza y Valdés / UABC.

- Rodríguez Betanzos, A. y J.A. Sánchez Inzunza (2014) *“Alianzas para la internacionalización universitaria: Una perspectiva para México”* en Navarrete Cazales, Z. y M.A. Navarro Leal (Eds.) (2014) *Internacionalización y Educación Superior*, Estados Unidos de América: Palibrio / Sociedad Mexicana de Educación Comparada, pp. 186-212.
- Soto Hernández, A.M. (2013) *“¿Qué orienta la internacionalización de la educación en los institutos tecnológicos?”*. En Navarro Leal M.A. y Z. Navarrete Cazales (Coords.) *Comparar en Educación. Diversidad de Intereses, Diversidad de enfoques*. México: El Colegio de Tamaulipas/ Sociedad Mexicana de Educación Comparada.
- Valls, J. (2015) *La internacionalización de la educación superior*, en El Universal (10.11.2015) <http://www.eluniversal.com.mx/entrada-de-opinion/articulo/jaime-valls-esponda/nacion/2015/11/10/la-internacionalizacion.-de-la>

Visión supranacional de la autonomía de gestión escolar: problematización de la escuela pública mexicana

Amelia Molina García⁶⁵

José Antonio Sáenz Melo⁶⁶

Introducción

En México, igual que en otros países de América, se denotan tendencias de privatización, no sólo en los servicios educativos y la educación en general, sino también en la propia política educativa. Condición que es perceptible a través de las actividades de asesoramiento, de consulta, de estudios, de evaluaciones y de otras formas, que poco a poco van influyendo el hacer dentro del campo de la educación, acciones en las que se pone como pretexto a la autonomía de gestión escolar.

Considerando la premisa anterior, la intención de este trabajo es presentar un análisis sobre los lineamientos o recomendaciones de los organismos internacionales (vistos como políticas supranacionales) en las políticas públicas para la educación. Para ello se toma como unidad de análisis⁶⁷ *la autonomía de gestión escolar en educación básica*, a partir del estudio de la Política Educativa Supranacional. Se toma como punto de partida el fenómeno de las descentralizaciones educativas en América Latina.

Las declaraciones dictadas por diversos organismos internacionales, son las que dan pie al interés por realizar un estudio sobre la visión supranacional de la autonomía de gestión escolar, que servirá de base a un estudio posterior.

Para abordar la temática, desarrollamos tres ejes: 1) Aspectos generales sobre política supranacional y autonomía de gestión escolar, 2) Descripción de las políticas educativa supranacionales, 3) Revisión acotada del contexto mexicano. Concluimos con una reflexión que da pie al análisis del discurso de la autonomía institucional, para un momento posterior.

65 Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México. CE: meluxmolina@hotmail.com

66 Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México. CE: antoniosaenz9@hotmail.com

67 De acuerdo con Morlino (1999), para definir si un estudio merece ser de corte comparativo, debe reunir algunas condicionantes: identificación del problema, definición de las unidades de análisis, conceptos clave, determinación espacio-temporal, propiedades y variables, así como, formas de control y manejo de la información.

1) Aspectos generales para delimitar el objeto de estudio

Antes de iniciar con el abordaje de la problemática que nos ocupa, consideramos importante aclarar dos cuestiones: la primera, con relación a la política supranacional y la segunda, respecto a qué se entiende por autonomía, en particular en la gestión escolar.

Política supranacional y educación comparada

En el marco de la era de la globalización, un tipo de sociología basada en la nacionalidad va quedando obsoleta; “la nueva misión de las ciencias sociales debe consistir en analizar la sociedad y el espacio transnacional” (Green, 2007:74). Es decir, que si bien se parte de una perspectiva comparada del fenómeno, esta postura sobrepasa sus límites, ya que se deja atrás el pensamiento nacional y se da paso a la diversidad social, considerando la *glocalización*⁶⁸ de la cultura y la creación de espacios culturales transnacionales. Por ello y de acuerdo con Schriewer (2011), la educación comparada es un campo de estudio que atraviesa por una crisis de identidad como disciplina, puesto que necesita de enfoques alternativos, evolucionar hacia una perspectiva analítica que contemple la educación comparada “desde fuera”. Por tanto, como comparatistas tenemos que dejar de ver a los Estados nacionales como la única o la principal unidad de comparación.

Por lo anterior, al pretender abordar cómo es que se han transformado las políticas educativas en México, reconocemos la necesidad de una fundamentación teórica sobre los análisis de política educativa más allá del modelo *estatocéntrico* —que sugiere que la política (*policy*) es el mero resultado de la decisión de un solo actor: el gobierno—; es decir, producir un análisis de política educativa que contemple tanto el estudio de las acciones de los organismos internacionales en materia educativa (hechos y resultados) como de los factores y las dinámicas que han generado esas acciones.

Desde esta perspectiva, por ejemplo, comienza a ser disfuncional el análisis de política basado en dos actores burocráticos, como la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), por lo que será necesario diversificar la mirada, al analizar el papel que juegan los diversos

68 De acuerdo con Robertson (1995), el concepto refiere a que la comprensión del espacio/tiempo a menudo significa que las culturas se pluralizan y se mezclan —las formas culturales dominantes mutan por influencia de las culturas receptoras, mezclándose con las culturas locales que la globalización ha hecho más visibles a nivel global—.

actores de la sociedad, lo mismo que agencias internacionales, pues con la incorporación de México, en 1994, al Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN) y, a la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), por citar algunos, se suman nuevas dimensiones, respecto a los lineamientos que están orientando la definición de las políticas públicas y el accionar de nuevos actores políticos, capaces de influir de forma decisiva en la política educativa.

En la actualidad existe una gran cantidad de organismos internacionales, complejos institucionalmente y con un amplio número de países agremiados, que van definiendo políticas significativas que atañen a diversos campos de la realidad social; condición que nos obliga una consideración supranacional en el estudio de la educación. En este sentido, una nueva serie de investigaciones y estudios reflexivos se están consolidando como un área de conocimiento con personalidad propia: la *Política Educativa Supranacional*, en los que se ubica una íntima relación entre *Política Educativa*, *Educación Comparada* y *Educación Internacional* (Valle, 2012).

De esta manera, estudiar la autonomía escolar, entendida como política educativa desde los organismos internacionales, conlleva a identificar líneas de aproximación, de acuerdo con la *Política Educativa Supranacional*, la cual es definida por Valle (2012:117), por medio de cuatro ejes:

- a) Descripción e interpretación de las acciones concretas, que en materia de educación y formación se desprenden de las instituciones que conforman los distintos organismos internacionales, así como las recomendaciones a sus Estados miembro o aquellas que impactan en los planes y programas que se desarrollan, ya sea para estos o para terceros países.
- b) Análisis comparado de las políticas de organismos internacionales diferentes, utilizando estrictamente la metodología de la Educación Comparada, pero aplicada ahora no ya a unidades de comparación nacionales (perspectiva inter-nacional) sino a unidades internacionales —cada organismo internacional— (perspectiva supra-nacional).
- c) Interés en aquellas políticas de los organismos internacionales que más se extienden geopolíticamente y que llegan a convertirse en corrientes educativas globales.
- d) Análisis de la repercusión e impacto de esas políticas (propuestas desde los organismos internacionales) en el caso concreto de países (agremiados), esto es, en sistemas educativos nacionales determinados.

Para el caso que nos ocupa, identificamos algunos organismos internacionales que dedican parte de sus líneas de acción a temas educativos, entre los que destacan: la Organización de las Naciones Unidas (ONU) —y organismos afiliados, en especial UNESCO y UNICEF— el Banco Mundial (BM), la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), la Organización Mundial del Comercio (OMC) y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

Autonomía de gestión escolar y perspectiva de política supranacional

En el campo de la administración escolar, Macri (2002:2) define: “una institución es autónoma cuando dispone del máximo poder de iniciativa pedagógica o de autogestión. La autonomía institucional hace referencia a la capacidad de decidir y ejecutar acciones relativas a la vida institucional [mientras que en el ámbito educativo], la autonomía institucional es el resultado de un proceso de desconcentración y descentralización y puede asumir diferentes niveles de autogobierno y de autogestión”.

No obstante esta aclaración, afirmamos que estamos envueltos en una aparente contradicción. Esto debido a que, por un lado, se estimula o procura que las escuelas sean más “autodeterminadas” y “autorrenovadoras”, de modo que los docentes sean más autónomos, estén más capacitados y sean más colaboradores y reflexivos; pero por otro, también se está experimentando un endurecimiento de las arterias educativas, mediante políticas y acciones que hacen más rigurosa, disciplinada y academicista la enseñanza.

Mediante la revisión de bibliografía especializada en gestión y administración escolares, se identifican dos posturas: la primera, respecto a que la delegación de poderes a las escuelas es un paso en la dirección correcta; y la segunda, al contrario, identifica a los escépticos que creen que los gobiernos sólo se rigen por sus propios intereses o por presiones de orden externo. Por tanto, desde cada una de ellas se harán interpretaciones muy diferentes respecto a la delegación de poderes: como mecanismos de privatización o como posibilidad de participación colegiada o colaborativa.

Además, al considerar el entorno de la globalización, su influencia varía entre los países: pueden responder de manera diferente a presiones similares o introducir tácticas educativas muy parecidas en contextos diversificados. En el análisis de la política supranacional, lo importante no es la identificación de la homogeneidad (la suma acrítica a la globalización o a los preceptos supranacionales) sino su diferencia;

es decir, cómo desde cada contexto particular los actores de la educación, en sus diversos niveles, van realizando o no ciertas operaciones como respuesta a las políticas supranacionales. En este sentido, es interesante comprender, desde una visión dialéctica, cómo es que los establecimientos educativos son productores de su autonomía escolar y a la vez, son producto de ella.

2) Descripción de las políticas educativas supranacionales

a) Algunos referentes sobre el papel de los organismos supranacionales

Como fenómeno político, la globalización significa básicamente, que “la composición del campo de juego de la política es cada vez menos determinada dentro de las unidades aisladas, es decir, dentro de las estructuras organizadas jerárquicamente y relativamente autónomas llamadas Estados; más bien, deriva de una serie compleja de juegos de múltiples niveles que se juegan en campos de muchas capas institucionales, no sólo en el interior sino por encima y a través de las fronteras estatales” (Cerny, 1997:253). Como se mencionó en líneas anteriores, por encima de los Estados, encontramos organismos como UNESCO, OCDE, BM, entre otros, con políticas de juego posicionadas dentro del paradigma positivista, que ofrecen con sus informes sobre educación, la posibilidad de encontrar o con ambiciones de descubrir, regularidades en el comportamiento humano, algunos descriptivos, otros con la expectativa de generar explicaciones causales. Postura expresada mediante la fórmula: “si *X*, luego probablemente *Y*”, que en el fondo, implica una proposición contra fáctica, según la cual, si otros factores permanecen constantes, de no haber precedido *X* a *Y*, esta última probablemente nunca se habría dado.

Siguiendo la fórmula citada, desde principios de la década de 1980, las reformas escolares se han centrado en dar a las escuelas mayor autonomía, con base en una amplia gama de operaciones institucionales en un esfuerzo por elevar los niveles de rendimiento (Whitty, 1997), resultando: *si tenemos escuelas con autonomía, luego probablemente elevaremos los niveles de rendimiento de los estudiantes.*

En la mayoría, sino es que en la totalidad, de los informes de los organismos internacionales subyace, aun de modo implícito, un marco de referencia comparado, que, utilizando conceptos de Pries (2011:18) —señalados con cursivas—, establece como *unidad de referencia*, el nivel global —países miembro— y nacional (cada país como miembro del organismo); teniendo como *unidad de análisis* para la comparación internacional a la “autonomía escolar” de establecimientos de

educación básica, con relación a la *unidad de medición* (micro, meso o macro), datos que de acuerdo con lo identificado, son recolectados con artefactos como el Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos, (PISA, por sus siglas en inglés) y el Estudio Internacional de la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS , por sus siglas en inglés).

Como fenómeno global, investigaciones sobre “privatización de la escuela pública”, revelan un proceso compartido: la descentralización educativa, también llamada desregulación, acompañada por autonomía de gestión, consecuencia de modelos de nueva gerencia. Algunos teóricos argumentan que segar el cordón umbilical de las escuelas con relación al Estado paternalista, es con único fin de preparar el terreno para incursión del mercado.

b) Los organismos internacionales y sus lineamientos de gestión

La UNESCO, como primer organismo en análisis, a través de la *Declaración Mundial sobre Educación para Todos*, Jomtien, 1990, apuntó de forma expresa que:

Las autoridades nacionales, regionales y locales responsables de la educación tienen la obligación prioritaria de proporcionar educación básica a todos, pero no puede esperarse de ellas que suministren la totalidad de los elementos humanos, financieros y organizativos necesarios para esta tarea. Será necesaria la concertación de acciones entre todos los subsectores y todas las formas de educación [...] la concertación de acciones entre el ministerio de Educación y otros ministerios [...] la cooperación entre organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, el sector privado, las comunidades locales, los medios de comunicación, los grupos religiosos y la familia [...] (UNESCO, 1990:86).

Con este primer planteamiento, la Declaración de Jomtien deja abierta la posibilidad de que la responsabilidad y por ende, la instrumentación de la política en el ámbito nacional, no sólo recaiga en el Estado, sino que ésta pueda ser materializada por diversos actores del sociedad. No obstante, en la ratificación de los acuerdos, la “autonomía escolar”, como unidad de análisis, ya se hace explícita una década más tarde, en Dakar, al definir seis objetivos, con el propósito de satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de todos los niños, jóvenes y adultos, a más tardar en 2015. Con lo que se concreta un compromiso con la Gestión de la educación, en el que los países miembro se comprometen a:

Globalización, Internacionalización y Educación comparada

Definir estructuras administrativas que tengan a la escuela como su unidad básica y tiendan a su autonomía de gestión, generando mecanismos de progresiva participación de la ciudadanía y estableciendo los niveles de responsabilidad de cada actor social en los procesos de gestión, control de resultados y rendición de cuentas (UNESCO, 2000:41).

En términos de estructura y funcionamiento del sistema educativo, tanto la CEPAL como la UNESCO plantean que en muchos países iberoamericanos los establecimientos educativos se encuentran excesivamente centralizados, manteniendo las decisiones más relevantes de direccionamiento en el nivel central de la estructura estatal. Por lo tanto, de acuerdo con el documento: 2021 Metas Educativas, la OEI —segundo organismo a analizar— ha estructurado el Programa de apoyo a la gobernabilidad de las instituciones educativas, a la consecución de pactos educativos y al desarrollo de programas sociales y educativos integrales, cuyo objetivo es:

[...] cooperar principalmente con los ministerios de educación a fin de asegurar la gobernabilidad del sistema público educativo, el equilibrio entre las competencias centrales y aquellas que han sido descentralizadas, y la progresiva autonomía de las escuelas. No cabe duda de que la concertación política y social de las políticas públicas es una garantía de éxito. Por ello, las estrategias de participación, debate y construcción de consensos y de acuerdos son fundamentales para garantizar el logro de los objetivos propuestos (OEI, 2010:230).

Con la instalación de estructuras llamadas de *nueva administración pública*, que hacen hincapié en la descentralización, la autonomía escolar, el control paternal y comunitario, la toma de decisiones compartida, la evaluación basada en resultados y la elección de escuela, los países miembro tanto de la OCDE como del BM, desde la década de 1980, han adoptado el enfoque de gobernanza escolar, “alterando significativamente los sistemas educativos” (Mulford, 2003), como consecuencia de implementar tendencias de política similares.

Para la OCDE (2004), —tercer organismo de referencia— la descentralización de la toma de decisiones educativas puede implicar delegar responsabilidades en la escuela, o en niveles intermedios, como autoridades educativas estatales, provinciales y locales; en los que posteriormente distingue dos modelos de descentralización (OCDE, 2009) con importantes implicaciones para el papel de los líderes escolares: *el empoderamiento local y el empoderamiento escolar*. De acuerdo con Glatter et al.

El empoderamiento local se refiere a la transferencia de responsabilidades a una autoridad intermedia entre los gobiernos centrales (o estatales) y las escuelas, como los distritos escolares en Estados Unidos de América. En tales contextos, las escuelas suelen ser consideradas como parte de un sistema educativo local o de una red más amplia de escuelas, con derechos y obligaciones recíprocas (OCDE, 2009:23).

Por otro lado, el *empoderamiento escolar* —o autonomía escolar— se refiere a la devolución de las responsabilidades a los centros educativos. Transferir los poderes de toma de decisiones a las escuelas ha sido un objetivo principal de los movimientos de reforma descentralizadora y reestructuradora desde la década de 1980. En los contextos de mayor autonomía escolar, se pide a los líderes escolares que cumplan con responsabilidades que en ocasiones, requieren de conocimiento especializado, el cual muchos de ellos no adquieren mediante la capacitación formal. Las nuevas responsabilidades incluyen establecer sistemas presupuestarios y de contabilidad, escoger y pedir materiales, entablar relaciones con contratistas y vendedores, diseñar programas de selección de maestros (OCDE, 2001), por nombrar algunas de las muchas actividades que se derivan de este tipo de políticas supranacionales.

El informe *PISA 2012*, señala que los sistemas escolares que otorgan mayor autonomía a las escuelas para definir y elaborar sus planes de estudios y las evaluaciones, tienden a obtener mejores resultados que los sistemas que no la otorgan (OCDE, 2013:52). Con lo que se concluye que existe relación entre la autonomía escolar y los resultados de aprendizaje, relación que tiene incidencia con los arreglos de rendición de cuentas (publicación de datos de aprovechamiento) de los sistemas escolares. Con esto, PISA 2012 muestra que en sistemas donde las escuelas publican datos de aprovechamiento, existe una relación positiva entre la autonomía escolar en la asignación de recursos y el rendimiento de los estudiantes (OCDE, 2013:53).

Otro recurso de la OCDE, son las respuestas dadas por directores al cuestionario TALIS 2013, donde se considera que los países miembro deben incrementar la autonomía de los centros educativos, debido, entre otros aspectos, a que mayor nivel de autonomía contribuye a la mejora de los resultados de los estudiantes. Sin embargo, ese impacto de la autonomía no es uniforme entre los países (Hanusek et al., 2013). Tampoco existe unanimidad en cuanto a la clase de autonomía que deben tener los centros escolares: algunos estudios ponen énfasis en que los centros tomen las decisiones a nivel de currículo y evaluación, mientras que otros, señalan los beneficios que representa el que los centros tengan capacidad para seleccionar a su propio personal.

Globalización, Internacionalización y Educación comparada

Los diferentes gobiernos utilizan los resultados PISA para informar sobre la formulación de políticas en materia de educación. Por tanto, la OCDE (2005) considera que la creación del INEE, en 2002, para el caso de México, constituyó un paso hacia adelante para aumentar la rendición de cuentas en el Sistema Educativo Mexicano y por tanto, para empoderar a las escuelas.

En el conjunto de países de la OCDE (Flores, 2012), casi todos los profesores (95.8%) trabajan en centros con un elevado nivel de autonomía, para establecer normas y procedimientos disciplinarios para los alumnos y para elegir los materiales de aprendizaje que se utilizan (México, 40%). Mientras que menos de 40% de profesores (México, 18%) trabaja en centros que tienen poder de decisión para “establecer salarios iniciales de los profesores, incluyendo el establecimiento de escalas salariales o la determinación de aumentos”.

La capacidad para contratar o despedir profesores varía mucho entre países. En más de la mitad de ellos, 90% de profesores trabaja en centros con nivel significativo de autonomía para nombrar o contratar. En promedio, de acuerdo con la OCDE, alrededor de 75% de profesores trabaja en centros con este tipo de autonomía, mientras que en México sólo 30.7% lo hace. Así, el nivel general de autonomía de los centros para despedir o suspender de funciones a profesores (68,4%), es inferior al de seleccionar o contratar. En conclusión, si se compara con el resto de los países miembro, se puede decir que salvo en el establecimiento de políticas y medidas disciplinarias de alumnado, los centros educativos en México tienen un nivel de autonomía claramente inferior al de la mayoría de los países y en consecuencia, al promedio.

Entre los países que participan en TALIS, México tiene uno de los niveles de autonomía escolar más bajo (OCDE, 2009a), por lo que se concluye que el sistema no está listo para promover la autonomía de las escuelas a gran escala; muchos directores no están equipados para ser autónomos y la distribución de recursos es demasiado desigual. La tarea inmediata, de acuerdo con la OCDE, es equipar y autorizar a los directores para tomar mayor responsabilidad para la gestión y el funcionamiento de sus escuelas y docentes.

En la publicación *Mejorar las escuelas: estrategias para la acción en México*, la OCDE tiene como objetivo, ayudar a las autoridades educativas en México y a las de otros países miembro; a fortalecer sus sistemas educativos, para lo cual, entre las recomendaciones, propone una estrategia de acción que busca dar más apoyo a las escuelas, directores y docentes para mejorar los resultados por escuela y por estudiantes:

[...] Incrementar la autonomía escolar: para profesionalizar a los líderes y exigirles que rindan cuentas, es necesario que participen en las decisiones clave que ocurren en su escuela, tales como contratar o despedir docentes. Las estructuras de decisión que se adaptan a sus contextos escolares también pueden tener un impacto positivo en su desempeño (OCDE, 2010:15).

De manera coincidente, el Banco Mundial (2006: XII), después de analizar los resultados de PISA, plantea:

Recomendamos que el Gobierno de México continúe sus esfuerzos para aumentar la participación de los padres de familia a nivel de escuela, mejorando así el clima escolar y aumentando la autonomía de las escuelas, y que un número mayor de estados desarrolle mecanismos para que las escuelas sean responsables de su propio desempeño.

Por tanto, en materia de políticas, el BM (2006:14) recomienda: ampliar y apoderar el Apoyo a la Gestión Escolar, mediante la continuidad del Programa Escuelas de Calidad (PEC), que está previsto para reducir la brecha de calidad que existe entre las escuelas, mediante subvenciones que financien planes de mejora escolar. Por tanto, su objetivo es:

[...] dar autonomía a las escuelas y promover una toma de decisiones compartida entre los directores, los docentes y los padres, a través de los Consejos de Participación Social. El proyecto empezó en 2001 y en el ciclo 2008-2009 cubrió 40,790 escuelas, con 296,478 docentes y 34,688 directores de escuela. Entre 2006 y 2009 obtuvo financiamiento del Banco Mundial, y fue renovado para el período 2010-2013 (OCDE, 2010:54).

El Banco Mundial (2006:10), presenta una agenda de acciones para perfeccionar la calidad de la educación, basada en tres principios: autonomía⁶⁹, rendición de cuentas⁷⁰ y, evaluación⁷¹.

69 Mayor autonomía escolar puede: *a)* ayudar a las escuelas desfavorecidas; *b)* mejorar el desempeño académico de los estudiantes indígenas; *c)* formular políticas educativas acordes con la localidad; *d)* reforzar el papel de la tarea escolar, los estilos eficaces de aprendizaje y las percepciones; *e)* determinar la forma más eficaz para erogar los recursos disponibles

70 La participación de los padres de familia y las comunidades en la gestión de las escuelas puede mejorar los resultados académicos: *a)* colocando a las personas en el centro de la entrega de los servicios; *b)* una rendición de cuentas flexible y amplia podría cubrir varios tipos de servicios; *c)* aumentando los incentivos para que los padres de familia inscriban a sus hijos en la escuela.

71 Pueden utilizarse pruebas para: *a)* informar decisiones en materia de políticas a nivel local, estatal y nacional; *b)* fomentar la participación del público y la sociedad civil en las reformas educativas; *c)* impulsar el debate público sobre los resultados de las valoraciones

Algunos de los desafíos estructurales clave, identificados en México, y que la política pública necesita tomar en consideración, son los siguientes: Los procesos de la reforma todavía no han asegurado la adecuada creación de capacidades ni la distribución de responsabilidades en el sistema, teniendo una descentralización inconclusa y una autonomía escolar baja (OCDE, 2010:62).

3) *Una revisión más puntual en el contexto mexicano*

De manera paralela al inicio de las negociaciones para la incorporación de México al TLCAN y a la OCDE, se firma el *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal* (ANMEB), en mayo de 1992. En este acuerdo pueden ser identificadas cuatro políticas de Estado: 1) la descentralización de la enseñanza básica, llamada también federalización; 2) la revisión curricular y producción de libros de texto; 3) las reformas propuestas sobre el magisterio (reforma de la enseñanza normal, actualización de los maestros y Carrera Magisterial); y 4) la participación social en la educación.

Estas políticas de Estado, armonizadas a partir de una agenda internacional — mecanismo sugerente de la OCDE—, están generando una nueva arquitectura de gobierno basada en relaciones estrechas entre lugares dispares en el Estado y más allá de él —carácter supranacional—. Se trata de un nuevo modo de control estatal, un *descontrol controlado*; esto es, el uso de contratos, de objetivos y de supervisión de los resultados, con el fin de dirigir desde lejos, en lugar de utilizar las burocracias tradicionales y los sistemas administrativos para ofrecer o microgestionar sistemas políticos, como es el caso de la educación. En un sentido más amplio, lo que supone es una actuación dirigida a lograr un “Estado más policéntrico” (Ball, 2007:38), también llamado “Estado evaluador” (Neave, 1990: 25).

Si bien es importante ocuparnos del análisis de las cuatro políticas derivadas del ANMEB, por cuestiones de espacio y para dar cabida al propósito de este capítulo, nos centramos en la cuarta política: la *participación social en la educación, particularmente de la autonomía de gestión escolar*; atribución que el Estado otorga a las escuelas y con ella, de forma explícita o implícita, la apertura a mecanismos de privatización, tanto endógena como exógena.

a) *Problematización de la autonomía de gestión escolar*

En México se experimenta una intensa confrontación, en las arenas de política, en torno al futuro de la educación; los actores —portadores de ideas e intereses—,

relacionados en términos de clases sociales: un grupo hegemónico y otro subordinado. En el primero, se perfilan los organismos internacionales (como OCDE), la cúpula empresarial, los tres principales partidos políticos (*Pacto por México*), el Gobierno Federal y un sector importante de legisladores del Congreso de la Unión, además de los dirigentes del SNTE. En el segundo, los subordinados, identificamos a profesores, estudiantes, padres de familia, comunidades, académicos y sectores importantes de los grupos mayoritarios y populares del país.

Es una confrontación que se enmarca en un contexto de intereses y presiones, tanto internacionales como nacionales —en el mejor de los casos—; los primeros representados por la activa participación de la OCDE, organismo preocupado por la expansión económica y comercial de los países agremiados, y las segundas, por la intervención de “grupos civiles” empresariales, que en América Latina pugnan por un cambio en la educación a fin de orientarlo a la formación de capital humano.

Los contextos de cada país latinoamericano son peculiares, sin embargo, comparten que todos, sin excepción, están aplicando la perspectiva neoliberal en las políticas públicas educativas, tendientes a disminuir los recursos disponibles para la educación pública y permitir que agentes privados provean el servicio educativo, aunque en el marco constitucional y legal, todos reconocen a la educación como un derecho.

De acuerdo con la reforma al *artículo 3°* de la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, en 2013, se puntualiza el derecho de todo individuo a recibir educación gratuita y laica y, en consecuencia, la obligación del Estado de impartirla en los niveles preescolar, primaria, secundaria y medio superior, y de promoverla y atenderla en las modalidades inicial y superior.

En el *Informe PISA 2012*, se compara a México con sus pares latinoamericanos, y se observa que Chile es el único país que tiene menos estudiantes en los niveles bajos en el área de Matemáticas (51.5%) y alcanza cerca del 8% en los niveles altos, casi el doble de lo que obtiene México en esos niveles. Si bien este último —de acuerdo con el informe citado— “muestra un mejor desempeño que el promedio de América Latina, dista de tener un desempeño similar al mostrado por Chile» (Flores, 2013: 78). Si analizamos estos datos a la luz de las tendencias de privatización, tenemos que en Chile cerca de 67% de los centros de educación básica es de carácter privado, mientras que en México⁷², 86.4% son de sostenimiento público y 13.6% privado.

72 Datos obtenidos con base en el Censo de Escuelas, Maestros y Alumnos de Educación Básica y Especial (CEMABE), realizado en noviembre de 2013, a 236,973 centros de trabajo.

Globalización, Internacionalización y Educación comparada

En México, el discurso retórico de la modernización y la calidad educativa, así como la necesaria introducción de una cultura de la evaluación, que permita mejorar de forma sustancial el desempeño educativo, es (re)-incorporado oficialmente, el 26 de febrero de 2013, al modificar el texto del artículo 3º constitucional, que a la letra dice: “El Estado garantizará la calidad de la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos” (Decreto, 2013:1).

Además, la modificación se plantea en dos asuntos fundamentales: 1) Servicio Profesional Docente —fracción III—, y 2) la creación del Sistema Nacional de Evaluación Educativa (SNEE) coordinado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) —fracción IX—.

Con los fragmentos obtenidos del artículo 3º reformado, es evidente la aparición de lo que Guy Neave llama *Estado evaluador*, el cual se aleja de las tradicionales formas burocráticas de planificación o exclusivamente políticas de control, porque pretende afinar instrumentos para pilotear la educación desde la distancia, en busca de una:

[...] racionalización y redistribución de funciones entre el centro gubernamental y la periferia institucional, de manera tal que el centro conserve el control estratégico global por medio de palancas políticas menores en número, pero más precisas, constituidas por la asignación de misiones, la definición de metas para el sistema y la operación de criterios relativos a la calidad del producto (Neave, 1990:125).

De la misma manera, la OCDE (2010) abona para promover y propiciar la perspectiva del Estado evaluador, pues mediante su discurso sugiere: “México necesita con urgencia un sistema de evaluación docente basado en estándares [...] recompensar a los docentes excelentes o dar apoyo a los docentes de menor desempeño. Los docentes que presenten un bajo desempeño de forma permanente deben ser excluidos del sistema educativo” (OCDE, 2010:6).

Esta nueva racionalización y redistribución de funciones es instalada en el discurso del Estado mexicano, mediante el llamado *Acuerdo número 717*, en el que se emiten los lineamientos para formular los Programas de Gestión Escolar. En éste, se enuncia que las autoridades educativas —federales, locales y municipales—, deberán ejecutar programas y acciones tendientes a fortalecer la *autonomía de gestión de las escuelas*, para lo que plantean los siguientes objetivos:

a) usar los resultados de la evaluación como retroalimentación para la mejora continua en cada ciclo escolar; b) desarrollar una planeación anual de actividades, con metas verificables y puestas en conocimiento de la autoridad y la comunidad escolar, y c) administrar en forma transparente y eficiente los recursos que reciba para mejorar su infraestructura, comprar materiales educativos, resolver problemas de operación básicos y propiciar condiciones de participación para que alumnos, maestros y padres de familia, bajo el liderazgo del director, se involucren en la resolución de los retos que cada escuela enfrenta (Acuerdo 717, 2014:1).

4) Conclusión: A modo de apertura para el análisis del discurso de la autonomía institucional

Las interrogantes que aún quedan por resolver son diversas y por ende, requieren de una aproximación paulatina que permita comprender los procesos de implementación de la autonomía de gestión escolar en la educación básica, desde un fino y riguroso estudio comparado, articulado con el análisis de las políticas supranacionales, consideradas como unidad de análisis. Lo que permitirá avizorar algunos mecanismos de privatización endógena, continuidad y/o ruptura del concepto de escuela pública.

Si bien no se cubrieron en este espacio, todas las fases de lo que implica la construcción de un estudio supranacional-comparado, sí logramos esbozar la relación sociedad Estado, mediante la caracterización de los nuevos actores sociales en la escuela pública, para en un momento posterior (otro nivel o fase del estudio), comprender de qué manera se ha constituido o no una puerta de entrada a los mecanismos endógenos de privatización. Esto nos conducirá a analizar la micropolítica escolar, a partir de los programas que transfieren recursos económicos a la escuela.

Bibliografía

- Ball, S. y Youdell, D. (2007). *Privatización encubierta en la educación pública*. Universidad de Londres.
- BM. (2006). México. *Lograr una educación más eficaz a través de compensar las desventajas, establecer una gestión basada en la escuela y aumentar la rendición de cuentas. Una nota de política*. Documento del Banco Mundial, marzo. Unidad Administrativa para Colombia y México.

Globalización, Internacionalización y Educación comparada

- Cerny, P. (1997). *“Paradoxes of the competition state: The dynamics of political globalization”*. *Government and Opposition*. Pp. 251-274.
- Flores, G. (2013). *“Los resultados de PISA 2012”*, en *México en PISA 2012*. México: Inee.
- Glastter, R. Mulford, W. y Shuttlework, D. (2003). *“Governance, management and leadership”*, en *Networks of Innovation: Towards New Models of Managing Schools and Systems*. París: OCDE.
- Green, A. (2007). *“Educación, globalización y el papel de la investigación comparada”*, en Bonal, X., Tarabini-Castelani, A. y Verger, A. (Coord.) *Globalización y Educación. Textos Fundamentales*. España: Miño y Dávila. Pp. 61-86.
- Hanushek, E., Link, S. y Woessmann, L. (2013). *“Does school autonomy make sense everywhere? Panel estimates from PISA”*. *Journal of Development Economics*. Vol. 104. Pp. 212-232.
- Macri, M. (2002). *“Descentralización educativa y autonomía institucional ¿constituye la descentralización un proceso abierto hacia la autonomía de las escuelas públicas de Buenos Aires?”*. *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 44. pp. 1-13.
- Morlino, L. (1999). *“Problemas y opciones en la comparación”*, en Sartori, G. y Morlino, L. *La comparación en las ciencias sociales*. Madrid: Alianza. Pp. 13-28.
- Mulford, W. (2003). *“School Leaders: Challenging Roles and Impact on Teacher and School Effectiveness”*. *Los docentes importan*. Informe OCDE.
- Neave, G. (1990). *“La educación superior bajo la evaluación estatal: tendencias en Europa occidental, 1986-1998”*. Universidad Futura, Vol. 2, Núm. 5, México.
- OCDE (2001). *New School Management Approaches*. París: OCDE.
- OCDE (2004). *Education at a Glance: OECD Indicators 2004*. París: OCDE.
- OCDE (2005). *Economic Survey of Mexico 2005*. París: OCDE.
- OCDE (2009). *“El liderazgo escolar importa”*, en Pont, B., Nusche, D. y Moorman, H. (Coord.) *Mejorar el liderazgo escolar*, Vol. 1: Política y Práctica. París: OCDE. Pp. 15-40.
- OCDE (2009a). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. París: OCDE.
- OCDE (2010). *Mejorar las escuelas. Estrategias para la acción en México*. México: OCDE.
- OCDE (2013). *“How resources, policies and practices are related to education outcomes”*. *PISA 2012 Results: What Makes Schools Successful? Resources, Policies and Practices*. Vol. IV. París: OCDE. Pp. 27-70.
- OEI (2010). *2021 metas educativas. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*, Madrid: OEI.

- PISA (2012). *Results: What Makes Schools Successful?* París: OCDE.
- Pries, L. (2011). “*Transnacionalismo: ¿Término de moda o programa de investigación serio? Propuesta de investigación para estudiar las organizaciones transnacionales como vínculo micro-macro*”, en Emmerich, G. y Pries, L. (coord.), *La transnacionalización. Enfoques teóricos y empíricos*. México: Porrúa/UAM-I, Pp. 61-80.
- Robertson, R. (1995). “Globalisation: time-space homogeneity-heterogeneity”, en Featherstone, M., Lash, S. y Robertson, R. (Coord.) *Global Modernities*. Londres: Sage.
- Schriewer, J. (2011). “*Sistema mundial y redes de interrelación: la internacionalización de la educación y el papel de la investigación comparada*”, en Caruso, M. (Comp.). *Internacionalización. Políticas educativas y reflexión pedagógica en un medio global*. Buenos Aires: Granica. pp. 41-106,
- UNESCO (1990). *Meeting Basic Learning Needs: A Vision for the 1990s*. World Conference on Education for All Meeting Basic Learning Needs. Jomtien.
- UNESCO (2000). *Marco de acción de Dakar. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. Dakar. Valle, J. M. (2012). “*La política educativa supranacional: un nuevo campo de conocimiento para abordar las políticas educativas en un mundo globalizado*”. *Revista Española de Educación Comparada*. Pp. 109-144.
- Whitty, G. (1997). “*Creating Quasi-Markets in Education: A Review of Recent Research on Parental Choice and School Autonomy in Three Countries*”, *Review of Research in Education*. Vol. 22. Pp. 3-47.
- Documentos oficiales
- Decreto (2013) por el que se reforman *los artículos 3o.* en sus fracciones III, VII y VIII; y 73, fracción XXV, y se adiciona un párrafo tercero, un inciso *d)* al párrafo segundo de la fracción II y una fracción IX al *artículo 3o.* de la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Diario Oficial de la Federación, México, 26 de febrero de 2013.
- Acuerdo 717 por el que se emiten los lineamientos para formular los programas de gestión escolar. Diario Oficial de la Federación, México, 07 de marzo de 2014.

Iguales políticas y distintos modelos de organización e internacionalización de las redes de conocimiento⁷³ en México

María Teresa de Sierra Neves⁷⁴

Introducción

El objetivo de este trabajo es dar a conocer las características actuales que están asumiendo las redes de conocimiento en México, en el marco de los procesos de internacionalización y globalización del conocimiento, las funciones de las universidades como en las tendencias de las políticas públicas en Ciencia y Tecnología. Así mismo, analizar el papel que juegan las culturas institucionales y académicas en el perfil y grado de consolidación así como también los límites que pueden tener las mismas para hacer viables o perdurables dichas redes.

Si bien el trabajo colectivo, fue un rasgo que estuvo presente en décadas pasadas en el quehacer científico y en las funciones de la universidad pública en México, anteriormente dicha característica fue más común en las ciencias físico naturales que en las ciencias sociales, es decir que respondían generalmente a motivaciones de tipo individual o disciplinarias. Por otro lado la investigación era más auto-referenciada, Gibbons (1997) modo 1 del desarrollo del conocimiento, no le preguntábamos a nadie que era lo que teníamos que investigar creíamos que exclusivamente nosotros como investigadores debíamos definir la agenda de investigación. Pero a partir de la década de los 90, la política científica y tecnológica ha privilegiado con más acento las redes de cooperación e investigación que responda a las demandas del sector social y productivo, como modelo de organización de los sistemas nacionales de Innovación, como política pública y ha establecido acciones prioritarias para su desarrollo. Modo 2 del desarrollo del conocimiento. Gibbons (1997)

Por otro lado otro lado en algunas Instituciones de Educación Superior, en adelante, (IES), se han creado oficinas especiales de transferencia del conocimiento resultado de una política pública y de gestión institucional, y como consecuencia de

73 Las redes de conocimiento son interacciones humanas en la producción, almacenamiento, distribución, transferencia, acceso y análisis de los conocimientos producidos por la investigación o por el propio interés individual o colectivo por compartir información y conocimiento (Royero, 2007).

74 Universidad Pedagógica Nacional, México. CE: teredesierra@gmail.com

la legitimación de estructuras organizacionales, e institucionalización de algunas agendas resultado de demandas por un lado de los organismos internacionales, como el Banco Mundial, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), y al mismo tiempo de los sectores productivos y de los sectores sociales, como son el caso de algunas comunidades académicas. En particular los casos de la Universidad Nacional Autónoma de México, en adelante (UNAM) y de la Universidad de Guadalajara en adelante (UDG).

La organización de Institutos y Centros de Investigación y Desarrollo (I+D) en redes temáticas por parte del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, en adelante (CONACYT), a partir del 2010, ha permitido mayores flujos de intercambio de información y de transferencia de conocimiento y ha potenciado las posibilidades de cooperación intrainstitucional, y ha permeado las prácticas científicas. Uno de los principales objetivos del Programa Especial de Ciencia y Tecnología e Innovación 2014-2018, es contribuir hacia la articulación de una variedad de actores y a la formación y fortalecimiento de grupos de investigación inter y multidisciplinares, así como la creación de redes de investigación, a partir de políticas de movilidad académica, como son los convenios para el desarrollo de convenios bilaterales y proyectos conjuntos entre países. De igual manera el Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el Tipo Superior (PRODEP) a mediados de la década de los 90, pretende fortalecer el registro y existencia de colectivos de investigación en las IES, y la consolidación de redes temáticas de colaboración.

Pero dichas políticas se implementaron en forma diferente en muchas de las IES, en algunas, por ejemplo, en el caso de la UNAM se rigió más por las Regulaciones de CONACYT. En algunas universidades como en la UDG y en la UNAM, como efecto de dichas políticas se dan nuevas tendencias en la reorganización del contexto institucional para facilitar nuevas respuestas organizativas de redes interinstitucionales, a nivel nacional e internacional. En parte esto es resultado de un cambio de paradigma en el quehacer científico, y organización, socialización y transferencia del conocimiento y en parte de las nuevas tendencias de las funciones de la universidad y su vinculación con el entorno, así como de una mayor permeabilidad de las culturas académicas, e historia institucional.

Por otro lado, las actuales políticas de promoción de redes científicas, implementadas por PRODEP y CONACYT además de responder a tendencias internacionales, son respuesta a experiencias previas, donde las estrategias de las

políticas públicas se habían centrado en la evaluación y los incentivos económicos individuales, atomizando las comunidades académicas, (De Sierra, 2007). Es por ello que se considera relevante dar cuenta de la interrelación de todos los factores: políticas públicas nacionales e internacionales, actores, imaginarios, culturas e historia institucional, disciplina y generación en el análisis de las redes de conocimiento. Lo que hace novedoso en la actualidad es el hecho de que la institucionalización e internacionalización de las redes de conocimiento se empiezan a incluir en los marcos institucionales, y dentro de los planes estratégicos de las políticas públicas y de algunas IES.

Para tales efectos, en este trabajo se distinguen las distintas dimensiones que intervienen en este proceso, como lo son en primer lugar, el papel importante que juega la internacionalización del conocimiento, a consecuencia de la complejización-especialización de los saberes e interacción de los campos del conocimiento en una sociedad globalizada-; en segundo lugar, se considera las nuevas funciones de la universidad como la pertinencia y responsabilidad social, en tercer lugar el tema de la vinculación de la universidad con el sector social y productivo, en cuarto lugar se considera el contexto histórico en que se desarrollan dichas redes y formas de organización del conocimiento en las universidades, como efecto de las nuevas regulaciones por parte de los organismos internacionales, el Banco Mundial, UNESCO, OCDE, y a nivel nacional, CONACYT, PRODEP y su relación con el sector social y productivo. En quinto lugar se analiza el tema de las redes, en el contexto histórico actual, en el que se han incrementado las demandas por parte de la sociedad y organismos públicos nacionales e internacionales, las prácticas investigativas que anteriormente se habían llevado a cabo la mayoría de las veces por una iniciativa o interés personal o de un grupo.

2. Internacionalización del conocimiento

El concepto de “internacionalización” se ha transformado en una característica central de la educación contemporánea de las políticas educativas nacionales y supranacionales de carácter global (Organización de las Naciones Unidas-Organización para la Educación, la Ciencia y la Cultura-Banco Mundial-Fondo Monetario Internacional-Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico). Además otros elementos han participado en ello, por parte de la ciencia: la profundización de la comunicación científica y tecnológica entre naciones e individuos y el vasto intercambio privado y entre gobiernos de tecnologías aplicadas,

así como la rapidez del avance científico actual, que ya pronostica el paso del conocimiento fragmentado y disciplinario al interdisciplinario-global, o desde otra configuración el paso del pensamiento moderno al plenamente posmoderno.

La internacionalización ha sido vista y considerada de diferentes formas dadas las corrientes, filosofías y los contextos socio-económicos y políticos de cada IES y de cada región. Por un lado es vista como un proceso que fomenta los lazos de cooperación e integración de las IES con sus pares en otros lugares del mundo, con el fin de alcanzar mayor presencia y visibilidad internacional en un mundo cada vez más globalizado. Este proceso le confiere una dimensión internacional e intercultural a los mecanismos de enseñanza e investigación de la educación superior a través de la movilidad académica de estudiantes, docentes e investigadores; la formulación de programas de doble titulación; el desarrollo de proyectos conjuntos de investigación y la internacionalización del currículo; así como la conformación de redes internacionales y la suscripción de acuerdos de reconocimiento mutuo de sistemas de aseguramiento de la calidad de la educación superior, entre otros.⁷⁵

Por otro lado, la internacionalización de la educación superior se refiere a un proceso de transformación institucional que tiene estrategia la integración de la dimensión internacional e intercultural en la misión, cultura, planes de desarrollo y políticas generales de las IES. Para ello, es preciso diseñar e implantar, con la participación de los diferentes actores de la comunidad universitaria, una política de internacionalización explícita, centrada en el interés institucional, instaurada por medio de estructuras -organizacional y programática- adecuadas y profesionales para asegurar su institucionalización y sustentabilidad.

Principalmente las instituciones de educación superior se han enfocado en realizar una serie de actividades:

- Elaboración de convenios conjuntos con Instituciones extranjeras.
- Cooperación en redes de investigación internacionales.
- Movilidad de estudiantes (incluye a los de la universidad de origen y la participación de los extranjeros).
- Movilidad de profesores (para estudios de posgrado, sabáticos, posdoctorados o estancias de investigación).

⁷⁵ Ministerio de Educación Nacional Republica de Colombia. (Colombia: 20 julio 2009). <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-196472.html> (19 de Septiembre, 2014)

Globalización, Internacionalización y Educación comparada

- Movilidad de personal administrativo.
- Enseñanza de lenguas extranjeras y el establecimiento del requisito del bilingüismo o multilingüismo para la obtención de títulos de educación superior.
- Colocación de la extensión internacional en cursos existentes.
- Incluir planes de estudio en otros idiomas.
- Concesión de Grados dobles o ligados.
- Apertura en el extranjero de facultades dependientes de las instituciones.
- Revalidación internacional de títulos y competitividades.
- Acreditación de las instituciones de educación superior y los programas que realizan los organismos extranjeros.
- Reconocimiento a los cursos a distancia ofrecidos por instituciones extranjeras en el marco del plan de estudios ordinario de los estudiantes nacionales.

En los últimos años se ha incrementado el nivel de cooperación internacional, ya que se han creado herramientas flexibles de cooperación como: A) Movilidad Estudiantil. B) Alianzas y Redes Académicas y/o Intercambio Interinstitucional. C) Acuerdos - Proyectos Bilaterales y/o de Cooperación Internacional.

3. La vinculación y las nuevas funciones de la universidad (pertinencia y responsabilidad social)

La discusión más reciente sobre el tema, se ubica en torno a dos ejes centrales, como son de una parte las nuevas formas de producción del conocimiento, y en este marco, la adaptación de las universidades a condiciones cada vez más competitivas. Y de la otra la vinculación con la sociedad como actividad universitaria y las condiciones para su evolución, en particular el desarrollo aún incipiente de esta actividad en México. Para abordar el análisis de este tema conviene establecer brevemente algunos elementos conceptuales comenzando por señalar que asumimos a la vinculación de las universidades con la sociedad en términos amplios, como el conjunto de las relaciones de esta institución con los distintos actores sociales, lo que puede caracterizarse por la interacción de tres grandes factores.

El primero se refiere a la relación entre Universidad y Generación de conocimiento, lo que remite a la temática de Modelos de Universidad. Es conocido que la participación de las instituciones en los modos sociales de generación de conocimiento ha evolucionado a lo largo del tiempo, y que ello se ha manifestado también en los cambios en los Modelos de Universidad en relación a dicho tema.

Esquemáticamente, en Gibbons et al. (1997) se propuso una tipología de dos grandes Modelos de Universidad. El primero identificado como Modo 1, se caracterizaba por el hecho de que la universidad era la institución socialmente responsable de la producción de conocimiento, y tenía un carácter disciplinario y cientificista. Históricamente este autor identificaba sus orígenes en el siglo XIX bajo la influencia de las ideas de Von Humboldt (Mureddu, 1995). En contraste, el modelo de universidad identificado como Modo 2, sería resultado de una transformación social ocurrida en la mitad del siglo XX por la cual el conocimiento se produce de manera distribuida entre varios actores, rompiendo el monopolio de la universidad en ese terreno. Este nuevo modelo que se habría desarrollado al tiempo que se profesionalizaba la actividad universitaria, tendría carácter trasdisciplinario, pragmático y determinado porque la universidad se oriente a la solución de problemas, particularmente de las empresas, lo que para algunos le imprime al análisis un marcado sesgo economicista.

Esta concepción de Gibbons se ha establecido como estándar para el tema. Sin embargo, la actual situación económica mundial ha llevado a una crisis en el paradigma del mercado como dominante de la vida social, poniendo en cuestión el enfoque economicista para la producción y transmisión de conocimiento propuesto en el Modo 2. En la situación actual se presentan crisis en las profesiones y mercados laborales, así como cambios en las tendencias sociales que se traducen en nuevas demandas para las universidades en su vinculación con la sociedad (género, pobreza, inclusión social, nuevos modos de economía social, sostenibilidad ambiental, etc.). Todo ello sugiere la posibilidad de que en lo que se refiere al papel de la universidad en la actividad social para la producción y transmisión de conocimiento podríamos estar avanzando hacia un nuevo modelo de universidad al que siguiendo a Gibbons podemos provisionalmente llamar como Modo 3. El mismo estaría marcado por la creación de una interacción más comprensiva de la universidad con el entorno social para abordar las nuevas demandas desde una perspectiva sistémica que incluya la problemática de la relación con la producción en el marco del conjunto de necesidades sociales. En ello también estaría influyendo el cambio de paradigma sobre el conocimiento, desde los enfoques cientificistas hacia visiones más complejas que

incluyen también otros modos del conocer, no limitado sólo al que realizan los científicos, sino también diversos actores sociales en su experiencia de vida.

El segundo de los factores es el que corresponde a la relación entre Universidad y dinámica social, lo que remite al tema de los Modelos de Pertinencia social en la actividad de la Universidad (Dias Sobrinho, 2008:87), frente a las cambiantes demandas y condiciones sociales, en lo que destacan diversos factores. De una parte el surgimiento de nuevas profesiones y el cambio en los modos de trabajo debido a las permanentes transformaciones en la actividad productiva determinadas por la innovación. De otra parte, los nuevos modos de articulaciones sociales creados por la revolución informática que afecta centralmente la vida de la universidad en el flujo del conocimiento social. Asimismo, un cambio radical en la oferta de servicios educativos que se ha multiplicado, diversificado y que en ciertos casos ha significado un cambio en su naturaleza al convertir la universidad en una actividad de negocios. Finalmente, ha habido modificaciones significativas en los perfiles socios demográficos de los países con los fenómenos de las migraciones mundiales y el incremento de la población de tercera edad debido a la prolongación de la vida humana, particularmente en los países desarrollados.

El tercer factor operante es el de la relación de la universidad con sus propios modos de gestión lo que remite al tema general de los Modelos de Gestión del Capital Intelectual que es el principal activo de las mismas. Visto ello en sus tres vertientes como Capital Humano, Capital estructural y Capital Relacional (Peluffo y Catalán, 2002). Considerada desde este ángulo la gestión de las universidades requiere renovar radicalmente sus metodologías y modelos organizacionales para poder aplicar y desarrollar su capital intelectual en relación a los objetivos y metas que se fije la institución en cuanto a su papel de generación de conocimiento y a la pertinencia de sus actividades en su vinculación con el entorno social.

Esto implica muy distintos niveles de la actividad de las universidades, pero particularmente cabe señalar el de las configuraciones institucionales para facilitar la interacción con la sociedad. Esto debido a que el flujo deseable del conocimiento hacia los sectores económicos para los fines de la innovación y el cambio social, no es un resultado que se generará espontáneamente. En la medida que esto requiere relaciones entre actores, se hace necesario que las instituciones involucradas, particularmente la universidad, realicen construcciones institucionales complejas mediante las cuales establecen la cooperación con los otros actores relevantes de ese proceso. Estas interfaces institucionales deben atender a distintas dimensiones del entorno, como es la del campo científico, el tecnológico y el financiero (Castro y

Fernández de Lucio, 2009). Y en cada una de ellas pueden desarrollarse distintas configuraciones cómo por ejemplo: Oficinas de Vinculación, Oficinas de transferencia de tecnología, Agencias de innovación, Aceleradoras de empresas, Fundaciones, etc.

La decisión al respecto del tipo de interface es resultado de la interacción entre un conjunto de factores, entre los que destacan los de las dimensiones y los niveles de complejidad que alcance la vinculación de las universidades con la sociedad. A esto se suma el carácter multidimensional de la vinculación de las universidades con los distintos sectores sociales (entre otros graduados universitarios, conferencias y talleres, licenciamiento de patentes universitarias, cursos en las empresas por las universidades, contratos de investigación y consultoría etc.), lo que da base a distintos perfiles de especialización en estas relaciones en razón de las competencias de las universidades y de las necesidades de los distintos actores sociales, en el marco del contexto en el que operan (Casalet, 2012:10). Todo ello permite evidenciar que la vinculación entre las universidades y la sociedad no tiene cursos lineales ni únicos. Por el contrario, ambos están marcados por su naturaleza como procesos que se cumplen en contextos socio-históricos, económicos y tecnológicos específicos.

Mirando ahora las universidades, se presentan importantes desafíos. Como se indicó anteriormente, el papel tradicional de monopolio social en la producción de conocimiento que tenía esta institución, se ve cuestionado por la emergencia de los nuevos centros de investigación tanto públicos como los privados. Estos últimos impulsados por las grandes empresas en sus laboratorios de I&D, que en muchos casos y sobre temas específicos son más grandes que los de la mayoría de las universidades. Al mismo tiempo, las universidades enfrentan crecientes demandas para que pongan socialmente en circulación el conocimiento que generan, y más aún son requeridas para desarrollar conocimiento orientado a resolver problemas prácticos, particularmente lo relativo a las necesidades de innovación que requiere la sociedad (educación, medio ambiente, salud, etc.). Ello habría conducido al surgimiento de nuevas configuraciones de universidades, más pragmáticas en su relación con la producción y aplicación del conocimiento, en la lógica del ya citado Modo 2 de Gibbons. Cabe destacar que estos requerimientos de cambio en las universidades crean fuertes tensiones al interior de las mismas, ya que muchos de sus integrantes ven en esto una amenaza a las funciones sustantivas tradicionales (docencia e investigación) y el tema de la autonomía de estas instituciones. Al mismo tiempo debe señalarse que esta nueva función en relación con la sociedad está todavía en la búsqueda de su propia identidad por parte de las universidades, para superar la ambigua caracterización de “vinculación” con la que se la suele presentar.

Parafraseando a Renato Dagnino (2015) “internalizar la agenda cognitiva de los movimientos sociales, como directriz de nuestra actividad. O sea que tenemos que actuar con la intención clara de conocer los problemas de la sociedad, contribuir a resolverlos y para que otros, participando de este proceso puedan aprovechar el conocimiento generado. No a través de un enfoque disciplinar y aislado, “en busca de la verdad”, “es decir internalizar la agenda de la sociedad” (Dagnino, 2015). La experiencia internacional muestra que para atender estos nuevos requerimientos, las universidades deben adecuar sus normas y regulaciones, pero también deben reconocer el carácter multidimensional que tienen las relaciones con los sectores sociales, según se indicó más arriba. Asimismo dentro de ello es significativo para el cumplimiento de estas nuevas relaciones, el aprendizaje que pueden obtener las universidades mediante el intercambio nacional e internacional de experiencias y la cooperación con otras universidades, y la configuración de redes de conocimiento con el fin de impulsar modos adecuados en esta relación con la sociedad, dada la riqueza y diversidad de experiencias que están registrando las diferentes universidades en los campos del género, ambiente, inclusión social, etc.

Las universidades también deben asumir la ya señalada necesidad de nuevos modos de organización como son las redes de conocimiento, para cumplir estas actividades de vinculación con el campo productivo y social en donde la experiencia internacional en los distintos tipos de interfaces para dichos fines, debería ser aprovechada, evidentemente el camino de la implementación acrítica de modelos desarrollados en otros países.

4. El contexto histórico en que se desarrollan las nuevas regulaciones por parte de CONACyT, PRODEP

4.1. Políticas sobre las redes de conocimiento en CONACYT

En México se manifiesta también la necesidad de reconfigurar el quehacer de la universidad en el cambio y las políticas de ciencia y tecnología y, más específicamente, en aquellas políticas que incentivan la conformación de redes de conocimiento. Algunos de los programas que establecerán con mayor énfasis el nuevo papel de las redes de conocimiento y la importancia de fomentarlas son el Programa Especial de Ciencia y Tecnología (PECyT), 2001-2006 y su siguiente edición 2008-2012, los cuales estén constituidos principalmente por aportaciones del Plan Nacional de Desarrollo y el artículo 13 de la Ley para el Fomento de la Investigación Científica y

Tecnológica (LFICyT). En dichos programas se menciona la importancia de apoyar la realización de proyectos de investigación aplicada con el objetivo de resolver problemas nacionales, tales como: analfabetismo, pobreza, democracia, indigenismo, justicia, entre otros. Para los fines de esta investigación mencionaremos aquellos puntos que resaltan este nuevo papel de las redes de conocimiento:

- Incrementar el presupuesto nacional de actividades científicas y tecnológicas dando prioridad a aquellos proyectos orientados a la solución de problemas de población, respaldados por las dependencias del gobierno federal encargados de resolverlos, y que involucren a grupos de investigadores, más que investigadores individuales, y que generen redes de investigación entre los diversos centros.
- Apoyar cada vez más proyectos que busquen aumentar la competitividad del sector productivo y que generen consorcios de investigación entre empresas, centros de investigación e instituciones de educación superior, sin descuidar la educación básica.
- Promover la investigación científica y tecnológica extendiendo las fronteras del conocimiento e incentivando nuevos campos de conocimiento. El fortalecimiento de la economía de conocimiento plantea un cambio en la forma de producir los conocimientos y en la organización académica, ya que cada vez más se abren nuevos espacios. A los vínculos interinstitucionales se agregan las redes regionales, binacionales y multilaterales.
- Fortalecer la cooperación científica y tecnológica, lo que permitirá intensificar los flujos y conocimiento entre México y otros países, una vía privilegiada son las redes internacionales de colaboración científica y tecnológica. Las transformaciones en la forma de producir, circular y apropiarse de los conocimientos apoyan un nuevo modelo no lineal de innovación, cuya clave está en las interacciones entre los agentes de muy distintos tipos (empresas, centros de investigación, universidades nacionales y extranjeras, y consultoras) (PECyT, 2001-2006).

En lo que se refiere, particularmente, a la vinculación de la producción científico-tecnológica con el sector social, el Programa Especial de Ciencia y Tecnología (PECyT, 2008-2012) menciona varios puntos al respecto:

- Establecer políticas de Estado a corto, mediano y largo plazo que permitan fortalecer la cadena educación, ciencia básica y aplicada, tecnología e

innovación, buscando generar condiciones para un desarrollo constante y una mejora en las condiciones de vida de los mexicanos.

- El Plan Nacional de Desarrollo 2007 -2012 establece un conjunto de prioridades que fueron incorporadas en los programas sectorial de mediano plazo: salud, educación, alimentación, medio ambiente, agua y cambio climático, energía, crecimiento y desarrollo, combate a la pobreza, seguridad, gobernabilidad, población, equidad y género, infraestructura, y turismo. En este sentido, la agenda prioritaria en el sector ciencia y tecnología, establece factores fundamentales del desarrollo en esta materia la educación de calidad y el fortalecimiento de ciencia básica y aplicada, el desarrollo tecnológico y la innovación para contribuir a mejorar el nivel de vida de la sociedad y lograr una mayor competitividad.

Como mencionamos en párrafos anteriores uno de los principales objetivos del Programa Especial de Ciencia, Tecnología e Innovación 2014-2018 es contribuir a la formación y fortalecimiento de grupos de investigación y en la creación de redes de investigación. La Dirección de Redes Temáticas de Investigación⁷⁶ es una área enfocada en apoyar, promover, articular y consolidar esfuerzos en el desarrollo de la ciencia a través de dos programas, Laboratorios Nacionales y Redes Temáticas de Investigación, con el fin de dotar de infraestructura, contribuir a la formación de recursos humanos y al desarrollo de capacidades técnicas a las instituciones en áreas estratégicas para el desarrollo del país.

Pueden ser parte de la Red de Investigación los investigadores, tecnólogos, empresarios, grupos de investigación y demás personas que cuenten con experiencia, conocimiento y prestigio reconocido en el tema de la Red. Los integrantes de las Redes de Investigación podrán colaborar en la planeación, fortalecimiento y actividades de la Red Temática de la que sean parte, además contarán con el apoyo para proponer e integrarse creativamente a los proyectos que coadyuven al crecimiento y consolidación de la Red. Las Redes Temáticas que se encuentran en operación son:

- Biotecnología para la agricultura y la alimentación.
- Código de barras de la vida.
- Complejidad ciencia y sociedad.

⁷⁶ Redes Temáticas de Investigación (México: CONACYT) <http://www.conacyt.gob.mx/index.php/el-conacyt/desarrollo-cientifico/redes-tematicas-de-investigacion> (19 de Septiembre 2014)

- Ecosistemas.
- Física de altas energías
- Fuentes de energía
- Medio ambiente y sustentabilidad.
- Modelos matemáticos y computacionales.
- Nanociencias y nanotecnología.
- Nuevas tendencias en medicina.
- Tecnologías de la información.

4.2. Políticas sobre las redes de conocimiento en PRODEP

El Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el Tipo Superior es un programa del Gobierno Federal que tiene como objetivo fortalecer la calidad de la planta académica de las instituciones públicas de educación superior. A pesar de que su fundación data de mediados de la década de los años 90, el actual esquema de operación dio inicio a partir del año 2000 como producto, se afirma, de una evaluación de la operación y los impactos del programa.

El aquí llamado nuevo esquema de operación tiene dos vertientes fundamentales: la atención a la planta académica de las instituciones de educación superior a partir de la existencia de Profesores de Tiempo Completo (PTC's) y también de los denominados Cuerpos Académicos. La lógica del programa afirma que mediante diversos apoyos tanto a unos como a otros, se podrá fortalecer el número y calidad de las labores de docencia e investigación que se realiza en las instituciones públicas de educación superior.

Para los cuerpos académicos, existen apoyos que pretenden fortalecer el registro y existencia de colectivos de investigación en las instituciones y el que dichos colectivos sigan un proceso evolutivo que integra tres posibles momentos: formación, en proceso de consolidación y consolidación. El apoyo se puede presentar de diversas maneras, canales, objetivos y modalidades, pero en todo caso, se busca el fortalecimiento de los niveles de consolidación⁷⁷ de los cuerpos académicos.

⁷⁷ Los grados de consolidación se expresaron en algún momento mediante el documento: "Rasgos invariantes de los cuerpos académicos", Promep, mimeo, circa 2004. En términos sintéticos, el cuerpo académico en formación ha identificado sus miembros y conoce las líneas de generación y aplicación del conocimiento que cultivará. Los cuerpos académicos "en consolidación" no solo tienen esas características, sino que habiendo pasado por una etapa de trabajo colectivo (en donde la produc-

El PRODEP, luego de varios años bajo el esquema señalado ha logrado la incorporación de un importante número de profesores a la categoría de profesores con Perfil Deseable, el registro de Cuerpos Académicos con distintos grados de consolidación y la asignación de apoyos como los mencionados. En el caso de los profesores con reconocimiento al perfil deseable, se observa, según las cifras contenidas en la página electrónica del programa⁷⁸ que 15 mil 320 profesores contaban, en diciembre de 2009 con el reconocimiento al perfil deseable, la asignación de 6 mil 961 becas para estudios de posgrado, así como el registro de 3 mil 506 cuerpos académicos (de los cuales 475 son consolidados, la cifra total contrasta con la observada en 2002: 2 mil 359, con apenas 34 cuerpos académicos consolidados).

5. Redes de conocimiento en el contexto histórico actual

Es indudable que las IES en México han tratado de implementar vinculación con el sector social y productivo, la internacionalización, y la configuración de redes de conocimiento en la educación superior. Muchas IES comparten la inclinación en esa tendencia, existen datos que permiten configurar un escenario de gran relevancia (en IES privadas y en los últimos diez años, en las IES públicas), como son la creación del Consorcio de Universidades Mexicanas (CUMEX), el incremento de dobles titulaciones ofrecidas (Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, Universidad Autónoma de San Luis Potosí, Universidad de Guadalajara, Universidad Autónoma de Nuevo León, Universidad de Colima), el ofrecimiento de algunos cursos del plan de estudios en inglés (Universidad de Guanajuato).

La mayoría de las iniciativas tienen un impacto limitado por la poca importancia, que los actores decisivos públicos y privados le han dado poca atención a la creación de una estructura organizativa específica que haga viable tanto la internacionalización como la vinculación con el sector social y la configuración de redes de conocimiento.

ción académica del conjunto de profesores que lo integran “es prueba de ello”). Adicionalmente, se espera que al menos la mitad de los integrantes cuente con el Perfil deseable Promep y sean miembros del Sistema Nacional de Investigadores. Los cuerpos académicos consolidados, por su parte, tienen las características aludidas (salvo que se espera que la totalidad de los miembros cuente con el perfil y sea miembro del SNDI) a lo que se agregaría el ser reconocido como un grupo con reconocida producción académica y experiencia sólida en la formación de recursos humanos de alto nivel.

⁷⁸ Programa para el desarrollo Profesional Docente para el tipo Superior (México: PRODEP) <http://dsa.sep.gob.mx/prodep.html> (19 de Septiembre, 2014)

Es importante implementar un planteamiento integral de la vinculación de las universidades con el sector social y la internacionalización que contribuyan a fortalecer la pertinencia de la educación superior, el éxito de los egresados de las instituciones, la creación de redes que permitan la creación y transmisión de conocimiento, así como la incorporación de las instituciones mexicanas de educación superior en el ámbito internacional. Dentro de este contexto, en este trabajo se plantean dos casos para conocer desde la experiencia de dos IES que en el país son exitosas de buenas prácticas, en el campo de la configuración de redes y cómo en el campo de la vinculación y la internacionalización de las universidades, estos casos nos permiten conocer cómo operan los factores propuestos para explicar las razones de éxito pero también las insuficiencias y limitaciones en sus prácticas.

Los casos a considerar son los de la UNAM y la UDG, que se han esforzado por consolidar e implementar estructuras organizativas que permitan enfrentar las necesidades de vinculación y contribuir en el desarrollo de las redes tanto internas como externas diseñando instancias de organización. En la Universidad de Guadalajara (UDG) a lo largo de diez años se ha trabajado en mecanismos que favorecen la vinculación con los sectores sociales y la configuración de redes de conocimiento a través de la Coordinación de Vinculación y Servicio Social y la Coordinación General de Cooperación e Internacionalización con el sector social y la configuración de las redes de conocimiento, esto contribuye a la formación integral de los estudiantes mediante el desarrollo de un perfil internacional que les permita desenvolverse en un mundo globalizado, competitivo y multicultural, fomenta el mejoramiento de la calidad académica en la docencia e investigación, mediante el desarrollo de una visión internacional en el desempeño de los académicos y personal administrativo e implementando y operando la política institucional de vinculación e internacionalización en cada una de las instancias de la Red Universitaria⁷⁹

En octubre de 2004 la UNAM por medio de la Coordinación de Investigación Científica, presentó un nuevo esquema de trabajo científico, un programa multidisciplinario de mediano y largo alcance, denominado IMPULSA⁸⁰; este esquema busca innovar en las formas y estrategias de hacer ciencia en las áreas prioritarias del país. Los proyectos impulsados tienen como objetivos fomentar trabajos

79 Universidad de Guadalajara (México: UDG) <http://www.cgci.udg.mx> (19 de Septiembre, 2014)

80 Programa de Investigación Multidisciplinaria de Proyectos Universitarios de Liderazgo y Superación Académica "IMPULSA" (México: UNAM) http://www.cic-ctic.unam.mx/cic/mas_cic/megaproyectos/megaproyectos.cfm (19 de septiembre, 2014)

de investigación científica de mediano y largo plazo para impulsar temas y proyectos estratégicos de alto grado de complejidad que requieran la participación de investigadores en diferentes disciplinas; promover la incorporación de un amplio número de estudiantes de doctorado en proyectos de mayor aliento; promover proyectos de investigación científica para hacer frente a exigencias de avances y soluciones en temas de trascendencia, nacional o internacional.

A partir del año 2007, la institución se ha sumado a un nuevo modelo de organización de conocimiento y concepto de vinculación creando instancias organizativas y normativas más adecuadas para el desarrollo de las mismas, así como nuevas estrategias de internalización y vinculación con el sector social así como la configuración de redes de conocimiento. Con la iniciativa de vinculación e internacionalización del Rector Dr. José Narro Robles, en donde su objetivo principal es atender los principales retos institucionales para la creación de redes de conocimiento y vinculación de la institución con el entorno, incluyendo fortalecer la proyección internacional de las mismas. En particular, se plantea hacer frente a la necesidad de “mejorar la calidad de sus procesos educativos, para estar en capacidad de competir nacional e internacionalmente y adaptarse a las nuevas formas de producción del conocimiento” (Narro, 2008, p. 10).

En consecuencia en octubre de 2009 se formula una política institucional para lograr una nueva organización y estructura universitaria responsable de llevar a la práctica acciones que faciliten la relación de la investigación con los sectores público, productivo y social. Se creó a tales efectos, la Coordinación de Innovación y Desarrollo, la Dirección General de Vinculación, Dirección de Transferencia Tecnológica, Dirección de Incubadoras y Parques Tecnológicos, y Dirección de Proyectos Especiales. Lo integran los titulares de Secretaría de Desarrollo Institucional, y de las Coordinaciones: Humanidades, Investigación Científica, Difusión Cultural, Planeación e Innovación y Desarrollo.⁸¹

Conclusiones

Los procesos para la configuración e institucionalización de redes de conocimiento, como la internacionalización, la vinculación de las universidades con la sociedad dependen básicamente de cinco factores como son:

81 Dirección General de Cooperación e Internacionalización (México: UNAM) http://www.global.unam.mx/es/quienes_somos/historia.html (20 de Septiembre, 2014)

A) El enfoque conceptual que la institución asuma para el desarrollo de estas actividades, B) las culturas académicas; C) los desarrollos institucionales que se propongan para cumplir con esta misión; D) el papel de las redes académicas como componentes centrales de las interfaces mediante la reproducción de la vinculación deseada. Los cuatro primeros factores operan en el contexto de una quinta variable como son E) las políticas públicas implementadas por CONACYT y PRODEP para el cumplimiento de estas actividades de desarrollo transferencia del conocimiento y de vinculación de las universidades y el entorno social. Estos cinco factores tienen vinculaciones dinámicas complejas entre sí mediante las cuales se procesan los distintos resultados y tensiones al interior de las universidades que se desarrollan las actividades de vinculación.

En términos ideales una adecuada articulación de estas cinco variables se daría cuando las autoridades o tomadores de decisiones asumen un concepto holístico de la generación e institucionalización de redes, y del tema de la vinculación de las universidades con el entorno, que compromete a toda la institución. Con base a ello se desarrollan al interior de algunas instituciones, como en el caso de la UNAM y la UDG políticas para promover culturas académicas y por parte de los tomadores de decisiones políticas consistentes con ese enfoque y se generan las estructuras institucionales y organizativas, en todos los niveles con relaciones adecuadas entre ellas para cumplir el objetivo de la consolidación e institucionalización de las redes y de la vinculación de la manera más favorable para todos los beneficiarios, teniendo como soporte fundamental los grupos y redes académicas, quienes son los que generan el conocimiento que se va a transferir. Todo ello en el marco de políticas públicas adecuadas al impulso de la vinculación desde esta perspectiva.

En el marco de este enfoque holístico es necesario impulsar el desarrollo y formulación de políticas públicas e institucionales en ciencia y tecnología que propicien estrategias de nuevas estructuras organizativas institucionales para la vinculación, internacionalización y la consolidación de las redes de conocimiento, por ejemplo como son las oficinas de reciente creación en la UNAM a partir del Plan de Desarrollo 2008-2011, especialmente la oficina de Coordinación de Innovación y Desarrollo cuyo objetivo es servir como vínculo entre la comunidad universitaria y los sectores sociales y productivo, para la transferencia de conocimiento en beneficio de la sociedad mexicana a través de la vinculación con los sectores público, social y privado. El caso de la UDG, la oficina Coordinación de Vinculación y Servicio Social y la Unidad de Vinculación y Difusión, cuyo propósito es también la vinculación y transferencia de conocimiento con la sociedad. Ambos modelos,

plantean la voluntad política e institucional de hacer más eficientes las políticas e instancias organizativas que promuevan y faciliten la interacción con los sectores sociales y productivos, son referencias útiles para ello. Estas dos instituciones buscan promover los mecanismos para dar paso al fortalecimiento y presencia en el proceso consolidación de las redes y la vinculación de la universidad con el sector social, con efectos positivos para las otras IES.

Estos procesos de creación y generación de nuevas políticas científica y reestructuración organizacional e institucional, a partir de nuevas estructuras organizativas al interior de las IES, en paralelo con el desarrollo de un cambio de las culturas académicas y de los tomadores de decisiones, constituyen retos fundamentales hoy en día para elevar la participación de investigadores en proyectos específicos, la creación de grupos de investigación y de proyectos interdisciplinarios entre diferentes IES, como medio para impulsar la generación, transmisión y del conocimiento vinculado con las necesidades y problemas fundamentales de la sociedad mexicana.

Si bien las redes de investigación constituyen hoy en México, un tipo de red, que está en plena expansión, motivada por la incorporación de la cultura de la cooperación en los grupos de investigación. Las redes de investigación están transformando los modos de producción del conocimiento, al revalorizar la colaboración posibilita la transdisciplinariedad y la internacionalización de las comunidades científicas. Si bien existen en general consensos entre los académicos en cuanto al desarrollo colectivo y cooperativo para el conocimiento e innovación, por otro lado existen resistencias a este tipo de prácticas por parte de las IES y de los investigadores por las reminiscencias de los imaginarios del pasado respecto a cómo generar y transmitir conocimiento, así como socializarlo. En ese sentido habría que fortalecer mas iniciativas que fomenten la creación de infraestructuras y una nueva normatividad que apoye a las actividades de investigación y transferencia del conocimiento así como valorizar las actividades de investigación que estén dando respuesta a las demandas del sector productivo, como también sociales.

Bibliografía

- Casalet Ravenna, Mónica. (2003). *Cambios en la concepción en la estructura normativa del sector de ciencia y tecnología*. México: Documentos de Trabajo. Serie Avances de Investigación Aportes Metodológicos. Vol. 2 FLACSO.
- Casalet Ravenna, Mónica. (2009). *Cambios Institucionales para la innovación: nuevos instrumentos de política científica y tecnológica. El caso del Consorcio Xignux-CONACYT*. En: Villavicencio, Daniel y Pedro López de Alba, Sistemas de Innovación en México. Regiones, redes y sectores, pp. 187-216. México, Guanajuato: Plaza y Valdés, CONCYTEG y CONACYT.
- Casalet Ravenna, Mónica. (2012). *Las relaciones de colaboración entre la universidad y los sectores productivos. Una oportunidad a construir en las políticas de innovación” en Dilemas de la innovación en México*. Dinámicas sectoriales, territoriales institucionales, Jorge Carrillo, Alfredo Hualde, Daniel Villavicencio (Coord.). México: Colegio de la Frontera Norte.
- Castro, Elena e Ignacio Fernández de Lucio (2009). Diplomado de innovación tecnológica. *Tema 4: Estructura de interfaz*. Consultado el 17 de septiembre de 2014, OEI-Universidad de Oviedo, página web: https://www.innova.uned.es/webpages/innovaciontecnologica/mod1_tema4/tema4.pdf
- Dagnino, Renato (2015) La Universidad latinoamericana del futuro que su sociedad está construyendo (En línea). *Cuestiones de Sociología*, (12). Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.6766/pr.6766.pdf
- De Sierra, María Teresa. (2007). *Clarososcuros de la Profesionalización Académica. Estudio de caso la UNAM y la UAM*. México: Editorial UPN y Doctorado en Educación.
- Días, Sobrinho Juan. (2008). *Calidad, Pertinencia y responsabilidad social de la universidad latinoamericana y caribeña, en Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe*. Caracas: Lucia Gazzola y Axel Didtikson (Editores), IESALC- UNESCO.
- Dirección General de Cooperación e Internacionalización. (n.d). Consultado el 20 de septiembre de 2014, UNAM, página web: http://www.global.unam.mx/es/quienes_somos/historia.html
- 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.
- Luna, Matilde y Casas Rosalva, (coord.). (2003). *Itinerarios del conocimiento, formas, dinámicas y contenido. Un enfoque de redes*. México: ANTROPOS-UNAM.
- Ministerio de Educación Nacional Republica de Colombia. (20 julio 2009). Consultado el 19 de septiembre de 2014, página web: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-196472.html>

- Mureddu, Cesar (1995). *“Educación y Universidad”*, Consultado el 17 de septiembre de 2014, ITAM, página web de la biblioteca ITAM: <http://biblioteca.itam.mx/estudios/estudio/indiceestudios.html>
- Narro Robles, José. (2008). *Plan de Desarrollo Institucional 2008-2011*. México: UNAM.
- Peluffo, Beatriz y Catalán, Edith (2002). *Introducción a la gestión de del conocimiento y su aplicación al sector público*. Santiago, Chile: ILPES.
- Programa de Investigación Multidisciplinaria de Proyectos Universitarios de Liderazgo y Superación Académica *“IMPULSA”*. (n.d). Consultado el 19 de septiembre, UNAM, página web: http://www.cic-ctic.unam.mx/cic/mas_cic/megaproyectos/megaproyectos.cfm
- Programa Especial de Ciencia y Tecnología (PECyT). (2001-2006). Consultado el 19 de septiembre de 2014, CONACYT, página web: <http://www.conacyt.gob.mx/SIICYT/index.php/estadisticas/publicaciones/programa-especial-de-ciencia-tecnologia-e-innovacion-peciti/programa-especial-de-ciencia-y-tecnologia-2001-2006>
- Programa Especial de Ciencia y Tecnología (PECyT). (2008-2012). Consultado el 19 de septiembre de 2014, CONACYT, página web: <http://www.conacyt.gob.mx/SIICYT/index.php/estadisticas/publicaciones/programa-especial-de-ciencia-tecnologia-e-innovacion-peciti/programas-de-ciencia-y-tecnologia-2008-2012/1733-peciti>
- Programa para el desarrollo Profesional Docente para el tipo Superior. (n.d). Consultado el 19 de septiembre de 2014, SEP, página web de PRODEP: <http://dsa.sep.gob.mx/prodep.html>
- Redes Temáticas de Investigación. (n.d). Consultado el 19 de septiembre de 2014, CONACYT, página web: <http://www.conacyt.gob.mx/index.php/el-conacyt/desarrollo-cientifico/redes-tematicas-de-investigacion>
- Royero, Jaim. (2007). *Gestión de sistemas de investigación en América Latina*. Venezuela: Revista Iberoamericana de Educación, 412.
- Universidad de Guadalajara. (n.d). Consultado el 19 de septiembre de 2014, UDG, página web: <http://www.cgci.udg.mx>
- Vacarezza, Silvio Leonardo. (2007). *Heterogeneidad en la conformación de la Profesión Académica: Una Comparación entre Químicos y Sociólogos*. Buenos Aires, Argentina: Redes, vol.13 N° 26, pp17.
- Vera, María Cristina y De Sierra, María Teresa. (2008). *Proyecto de Investigación: “Nuevas identidades profesionales y académicas Discursos e imaginarios en el Horizonte histórico–contemporáneo”*. México: UNAM-UNC.



II

Educación Comparada



Los traumas de PISA y la política. Alemania, Japón, México y Turquía

Carlos Ornelas⁸²

Introducción

Estoy convencido de que hay una disputa mundial sobre la política de educación. La dinámica de la globalización neoliberal propone un modelo de reforma para que todos los sistemas educativos persigan objetivos similares y cada vez se asemejen más unos a otros. Sin embargo, los grupos dominantes en cada nación perseveran en sus agendas propias, aunque puedan tomar ideas y fórmulas de los foros y organismos internacionales. Esas agendas domésticas se basan en la legislación formal y en conjuntos de restricciones informales (North 1990). Las relaciones entre la globalización y la política local son más complejas y difíciles de comparar de lo que pudiera parecer a primera vista.

Alemania, Japón, México y Turquía se embarcaron en reformas educativas desde el comienzo del siglo. Sus objetivos explícitos fueron similares. Los cuatro son miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE); los cuatro han participado en *Programme for International Student Assessment* (PISA) desde 2000 y tienen gobiernos elegidos mediante procedimientos democráticos. Sin embargo, hay muchas diferencias entre las motivaciones, los modos y los resultados de sus reformas, lo que hace la comparación más compleja y provocadora. Alemania y México son Estados federales, de acuerdo con su estructura jurídica y constitución política; Japón y Turquía son Estados unitarios. Alemania y Japón son líderes mundiales en el desarrollo económico y la innovación; México y Turquía forman parte de los grupos de potencias económicas emergentes, o MITKA (México, Indonesia, Turquía, Corea y Australia), con un futuro prometedor, según algunos analistas (Maihold 2014).

Los cuatro países tienen regímenes seculares que exigen una separación formal entre la iglesia y el Estado; sin embargo, en México y Turquía líderes religiosos quieren intervenir en la educación pública. En México, la Iglesia Católica busca influir para que se enseñe religión y sea parte de los planes de estudio de la educación básica. En Turquía, la reforma legal de 2012 ha impuesto en la ley una ética islámica.

82 Universidad Autónoma Metropolitana, México. CE: carlos.ornelas@icloud.com

En cada uno de los cuatro países, la educación cívica implica inculcar valores morales y cierto grado de orgullo nacional, pero la idea de progreso material es predominante. La teoría del capital humano implica un tipo de educación moral, aunque el concepto se asocia más con la formación profesional y la escolarización para promover el desarrollo económico.

De acuerdo con analistas (Botte 2012; Lingens 2005; Takayama 2008) la histeria de la prensa y los “traumas políticos” que siguieron a la publicación de los resultados de PISA de 2000 y 2003, llevó a Alemania y a Japón a embarcarse en sus reformas educativas recientes. La educación de México fue objeto de una evaluación que el gobierno pagó a la OCDE. Varios elementos de la reforma de la educación mexicana que se inició en 2012 responden a las sugerencias hechas por la OCDE en un documento de política (OCDE 2010).

Aunque el gobierno mexicano pidió prestadas ideas a la OCDE, tenía motivaciones internas para la reforma. Éstas incluyen el propósito de terminar con la herencia y venta de plazas que realizaban los maestros al pasar a retiro, así como para mediar en el conflicto entre las facciones del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). Turquía proporciona un cuarto ejemplo de respuesta gubernamental a la evaluación internacional de la educación. Con todo y que no hay rastros de que Turquía haya experimentado un “trauma por PISA”, sus resultados en PISA 2006 y 2009 fueron citados en los debates sobre la reforma de la educación celebrada en el Parlamento turco (Education Reform Initiative 2014).

La OCDE se presenta hoy como el impulsor principal de la reforma educativa a escala mundial. En el lanzamiento oficial del *Panorama de la Educación 2015*, Andreas Schleicher, director de la rama de Educación y Habilidades de la OCDE, dijo: “demasiadas reformas educativas están fallando en medir el éxito o el fracaso en el aula”. Luego añadió que “si bien es alentador observar que se presta mayor atención a los resultados, en vez de simplemente aumentar el gasto, es fundamental que las reformas cuenten con el tiempo necesario para surtir efecto y para que éste se analice” (León 2015). En su mensaje quedó implícito que la dirección a su cargo está dispuesta a emprender esas evaluaciones.

El primer propósito de este proyecto de investigación es identificar la influencia de PISA para motivar reformas educativas. Además, voy a examinar cómo los gobiernos nacionales utilizan los resultados de PISA para llevar a cabo sus reformas educativas. El segundo objetivo es diseñar una tipología integral de reforma educativa para facilitar comparaciones internacionales sistemáticas. El método será empírico,

la ambición teórica. No utilizo “empírico” para referirme a los análisis estadísticos sofisticados de los puntajes de PISA y trabajar las diferencias nacionales. Por supuesto, voy a considerar e incluir las estadísticas pertinentes, pero en lugar de confiar en los números, voy a examinar como PISA provee argumentos para la reforma, cómo los racionalizan los gobernantes locales y cómo y por qué esos argumentos generan oposición. Me propongo hacer un escrutinio político de las relaciones entre PISA y las reformas en educación en esos cuatro países.

El significado de reforma educativa

La literatura internacional en educación comparada destaca modelos de reforma educativa en competencia. Hay disputas por motivos conceptuales y prácticos sobre los métodos de las reformas, no hay una sola manera de prescribir o evaluarlas. Las soluciones propuestas varían de acuerdo con los propósitos de los reformadores: metas que pueden incluir, por ejemplo, abordar las necesidades percibidas en el sistema educativo, la resolución de una crisis, servir a los fines políticos, o legitimar la política de un gobierno dado (Bacharach 1990; Tyack y Cuban 2001). Los académicos y los políticos no tienen un modelo superior de la reforma educativa en el cual apoyarse. El cambio es el concepto más utilizado en las ciencias sociales; tanto el análisis de las reformas sistémicas como de las que se realizan en la escala micro son clave para el campo. Las reformas pueden diseñarse e instaurarse por medio de un enfoque de arriba hacia abajo en el que una autoridad dirige los ajustes y al final llegan a los maestros y a las escuelas. O, por el contrario, la reforma puede surgir de los movimientos de base, tomar impulso, y extenderse a otras ramas del sistema educativo (Clark, 1984: 120-121). Estos dos tipos de reforma se refieren a su lugar de origen.

Otros tipos de reformas tratan de su hondura. En 1995, propuse dos categorías de la reforma educativa sistémica: la reforma profunda y la reforma superficial. La primera se refiere a un cambio general en el sistema educativo. Afecta a la estructura de la organización, al diseño curricular y su ejercicio, a la política y a los mecanismos institucionales, así como a las relaciones entre maestros y autoridades. Los criterios básicos que determinan si una reforma es profunda o superficial es si modifica las tradiciones institucionales y los fundamentos del sistema. Esta reforma afecta a la formación de los maestros, así como su reclutamiento y desarrollo profesional y, con el tiempo, llega al *sanctum* del sistema: el aula. Por el contrario, una reforma de superficie, aunque puede efectuar cambios importantes, en última instancia, no llega a ese *sanctum* (Ornelas, 1995; segunda edición, 2013).

Hay otras formas de concebir las reformas educativas: esfuerzos para instituir una pedagogía dada, como el enfoque basado en las competencias o el paradigma constructivista. Otras tratan de establecer un sistema de evaluación centralizada en conjunto con la administración descentralizada de las escuelas; este enfoque persigue que los maestros rindan cuentas y establece procedimientos punitivos (Beech 2008). La estrategia de descentralización inundó las políticas educativas internacionales durante la década de los 1990. Existen otros modelos; el ideal neoliberal sugiere la privatización y la desregulación de los sistemas educativos (Zajda 2006).

La mayoría de los intentos de reformas educativas en todo el mundo en los últimos lustros, tienen objetivos similares: mejorar la calidad de la educación, lograr la equidad, desarrollar el capital humano y fomentar la cohesión social. Otros objetivos compartidos por las recientes reformas incluyen la mejora de la calidad y la eficacia en la formación, la promoción de la ciudadanía activa, inculcando valores democráticos, y la mejora de la creatividad y la innovación (Lingens 2005; OCDE 2010 y OECD 2010; MEXT 2013; Presidencia de la República 2013; Zapata, et al. 2013; Education Reform Initiative 2014).

Para la valoración de las tendencias internacionales hay criterios teóricos y prácticos que rivalizan entre sí. Los académicos y los políticos ofrecen diferentes marcos para concebir el cambio institucional y las consecuencias que esas reformas acarrearán. Carney, Rappleye y Silova (2012) revisan un extenso cuerpo de la literatura sobre la reforma de la educación para ilustrar las diferencias entre dos modos de interpretar la creciente homogeneidad de los sistemas educativos en todo el mundo. Por un lado, están quienes sostienen que el impulso hacia el isomorfismo es un subproducto del paso del tiempo. Para los autores que postulan esta interpretación, las similitudes internacionales son el producto de una creciente cultura mundial que establece sus valores y puntos de vista a escala global (Meyer 2008; Ramírez 2007).

Para otros, esta homogeneidad resulta de un modelo internacional de reforma educativa que se ha impuesto sobre sociedades reticentes por organizaciones capitalistas internacionales, como el Banco Mundial (Klees, Samoff y Stromquist 2012; Stromquist y Monkham 2014); eso sería una especie de imperialismo cultural, como lo propuso Martin Carnoy en los años de 1970 (Carnoy 1974). En contraste, otros estudiosos destacan la importancia de las luchas políticas locales como la motivación principal de los gobiernos para promover la reforma de la educación, aunque los gobiernos que llevan a cabo esas reformas pueden tomar ideas prestadas del extranjero (Rust 2007; Rappleye 2012b; Steiner-Khamsi 2012). Propongo otro factor de motivación en la homogeneización de la educación. Hoy la OCDE es la

fuerza principal de recomendaciones de reforma educativa; su influencia a escala planetaria en los últimos lustros ha crecido debido a la popularización del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes, o PISA.

El conjunto de interpretaciones de causas y efectos de las reformas educativas son abundantes y complejos. No obstante, el investigador debe dejar en claro sus preferencias analíticas. Voy a utilizar un enfoque neo-institucional para explorar los atributos clave de las reformas educativas y para comparar su estructura y eficacia en los distintos países que cubrirá esta investigación. El cambio institucional implica modificaciones a las normas escritas, así como mudanzas en las reglas informales del comportamiento del liderazgo institucional y político. Existen tres modelos principales de investigación que usan los *institucionalistas*. La primera destaca que los instrumentos de la teoría de juegos y selección racional se usan para identificar a las instituciones como “juegos en forma extensa”, donde el comportamiento de los actores se estructura de acuerdo con las reglas del juego político, las relaciones de poder y no nada más conforme a la norma escrita (Putnam 1992). La segunda se apoya en la teoría de las organizaciones donde las piezas fundamentales para distinguir si hay o no cambio institucional son los papeles de los actores, sus rutinas, los símbolos que usan para distinguirse y las responsabilidades institucionales que se les asignan. La tercera corriente subraya las motivaciones políticas e históricas y se interesa en esclarecer la oportunidad (*timing*) y la secuencia en el desarrollo institucional (Crawford y Ostrom 1995; March y Olsen, 1996; North, 1990).

El enfoque institucional es útil para analizar las políticas y estrategias gubernamentales. Sin embargo, es insuficiente para analizar el éxito o el fracaso de una reforma y para escudriñar las fuerzas políticas ocultas y las luchas por el poder que se dan en torno a la educación (Ball 1989). Por lo tanto, completaré el marco teórico neoinstitucional con el análisis de las dinámicas de poder y conflictos subyacentes alrededor de las reformas educativas en curso en Alemania, Japón, México y Turquía.

El Problema

De acuerdo con un connotado proponente de la teoría de la cultura mundial: “A nivel del Estado-nación, los estudios comparados han demostrado que los sistemas educativos de todo el mundo son mucho más similares de lo que pudiera predecirse dadas las variaciones extremas entre ellos en los niveles de desarrollo y tradiciones culturales. Y tienden a cambiar en formas paralelas, claramente afectados por las

modas del mundo. [...] El argumento es que estas estructuras tienden, isomórficamente, a reflejar los modelos legítimos y cambiar junto con los cambios en estos modelos” (Meyer 2008: XI-XII). Autores radicales cuestionan esta legitimidad y, además, arguyen que el Banco Mundial (y de otras organizaciones internacionales) imponen modelos de reforma educativa que se ajusten a las inclinaciones hegemónicas en el desarrollo capitalista mundial (Klees, Samoff y Stromquist 2012). Tanto los modelos pro-y anti-globalización, al atribuir las tendencias sólo a las presiones internacionales, tienden a subestimar las motivaciones políticas de los grupos dominantes nacionales en la promoción de la reforma educativa. Los abogados del enfoque “del prestatario y el prestamista” impugnan esas posturas polares.⁸³ Rappleye y Kariya articulan las raíces de este punto de vista haciendo hincapié en el modelo de *catch up* o “ponerse al nivel de los demás” que los educadores japoneses pusieron en juego en tres grandes reformas desde la restauración meiji. “Ponerse al día en Japón”, escriben: “fue un impulso liderado por la educación. A diferencia de simplemente seguir o reflejar los cambios sociales, políticos y culturales más amplios importados de otros países, la educación debería conducir a la sociedad” (Rappleye y Kariya 2011: 55). Argumentan que la rica historia de Japón no puede reducirse al “préstamo” simple de las ideas o solo a la ideología nacional (de imitar a los países avanzados de Europa). Ellos introducen en esta matriz simplificada de prestatario y prestamista las complejidades de la historia nacional y las perspectivas de la competencia entre los políticos y los educadores japoneses.

Este punto de vista me provoca. Lo retomaré con cuidado y ampliaré el argumento de Rappleye y Kariya. Creo que la dinámica política a escala nacional es más determinante de las reformas educativas de lo que se ha reconocido, en especial en los casos que emplean un modelo de reforma de arriba hacia abajo. Pero con el fin de legitimar la defensa de su reforma, los líderes políticos y el funcionariado de alto nivel solicitan en préstamo conceptos pedagógicos populares en la literatura internacional o piden a los organismos internacionales asesoría para la reforma doméstica. Aquí la OCDE entra en escena como una de los principales defensores de la reforma educativa internacional. PISA es su instrumento principal: proporciona un concepto rector, entrega datos necesarios para avanzar en los argumentos y se hace visible en el discurso público nacional.

83 El concepto en inglés es de *borrowing and lending*. Se refiere al uso de conceptos e ideas que los dirigentes de alguna nación en particular piden prestados a otras naciones o los extraen de discusiones internacionales.

Con este proyecto de investigación, quiero explorar si los llamados “PISA Shocks” o traumas que provoca PISA son los únicos o incluso los principales impulsores de las reformas educativas. O, o si los grupos dominantes que controlan el proceso de reforma en cada país usan PISA, sus resultados y recomendaciones, con el fin de promover sus propios puntos de vista y así justificar sus decisiones con base en argumentos legitimados por el peso político —e ideológico— de un organismo internacional.

Otras preguntas surgirán conforme avance en esta investigación. Pienso que medir la influencia de PISA y de la OCDE es de suma importancia en el panorama educativo contemporáneo. Dado que las reformas de educación de este siglo parecen derivarse de esfuerzos globales, vale la pena preguntarse si la OCDE ha superado a la UNESCO y al Banco Mundial en su influencia en los sistemas educativos, al menos entre los países miembros de la Organización.

Los casos de comparación

Presento una descripción breve de los sistemas educativos de los países cuyas reformas en la educación me propongo analizar. PISA es el núcleo.

Alemania

Durante décadas, los ciudadanos alemanes y los líderes políticos y empresariales pensaron que Alemania tenía uno de los mejores sistemas de educación del planeta. La mayoría de los alemanes estaban orgullosos de su sistema dual arraigado a lo largo de la historia; había confianza general de que el sistema educativo era equitativo y eficaz. Sin embargo, cuando PISA administró sus primeras evaluaciones en el año 2000, centrándose en las aptitudes para la lectura, los resultados sorprendieron al público alemán. Según Thomas Kerstan, un columnista de *Die Zeit*, “Nadie esperaba que una cuarta parte de alemanes de 15 años de edad no pudiera leer con fluidez. Peor aún, los resultados de PISA mostraron que el rendimiento de estudiantes alemanes en riesgo “fuera uno de los peores del mundo” (OECD 2011: 207). Luego se hizo un llamado fuerte, con y amplio consenso para reformar la educación de Alemania (Botte 2012).

Durante la primera década del siglo XXI, Alemania se embarcó en una serie de reformas escolares dirigidas por el Consejo de Ministros y puestas en práctica por los *Länder* (el estado, la parte constitutiva de la federación alemana). La reforma aborda las deficiencias en la enseñanza del idioma y la falta de transparencia y

rendición de cuentas en el sistema. También trató de establecer normas comunes y nuevas evaluaciones basadas en estándares nacionales y aceptó que los jóvenes alemanes participaran en exámenes internacionales. El Consejo fundó una nueva organización para supervisar el sistema educativo y estableció un nuevo marco normativo de información; también generó mayor capacidad para recopilar y analizar los datos de rendimiento de estudiantes. Para lograr mejores resultados de PISA (y progreso en la calidad de la educación en general), la reforma incrementó las horas de clase, reforzó la autonomía de los directores de escuelas y, sobre todo, trató de mejorar la calidad de los maestros (Lingens 2005).

La mayoría de los estudiosos sugieren que el “trauma de PISA” sacudió a los educadores alemanes y los convocó a la acción. Una vez que los maestros supieron que el desempeño de sus estudiantes era bajo —y hasta deprimente—, su orgullo profesional les motivó para remediar la situación (OECD 2011: 214). La reforma produjo cambios en el sistema escolar alemán, pero la estructura básica del sistema y de su modo de gobierno federal se mantuvo.

Japón

La educación japonesa gozaba de prestigio internacional. Durante la década de 1980, fue vista como un ideal digno de emulación. Pero en Japón, la criticaban debido a que permitía los castigos corporales, tenía muchas horas de clase e imponía una disciplina rigurosa. Además, el Ministerio de Educación, Cultura, Deportes, Ciencia y Tecnología, o MEXT, estaba centralizado y aislado de las otras ramas del gobierno. El Consejo Central de Educación dio a conocer un informe sobre la educación titulado ***Educación para el Siglo 21*** que estableció nuevas metas para la educación japonesa. Académicos liberales elogiaron “su amplio fomento de un entorno más ‘relajado’ de aprendizaje, atizar la creatividad individual y promover habilidades para resolver problemas, así como espacio para que los niños crecieran a su ritmo” (Rappleye 2012a: 193). Este nuevo modelo fue conocido como *Yutori Kyōiku* (educación relajada); su aplicación tuvo consecuencias tangibles. Redujo el contenido curricular en la educación primaria hasta en un 30% y eliminó los turnos sabatinos.

No obstante, estos cambios no fueron aprobados por la mayoría. Park y Lee (2013) señalan: “Incluso antes de la aplicación de la reforma en 2002, los críticos de diversas posiciones ideológicas advirtieron que *Yutori Kyōiku* debilitaría el rendimiento académico de los estudiantes japoneses”. Al igual que en Alemania, los resultados de Japón en PISA 2003 excitaban la preocupación de la prensa por la disminución en

el rendimiento de los estudiantes. Los principales periódicos japoneses respondieron a PISA 2003 con artículos sensacionalistas de rasgueo-y-arrastre (*strum-und-drag*) que alimentaron el pánico nacional, en marcado contraste con las reacciones positivas a los resultados de Japón en PISA 2000. La mayoría del público japonés cree que la reforma Yutori fue la principal causa de la disminución en el rendimiento académico de los estudiantes japoneses (Takayama 2008).

El “trauma PISA” a la japonesa tuvo consecuencias inmediatas. El gobierno propuso una descentralización financiera agresiva a las prefecturas. Alrededor de un tercio del presupuesto de educación se trasladó a las autoridades locales; el MEXT cedió la administración y planeación directas del sistema. Hoy se encarga de supervisar el desempeño de los estudiantes a través de la evaluación estandarizada. Este movimiento fortalece la administración local y alienta la innovación. Mas no se detiene allí. El Partido Liberal Democrático, el dominante en Japón, ha dejado clara su visión de una reforma educativa continua. Según un libro blanco del gobierno: “En octubre de 2006, el Consejo para la Reconstrucción de Educación se creó con el objetivo de reestructurar un sistema educativo acorde con el siglo 21” (MEXT 2013: 8). El Primer Plan Básico de Japón para la Promoción de la Educación se formuló en julio de 2008. El segundo Plan fue dado a conocer en junio de 2013. El Plan, en breve, propone orientar todos los esfuerzos para rediseñar, de nuevo, el sistema escolar. La reforma propone un modelo para la independencia, la creatividad y la colaboración. No afecta a la estructura actual del sistema educativo; Japón cuenta con un plan de estudios y normas nacionales.

México

En su discurso de toma de posesión del cargo en el Palacio Nacional, el 1 de diciembre de 2012, el presidente Enrique Peña Nieto anunció que pronto habría cambios en la política educativa. Advirtió que propondría al Congreso reformas a la Constitución y a la Ley General de Educación; dijo que con ellas se establecerían las bases del servicio profesional docente: “Habrá reglas claras y precisas, para que todo aquel que aspira a ingresar, permanecer y ascender como maestro, director o supervisor, lo haga con base en su trabajo y sus méritos, garantizándoles plena estabilidad laboral” (Presidencia de la República 2012). La propuesta respondía a una descomposición obvia del sistema educativo: los maestros que pasaban a retiro podrían legar su puesto a su descendencia o, si no tuvieran heredero con credenciales de maestro, podrían venderlo al mejor postor (Ornelas 2012; Ramírez Raymundo 2013).

El Presidente y los líderes de los tres principales partidos políticos de México hicieron público el Pacto por México, el 2 de diciembre de 2012. Este pacto incluía un paquete de “reformas estructurales” destinadas a modernizar la economía y establecer un sistema político más equitativo. El grupo dominante planteó la reforma educativa como un requisito previo para el cambio político y económico duradero. El Presidente envió al Congreso una iniciativa para reformar los artículos 3 y 73 de la Constitución, en línea con las recomendaciones del Pacto (Presidencia de la República 2013).

La enmienda constitucional fue por la vía rápida. El Congreso de la Unión aprobó la iniciativa presidencial el 20 de diciembre con pocas adiciones o aclaraciones. La mayoría de los congresos estatales aprobaron el proyecto de ley para el 22 de enero de 2013. Dos nuevas leyes secundarias y las enmiendas a la Ley General de Educación entraron en vigor el 11 de septiembre de 2013. Se instituyó un nuevo marco institucional para el sistema educativo mexicano. La Ley General del Servicio Profesional Docente (SPD) impuso reglas meritocráticas y requisitos de transparencia para entrar a la profesión docente. También estableció directrices para el ascenso a puestos de dirección de escuela y supervisión, así como reglas para la distribución del trabajo y métodos para el ejercicio de la autoridad. La ley para el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) proporcionó al Instituto autonomía constitucional y amplió sus funciones más allá de la evaluación (Poder Ejecutivo Federal 2013b, 2013c, 2013a).

La prioridad de las reformas era recuperar la rectoría de la educación ya que el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) había colonizado el gobierno del sistema. La política y las contradicciones internas dictaron el ritmo y la profundidad de la reforma mexicana; y continúan haciéndolo hoy, a pesar de la influencia y visibilidad de la OCDE y de PISA.

Turquía

El 21 de febrero de 2012, el Partido de Justicia y Desarrollo (AKP), el partido dominante en Turquía propuso una reforma en la legislación para dividir a la educación primaria de ocho años en dos etapas. La Asamblea General aprobó la Ley 6287, después de añadir otras disposiciones. La reforma se conoce como la fórmula “4 + 4 + 4”. Esta legislación incluye amplias modificaciones en el sistema educativo. Se estipula que la educación básica consiste en la escuela primaria y secundaria, con una duración de cuatro años cada una. Hoy se permite la integración de escuelas de

secundaria y media, denominadas *Hatip imam* (religiosas privadas). La legislación también introdujo dos cursos optativos: “Corán” y “La vida de Mahoma, el Profeta.” La nueva reforma de la educación también permite canalizar a los niños a la escuela vocacional a la edad de 10 años (Şaşmaz 2012).

Los niños de 15 años de edad de Turquía obtuvieron calificaciones por debajo de la media de la OCDE en la evaluación de lectura PISA 2009. Su rendimiento en las matemáticas y la ciencia también tuvo rendimiento por debajo del promedio de la OCDE ese año, pero Turquía es uno de los tres países con el mayor incremento en el rendimiento en las evaluaciones de matemáticas de PISA entre 2003 y 2009, y entre los que más ha mejorado en ciencias entre 2006 y 2009 (Zapata et. al. 2013: 5). Por ejemplo, el comunicado de un centro de investigación dijo: “La mejoría en las puntuaciones de las pruebas PISA globales desde 2003 se explica por la mejora de los estudiantes que se desempeñan en los niveles inferiores. El crecimiento económico y las políticas de ayuda social (transferencias en efectivo condicionadas y distribución de libros de texto gratuitos) dirigidos a los niños más desfavorecidos en Turquía permitieron avances en los resultados educativos “(Education Reform Initiative 2014).

La reforma educativa de Turquía constituye un gran intento de transformar la estructura del sistema; reforzó las competencias del Ministerio de Educación e incrementó sus características centralistas. No se hacen muchas menciones de los maestros ni el desarrollo docente. La característica más distintiva de esta reforma es su apertura a la educación religiosa; va en contra de la tendencia secular de la política turca desde el establecimiento de la República en 1923.

Propuesta

Ya he revisado una parte sustancial de los antecedentes pertinentes y la literatura teórica. He investigado la reforma de la educación mexicana, presentado ponencias en congresos y publicado artículos sobre el tema (Ornelas 2014b, 2014c). También he revisado documentos y libros sobre los sistemas de educación en Alemania, Japón y Turquía. Tengo —pienso— conocimiento de la dirección de las reformas y el papel que la OCDE representa en ellas, por lo menos según lo representado por sus propias publicaciones. Sin embargo, debo llevar a cabo una investigación más a fondo para lograr un entendimiento convincente y matizado de la profundidad y el alcance de los cambios en cada país. Debo leer más artículos de investigación y libros, reunir los documentos oficiales, entrevistar a actores clave y funcionarios, visitar escuelas y

hablar con los maestros y directores con el fin no sólo para entender la teoría y la política, sino también para saber si los actores de base (maestros y padres de familia) entienden y practican lo que los dirigentes políticos y el alto funcionariado habían previsto. Ya he visitado escuelas en la Prefectura de Hiroshima, Japón, y en esas ocasiones tuve la oportunidad de entender mejor y complementar lo que había leído en textos académicos. Publiqué artículos de prensa y presenté los resultados de ese trabajo de campo en un coloquio (Ornelas 2014a).

Además de presentar ponencias, dictar conferencias y escribir artículos, tengo la intención de escribir un libro con el fin de contribuir a la esfera de la educación comparada e internacional. Trabajaré en el diseño de una tipología útil y coherente de reformas de la educación en la era de la globalización. Voy a tener dos focos de análisis. En primer lugar, voy a explorar el papel de la OCDE y su instrumento principal, PISA, en la promoción de las reformas educativas. En segundo lugar, voy a examinar los conflictos entre los grupos formales e informales en la realización de las reformas educativas locales. Espero contribuir a desplegar el análisis de la dinámica entre la gobernación local y la influencia global, así como buscar la congruencia y contradicciones entre los valores que se pregonan y la ejecución de la política. También analizaré el potencial de esas reformas para la transformación del sistema escolar, la mejor preparación de los maestros y el mejoramiento en el aprendizaje de los niños.

Bibliografía

- Bacharach, Samuel B. 1990. *Education Reform: Making Sense of it All*. Boston: Allyn & Bacon.
- Ball, Stephen. 1989. *Micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós.
- Beech, Jason. 2008. "The Institutionalization of Education in Latin America: Loci of Attraction and Mechanisms of Diffusion." *The Impact of Comparative Education Research on Institutional Theory*, compilado por David P. Baker and Alexander Wiseman, Wagon Lane: Emerald. 281-303.
- Botte, Alexander. 2012. "Challenges of educational reform in Germany and the potential role of Information Literacy". Frankfurt at Main. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.
- Carnoy, Martin. 1974. *Education as Cultural Imperialism*. New York: David McKay.

Globalización, Internacionalización y Educación comparada

- Carney, Stephen, Jeremy Rapple, and Iveta Silova. 2012. "Between Faith and Science: World Culture Theory and Comparative Education." *Comparative Education Review* 56 (3): 366-93.
- Clark, Burton R. 1984. "The Organizational Conception." *Perspectives on Higher Education: Eight Disciplinary and Comparative Views*, compilado por Burton R. Clark, Berkeley: University of California Press.
- Crawford, Sue E. S. y Elinor Ostrom. 1995. "A Grammar of Institutions." *American Political Science Review* 89 (3): 582-600.
- Education Reform Initiative. 2014. "Education Monitoring Report 2013: Executive Summary". Istanbul. Sabancı University.
- Klees, Steven J., Joel Samoff, and Nelly P. Stromquist. 2012. "Introduction." *The World Bank and Education*, compilado por Steven J. Klees, Joel Samoff and Nelly P. Stromquist, Boston: Sense Publishers: XV-XXI.
- León, Mariana, "OCDE ve riesgo en reformas educativas de sus miembros. *El Universal*, 20 de enero.
- Lingens, Hans. 2005. "PISA in Germany: A Search for Causes and Evolving Answers." *International Handbook on Globalisation, Education and Policy Research Global Pedagogies and Policies*, compilado por Joseph Zajda, Dordrecht, Holanda: Springer. 327-36
- Maihold, Günther. 2014. "BRICS, MIST, MIKTA: México entre poderes emergentes, potencias medias y responsabilidad global." *Revista Mexicana de Política Exterior* (100): 64-79.
- March, James, and Johan P. Olsen. 1996. *El redescubrimiento de las instituciones: La base organizativa de la política*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Meyer, John. 2008. "Foreword." *The Impact of Comparative Education Research on Institutional Theory*, compilado por David P. Baker y Alexander W. Wiseman, Wagon Lane: Emerald. xi-xvi
- Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT). 2013. *2012: White Paper on Education, Culture, Sports, Science and Technology*. Tokyo: MEXT.
- North, Douglas C. 1990. *Institutions, Institutional Change and Economic Performance*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). 2010. *Mejorar las escuelas: estrategias para la acción en México*. París-México: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.

- Organization for Economic Cooperation and Development (OECD). 2010. *Establishing a Framework for Evaluation and Teacher Incentives: Considerations for Mexico*. París: Organization for Economic Cooperation and Development.
- OECD. 2011. "Germany: Once Weak International Standing Prompts Strong Nationwide Reforms for Rapid Improvement." Lessons from PISA for the United States, compilado por OECD, París: OECD Publishing. 201-20
- Ornelas, Carlos. 1995; segunda edición, 2013. *El sistema educativo mexicano: la transición de fin de siglo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ornelas, Carlos. 2012. *Educación colonización y rebeldía: la herencia del pacto Calderón-Gordillo*. México: Siglo XXI Editores.
- Ornelas, Carlos. 2014a. "Escuelas japonesas: notas del trabajo de campo". Ponencia para El Quehacer de la Investigación en el DEC, Puente de Ixtla, Morelos, 9 de octubre.
- Ornelas, Carlos. 2014b. "La reforma educativa de Peña Nieto." UMM: Revista de la División de Estudios de Posgrado 1 (1): 12-25.
- Ornelas, Carlos. 2014c. "Yet Another Educational Reform in Mexico." *Journal of International Cooperation in Education* 16 (2): 197-213.
- Park, Hyunjoon, and Yeon-Jin Lee. 2013. "Growing Educational Inequality in Japan during the 2000s." *Japanese Education in an Era of Globalization: Culture, Politics, and Equity*, compilado por Gary DeCoker and Christopher Bjork, New York: Teachers College Press. Kindle Edition
- Poder Ejecutivo Federal. 2013a. "Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación." Diario Oficial de la Federación, 11 de septiembre.
- Poder Ejecutivo Federal. 2013b. "Ley General de Educación." Diario Oficial de la Federación, 11 de septiembre.
- Poder Ejecutivo Federal. 2013c. "Ley General del Servicio Profesional Docente." Diario Oficial de la Federación, 11 de septiembre.
- Presidencia de la República. 2012. "Mensaje a la nación del presidente de los Estados Unidos Mexicanos." México: Presidencia de la República.
- Presidencia de la República. 2013. "Pacto por México." México: Presidencia de la República.
- Putman, Robert D. et. al. 1992. *Making Democracy Work: Civic Tradition in Modern Italy*. Princeton: Princeton University Press.
- Ramirez, Francisco O. 2007. "From Citizen to Person? Rethinking Education as Incorporation." *The Impact of Comparative Education Research on Institutional Theory*, compilado por David P. Baker y Alexander Wiseman, Wagon Lane: Emerald. 367-87.

- Ramírez Raymundo, Rodolfo. 2013. "La reforma constitucional en materia educativa: ¿Una nueva estrategia para mejorar la calidad de la educación básica?" *La reforma constitucional en materia educativa: alcances y desafíos*, compilado por Rodolfo Ramírez Raymundo, México: Senado de la República Instituto Belisario Domínguez. 123-39.
- Rappleye, Jeremy. 2012a. *Educational Policy Transfer in an Era of Globalization: Theory - History - Comparison*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Rappleye, Jeremy. 2012b. "Reimagining Attraction and 'Borrowing' in Education: Introducing a Political Production Model." *World Yearbook of Education 2012: Policy Borrowing and Lending in Education*, compilado por Gita Steiner-Khamsi and Florian Waldow, New York: Routledge.
- Rappleye, Jeremy, and Takechiko Kariya. 2011. "Reimagining Self/Other: "Catch-up" Across Japan's Three Great Education Reforms." *Reimagining Japanese Education: Borders, Transfers, Circulation and the Comparative*, compilado por David Blake Willis & Jeremy Rappleye, Oxford: Symposium Books. 51-83
- Rust, Val. 2007. "Introduction: The Change, Process and Educational Reform." *Educational Reform in International Perspective*, compilado por Val Rust, Bingley, UK: Emerald: VII-XIV
- Sasmaz, Aytug. 2012. "4+4+4: Turning the Education System Upside Down." *Perspectives*: <http://tr.boell.org/web/51-1408.html>.
- Steiner-Khamsi, Gita. 2012. "Introduction. Understanding Policy Borrowing and Lending: Building Comparative Policy Studies." *World Yearbook of Education 2012: Policy Borrowing and Lending in Education*, compilado por Gita Steiner-Khamsi and Florian Waldow, New York: Routledge.
- Stromquist, Nelly P., and Karen Monkham. 2014. *Globalization and Education: Integration and Contestation across Cultures*. Segunda edición. Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield.
- Takayama, Keita. 2008. "The Politics of International League Tables: PISA in Japan's Achievements crisis Debate." *Comparative Education* (44): 387-407.
- Tyack, David, and Larry Cuban. 2001. *En busca de la utopía: un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Zajda, Joseph. 2006. "Introduction." *Decentralisation and Privatisation in Education: The Role of the State*, compilado por Joseph Zajda, Dordrecht, Holanda: Springer. 3-27
- Zapata, Julieta, Beatriz Pont, Etienne Albiser, and Sylvain Fraccola. 2013. "Education Policy Outlook: Turkey". Paris. OECD.

Universidad y futuro en América Latina en perspectiva comparada

Norberto Fernández Lamarra⁸⁴

Resumen

En este trabajo se presentan algunas reflexiones en perspectiva comparada sobre la relación actual entre universidad, sociedad, políticas del conocimiento y futuro en Latinoamérica. Para ello, se parte de considerar la situación pasada y presente de la educación superior en la región pero a la vez se plantean interrogantes mirando hacia el futuro de los niños y jóvenes que hoy transitan las aulas de los sistemas educativos y de las universidades. Se consideran tres ejes de análisis: “la Universidad que América Latina hubiese tenido”, “la Universidad que tenemos” y “Universidad y sociedad: su democratización”. A través de ellos, y partiendo de un diagnóstico de la situación actual de los sistemas educativos en la región, sus mandatos fundacionales y sus promesas aún no cumplidas, se postula la necesidad de innovar para plantearse la universidad que exige el desarrollo científico-tecnológico futuro. El trabajo concluye con algunas propuestas para una nueva Universidad en América Latina que se plantean en dos dimensiones: en primer lugar, una serie de desafíos que deben enfrentar las políticas para la educación superior en la región y, en segundo lugar, los desafíos que deben enfrentar las propias instituciones de nivel superior para que esas políticas logren los resultados que la Sociedad del Conocimiento hoy demanda a la Universidad.

1. Introducción

En los últimos 20/30 años se han registrado en la mayor parte de los países de América Latina importantes situaciones –algunas positivas, otras negativas– sobre la relación entre la educación, la universidad, la sociedad y las políticas de conocimiento. La totalidad de los países de América del Sur –que han sufrido dictaduras militares en las décadas del 60 y del 70– recuperaron la plenitud de su democracia y produjeron cambios significativos en las políticas económicas, sociales y educativas, que se reflejaron –de muy diversa manera– en la Universidad. Varios de ellos –en el marco de procesos democráticos– fueron afectados por gobiernos que pusieron en marcha políticas neoliberales; esos mismos países –y otros– han tenido más recientemente

84 Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina. CE: nflamarra@untref.edu.ar

gobiernos que hicieron énfasis en las políticas sociales y educativas de inclusión, con resultados muy diversos.

Ante esta situación –diversa y rica en matices políticos e ideológicos, muchas veces enfrentados- considero imprescindible reflexionar, investigar, debatir sobre la Universidad en América Latina y en cada uno de nuestros países. En algunos de ellos -como, por ejemplo, Brasil, México y más recientemente, Chile- se llevan adelante tanto en el ámbito académico como en el político debates que posibilitan centrar la atención en el futuro de la universidad. En otros -como en el mío, Argentina- esos debates son muy escasos y están restringidos a un pequeño sector de carácter académico y no se amplían a otros ámbitos institucionales y de gobierno, y a la sociedad en su conjunto.

Deseo hacer especial énfasis en el imprescindible debate sobre el futuro de la educación y de la universidad, ya que las políticas educativas y universitarias deben plantearse pensando en ese futuro. Los estudiantes de nuestras escuelas primarias y secundarias (educación básica en algunos países) serán relativamente jóvenes y estarán en pleno ejercicio de sus profesiones dentro de 25/30 años ¿se puede pensar en nuestras sociedades del 2040 o del 2050, en cuanto a conocimiento científico-tecnológico y a desarrollo social y productivo? Difícil... pero imprescindible... para diseñar y debatir las políticas sobre nuestros sistemas educativos y universitarios.

Para plantear algunas ideas y propuestas para ese debate imprescindible –desde ya siempre limitado porque deberá enriquecerse con el aporte de todos- me planteo los siguientes ejes temáticos para desarrollar muy sintéticamente:

- La Universidad que América Latina hubiese tenido
- La Universidad que tenemos
- Universidad y sociedad: su democratización
- Universidad y conocimiento
- Algunas propuestas para una nueva universidad en América Latina

2. La Universidad que América Latina hubiese tenido

En el año 1912 se sanciona en la Argentina una ley de voto secreto y obligatorio para elegir a las autoridades nacionales –muy específicamente al Presidente de la Nación- y provinciales y a los legisladores. A los cuatro años –en 1916- es elegido Presidente Hipólito Yrigoyen, representando a un importante sector social emergente de la nueva

sociedad argentina –la naciente clase media- y desplazando a los sectores oligárquicos que habían monopolizado el poder político en las décadas anteriores.

En las universidades se reflejaba ese predominio de la oligarquía dominante, particularmente en la Universidad Nacional de Córdoba. Por eso, en 1918, los estudiantes de Córdoba se rebelan contra sus autoridades y contra la mayoría de su claustro académico y plantean –a través de un Manifiesto Liminar- sus importantes reivindicaciones en materia política, social y, muy especialmente, universitaria.

Este Movimiento Reformista de los estudiantes cordobeses –que luego se extendió muy rápidamente a todas las universidades argentinas- dio lugar a la probablemente más importante reforma en materia de educación y de universidad en toda América Latina y constituyó una definición importantísima para la Universidad en la región, distinguiéndola del resto del mundo.

La Reforma Universitaria de 1918 planteó una serie de temas centrales, la mayoría de los cuales tienen plena vigencia en la actualidad, a casi un siglo de su elaboración. Muchos de ellos, lamentablemente, son todavía deudas significativas de la universidad latinoamericana.

A modo de síntesis podemos señalar a los siguientes como los temas centrales de la Reforma Universitaria de 1918:

- **La autonomía de la Universidad:** éste se ha constituido –desde 1918- en el eje central de la universidad en Argentina y en la mayoría de los países latinoamericanos, a diferencia de los sistemas universitarios de América del Norte y de Europa. La autonomía universitaria -establecida en la Constitución Nacional de Argentina en su Reforma de 1994- se ha mantenido fuertemente como sinónimo de democracia en nuestros países. Lamentablemente ha sido violada durante las dictaduras militares sufridas en décadas pasadas por varios países de América del Sur.⁸⁵

85 Para complementar este análisis de la autonomía universitaria en América Latina, ver el artículo de Fernández Lamarra, N. y Perez Centeno, C., en Rosario, V.M., Marúm Espinosa E. y Alvarado Nando M. -Coords.- (2010). La autonomía universitaria a debate. Una visión desde América Latina, Jalisco: Editorial Universitaria, Universidad de Guadalajara. En dicho libro se podrán consultar otros textos sobre el tema de especialistas latinoamericanos como Carlos Tünnermann Berheim, Axel Didriksson, Elia Marun Espinosa, Victor Rosario Muñoz y otros. Para ampliar sobre las concepciones académico-políticas sobre la autonomía universitaria, ver también Fernández Lamarra, Norberto y Coppola, Natalia (2014). La Reforma del 18 y la autonomía universitaria. En: Antónío Teodoro y José Beltrán –comp- (2014). Sumando voces. Ensayos sobre Educación Superior en términos de igualdad e inclusión social. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

- **Participación en el gobierno universitario de docentes y estudiantes:** éste eje ha sido sustancial para que la autonomía se constituya en un ámbito democrático. En la formulación inicial en 1918 no se preveía la participación de los graduados porque en ese momento los graduados eran parte de la oligarquía a desplazar. Posteriormente, fueron incluidos, al igual que –en algunos estatutos universitarios- los representantes del personal no docente. Las universidades argentinas han sido reticentes, en general, en posibilitar la incorporación en su gobierno a representantes de la comunidad en que cada institución se desempeña. Este tema lo retomaremos más adelante
- **Cuestionamiento de la universidad como “fábrica” de exámenes y títulos profesionales:** este planteo formula un severo cuestionamiento de carácter académico y pedagógico. Ya hace 100 años los estudiantes criticaron a una universidad que sólo brindaba títulos profesionales y que no les daba a los estudiantes una formación académica de carácter científico. Todavía esto no ha sido plenamente superado, lamentablemente, y continúa predominando un modelo de universidad “napoleónico”, fuertemente deformado.
- **Innovación pedagógica:** este eje –como el anterior- muestran la preocupación de los estudiantes de Córdoba, hace un siglo, en plantear la necesidad de que una profunda reforma en lo pedagógico se constituya en un imperativo para pensar una universidad basada en el conocimiento.
- **Libertad de cátedra y designación de los profesores a través de sistemas de concursos abiertos,** que posibiliten el acceso, permanencia y ascenso de los docentes, en oposición a la designación arbitraria y por herencia, propios de los regímenes autocráticos y no democráticos.
- **Función social de la universidad y compromiso con el cambio:** en la propuesta de la Reforma Universitaria se plantea –desde su inicio- un cambio profundo en cuanto a perseguir un modelo tendiente a que las instituciones se comprometieran fuertemente con la sociedad, desarrollando una propuesta de compromiso con el desarrollo social y poniéndose a su servicio. Este principio es lo que ha llevado a plantear a la extensión universitaria como una función principal del sistema universitario. Esto implicó –ya hace 100 años atrás- el desarrollo de sus funciones de docencia y de investigación con modalidades estrechamente vinculadas con el desarrollo social de sus comunidades, tanto a nivel nacional como de las de sus respectivas regiones.

La extensión universitaria –función específica de la universidad latinoamericana- ha ido perdiendo, lamentablemente, la significación social que los reformistas de 1918 se plantearon originariamente, función que se hace necesario reivindicar y fortalecer, como forma de desarrollar un conocimiento con pertinencia social.

- Solidaridad con el pueblo y los trabajadores: este eje de la Reforma Universitaria de 1918 profundiza el sentido social ya expresado en los anteriores y muestra el fuerte sentido de solidaridad con la sociedad y su pueblo con que fue planteado el modelo reformista. Lamentablemente, quizás este eje no haya sido desarrollado hasta ahora fuertemente y la universidad latinoamericana continúe manteniendo una concepción de carácter elitista, con muy escasas excepciones.
- Superación de las fronteras de la universidad: este eje complementa los anteriores -función social, compromiso con el cambio, solidaridad con el pueblo y los trabajadores- porque esos otros ejes solo pueden desarrollarse en una universidad que supere sus fronteras y que se brinde a la sociedad en forma plena, trabajando y produciendo conocimiento conjuntamente con el pueblo, que debería considerarse destinatario y productor colectivo del mismo. Es decir, superar el modelo -todavía vigente en muchas instituciones de América Latina- de una universidad cerrada en “su torre de marfil”.

3. La Universidad que tenemos

Si los ejes e ideas centrales de la Reforma Universitaria de 1918 –recién planteados sintéticamente- se hubiesen desarrollado plenamente en estos cien años, la Universidad en América Latina sería muy diferente a la que actualmente tenemos. Como ya se señaló, los efectos de las dictaduras militares, de las políticas neoliberales en las últimas décadas y la ausencia de estrategias nacionales y regionales y de conducciones universitarias que hubiesen complementado, actualizado y perfeccionado las concepciones sobre Universidad de 1918, han provocado que la universidad actual en Argentina y en América Latina no se corresponda plenamente con los principios y lineamientos más deseables planteados por los estudiantes cordobeses hace un siglo.

La Universidad que actualmente tenemos en América Latina –salvo limitadas excepciones institucionales- puede caracterizarse de la siguiente manera:⁸⁶

⁸⁶ Para una profundización de este análisis pueden consultarse –entre otros textos del autor- Norberto Fernández Lamarra (2003). La educación superior argentina en debate. Situación, proble-

Globalización, Internacionalización y Educación comparada

- Fuerte diversificación, segmentación y heterogeneidad de los niveles de calidad de las instituciones universitarias en América Latina, ya que en la región y en la mayoría de sus países existen universidades –la minoría- de un alto nivel académico y muchas otras –la mayoría- de muy bajo nivel⁸⁷. Esto afecta negativamente a sus estudiantes y graduados, la mayoría de ellos en este tipo de instituciones, pertenecientes a sectores sociales de bajos ingresos.
- Gran crecimiento del número de universidades privadas, muchas de ellas de muy bajo nivel académico. Actualmente en América Latina los estudiantes que concurren a universidades privadas constituyen alrededor del 60% de la matrícula universitaria total: en Brasil alcanza a más del 80%. Las excepciones la constituyen Cuba –que no tiene universidades privadas, Uruguay, con alrededor del 15% y Argentina, con aproximadamente el 20%.
- Crecimiento inorgánico del número de universidades y de estudiantes, la mayoría de los cuales cursa carreras no vinculadas con las necesidades actuales y futuras de los respectivos países. En la Argentina la matrícula se concentra en las carreras tradicionales de las Ciencias Sociales y de las profesiones como abogacía, administración, contaduría, etc. Existe un muy bajo número de estudiantes en las carreras de Ciencias Básicas y de Tecnología.
- Escasa articulación entre la educación superior con el resto del sistema educativo, particularmente la enseñanza media.
- Falta de flexibilidad, innovación y actualización científica de los diseños curriculares y de los programas de las asignaturas.
- Escasa articulación entre las instituciones de educación superior con la sociedad, el trabajo y la producción y poca participación social en el desarrollo universitario.
- Rigidez –y obsolescencia en muchos casos – en los modelos organizativos y en las estructuras de gestión académica y afectando la necesaria flexibilidad para la planificación y el desarrollo universitario (Fernández Lamarra, 2012).

mas y perspectivas. Buenos Aires: IESALC-EUDEBA, y Norberto Fernández Lamarra (2010). Hacia una nueva agenda de la educación superior en América Latina. DF México: ANUIES.

⁸⁷ Son las denominadas “universidades garage” en Colombia y otros países del Pacífico de América del Sur y “universidades patito” en México.

- Políticas nacionales e institucionales de desarrollo con lineamientos excesivamente genéricos, sin atender adecuadamente las perspectivas de mediano y largo plazo y sin proyectos específicos para hacerlos efectivos.
- Escaso gasto público en investigación para el desarrollo (I +D), con la excepción de Brasil que destina algo más del 1%. A nivel mundial, los países con mayor desarrollo destinan entre el 2% y el 3% de sus importantes PBIs.
- Limitada democratización de la educación superior en América Latina: habiéndose registrado en las últimas décadas una expansión de la matrícula y del número de instituciones sin haberse modificado las condiciones estructurales de la desigualdad social, con dificultades de acceso y permanencia y con la persistencia de modelos universitarios diseñados para los sectores medios y altos y con fuertes desigualdades de formación en el nivel medio. Como lo afirma Ana María Ezcurra (2011), la masificación de la educación superior en América Latina registra brechas agudas en las tasas de graduación, según nivel socio-económico; es decir, esta socialmente condicionada, y agrega Ezcurra (2011), que predomina una perspectiva encubridora, que preserva el *status quo*, lo que implica una lógica de reproducción de la desigualdad cultural socialmente condicionada. La exclusión se registra dentro del sistema –según José Dias Sobrinho- por la oferta de enseñanza precaria y de baja calidad en un alto número de instituciones de educación superior (Dias Sobrinho, 2008). En la Argentina –que tiene un sistema prácticamente de “libre ingreso” a las universidades públicas- entre el 50% y el 60% de los ingresantes deserta habiendo cursado sólo el primer año o parte limitada del segundo, luego de haber permanecido varios años en las instituciones universitarias. Prevalece la concepción de que fallan los estudiantes, no las instituciones ni el sistema.

4. Universidad, sociedad, gobernabilidad y democratización de la Educación Superior

Los contextos socio-políticos predominantes en América Latina en los últimos años muestran un difícil proceso hacia el mejoramiento de las condiciones para asegurar la gobernabilidad democrática de cada uno de los países. Muchos de ellos están transitando complejas situaciones de transición y de consolidación gradual de la democracia, conjuntamente con los impactos de la globalización, de la imposición de las economías de mercado, de la internacionalización de las decisiones económicas,

Globalización, Internacionalización y Educación comparada

de las reformas del Estado de orientación neoliberal, de las crisis de las economías nacionales y de procesos crecientes de pobreza, exclusión social y marginalidad.

Conjuntamente con esto, los países de América Latina realizan esfuerzos, a veces en condiciones muy difíciles, para integrarse en bloques regionales -como, por ejemplo, el Mercado Común del Sur (MERCOSUR), la Unión de Naciones Suramericanas (UNASUR), Comunidad Andina de Naciones, Centroamérica y el *North American Free Trade Agreement* (NAFTA)- y simultáneamente hacer frente a los desafíos de la nueva sociedad del conocimiento y de la tecnología.

La pertinencia político-institucional de los sistemas universitarios se define en términos de sus contribuciones al afianzamiento de la gobernabilidad democrática de la región en su conjunto y en cada uno de sus países. De ahí que la universidad debe trabajar efectivamente para alcanzar consensos básicos en materia de políticas públicas a través de procesos de concertación, para promover nuevas modalidades de representación social, para establecer canales institucionales para las demandas de participación social, para el desarrollo y aceptación colectiva de valores ético-morales en el marco de una cultura cívica democrática, para el desarrollo en sus estudiantes y graduados de actitudes y juicios críticos sobre instituciones, procesos y actores y para que la educación y la universidad se constituyan nuevamente en medios eficientes de movilidad e integración social.

La gobernabilidad democrática requiere de la mejor gobernabilidad de los sistemas educativos y de la universidad en términos de legitimidad, eficiencia y participación (Puelles Benitez y Urzúa, 1996). La legitimidad plantea la necesidad de políticas educativas y universitarias establecidas a través de procesos de concertación, con planes y programas de carácter estratégico, teniendo en cuenta escenarios de largo plazo, con criterios en cuanto a la pertinencia de contenidos y calidad y con prioridades y metas en términos de equidad social y del financiamiento disponible.

La gobernabilidad democrática de los sistemas educativos y de las instituciones universitarias requiere asumir a la educación como una tarea de todos, con la centralidad del Estado, con una actitud pluralista y negociadora y con decisiones adoptadas en forma participativa y consensuada en el marco de una nueva relación con el Estado y la sociedad en que se transite del Estado Docente a la Sociedad Educativa y del Conocimiento.

La eficiencia exige que la educación superior –así como el conjunto del sistema educativo- brinden respuestas satisfactorias a las necesidades de la población escolar y universitaria y a la sociedad en su conjunto. Esto requiere buena gestión de los

procesos y de los recursos humanos, financieros y materiales involucrados, la mayor profesionalización de docentes y no docentes y un proceso permanente de evaluación de resultados y de impacto.

La participación, como requisito de la gobernabilidad democrática, plantea la necesidad de promover un mayor protagonismo de la sociedad organizada en la fijación de las políticas de educación superior y en la conducción de las instituciones universitarias. Así como la Reforma Universitaria de 1918 estableció -como ya se ha señalado- la participación imprescindible de los claustros de docentes y estudiantes y luego de los graduados en la conducción de las universidades, se deben replantear estos criterios de manera de integrar la participación de representantes de las organizaciones sociales y del Estado, siempre en el marco de una autonomía universitaria fortalecida. Esto exige democratización de los procesos participativos intra y extra universitarios y la promoción de nuevas modalidades de participación y de representación.

Los debates en cuanto al fortalecimiento de la gobernabilidad democrática en las instituciones universitarias y su contribución a la necesaria gobernabilidad democrática de los países de la región están prácticamente ausentes del ámbito de nuestras universidades. Estos debates son imprescindibles para fortalecer la pertinencia política e institucional de la educación superior en la región y evitar conflictos, en el seno de las universidades, que las afecten seriamente.

Las exigencias de la gobernabilidad democrática y de la sociedad del conocimiento y de la tecnología, requieren plantearse cambios muy significativos en las propias universidades y en la relación entre éstas y la sociedad.

La universidad debería constituirse en el *ámbito principal de creatividad e innovación* para sí misma y para la sociedad en su conjunto. Para ello debe superar los problemas de su escasa articulación con la sociedad, el trabajo y la producción; de su aislamiento con el resto del sistema educativo; de sus modelos académicos y de gestión tradicionales, con una muy limitada profesionalidad; de la rigidez de sus estructuras académicas; de la escasez de estudios, investigaciones y reflexión sobre sí misma y sobre la educación superior en su conjunto.

De ahí, que sea necesario plantearse nuevas modalidades para la docencia, con nuevos objetivos para la formación, con diseños curriculares innovadores que atiendan los requerimientos académicos y los de la sociedad con una perspectiva de futuro, con renovadas metodologías de enseñanza-aprendizaje y con un enfoque de educación permanente.

Para esto, los planteamientos de Miguel Ángel Escotet (1997) para el cambio universitario constituyen una base útil para el debate. Desarrolla tres ejes: **universidad para la reflexión en la acción** (reflexión anticipatoria; formación centrada en el sujeto que aprende y orientada a “aprender a emprender”, a “aprender a cuidar” y a “seguir aprendiendo”, cooperación interuniversitaria como entramado de la “multiuniversidad; etc.); **universidad para la diversificación** (diversificación de los que aprenden; de la interdisciplinariedad, áreas y disciplinas; de los procesos de enseñanza-aprendizaje; de las instituciones; de las acreditaciones, disciplinas y títulos; de la formación, etc.); y **universidad para la flexibilidad** (flexibilidad en las estructuras del currículo, en la transferencia de conocimientos, en los sistemas de acreditación, en las formas de financiamiento, en los mecanismos de reforma y cambio, etc.). Es decir, afirma Escotet (2002), **una universidad para la innovación**, orientada hacia el logro permanente de una vigorosa capacidad de creación y cambio y una universidad para el hombre y su medio, orientada al progreso económico y social en el marco de un desarrollo sostenible al servicio del hombre y su habitat. También plantea la necesidad de “una universidad que contribuya a ampliar la capacidad de su sociedad para convivir en un mundo interdependiente y cuyo futuro es patrimonio de la sociedad global” (Escotet, 2002, s/n).

Las características de la sociedad del conocimiento y de la tecnología y los desafíos actuales que se le presentan a las instituciones de educación superior, deben llevar a replantearse el rol de la universidad en cuanto a la creación, gestión y difusión de los nuevos conocimientos, por lo que las funciones de investigación y de extensión y transferencia deben articularse fuertemente con la docencia, enriqueciéndose mutuamente. Sólo de esa manera, la universidad puede ir cumpliendo los roles que la nueva relación educación superior-sociedad le exige.

Ya se ha planteado la necesidad de que las políticas de educación superior y las instituciones universitarias contribuyan efectivamente al mejoramiento de la gobernabilidad y, en general, a una mayor democratización de la sociedad, favoreciendo estrategias que tiendan a superar –o, por lo menos, a disminuir– las iniquidades sociales y los procesos de crecimiento de las desigualdades en términos de pobreza y marginalidad.

La importancia y significación de la sociedad del conocimiento y de la tecnología requieren de estrategias específicas para evitar de aquí al futuro la aparición y el crecimiento de una nueva modalidad de marginalidad: la de los “marginales de la sociedad digital”.

La evolución de la educación superior en la última década ha intensificado su carácter elitista. El acceso a las instituciones de educación superior, públicas y privadas de mejor calidad ha quedado reservado casi exclusivamente a los jóvenes de clase media y media alta, provenientes de escuelas medias públicas y privadas de buena calidad. Los de menos nivel social, provenientes de escuelas medias públicas de más baja calidad, han tenido que asistir a instituciones de educación superior, universitarias y no universitarias de muy baja calidad, en general privadas, cuyo número, lamentablemente, ha crecido sustantivamente.

Se está asistiendo a la generación de un nuevo proceso de “fraude”, porque si los estudiantes de menor nivel social egresan ese tipo de instituciones de menor nivel de calidad –luego de un gran esfuerzo por parte de sus familias y de ellos mismos- sus títulos tendrán una más baja valoración en el mercado de trabajo; es decir, menos posibilidades ocupacionales y menores salarios. Este grave problema de desigualdad social agravada por los sistemas educativos y universitarios debe constituirse en centro de debate, de nuevas políticas y de profundas reformas e innovaciones en la educación superior latinoamericana, como ya ha sido planteado en el punto anterior de este trabajo. Esto no sólo es necesario por razones éticas y políticas sino, también, por la alta correlación entre la educación superior y la transformación productiva de las sociedades latinoamericanas. Según la UNESCO (2003), la producción y acumulación de conocimientos son la fuerza principal del desarrollo en el actual contexto de la globalización (Fernández Lamarra, 2009).

5. Principales desafíos para las políticas y las instituciones de educación superior

Durante el desarrollo de este artículo se han ido planteando algunos de los principales desafíos que las universidades deben asumir –desde mi perspectiva- frente a las nuevas responsabilidades que se les plantean en lo político, en lo social y en lo académico en América Latina, frente a las exigencias cada vez más urgentes de la Sociedad del Conocimiento y de las Nuevas Tecnologías. Estos desafíos -y otros muchos más que surjan de los colegas, de las propias instituciones universitarias y de la sociedad a través de sus organizaciones representativas- deben ser tomados en consideración para los necesarios debates que deberán sostenerse para asegurar que nuestras instituciones educativas y universitarias respondan a los requerimientos políticos, sociales y académicos, tanto de largo plazo como más inmediatos. Es de esperar que estos debates posibiliten estructurar entre todos un nuevo proyecto de

Reforma Universitaria que –como homenaje a los estudiantes de Córdoba de 1918- refleje los lineamientos para atender dichos requerimientos. Ojalá esta nueva propuesta de Reforma Universitaria para el siglo XXI pueda elaborarse antes de alcanzar –ya muy pronto- el centenario de la Reforma Universitaria.

En este último punto se intentará resumir algunas de las propuestas y desafíos que he ido planteando a lo largo de este artículo. Desde la perspectiva de las políticas para la educación superior pueden plantearse, entre otros, los siguientes desafíos (Fernández Lamarra, 2010):

- Diseñar y ejecutar estas políticas en un marco amplio y participativo de consenso entre todos los actores pertinentes intra y extra universitarios, que posibilite el involucramiento de todos los actores universitarios, de la sociedad y de los ámbitos gubernamentales en estas definiciones que son decisivas para el futuro de la universidad, de la sociedad y de cada uno de los países.
- Contribuir efectivamente a mejorar la gobernabilidad democrática y la calidad de la democracia vigente en nuestros países y, a su vez, perfeccionar la gobernabilidad y la gobernanza de cada una de las instituciones universitarias, ya que este es un compromiso ineludible de las universidades en relación con sus respectivas sociedades nacionales.
- Articularse más fuertemente con la sociedad y sus organizaciones representativas tendiendo a establecer una nueva alianza sociedad-universidad, que permita asumir sus demandas y posibilitar su participación efectiva en el diseño y desarrollo de las políticas sectoriales e institucionales, generando nuevas modalidades de gobierno y de gestión de las instituciones universitarias.
- Reafirmar las concepciones de la autonomía universitaria y del cogobierno y replantearlas en el marco de los nuevos desafíos de la sociedad y de su gobernabilidad, evitando que la autonomía conduzca al aislamiento de las instituciones universitarias en relación con sus sociedades nacionales y regionales y buscando que las mismas se articulen fuertemente con las demandas sociales actuales y futuras.
- Articularse con las políticas y planes del conjunto de la educación y del sistema científico-tecnológico, de manera de responder en forma pertinente a sus desafíos, asumiendo efectivamente que la educación superior integra los

sistemas educativos y científicos nacionales y debe trabajar conjuntamente con ellos.

- Definir las políticas sectoriales en un marco de mediano y largo plazo, de manera de atender los requerimientos tanto los inmediatos como los mediatos, ya que esto se constituye cada vez más en un imperativo ineludible.
- Articularse con los sectores del trabajo y la producción de manera de contribuir a su mejoramiento tecnológico y a su funcionamiento en el marco de los requerimientos globales, regionales y nacionales, organizando para ello programas y proyectos de formación permanente, de investigación y de transferencia y proyección a la sociedad, según sus necesidades actuales y futuras.
- Asumir una concepción estratégica de reforma y cambio, en un marco de planeamiento y gestión de carácter innovador, en lo institucional, en lo académico, en lo organizativo y en lo pedagógico.
- Contribuir a atender prioritariamente los requerimientos de los sectores sociales pobres, de manera de posibilitarles su mejor inserción en el sistema educativo y en la educación superior y contribuyendo efectivamente a la democratización tanto de la sociedad como de las propias instituciones educativas.
- Tender a superar la fragmentación actual de la educación superior y sus niveles de gran heterogeneidad en cuanto a calidad y pertinencia, promoviendo procesos de articulación y convergencia tanto a nivel nacional como en cada una de sus regiones, a través de redes interinstitucionales de trabajo conjunto.
- Asumir que el conocimiento es un factor decisivo para el desarrollo equilibrado de los países y que las universidades deben contribuir a incrementarlo fuertemente con sus acciones de formación, investigación y transferencia y deben utilizarlo efectivamente para impulsar su propio auto desarrollo y el de la sociedad en su conjunto.
- Incrementar sustantivamente los recursos financieros para la educación superior y para la investigación científico-tecnológica y mejorar los procesos de asignación y utilización de los disponibles en función de prioridades y requerimientos nacionales, regionales e institucionales.

Globalización, Internacionalización y Educación comparada

- Aprovechar plenamente las posibilidades que brindan la NITCs, de manera que estén al servicio de una política democratizadora de educación superior para todos y que posibiliten articular efectivamente las acciones de educación presencial y virtual, aprovechando efectivamente las ventajas de cada modalidad y superando sus propias limitaciones.
- Establecer regulaciones y normativas –de común acuerdo con otros países de la región- que tiendan a controlar en función de las necesidades nacionales las propuestas y ofertas de educación superior de carácter transnacional, que pueden afectar fuertemente el desarrollo de los sistemas universitarios nacionales.
- Favorecer los procesos de integración regional y subregional de manera que los sistemas universitarios se incorporen a una alianza estratégica tendiente a construir una Comunidad Latinoamericana de Naciones y un Espacio Común Latinoamericano de Educación Superior, con una estrategia que otorgue prioridad a la cooperación académica y el desarrollo del conocimiento Sur-Sur y que a partir de ese eje se articule la relación Norte-Sur. Para ello será necesario promover y organizar procesos de intercambio de estudiantes de grado y de posgrado, de profesores e investigadores y organizar programas académicos de formación de grado y de posgrado y de investigación y transferencia a través de redes interuniversitarias integradas por instituciones universitarias y centros de investigación de América Latina.

En cuanto a las instituciones de educación superior deberían trabajar intensamente en el marco de estas estrategias para el sistema en su conjunto y desarrollar políticas, planes y proyectos institucionales que tiendan a concretarlas. Entre los desafíos más significativos para las instituciones universitarias pueden plantearse –entre muchos otros- los siguientes:

- Los procesos de evaluación institucional y de acreditación deben tener un carácter permanente y participativo y constituirse en la base para los cambios e innovaciones institucionales de mejoramiento de la calidad y de su pertinencia académica y social.

Estos procesos deben facilitar el tránsito de la “cultura de la evaluación” a la de una “cultura de gestión responsable, autónoma, pertinente y eficiente” a nivel de cada institución universitaria, evitando que éstos sean procesos aislados y de carácter meramente formal.

- Debe tenderse a contar con estructuras institucionales innovadoras, con nuevas modalidades de conducción y de toma de decisiones, de carácter democrático y con amplia y decisiva participación de todos los actores intra y extra universitarios.
- El desarrollo institucional, a mediano y largo plazo, debe estar basado en programas y proyectos específicos de carácter estratégico, articulados con los requerimientos nacionales y de cada región, establecidos con una orientación prospectiva.
- Las estructuras organizativas deben ser flexibles e innovadoras y basarse en una reingeniería en profundidad de los actuales procesos de toma de decisiones, planificación, gestión, seguimiento y evaluación, de manera de constituirse en base para el estudio, debate y adopción de los imprescindibles cambios requeridos.
- El funcionamiento de las instituciones universitarias debe articularse –desde su autonomía- con los sectores del trabajo y la producción, con las organizaciones sociales y con todos los ámbitos públicos y privados pertinentes.
- Debe asumirse una concepción institucional de calidad que se base en una “construcción social”, de carácter gradual y colectivo, pertinente, basada en un proceso de reflexión y debate intra y extra universitario.
- Las instituciones universitarias deben funcionar en un ámbito de creatividad, de innovación, de mirada hacia el futuro. Para ello deben planificar estratégicamente, ejecutar con responsabilidad, hacer seguimiento y control y evaluar como proceso permanente y autorregulado.
- Flexibilizar y profesionalizar las estructuras de conducción y gestión institucional, académica y administrativa con sentido integrador y utilizando las tecnologías más eficientes.
- Articular e interrelacionar efectivamente las funciones de docencia, investigación y extensión y transferencia, en el marco de las prioridades institucionales.
- Desarrollar acciones articuladas de formación con carácter presencial y a distancia, de manera de aprovechar desde lo pedagógico, las ventajas y fortalezas de cada uno de ellos y superar sus limitaciones.

- Asociarse y establecer redes académicas con otras instituciones del país, de la región y de otras regiones de manera de estimular el intercambio de estudiantes, docentes e investigadores y de acordar programas articulados de docencia, investigación y extensión.

Estos lineamientos y desafíos, tanto en el ámbito de las políticas como en el del desarrollo institucional, se plantean -como ya ha sido señalado- para contribuir a construir una nueva agenda que facilite y promueva un debate amplio en la región, en cada país y en cada universidad, sobre los retos y expectativas que se le presentan a la educación superior en su conjunto y a cada una de sus instituciones. La pertenencia, eficiencia y el carácter creativo con que se encaren estas nuevas responsabilidades políticas, sociales y académicas de las universidades favorecerán o no sus mejores y deseables contribuciones a un pleno desarrollo en democracia y con justicia social de los países de América Latina y a responder de manera innovadora a la exigencias de la Sociedad del Conocimiento. Asimismo, posibilitarán la construcción colectiva de una nueva Reforma Universitaria para América Latina, que rinda homenaje a la Reforma de 1918, la actualice, la profundice y que haga posible que la Universidad Latinoamericana responda efectivamente a los requerimientos actuales y futuros de la región en lo político, en lo social y en lo académico.

Bibliografía

- Días Sobrinho, J. (2008). *Calidad, pertinencia y responsabilidad social de la universidad latinoamericana y caribeña*. En: Gazzola, A.L. y Didriksson, A. (2008). *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Caracas, IESALC – UNESCO.
- Escotet, M.A. (1997). *Universidad y devenir*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Escotet, M.A. (2002). *Desafíos de la educación superior en el siglo de la incertidumbre* Cuaderno de Investigación en la Educación. Número 18. Recuperado de: <http://cie.uprrp.edu/cuaderno/ediciones/18/c18art1.htm>
- Ezcurra, A.M. (2011). *Igualdad en Educación Superior. Un desafío mundial*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento – IEC/CONADU
- Fernández Lamarra, N. (2010) *Hacia una nueva agenda de la educación superior en América Latina*, México DF, ANUIES
- Fernández Lamarra, N. (2009) *Universidad, sociedad y calidad en América Latina*. En. Fernández Lamarra, N. Compilador. *Universidad, sociedad e innovación. Una perspectiva internacional*. Buenos Aires: EDUNTREF.

- Fernández Lamarra, N. y Costa de Paula, M.F. Coordinadores- (2011). *La Democratización de la Educación Superior en América Latina*. Límites y Posibilidades. Buenos Aires: EDUNTREF.
- Fernández Lamarra, N., (2012) *Las políticas y la gestión universitaria en América Latina. Situación, problemas y perspectivas*. En: Fernández Lamarra, N. Compilador, *La gestión universitaria en América Latina*, Coronel Oviedo, Paraguay, Universidad Nacional de Caaguazú.
- Puelles Benítez, M. y Urzúa, R. (1996). *Educación, gobernabilidad democrática y gobernabilidad de los sistemas educativos*. En Revista Iberoamericana de Educación, Número: 12, OEI. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie12a05.htm>
- UNESCO (2003). Forum Occasional Paper Series Paper no. 4 / *S Desafíos de la Universidad en la Sociedad del Conocimiento*, Cinco Años Después de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior.

Procesos de democratización e inclusión educativa en América Latina en el siglo XXI. Tendencias internacionales comparadas

Cristian Perez Centeno⁸⁸

Resumen

Desde el inicio del presente siglo, varios países de América Latina desarrollaron políticas educativas tendientes a fomentar la inclusión plena en la educación básica que garantice el derecho a la educación para toda la ciudadanía -fundamentalmente para los sectores más desfavorecidos, tradicionalmente excluidos- incrementando la cobertura del sistema educativo, mejorando los indicadores de eficacia y eficiencia educativa, y atacado los significativos niveles de desigualdad.

A partir de la comparación con la situación global en el mismo período, el trabajo se propone analizar los avances efectivos de estas políticas de democratización de la educación en la Región a nivel de la educación básica. Particularmente se enfoca en el nivel secundario de educación ya que la educación primaria ha alcanzado un alto grado de universalización, permitiendo una más clara visualización de los procesos considerados. Asimismo se estudian sus limitaciones para incidir estructuralmente en los históricos niveles de desigualdad que se verifican en las sociedades y sistemas educativos latinoamericanos. El análisis incluye también la consideración de los resultados de evaluaciones internacionales estandarizadas basadas en resultados de aprendizaje de los estudiantes.

Los resultados de la comparación permiten demostrar una significativa democratización de los sistemas de educación de América Latina en la última década, avanzando en la dirección de los objetivos del Programa “Educación para Todos” cuando se consideran los principales indicadores de eficacia y eficiencia educativa. También se aprecia una mejora relativa superior en los sectores con menor capital educativo en comparación con los de aquellos que poseen una mayor tradición de acceso a los servicios educativos. Sin embargo, se concluirá que estos avances conseguidos sobre la base de un mejoramiento general de los indicadores socioeconómicos, no logran incidir todavía, de manera estructural, en los niveles de desigualdad propios de la región. El estudio concluye considerando los desafíos

88 Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina. CE: cpcenteno@untref.edu.ar

actuales y las promesa para el futuro en el marco del proceso inclusivo en desarrollo en la región.

Introducción

El capítulo presenta un recorte del avance de la investigación “Análisis y evaluación de políticas educativas: problemas de contextualización y ‘préstamo educativo’. Experiencias argentinas en perspectiva comparada, a nivel nacional e internacional” desarrollada por el autor en la Universidad Nacional de Tres de Febrero.

En efecto, desde el inicio del presente siglo, varios países de América Latina desarrollaron acciones tendientes a fomentar la inclusión plena en la educación básica⁸⁹ que garantizara el derecho a la educación para toda la ciudadanía -fundamentalmente para los sectores más desfavorecidos, tradicionalmente excluidos o incorporados precariamente- incrementando la cobertura del sistema educativo, mejorando los indicadores de eficacia y eficiencia escolar, propendiendo a mejorar los resultados de aprendizaje y buscando atacar su desigualdad estructural.

El trabajo se propone, entonces, analizar los avances efectivos de estas políticas de democratización de la educación en la región a nivel de la educación básica, a partir de la comparación con la situación internacional –particularmente con el conjunto mundial y con los países más desarrollados-, con el objeto de establecer su capacidad de incidir estructuralmente en los históricos niveles de desigualdad que se verifican en las sociedades y sistemas educativos latinoamericanos. En términos interrogativos nos interesa saber: ¿se está democratizando la educación en América Latina? ¿Los avances realizados en la última década modifican la desigualdad estructural de la Región?

El estudio se enfoca en el nivel secundario ya que la educación primaria ha alcanzado un significativo grado de universalización y a que en la última década se ha incrementado la cantidad de años obligatorios de escolarización, incluyendo la educación media. Además, es el nivel educativo en que los países de la región han concentrado gran parte de los esfuerzos de inclusión y democratización educativa en el período reciente. Temporalmente, se considera la primera década de este siglo porque es cuando los países latinoamericanos cambian la dirección de las políticas que venían desarrollando hasta entonces, focalizando en los objetivos mencionados y haciéndolo en sentido contrario al del resto de las regiones del mundo -en especial,

89 Consideramos en este trabajo la educación básica incluyendo tanto la educación primaria como la secundaria.

de la de los países centrales-. El foco se ajusta a dicha década porque permite tener información válida y comparable para determinado período de tiempo, pero –como veremos- el decenio 2000-2010 será considerado en sentido laxo, buscando ofrecer los datos más actualizados posibles.

Los datos estadísticos empleados en el estudio provienen de fuentes oficiales de información. En algunos casos de carácter nacional (ministerios de educación y de censos) y en otros, bases de datos internacionales (tales como UNESCO, OEI – Organización de Estados Iberoamericanos- o CEPAL) basadas –como señalé- en información oficial y pública.

Los resultados de la comparación permiten demostrar una significativa democratización de los sistemas de educación de América Latina en la última década, avanzando en la dirección de los objetivos del Programa “Educación para Todos” cuando se consideran los principales indicadores de eficacia y eficiencia educativa. También se aprecia una mejora relativa superior en los sectores con menor capital educativo en comparación con los de aquellos que poseen una mayor tradición de acceso a los servicios educativos. Sin embargo, se concluirá que estos avances conseguidos sobre la base de un mejoramiento general de los indicadores socioeconómicos, no logran incidir todavía, de manera estructural, en los niveles de desigualdad propios de la región. El trabajo finaliza considerando desafíos actuales y promesas para el futuro en el marco del proceso inclusivo en desarrollo en la región.

1. Contexto económico y social latinoamericano en el nuevo siglo

A esta altura es ya un lugar común señalar que América Latina es la región más desigual del mundo. Prácticamente no hay estudio regional que no se sienta en la necesidad de reconocerlo como el factor contextual más característico de la Región sin cuyo registro no podría analizarse los diversos fenómenos y dinámicas que allí tienen lugar o bien sin considerar los particulares mecanismos a través de los cuáles la desigualdad se reproduce y expresa en los distintos aspectos de lo social.

La educación –históricamente- ha reproducido en Latinoamérica el grado diferencial de acceso a los servicios sociales y a la distribución de la riqueza a través de múltiples indicadores: la cobertura que los sistemas educativos han alcanzado; el acceso, la permanencia y el logro de determinados niveles de formación por parte de grupos socioeconómicos diferentes –o según su residencia geográfica, género o etnia-; la calidad de los servicios a los que cada uno de esos grupo de población

puede acceder; los niveles de repitencia y de deserción; entre los más importantes. Los cambios que se producen en esos indicadores de lo educativo, suelen tener relación -directa o indirecta- con los vaivenes económicos de cada uno de los países y con los cambios en la distribución de las mejoras/retrocesos económicos.

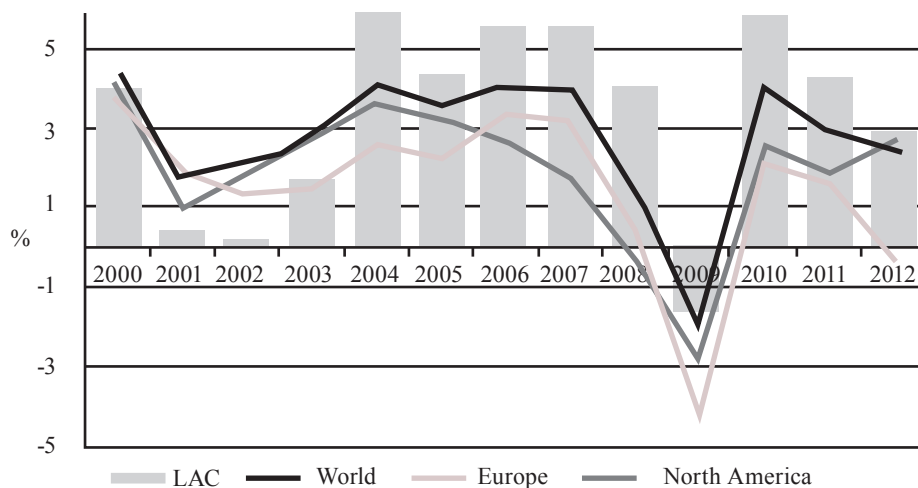
Por eso, para analizar los cambios en los niveles de inclusión y democratización educativa, resulta necesario considerar qué es lo que ha estado sucediendo en América Latina durante el período que estudiamos: ¿qué está pasando con el desarrollo económico de los países?; ¿cómo se traduce en términos de pobreza, indigencia y equidad dentro de la sociedad?; ¿cómo ha evolucionado el acceso al empleo e impactado en términos salariales?; ¿cómo han evolucionado los distintos indicadores sociales a partir de ello?

Analicemos, entonces, diversos indicadores que puedan darnos un panorama general de la Región sin previamente dejar señalado que tanto por las dimensiones geográficas del área que abordamos y como por su característica heterogeneidad, cualquier generalización invisibilizará las diferencias que contienen. Tanto entre cada uno de los países que la conforman como hacia el interior de cada uno de ellos. En cierto sentido, hablar de América Latina podría pensarse como una entelequia; sin embargo, dado el carácter general comparativo que nos proponemos, queda justificado a fin de obtener una apreciación global de los cambios que se intentan aprehender.

Desarrollo Económico y Equidad

Como lo muestra el Gráfico 1, el decenio 2000-2010 es un período de crecimiento económico ya que siempre ha tenido un valor positivo excepto para el año 2009 – debido a la grave crisis económica del conjunto mundial-. De hecho podríamos considerar el período enmarcado entre 2 crisis muy importantes: la primera, en los primeros años del siglo, y la final, en el año 2009, de alta gravedad. En el primer caso, se expresa como una inflexión que modera el crecimiento; en el segundo, como un grave quiebre en el proceso de crecimiento que, no obstante, América Latina recupera rápidamente en niveles muy superiores a los que pueden hacerlo América del Norte y Europa.

Gráfico 1 / Evolución regional del PBI 2000-2012



Fuente: Banco Mundial (2014)

La Tabla 1 nos permite una mirada desagregada sobre los casos nacionales, tanto para apreciar el incremento del Producto Interno Bruto (PBI en inglés) (medido en Paridad de Poder Adquisitivo (PPA) alcanzado como las amplias diferencias entre cada uno de ellos.

Tabla 1 / PBI, Coeficiente de Gini y porcentaje de población bajo la línea de pobreza por país. Países seleccionados de América Latina 2000-2010.

País	Incremento PBI (PPA) 2000-2010 (en %)	Coeficiente de Gini			Población bajo línea de Pobreza (en %)	
		cca.2000	cca.2010	2010/2000	cca.2000	cca.2010
Argentina	63,2	0.578	0.509	-12%	45,4	8,6
Bolivia	47,0	0.614	0.565	-8%	62,4	54,0
Brasil	53,6	0.639	0.576	-10%	37,5	24,9
Chile	57,2	0.564	0.524	-7%	20,2	11,5
Colombia	62,1	0.594	0.578	-3%	54,2	44,3

Costa Rica	49,7	0.488	0.492	1%	20,3	18,5
Ecuador	66,6	0.513	0.495	-4%	51,2	39,1
El Salvador	42,0	0.525	0.454	-14%	48,9	46,6
Guatemala	30,5	0.542	0.585	8%	60,2	54,8
Honduras	40,8	0.588	0.567	-4%	77,3	67,4
México	32,6	0.542	0.481	-11%	41,1	36,3
Nicaragua	23,9	0.579	0.532	-8%	69,4	61,9
Panamá	84,7	0.567	0.519	-8%	36,9	25,8
Paraguay	41,1	0.558	0.533	-4%	59,7	54,8
Perú	79,7	0.525	0.458	-13%	54,7	31,3
Rep. Dominicana	63,4	0.537	0.554	3%	47,1	41,4
Uruguay	71,4	0.455	0.422	-7%	15,4	8,6
Venezuela	37,4	0.500	0.394	-21%	48,6	27,8
América Latina		0.547	0.507	-7%	61,0	39,5

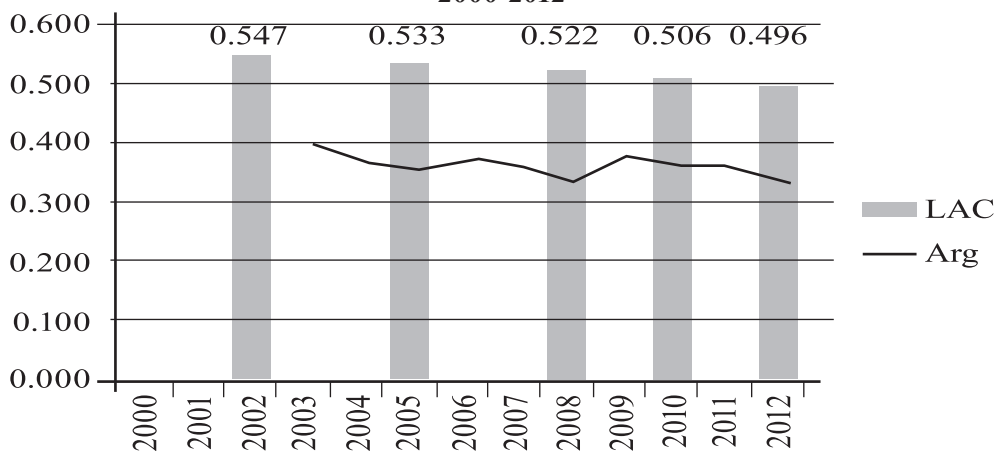
Fuente: FMI (PBI) – CEPAL (Gini y Pobreza)

La misma tabla nos muestra el modo en que ese crecimiento general experimentado logra distribuirse dentro de los países hacia toda la sociedad. Si bien existen diversos indicadores que miden el nivel de distribución de la riqueza, considerando el más ampliamente difundido –el Coeficiente de Gini⁹⁰–, observamos que –excepto para el caso de Costa Rica, Guatemala y República Dominicana– todos los países disminuyeron su nivel de desigualdad. Un logro producido en el marco de un crecimiento poblacional del 13,2%: la Región pasó de 500 a 565 millones de habitantes entre el principio y el final de la década. Rompiendo, incluso, la tendencia hacia mayores niveles de desigualdad generados en la década de los '90, como lo muestra el Gráfico 3.

En particular, Argentina ha mantenido niveles de desigualdad más bajos que los del promedio regional en el período (Gráfico 2). Además, mientras que el conjunto regional disminuyó un 7% la desigualdad, Argentina logró reducirla un 12%.

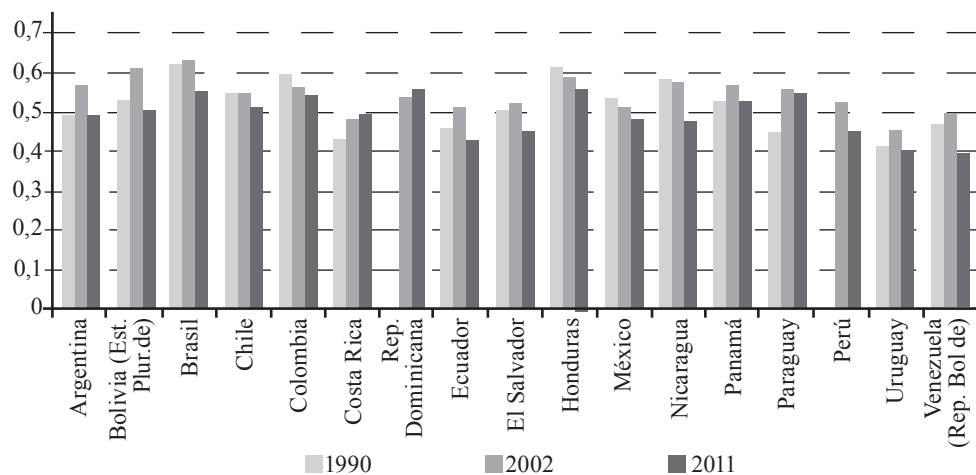
90 El *coeficiente de Gini* es una medida de la desigualdad utilizada para medir la desigualdad en los ingresos y en la riqueza dentro de un país. Es un número entre 0 y 1, donde 0 se corresponde con la perfecta igualdad (todos tienen los mismos ingresos) y donde el valor 1 se corresponde con la perfecta desigualdad (una persona tiene todos los ingresos y los demás ninguno).

Gráfico 2 / Evolución del Coeficiente de Gini en Argentina y América Latina, 2000-2012



Fuente: CEPAL (2014)

Gráfico 3 / Evolución del Coeficiente de Gini en países latinoamericanos, en 1990, 2002 y 2011.

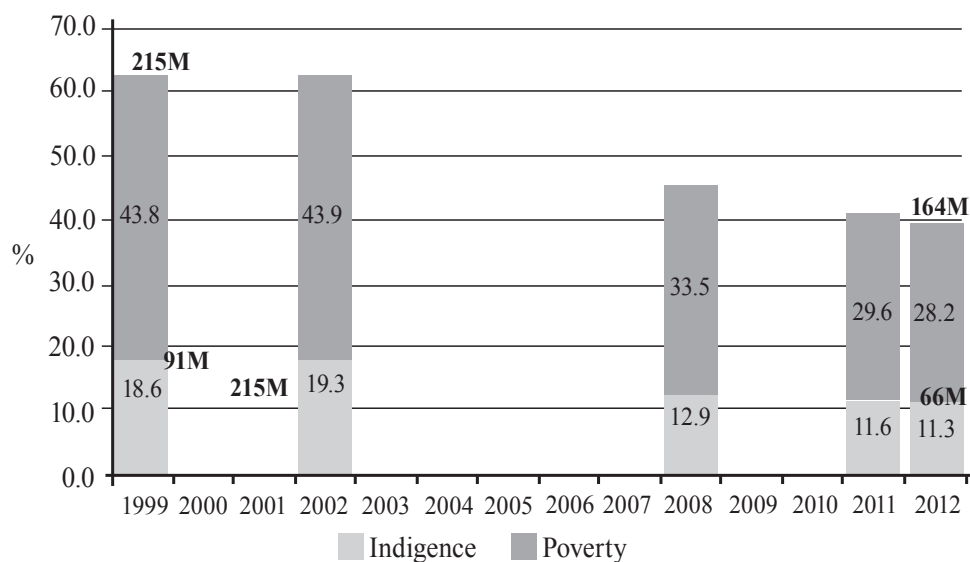


Fuente: CEPAL (2014)

Ahora bien, el coeficiente de Gini no es útil para medir el bienestar de una sociedad, para determinar la forma en que está concentrado el ingreso ni para indicar los cambios en las condiciones de vida en un país. Es por ello que surge la interrogación respecto de otra cuestión derivada y no menos estructural que caracteriza la región: los niveles de pobreza e indigencia.

El Gráfico 4 muestra que la población indigente se redujo un 27% en el período, pasando de 91 a 66 millones de personas en esa condición. En tanto que la población que vive bajo la línea de pobreza, disminuyó un 23%, pasando de un colectivo de 215 millones de personas a 164 en el final del período. Es decir que, aún cuando se ha logrado que 51 millones de personas salieran de la pobreza y 25 millones de la indigencia, casi el 40% de la población latinoamericana es pobre y alrededor del 10% es indigente, afectando a un total de 164 millones de personas. En otras palabras, el logro es altamente significativo pero no logra romper con una estructura de base todavía fuertemente injusta y pauperizada.

Gráfico 4 / Evolución del nivel de pobreza e indigencia en América Latina, 1999 a 2012.



Fuente: CEPAL (2014)

(In)equidad social

Una mirada a indicadores de alto impacto social permitirá complementar la perspectiva que hemos desarrollado hasta aquí. Así, echar un vistazo a la dinámica del empleo y de los salarios ofrecerá una explicación acerca del modo en que ha podido promoverse a significativos volúmenes de población.

Como se observa en el Gráfico 5, la tasa de desempleo disminuye para el conjunto de Latinoamérica en todo el período con una leve desmejoría en el año 2009 a partir de la brusca retracción económica producida ese año, pero que rápidamente retoma su curva descendente. En definitiva, el desempleo logra reducirse alrededor del 40% (ver Tabla 2).

Pero no es sólo el nivel de empleo, otros indicadores avanzan en la misma dirección: tanto la Tasa Bruta de Actividad (proporción de población empleada de un país) como la Tasa Bruta de Participación (que relaciona la población económicamente activa y el conjunto de la población), y la Tasa de Asalariados, presentan evoluciones socialmente favorables y concurrentes con los previamente considerados para analizar el desarrollo económico y la distribución de la riqueza.

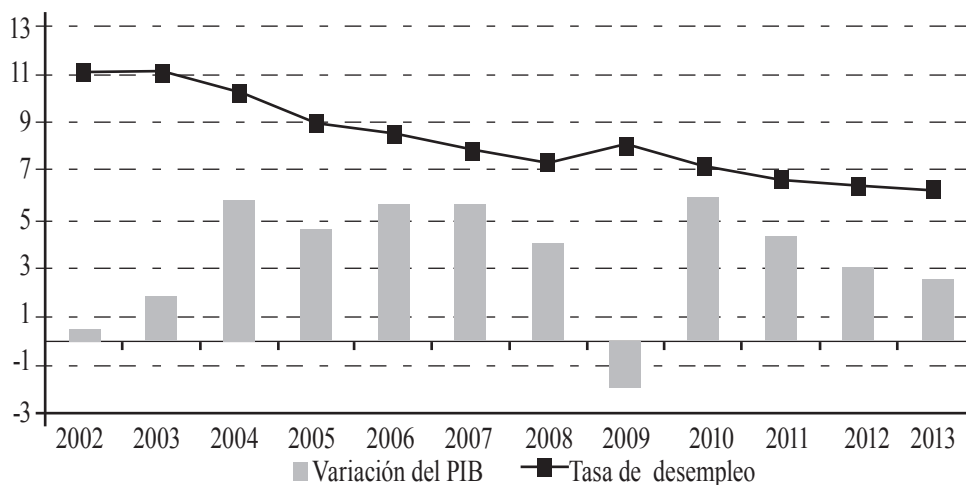
Completando el cuadro, puede afirmarse no sólo que hay una mayor proporción de la población empleada y asalariada sino que –como lo expresa la Tabla 2- los ingresos percibidos por los trabajadores ha crecido significativamente cuando se lo compara con el inicio de la etapa: el salario real y el mínimo aumentan 2,5 y 2,7 veces, respectiva mente.

Tabla 2 / Indicadores seleccionados de actividad e ingreso, de América Latina en 2002 y 2011.

Indicador	2002	2011
Tasa de Desempleo	11,2	6,7
Tasa Bruta de Participación	65,1	66,0
Tasa Bruta de Actividad	57,8	61,6
Tasa de Asalariados	65,8	69,0
Índice de Salario Real (b=1991)	11,2	27,6
Índice de Salario Mínimo	22,3	59,6

Fuente: CEPAL (2014)

Gráfico 5 / Evolución del nivel de pobreza e indigencia en América Latina, 1999 a 2012.



Fuente: CEPAL (2014)

El empleo y la mejora salarial no han sido las únicas herramientas a través de las cuales los gobiernos latinoamericanos lograron mejorar la condición social de la población. En muchos países se implementaron subsidios universales que a través de transferencias directas a las familias, elevaron el piso general de ingresos, llegando a constituir una porción importante de los mismos cuanto menor es el nivel familiar de ingresos. Ejemplos de ello son la *Asignación Universal por Hijo (AUH)* en Argentina, el *Plan Bolsa Familia* en Brasil, el Programa *Oportunidades de México*, *Juntos* de Perú o *Chile Solidario*, en Chile. Incluso, se han complementado con otros de tipo focalizado reforzando su impacto en términos de acceso a servicios –particularmente de educación y salud– y de mejora social.

Otros indicadores y síntesis

La consideración de otros indicadores de diversos sectores de lo social –mortalidad, salud, género, protección infantil, infraestructura, acceso a servicios básicos, etc.– muestran fenómenos análogos a los observados anteriormente, también en dirección a la mejora.

En síntesis, puede observarse que durante la década inicial del siglo todos los países de América Latina experimentaron un crecimiento económico significativo y sostenido a pesar de la crisis del año 2009 cuyo impacto se hizo sentir en todo el planeta. En muchos de ellos, este desarrollo fue acompañado de mejoras en la distribución del ingreso y de la reducción de la población bajo la línea de pobreza gracias a la implementación de medidas que favorecieron la creación de empleo, la mejora salarial y un piso más elevado de ingresos a través transferencias directas a las familias.

No obstante, el nivel de pobreza regional continúa siendo alarmante y requiere el sostenimiento de esta senda iniciada en el siglo, a lo largo del tiempo. En términos comparados, el proceso latinoamericano diverge del que están atravesando otras regiones del mundo, particularmente las más desarrolladas como América del Norte y Europa.

2. Proceso de democratización e inclusión educativa en América Latina en el nuevo siglo

En este apartado presentaremos la evolución de indicadores educativos en América Latina y su comparación internacional, buscando responder el interrogante que orienta el trabajo: ¿se está democratizando la educación en América Latina?

Para ello, elegimos considerar una serie de indicadores de carácter global que se orienten también al nivel secundario de educación. El Programa “Educación para Todos” (EPT), coordinado por la UNESCO, es un compromiso mundial para dar educación básica de calidad a todos los niños, jóvenes y adultos. En el Foro Mundial sobre la Educación realizado en Dakar, en el año 2000, los gobiernos definieron seis objetivos a ser alcanzados en 2015. Cada uno de ellos está desagregado en una serie de indicadores que permiten considerar su evolución y alcance en cada país.

En la Tabla 3 presentamos una serie de indicadores seleccionados en los que remarcamos los correspondientes -directa e indirectamente- a la educación secundaria. También se incluyen otros vinculados con otros niveles educativos pero que permitirán apreciar cómo la tendencia que se verifica para ellos, es análoga a la que analizaremos para el nivel medio de enseñanza.

Tabla 3 / Programa EPT (indicadores seleccionados) y gasto. 1999 y 2011.

Obj EPT	Indicadores	América Latina		Mundo	Am. Norte Europa
		1999	2011	2011	2011
1	Tasa Bruta de Educación Preescolar (%)	55	75	50	85
2	Tasa Neta de Escolarización Primaria (%)	95	96	91	98
	Tasa de finalización de la Escuela Primaria (%)	78	86	75	94
3	Tasa Bruta de Escolarización Secundaria (%)	81	91	71	103
4	Tasa de Alfabetización de Adultos (%)	86	92	84	S/D
	Tasa de Alfabetización de Jóvenes (%)	93	98	89	S/D
5	Índice de Paridad de Género (primaria)	0,97	0,97	0,97	0,99
	Índice de Paridad de Género (secundaria)	1,07	1,07	0,97	1,0
6	Ratio de estudiantes por docente (Preescolar)	21	18	21	14
	Ratio de estudiantes por docente (Primaria)	26	21	24	14
	Ratio de estudiantes por docente (Secundaria)	17	16	17	12
-	Gasto Público (PBI %)	14,7	18,1	14,4	12,5
	Gasto Público en Educación (PBI %)	4,3	4,8	4,8	6

Fuente: Poggi (2014)

Una primera mirada, comparativa entre el inicio y el final de la “década”, muestra que los países latinoamericanos mejoraron todos sus indicadores; algunos de manera significativa; ubicándose –en 2011- en una posición relativa superior que el promedio global, aunque por debajo de los guarismos del conjunto de países más desarrollados.

La *Tasa Bruta de Escolarización Secundaria* (TBES) del conjunto latinoamericano (el porcentaje de personas escolarizadas en el nivel secundario respecto del total de la población en edad de asistir al mismo), creció un 12%, pasando del 81% al 91% y quedando 20 puntos por sobre la media mundial. Comparativamente, América Latina mejoró su TBES en la década 2,25 veces más que lo que pudo hacerlo Europa o los países de la OCDE y 3,2 veces más que América del Norte (Tabla 4). Indica una fuerte mejora en sí misma ya que una proporción mayor de población se encuentra cursando el

Globalización, Internacionalización y Educación comparada

nivel educativo, pero –a la vez-, deja a la vista que “la parte vacía del vaso” es aún importante.

Tabla 4 / Evolución de la Tasa Bruta de Escolarización Secundaria, según región, entre 2000 y 2010.

	2000	2010	2010/2000
Europa	101,0	105,2	4,1
<i>América Latina</i>	<i>82,7</i>	<i>90,1</i>	<i>9,0</i>
América del Norte	93,9	96,5	2,8
OCDE	95,0	98,7	4,0

Fuente: Poggi (2014)

Si desagregamos el análisis en función de variables como la edad y el área geográfica de residencia (Tabla 5) o el nivel socioeconómico (Tabla 6), observamos que la ampliación de la cobertura del nivel secundario en el conjunto de la región, impacta:

No sólo a los jóvenes en edad de cursarlo (15 a 17 años) sino también –incluso con mayor fuerza- en sectores que ya deberían haberlo finalizado (18 a 24 años), dando cuenta de estrategias de terminalidad educativa por parte de los países.

Más fuertemente en el sector geográfico rural con efectos entre 3 y 3,5 veces superiores a la de la población residente en zonas urbanas.

Principalmente en los sectores socioeconómicos medios y altos (Tabla 6 y Gráfico 6) antes que los más bajos.

Tabla 5 / TBES por grupos de edad y área geográfica según grupos de edad, en 2000 y 2010.

	15-17 años			18-24 años		
	2000	2010	2010/2000	2000	2010	2010/2000
<i>Total</i>	<i>69,4</i>	<i>75,4</i>	<i>9%</i>	<i>28,0</i>	<i>31,0</i>	<i>11%</i>
Urbano	75,5	79,9	6%	31,8	34,2	8%
Rural	51,9	63,0	21%	14,6	18,0	23%

Fuente: Poggi (2014)

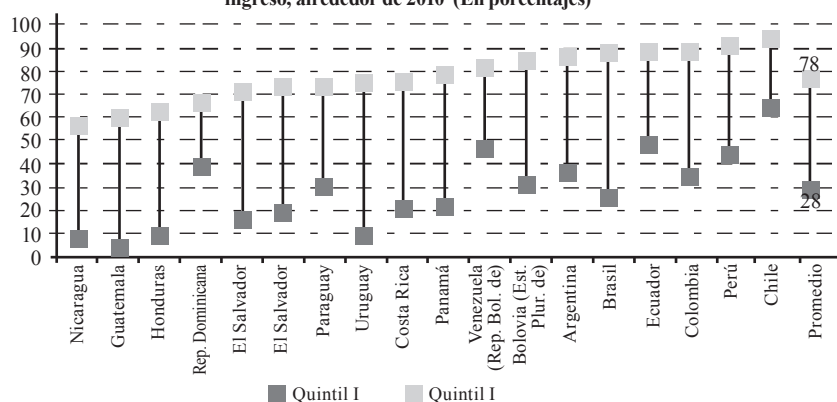
Tabla 6 / Porcentaje de población de América Latina de más de 20 años que terminó el secundario según Nivel Socioeducativo (NSE), en 2010 y 2010.

	2000	2010	2010-2000	2010/2000
NSE Bajo	43,9	48,5	4,6	3,6%
NSE Medio	49,7	64,5	14,8	13,8%
NSE Alto	68,7	77,7	9,0	8,0%

Fuente: Poggi (2014)

Gráfico 6 / Porcentaje de población de América Latina de más de 20 años que terminó el secundario según países y quintiles de ingreso. 2010.

América Latina (18 países): población de 20 a 24 años que concluyó la enseñanza secundaria alta, según quintil de ingreso, alrededor de 2010 (En porcentajes)



Fuente: CEPAL (2014)

Estos datos son consistentes con hallazgos previos (UNESCO, 2009; Poggi, 2010 y 2014; Pérez Centeno y Leal, 2011) que relacionan también las crecientes tasa de escolarización secundaria con los esfuerzos por parte de los gobiernos de la región por garantizar el cumplimiento de las mayores exigencias de obligatoriedad establecidas sobre el final del siglo XX y principios de éste. Un hecho que se evidencia aun cuando la intensidad de la mejora en la cobertura va decayendo a medida que se consolidan los avances, lo que expresa la dificultad de los sistemas educativos por mejorar en la medida que avanzan en la universalización.

Complementariamente, Perez Centeno y Leal (2011) en un estudio sobre los casos de Argentina, Brasil y Chile, han señalado un incremento en la cantidad de horas de cursado escolar anual en el nivel de la educación básica –primaria y secundaria-, tanto

por la vía del aumento de los años de obligatoriedad y de mayores niveles de acceso y permanencia como también por la vía de la extensión de la jornada escolar y de la ampliación de los días de clase anuales. Un hecho político educativo que también se ha producido en otros países de la región no considerados por los autores. De hecho los gobiernos de la región acordaron en el marco del Programa “Metas Educativas 2021” la ampliación del tiempo de escolarización primaria que presiona por el incremento en el nivel secundario, en el que diversos países vienen trabajando (Veleda, 2013).

En este punto particular debe señalarse que no existe evidencia que correlacione la cantidad de horas de clase con el rendimiento de los estudiantes. Sin embargo, las diferencias entre América Latina y el promedio internacional son importantes en detrimento de nuestra región, por lo que un incremento en las horas anuales de escolarización expresan un movimiento positivo. Por otra parte, Perez Centeno y Leal (2011) han encontrado que el incremento de la obligatoriedad escolar ha jugado positivamente en términos de democratización educativa ya que se ha verificado que las mejoras más importantes -en términos de cobertura y resultados- se dieron en los países que más la aumentaron. Lo que, indirectamente, se vincula con la mejora del “clima educativo⁹¹”, el que ha resultado un analizador significativo permitiendo un claro registro de las desigualdades y de las posibilidades –más bien de las limitaciones- futuras para avanzar hacia mayores niveles de igualdad ya que el sistema tiende a reproducir el beneficio: la población accede a los niveles superiores del sistema en mayor proporción, cuanto mayor capital educativo posea el hogar en el que vive (Perez Centeno y Leal, 2011, p.19).

El Índice de Paridad de Género (IPG, mide la brecha entre hombres y mujeres en el acceso a la educación) de la tasa bruta de matrícula secundaria expresa para América Latina una desigualdad en favor de las mujeres, a diferencia de la media mundial que es favorable a los varones (0,97) y a los países desarrollados que es neutra (1,0). Esta situación atiende uno de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), el tercero, exige alcanzar la paridad entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria, preferiblemente para 2005, y a todos los niveles para 2015. Los datos muestran que el objetivo se ha cumplido para el nivel secundario.

En términos de *etnia*, particularmente en la consideración de grupos originarios y población afrodescendiente, la información disponible para el conjunto regional es

91 “Clima Educativo” es un concepto que se define por el promedio de años de estudio alcanzados por el conjunto de las personas de 25 y más años que residen en un hogar. Se lo categoriza en bajo (menos de 6 años), medio (de 6 a 12 años) y alto (superior a 12 años).

escasa y asistemática. Sin embargo, “distintos informes señalan avances en la equidad, en relación con el acceso a la educación por grupo étnico y especialmente cuando se analizan tendencias de mediano y largo plazo” (Poggi, 2014, p.40).

La proporción de alumnos por docente ha disminuido, asumiéndose positivamente ya que el valor expresa la relación de estudiantes matriculados y el número de profesores que hay en ese mismo nivel. La baja del valor de la ratio expresa que –en promedio– los docentes deben atender una cantidad menor de estudiantes simultáneamente y, por lo tanto, podrían ofrecer un tratamiento pedagógico más personalizado. Como hemos considerado a nivel general, Latinoamérica posee valores mejores que el conjunto mundial pero inferiores que los de los países de mayor desarrollo.

A nivel de la inversión, la Tabla 3 nos permite observar que el esfuerzo público general ha crecido superando los promedios mundiales e incluso al que realizan los países europeos y norteamericanos. Sin embargo, cuando el gasto se refiere exclusivamente a Educación, la mejora no alcanza el nivel de inversión de los países centrales; como hemos adelantado, las diferencias entre países requieren de adecuar esta afirmación caso por caso.

Este aumento de la inversión educativa como proporción del PBI es simultáneo al incremento nominal del PBI regional –analizado en el apartado anterior-. Así, se disponibiliza una importante cantidad de nuevos recursos para atender, por ejemplo, la ampliación de la cobertura de los sistemas educativos, el aumento de los salarios o una mejor proporción alumno-docente.

3. Resultados de Aprendizaje

A nivel regional, el único estudio específico sistemático, internacional y comparado, para el nivel secundario, es el que la OCDE aplica a alumnos de 15 años sobre lenguaje, matemática y ciencias a través del Programa PISA (Programme for International Student Assessment) que se ha desarrollado desde el año 2000 cada 3 años, por lo que se ha desarrollado en 5 oportunidades. Los países latinoamericanos no participaron masiva ni sistemáticamente de esta evaluación aunque lo han hecho de manera creciente. La Tabla 7 sistematiza los resultados globales y por asignatura obtenidos, en cada uno de los operativos:

Tabla 7 / Puntajes PISA en países de América Latina globales y según disciplina.

Global						Lectura					
	2000	2003	2006	2009	2012		2000	2003	2006	2009	2012
Argentina	401	-	382	396	397	Argentina	418	-	374	398	396
Brasil	368	384	384	401	402	Brasil	396	403	393	412	410
Chile	403	-	430	439	436	Chile	409	-	442	449	441
Colombia	-	-	381	399	373	Colombia	-	-	385	413	403
Costa Rica	-	-	-	427	426	Costa Rica	-	-	-	443	441
México	410	397	409	420	417	México	422	400	410	425	424
Panamá	-	-	-	369	-	Panamá	-	-	-	371	-
Perú	-	-	-	368	375	Perú	-	-	-	370	384
Uruguay	-	431	423	427	412	Uruguay	-	434	413	426	411
Ciencias						Matemática					
	2000	2003	2006	2009	2012		2000	2003	2006	2009	2012
Argentina	396	-	391	401	406	Argentina	388	-	381	388	388
Brasil	375	393	390	405	405	Brasil	334	356	370	386	391
Chile	415	-	438	447	445	Chile	384	-	411	421	423
Colombia	-	-	388	402	339	Colombia	-	-	370	381	376
Costa Rica	-	-	-	430	429	Costa Rica	-	-	-	409	407
México	422	405	410	416	415	México	387	385	406	419	413
Panamá	-	-	-	376	-	Panamá	-	-	-	360	-
Perú	-	-	-	369	373	Perú	-	-	-	365	368
Uruguay	-	438	428	427	416	Uruguay	-	422	427	427	409

Fuente: Programa PISA/OCDE

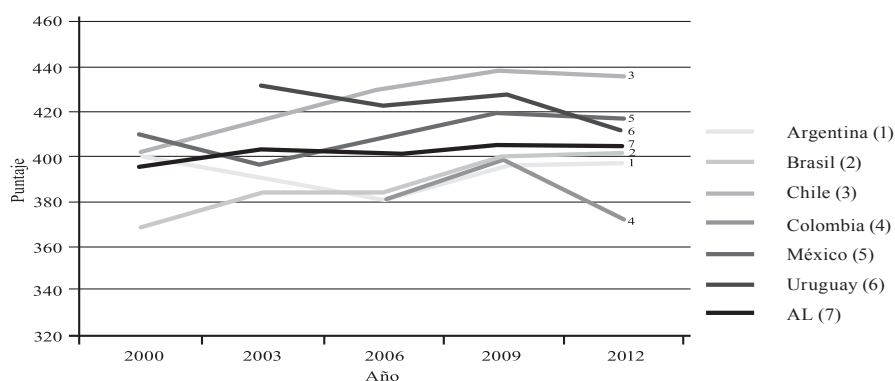
Los resultados en la evaluación para los países latinoamericanos tienen una significativa distancia con respecto a los resultados obtenidos por los países de la OCDE e incluso con otros iberoamericanos, siendo –comparativamente- muy bajos, en todas las disciplinas evaluadas por el Programa.

Un análisis más pormenorizado incluyendo diversas variables que PISA mide, permite sostener que expresan una fuerte desigualdad en función del nivel socioeconómico de los estudiantes y una escolarización que se ha denominado “de baja intensidad” (Kessler, 2002; Terigi 2009 y 2013): procesos pedagógicos con bajo impacto educativo en un contexto precario de escolarización y fuerte segmentación educativa. En este aspecto, es característica de los países latinoamericanos la fuerte concentración de los estudiantes en los grupos de más bajo rendimiento (nivel 1 y 2) en la prueba.

Sin embargo, no puede sostenerse -como frecuentemente se hace- que “la calidad educativa en la región se deteriora”. En primer lugar porque no debería asociarse directamente los resultados de aprendizaje con la calidad educativa ni éstos sirven para evaluar un sistema educativo –como el Programa PISA pretende-. En segunda instancia porque los resultados de aprendizaje no se han deteriorado (Gráfico 7) para el conjunto regional, sino que se han mantenido (incluso con una leve mejora, aunque no significativa); como venimos destacando, cada país expresa, no obstante, una realidad singular que debe considerarse. Y, por último, el hecho de haber mantenido los resultados de inicio de la década en un contexto de fuerte ampliación de la cobertura con integración de nuevos sectores de la población durante dicho período en simultáneo con una de las principales crisis económicas de la región, obliga a ampliar la perspectiva de análisis.

Si el promedio de escolaridad aumenta y el promedio de los resultados de los exámenes no disminuye en un nivel de enseñanza que se está expandiendo rápidamente, los responsables de formular las políticas pueden entonces asumir que las escuelas están incrementando su eficacia. Dicho nivel ha absorbido estudiantes con menor capital cultural y ha hecho que el nuevo grupo de estudiantes alcance niveles de aprovechamiento similares a los de grupos anteriores (Carnoy, 2002, p. 20).

Gráfico 7 / Puntajes globales en PISA en países seleccionados⁹² de América Latina.



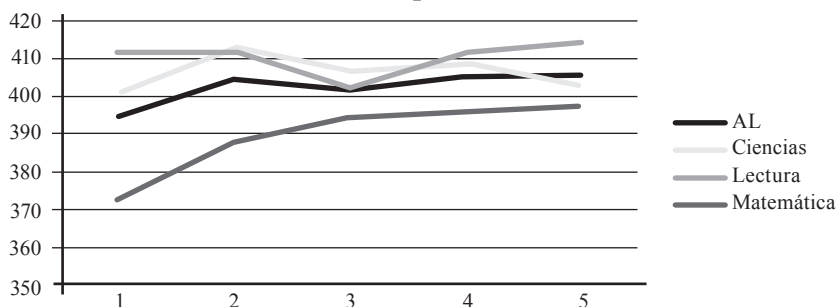
Fuente: Programa PISA/OCDE

Nota: los puntajes de Argentina y Chile en 2003 (no participaron) expresan la tendencia lineal entre 2000 y 2006.

92 Se incluyen los países que más sistemáticamente han participado a lo largo de todas las evaluaciones.

El análisis discriminado por disciplina (Gráfico 8), registra sus propios matices y sesgos en comparación con las otras: los resultados de Lectura y Ciencias tienden a mantenerse a lo largo de las evaluaciones, lo hacen con curvas diferentes; en tanto que el rendimiento en Matemática crece sostenidamente.

Gráfico 8 / Puntajes en PISA en países seleccionados de América Latina según disciplina.



Fuente: Programa PISA/OCDE

4. Límites del proceso de democratización e inclusión

El desarrollo realizado nos permite ver los importantes avances que la región ha realizado en este siglo, en términos de su desarrollo económico y su distribución sobre el conjunto social, rompiendo la lógica de las décadas precedentes. Ha crecido el producto bruto de manera permanente y ha sorteado rápidamente las crisis que se produjeron, creciendo a un ritmo superior que el conjunto mundial y, amortiguando, el impulso a la baja de la actividad económica producida en los países más desarrollados y que conducen la economía global. Ese crecimiento general se ha distribuido a nivel social sobre la base de la recuperación del empleo y del salario real que ha crecido, junto a una política estatal de elevación del piso de ingresos a través de políticas universales y focalizadas que generen mayores niveles de participación económica y consumo en crecientes sectores de la población. Ejemplo central de ello es la reconfiguración de la clase media en la zona. Esta mejora económica ha impactado también en distintas esferas de lo social, particularmente a nivel educativo, como consideramos en el segundo apartado. Así se ha ampliado muy significativamente la cobertura en los distintos niveles educativos pero particularmente en el nivel secundario y se han mejorado prácticamente todos los indicadores educativos clásicos

que se utilizan tradicionalmente para monitorear la evolución de los sistemas escolares. Esto, sin producir un deterioro de los resultados de aprendizaje, aun cuando concurrentemente la región debió convivir con (y atender) los efectos sociales de la grave crisis económica de principio de siglo.

Aun con este reconocimiento, no se debe dejar de registrar que todavía la región mantiene una importante proporción de su población en condiciones de pobreza e indigencia, fuera del mercado laboral o en condiciones precarias de trabajo y marginadas de servicios sociales básicos, incluyendo la educación. Incluso para quienes logran acceder, todavía persisten significativas brechas entre los países y dentro de ellos, entre estudiantes pertenecientes a diferentes niveles socio-económicos, áreas geográficas o que pertenecen a determinados grupos o sectores sociales.

Para avanzar hacia mayores niveles de democratización educativa, el incremento en los niveles de inclusión –cobertura- que muestran los sistemas educativos de los países de América Latina requiere extenderse no sólo respecto del acceso al servicio escolar, a la permanencia en el mismo y –muy especialmente- a la finalización de los estudios y a la equiparación de logros de aprendizaje, sino también afectar las causas que originan la exclusión o las diferencias entre estudiantes. Como señalamos, la democratización requiere la superación de procesos pedagógicos, formatos institucionales y segmentos educativos que generan escolarización de baja intensidad”.

Coincidimos entonces con trabajos previos en los que se vislumbraba que “el mejoramiento de los aprendizajes, de la igualdad de acceso y permanencia en los sistemas escolares, son los principales factores explicativos de la mejora en la calidad educativa (Perez Centeno y Leal, 2011, p.20). Como han señalado Tedesco y Tenti Fanfani (2001) en Latinoamérica no deberíamos limitar el concepto de calidad educativa a la evaluación de resultados ni la formación de contenidos, sino enfatizar la necesidad de lograr niveles adecuados de equidad que garanticen el carácter sostenido del proceso de desarrollo educativo y social.

Parece, entonces, indispensable, como condición para la democratización de la educación, hacer sostenible el camino y nivel de desarrollo que la región está llevando a cabo, a lo largo del tiempo. Será condición *sine qua non* para continuar avanzando en la deconstrucción de los importantes niveles de desigualdad que aún hoy se mantienen.

Bibliografía

- Carnoy, M. (2002). *¿Están funcionando las reformas educativas en Latinoamérica?* Nuevas Perspectivas. Washington: BID.
- CEPAL (2014). *Pactos para la Igualdad. Hacia un futuro sostenible*. Santiago: ONU.
- Kessler, G. (2002). *La experiencia educativa fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Perez Centeno, C. y Leal, M. (2011). *¿Han funcionado las reformas educativas en América Latina? Los casos de Argentina, Brasil y Chile*. En: Educational Policies Analysis Archives, vol. 19, nro. 36. Arizona State University. Revista electrónica con referato. ISSN 1068-2341. <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/950>
- Poggi, M. (2010). *Radiografía de la educación en América Latina. Desafíos para las políticas educativas*. En: Pensamiento Iberoamericano, n° 7 (Presente y futuro de la educación iberoamericana), pp. 3-25. Madrid: AECID-Fund. Carolina.
- Poggi, M. (2014) *La educación en América Latina: logros y desafíos pendientes: documento básico*. Buenos Aires: Santillana.
- SITEAL (2013). *Desarrollo de América Latina 2000-2010. Resumen estadístico comentado*. Buenos Aires: OEI-IIPE/UNESCO.
- Tedesco, J.C. y Tenti Fanfani, E. (2004). *La reforma educativa en la Argentina. Similitudes y particularidades*. En: Las reformas educativas en la década de 1990. Un estudio comparado de Argentina, Chile y Uruguay. Buenos Aires: BID-Ministerios de Educación de Argentina, Uruguay y Chile-Universidad de Stanford.
- Terigi, F. (2013). *La inclusión como problema de las políticas educativas*. Seminario Internacional 2013: Educación y políticas sociales. Sinergias para la inclusión. Buenos Aires: IIPE-UNESCO Buenos Aires.
- Terigi, F. (coord.) (2009). *Segmentación urbana y educación en América Latina. El reto de la inclusión escolar*. Madrid: Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- UNESCO (2009). *EFA Global Monitoring Report 2010. Reaching the marginalized*. París: UNESCO.
- UNESCO (2014). *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2013/14. Enseñanza y Aprendizaje. Lograr la calidad para todos*. Paris: UNESCO.
- Veleda, C. (2013) *Nuevos tiempos para la educación primaria: lecciones sobre la extensión de la jornada escolar*. Buenos Aires: Fundación CIPPEC-Unicef Argentina.

La educación comparada en didáctica. Espacios y sujetos en el caso de un estudio en didáctica de la geografía en Medellín (Colombia) y Sao Paulo (Brasil)⁹³

Alejandro Pimienta Betancur⁹⁴

María Raquel Pulgarín Silva⁹⁵

1. Introducción: la necesidad de comparar desde otras perspectivas

Desde la perspectiva de los estudios socioespaciales, el fenómeno vivido desde los años noventa del siglo XX en América Latina en el que los sistemas educativos del nivel nacional se transformaron para ser compatibles con las lógicas globales, se puede entender como la expansión de un sistema educativo-técnico-científico particular con pretensiones de universalidad, que se objetiva y concreta en el nivel nacional con bases materiales (normatividades nacionales, leyes de educación y lineamientos curriculares) que repercuten escalarmente en el nivel local (normatividades educativas intranacionales y locales, programas educativos de modernización y evaluaciones educativas, entre otros) constituyendo así una superficie discursiva que influye en la configuración del discurso didáctico y educativo de los docentes.

Este es un proceso de naturaleza hegemónica⁹⁶, en tanto, son unas significaciones particulares de conceptos educativos como calidad, individuo, aprendizaje, evaluación, los que se elevan como universales e inexorables y se articulan como los

93 Este escrito es resultado de la investigación “Estudio comparado sobre las concepciones de lugar, ciudad, urbano y usos del suelo con profesores y estudiantes de la redes educativas públicas de Sao Paulo-Brasil y Medellín-Colombia” realizada entre 2013 y 2015 por la Universidad de Antioquia (Medellín-Colombia) y la Universidad de Sao Paulo (Sao Paulo- Brasil), con apoyos de Colciencias y CAPES. Fueron investigadores Sonia María Vancella Castelar por parte de la Universidad de Sao Paulo USP y por la Universidad de Antioquia Raquel Pulgarín Silva, Alberto Gutiérrez Tamayo y Alejandro Pimienta (Grupo de Estudios del Territorio, Instituto de Estudios Regionales, Universidad de Antioquia)

94 Universidad de Antioquia, Colombia. CE: alejandro.pimienta@udea.edu.co

95 Universidad de Antioquia, Colombia. CE: raquel.udea@gmail.com

96 La hegemonía en el sentido planteado por Laclau y Mouffe se entiende como el momento de la articulación política, es decir, como un tipo de relación entre entidades en que una fuerza social particular asume la representación de una totalidad que es radicalmente incommensurable. (Laclau y Mouffe, 2010, p10).

referentes de un discurso de conocimiento que reproducen actores globales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico –OCDE- y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación y Diversificación, la Ciencia y la Cultura –UNESCO-, entre otros, y que respaldan con diagnósticos y agendas globales y regionales para la adaptación de los niveles nacionales y locales.

Lo hegemónico, en este caso, depende en buena medida en que su discurso se constituya como conocimiento educativo-técnico-científico, lo cual lo identifica con la racionalidad de la técnica y no con lo político, es decir, la identidad del discurso educativo hegemónico está en la negación de su naturaleza política, y por tanto espacial. Al contrario, propuestas alternativas de comparación en el nivel de los sujetos, tal como se propuso la investigación referida a continuación es una forma de insertar lo político como parte de lo pedagógico, lo educativo y lo didáctico.

En la perspectiva socioespacial, dicha hegemonía es un proceso de unicidad de la técnica (Silveira, 2001) en tanto la educación en el actual período es un sistema técnico similar y equivalente en todos los lugares, no obstante sus diferencias territoriales, creando así un producto global, lo cual le otorga toda la racionalidad educativa-técnica-científica a la comparación y la medición bajo unos mismos estándares. Si bien la tradición de la comparación educativa es muy anterior a la unicidad de la técnica de los sistemas educativos y su interés inicial tuvo que ver mucho con entender la diversidad de la educación en espacios diferentes⁹⁷, hoy en día el mayor interés social, político y académico está puesto en comparar la educación para medir y para adaptar, es decir, la educación comparada en la actualidad es una de las disciplinas que más información le aportan al proceso hegemónico de unicidad educativa-científica-técnica, en tanto produce datos de uso global que respaldan la toma de decisiones en el nivel nacional que apuntan a tener parámetros educativos únicos de uso y de valor que hacen compatible y solidario el sistema nacional con la lógica global. Así, es posible identificar que cierta educación comparada es funcional a la unicidad de la técnica, pero también es necesario hacer otro tipo de educación

97 Bray, Adamson y Mason (2010) presentan un panorama histórico de la educación comparada, que ha pasado por fases distintas según sea el interés histórico. Así, en el siglo XIX y principios del XX, el interés era tomar “prestados” elementos exitosos de un país para ser aplicados en otros. Desde la segunda parte de siglo XX se ha discutido bastante sobre la validez y confiabilidad a los resultados y se destaca como evidencia del actual momento, el hecho de contar con una multiplicidad de datos educativos por lo cual hoy la discusión por el método está más vigente que nunca. Para estos autores, la dificultad de la educación comparada radica en su incapacidad de tener una mirada multifacética y holística dado que la mayoría de estudios se focalizan en un único nivel (p.34), por tanto el método debe ser capaz de articular dimensiones y niveles.

comparada en la que se observe la diversidad de los procesos locales y los sujetos educativos, de manera que se pueda contar con un mejor conocimiento de la naturaleza espacial y hegemónica de este proceso.

Como todo proceso hegemónico, el proceso de unicidad educativa-técnica-científica no es una totalidad cerrada sino un proceso de disputa permanente del sentido educativo en distintos campos educativos, uno de ellos puede ser el de la educación comparada. En ese sentido, este capítulo reivindica una forma de hacer investigación comparada en educación, en particular lo que concierne al discurso de la didáctica desde los docentes como sujetos, que se aleja del interés de comparar para medir y jerarquizar o para tomar decisiones para adaptar, sino que se ocupa de entender la diversidad de los procesos educativos y de los sujetos que le dan vida a dichos procesos desde una perspectiva espacial con el fin de analizar la didáctica como discurso político-pedagógico. A diferencia de los estudios de educación comparada que tienen por objeto los sistemas nacionales de educación en los que lo local no sobrepasa su referencia como dato cuantitativo, los cuales, generalmente son los que son citados y tomados como referencia por los tomadores de decisiones en distintas instancias educativas, en esta perspectiva se entiende la experiencia espacial del sujeto, es decir, la interrelación del sujeto y el espacio (la relación de los sujetos con en el mundo, lo nacional, lo ciudad, el barrio, la escuela), esto es la comparación desde el docente que se constituye como sujeto en un discurso didáctico⁹⁸.

A lo anterior se llegó por las discusiones e investigaciones de los miembros que conforman la REDLADGEO⁹⁹, en la que hay consenso en que el proceso de transformación educativa de los sistemas educativos nacionales para adaptarse a la lógica global, proceso que entendemos aquí como un proceso hegemónico de unicidad educativa-científica-técnica, ha debilitado profundamente a la geografía escolar, porque desde las normativas nacionales se ha venido diluyendo su identidad, como campo de conocimiento específico, en la generalidad del área de las ciencias sociales que se enseñan y/o su abordaje se da alejado de las otras ciencias escolares, por un énfasis en ciertos contenidos y competencias y no en el análisis de problemas espaciales, es decir, se ha convertido en un área más que, paradójicamente, se enseña a-espacialmente.

98 Hay estudios que se enfocan o priorizan lo local e incluso las comparaciones en una misma institución escolar, cf Navarro y Navarrete, 2015., que aportan mucho a entender la diversidad y no solamente la perspectiva cuantitativa.

99 Red Latinoamericana de investigación en didáctica de la geografía.

Globalización, Internacionalización y Educación comparada

Si bien esta evidencia ha sido estudiada en diferentes países y se han analizado casos locales, no se conocen estudios comparados que se ocupen de entender la diversidad local de los procesos didácticos, cómo se constituye el sujeto de la didáctica y cómo incide el espacio mismo en esa discursividad en el marco del proceso hegemónico que tiene su equivalencia en los distintos países.

Un aspecto de particular interés para la didáctica es entender qué relación tienen los procesos de transformación política educativa, los currículos y la formación del profesorado en las prácticas didácticas de los docentes, de la cual se desprenden cuestionamientos sobre la forma en que los seres humanos aprendemos y sobre las formas más adecuadas para enseñar. Cuestiones como esas no se pueden entender desde la lógica de la causa y el efecto como se podría derivar de la postura asumida por muchos expertos internacionales de la educación que hacen parte de los tomadores de decisiones educativas, incluidos investigadores de educación comparada, cuando estiman que el problema educativo se resuelve desde la transformación de la política educativa, los currículos y la formación del profesorado. Al contrario, dicha relación entre esos procesos y la práctica didáctica es pedagógica, política y espacial, por tanto la alternativa para la educación comparada es buscar comprender al docente como sujeto, que además de identificarse con esos discursos educativos, también se constituye como tal en la experiencia espacial de su vivencia en el lugar. También es importante entender como problema y no como simple consecuencia, la relación del docente con su propio saber didáctico específico, de manera que no se entienda que a un determinado saber le corresponde determinada acción o práctica, pues no hay suficiente comprensión si se cae en el automatismo de creer que el conocimiento del objeto que enseña y su enseñabilidad, lleva a una mejor práctica didáctica. Por supuesto que eso es necesario, pero no suficiente, pues en esa perspectiva la didáctica es un conocimiento técnico que articula objeto y enseñabilidad, pero excluye a los sujetos que participan en el proceso.

Esta investigación comparada en didáctica entendió que los docentes se constituyen en discursos diversos, y por tanto lo que se configura como problema de análisis son sus construcciones subjetivas, las articulaciones que explican el discurso didáctico y al sujeto. No hay interés por separar al sujeto – el docente- del discurso didáctico que lo constituye, al contrario, el reto es entender dicha articulación.

Se entiende que abordar comparativamente estos asuntos sirve para fortalecer la didáctica, en sentido de renovar la enseñanza para formar sujetos desde la comprensión del espacio, lo cual, como una respuesta pedagógica y política a la

hegemonía de la unicidad educativa. Es una apuesta al reconocimiento del valor de la didáctica, en este caso de la geografía, para la formación de los ciudadanos, para la renovación de la enseñanza poniendo en diálogo a las áreas del currículo escolar y dotando de una mayor significatividad al estudio del espacio social con intencionalidad didáctica.

El punto de partida fue entender que la didáctica, en específico la didáctica de la geografía es un saber que se configura de manera diversa y que la investigación en didáctica siempre involucra los procesos de constitución de la subjetividad de los actores involucrados. En esa perspectiva la didáctica es potencializadora integral de los procesos de enseñanza, especialmente los basados en procedimientos claves: secuencia didáctica, resolución de problemas, modelajes, juegos y simulaciones; son procedimientos que requieren claridad y apropiación por parte de quienes los imparten, en este caso, los profesores, para que sean articulados con la realidad y lo cotidiano que se vivencia en ella (Castellar, 2005, 2009; Pulgarin, 2002; Gurevich, 2005), es decir, con la experiencia espacial.

Desde ese posicionamiento ontológico y epistemológico, entre 2013 y 2015 dos equipos de investigación que hacen parte de la REDLADGEO, uno de la Universidad de Sao Paulo (Sao Paulo- Brasil) y otro de la Universidad de Antioquia (Medellín-Colombia) acompañados de grupos de docentes escolares de ambas ciudades en el rol de co-investigadores¹⁰⁰, llevaron a cabo la investigación denominada “Estudio comparado sobre las concepciones de lugar, ciudad, urbano y usos del suelo con profesores y estudiantes de la redes educativas públicas de Sao Paulo -Brasil y Medellín-Colombia”¹⁰¹, cuyo reto metodológico fue mayúsculo para poder innovar

100 Participaron 22 docentes de Medellín y 15 de Sao Paulo. Los de Medellín tenían en promedio de 15 años de experiencia docente. Un 50% de ellos, son mujeres. El 70% viven en el barrio o muy cerca de donde se ubica la Institución Educativa (IE). La mayoría cuenta con el título de licenciado y solo el 7%, son normalistas superiores o cuentan con formación técnica y tecnológica. El 33% cuenta con formación posgraduada a nivel de especialización y maestría. Su formación es en el área de ciencias sociales. Los docentes de Sao Paulo tienen en promedio 12 a 15 años de experiencia profesional, la mayoría son mujeres. El 80% vive cerca a la escuela. La mayoría son profesores de Geografía, licenciados y con cursos de especialización.

101 La investigación se realizó en 4 escuelas públicas de Sao Paulo, localizadas en barrios de clase media y baja (Escola Municipal de Ensino Fundamental Julio de Mesquita, Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Mozart, Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Marquês de São Vicente, Escola de Aplicação da FEUSP). Están localizadas en barrios con poca infraestructura y equipamiento culturales recientes. Por su parte, en Medellín, se incluyeron cinco instituciones educativas (IE Presbítero Antonio José Bernal, IE Fe y Alegría La Cima, IE Alfredo Cock Arango, IE Santo Ángel, IE San Pablo), que son instituciones públicas, del sector oficial, localizadas en diferentes sectores del territorio municipal; con características socioeconómicas similares; 4 de ellas, ubicadas

con un método que permitiera ver y entender la diversidad que constituye el discurso didáctico de los sujetos docentes en el marco de un proceso hegemónico de unicidad educativa-técnica-científica, de manera que tributara, en primer lugar al saber didáctico. No generar datos para unicidad educativo-técnica-científica.

2. La comparación en didáctica. Problema y estrategia analítica

El proceso investigativo reconoció de entrada que no era necesario ni importante buscar artilugios metodológicos para comparar en calidad de igualdad dos fenómenos espaciales que se han conformado de manera particular, es decir, el objetivo de comparación no fue equiparar lo uno con lo otro, o descifrar qué es lo específico de un lugar que no se encuentra en el otro, sino que buscó la forma de entender cómo se constituye en los docentes de cada lugar el discurso de la didáctica de la geografía, lo cual se responde en la medida que se logre establecer con qué se relaciona dicho discurso. La similitud está dada por la hegemonía de la unicidad educativa-técnica-científica que subordina ambos sistemas nacionales y se esperaba encontrar una diferencia en la forma en que los docentes son interpelados por esas lógicas, dadas las posibles diferencias de apropiación en el saber geográfico y el saber pedagógico-didáctico. La sorpresa fue hallar que a pesar de las diferencias espaciales evidentes en ambas ciudades y de sistemas educativos, así como de formación entre los docentes, la configuración de los discursos didácticos de la geografía tiene más equivalencias que diferencias esenciales, es decir, si bien las unidades de comparación son aparentemente diferentes, el fenómeno educativo en ambas ciudades, expresó resultados comunes

Uno de los aspectos de mayor complejidad para entender de manera adecuada la diversidad fue que la diferencia de sistemas educativos nacionales que incide en que la formación y experiencia de los profesores es muy diferente. Si bien en Brasil hay un sistema educativo en que convergen los sistemas federal, estatal y municipal, tiene en común con Colombia que la normatividad está centralizada a nivel nacional. En ambos países hay descentralización, que en Brasil se expresa en que los estados y municipios pueden tomar decisiones para mejorar la calidad y la oferta, pero apegados a la normatividad federal.

en los estratos 1 y 2, y una en el estrato 3, que según el ordenamiento territorial colombiano son de clase baja y media baja. Tanto en Medellín como en Sao Paulo las escuelas tienen Proyectos pedagógicos que ordenan el quehacer de la política escolar, lo cual les otorga cierta autonomía. En todas las instituciones participantes las aulas albergan entre 35 y 40 estudiantes.

En ambos países se tuvieron reformas en los años noventa del siglo XX con el interés de mejorar la cobertura y la calidad. En Brasil la reforma data de 1996 con la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB), con lo cual se dio piso a posteriores reformas curriculares. En el caso colombiano, la reforma de la Ley General de Educación data de 1994 y posteriormente se han ido modificando y reglamentando disposiciones curriculares. En Brasil los docentes son graduados en geografía (*bacharelado* y licenciatura) y en Colombia, la formación es en el área de ciencias sociales. En relación con el currículo escolar también hay una diferencia importante, en tanto en Brasil, Sao Paulo, tienen de 2 a 3 clases de geografía por semana y en Medellín tienen 5 clases para el área de ciencias sociales y una clase para formación ciudadana (la geografía no tiene un tiempo y espacio específico en el currículo). En Sao Paulo, las escuelas públicas tienen más recursos didácticos que las de Medellín, por ejemplo por materiales y laboratorios didácticos. Hay similitud en cuanto los salarios de los docentes que en ambas ciudades son bajos y se rigen por la carrera del magisterio.

La respuesta fue una perspectiva analítica híbrida o mestiza, en cuanto usó elementos ontológicos, teóricos y metodológicos procedentes de diversas tradiciones y las dispuso en una caja de herramientas que sirvieron para los propósitos de la investigación. En particular, combinó la posición ontológica y epistemológica del Análisis Político del Discurso¹⁰², con algunos elementos de la perspectiva metodológica planteada por Charles Ragín (2007) y de Bray y Tomas (1995). Así fue posible avanzar hacia lo que Ragín plantea cuando dice que el investigador comparativo se concentra

102 Se retoman elementos del Análisis Político del Discurso APD, que entiende el discurso como “una constelación significativa, una estructura abierta, incompleta y precaria que involucra el carácter relacional y diferencial de los elementos y la posibilidad de construir los significados” (Buenfil, 1997, p. 26). En esta perspectiva, los conceptos no se fijan a los discursos de manera única y definitiva, sino que cambian de lugar dependiendo del lugar que ocupan en un sistema más amplio de significaciones (Buenfil, 2006). No hay pues, isonomía –un carácter fijo entre los conceptos y las significaciones, sino que se deriva de las relaciones y vínculos que se puedan establecer en los diversos espacios-tiempos. Las configuraciones discursivas son entendidas como un ordenamiento de elementos y un núcleo de regularidades cuya fijación y significación no tiene un carácter absoluto, ni cerrado. Poner el foco analítico en el discurso no quiere decir que todo se reduce a las palabras sino que “toda configuración social es significativa (...) y que es el discurso el que constituye las posiciones del sujeto y no que el sujeto origina al discurso” (Buenfil, 1997, p. 27). El discurso se refiere a la construcción y apropiación social de la realidad, es decir, éste “no se opone a la realidad, particularmente si concedemos con la fenomenología que la realidad no es una materialidad extrasocial sino que es una articulación significativa de materialidad e idealidad, es decir, que involucra ambos planos en una relación significativa y socialmente compartida” (p. 27).

directamente en las diferencias existentes entre casos e intenta darle un sentido a esas diferencias” (p.21). En nuestra perspectiva, el sentido de esas diferencias educativas está dado por lo espacial, lo cual es nombrado por Ragín como diferencias complejas.

En el estudio comparado en didáctica, entendimos esas diferencias complejas de la siguiente manera: la primera diferencia compleja es la escalar, referida a la configuración territorial del nivel global, estatal, regional y local, lo cual permite relacionar a la educación con otros procesos políticos del mundo contemporáneo, por ejemplo para poder ver su relación con el sistema geopolítico, los procesos económicos y de financiamiento, así como con los procesos culturales y de comunicación global. La segunda acoge esa escala pero en función del orden educativo, entendida como la estructuración espacial y política del sistema educativo, que se pregunta por lo forma en que se articula lo universal y lo particular. En este nivel el orden es la configuración de la política educativa. La tercera, que en realidad es la que sintetiza el problema de investigación, es la referida a entender la articulación del sujeto y el espacio, desde la configuración del discurso didáctico del docente. En esta perspectiva, las dos primeras diferencias mencionadas son elementos necesarios pero no suficientes para darle el sentido a la comparación, pero en muchas de las investigaciones de educación comparada se limitan a esos dos niveles, privilegiando así el universalismo sobre el particularismo, y se consideran suficiente la generación y organización de datos de carácter numérico, que son complementados con datos textuales, pero que no logran comparar al nivel de los discursos de los sujetos.

En cambio, cuándo el interés está puesto en comprender comparativamente los procesos didácticos en el espacio tiempo que el docente comparte con los estudiantes, es decir, analizar la forma en que el discurso opera en la relación didáctica, es imprescindible que emerja el sujeto en su práctica docente y en su experiencia. Y el sentido que eso tiene no se alcanza, únicamente, desde el particularismo, por lo cual son necesarias las otras dos diferencias complejas mencionadas. Metodológicamente se buscó un tratamiento integrado a los datos, por un lado de carácter numérico y textual que se recogieron para dar cuenta de las dos primeras diferencias y los datos cualitativos generados en las técnicas interactivas de talleres y entrevistas en el tercer nivel de diferencias. En este último se tuvieron en cuenta los datos relacionados con el lugar de enunciación del docente (por ejemplo, hombre, mujer, clase social, edad, nivel de profesionalización, experiencias, prácticas, etc.) y la forma en que argumentan su posición discursiva, es decir, su identificación.

Con dicha perspectiva analítica se desarrolló la investigación obteniendo resultados de distinta naturaleza¹⁰³. A continuación se mencionan algunos de los resultados más significativos y en el siguiente apartado se profundiza en lo concerniente a la configuración del discurso de la didáctica de la geografía.

El primer aspecto es que el discurso que tienen los docentes sobre la ciudad en la que habitan es un constitutivo de la forma en que enseñan los contenidos escolares y de los propósitos que tienen cuando los enseñan. En la categoría de lugar, los profesores hicieron referencia a lugares específicos ubicados en ella, un conjunto de lugares con los que resaltan espacios de gran riqueza natural y paisajística, a los que nombran “pulmones verdes de la ciudad”; ecosistemas naturales bien conservados, que se ofrecen a propios y foráneos, como sitios turísticos dignos de visitar; pero también, ciertos lugares clave del centro de la ciudad. Su análisis, permitió construir una tipología con los lugares identificados, la mayoría de ellos espacios dotados de valor y muy estrechamente relacionados con sus prácticas y actividades que realizan, la función, uso o servicio que estos ofrecen para las personas, espacios frente a los cuales se construyen vínculos. Concepciones de lugar que van muy relacionadas con espacios culturales - patrimoniales, espacios recreativos, educativos y académicos, espacios personales como los barrios y la casa donde viven y lugares críticos como el centro de la ciudad. No obstante, la diferencia es que mientras en Sao Paulo se identifican más con lugares de índole cultural e histórica, los profesores de Medellín enfatizan aquellos lugares de mayor riqueza paisajística de la ciudad y a los parques, propios para el encuentro, la recreación y el esparcimiento.

Respecto a usos del suelo, se encuentran significados eminentemente empíricos, procedentes de la propia experiencia y del sentido común, no así de referencias teóricas; significación asociada al ordenamiento territorial como expresión de la funcionalidad y la planeación de espacios geográficos, postura próxima a la práctica gubernamental y técnica. Lejos están de aproximarse a la concepción sobre usos del suelo como soporte y expresión de la problemática y la transformación urbana, debilidades conceptuales notables tanto con profesores como estudiantes, cuando estos últimos, la relacionan con las actividades económicas y sociales que en los espacios se da. Son significados muy coincidentes entre los participantes de Medellín y Sao Paulo.

En síntesis, el proyecto y la discusión realizada con los profesores de Medellín y Sao Paulo, permitieron percibir que se tiene mucho más en común cuando se trata de aprendizaje y de las condiciones de trabajo, de lo que fue imaginado. La diferencia

103 Una reflexión metodológica fue publicada en Pimienta, et. Al (2014).

más notoria es que cuando se analizó la idea de ciudadanía y del papel del Estado en el ordenamiento del territorio, surgió como una diferencia evidenciable en las respuestas de los profesores, en las misiones de trabajo y en los resultados de los instrumentos de investigación, la fortaleza en la idea de democracia y de ciudadanía presente en el imaginario de los profesores de Medellín la cual, no aparece con la misma fuerza entre los profesores de San Pablo, probablemente por los diferentes contextos políticos vividos por la población de Medellín y de San Pablo.

3. Discursos y didáctica de la geografía

Este proceso investigativo permitió entender que el discurso que constituye a los docentes de geografía en los casos estudiados en Sao Paulo y Medellín como sujetos educativos es una configuración que responde a la forma en que se articulan tres discursos ordenadores (saber geográfico, saber pedagógico-didáctico y experiencia espacial) acorde con el nivel de interpelación que tiene en el sujeto cada discursos. Metodológicamente estos aspectos se analizaron desde elementos de identificación que se pueden observar en el siguiente cuadro.

Configuración del discurso de los docentes de geografía		
Discursos ordenadores	Nivel de interpelación	Elementos de identificación
Saber geográfico	Argumentación	Conceptos espacio y territorio, de ciudad, lugar, urbano, usos de suelo, corriente geográfica, matriz conceptual, autores, contenidos.
Saber pedagógico-didáctico	Argumentación y lugar de enunciación	Sentido pedagógico, idea de educación y formación, forma de enseñar, estrategias, proyectos, relaciones curriculares, significación, evaluación, relación entre los sujetos, formación profesional, posición política como docente.
Experiencia espacial	Lugar de enunciación	Vivencia, trayectos de vida, lectura de proyecto político del espacio, construcción de ciudadanía, habitar, familia, cotidianidad.

Fuente: elaboración propia

Es revelador que al nivel del discurso de los sujetos, tanto en Medellín como en Sao Paulo, ni el saber geográfico y ni el saber pedagógico–didáctico interpelan de manera exclusiva o preponderante a los docentes. Ni siquiera se constituyen primariamente en la interpelación de la mencionada unicidad educativa–técnica–científica, es decir, la política educativa, el currículo y la evaluación, por supuesto son elementos importantes que explican sus posiciones discursivas de los docentes, pero tampoco son el elemento ordenador. Lo que se evidenció es que los docentes se constituyen como sujetos en su experiencia espacial, que es una experiencia política, y desde esa posición conjugan los saberes de la geografía, de la pedagogía y de la didáctica, es decir, la diversidad discursiva está dada por la forma en que se articula espacio y sujeto.

A manera de síntesis discursivas, se pueden plantear cuatro expresiones de la diversidad, que no deben ser entendidas como tipologías, en el sentido una “estructura discursiva no es una entidad meramente cognoscitiva o contemplativa, es una práctica articuladora (Laclau & Mouffe, 2010, p. 133), entre espacio y sujeto.

Configuración discursiva funcional: en Sao Paulo y Medellín se evidenció un discurso docente que coincide con los discursos espaciales hegemónicos de se identifican como progresistas y modernos, en los que espacio es sinónimo del espacio concebido por los planeadores y urbanistas. La ciudad, esta perspectiva se desliga de su proceso de producción espacial (lo urbano) y aparece con un artefacto sin tiempo, que debe ser moldeado para lograr los fines que propone el proyecto político. En esta configuración, el sujeto docente es funcional a la unicidad de la hegemonía educativa–técnica–científica en tanto adopta como suyos los valores hegemónicos y se convierten en los ideales de formación, entre estos: los objetos espaciales tienen un único uso adecuado, civil y ordenado. Además de sus uso, los objetos representan un valor simbólico y emocional que debe ser fomentado; equivalencias entre acepciones de espacio y proyectos políticos; equivalencia con el discurso institucional que en su retórica asimila el cambio de los objetos urbanos, la transformación urbanística con el cambio de los ciudadanos; en este tipo de discursos, subyace la argumentación que a un determinado orden espacial y a unas funcionalidades urbanas, le corresponde un tipo de comportamiento ciudadano.

Lo anterior podría sintetizarse en que esta configuración discursiva entiende al espacio como un sistema en funcionamiento y una disposición de objetos para ser usados de manera adecuada, remite a un discurso de formación ciudadana que permita que tal orden fluya adecuada y armónicamente. En este discurso, la didáctica de la geografía tiene el ideal de formar ciudadanos con buen comportamiento y con actitud cívica.

Configuración discursiva sensorial-cultural: es una configuración que se basa en ideales románticos incluso humanistas, que remiten a un discurso de la didáctica de la geografía significado desde el cultivo de lo bello del espacio natural y del espacio construido. Es un énfasis la dimensión del paisaje y en los valores culturales e históricos de apropiación del espacio. Hay un énfasis en los aspectos culturales, tanto desde los rasgos identitarios y oculta o minimiza las problemáticas políticas y los conflictos de poder. En estos discursos el énfasis didáctico se pone en enseñar los valores y virtudes, es decir, hay una relación de equivalencia entre el espacio y las virtudes de quienes lo habitan.

En esta configuración discursiva hay una añoranza, rescate y valoración de un imaginario colectivo propio y un rechazo a lo que signifique crítica a eso. El espacio es un patrimonio colectivo asociado a una supervaloración del legado cultural. La didáctica de la geografía tiene como ideal la adopción de los rasgos identitarios heredados que se consideran propios.

Configuración discursiva urbana: es una configuración discursiva que enfatiza en las consecuencias de los problemas de la ciudad como espacio urbano, que son coincidentes en cualquier gran urbe del mundo. En esta configuración, el discurso se ordena por contraste, en tanto al lado de las múltiples posibilidades y avances sociales y culturales que evidencia la forma de vida urbana están las dificultades sociales derivadas de la pobreza, la exclusión y la violencia. En esta perspectiva, se observa una concepción que hace la equivalencia entre espacio y las características de la vida urbana, como son la composición familiar y la segregación urbanística, resaltando también los contrastes y las contradicciones.

En esta configuración, el espacio es significado con lo moderno, innovador, cultural, global, así como con la pobreza, violencia y exclusión, de lo cual se puede derivar que en la enseñanza del espacio habría un interés por entender esas contradicciones, y por tanto el ideal de la didáctica de la geografía es formar en el conocimiento contextualizado, enmarcada en los derechos y deberes que se requieren para vivir en una sociedad urbana, y que tenga la capacidad de entender la ciudad desde sus diversas dimensiones, tanto cultural, económica y política.

Configuración discursiva territorial-crítica: En este discurso se asume una postura no sólo analítica sino movilizadora. Este discurso tiene coincidencias con las perspectivas críticas del proyecto político hegemónico, señalando las consecuencias del capitalismo global y local sobre la vida de las personas; es una posición discursiva que observa los usos y devela los mitos del progresismo, lo

participativo e incluyente; hay un interés de hacer ver las estrategias de hegemonía para lograr consensos e identifica las falacias de los proyectos que gestionan los espacios. En este discurso de los docentes, la ciudadanía debe ser además crítica, y hay diferencia entre la transformación urbana y la transformación ciudadana.

En esa posición discursiva, el espacio y la ciudadanía remiten a significaciones distintas, aunque con relaciones: el espacio es la contradicción, es la transformación y los problemas urbanos, pero también es la posibilidad. La ciudadanía no es el reflejo del espacio, sino una construcción discursiva distinta, es la que observa y vive lo que pasa en el espacio, pero toma distancia. En esta perspectiva, hay más conciencia que el espacio es una construcción discursiva sujeta a distintos proyectos que se lo disputan. Y la ciudadanía es consciencia de esa situación. Por eso, la didáctica de la geografía es crítica con el ideal de formar para una ciudadanía activa pero con intención, es decir, una ciudadanía para la praxis. Y al parecer, esta concepción del espacio es la que aprovecha de mejor manera el potencial pedagógico del espacio y el territorio, del uso del territorio.

Finalmente, la identificación y análisis de la diversidad de configuraciones discursivas que constituyen a los docentes como sujetos en Sao Paulo y Medellín, es una oportunidad enorme para fortalecer el campo de la didáctica de la geografía como respuesta a los procesos hegemónicos de unicidad educativa-técnica-científica. Si bien esta hegemonía ha logrado transformar y adaptar a sus lógicas los sistemas educativos nacionales y se reproduce mediante políticas y programas curriculares y de evaluación, al nivel del discurso de los docentes el sentido aún está en disputa, es decir, en el nivel didáctico es posible identificar la diversidad y en lugar de la unicidad que se observa en otras dimensiones, sobre todo porque este discurso no se constituye prioritariamente desde la lógica hegemónica educativa-técnica-científica sino que está atravesado por la experiencia espacial del sujeto.

La alternativa es que los docentes avancen en construir un discurso del espacio que incluya la reflexión sobre su experiencia y lo articulen con el saber geográfico y didáctico, es decir, entender que la incidencia que tiene para la educación el habitar el espacio y que eso nos constituye como sujetos políticos. En esta perspectiva, más que preocuparse de cómo y el qué, la didáctica se orientará y encontrará su sentido en el para qué. Esa es la alternativa a la unicidad hegemónica mencionada.

Bibliografía

- Bray, M, Adamson, B, y Mason, M. (2010) *Educación comparada. Enfoques y métodos*. Buenos Aires: Granica.
- Buenfil Burgos, R.N. (1997) *Revolución Mexicana, Mística y Educación*. México: Torres y Asociados.
- Buenfil Burgos, R.N. (2006) “*Los usos de la teoría en la investigación educativa*” en Jiménez, M.A. (coord.) *Los usos de la teoría en la Investigación Educativa*, México, D. F.: Plaza y Valdés-Seminario de Análisis del Discurso Educativo, (pp. 37-60).
- Castellar, S.M.V. (2005). *Educação geográfica: a psicogenética e o conhecimento escolar*. Caderno Cedes, vol. 25, n. 66 maio-ago.
- Castellar, S.M.V. (2009b). *A superação dos limites para uma educação geográfica significativa: um estudo sobre a e na cidade*. En *Memorias del XII Encuentro de Geógrafos de América Latina-EGAL*, Montevideo: Universidad de la República
- Gurevich, R. (2005). *Sociedades y territorios en tiempos contemporáneos: una introducción a la enseñanza de la geografía*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Laclau, E y Mouffe, Ch. (2010) *Hegemonía y estrategia socialista: hacia una radicalización de la democracia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Navarro Leal, M.A y Navarrete Cazales, Z. (Coords.) (2015) *Educación comparada internacional y nacional*. México D.F, Sociedad Mexicana de Educación Comparada: Plaza y Valdés Editores.
- Pulgarín, M.R. (2002). *El estudio del espacio geográfico ¿posibilita la integración de las Ciencias Sociales que se enseñan?* *Educación y Pedagogía*, 14(34), 181-194.
- Pimienta, A, et.al. (2014) *Criterios para la investigación comparada en didáctica de la geografía. Aportes desde un estudio en Sao Paulo y Medellín*. En: Pages y Santisteban. *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro* (edit). Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Ragin, Ch. (2017) *La construcción de la investigación social*. Introducción a los métodos y su diversidad. Bogotá: siglo del hombre editores, Universidad de los Andes.
- Silveira, M.L. (2011) *Territorio y Ciudadanía: reflexiones en tiempos de la globalización*. Uni-pluri/versidad Vol.11 No.3. Universidad de Antioquia. Medellín. Colombia.

Creación de la carrera de pedagogía en México. Una revisión comparativa de cuatro universidades públicas

Zaira Navarrete Cazales¹⁰⁴

Introducción

El objetivo de este texto es dar cuenta de algunas circunstancias sociohistóricas, políticas e institucionales del momento fundacional de la carrera de pedagogía¹⁰⁵ en cuatro universidades públicas y autónomas en México: la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la Universidad Veracruzana (UV), la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH) y la Universidad de Colima (UCOL).¹⁰⁶ Para ello, realizo una revisión comparativa sobre las condiciones equivalenciales y diferenciales en que se instituyó la carrera de pedagogía en México.¹⁰⁷

Por medio de la comparación se ha tratado de afrontar problemas de relevancia político-educativa. Con la modernización de los Estados nacionales, se fue configurando un proceso de recíproca observación e información entre países, cuyo interés primordial se dirigía a un saber socialmente relevante, un aprovechamiento de las experiencias obtenidas en otros contextos. De acuerdo a Schriewer (2002) se puede decir que los tres problemas centrales de la educación comparada son: 1) La construcción, mediante el método comparativo, de teorías en el campo de la

104 Universidad Nacional Autónoma de México. CE: znavarretec@gmail.com

105 La denominación carrera en pedagogía alude a la tradición académico-disciplinar alemana y a una concepción filosófico-idealista de la pedagogía (Kant, Herbart, Dilthey), a diferencia de ciencias de la educación que parte de la tradición francesa con enfoque sociológico (Durkheim, Mialaret, Ardoino) y la anglosajona que involucra una concepción pragmática de la educación (Dewey). En este sentido, la formación profesional en pedagogía no es exactamente lo mismo que la formación en educación o ciencias de la educación, dada la tradición en la que se inscriben. Difieren entre sí en la forma de conceptualizar y tratar el objeto de estudio, entre otras.

106 Hasta la fecha, son éstas las únicas universidades públicas y autónomas que ofrecen la carrera de pedagogía en el país, 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 pedagogía.

107 Este capítulo se desprende de la investigación: “La formación profesional del pedagogo universitario en México. Entre el mandato simbólico y la resignificación de los sujetos” lo que aquí presento es sólo una fracción de un extenso trabajo finalizado y desarrollado desde la perspectiva del Análisis Político de Discurso (Laclau y Mouffe, 2004; Buenfil, 2011) y los Métodos Comparados (Burke, 1997; Luhmann, 1999; Schriewer) (*cf.* Navarrete, 2015).

educación. 2) La explicación teórica de la variedad de los fenómenos de otras culturas, y 3) Suministrar saberes relevantes para la política educativa.

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).

Sin duda el método comparativo es consecuencia de la conciencia de la diversidad (Beltrán, 1990), esto ha erosionado las actitudes etnocentristas; relativizado las esencias (Luhman, 1999); permitido establecer tipologías, clasificaciones sistematizadoras. Por lo que carece de sentido comparar dos cosas cualesquiera, los fenómenos deben poseer un grado suficiente de analogía estructural y de complejidad; la comparación se interesa tanto por las diferencias como por las semejanzas; muestran la variedad de estructuras de interrelaciones. Así, la comparatividad como estrategia analítica posibilita interrogarse sobre cuáles son los referentes de comparación o las unidades de análisis, sobre qué se compara y qué se logra.

En esta investigación hago uso de los métodos comparados porque me permiten realizar un análisis –comparativo- sobre el momento fundacional de la carrera de pedagogía en cada una de las universidades en estudio (UNAM, UV, UNACH y, UCOL) en las que se pueden observar semejanzas epistémicas propias de la misma carrera de Pedagogía pero también diferencias en cada una de las culturas institucionales y de los grupos fundadores de dicha carrera universitaria. Luhmann (1999) señala que no sólo lo comparado tiene que ser diferenciado, sino incluso, el punto de vista de la comparación debe ser escogido de tal manera que la igualdad de lo comparado, por consiguiente lo parecido, debe ser garantizada a pesar de la diferencia (función y equivalencias funcionales). En lo diferente debe existir lo común en algún lugar, esto conduce a estímulos en la reflexión, sobre todo cuando se está acostumbrado a intentar una más alta abstracción y finalmente al reconocimiento de la contingencia ineludible del punto de vista de la comparación.

Para dar cuenta del objetivo de este capítulo (mostrar algunas circunstancias sociohistóricas, políticas e institucionales del momento fundacional de la carrera de pedagogía en cuatro universidades públicas y autónomas en México) he realizado una organización de cinco apartados: los cuatro primeros están dedicados a cada

una de las universidades en estudio respectivamente y, en el quinto a manera de reflexiones finales presento una revisión comparativa sobre las condiciones en que se instituye la carrera de pedagogía.

I. Creación de la carrera de pedagogía en la Universidad Nacional Autónoma de México

A partir de 1954, en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, se cambiaron los Departamentos existentes por Colegios, dando estatus y nivel diferente a la participación docente a través de prácticas colegiadas. Así, en 1954 Francisco Larroyo y un grupo de profesores sustituyen (momento de exclusión e inclusión) el Departamento de Ciencias de la Educación (creado en 1943) por el Colegio de Pedagogía al interior de la FFyL-UNAM, cambiando con ello la denominación pero también el enfoque epistemológico, disciplinario y profesional. El Colegio de Pedagogía empezó a funcionar como tal el 11 de abril de 1955, cuando el Doctor Roberto Solís Quiroga dictó la primera cátedra a la primera generación de la Maestría en Pedagogía. Se ofertaban estudios de maestría y doctorado en pedagogía (Menéndez, 1994).

El cambio de Departamento a Colegio no fue sólo nominal, sino también en el objetivo de formación profesional, su plan de estudios, fue completamente renovado, estaba encauzado ya no tan sólo a la formación de profesores, sino a la capacitación de profesionales en pedagogía aptos para organizar escuelas, efectuar investigaciones y desempeñar tareas de asesoría en diferentes instituciones (Ducoing, 1990). La creación de este Colegio se debió principalmente a que la visión de Larroyo sobre la pedagogía era una visión de pedagogía universitaria de influencia alemana y neokantiana, distante y distinta de la pedagogía normalista (Navarrete, 2008). Así lo manifestó Larroyo:

Los estudios pedagógicos en la UNAM han adquirido su propia fisonomía [...] Bajo este signo, en efecto, nace el problema de una pedagogía universitaria, de una tarea distinta de la que pueda tener la Secretaría de Educación Pública [la cual tenía a su cargo la Escuela Normal Superior] [...] La Facultad de Filosofía y Letras se ha hecho cargo de que su objetivo sea éste: la pedagogía universitaria. (Larroyo, 1958).

El cambio de Departamento de Ciencias de la Educación a Colegio de Pedagogía, de una concepción diferenciada entre pedagogía normalista y pedagogía universitaria y, de una nueva conceptualización de pedagogía de corte más filosófico, nos habla

de la autoridad intelectual¹⁰⁸ que tenía Larroyo sobre la educación en México¹⁰⁹ o por lo menos en la Universidad. La pedagogía universitaria a la que Larroyo aludía tenía una fuerte carga filosófica, específicamente comulgaba con el neokantismo de Marburgo que intentaba superar tanto el positivismo y el materialismo como el constructivismo de la filosofía romántica mediante una consideración crítica de las ciencias y una fundamentación gnoseológica del saber (Ferrater, 2004). Se le consideraba como una teoría del conocimiento que tenía en cuenta un análisis crítico de sus limitaciones, buscaba recuperar la doctrina kantiana de la crítica del conocimiento frente al predominio de la metafísica.

Desde dicho posicionamiento filosófico, Larroyo también comulgaba con algunas ideas del neohumanismo (pedagógico) que concibe a la educación como el desarrollo de una capacidad interna y no de imposición de algo externo, la educación es la base para desarrollar las facultades humanas a plenitud. Al igual que los romanos, creadores del concepto de la *humanitas*, los neohumanistas buscan una educación integral, pero no sólo de cuerpo y mente, sino de “espíritu, corazón y mano” (Luzuriaga, 1980), para decirlo con una frase de Pestalozzi, el más grande representante de esta tendencia y quizá el modelo por excelencia del maestro y el pedagogo, ocuparse del espíritu consistía en el desarrollo intelectual del alumno, cultivar el corazón era desarrollar su conciencia moral y la mano era prepararlo para la vida práctica o técnica (Pestalozzi, 1982). Larroyo simpatizaba también con la idea de pedagogía social propuesta por Natorp, dicha pedagogía proponía indagar las condiciones sociales de la educación y las condiciones educativas de la vida social asumiendo que las formas sociales no son inalterables, sino que están sujetas a desarrollo. Para Natorp el objetivo de su pedagogía era que la guía de acción del docente debía ser el sumo bien y no sólo la formación del individuo como lo hacían otras pedagogías (Saltzman, 1998).

Así, la concepción de pedagogía universitaria de Larroyo estaba constituida principalmente de estas corrientes filosóficas a las que debía su simpatía no sólo por su formación como filósofo en la Universidad de Marburgo sino también porque fue

108 Para Gramsci (1984), en la medida en que cada uno utiliza en un grado más o menos elevado su capacidad cerebral, todos los hombres pueden ser considerados como intelectuales. Pero no todos ejercen, según Gramsci, la función de intelectual.

109 Esto puede observarse en su amplia obra que lo ha posesionado como un clásico de la pedagogía mexicana. De acuerdo con Pérez, (1997), su gran labor editorial consistió en la sistematización y difusión del saber pedagógico que existía antes de 1960 en México, América Latina y Europa, con ese fin trabajó la historia de la educación y la pedagogía, las cuales aún hoy son libros de consulta para las generaciones de normalistas y universitarios dedicados a las cuestiones educativas.

heredero de las inquietudes filosóficas, humanistas y pedagógicas de dos de sus grandes maestros universitarios: Antonio Caso y Ezequiel A. Chávez. De este modo, Larroyo contribuyó de manera importante a la consolidación del viejo proyecto de su maestro Ezequiel A. Chávez: hacer de la pedagogía un quehacer universitario. Para ello se propuso sacarla de su ámbito tradicional –la formación de profesores–, elevarla al rango de una teoría de la formación del hombre; crear una ciencia humana ligada a la filosofía y a las humanidades, acudir a la filosofía, historia, psicología, antropología y administración en busca de los fundamentos teóricos y metodológicos de la nueva ciencia de la educación: la pedagogía (Pérez, 1997).

II. Institucionalización de la carrera de pedagogía en la Universidad Veracruzana

La carrera de Pedagogía se crea en 1954, teniendo como antecedente el “Curso de especialización para profesores de educación secundaria”. La idea de creación de la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana se remonta al año 1902, cuando Manuel R. Gutiérrez (en esos años director de la Escuela Normal Veracruzana, en adelante ENV) expresó ante sus alumnos que en lo futuro esta escuela se llamaría Escuela Normal Primaria, a muchos causó sorpresa porque, en aquel entonces, no era concebible que existieran estudios pedagógicos superiores a los que ofrecía la ENV. (Pérez, 1986).

Entre los alumnos de Manuel R. Gutiérrez se encontraba Manuel C. Tello, quien en 1944, siendo director de la ENV, y rector de la Universidad Veracruzana, Manuel Suárez Trujillo (primer rector de esta máxima casa de estudios), con la idea de que los estudios profesionales de la Normal no eran más que el primer escalón de la Pedagogía, y ante la imperiosa necesidad de proporcionar formación pedagógica a los profesores de Educación Secundaria, fundaron, bajo los auspicios de la propia Universidad, el Curso de Especialización para profesores de Educación Secundaria, el cual sólo funcionó un año, pero que, pasada una década, se convirtió en la piedra angular de lo que habría de ser la Facultad de Pedagogía (Pérez, 1986).

En mi búsqueda sobre el momento fundacional de la Facultad de Pedagogía, efectuada a través de documentos primarios y teniendo como antecedente algunas entrevistas realizadas a alumnos de la primera generación de la carrera de Pedagogía (Navarrete, 2007), encontré por lo menos dos versiones de por qué Manuel C. Tello creó la Facultad de Pedagogía, en 1954, en la ciudad de Xalapa, Veracruz. Una de esas dos versiones es que el 11 de marzo de 1953, Marco Antonio Muñoz Turnbull,

Gobernador Constitucional del Estado de Veracruz, encomendó a Manuel C. Tello un estudio para fundamentar y organizar una Facultad de Pedagogía. Lo envió con una carta, dirigida a Ezequiel Coutiño, entonces rector de la Universidad Veracruzana, en la que argumenta la importancia de los estudios en Pedagogía, la parte central de la carta dice:

La tradición cultural de la Entidad Veracruzana y muy especialmente el hecho de ser el primer estado de la República que impulsó y creó una Escuela Normal para maestros, nos hace estimar como necesaria la creación de un Centro Superior para el Magisterio, en el cual puedan los maestros y universitarios, en general, amantes de la más noble de las profesiones la de enseñar y cultivar las ciencias en sus grados más elevados, perfeccionar sus conocimientos y métodos que a su vez se traduzcan al ser transmitidos, en la mejor preparación técnica e intelectual de nuestras futuras generaciones (Hernández, 1986).

Tanto el proyecto de creación como la carta fueron dados a conocer por el rector a los miembros del Consejo Universitario en sesión ordinaria. Hicieron uso de la palabra, apoyando la iniciativa, algunos consejeros y el propio rector y se aprobó, sin discusión y por unanimidad de votos, la creación de la mencionada institución que se consideraba necesaria para la preparación de los catedráticos de Enseñanza Media¹¹⁰ (Pérez, 1986, Navarrete, 2007). Manuel C. Tello presentó un proyecto en el que destacó sus antecedentes, propósitos y características.

El proyecto consideraba, en primer término, el establecimiento de una Escuela Normal Secundaria a la cual tendrían acceso los catedráticos en servicio de las escuelas Secundarias, los profesores normalistas y los bachilleres, que hubieran recibido estudios preliminares de materias pedagógicas. En seguida se consideraba el establecimiento de la licenciatura y el doctorado en Pedagogía como grados universitarios (Tello, 1953).

Una segunda versión de por qué se creó la Facultad de Pedagogía es la que narra José María Salazar Villa, estudiante de la carrera de Pedagogía en los años 50:

110 La Universidad Veracruzana dependía del poder ejecutivo estatal, aún no era autónoma. Su autonomía le fue concedida en 1997. De ahí que las decisiones del gobernador sobre la Universidad, antes de ser autónoma, eran acatadas, podríamos decir, sin mayor discusión. Esto facilitó la aprobación por el Consejo Universitario para la creación de la Facultad de Pedagogía.

El maestro Tello regresa de la guerrilla y el Gobernador del Estado de Veracruz le dice que como premio escoja el puesto de gobierno que él desee, y el maestro pide su escolita [...] la Facultad de Pedagogía.¹¹¹

Esta petición de Manuel C. Tello se debió a que escuchó de voz de Manuel R. Gutiérrez (maestro de Tello en la Escuela Normal) la necesidad de crear una escuela que formara a maestros de niveles superiores a los que estaba formando la Escuela Normal Veracruzana, en esta tesitura José María Salazar Villa también comenta que:

[...] el maestro Tello, precisamente, [...] decía que la Pedagogía no se quedaba nada más encasillada en la primaria, sino que la Pedagogía habría que pasarla a la secundaria y más tarde a la universidad, por eso hablaba él de una Pedagogía universitaria.

En estas dos versiones, sobre la fundación de la Facultad, queda claro que fue Manuel C. Tello el encargado de realizar el proyecto fundacional de los estudios de Pedagogía universitaria en el estado de Veracruz. De esta manera Tello dirigió y proyectó el rumbo de la Pedagogía justo como él lo había imaginado. El 10 de abril de 1954 se hizo la declaratoria de apertura, iniciándose las labores de la Facultad de Pedagogía, dependiente de la Universidad Veracruzana; el 3 de mayo de ese mismo año, provisionalmente en la casa ubicada en la calle Lerdo de Tejada, núm. 25, hoy bajo el nombre de Xalapeños Ilustres (Pérez, 1986). Setenta y dos alumnos (44 locales y 28 foráneos) iniciaron los estudios correspondientes a Primero (55 alumnos) y Segundo (18 alumnos) años, este último grado como consecuencia de que a los maestros que habían satisfecho el primer curso en aquel intento de Especialización para profesores de Educación Secundaria en 1944, les fue revalidado por la Universidad Veracruzana, con este plan de estudios se produjeron 2 generaciones de egresados.

II. Instauración de la carrera de pedagogía en la Universidad Autónoma de Chiapas

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

111 Entrevista con el Dr. José María Salazar Villa, Xalapa, Veracruz, mayo, 2005. Realizada por Zaira Navarrete.

Periódico Oficial de la Universidad Autónoma de Chiapas: “Vida Universitaria”, 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.

IV. Constitución de la carrera de pedagogía en la Universidad de Colima

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 requisitos 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.

V. A modo de conclusión: Breve análisis comparativo sobre la creación de la carrera de pedagogía en México

Dar cuenta del momento de constitución de una profesión, la del pedagogo, implica describir la dinámica institucional, histórica y discursiva que se vivió en cada una de las universidades en estudio (en este texto presenté sólo algunos fragmentos de esa dinámica, los cuales fueron desarrollados ampliamente en Navarrete, 2015), en las cuales los proyectos y agentes (fundadores, directivos, profesores, alumnos, *inter alia*) fueron imprimiendo su huella según el momento histórico de la época, de acuerdo con la relación de fuerzas políticas, intelectuales e institucionales de cada caso, según los ideales de sus maestros, en relación con las filosofías de la época, según sus propias trayectorias y percepciones, todo esto y más es lo que permitió, constituyó y dio forma a lo que sería la carrera de pedagogía en cada una de las universidades estudiadas: UNAM, UV, UNACH y UCOL.

Las condiciones de producción socio-históricas e institucionales en las que emergió cada una de las carreras de pedagogía son distintas. Así, por ejemplo, los antecedentes fundacionales también son diferentes:

- a) El Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM se funda en 1955, el cual tiene sus antecedentes en la Escuela Nacional de Altos Estudios. El Colegio inició ofertando la maestría en pedagogía; en 1957 se reestructura el plan de estudios incorporando nuevas materias; y para 1959, finalmente, ofreció la licenciatura en pedagogía.
- b) En 1954 se instituye la carrera de pedagogía en la Facultad de Pedagogía de la UV, teniendo como antecedente el “Curso de especialización para profesores de educación secundaria”. En 1954 la Facultad inició formando maestros de enseñanza media con énfasis en educación secundaria; fue en 1958 que se inició la formación de licenciados en Pedagogía.
- c) 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. 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.

- d) 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 Licenciado en Psicología Educativa. Tres años después, en 1988, se creó la carrera de Pedagogía, la cual tuvo su primer plan de estudios G-I en el año de 1989.

Para los casos de la UNAM y la UV, puedo decir que la carrera de pedagogía se sedimentó institucionalmente a partir de la idea e inquietudes pedagógicas de sus fundadores, los cuales pensaban en una pedagogía universitaria diferente a la pedagogía que se ofrecía en las escuelas normales; y en un pedagogo distinto al normalista, los fundadores de la carrera buscan dejar claro que el ser pedagogo no consiste en ser maestro de primaria, sino capacitador, asesor, maestro de maestros y se enfatiza también su formación en la organización educativa y, aunque con menos acento que las dos primeras, en la investigación educativa. En esta tesitura, las dos primeras carreras de pedagogía en México (UNAM –CU– y la UV -Xalapa-) nacieron hermanadas por la necesidad de formar un nuevo tipo de pedagogo: el pedagogo universitario.

Para los casos de la UNACH y la UCOL, sostengo que la creación de la carrera de pedagogía 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).

En los cuatro casos la constante es la relación con el normalismo y las tradiciones docentes; si bien en las dos primeras se explicita la diferencia y la intención de ser algo distinto del normalista, y en las segundas, aunque se expliciten algunas diferencias con el normalismo, la huella de esta tradición aparece y reaparece. Conocer la historia particular de la institucionalización de la carrera de pedagogía en cada universidad posibilita entender y dar cuenta del tránsito de la formación profesional del pedagogo, es decir, comprender cómo ha llegado a ser lo que es (Foucault, 1999).

Bibliografía

- Beltrán, Manuel (1990) “*Cinco vías de acceso a la realidad social*” en García, M., Ibáñez, J. y Alvira, F. *El análisis de la realidad social: Métodos y técnicas de investigación*, Madrid, Alianza Editorial.
- Buenfil, Rosa Nidia (2011) *Apuntes sobre los usos de la teoría en la investigación social*, Saarbrücken, Alemania, LAP Lambert Academic Publishing GmbH & Co. KG
- Burke, Peter (1997) *Historia y teoría social*, México, Instituto Mora.
- Ducoin, Patricia (1990) *La pedagogía en la Universidad de México* (T. I y II) México, CESU-UNAM.
- Ferrater, José María (1994) *Diccionario de filosofía*, Barcelona, Alianza editorial.
- Foucault, Michel (1999) *La arqueología del saber*, México, Siglo XXI.
- Gramsci, Antonio (1984) *Los intelectuales y la organización de la cultura*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- Hernández, Abelardo (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, Aureliano (1986) “*La Facultad de Pedagogía y su primer director, el profesor Manuel C. Tello*”, *Colección Pedagógica Universitaria*, No. 14: 109-114.
- Hernández, Nancy Leticia (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 Ernesto y Chantal Mouffe (2004) *Hegemonía y estrategia socialista, hacia una radicalización de la democracia*, Buenos Aires, FCE.
- Larroyo, Francisco (1958) *Vida y profesión del pedagogo. A propósito de la reforma de los planes de estudio de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM*, México, FFyL-UNAM.
- Luhmann, Niklas (1999) *Teoría de los sistemas sociales II* (artículos), Chile, Universidad Iberoamericana / Colección teoría social.
- Luzuriaga, Lorenzo (1980) *Historia de la Educación y de la Pedagogía*, Argentina, Lozada.
- Menéndez, Libertad (1994) *El amanecer de la pedagogía en el acontecer universitario*. Conferencia dictada, en el marco de los “Festejos del 40 aniversario de la Facultad de Pedagogía” de la Universidad Veracruzana, Xalapa, Ver,

- México, Mayo-94. Transcripción del audio-video por Zaira Navarrete y Jorge Chacón.
- Nandayapa, Mario (2013) *“La UNACH es unidad frente al cambio”*, Diario Cuarto Poder, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México, 22 de septiembre.
- Navarrete, Zaira (2007) *“El pedagogo y su identidad profesional. El caso de los egresados de la carrera de Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México y de la Universidad Veracruzana”* en *Tesis maestría, Compilación III 2006-2007*, México, DIE-Cinvestav-IPN.
- Navarrete, Zaira (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, Zaira (2015) *“La formación profesional del pedagogo universitario en México. Entre el mandato simbólico y la resignificación de los sujetos”* Tesis de doctorado, México: DIE-Cinvestav.
- Navarro, Marco Aurelio y Zaira Navarrete (2013) *“Introducción”* en Navarro, Marco Aurelio y Zaira Navarrete (Coords.) *Comparar en educación. Diversidad de intereses, diversidad de enfoques*, México, El Colegio de Tamaulipas / Sociedad Mexicana de Educación Comparada, pp. 9-25.
- Pacheco, Teresa (1997) *“Universidad Autónoma de Chiapas”* en P. Ducoing (coord.) *Formación Universitaria en Educación I: Universidades del Sureste, México*, UNAM/CESU, pp. 309-365.
- Pérez, Arnulfo (1986) *Historia de la Facultad de Pedagogía*, Xalapa, Ver. México, (Documento interno).
- Pérez, Teresa de Jesús (1997) *Francisco Larroyo y la historia de la educación en México: Configuración de un campo disciplinario*, México, CESU-UNAM.
- Pestalozzi, Johann Heinrich (1982) *Canto del cisne*, México, Porrúa.
- Saltzman, Judy Deane (1998) *“Natorp on Social Education: A Paideia for all Ages”*, ponencia presentada en el Twentieth World Congress of Philosophy, Boston, Massachusetts U.S.A, 10-15 Agosto.
- Schriewer, Jürgen (2002) *“Educación comparada: un gran programa ante nuevos desafíos”* en Schriewer, Jürgen (Comp.) *Formación del discurso en la educación comparada*, Barcelona, Pomares-Corredor, pp. 13-38.
- Tello, Manuel Crisanto (1953) *Breve estudio para fundamentar y organizar una Facultad de Pedagogía en el Estado de Veracruz*, Proyecto de creación de la

Globalización, Internacionalización y Educación comparada

- Facultad de Pedagogía UV-Xalapa, 30 de marzo. (Legajo FP-X. AHUV). Documento interno.
- 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).

Re-pensando la pedagogía desde su intertextualidad curricular: un acercamiento comparativo en la UNAM¹¹²

Viridiana Castelazo Ochoa¹¹³

“[...] el discurso [...] no es simplemente lo que manifiesta (o encubre) el deseo; es también el objeto del deseo; [...] no es simplemente aquello que traduce las luchas o los sistemas de dominación, sino aquello por lo que, y por medio de lo cual se lucha, aquel poder del que quiere uno adueñarse.”
(Foucault, 2005: 15)

Resumen

La investigación que a continuación presento¹¹⁴, se encuentra posicionada en el marco de Políticas Educativas y Gestión Académica, centrándose en develar las discursividades políticas vinculadas con los dilemas curriculares que atañen la configuración-reconfiguración de la Pedagogía como profesión, al identificar las/los sujetos que intervienen, enuncian, denuncian y discuten en torno a la delimitación o especificidad de su campo profesional manipulado, así como condicionado por diversos aspectos que serán explorados a través de los discursos políticos e imaginarios hegemónicos desprendidos de la concreción de un proyecto político-cultural denominado currículum, creado-recreado en una de las universidades públicas más importantes de Latinoamérica, inmersa en la trama sociocultural actual que es trastocada por la globalización, el credencialismo, la búsqueda de reconocimiento, la denominada calidad y el mercantilismo académico, como distintivos de una era Postmoderna. Realizando para ello, un estudio desde la perspectiva del análisis político de discurso y la aplicación del método comparado dentro de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán y la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

112 Este trabajo surge de la investigación para tesis de maestría: “Posicionamientos discursivos en la intertextualidad curricular de Pedagogía en la UNAM”, que me encuentro desarrollando en el Posgrado de Pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán, UNAM y que es financiada por el CONACyT para el periodo 2015-2017.

113 Universidad Nacional Autónoma de México. CE: virycastelazo.ochoa@gmail.com

114 Resulta importante mencionar que el uso de la primera persona es una forma de tomar responsabilidad de las ideas o planteamientos aquí contenidos, así como la manera en que son expuestos a través de esta textualidad.

Líneas introductorias

Resulta imprescindible mencionar en primera instancia, el posicionamiento crítico desde el cual emprendo esta investigación, para acceder a las realidades emanadas del campo en el que se centra, es decir, el currículum formal de la licenciatura en Pedagogía, teniendo como objeto de estudio los discursos políticos que lo integran, dan vida y constituyen onto-epistémica, cultural, ética e ideológicamente, configurándolo en un mecanismo de poder, lucha, ruptura, empero también de decisión “consensada” en la que se imbrican significaciones de política y lo político, al provenir de los posicionamientos y las nociones referidas al desarrollo profesional del pedagogo, la visión de Estado, además de las políticas públicas en las que se circunscriben aquellos sujetos encargados de su diseño, enunciación, formulación, re-formulación.

En este sentido, las evaluaciones, las reestructuraciones, los diseños, las intervenciones y las reformas que se han planteado en el ámbito curricular de la licenciatura en Pedagogía dentro de dos escenarios institucionales de la UNAM (Facultad de Estudios Superiores Acatlán y Facultad de Filosofía y Letras), así como el escaso interés que se ha colocado en estudiar la concreción de los planes de estudio en este espacio de interjuego social y simbólico, los sujetos que se encargan de diseñarlos o los discursos que los definen, los cuales son una estructura determinada por diversas posturas e intereses que condicionan la configuración identitaria del pedagogo. Son algunos de los factores que vuelven indispensable dar un giro al estudio del currículo para atender los procesos de poder pertenecientes a este campo onto-epistémico, problematizar quiénes lo diseñan, desde qué posiciones-posesiones, los para qué y los porqué, además de cómo es vivido dentro de la universidad este proyecto político-cultural; es decir, acceder al cúmulo de motivaciones, intereses, relaciones y textualidades discursivas que no sólo integran, sino también dominan en su elaboración para conocer los diversos grupos de académicos que participan en su concreción y sus perspectivas, al definir necesidades, contenidos, formas y medios para alcanzar los ideales universitarios que se vislumbran según sus propias referencialidades, como prioritarios de considerar o cumplirse para el logro de la misión institucional. Entendiendo por tales discursos, al conjunto de fragmentos que pueden ser recuperados en textos ya sea enunciados o escritos.

Siendo así, el problema de investigación en el que se focaliza este estudio crítico-reflexivo, es la intertextualidad¹¹⁵ curricular perteneciente a la licenciatura en

115 Entendiendo por ésta, al conjunto de discursos, voces, narrativas que convertidas en textos, pueden ser leídos e interpretados al ser integrados por signos lingüísticos o extralingüísticos, expre-

Pedagogía dentro de dos escenarios de la UNAM: la Facultad de Estudios Superiores Acatlán y la Facultad de Filosofía y Letras; es decir, la serie de discursos engendrados por la diversidad de posesiones-posicionamientos de las/los sujetos encargados de su diseño o elaboración, las luchas de poder-reconocimiento derivadas de ello, así como el cruce de sentidos y significados que emerge ante la concreción de un proyecto formativo político-cultural, es decir el currículum.

Ahora bien, el por qué resulta necesario estudiar la intertextualidad del currículum para las finalidades de esta investigación, adquiere la importancia debida al categorizarlo como una concreción política y sociocultural, determinada por diversos discursos, lógicas y sujetos, al mismo tiempo que condiciona tendencias formativas, prácticas educativas e identidades pedagógicas profesionales; debido a que dicta un deber ser, que posibilita la lectura de los textos e inter-textos político-discursivos imbricados en una con-textualidad formativa que convoca a producir, reproducir, problematizar y redefinir continuamente las estructuras culturales e ideológicas referidas a los imaginarios pedagógicos imperantes en esta profesión.

Basada en lo anterior, partiré del supuesto de que el currículum de la licenciatura en Pedagogía al ser un sistema simbólico, político y sociocultural, determinado por discursividades e imaginarios hegemónicos que condicionan la configuración de esta profesión dentro de la UNAM; y que también se revela en forma de una arena de poder integrada por múltiples textualidades, unas más dominantes que otras. Derivando en disputas, conflictos y negociaciones políticas al converger-divergir sujetos, discursos y posicionamientos varios referidos a esta profesión; lo que posibilita identificar los grupos de poder que conforman su intertextualidad política.

También establezco que la intertextualidad curricular refiere a la hibridación de sentidos y significados relativos a la realidad del Nos-Otros, esos lugares comunes donde el encuentro y el desencuentro entre lo otro y el Otro con el nosotros quedan evidenciados, ante la conformación de una cultura disciplinar. Depositada en un currículum formal, que más que un texto integrado por ideas, símbolos o códigos, funge como una cartografía política constituyente, estructura-estructurante viva, dinámica e incluso cambiante, que determina procesos, prácticas, aprendizajes y sujetos en continua formación, al convertirse en actores y agentes sociales; empero al mismo tiempo, es determinado por ciertos discursos, ideales o propósitos, cuyo

sados en forma hablada o escrita, cuya estructura remite a un entramado simbólico, ontológico, político y epistémico construido intra e intersubjetivamente.

entramado intersubjetivo es susceptible de análisis, reinención e interpretación continua.

Algunos pasos andados de la pedagogía como profesión

De acuerdo a estudios realizados por Zaira Navarrete, en México se escucha la palabra pedagogía en el terreno educativo a partir de 1881, con Justo Sierra; sin embargo es hasta 1955, cuando surge como carrera universitaria al interior de la Facultad de Filosofía y Letras, con significativos antecedentes de la Escuela Nacional de Altos Estudios de 1910, así como la Escuela Normal Superior y la Universidad Veracruzana; siempre ligada con la docencia, pues en el imaginario social gestado en aquella época, la institucionalización de la Pedagogía era homologada con una “vocación de servicio” orientada hacia el ejercicio docente y fuertemente respaldado en la didáctica. (Navarrete, 2008).

Para la década de los 80 cuando comienza a hablarse de la Globalización, “el desarrollo de la pedagogía como disciplina académica y su vinculación con espacios específicos de formación mostraron una perspectiva diferente del campo, su objeto y sus límites, particularmente en cuanto a la complejidad evidenciada en la presencia de nuevos referentes teóricos, conceptuales y metodológicos para el estudio de lo educativo” (Rojas, 2005: 21).

Más tarde, la identidad de la Pedagogía equidistada por el horizonte moderno del siglo XX, refleja una problemática centrada en la constante búsqueda de lo esencialmente pedagógico, ya sea dentro de su estatuto epistemológico, su carácter prescriptivo o campo de acción (Buenfil, 2007: 10), con lo que el pedagogo deja de ser confinado a labores únicamente áulicas para abrirse paso a nuevos escenarios más abiertos e informales.

Es así como “La creación de carrera de pedagogía como profesión es resultado de una serie de procesos históricos, que se generan a nivel de la cartografía social y educativa mexicana; procesos en los que se hacen presentes, sin duda, distintas corrientes de pensamiento político (liberalismo francés) y pedagógico (escuela lancasteriana, pedagogía rebsameniana, pedagogía de la acción), generalmente provenientes del extranjero, las cuales son adoptadas y no siempre adaptadas a las circunstancias imperantes en el país” (Navarrete, 2011: 271). Los cuales se han visto reflejados en la concreción curricular que sustenta una propuesta formativa determinada para los pedagogos.

Sobre el currículum, sus estudios y proyecciones en México

Ahora bien, el currículum como campo de estudio de gran envergadura dentro del terreno educativo, ha sido una veta ampliamente explorada por numerosos intelectuales, quienes a partir de diversas perspectivas teórico-metodológicas, epistemológicas y ontológicas, han intentado establecer una definición del currículum que permita abarcar todas las dimensiones que desde su diseño hasta su implementación o referente empírico, intervienen en la concreción de dicho proyecto político-cultural y lograr comprender las realidades emanadas, así como creadoras del mismo.

Bajo esta premisa, cabe recordar que como categoría de análisis, el currículum, fue establecida en México en la década de los 70 de acuerdo a los hallazgos reportados por Concepción Barrón Tirado y Edith Chehaybar junto con otros estudiosos del tema (2010); momento desde el cual ha sido debatido, problematizado y colocado en el epicentro de múltiples investigaciones destinadas a la comprensión de su complejidad teórico-práctica.

Sin embargo, no es sino hasta la década de 1980, cuando aparecen aportaciones que posibilitan la renovación conceptual y metodológica de la investigación curricular, pues “Se inicia entonces el interés por investigar aspectos de la vida cotidiana en los escenarios escolares específicos y a incursionar en la dimensión subjetiva de los actores, considerando diversas temáticas y problemáticas que gravitan alrededor del currículo [...] profesores y estudiantes [...] han dejado de ser sujetos abstractos de las propuestas curriculares y de la investigación, y han pasado a ser mirados desde ellos mismos, desde sus experiencias y en sus contextos puntuales de actuación educativa.” (Covarrubias & Casarini, 2013).

Actualmente el currículum continua siendo debatido, problematizado y colocado en el epicentro de múltiples investigaciones destinadas al develamiento del complejo proceso implicado en su ámbito no sólo teórico sino también post-teórico o práctico, atendiendo a la serie de propuestas de diseño, desarrollo, implementación y evaluación estructural que lo han caracterizado desde que comenzó a ser objeto de múltiples reflexiones. Con estas consideraciones, el currículum puede ser visto desde una diversa gama de posibilidades, al ser concebido de manera formal (planes y programas de estudio), no formal u oculto y real o vivido (prácticas cotidianas). Sin embargo, la intención perseguida en este documento es la de desplazar la mirada hacia una geopolítica del conocimiento constituida por las diferentes lógicas de pensamiento (inteligibilidad), resultantes del enorme peso que la sociedad global ha dado a ciertos logos referidos al currículum, los cuales fueron y son aún generados

por sujetos ocupados en examinarlo desde el complejo universo de significaciones que conceptualiza su diseño. En particular, para la educación superior, nivel reconocido como uno de los que cuenta con mayor producción desde la década de los noventas. (Díaz-Barriga, 2003); debido al papel decisivo que juega no sólo en la articulación de las prácticas que integran al Sistema de Educación Superior, sino también en la trascendente definición de los perfiles destinados a su incorporación en el segmento productivo de la sociedad, mediante la formación de futuros profesionistas.

Orquestado una continua polémica por esclarecer la problemática curricular dentro de las diversas instituciones educativas, en especial las de Educación Superior, debido a debido al estrecho vínculo que existe entre éstas y la formación de profesionistas partícipes dentro de la estructura dinámica e interrelacional de la sociedad. Volviendo apremiante el ubicar los sujetos del currículum; dar importancia a quienes se ven inmersos en el proceso de su diseño, los encargados de decidir qué, cómo, cuándo y por qué articular una determinada propuesta curricular en lugar de otra; cuyas presencias-ausencias remiten a ejercerla de una manera particular al interior de la universidad, pues “El que habla, el que tiene poder de la palabra en el campo del currículum, es un sujeto social, que se mueve y se desarrolla en el contexto de las contradicciones y las luchas propias de éste, esto es, de la producción conceptual sobre lo educativo: del campo de la investigación educativa en México”. (De Alba, 1989: 19).

Hacia los entramados curriculares de la pedagogía dentro de la Universidad

La universidad constituye un *locus* de enunciación política¹¹⁶ y de lo político¹¹⁷; cuyos procesos son una continua arena de reconocimiento u opacidad, encuentro-desencuentro, articulada y mediada por formas de organización conflictiva y contradictoria dedicada al enaltecimiento de ciertos grupos y beneficio de unos cuantos intereses, en lugar de constituirse en un espacio de crítica, conocimiento, reconocimiento y autoconocimiento, en donde los sujetos y no las ganancias,

116 Política refiere a cuestiones de poder, intereses, competencia, conflicto y representación, factores instituyentes de las organizaciones sociales. (Cox, 1990).

117 Lo político al ser una dimensión constitutiva de la historia que nombra el momento de la inclusión y la exclusión, poniendo énfasis en la ruptura, la negación, en lo real de la indecidibilidad, (lo no nombrado, oculto, silenciado o negado). Alude a una amplia gama de relaciones sociales donde se ejercen relaciones de poder. (Buenfil, 2002).

motivaciones o beneficios particulares, sean los ejes principales de su función. Debido a que “[...] la universidad pública refleja en su propia estructura [...] el fenómeno del poder (del poder político) y, en cuanto tal, distintos grupos y sectores pugnan por alcanzar el control de esa estructura organizativa de acuerdo con sus propios intereses, ideologías y propósitos.” (Pallán, 2014: 118).

Contexto en el que el currículum formal, adquiere una gran relevancia (aunque en ocasiones vedada), para la función social e institucional de este locus configurador y re-configurador identitario e intersubjetivo; al ser una propuesta político-educativa “[...] pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social.” (De Alba, 1995: 59).

Por consiguiente, la pedagogía que se ha creado, producido y reproducido en la universidad, encuentra la definición de sus sujetos, en particular del pedagogo el cual es nombrado pero además condicionado, a través del discurso curricular que define lo que debe ser él y la pedagogía misma. Al establecer un perfil basado en diversas normas e ideales institucionales, imponiendo una serie de contenidos mientras que otros son rechazados o simplemente vedados, favoreciendo ciertos autores, posturas o lógicas (eurocéntricas principalmente), en detrimento de muchas más que no parecen cuadrar con la tendencia intervencionista y reproducciónista de la pedagogía, en palabras breves, la universidad alimenta el poder simbólico ejercido por unos cuantos dentro del campo curricular, pues como lo expone Pierre Bourdieu “El campo científico como sistema de las relaciones objetivas [...] es el lugar (es decir, el espacio de juego) de una lucha de concurrencia, que tiene por apuesta específica el monopolio de la autoridad científica, inseparablemente definida como capacidad técnica y como poder social, o, si se prefiere, el monopolio de la competencia científica, entendida en el sentido de capacidad de hablar y de actuar legítimamente (es decir, de manera autorizada y con autoridad)...” (Bourdieu, 2000:76).

Legitimando así, la trascendencia simbólica del currículum, como cartografía política-cultural, estructura-estructurante, con y desde la cual, tienen lugar relaciones discursivas¹¹⁸ de encuentros-desencuentros, articulaciones-dislocaciones, incluso-

118 Para Michel Foucault, las relaciones discursivas no son interiores ni exteriores al discurso, empero se hallan en el límite del mismo, al proporcionarle los objetos de los cuales puede hablar, así como establecer los entramados, las relaciones y los senderos para nombrarlos, analizarlos, explicarlos, estudiarlos o comprenderlos. (Foucault, 2002: 75).

nes-exclusiones, presencias-ausencias, negociaciones, rupturas o transgresiones culturales para conformar un discurso, que de acuerdo a la noción desarrollada por Ernesto Laclau es “una totalidad significativa que trasciende la distinción entre lo lingüístico y lo extralingüístico” (Laclau, 1993: 15), auto-determinándose como hegemónica.

Una mirada a las con-textualidades pedagógicas

Dicha tesis, remite a cuestionar ¿cuáles son los discursos políticos que sustentan e integran la intertextualidad curricular de Pedagogía en la Facultad de Estudios Superiores Acatlán y la Facultad de Filosofía y Letras?, ¿quiénes participan, intervienen y deciden la conformación del currículum de Pedagogía dentro de ambas instituciones?, tomando cuenta de esto, ¿cómo es decidido el proceso de diseño curricular en la licenciatura en Pedagogía en la UNAM?, y finalmente, ¿cuál es el sujeto al que alude y se proyecta profesionalmente en el currículum de Pedagogía en la Facultad de Estudios Superiores Acatlán y la Facultad de Filosofía y Letras? Lo que apunta a las dimensiones de política y de lo político referidas al currículum, las cuales adquieren importancia debido a que permiten un acercamiento reflexivo a los ordenamientos intertextuales (de inclusión-exclusión intencional) correspondientes al proceso de diseño curricular. Malestares que imperan en la formación de las y los pedagogos dentro de la universidad, donde la universalidad es el pretexto ideal para excluir perspectivas, negar las diferencias, jerarquizar textualidades, desdibujar posibilidades, simplemente homogenizar a manera de confrontación con otras expresiones cuya ausencia es fundamental para asegurar la hegemonía de logos y contenidos supuestamente válidos o veraces; por consiguiente es apremiante “[...] el cuestionamiento crítico de las omisiones y tensiones que existen entre las narraciones maestras y los discursos hegemónicos que integran el currículum oficial y las autorrepresentaciones de grupos subordinados, como podrían aparecer en historias, textos, memorias, experiencias y narraciones colectivas “olvidadas” o borradas” (Giroux, 1995: 90).

De manera que el currículum formal o plan de estudios de Pedagogía requiere ser visto como un texto deconstructivo cuyas significaciones pueden ser leídas e interpretadas, terreno en el que acontecen luchas y confrontaciones de poder; al ser un asunto político y de política, estructura de intrincación, “cruce histórico y sistemático que dejará partir de nuevo los diferentes hilos y las distintas líneas de sentido - o de fuerza -, igual que estará lista para anudar otras” (Derrida, 1994: 40).

Esta discursividad intertextual permite comprender el entramado de problematizaciones que se entretajan en torno al desarrollo y la articulación del currículum, el cual implica una complicada tarea de elaboración simbólica por parte de académicos, estudiantes, egresados, autoridades institucionales, además de especialistas y diseñadores con visiones, posturas e intereses distintos.

Coyuntura en la que la identidad pedagógica representa una amalgama socio-histórica, epistemológica, cultural y política, en la que el currículum se vislumbra más que un proyecto, dispositivo o mecanismo ideológico depositario de ideales modernistas; como una concreción de poder que termina trastocando el ethos profesional del pedagogo. Debido a que “La identidad profesional del pedagogo - en tanto construcción discursiva - no puede interpretarse al margen de sus condiciones de producción epistemológicas, políticas e institucionales.” (Navarrete, 2008: 148); ratificando que la Pedagogía no puede ser vista monóticamente, pues dicha identidad experimenta continuas mutaciones de acuerdo a las múltiples situaciones que se expresan en el andar cotidiano de este profesionista.

Para la realización de esta investigación de corte cualitativo se partirá de mirada comparada, atendiendo a que “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: 11).

Además de utilizar el análisis político de discurso como perspectiva metodológica, al destacar “... la dimensión política de cualquier discurso, es decir, enfoca las decisiones sobre la inclusión y la exclusión en cualquier sistema de significaciones (por ejemplo, programas o proyectos). Esta perspectiva involucra posicionamientos ontológicos, políticos, epistémicos y éticos...” (Buenfil, 2010: 1). Brindando, la posibilidad de realizar un acercamiento a la lectura e interpretación de los sentidos y significados contenidos en los discursos políticos que integran el currículum de Pedagogía en la Facultad de Estudios Superiores Acatlán y la Facultad de Filosofía y Letras.

Consideraciones finales

La pedagogía universitaria requiere ser re-pensada, cuestionada, re-situada, desordenada y re-inventada, transformándola desde la universidad como uno de los espacios donde se gestan intermediaciones formativas, en concordancia con Boaventura de Sousa Santos, *locus* por excelencia del conocimiento científico, organización cuyo *ethos* universitario se encamina a producir investigación e instituirse en torno a un modelo de relaciones unilaterales con la sociedad y que a pesar de sufrir una erosión en su hegemonía representa “ [...] la institución que liga el presente con el mediano y el largo plazo por los conocimientos y por la formación que produce y por el espacio público privilegiado para la discusión abierta y crítica que constituye” (Santos, 2006: 99).

Hacer de la pedagogía una disciplina ecléctica y que no por ello, desmerezca en importancia o valor político, onto-epistémico, ya que “tanto las teorías como las disciplinas se encuentran interrelacionadas, imbricadas, tejidas con hilos de distinta procedencia, donde el tejedor es el responsable de la armonía de los colores y de la combinatoria de texturas” (Navarrete, 2009: 143), en otras palabras, las y los pedagogos debemos perfilarnos como los tejedores de una pedagogía intertextual, dialógica, impura e incentivadora de “curiosidad epistémica” orientada a la praxis. (Freire, 2004).

Plantear la necesidad de virar la mirada a los sujetos, tener en cuenta que son ellos los que hacen, re-hacen el universo pedagógico, ya que el poder político y epistémico de dicho campo, no se centra únicamente en el cúmulo de contenidos, teorías o métodos que pueden desplegar quienes se dedican a dicho quehacer, sino que lo que verdaderamente lo dota de sentido y significado, es la intersubjetividad con la que se configuran diálogos de posibilidad, implicando a los sujetos desde cuyas posesiones y posiciones se encargan de nombrar, definir, caracterizar, pero en especial de hacer realidad a la pedagogía. Esto, con el propósito de conocer el “mundo de vida” de la Pedagogía dentro de ambas sedes de la UNAM, al tener acceso a todo “aquello que puede expresarse en discursos, en plural, no sólo en uno sino en varios, que puede exigir distintas significaciones” (Zemelman, 2006: 79). Para explicitar el papel ostentado por el currículum de la UNAM, en tales procesos ideológicos, de poder, ruptura e intersubjetividad formativa.

Quedando con ello, abierta la discusión acerca de cómo recuperar esas subjetividades que viabiliza al quehacer pedagógico, ante la urgencia de reconfigurarlo para continuar nutriendo su campo epistémico, ya que “La actualidad

pide, reclama, un pensamiento decolonial que articule genealogías desperdigadas por el planeta y ofrezca modalidades económicas, políticas, sociales y subjetivas “otras.” (Mignolo, 2007: 45).

Sin perder de vista que el currículum como campo de estudio onto-epistémico es atravesado por una multiplicidad de factores que lo definen, condicionan e incluso, determinan, entre ellos, los aparentemente invisibles discursos, realidades materiales pronunciadas o escritas (Foucault, 2005:13), de aquellos sujetos que se encargan no sólo de analizarlo, problematizarlo o investigarlo, sino también de quienes son protagonistas en el proceso de su diseño, al crearlo, re-crearlo y re-formularlo con base en intereses, perspectivas y posicionamientos específicos que son mediados por la constante lucha de opacidad o reconocimiento en la toma de decisiones referidas al mismo. Estructura-estructurante, determinada y al mismo tiempo condicionante del ethos profesional del pedagogo.

Bibliografía

- Barrón, Concepción (2010). “*Currículum, formación y vinculación en la educación superior: tres ejes de investigación educativa*”, en: Revista digital universitaria, 1 de febrero de 2010. México, Volumen 11, número 02.
- Bourdieu, Pierre (2000). *Intelectuales, política y poder*, Buenos Aires: Eudeba.
- Buenfil, Rosa Nidia (2002). *Configuraciones discursivas en el campo educativo*, México: Plaza y Valdés.
- Buenfil, Rosa Nidia (2007). *Educación, postmodernidad y discurso (tres acercamientos)*. México: Cinvestav-Sede Sur.
- Buenfil, Rosa Nidia (2010). *Dimensiones ético políticas en educación desde el análisis político de discurso*, México: ITESO.
- Covarrubias, P. & Casarini, M. (2013). “*Los actores del currículo en México: un campo de conocimiento en constitución*” (2002-2011), en: La investigación curricular en México 2002-2011. México: COMIE.
- Cox, Cristián (1990). “*Políticas de educación superior: categorías para su análisis*”, en *Serie de Educación y cultura* no. 12, Octubre de 1990, Santiago de Chile: Biblioteca FLACSO.
- De Alba, Alicia (1989). “*Del discurso crítico al mito de currículum. Reflexiones sobre la relación entre el constructor de la palabra y el protagonista escucha*”,

Globalización, Internacionalización y Educación comparada

- en: Desarrollo de la investigación en el campo del currículum. México: UNAM, pp. 140-157.
- De Alba, Alicia (1995). Las perspectivas, en De Alba Alicia (Coord.), *Currículum: Crisis, mito y perspectivas*, Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Derrida, Jacques (1994). *Márgenes de la filosofía*, Madrid: Ediciones Cátedra.
- Díaz, Ángel. (2003). La investigación educativa en México 1992-2002. México: COMIE.
- Foucault, Michel (2002). *La arqueología del saber*, Argentina: Siglo XXI.
- Foucault, Michel (2005). *El orden del discurso*, Barcelona: Fábula.
- Freire, Paulo. (2004). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI, Editores Argentina.
- Giroux, Henry (1995). *La pedagogía de frontera en la era del posmodernismo*, en De Alba Alicia (Coord.), *Posmodernidad y educación*, México: CESU – UNAM.
- Laclau, Ernesto (1993). “*Discurso*”, en The Blackwell Companion to Contemporary Political Thought, The Australian National University, Philosophy Program, ITAM. Consultado el 16 de abril de 2015, <biblioteca.itam.mx/estudios/60-89/68/ErnestoLaclauDiscurso.pdf>
- Mignolo, Walter (2007). “*El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto*”, en: El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Colombia: Siglo del Hombre Editores, pp. 25-46.
- Mignolo, Walter (2011). “*Desobediencia Epistémica (II), Pensamiento Independiente y Libertad De-Colonial*”, en: Otros logos, Revista de estudios críticos. Año I, número 1, pp. 8-42. (En Repositorio digital).
- Navarrete, Zaira (2008). “*Construcción de una identidad profesional. Los pedagogos de la Universidad Nacional Autónoma de México y de la Universidad Veracruzana*”, en Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 13, núm. 36, enero-marzo, 2008, México: COMIE.
- Navarrete, Zaira (2009). “*Eclecticismo teórico en las ciencias sociales. El caso del Análisis Político de Discurso*”, en Reinalda Soriano y Dolores Ávalos (Coords.) Análisis político de discurso. Dispositivos intelectuales en la investigación social. México: Casa editorial Juan Pablos, pp. 139-151.
- Navarrete, Zaira (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. pp. 259-282.

- Navarro, Marco Aurelio y Zaira 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.
- Pallán, Carlos (2014). La política y lo político en la universidad, en Muñoz, Humberto, *La universidad pública en México. Análisis, reflexiones y perspectivas*, México: Miguel Ángel Porrúa.
- Rojas, Ileana (2005). Trayectorias conceptuales y entramados discursivos en el campo pedagógico en México (1934-1989). México: Pomares.
- Santos, Boaventura (2006). *La Universidad Popular del Siglo XXI*, Perú: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales.
- Zemelman, Hugo (2006). *El conocimiento como desafío posible*, México: IPN, Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina, A.C.

Educación comparada: panorámica, marco y estrategia como aportes-soportes para la investigación educativa. Apuntes sobre encuentros y derivaciones a partir de una experiencia académica

Ileana Rojas Moreno¹¹⁹

Introducción

Mi vinculación con la educación comparada se ha visto fortalecida con la puesta en marcha del Proyecto de Investigación PAPIIT IN-RN403813 “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”, auspiciado por la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA) de la UNAM. Para este momento de mi trayectoria académica, el referente de este espacio institucional es el insumo por definición de las consideraciones que he desarrollado en este documento. Pero por otra parte, es un refrendo de mi formación como investigadora en el campo educativo, faceta profesional con la que he afrontado en gran medida la cotidianidad de la vida institucional universitaria durante poco más de dos décadas. Así, abreviaré en la extensión permitida algunas de las derivaciones que han ampliado y enriquecido mi experiencia en el manejo de la comparatividad como estrategia de búsqueda para objetos de estudio específicos.

1. La comparatividad en los inicios de mi desempeño como investigadora.

En 1991, en el marco del Proyecto de Investigación Institucional denominado “Situación y perspectivas de las licenciaturas en educación. Principales tendencias”, coordinado por la Dra. Patricia Ducoing Watty (1994), tuve la oportunidad de colaborar con uno de los estudios de caso que conformarían la panorámica sobre la formación universitaria en educación en México y en algunos países de Europa y Latinoamérica. Por una elección personal y de cercanía académica, tuve a mi cargo el estudio de caso de la Carrera de Pedagogía en la División del Sistema de Universidad

119 Universidad Nacional Autónoma de México. CE: ileana_rojas_moreno@hotmail.com

Abierta de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Fue precisamente a partir de los esfuerzos de la coordinadora y del equipo de trabajo para resolver el problema de la integración de los diversos casos abordados como objetos de estudio en instituciones de educación superior (IES) de México y del extranjero, como surgió la necesidad de abocarse a la tarea de la construcción de la metodología ad hoc, a fin de contrastar las semejanzas y diferencias de la oferta académica caracterizada. Fue así que en el lapso comprendido entre 1994 y 1998 tuve la oportunidad de participar en diversos seminarios de estudio en cuyo marco comencé a familiarizarme con los trabajos de autores como Marc Maurice (1989) y Jürgen Schriewer (1991, 1993), experto a quien además se le invitó a impartir algunos cursos mediante intercambios académicos con la Universidad Humboldt de Berlín.

Casi en paralelo con el desarrollo del Proyecto citado, la propia Dra. Ducoing tomó a su cargo un segundo Proyecto de Investigación Interinstitucional, al que se le denominó “Estudio de las competencias educativo-laborales en computación, en la UNAM y en la Universidad de Guadalajara”. Nuevamente se presentó la exigencia de la construcción de una estrategia comparativa de casos en sendas instituciones universitarias, pero para este momento en el nuevo equipo de trabajo ya se manejaban referentes metodológicos más puntuales tales como la construcción de categorías analíticas a manera de ejes transversales, las perspectivas de contraste mediante la contextualización de los planos local, nacional e internacional, el desagregado de variables por unidades de análisis, la selección de equivalentes funcionales, etcétera.

Algunos de los productos que de manera personal fueron conformando mi bagaje sobre la metodología comparada en educación fueron una tesis de grado, un estado de conocimiento, un par de artículos y capítulos de libros que me permitieron ir conformando una suerte de esquema ordenador así como vislumbrar el potencial de esta veta de búsqueda para la obtención de conocimientos.

2. El reencuentro con la educación comparada.

No fue sino hasta la primera mitad de la siguiente década, y a la par con la realización de mis estudios de doctorado y la obtención del grado respectivo, como pude leer y releer analíticamente los trabajos de Schriewer (1989, 1990, 1996, 2002). Este ejercicio de revisión cuidadosa y desarmado de argumentaciones sobre la educación comparada me permitió situar y resignificar argumentaciones más delimitadas, algunas tomadas directamente de los desarrollos autorales como el “análisis societal” (Maurice, 1989), “criterios de externalización” (Schriewer, 1993), “sistema mundo” y “redes de

interrelación” (Schriewer, 1996), y otras como producto de la interlocución con colegas institucionales vinculados con la educación comparada, o bien, obtenidas a partir de la preparación e impartición de cursos y seminarios especializados sobre metodología comparada aplicada en la investigación educativa.

Este reencuentro con la educación comparada me permitió ubicar su sitio como asignatura en el contexto de los currícula de la formación normalista y universitaria en educación en México, así como la relación con tendencias y tradiciones académico-disciplinarias en la configuración del campo de conocimiento educativo. Llegado este punto, pude observar que junto con la revisión de las cuestiones e inquietudes sobre la construcción metodológica de corte comparativo se fueron entretejiendo otros ejercicios analíticos y de vinculación. Esta situación me dejó ver la exigencia de una búsqueda de soportes derivados de dos vertientes: por una parte, la de los recaudos históricos (Chartier, 1996; Foucault, 1996), por la otra, la de lecturas sociológicas que propiciaron mi acercamiento a algunos textos de sobre el pensar sistémico luhmanniano, el manejo de la distinción y la autorreferencialidad (Luhmann, 1993, 1996a, 1996b). Se trató sin duda de un llamado de atención que me permitió entrever el problema de la complejidad que va aparejado al ejercicio de contextualización sociohistórica y al intento de aprehender miradas procesuales.

3. La educación comparada como identidad profesional y proyecto académico e institucional.

A mediados de 2005 y a partir de un intercambio de opiniones y sugerencias con el editor Manolo Pomares (†), empecé visualizar la posibilidad de posicionarme en el campo de la educación comparada, vía la impartición de seminarios especializados en el Posgrado de Pedagogía en la UNAM o en otras IES. La cristalización de este proyecto académico llegó en 2006 con el registro en la Facultad de Filosofía y Letras del programa denominado “Seminario Institucional: La educación comparada, un horizonte de lectura en el campo educativo”, y que en 2008 se transformó en el “Seminario Interinstitucional Permanente de Educación Comparada (SIPEC)”, vigente a la fecha.

El establecimiento del citado Seminario respondió al propósito de consolidar bases e infraestructura de un programa interinstitucional sobre educación comparada, vinculado con tareas de docencia, investigación y actualización curricular de los estudios de pedagogía y educación (licenciatura y posgrado). Para ese entonces y sobre la base de un trabajo de equipo conformado con colegas y estudiantes, se

manejó un argumento de base: la educación comparada habría de situarse como el eje estructurante del Seminario, ubicándola como marco o perspectiva metodológica de abordaje de temas y problemas propios de un ámbito de estudio tan complejo como el educativo.

A lo largo de casi una década, la construcción de este espacio institucional ha incluido la integración de un equipo de trabajo que se ha ido recomponiendo con el paso del tiempo. Asimismo, la organización de actividades y la definición de líneas de investigación, además de la vinculación interinstitucional para efectos de invitación a expertos, organización de eventos, impartición de cursos y seminarios de posgrado, producción y socialización de avances, así como la formación de recursos humanos, son algunas de las aristas de diversificación en las que la educación comparada ha marcado una presencia definitoria de identidad profesional y de trayectoria académica (Navarrete y Rojas, 2013).

A la producción antecedente sobre educación comparada comenzaron a sumarse nuevos desarrollos, documentos y publicaciones a propósito de reflexiones sobre la construcción metodológica en investigación comparada (Rojas y Navarrete, 2010), y constitución de grupos y redes académicas (Navarrete y Rojas, 2013), como temas nucleares.

4. La educación comparada y los proyectos de investigación con financiamiento institucional.

El compromiso institucional de divulgar y contribuir a la consolidación del campo de la educación comparada impulsada desde el SIPEC, encontró los espacios clave en dos proyectos de investigación con financiamiento institucional.

El primero data de 2013 y es el Proyecto de Investigación IN-RN403813 ya referido al inicio del presente documento, el cual está bajo mi coordinación como responsable institucional. Este primer proyecto se diseñó teniendo como propósito central el desarrollo de una caracterización panorámica de corte comparativo sobre la práctica docente de los profesores de la División SUAyED/FFyL. El objeto de estudio se ha enfocado en los procesos de incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la cotidianeidad del trabajo docente, en las modalidades de educación abierta y a distancia. Desde esta mirada se ha procurado analizar los rasgos predominantes de esta tendencia actual de virtualización de la educación superior, tal y como viene sucediendo en México desde hace poco más de cuarenta años.

Globalización, Internacionalización y Educación comparada

Cabe señalar que si bien el eje articulante de esta investigación se definió a partir de un ejercicio de comparación analítica sobre el manejo de las TIC por parte de una población específica, en su realización también se han entramado otras aristas de corte teórico y metodológico posibilitando la contextualización sociohistórica, el análisis comparativo intrasistema y el debate teórico-metodológico sobre procedimientos y herramientas, entre otros aspectos y como parte del bagaje teórico y experiencial adquirido previamente.

En el marco de este Proyecto ha tenido lugar una variedad de actividades y productos tales como tres seminarios de estudio de construcción teórico-metodológica, participación en eventos nacionales e internacionales con al menos seis ponencias, dirección de trabajos recepcionales para titulación en licenciatura, así como un par de artículos y capítulos de libros, además del compromiso de publicación de dos libros al término de las actividades programadas.

El segundo espacio corresponde a mi colaboración en el marco del Proyecto de investigación PAPIIT IN 402712 “La Educación Secundaria: retos y perspectivas al inicio de siglo. Estudio comparado”, que data de 2012 y cuya coordinación está a cargo de la Dra. Patricia Ducoing Watty. 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. El eje transversal se definió a partir de la categoría de “currículum de educación secundaria” y su caracterización en países como Argentina, Austria, Bélgica, Brasil, Bolivia, Chile, Colombia, Costa Rica, España, Francia, Guatemala, Inglaterra, México, Perú, Venezuela y Uruguay.

En el marco del citado Proyecto, el abordaje comparativo se ha enfocado a destacar algunas de las semejanzas y diferencias más representativas en rubros como estructura curricular, orientación formativa, contenidos disciplinarios, obligatoriedad, entre otros. Los casos reunidos son representativos de cómo la educación secundaria se ha universalizado en el marco de las tendencias mundiales de internacionalización, obligatoriedad, estandarización y diseños por competencias en la oferta educativa de este nivel.

Mi colaboración en este contexto se ha concretado en un par de artículos y capítulos de libros, además de la participación en algunos eventos de difusión y seminarios de discusión, contando incluso con la participación de expertos internacionales invitados ex profeso.

5. El potencial de la educación comparada: articulaciones teóricas y aplicaciones metodológicas.

Mediante este recorrido a propósito de mi vinculación con el campo de la educación comparada y más allá de referencias anecdóticas, me interesa resaltar algunos de los hallazgos y las claves para refrendar mi pertenencia en este ámbito. En primer lugar me referiré a los desarrollos teóricos y metodológicos tomados de autores especializados, que han contribuido en la formulación de argumentos propios sobre el ejercicio de aproximaciones comparativas.

Aquí una de las lecturas iniciales fue la Maurice (1989) sobre el análisis de los criterios de comparatividad convencionales y la construcción de una metodología comparativa sustentada en el enfoque del análisis societal. El autor parte de un desglose de contraste sobre los diferentes tipos de comparaciones internacionales (funcionalista, culturalista y societal), mostrando los alcances, las ventajas y las limitaciones de cada uno. El énfasis de Maurice en cuanto a las bondades del análisis societal para la delimitación de objetos de estudio, el diseño de instrumentos, el trabajo de campo y la obtención de conocimientos, se asienta a partir de su aplicabilidad en temáticas emergentes relacionadas con la Historia y las Ciencias Sociales. De este trabajo pude derivar algunas anotaciones a propósito de la demarcación de planos de análisis.

El siguiente texto corresponde a la vasta obra publicada de Schriewer (1993) en el que argumenta acerca de la diferenciación sobre los tipos de comparatividad aplicables en la investigación. De acuerdo con el autor, encontramos un primer ejercicio en 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 o ejercicio consiste en 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). Esta diferenciación queda abreviada en esencia en la siguiente indicación, cito: “Sucintamente, como método científico-social, la comparación no consiste en relacionar hechos observables [comparación de primer nivel] sino en relacionar relaciones o incluso modelos de relaciones entre sí [comparación multinivel] (Schriewer, 1989: 198).

Vinculado con lo anterior, en otro trabajo del mismo autor se cita textualmente la siguiente argumentación weberiana: “El campo de trabajo de las ciencias no se basa en las relaciones ‘objetivas’ de las ‘cosas’, sino en las relaciones conceptuales de los

problemas: cuando se investiga un problema con un nuevo método y se llega así a descubrir verdades que abren nuevos puntos de vista relevantes, surge una nueva ‘ciencia’ (Weber, 1973: 166, citado en Schriewer, 2002: 13)”.

Fue así como de estos textos en particular, de entre la diversidad de trabajos y documentos de análisis sobre la construcción metodológica en la investigación comparada, pude resituar la variedad tanto de reflexiones teóricas como de argumentaciones sobre las estrategias más adecuadas, tomando incluso como base los resultados de investigaciones nacionales e internacionales. Percibí incluso un planteamiento a manera de recomendación cuando Schriewer advierte sobre la conveniencia de establecer como punto de partida que no se busca la aplicación de modelos normativos derivados de una fórmula de ortodoxia comparatista.

Llegado este punto y de acuerdo con los desarrollos propuestos por Schriewer (2010), me convencí de considerar la educación comparada como un ámbito de búsqueda y construcción de conocimientos. Esta idea, entre otras, quedó expuesta en un trabajo en coautoría en el que se insiste, sin perder de vista la complejidad de la construcción teórica, epistémica y metodológica, en el interjuego de la educación comparada, al obtener de esta perspectiva una estructura para la organización y el desarrollo de líneas de investigación. En el desarrollo de este mismo documento convenimos en fijar un punto de inicio en el ejercicio de la comparatividad a partir de la formulación de preguntas como las siguientes (Cf. Rojas y Navarrete, 2010: 58):

- a) ¿Cómo construir una aproximación comparativa diferente de la utilizada en las ciencias naturales?
- b) ¿Cómo mediar sistemáticamente entre los “objetos históricos” (material empírico) y el tratamiento teórico de los objetos, destinado a captar las relaciones explicativas y a determinar el conocimiento causal?
- c) ¿Cómo avanzar en la formulación de argumentaciones generales e incluyentes sin perder de vista las especificidades?

Una aportación más incluida en este último material a propósito de la construcción metodológica se aprecia en la formulación algunas indicaciones estratégicas como las siguientes (Rojas y Navarrete, 2010: 58):

- 1) Situar el procedimiento de comparatividad y contraste entre identidades semejantes y diferentes utilizando agrupaciones definidas como “unidades de análisis” (estudios de caso).

- 2) Definir categorías analíticas como demarcaciones inclusivas para establecer “relaciones entre relaciones”.
- 3) Utilizar constructos teóricos tales como “sistemas”, “configuraciones” o “modelos de interrelaciones” a partir de los cuales se puedan formular descripciones analíticas y explicaciones argumentadas.

De hecho, es esta vertiente de construcción metodológica la que hemos procurado destacar, insistiendo en la importancia de la comparatividad en el campo de conocimiento educativo. En este sentido y para mostrar operativamente su utilización, hemos avanzado incluso en la propuesta de construcción metodológica al puntualizar una serie de pasos a considerar y que son los siguientes:

- 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.

6. La educación comparada como horizonte de lectura de temáticas de actualidad.

Un último apartado para concluir esta disertación lo he destinado para detenerme brevemente en la consideración siguiente: la de ubicar el abordaje de la educación comparada y su respectiva construcción metodológica en términos de un “horizonte de lectura”. El ejemplo de referencia lo he derivado del manejo de dos categorías que dan cuenta de un cambio de óptica en los estudios comparados: la de “Estado-nación” como el punto de inicio y subsecuente impulso a educación comparada, y la de “sistema-mundo” que revela la transición en la producción de conocimientos, el paso en la búsqueda de explicaciones causales, correlatos deterministas y verdades generalizables al del reconocimiento de correlatos complejos y de contextos multirreferenciales, pasando por la definición de esquemas de causalidad y/o regularidades (Schriewer, 2010 y 2011, Grosfoguel, 2006).

En esta tesitura he podido avanzar en la preparación de documentos a propósito de temáticas como las referidas a los procesos de internacionalización y de la

virtualización de la educación, evidenciados por ejemplo, en las agendas de las políticas educativas internacionales, o bien, en la incorporación vertiginosa de los avances tecnológicos de información y comunicación en la práctica educativa. En todo caso, con el cuidado de no perder de vista el conjunto de procesos sociales, económicos y políticos que caracterizan un contexto histórico determinado y su posicionamiento y articulación en los planos de lo local, lo nacional y lo internacional.

Así, reitero mi posicionamiento respecto de que la educación comparada abre una gama muy amplia de posibilidades que tiene el mundo sociocultural a la luz de las realizaciones históricas de los seres humanos. Al mismo tiempo, en este ejercicio de producción de conocimiento es posible vislumbrar las lógicas de estructuración sistémica que dichas realizaciones han seguido y la forma como las han seguido.

En breve, mediante investigaciones enmarcadas en el ámbito de la educación comparada es factible construir y enriquecer conocimientos sistemáticos sobre el argumento de que la actividad social está imbricada en procesos constantes de transformación.

A manera de cierre.

Para este momento de mi trayectoria académica en la que he combinado las tareas de docencia e investigación, la comprensión sobre la complejidad, el potencial y las posibilidades de la educación comparada a modo de filones y vetas ha sido uno de los hallazgos más relevantes, en cierto modo previsible. Sin embargo, esta anticipación se ha entretejido al mismo tiempo con la capacidad de sorprenderme ante esta faceta heurística del descubrimiento de nuevos retos y posibilidades, manejables a partir de esquemas rigurosos de búsquedas sistematizadas y tendentes a la producción de conocimiento.

Si en este momento tuviera que responder a las preguntas típicas de un examen, tales como ¿qué es la educación comparada?, ¿cómo la definen los expertos?, ¿cómo ha sido el desarrollo de este campo de conocimiento?, ¿cómo se realiza una investigación en educación sustentada en una metodología de corte comparativo?, ¿qué tipo de resultados pueden esperarse?, ¿qué utilidad tiene este tipo de abordaje?, desde luego que podría ubicar ideas, argumentos, autores, enfoques, reportes, y aun así, sabría que hay mucha producción al respecto, pero que es mucho más lo que hay por realizar.

Solo puedo concluir que una vez más me apegaré a las condiciones de posibilidad que me han permitido, y espero continúe siendo así en el futuro, mi afortunado

encuentro con la educación comparada y la obtención de dos elementos clave que se han derivado de todo esto: el piso y la brújula de un proyecto personal de compromiso-desempeño institucional.

Bibliografía

- Chartier, Roger (2005). *El mundo como representación. Estudios sobre historia cultural*. Barcelona: Gedisa.
- Ducoing Watty, Patricia (1994). “*Proyecto de Investigación: Situación y perspectivas de las licenciaturas en educación. Principales tendencias*”. Informe académico global. México: UNAM (Documento interno).
- Foucault, Michel (1996). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
- Grosfoguel, Ramón (2006). “*Del final del sistema-mundo capitalista hacia un nuevo sistema- histórico alternativo: la utopística de Immanuel Wallerstein*”. En: Revista Nómadas, N° 25, Universidad Central, Colombia. pp. 44-52.
- Luhmann, Niklas (1993) *El Sistema educativo. Problemas de reflexión*. México, Universidad de Guadalajara, UIA, ITESO.
- Luhmann, Niklas (1996a), *Introducción a la teoría de sistemas. Lecciones publicadas por Javier Torres Nafarrate*. México: Anthropos/UIA.
- Luhmann, Niklas (1996b), *La ciencia de la sociedad*. México: Anthropos/UIA/ITESO.
- Maurice, Marc (1989). “*Méthode comparative et analyse sociétale. Les implications théoriques des comparaisons internationales*”. En: *Revue Sociologie du travail. Les comparaisons internationales: théories et méthodes*. Paris: CNRS. pp. 175-190. (tr. Ileana Rojas Moreno)
- Navarrete Cazales, Zaira e Ileana Rojas Moreno (2013). “*Constitución de un grupo de investigación: narrativa del Seminario Interinstitucional Permanente de Educación Comparada (SIPEC)*”. En Cabrera Fuentes, Juan Carlos y Leticia Pons Bonals (coords.), *Configuraciones narrativas de grupos y cuerpos académicos en el campo de la investigación educativa*. España: Octaedro. pp. 256-287.
- Rojas Moreno, Ileana y Zaira Navarrete Cazales (2008) “*Seminario Interinstitucional Permanente de Educación Comparada*”, Documento en versión electrónica a consultar en la siguiente dirección: <http://www.educomparada.filos.unam.mx>.

- 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, N° 3. pp. 415-433.
- Schriewer, Jürgen (1990). *“Comparación y explicación en el análisis de los sistemas educativos”*. En: Pereyra, Miguel A. et al. (Comp.) Los usos de la comparación en ciencias sociales y en educación. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. pp. 77-127.
- Schriewer, Jürgen (1991), *“Monográfico. La construcción de la pedagogía científica. Diferenciación institucional disciplinar, funciones formativas y praxis educativa de la ciencia universitaria de la educación en Alemania y Francia”*. En: Revista de Educación. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. N° 291. pp. 137-174.
- Schriewer, Jürgen (1993). *“El método comparativo y la necesidad de externalización: criterios metodológicos y conceptos sociológicos”*. En: Schriewer, J. y F. Pedró (Comps.). Manual de educación comparada (Vol. II) Teorías, investigaciones, perspectivas. Barcelona: Pomares-Corredor. pp. 189-251.
- Schriewer, Jürgen (1996). *“I. Sistema mundial y redes de interrelación: La internacionalización de la educación y el papel de la educación comparada”*. En: Pereyra, Miguel A. et al. (Comps.) Globalización y descentralización de los sistemas educativos. Barcelona: Pomares-Corredor. pp. 17-58.
- Schriewer, Jürgen (2002). *“I. Educación comparada: un gran programa ante nuevos desafíos”*. En: Schriewer, Jürgen (Comp.) (2002). Formación del discurso en la educación comparada. Barcelona: Pomares-Corredor. pp. 13-38.
- Schriewer, Jürgen (2010) *“Comparación y explicación entre causalidad y complejidad”*. En Schriewer, Jürgen y Hartmut Kaelble (Eds.) La comparación en las ciencias sociales e históricas. Un debate interdisciplinar. Barcelona: Octaedro. 17-62
- Schriewer, Jürgen (2011) *“Sistema mundial y redes de interrelación: la internacionalización de la educación y el papel de la investigación comparada”*, en Internacionalización. Políticas educativas y reflexión pedagógica en un medio global. Buenos Aires: Granica, pp. 41-105.



IV
Temas de interés internacional



Los profesores de tiempo parcial en las universidades públicas mexicanas: primeros acercamientos a un actor (in) visible

Angélica Buendía Espinosa¹²⁰

Abril Acosta Ochoa¹²¹

Los tiempos repletos ahí están. Baratos.

Con ilusiones unos, hartos otros: quemados muchas veces por tantos años girando.

Cansados. Los jornaleros del gis y el borrador salen temprano.

Madrugan los peones.

Manuel Gil Antón (2015)

Resumen

Hace 25 años, con el Programa para la Modernización Educativa impulsado por el gobierno de Carlos Salinas de Gortari, se inició un ciclo de políticas públicas para la educación superior cuyo eje transversal ha sido la evaluación. Desde entonces se han sumado poco a poco al diseño institucional de las políticas, las instituciones universitarias, sus actores y procesos; no obstante, algunos temas no han sido considerados de manera sistemática, tal es el caso de los profesores de “tiempo parcial” o “por hora”. Este es el tema central de la presente propuesta.

La figura del profesor part-time está cada vez más presente en la agenda académica y política. En Estados Unidos y el Reino Unido, ambos países con una larga tradición de universidades conformadas por un alto porcentaje de profesores de tiempo completo, en las últimas décadas se observa el aumento en el porcentaje de los profesores part-time y, en consecuencia, la disminución de los profesores de tiempo completo con definitividad (Howell-Hoyt, 2007; Berry, 2005; Kezar y Sam, 2010b).

El objetivo del capítulo es presentar algunos hallazgos sobre las condiciones laborales y académicas de los profesores de tiempo parcial en 40 universidades públicas mexicanas, a partir del supuesto de la ausencia de políticas para este actor y su escaso reconocimiento tanto simbólico como material.

1. El contexto internacional

120 Universidad Autónoma Metropolitana, México. CE: abuendia0531@gmail.com

121 Universidad Autónoma Metropolitana, México. CE: abril_acosta@hotmail.es

La bibliografía existente sobre las condiciones laborales de los profesores de tiempo parcial, por horas o de asignatura, es escasa en habla hispana y no muy cuantiosa en otras lenguas. Específicamente en México no se ha difundido conocimiento sobre el tema. La mayoría de textos que abordan a estos docentes, denominados en lengua inglesa como non-tenure, son de tipo periodístico y ensayístico, hay escasa información sustentada en datos estadísticos, así como descripciones puntuales basadas en investigación de campo. De éstas, existen algunas investigaciones internacionales (Jersey State Commission on Higher Education, 2002; New Mexico Higher Education Department, 2007; Rivera, 2003; Vaquero, 2005; Kezar y Sam, 2010a y 2010b), si bien sólo una realizada en México (Polanco, 2006).

Una indagación en cinco medios internacionales (Times Higher Education, Inside Higher Education, The Chronicle of Higher Education, University World News y El país) reporta 168 notas sobre el tema publicadas entre marzo de 2012 y abril de 2015.¹²² Los temas que destacan son:

- *Temas sindicales.* Reportes de reuniones sindicales, movilizaciones a favor del mejoramiento de las condiciones laborales de los profesores de tiempo parcial, aprobación de políticas institucionales dirigidas a los PTP que fueron resultado de movilizaciones sindicales.
- *Experiencias de PTP.* Entrevistas realizadas a PTP en funciones, que se han retirado o han sido despedidos; ensayos libres que reportan las experiencias presentes o pasadas de PTP; ensayos libres de PTP que exponen sus experiencias en torno a la docencia, la vida académica y la vida laboral.
- *Reportes de investigaciones o estadísticas.* Reseñas de libros especializados en PTP, cifras y estadísticas sobre PTP como tema central o en términos de su comparación con profesores definitivos; reportes estadísticos oficiales.

En general los trabajos especializados en el análisis de las condiciones laborales y académicas de los profesores de tiempo parcial delinean de forma muy clara las experiencias que viven en el ejercicio de la docencia, las relaciones complejas que establecen con la institución para la cual laboran y, en algunos casos, incluso sus

122 La fuente de información es el Laboratorio de Análisis Institucional del Sistema Universitario Mexicano (LAISUM), portal de información especializado en educación superior, ciencia y tecnología, dirigido por Angélica Buendía Espinosa: <http://laisumedu.org/index.php>

posicionamientos grupales frente a sus condiciones de trabajo. Estas cuestiones se exponen brevemente a continuación.

Su emergencia como actores de la educación superior

La figura del profesor *part-time* está cada vez más presente en la agenda académica y política. En Estados Unidos y el Reino Unido, ambos países con una larga tradición de sistemas universitarios conformados por un alto porcentaje de profesores de tiempo completo, en las últimas décadas se observa un aumento en el porcentaje de los profesores *part-time* y, en consecuencia, la disminución de los profesores de tiempo completo con definitividad (Howell-Hoyt, 2007; Berry, 2005; Kezar y Sam, 2010b).

En el país vecino, a finales de la década de los años noventa 42% de los profesores universitarios eran a tiempo parcial (Wilson, 1998), para 2001 el Departamento de Educación de los E.U. reportaba que ascendía a 44.5% (Bradley, 2004), para el año 2003 hasta un 46% de todos los profesores eran a tiempo parcial (Euben, 2006). Estudios recientes indican que aproximadamente el 65% de los profesores de nuevo ingreso, son *nontenure track* (Kezar y Sam, 2010b), es decir, se contratan por tiempo determinado. El aumento en los contratos temporales se incentivó durante los años setenta, incrementándose de manera exponencial desde hace dos décadas, marcadamente en los college o colegios comunitarios, donde dos tercios de la planta académica corresponde a profesores sin contratos definitivos (Pankin, 2011).

En la bibliografía internacional existen similitudes en la interpretación del aumento de los contratos temporales: se asocia a las propias condiciones del mercado laboral internacional que han conducido a la apropiación de mano de obra barata buscando optimizar recursos (McArthur, 1999; Vaquero, 2006; Rivera, 2003; Simo, 2008); también está presente la idea de la crisis económica como un operador del aumento de estos empleos precarios (Wilson, 2008); o el desarrollo del propio subsistema de educación superior, que requiere contratar más profesores a menor precio para cubrir la demanda de estudios superiores de públicos diversificados (Domínguez, 2009; Gil, 2008; Bermúdez y Novoa, 2009).

Distintas formas de nombrarlos

Existe una diversidad de formas de denominar a este grupo de docentes. Para el caso mexicano encontramos los términos “profesores de asignatura” (Domínguez, 2009; Chávez, 2009) y “docentes por hora” (Sidorova, 2007), lo cual muestra la polisemia

con la que normativamente se les denomina en las diversas instituciones de educación superior. En España existe la categoría de “profesor interino” (Díaz, 2011) pero es más frecuente referirse a ellos como “profesores a tiempo parcial” (Simo et al., 2008).

Al igual que en España, en Puerto Rico e Inglaterra se definen como “profesores a tiempo parcial” (Winkelman, 2005; Rosario, 2007), mientras que en Colombia se les conoce como “profesores por hora” (Bermúdez y Novoa, 2009). En Estados Unidos se les llama a través de tres términos: “part time professor” (Euben, 2006; Wilson, 2008; Smallwood, 2004; Eagan, 2013), “non tenure track faculty member” (Kezar y Sam, 2010^a y 2010b) y “adjunct” (Mangan, 2009; Dunn, 2013; Ryesky, 2013; Winkelman, 2005).

Condiciones laborales y académicas para el desempeño de la docencia

La revisión de la literatura evidencia que se trata de profesores que comparten una misma condición laboral, a pesar de la diversidad de contextos institucionales, locales y nacionales donde se desempeñan. El profesor part time se caracteriza por impartir uno a más cursos en uno o varios colegios universitarios o universidades, públicas o privadas. Su salario es inferior en comparación con el de un profesor con definitividad, los apoyos adicionales al salario están reducidos y las condiciones para impartir su cátedra son menos favorables (McArthur, 1999; Wilson, 2009; Bradley, 2004). Es muy limitada la cercanía con los profesores de tiempo completo (Wilson, 2009).

En Estados Unidos, el *profesor adjunto (adjunct professor)*, *de tiempo parcial (part time professor)* y sin definitividad (*non tenure track*) laboran por un contrato temporal, comúnmente tasado sobre el tiempo de duración del curso (anual, semestral, o curso de verano) y carecen de un conjunto de prestaciones del profesor de tiempo completo. No cuentan, por ejemplo, con una oficina, escritorio o equipo de cómputo, no tienen derecho al retiro, ni al descanso vacacional, se desplazan grandes distancias para llegar a la institución en la que prestan sus servicios, y en algunos casos se encuentran en una posición de menosprecio frente a sus colegas (Euben, 2006; Wilson, 2009; Mangan, 2009).

En Puerto Rico las condiciones laborales de los profesores por tiempo determinado son consideradas de explotación pues, “cobran 71% menos que los que tienen plaza” (Rosario, 2007:3). En Colombia, los profesores de hora-cátedra empleados en el régimen privado “responden a una perspectiva empresarial en la que los contratos por periodos cortos, generan mayores beneficios económicos para la institución (Bermúdez y Novoa, 2009: 6), muy similares a las referidas por otros autores en el

caso mexicano (Domínguez, 2009; Chávez, 2009; Sidorova, 2007). En Holanda se les asigna un lugar de menor presencia que los de tiempo completo, funcionan como vínculo entre el sistema productivo y las universidades, al ser trabajadores que adquieren sus ingresos mayoritariamente de otras fuentes de empleo (Van Steijn, 1985). La bibliografía estadounidense abunda en documentos que resaltan la condición desventajosa de estos profesores (Bradley, 2004; Powelson, 2011; Howell y Hoytt, 2007; Berger y Ricci, 2011).

En esta línea, la bibliografía internacional también ha abordado el papel que desempeñan las luchas y movimientos sindicales y de agrupaciones docentes en su búsqueda de mejores condiciones laborales y de apoyos para su profesionalización (Rivera, 2003; Euben, 2006; Díaz, 2011) destacando algunos estudios que además tienen una base conceptual y analítica (Berry, 2005; Kezar y Sam, 2010a y 2010b). Es relevante el impulso que han tenido estos movimientos para el reconocimiento los part time en la formación de estudiantes, fomentar la obtención de apoyos institucionales para su desempeño e impulsar la operación de políticas educativas e institucionales dirigidas al mejoramiento de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

2. Los profesores de tiempo parcial en el sistema universitario mexicano

El estudio del trabajo académico como profesión en México encuentra sus principales aportes en las investigaciones realizadas desde hace más de dos décadas (Gil Antón et al., 1992 y 1994; García Salord, 1999 y 2000); una temática recurrente es la de la carrera académica (Casillas et al., 2005) y recientemente también se ha trabajado en los procesos de deshomologación del trabajo académico (Ibarra y Rondero, 2006), los grupos de investigación y la identidad disciplinaria (Hamui, 2005).

En su mayoría, estas aproximaciones se han enfocado en los profesores de tiempo completo que tienen contratos definitivos, también llamados “de carrera”. Los profesores con contratos temporales hasta ahora han estado ausentes o bien aparecen en segundo plano en la mayor parte de las investigaciones antes referidas.¹²³ Con

123 Los primeros datos recabados sobre los profesores de asignatura en México se encuentran en dos textos producidos en 1992 y 1994 respectivamente, por Manuel Gil *et al.*, *Académicos: Un Botón de Muestra*; y *Los Rasgos de la Diversidad*. Por otro lado, son excepcionales dos artículos seminales del tema escritos por Rollint Kent, “Los profesores y la crisis universitaria” en *Cuadernos Políticos*, número 46, abril-junio de 1986, pp. 41-54; y “¿Quiénes son los profesores universitarios?, las vicisitudes de una azarosa profesionalización”, en *Crítica* no. 28, julio septiembre de 1986.

base en lo anterior, se considera que toda revisión de los trabajos producidos en torno a los *profesores de tiempo parcial*¹²⁴ requiere reconocer que son una categoría que no ha sido construida conceptualmente, ni suficientemente estudiada empíricamente, es decir, se trata de un sujeto de investigación no *re*-conocido ni en sus *rasgos*, ni en sus trayectorias.

¿Por qué estudiar a los profesores de tiempo parcial? En 2013, el 69% de los contratos del personal académico en las instituciones de educación superior en México eran por horas, en las universidades públicas ascendía a 58%, mientras que en las privadas a 80% (EXECUM, en línea). Es decir, más de la mitad de las actividades de docencia realizadas en las universidades mexicanas son realizadas por los profesores que no tienen contratos de tiempo completo.

La proporción de contratos de tiempo parcial en las universidades mexicanas responde a un largo proceso de conformación del sistema de educación superior, en el que de acuerdo con diversos autores es posible observar al menos tres grandes periodos de crecimiento que lo constituyeron de forma diversificada y heterogénea (Gil Antón et al., 1994; ANUIES, 1999; Buendía, 2014). De forma colateral, se pueden identificar dos etapas de conformación del “espacio académico” (Gil Antón, 2008): de expansión no regulada (1960–1989) caracterizada por la ampliación continua del número de puestos académicos para hacer frente al marcado incremento de la matrícula; y de deshomologación (1990–2001), que impuso criterios de diferenciación del trabajo académico así como de los perfiles docentes con base en la formulación de políticas de evaluación que contrajeron su expansión y segmentaron a los grupos de profesores con base en su productividad, habilitación y categoría de contratación.

Finalmente, se reconoce la heterogeneidad de las condiciones contractuales, académicas y las interacciones que suceden en el sistema universitario, dada la diversidad de historias institucionales, del grado de consolidación de sus actividades y sus indicadores (Ibarra y Buendía, 2014). Sobre esta base, resulta necesario atender a los profesores de tiempo parcial como un grupo *heterogéneo en sus particularidades pero que simultáneamente comparte condiciones laborales y académicas similares*. Es, por tanto, una categoría emergente dentro de la temática de los profesores universitarios que requiere ser estudiada.

124 En el presente documento se utiliza el término “profesor de tiempo parcial” (PTP) como una categoría genérica que incluye las diversas terminologías institucionales que hacen referencia a los profesores que no tienen contratos de tiempo completo en una universidad pública o privada.

La configuración actual

La configuración actual del sistema de educación superior en México, caracterizado principalmente por la complejidad de sus funciones académicas, por la diversidad institucional y la oferta educativa, tiene su origen en una serie de transformaciones económicas, políticas y sociales ocurridas a partir de la posguerra. A escala mundial, la masificación de la educación superior representó un proceso que transformó su función. De estar orientada a formar a las élites políticas y sociales de las naciones, pasó a la democratización y promoción del acceso masivo a ese nivel educativo, con el objetivo primordial de contribuir a remediar los grandes problemas de desigualdad social y económica entre los individuos, además de fortalecer el crecimiento económico de las naciones (Buendía, 2014).

La expansión de la matrícula trajo consigo grandes transformaciones en el terreno de la configuración y la coordinación del Sistema Nacional de Educación Superior.¹²⁵ El sistema de educación superior creció de manera significativa en los últimos 50 años y su expansión se asocia con el incremento demográfico, la política social de ampliación del sistema educativo y la incorporación de las mujeres en las actividades económicas, políticas, sociales y culturales del país. En el periodo escolar 1960-1961, había 76 269 alumnos en educación superior. La etapa más intensa de crecimiento tuvo lugar entre 1970 y 1980, lapso en el cual se presentaron las tasas anuales de crecimiento más altas en la matrícula (ANUIES, 2001; Taborga, 2003). En 1970 había 208 944 alumnos matriculados, lo que significó un aumento de 273.9% en 10 años. En 1980 la población escolar de este nivel llegó a 731 147 estudiantes, cifra equivalente a un crecimiento de 349.9% en una década. En cambio, en el decenio que va de 1990 a 2000 la matrícula sólo llegó a 507 217 estudiantes, equivalente a 68%. Al concluir la primera década del siglo XXI, estaban matriculados

125 El ciclo de expansión y reforma de la enseñanza superior, que se intensificó al inicio de la década de 1960, corresponde a la política de cambio educativo impulsada por la administración del presidente Echeverría; la cual, en el terreno de la educación superior, se orientó por medio del Sistema de Institutos Tecnológicos Regionales y se propagó en el territorio nacional, así como por la reforma de los planes de estudio de estas instituciones y la creación de nuevas carreras e instituciones, además del cambio institucional de las universidades mediante acuerdos entre ellas, principalmente por la vía de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) como interlocutor entre el gobierno y las universidades. En ese periodo se creó el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, la Universidad Autónoma Metropolitana y las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales de la UNAM. También se intentó ampliar los servicios educativos más allá de las grandes ciudades y las principales capitales estatales, a pesar de que la concentración geográfica de las instituciones sigue siendo una característica del sistema.

3 millones 107 mil 713 estudiantes y, para el año 2013 esta cifra se incrementó en el 12% aproximadamente (EXECUM, 2015).

Este proceso de expansión trajo consigo diversas consecuencias. Una de ellas fue el aumento considerable del número de docentes contratados en dichas instituciones (ANUIES, 1999). Algunos cálculos apuntan a que entre 1961 y 1970 se generaron 4.3 plazas docentes por día, y entre 1970 y 1982 un promedio de 11.9 (Gil et al., 1992; Gil, 2004). Para el ciclo escolar 2013-2014 había un total de 265 mil 842 profesores laborando en las IES mexicanas, de ellos el 69.5% (ver tabla 1 y gráfica 1) corresponde a profesores con contratos de tiempo parcial, lo que da cuenta de su relevancia como un actor fundamental para el sistema de educación superior en México (Ibarra, 1991; Gil et al., 1992).

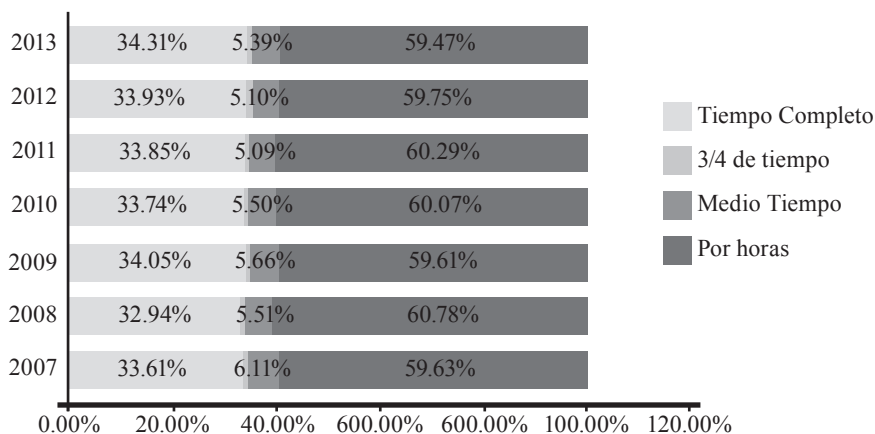
Tabla 1. Planta académica por tiempo de dedicación en el Sistema de Educación Superior en México (2007-2013)

Año	Total	Tiempo Completo	%	3/4 de tiempo	%	Medio Tiempo	%	Por horas	%
2007	283,523	75,172	26.5%	4,149	1.46%	16,602	5.86%	187,600	66.17%
2008	306,153	79,393	25.9%	4,485	1.46%	19,384	6.33%	202,891	66.27%
2009	307,607	78,881	25.6%	4,729	1.54%	76,571	5.69%	207,426	67.43%
2010	329,186	81,731	24.8%	4,754	1.44%	18,723	5.69%	224,338	68.15%
2011	342,617	83,464	24.4%	4,909	1.43%	1,777	0.52%	237,167	69.22%
2012	368,916	89,025	24.1%	6,068	1.64%	2,634	0.71%	253,189	68.63%
2013	382,335	91,591	24.0%	6,184	1.62%	18,718	4.90%	265,842	69.53%

Fuente: elaboración propia con base en el EXECUM, disponible www.ecum.unam.mx, consultado el 10 de abril de 2015.

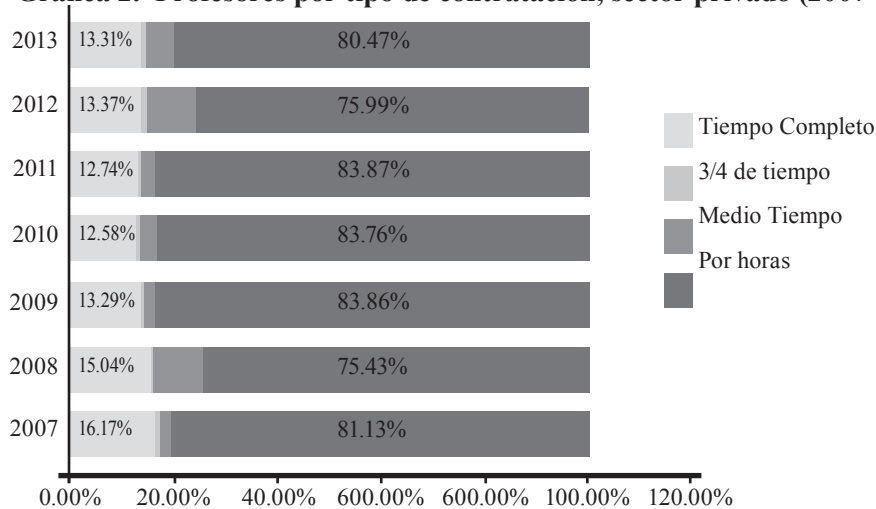
El análisis por sector muestra también la preeminencia de profesores por hora o de tiempo parcial. En el caso del sector público los profesores de tiempo parcial se constituyen como una mayoría. La relación que guardan en términos proporcionales es de aproximadamente el 60% de profesores de tiempo parcial, frente al 34.3% de profesores de tiempo completo. La pequeña proporción restante corresponde a profesores contratados por medio tiempo y tres cuartos de tiempo (ver gráfica 1).

Gráfica 1. Profesores por tipo de contratación, sector público (2007-2013)



Fuente: elaboración propia con base en el EXECUM, disponible www.ecum.unam.mx, consultado el 10 de abril de 2015.

Gráfica 2. Profesores por tipo de contratación, sector privado (2007-2013)



Fuente: elaboración propia con base en el EXECUM, disponible www.ecum.unam.mx, consultado el 10 de abril de 2015.

3. Metodología

En México el estudio de los profesores por hora ha estado ausente en la agenda de la investigación educativa. La centralidad de los profesores de tiempo completo como objeto de investigación ha obedecido principalmente a la importancia que la política educativa para el nivel superior otorga a este actor. Como señala Gil (2004),

Para el sector privado la proporción de profesores por hora es mucho mayor y alcanza el 80%, los profesores de tiempo completo sólo ocupan un 13% del total del profesorado, como se observa en la gráfica 2. Mientras que en el sector público es casi una situación generalizada que los profesores de tiempo completo realicen funciones de docencia, investigación y difusión de la cultura, en el caso del sector privado no hay evidencias de que ocurra algo similar. Los profesores de tiempo completo en este sector deben realizar actividades de gestión y docencia, fundamentalmente la construcción de la profesión académica en México a lo largo del siglo XX y los primeros años del siglo XXI, se orienta al cumplimiento de indicadores que derivan de modelos universitarios de distintas partes del mundo. La política ha orientado la profesión académica, a través de políticas específicas para este sector, en forma colateral la investigación educativa ha derivado en grandes aportes sobre los efectos de esas políticas en las distintas funciones que realizan los profesores de tiempo completo, pero con escasa atención a los profesores por hora.

Es probable que la ausencia de los profesores por hora como actores en la política educativa haya derivado también en su invisibilidad en la agenda de la investigación mexicana. Por ello, el primer paso es construir un objeto de investigación para, posteriormente, generar una línea de investigación que permita abordar distintos problemas en torno a los profesores por hora, *reconocidos* ya como sujetos de investigación. Esta es la razón principal por la que el presente trabajo privilegia la metodología descriptiva a fin de exponer las características principales del fenómeno (Garza Mercado, 2007). La investigación se fundamenta en el análisis documental, aunque también considera algunas formas de exploración como la observación directa y la entrevista. Un primer acercamiento a profesores por hora en activo por medio de entrevistas semiestructuradas ha permitido adentrarnos en sus motivaciones, expectativas e historias; pero la información no es aún lo suficientemente consistente como para compartirla en este momento.

La escasa literatura sobre el estudio de los profesores por hora da cuenta de dos dimensiones necesarias en su descripción y análisis: las condiciones académicas y las laborales, bajo las que establecen su relación con el establecimiento de nivel

Globalización, Internacionalización y Educación comparada

superior. Para avanzar en ello se realizó una delimitación del objeto de estudio considerando la complejidad del sistema de educación superior mexicano. La base fue las 40 universidades públicas que forman parte de la sección de geografía política del Laboratorio de Análisis Institucional del Sistema Universitario Mexicano (LAISUM), mismas que para el año 2013 atendían aproximadamente al 40% de la matrícula de nivel superior a nivel nacional (ver tabla 2).

Tabla 2. Universidades que constituyen el objeto de estudio del LAISUM

Regiones	Siglas	Matrícula 2013 (licenciatura)
Instituto Tecnológico de Sonora	ITSON	15,737
Universidad Autónoma de Baja California	UABC	55,068
Universidad Autónoma de Baja California Sur	UABCS	5,102
Universidad Autónoma de Chihuahua	UACH	27,386
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez	UACJ	24,863
Universidad Autónoma de Sinaloa	UAS	59,258
Universidad de Sonora	UNISON	29,377
Total regional	7	216,791
Universidad Autónoma Agraria Antonio Narro	UAAA	4,930
Universidad Autónoma de Coahuila	UACOH	21,411
Universidad Autónoma de Nuevo León	UANL	82,737
Universidad Autónoma de San Luis Potosí	UASLP	23,878
Universidad Autónoma de Tamaulipas	UAT	34,613
Universidad Autónoma de Zacatecas	UAZ	19,400
Universidad Juárez del Estado de Durango	UJED	13,750
Total regional	7	200,719
Universidad Autónoma de Aguascalientes	UAA	13,311
Universidad Autónoma de Nayarit	UAN	13,614
Universidad de Colima	UCOL	11,874
Universidad de Guadalajara	UDG	96,534

Zaira Navarrete Cazales / Marco Aurelio Navarro Leal

Universidad de Guanajuato	UGTO	17,045
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo	UMSNH	38,980
Total regional	6	191,358
Instituto Politécnico Nacional	IPN	101,212
Universidad Autónoma Metropolitana	UAM	50,928
Universidad Nacional Autónoma de México	UNAM	190,336
Universidad Autónoma de la Ciudad de México	UACM	12,797
Total regional	4	355,273
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla	BUAP	56,530
Universidad Autónoma Chapingo	UACha	47,02
Universidad Autónoma de Guerrero	UAGRO	25,356
Universidad Autónoma de Querétaro	UAQRO	17,300
Universidad Autónoma de Tlaxcala	UTIx	12,505
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo	UAEH	23144
Universidad Autónoma del Estado de México	UAMEX	45,161
Universidad Autónoma del Estado de Morelos	UAEMOR	15,701
Total regional	8	195,697
Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca	UABJO	15,676
Universidad Autónoma de Campeche	UACAM	5,772
Universidad Autónoma de Chiapas	UNACH	20,441
Universidad Autónoma de Yucatán	UADY	13,715
Universidad Autónoma del Carmen	UACAR	4,770
Universidad de Quintana Roo	UQROO	4,197
Universidad Juárez Autónoma de Tabasco	UJAT	27,869
Universidad Veracruzana	UV	58,706
Total regional	8	151,146
Total nacional UPM	40	1,310,984
Total nacional		3,309,221

Fuente: elaboración propia con base en el EXECUM, disponible www.ecum.unam.mx, consultado el 10 de abril de 2015.

Un segundo momento implicó construir las dimensiones de análisis para describirlas. Aunque, como hemos señalado, la investigación es descriptiva, subyace una conceptualización teórica desde una de las vertientes del nuevo institucionalismo, la sociológica, pues la revisión documental corresponde al análisis de las condiciones laborales y académicas comprendidas como instituciones que regulan las relaciones entre los profesores de tiempo parcial y las universidades. Siguiendo a North las instituciones son:

“reglas del juego en una sociedad o, más formalmente los constreñimientos u obligaciones creados por los seres humanos que le dan forma a la interacción humana; en consecuencia, estas estructuran los alicientes en el intercambio humano, ya sea político, social o económico. El cambio institucional delinea la forma en el que la sociedad evoluciona en el tiempo y es, a la vez, la clave para entender el cambio histórico.” (North, 1993:3).

El trabajo pone énfasis en el pilar regulativo que da sentido a las instituciones como significaciones en la vida social y que Scott (2008:48) ha definido. Las instituciones se materializan en relación con organizaciones complejas, públicas o privadas, y las normas y reglas que las rigen (Portes, 2009:8). Según Scott (2008) las instituciones se conforman por tres pilares: regulativo, normativo y cultural-cognitivo. A través de ellos, se proporciona estabilidad y significado a la vida social. El pilar regulativo se refiere al establecimiento de normas a través de un proceso explícito mediante el monitoreo y sanción de las actividades, es decir, se establecen reglas que permiten manipular comportamientos indebidos a través de castigos. El concepto de regulación evoca visiones de represión y restricción, muchos tipos de regulaciones permiten la acción de actores sociales a través de la adquisición de licencias, poderes especiales y beneficios.

Una segunda vertiente que deberá abordar en el futuro la investigación son los pilares normativo y cognitivo cultural. Es con base en su análisis que sería posible indagar sobre los comportamientos y las construcciones sociales en torno a las relaciones entre las universidades y los profesores por hora y los roles que juegan cada uno de estos actores. Por un lado, el pilar normativo incluye valores y normas. Los primeros son concepciones preferidas o deseables junto con la construcción de estándares en donde se evalúan y comparan los comportamientos. Mientras que las normas juegan un papel importante en la medida en que definen cómo deben hacerse las cosas y en la manera en que legitiman los medios para perseguir los fines (Scott, 2008). Algunos valores y normas son aplicables a todos los miembros de la

colectividad mientras que otros se aplican solo a cierto tipo de actores, de esta manera los roles se convierten en un concepto importante, ya que marcan los objetivos y actividades apropiadas para realizar tareas específicas, por lo tanto los roles son construidos socialmente.

Scott (2008:55) afirma que “los sistemas normativos imponen límites en el comportamiento social, al mismo tiempo empoderan y permiten la acción social, es decir dan derechos como responsabilidades, privilegios como deberes y licencias como mandatos. Bajo esta visión normativa, las instituciones proporcionan reglas, estándares operativos, estrategias, roles, formas organizacionales y tecnologías”.

El pilar cultural-cognitivo representa la forma en que se constituye la realidad social a través de significados creados por los individuos como una forma para entender e interiorizar lo que ocurre a su alrededor; de esta forma cada institución llega a representar esos significados de manera objetiva. Bajo esta perspectiva cultural-cognitiva Scott (2008) menciona que los individuos aceptan y no cuestionan las reglas y rutinas hasta llegar al grado de conformidad, sin consentir otro tipo de comportamientos. Un sistema cultural-cognitivo destaca el papel central que desempeña la construcción de significados mediados por un marco común.

Para fines del estudio de las instituciones regulativas las *condiciones académicas* se definieron como los procesos e insumos institucionales que regulan el ingreso, la permanencia, los requisitos para la promoción, la valoración del desempeño, los recursos para diferenciar la productividad, y los programas y condiciones para el retiro de los miembros del personal académico que no es de tiempo completo. Por su parte, las condiciones laborales se refieren a los procesos e insumos institucionales por lo que se establecen los medios económicos y simbólicos que regulan las formas de ingreso, la permanencia, los requisitos para la promoción, la valoración del desempeño, los recursos para diferenciar la productividad, y los programas y condiciones para el retiro de los miembros del personal académico que no es de tiempo completo.

El establecimiento de las condiciones académicas y laborales recae en las universidades, pero, tal como lo propone la teoría institucional, hay una fuerte influencia del ambiente en las organizaciones universitarias; de tal manera que ello supone un proceso de institucionalización de ciertas regulaciones en el conjunto de universidades. Por ejemplo, los requerimientos de ingreso, los procesos de evaluación del desempeño y el esquema de estímulos a la productividad, las tareas docentes, por citar algunos. En cambio, son amplias las diferencias en cuanto a los salarios y las

Globalización, Internacionalización y Educación comparada

condiciones de retiro, que parecen responder a procesos y dinámicas de desarrollo interno a las organizaciones.

En la siguiente tabla se especifican las variables que se consideran en cada una de las dimensiones

Tabla 3. Variables/instituciones para las dimensiones

Condiciones académicas	Condiciones laborales
A1.1. Mecanismos de ingreso (proceso académico)	L1.1. Mecanismos de contratación (temporalidad)
A1.2. Requisitos para la función docencia (requisitos académicos)	L1.3. Carga académica laboral
A1.3. Modalidades, categorías y niveles en los que se agrupa al personal académico (anotar categorías y niveles utilizados por la institución)	L.4. Salarios
A1.4. Mecanismos de permanencia y promoción académica	L1.5. Mecanismos de remuneración económica y beneficios por ley
A2. Funciones universitarias. Tareas académicas a desempeñar para cada una de las funciones y obligatoriedad de las mismas de acuerdo con la regulación vigente.	L1.6. Mecanismos de remuneración adicionales a los previstos por ley
A2.1. Función docencia	L1.7. Mecanismos de apoyo a la permanencia y promoción (económicos)
A2.2. Función investigación	L1.8. Condiciones económicas y laborales de la conclusión de la relación de trabajo
A2.3. Función difusión	L2. Funciones universitarias. Condiciones laborales normativas e institucionales de las actividades a realizar de acuerdo la legislación vigente, las funciones de docencia, investigación y difusión.
A2.4. Vinculación	L2.1. Función docencia
A2.5. Participación en espacios colegiados y de gestión	L2.2. Función investigación
	L2.3. Función difusión
	L2.4. Función vinculación
	L2.5. Participación en espacios colegiados y de gestión (apoyos económicos para realizar esta tarea)
	L3. Actividades de profesionalización y de apoyo al desarrollo académico (apoyos económicos para la participación en este tipo de actividades)
	L4. Evaluación y estímulos. Condiciones normativas e institucionales por medio de las cuales se establece la participación del personal académico en procesos de evaluación de sus funciones y las consecuencias económicas y simbólicas de éstos.
	L4.1. Estímulos al desempeño
	L4.2. Estímulos extraordinarios

Fuente: elaboración propia.

La identificación de cada una de estas variables/instituciones, como las llamamos desde ahora, se realizó a través de la revisión documental del marco institucional de cada universidad. Esta primera aproximación se integra, aunque con algunas variantes, por documentos tales como: ley orgánica, estatuto, reglamento orgánico, reglamento de ingreso, promoción y permanencia del personal académico y contrato colectivo de trabajo. Al considerar las 40 universidades del LAISUM en la investigación aludimos a la perspectiva comparada, misma que ha sido ampliamente cultivada en la ciencia política por Sartori (2004) y Portes (2009), particularmente en la investigación educativa hay ya una vieja tradición cuyo origen se ubica en el libro clásico *Comparative Method Education*, de Bereday (1964) y que se ha nutrido de aportes más recientes como los de Bray, Adamson y Mason (2010).

Para el diseño del trabajo de campo se siguieron las siguientes etapas:

- Recopilación de las leyes y reglamentos de las 40 universidades.
- Revisión y sistematización de las variables/instituciones para las dimensiones condiciones académicas y laborales.
- Integración de tablas de verdad con tres valores.
- Descripción y análisis de la información obtenida.

Otras investigaciones que utilizan como marco interpretativo la teoría institucional (Portes, 2009) y que metodológicamente se sustenta en el Análisis Cualitativo Comparado (QCA, por sus siglas en inglés)¹²⁶, nos orientaron para la construcción de las tablas de verdad¹²⁷ con la siguiente notación:

126 Para una siguiente etapa de la investigación se pretende utilizar el QCA, cuyo principal autor es Charles Ragin. Uno de los textos clásicos es *The comparative method: Moving beyond quantitative and qualitative strategies*, Berkeley, University of California Press, 1987.

127 La generación de esta tabla de verdad tiene como base algunos trabajos en modelos de conjuntos difusos. Entre las ventajas del uso de esta metodología para el análisis de datos podemos mencionar que permite analizar datos cuantitativos y cualitativos; fundamentar el análisis en teorías previamente establecidas, conocimiento de expertos, estudios empíricos previos y series de datos; y no requiere un mínimo de datos ya que no se basa en representatividad estadística sino en la valoración de información a partir de criterios cualitativos. Ver Ragin, 20005 *From Fuzzy Set to Crisp Truth Tables*. *Department of sociology* y Salas, 2013 Salas, I. (2013). “Calidad del empleo: un modelo analítico para su valoración” en Revista Gaceta Laboral.

Tabla 4. Tabla de verdad para el análisis de las dimensiones de estudio

Tipo de respuesta	Valor cualitativo	Valor cuantitativo
No aplica la variable en la universidad	NA	1
No hay información sobre la variable	SD	2
La variable en cuestión aplica en la institución por “uso y costumbre”, pero no está regulado en algún instrumento normativo ¹	UC	3
La información sobre la variable en cuestión es ambigua y no fue posible confirmarla en algún instrumento normativo	A	4
Si aplica la variable y hay un fundamento legal en algún instrumento normativo de la institución	SI	5

Fuente: elaboración propia.

El carácter complejo de las universidades, así como la escasez e incompatibilidad de la información, es una de las debilidades de esta primera descripción de un fenómeno poco estudiado, como lo son los profesores de tiempo parcial. No es esta una excusa de los posibles errores de este trabajo, pero sí se anota como una advertencia para los lectores interesados en el mismo.

La información sistematizada es vasta, por razones de espacio y de interés para la exposición hemos elegido dos variables que por su asociación con las principales actividades realizadas por los profesores de tiempo parcial resultan de mayor relevancia y cuyo análisis proporciona una primera imagen de la relación entre las universidades y los profesores como actores. Para las condiciones académicas elegimos la función docente y para las condiciones laborales de igual forma, la docencia y la operación de los estímulos al desempeño docente. Es evidente la asociación entre ambas variables, lo que quedaría pendiente es explicar las diferencias y similitudes en su comportamiento en la comparación entre universidades, así como las visiones de las opiniones de los profesores por hora en torno a ellas. Con ello trataremos de resarcir las debilidades teóricas que algunos autores han observado sobre el concepto de institución y distinguir, para el caso del estudio de los profesores por hora, sobre la esfera simbólica y la realidad material, la jerarquía de ambas esferas (Portes, 2007; Campbell, 2009) en las motivaciones y expectativas de estos actores e intentar una explicación coherente sobre su rol en la educación superior mexicana.

4. La docencia en los profesores de tiempo parcial: A trabajo igual... ¿Lo demás igual?

Presentar las condiciones académicas y laborales en las cuales los profesores de tiempo parcial realizan su función docente se relaciona con el interés por mostrar un terreno aún inexplorado, las tareas que de acuerdo con su puesto deben llevar a cabo y el sistema de recompensas establecido por la organización.

Docencia

Para analizar la variable docencia se definieron un conjunto de actividades asociadas tanto para las condiciones académicas, como para las laborales.

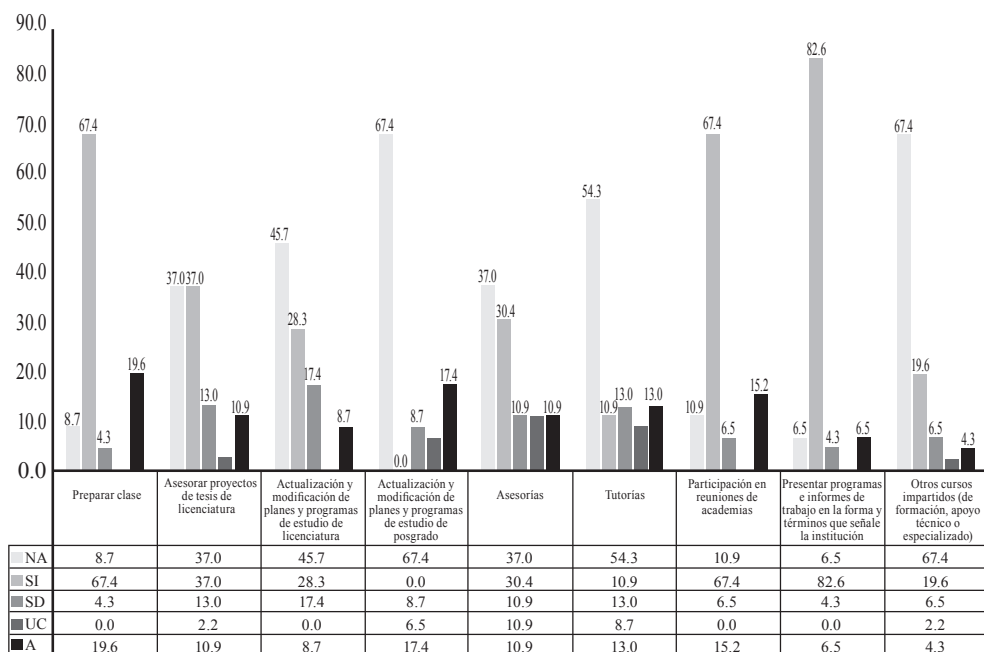
Tabla 5. Condiciones económicas y laborales para la función docencia

Condiciones académicas	Condiciones laborales
Asesorar proyectos de tesis de licenciatura	Apoyos económicos para proyectos de innovación educativa
Actualización y modificación de planes y programas de estudio de licenciatura	Apoyos económicos para material didáctico
Actualización y modificación de planes y programas de estudio de posgrado	Apoyos con los materiales y equipo necesarios para impartir clases (solicitud de libros, equipo de cómputo, otros)
Asesorías	Espacios para su estancia en la institución (cubículos, equipos de cómputo, impresora, copiadora, etc.)
Tutorías	Apoyos económicos para otras actividades de docencia (actualización de planes de estudio, tutorías, asesorías)
Participación en reuniones de academias	
Presentar programas e informes de trabajo, en la forma y términos que señale la institución	
Otros cursos impartidos (de formación, apoyo técnico o especializado)	

Fuente: elaboración propia.

De acuerdo con lo esperado, en todas las universidades se establece que la impartición y preparación de clases es la actividad central de los profesores a tiempo parcial. No obstante, sólo en el 67.4% de los casos está claramente especificado en la normatividad vigente (ver gráfica 3).

Gráfica 3. Condiciones académicas para la función docencia



Fuente: elaboración propia.

El resto de las actividades que contempla la función docencia muestran en cambio diferencias significativas. Como se muestra en la Gráfica 3 el 37% de las universidades reconoce que los docentes por hora pueden asesorar tesis y proyectos terminales de licenciatura, entre las cuales podemos mencionar:

El 28.3% de las universidades considera que los profesores de asignatura deben participar en la actualización y modificación de planes y programas de estudio de las licenciaturas donde imparten clase, pero 45.7% han definido en cambio que esta es una labor exclusiva de los profesores de carrera. No hay datos que nos permitan conocer si en siete de las universidades, que constituyen el 26.1% de los casos de estudio, los profesores a tiempo parcial participan en los procesos de actualización de planes de estudio, entre las cuales podemos mencionar a la Universidad Pedagógica Nacional y la Autónoma de Ciudad Juárez. La modificación de planes y programas de estudio de posgrado no constituye una actividad de los profesores por hora, toda vez que ninguna universidad lo establece.

En 30.4% de las universidades analizadas se indica la obligatoriedad de que los profesores a tiempo parcial impartan asesorías a sus alumnos, mientras que en el 37% no están consideradas como una tarea obligatoria, a pesar de que podría suponerse que realizan esta actividad.

Las tutorías personalizadas son una actividad que constituye las labores de los profesores a tiempo parcial en el 10.9% de los casos, que corresponde a UAA, UAGro y UDG. En el 67.4% de los casos se encuentra reglamentado que los profesores por hora o de asignatura participen en reuniones de academias o en otras formas de organización del trabajo docente de forma colegiada, si bien en su mayoría se refiere a juntas de docencia y no a las otras funciones universitarias (investigación, extensión y vinculación). El 10.9% no lo considera y en el resto de los casos no es posible conocer la información.

En lo referente a la obligatoriedad de presentar informes y programas de actividades como parte de sus labores docentes, el 82.6% de las universidades lo establecen en sus reglamentos y estatutos. Sólo el 19.6% de los casos revisados permiten que los profesores a tiempo parcial impartan otro tipo de cursos de actualización y de apoyo técnico o especializado, sin embargo 67.4% de las universidades no abre esta posibilidad.

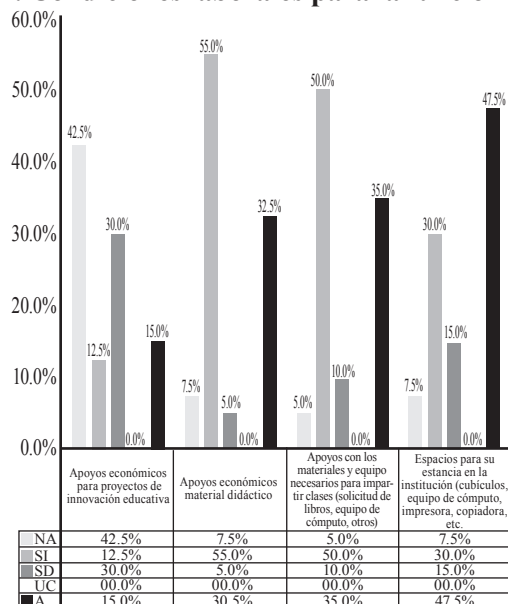
Para el caso de las condiciones económicas y materiales en que los profesores de tiempo parcial realizan sus tareas, el panorama no es alentador. En el 42.5% de los casos los profesores no reciben algún tipo de apoyo para desarrollar proyectos de innovación educativa y si consideramos las universidades en la información es ambigua y en los que no aplica, el 55% de ellos no cuentan con un lugar físico como cubículos, oficina, etc. En cambio, en la mitad de ellas se asignan apoyos para material didáctico, materiales y equipo (ver gráfica 4).

Estímulos

En México, los profesores de tiempo completo cuentan con un conjunto de estímulos a su desempeño. Existen programas internos a la organización universitaria que operan de forma simultánea a otros programas federales, a través de los cuales se diferencia la productividad en las funciones de docencia e investigación, consideradas labores complementarias y obligatorias en la práctica, si se quiere acceder a ingresos adicionales al salario base. Pese a tener nombramientos que pueden privilegiar la docencia o la investigación (profesor de tiempo completo versus investigador de tiempo completo), la política federal ha planteado que ambas pueden –y deben– ser

cumplidas por todos los académicos. El origen y los efectos de estos programas de deshomologación han sido estudiados en México (Ibarra 1991 y 1994; García Salord 1999 y 2000; Castaños, 2000; Ibarra y Rondero, 2006; Galaz y Gil, 2009).

Gráfica 4. Condiciones laborales para la función docencia



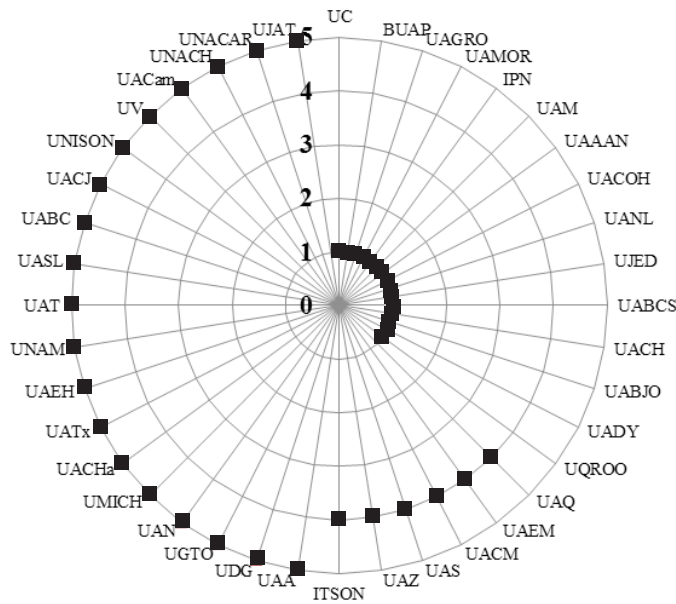
Fuente: elaboración propia.

Un profesor de tiempo parcial, en contraparte, tiene a su cargo prioritariamente labores de docencia. De tal forma que la revisión de los estímulos y apoyos adicionales al salario a los que tienen derecho por realizar esta tarea, nos permite identificar los reconocimientos materiales y simbólicos que se otorgan a estos miembros del personal académico por el trabajo docente y de investigación que realizan. Consideramos para esta descripción dos tipos de estímulos, los económicos y los simbólicos.

El 48% de las 40 universidades analizadas establecen programas de estímulos económicos como complemento al salario para recompensar la docencia, como se puede apreciar en la gráfica 5. En cambio, 38% no los tiene contemplados, es decir, los profesores tienen acceso a su salario base pero no tienen otra fuente de ingresos y recompensas por su trabajo. Por otro lado 15% de las universidades no lo establece

como un derecho pero existen ambigüedades derivadas de la imprecisión con la que normativamente se establecen los requisitos para acceder a estos estímulos, de forma que no es posible establecer si, de hecho, existen profesores que optan por la búsqueda de mayores ingresos económicos en estas universidades. Finalmente, ninguna de las universidades otorga estímulos normativos por uso y costumbre, es decir, de forma habitual al margen de los requisitos establecidos normativamente (ver gráfica 5).

Gráfica 5. Programas de estímulos económicos para profesores de tiempo parcial



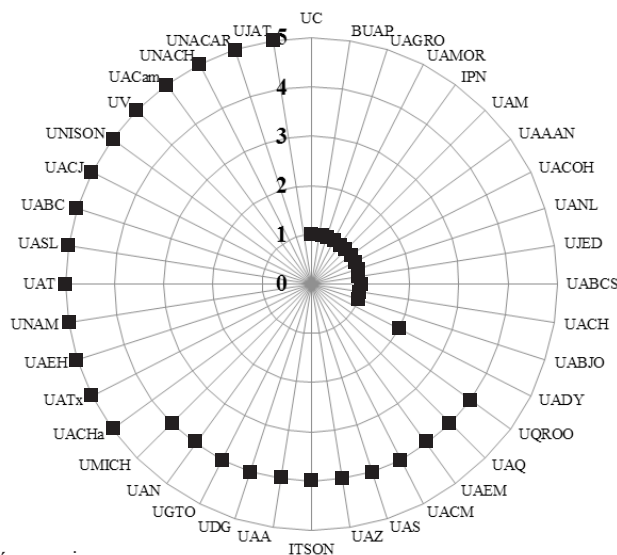
Fuente: Elaboración propia.

Nota: Los valores corresponden al grado en que la universidad considera este estímulo. 5: Si, 4: A, 3: Uso y costumbre, 2: Sin datos y 1: No aplica.

En relación con la existencia de programas de reconocimiento simbólico al trabajo docente de los profesores de tiempo parcial (tales como diplomas, medallas, cartas, asistencia a eventos, u otros), 14 universidades (35%) lo establecen como una forma de valoración del desempeño (Gráfica 6). En todos los casos se trata de un derecho

que es común a la planta académica total con independencia de la categoría y nivel en el que se ubican en el tabulador oficial. Por otra parte, una proporción similar (33%) no contempla ningún tipo de estímulo simbólico al desempeño docente. Es interesante observar que en 12 universidades (30%) existen ambigüedades normativas, lo cual hace imposible identificar si los programas de reconocimiento simbólico son un derecho de los profesores por hora o únicamente de la planta académica con definitividad. Finalmente, en uno de los casos (Universidad Autónoma de Yucatán) no existe información que permita saber si se recompensa simbólicamente el desempeño de los integrantes de la planta académica.

Gráfica 6. Programas de reconocimiento simbólico para desempeño docente de los profesores de tiempo parcial



Fuente: Elaboración propia.

Nota: Los valores corresponden al grado en que la universidad considera este estímulo. 5: Si, 4: A, 3: Uso y costumbre, 2: Sin datos y 1: No aplica.

Es posible establecer que los reconocimientos económicos a los que tienen derecho los profesores de asignatura están contemplados en la mitad de las universidades estudiadas. Los de tipo simbólico, en cambio, se encuentran establecidos en una tercera parte de las universidades analizadas cuando se trata de la docencia. Esto da cuenta de una segmentación de los reconocimientos al trabajo: las universidades no

parecen valorar de forma amplia el desempeño de los profesores de tiempo parcial, al menos no a la par de sus colegas de tiempo completo. Se trata de un diseño institucional donde destaca la definitividad y la investigación, mientras que el profesor por hora, que conforma como dijimos más de la mitad de la planta docente, no es un sujeto de las políticas de estímulos de forma prioritaria.

5. Primeros acercamientos, no conclusiones

En México los profesores de tiempo parcial, también llamados de asignatura o por hora, constituyen un grupo heterogéneo. De acuerdo con la escasa bibliografía disponible se caracterizan por tener múltiples denominaciones y su tiempo de dedicación es variado. Los temas recurrentes son: *sindicales, experiencias y vivencias de los profesores de tiempo parcial reportes de investigaciones o estadísticas*.

A pesar de sus limitaciones la relevancia de este trabajo radica en construir una primera aproximación el tema, de tal forma que más que conclusiones, este trabajo se constituye en un parteaguas para indagar sobre un tema “olvidado” tanto en la política educativa de nivel superior, como en la agenda de la investigación educativa. Por esta razón en seguida apuntamos algunos de los temas que consideramos deben investigarse a profundidad en el sistema de educación superior mexicano:

1. La “deslocalización” es una de las características en las condiciones académicas y laborales de los profesores de tiempo parcial, pues su contratación y “estabilidad” en las universidades mexicanas es en varios casos consecuencia de los derechos de los profesores de tiempo completo (permisos, sabáticos, jubilaciones, entre otros).
2. Se requiere estudiar a profundidad las condiciones institucionales (laborales y académicas) y las motivaciones y expectativas de los profesores de tiempo parcial.
3. Se debe discutir y analizar el concepto de “definitividad”, su asociación con la diversidad institucional y disciplinaria y con la evaluación de las funciones. No es una aspiración y mucho menos una propuesta el que exista en las instituciones de educación superior mexicanas una planta integrada sólo por profesores de tiempo completo; sin embargo, es necesario reflexionar sobre los aportes que a la educación superior nacional realizan de los profesores de tiempo parcial y generar propuestas de política para que conduzcan a resarcir

las desigualdades que hoy caracterizan al sistema en este aspecto. Esta discusión podría incorporar el papel que juega el reconocimiento simbólico y material de las funciones que realizan estos profesores.

4. La información hasta hoy revisada da cuenta de la “distancia” existente entre el marco normativo y las prácticas de la gestión en las universidades. Es decir, se observan desajustes entre la estructura formal y las prácticas reales de gestión de algunas universidades, con respecto a las variables docencia y estímulos analizadas en este trabajo.
5. Finalmente, la teoría institucional se constituye en un herramienta teórico que podría funcionar como marco interpretativo para la investigación sobre los profesores de tiempo parcial en México. Empero, otros aportes teóricos también pueden contribuir en ese sentido. El asunto es que necesitamos más investigación y más acción para un actor hasta hoy invisible.

Bibliografía

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (1999). *“Informe de Avance de la clasificación de las IES afiliadas a la ANUIES en relación con la tipología aprobada por la XXIX Asamblea General”*. México (mimeo).
- Bereday, George Z.F (1964). *Comparative Method in Education*, en Holt, Rinehart & Winston, New York.
- Berger, E. D. & Ricci, C. (2011). *“Exploited by Universities: Part-time Workers as Victims.”* Workplace, 18, 1-9. En línea: ojs.library.ubc.ca/index.php/workplace/.../182407
- Bermúdez, Marta Luz y Nancy Novoa (2009). *Condiciones laborales de los docentes de hora*. Cátedra, reflexiones desde sus relatos de vida. Tesis de maestría, Facultad de Educación, Universidad de La Salle, Bogotá.
- Berry, Joe (2005). *Reclaiming the ivory tower*. Organizing Adjuncts to change Higher Education. New York: Monthly Review Press.
- Bradley, Gwendolyn (2004). *“Contingent Faculty and the New Academic Labor System”*. Academe, Vol. 90, Fascículo 1.
- Bray, Mark, Bob Adamson y Mark Mason (2010). *Educación comparada*. Enfoques y métodos. Buenos Aires: Granica, Springer y SAECE.
- Campbell, John L. (2009). *Surgimiento y transformación del análisis institucional*, México: Gedisa y UAM Cuajimalpa.

- Casillas, Miguel, et al. (2005). *La carrera académica en la UAM: Un largo y sinuoso camino*. México: UAM.
- Castaños-Lomnitz, Heriberta (2000). “Sistemas de valoración de la actividad académica en México”. En Evaluación académica, Díaz Barriga Ángel y Teresa Pacheco. México: CESU-UNAM-FCE.
- Díaz, Ibán (2011). “Los profesores interinos de la Universidad de Sevilla ganan la primera batalla contra la precariedad.”. En línea: “<http://www.enlucha.org/Site/?q=node/16146>”
- Domínguez. Malena (2009). “Profesores de asignatura de las IPES. Formación permanente y condiciones laborales”. En IX Congreso Nacional de Investigación Educativa. COMIE, México. En línea: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_15/ponencias/1567-F.pdf
- Dunn, Sydni (2013). “Colleges Are Slashing Adjuncts’ Hours to Skirt New Rules on Health-Insurance Eligibility.” Chronicle of Higher Education, 00095982, 4 de abril, Vol. 59, Fascículo 33.
- Eagan, Kevin (2013). “The Plight of Part-Time Faculty. What shapes the perspective of these faculty—and what supports they need.” University Business, Febrero. En línea: <http://www.universitybusiness.com/article/plight-part-time-faculty>
- Eagan, Kevin y Audrey Jaeger (2008). “Closing the Gate: Part-Time Faculty Instruction in Gatekeeper Courses and First-Year Persistence.” New directions for teaching and learning, no. 115, Fall.
- Euben, Donna (2006). “Legal Contingencies for Contingent Professors.” en Chronicle of Higher Education, Vol. 52, Fascículo 41.
- Galaz, Jesús y Gil Antón, Manuel (2009). “La profesión académica en México: Un oficio en proceso de reconfiguración.” Revista Electrónica de Investigación Educativa, volumen 11 número 2. Extraído el 26 de marzo de 2014 desde: <http://redie.uabc.mx/vol11no2/contenido-galaz2.html>
- García Salord, Susana (1999). “Los académicos de la UNAM: un viejo problema y dos retos para un nuevo milenio”. Sociológica, vol. 14, núm. 41, septiembre-diciembre, Pp. 61-80. México: FCPyS-UNAM.
- García Salord, Susana (2000). “La carrera académica: escalera de posiciones y laberinto de oportunidades” en Cazés, Daniel (coord.). Re-conociendo a la universidad, sus transformaciones y su por-venir Tomo III: Los actores de la universidad, ¿unidad en la diversidad? México: CEIICH-UNAM.

- Garza Mercado, A. (2007) *Manual de técnicas de investigación para estudiantes de ciencias sociales y humanidades*. En G. M. Ario, Manual de técnicas de investigación para estudiantes de ciencias sociales y humanidades (págs. 1-39).
- Gil, Manuel et al. (1992). *Académicos. Un botón de muestra*. México: UAM-A.
- Gil, Manuel et al. (1994) *Los rasgos de la diversidad. Un estudio sobre los académicos mexicanos*. México: UAM-A.
- Gil, Manuel (2008). *Amor de ciudad grande: una visión general del espacio para el trabajo académico en México*, págs. 45-81, en Altbach, Philip (Coord.) *El ocaso de gurú. La profesión académica en el tercer mundo*, México: UAM, col. Cultura Universitaria/Serie Ensayo 77.
- Gil, Manuel (2015). *Profesores de tiempo repleto*, El Universal, disponible en: <http://laisumedu.org/showNota.php?idNota=248635&cates=Carrera+acad%9mica&subcates=2.-+Modalidades+de+ingreso+y+figuras+de+contrataci%F3n&ssc=33>, consultado el 26 de agosto de 2015.
- Grediaga, Rocío (2000). *Profesión académica, disciplinas y organizaciones: procesos de socialización académica y sus efectos en las actividades y resultados de los académicos mexicanos*. México: ANUIES.
- Grediaga, Rocío, Rodríguez Jiménez, J. R., y Padilla González, L. E. (2004). *Políticas públicas y cambios en la profesión académica en México en la última década*. México: ANUIES.
- Hamui, Mery (2005). *Procesos de conformación y consolidación de grupos de investigación: factores materiales y simbólicos que convocan y dan sentido a los grupos*. Tesis de doctorado, México: Centro de Estudios Sociológicos, El Colegio de México.
- Howell, Scott y Jeff Hoyt (2007). *Part-time faculty job satisfaction in higher education: A literature review*. ERIC- Brigham Young University.
- Ibarra, Eduardo (1991). "Evaluación del trabajo académico y diferenciación salarial: el cómo de la modernización en la UAM". *Perfiles educativos*, número 53-54, pp. 40-48. México: CESU-UNAM, IRESIE.
- Ibarra, Eduardo (1994). "La Reforma Pendiente: De la Deshomologación Salarial a la Carrera Académica". *Universidad: Trabajo y Sindicato*, número 66, México. Extraído el 25 de mayo de 2014 desde: www.elcotidianoenlinea.com.mx/doc/6601.doc
- Ibarra, Eduardo y Angélica Buendía (2014). *Compendio del sistema universitario mexicano*. Perfil, datos e indicadores. México: UAM-LAISUM-CONACyT.

- Ibarra, Eduardo y Norma Rondero (2006). “*Regulación del trabajo académico y deshomologación salarial: balance general de sus ejes problemáticos*”, págs. 569-601, en G. T. Bertussi y G. González (coords.), *Anuario Educativo Mexicano: visión retrospectiva*, México: Universidad Pedagógica Nacional/Miguel Ángel Porrúa/H. Congreso de la Unión.
- Jersey State CommisSion on Higher Education (2002). *Part-Time Instructional Staff Survey and Analysis*. . <http://www.state.nj.us/highereducation/PTFac.pdf>
- Kezar, Adrianna, Sam, Cecile (2010a). *Understanding the New Majority of Non-Tenure-Track Faculty in Higher Education: Demographics, Experiences, and Plans of Action*. California California: ASHE Higher Education Report. Volume 36, Number 4. ASHE, Higher Education Report.
- Kezar, Adrianna, Sam, Cecile (2010b). *Non-Tenure-Track Faculty in Higher Education: Theories and TenSions*. California: ASHE Higher Education Report. Volume 36, Number 5. ASHE, Higher Education Report.
- Mangan, Katherine (2009). “*Adjunct Inspiration*” *Chronicle of Higher Education*; Vol. 55 Issue 29, pB1-B4, 3p, 2 Color Photographs.
- McArthur, Ronald C. (1999). “*A comparison of grading patterns between full-and part-time humanities faculty: A preliminary study*”. *Community College Review*, 00915521, Winter, Vol. 27, Fascículo 3.
- New Mexico Higher Education Department (2007). *The Report on Part-Time Faculty Compensation and Salary Survey*. House Bill 384. Descarga en ERIC: <http://eric.ed.gov/?id=ED500288>
- North, Douglass (2012). *Instituciones, cambio institucional y desempeño económico*, México: FCE.
- Pankin, Robert y Carla Weiss (2011). “*Part-time Faculty in Higher Education: A Selected Annotated Bibliography*.” Sociology Department Faculty Publications. Paper 1. http://digitalcommons.providence.edu/sociology_fac/1
- Polanco, Alejandro. *Condiciones laborales de los profesores interinos en la UNAM*, tesis de licenciatura. México: UNAM, 2006.
- Portes, Alejandro (Coord.) (2009). *Las instituciones en el desarrollo latinoamericano*. Un estudio comparado, México: Siglo XXI.
- Powelson, M. W. (2011). “*The Proletarianization of the Academy: California State University-Northridge and the California Budget Crisis*.” En *Workplace*, 18, 10-24.
- Ragin, Ch. (2005). *From Fuzzy Set to Crisp Truht Tables*. Arizona: Department of sociology. Universidad of Arizona.

- Rivera, Juan Ramón (2003). *Las horas complementarias en el contrato de trabajo a tiempo parcial*. Ediciones Aranzadi, Cizur Menor (Navarra), España.
- Robbins, Stephen (1996). *Comportamiento Organizacional. Teoría y Práctica*. México: Prentice Hall, Hispanoamericana 7ma. Ed.
- Rosario Luna, Ramón (2007). “*La degradación de las condiciones de trabajo de los docentes: la superexplotación de los profesores a tiempo parcial*.” Ponencia. En línea: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:6bw3qYCID0UJ:www.appu.org/_literature_42538/La_Degradaci%25C3%25B3n_de_las_Condiciones_de_Trabajo_de_los_Docentes+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=mx
- Ryesky, Kenneth H. (2013). “*Counting, Not Curtailing, Adjuncts’ Work*.” *Chronicle of Higher Education*, 5 de noviembre, Vol. 59 Issue 35, pA33-A34, 2p.
- Salas, I. (2013). “*Calidad del empleo: un modelo analítico para su valoración*.” *Revista Gaceta Laboral*, Vol. 19 No. 3, 283-316.
- Sartori, Giovanni y y Leonardo Morlino (eds.) (2002). *La comparación en las Ciencias Sociales*, Madrid: Alianza Editorial.
- Scott, Richard (2008) *Institutions and Organizations*. Third edition, California: Thousand Oaks, SAGE.
- Sidorova, Ksenia (2007). “*Ser docente: entre prestigio y precariedad. Condiciones laborales*” en IX Congreso Nacional de Investigación Educativa. COMIE, México. En línea: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at16/PRE1178203534.pdf>
- Simo, Pep, et al. (2008). “*Compromiso organizativo, satisfacción con el trabajo e intención de abandonar la organización: Análisis comparativo entre el profesorado universitario a tiempo parcial y a tiempo completo*” en *Revista Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, Vol. 16, No. 22, Diciembre. Universitat Politècnica de Catalunya.
- Smallwood, Scott (2004). “*Scrambling for a Living*.” *Chronicle of Higher Education*, 10 de agosto, Vol. 51, Fascículo 7.
- Taborga Torrico, Huáscar (2003). *Expansión y diversificación de la matrícula de la educación superior en México*, México: anuies (Colección Biblioteca de la Educación superior).
- Van Steijn Frans (1985). “*Part time professors in Netherlands, old wine in new bottles?*” En *European Journal of Education*, vol. 20, no. 1.
- Vaquero, Alberto (2005). “*Políticas de incentivos sobre el profesorado universitario. Situación actual y propuestas de mejora*”, en *Presupuesto y gasto público*. España.

- Wilson, Robin (1998). “*Contracts Replace the Tenure Track for a Growing Number of Professors.*” Science Careers from the journal Science, June 12. En línea: http://sciencecareers.sciencemag.org/career_magazine/previous_issues/articles/1998_06_12/nodoi.16062358580987692315
- Wilson, Robin (2008). “*More Colleges Offer Part-Time Options for Professors.*” Chronicle of Higher Education, Vol. 54, Fascículo 45.
- Winkelman, Michael (2005). “*Myths and Realities for Today's College Professors; or, Et in Arcadia Ego*”, Pedagogy , Volume 5, Issue 2.
- Yin Robert K. (2003). *Case Study Research. Design and Methods*. Third Edition. California: SAGE Publications. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Sitios de internet

ECUM: <http://www.ecum.unam.mx>

El país: <http://elpais.com>

Inside Higher Education: <https://www.timeshighereducation.co.uk>

LAISUM: <http://www.laisumedu.org/index.php>

The Chronicle of Higher Education: <http://chronicle.com/section/Home/5>

Times Higher Education: <https://www.timeshighereducation.co.uk>

University World News: <http://www.universityworldnews.com>

Programa de Mejoramiento del Profesorado o Programa para el Desarrollo Profesional Docente. Apuntes acerca de un programa compensatorio

César Hernández Pérez¹²⁸

Introducción

El Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) otorga apoyos a los profesores de instituciones públicas de educación superior para concluir estudios de posgrado, financiamiento a la investigación y formación de cuerpos académicos: Los recursos se otorgan con la finalidad de elevar el nivel de *habilitación del profesorado*. El Sistema Nacional de Investigadores (SNI) nace en el año de 1984 y se caracteriza por ser el mecanismo evaluador de la calidad de la investigación en México. El presente trabajo hace un repaso comparativo¹²⁹ a las principales características de estos programas, la relevancia a partir de su implementación y se hace un análisis de algunos elementos que los conforman.

Algunos programas compensatorios son utilizados para atender diferentes problemáticas sociales, entre ellos la pobreza y algunas condiciones que generan desigualdad. El combate a la pobreza ha sido el principal objetivo de estos programas, si bien la eficacia de estos puede ser cuestionada si se observan los datos obtenidos en los estudios de medición de la pobreza y calidad de vida. Sin embargo, ejemplos de estos apoyos como serían las becas se han sostenido y se continúan impulsando. En el caso de estudiantes de educación media superior y superior para evitar la deserción escolar y mantener a los estudiantes en las aulas. En cuanto a estudios de posgrado se otorgan becas en algunos programas de posgrado y en el extranjero con la finalidad de formar recursos humanos capaces de desarrollar investigación e impulsar el desarrollo científico y tecnológico en el país.

128 DIE-Cinvestav, México. CE: hpcesar@outlook.com

129 En el presente documento se hace una revisión de algunas características del PROMEP o PRODEP y del SNI, y se comparan algunos resultados, así como, elementos que permitirían encontrar similitudes y puntos de confluencia. Para el presente texto que se inscribe dentro de la educación comparada al contener algunos elementos de los señalados por Guillermo Ruíz: “Más allá de los debates en torno a las posibilidades de las investigaciones comparativas en función de las características de sus unidades de análisis, se puede acordar que como disciplina dentro de las ciencias de la educación la educación comparada posee un carácter básico y otro aplicado” (Ruiz, 2010:17). En este caso son las características las que permiten un análisis comparado.

A los docentes de instituciones de educación superior (IES) se les otorgan apoyos extraordinarios para impulsar proyectos de investigación, y se creó el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), en el que se premia a los investigadores (mayoritariamente adscritos a IES) a través de becas y apoyos a la investigación. Eso sumado a programas como PROMEP/PRODEP que se enfocaron a impulsar y apoyar a profesores de tiempo completo de algunas IES en la década de los noventa han dado un marco general de referencia que da oportunidad de comparar algunos de sus elementos y que es el objetivo de este texto.

En términos generales

En años recientes la noción de *Programa Compensatorio*¹³⁰ nos evoca a estrategias aplicadas al combate a la pobreza económica, alimentaria o social. Estas estrategias de atención a la marginalidad fueron incorporadas en los sistemas educativos con la finalidad de atender a las poblaciones que se encuentran en situación de exclusión y pobreza, principalmente en los niveles de enseñanza preescolar y primaria¹³¹. Para los fines del escrito este concepto será aplicado a Educación Superior, resignificándolo y otorgándole un sentido diferente al utilizado en educación elemental. La idea de “compensatoriedad” en educación puede encontrarse en los apoyos que incluyen estímulos económicos, en este caso se aplican a los docentes de educación superior, los cuales desde la óptica institucional pretenden resarcir en el aspecto salarial, la profesionalización de la función social del docente y el mejoramiento de las condiciones laborales, mediante la aplicación de sistemas de estímulo y vigilancia de la productividad individual y colegiada. En el caso de los alumnos de las IES, se otorgan becas y apoyos económicos.

130 Consideramos compensatorio como el esfuerzo para reducir una situación. Programa compensatorio: estrategia y voluntad por reducir una situación y se manifiesta a través de la política y las políticas. Según el Diccionario de la Academia de la Lengua Española: compensar se puede entender como igualar o resarcir un daño o perjuicio y se iguala con el efecto de una acción opuesta o correctiva.

131 El gobierno de México, con la asesoría y financiamiento de algunos organismos internacionales (OI) ha impulsado la educación compensatoria en el país, en el Subsistema de Educación Básica a través del Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE), el Programa para Abatir el Rezago en Educación Inicial y Básica (PAREIB), y en el caso del Sistema de Educación Superior, el Programa de Fortalecimiento Institucional (PIFI), Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), Fondos Federales Extraordinarios, Programa Nacional de Becas para la Educación Superior (PRONABES), entre otros.

Podríamos usar la noción de *Programas Compensatorios* como una categoría de análisis dentro de las políticas educativas para definir a una serie de políticas implementadas en algunas instituciones de Educación Superior, estas políticas tienen la intención de *compensar* el deterioro que han tenido la mayoría de las IES, en el cumplimiento de sus funciones sustantivas, a causa de la reducción de presupuestos y el aumento en la matrícula, presionando sus finanzas y la incapacidad de enfrentar los retos que las condiciones actuales les demandan.

El presente texto pretende abordar algunos elementos para resaltar la labor de un programa de apoyo implementado en nuestro país, el cual afecta directamente a los profesores universitarios, la dinámica dentro de las instituciones, establece algunas reglas al trabajo académico, y a quienes pretenden integrar equipos de trabajo y colaboración académica. Otorgando a cambio apoyos a la investigación y recursos económicos de apoyo a los participantes, así como compensaciones económicas a sus salarios a través de becas.

Uno de los programas a los cuales se hace mención es el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), el cual a partir del año 2014 es denominado Programa de Desarrollo Profesional Docente del Tipo Superior (PRODEP), el cambio de nombre no modifica el sentido de los apoyos ni la forma de operar del programa. Los apoyos y sus montos se mantienen sin cambio, la estructura se mantiene y quienes coordinan la operación del mismo se mantienen en sus cargos desde hace más de diez años.

Por la importancia que tiene este programa y el impulso que se le ha dado, es necesario verlo en relación con otro gran elemento de las políticas educativas en educación superior, el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) que es administrado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). Cuya finalidad es el impulso de la investigación a partir del reconocimiento del trabajo con la entrega de estímulos y apoyos a los investigadores adscritos a este Sistema. Mientras que en el caso del programa administrado por la Secretaría de Educación Pública se enfoca a aquellos profesores de tiempo completo contratados por las instituciones que han firmado un convenio con la unidad responsable del programa.

El Programa de Mejoramiento del Profesorado

El origen de este programa se remonta al año de 1996, en el que se encuentran los primeros documentos que necesitan de su implementación, y es a partir de 1997 que se inició el proceso de adscripción de instituciones de educación superior (IES), a

través de convenios de colaboración entre la SEP y las autoridades universitarias. El antecedente que existe que da origen a la creación de este programa se encuentra en la propuesta de ANUIES del Programa Nacional de Formación del Personal Académico.

En este 2015 se cumplen 19 años de su diseño e inicio de operaciones, con algunas adecuaciones, el programa mantiene los objetivos que dieron origen a su creación, su operación no ha tenido cambios significativos. Originalmente este Programa tenía propuesta una vida útil de diez años (SEP, 2006: IX). Al inicio del sexenio de Vicente Fox, éste fue incluido en el Plan Nacional de Educación 2001-2006, en este documento se propuso como objetivo para el programa que se:

Fortalecerá el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), el de Superación del Personal Académico (SUPERAANUIES), para mejorar la habilitación de profesores en activo e impulsar la consolidación de cuerpos académicos; y el de Becas CONACyT para la formación de futuros profesores investigadores (PNE, 2001: 206).

Con el cambio de gobierno en 2006, no hubo un cambio significativo en los objetivos del programa, en el sexenio de Felipe Calderón, el PROMEP se mantuvo dentro del Programa Sectorial de Educación 2007-2012, en el cual se establece:

- Como objetivo estratégico:

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.

- Como objetivo particular:

Fortalecer los procesos de habilitación y mejoramiento del personal académico.

Para el sexenio de Enrique Peña Nieto se mantiene en operación, y como se ha visto sólo se cambió la denominación del Programa, sin que haya cambios sustantivos en la operación y objetivos.

Durante el año de 1996 la ANUIES y el CONACYT realizaron un diagnóstico de las condiciones que prevalecían en las IES, encontrando que son los profesores los principales participantes del *proceso de enseñanza-aprendizaje*, y resultando que:

[...] la política de apoyo a la ES debe concentrarse en *mejorar la capacidad de los profesores para brindar un buen servicio* a los estudiantes. Las acciones

de mejoramiento deben enfocarse así a que el **profesorado adquiera la capacidad y desarrolle las habilidades para su labor y a que cuente con el apoyo suficiente** para que el proceso de enseñanza aprendizaje se lleve al cabo con plenitud (SEP-ANUIES-CONACYT, 1997: 7)¹³².

En el año de 1996 sólo 5.4% del total de los profesores de instituciones de educación superior contaban con estudios de doctorado y 19.1% de profesores con estudios de maestría, mientras que dentro del universo de profesores de tiempo completo la cifra aumentaba a 9.6% que contaban con doctorado y 25.9 con estudios de maestría (SEP-ANUIES-CONACYT, 1997: 10). Para 2005 (es el último corte dado a conocer por el PROMEP, no se actualizó esta información después por lo que se desconoce su avance en años posteriores) el porcentaje de profesores de tiempo completo con doctorado había aumentado a 22.13 % y con estudios de maestría era de 49.35% (SEP, 2006: 136). El último dato disponible es que el 77.60% de los profesores de tiempo completo del universo de IES beneficiarias del Programa cuentan con estudios de posgrado, un porcentaje que no varía mucho con respecto a la información disponible en 2005.¹³³

La definición de las características que deben tener los profesores de tiempo completo (PTC) y que marcan el perfil deseable del PROMEP, se basan *en criterios y en referentes internacionales*, para delimitar sus actividades y el tipo de capacidades con las que deben contar, entre ellas; el grado académico ideal es el doctorado, la experiencia profesional, y el tiempo dedicado a las actividades que delimitan sus tareas básicas (investigación, docencia, gestión académica y atención individualizada a los estudiantes), así como la participación en colectivos de profesores (cuerpos académicos).

La población de instituciones adscritas en las Reglas de Operación del PRODEP 2015 (ROP, 2013) es de 714, mientras que en 1996 sólo estaba dirigido a los profesores de 39 instituciones. En el año 2007 el PROMEP, estaba dirigido al personal docente de 129 Instituciones de Educación Superior; el subsistema de Institutos Tecnológicos se incorporó en 2008, el subsistema de Escuelas Normales fue incorporado en 2009, los Institutos Tecnológicos Descentralizados y las Universidades Interculturales en 2010. Por lo que el crecimiento del programa y su universo de beneficiarios, se ha ampliado enormemente. Haciendo de este programa un elemento de referencia de las políticas educativas de los últimos sexenios, aunque los datos nos señalan que el

132 Las negrillas aparecen en el texto original.

133 Esta es un dato que se obtiene del primer informe trimestral de 2014., disponible en el sitio: <http://dsa.sep.gob.mx/pdfs/1er%20trimestre%202014%20PRODEP.pdf>

universo potencial de beneficiarios ha ido en aumento, no se refleja en la cantidad de apoyos otorgados.

Como se menciona líneas arriba podemos ver que este y algunos otros programas implementados en educación superior, son programas compensatorios. Mantienen la misma lógica de algunos programas que se utilizan en educación básica y en comunidades marginadas.

Básicamente los programas compensatorios en el sector educativo constituyen un esfuerzo por introducir un mecanismo de equidad, al buscar la cobertura universal en educación al menos en el nivel básico, si lo llevamos al nivel de educación superior, este mecanismo de equidad busca que todos tengan las mismas oportunidades, y no haya una competencia en desventaja, por ello se instituyen programas como PRONABES, que busca evitar la deserción de estudiantes al apoyar económicamente a quienes requieran el apoyo por cuestiones económicas.

Lo compensatorio es entendido de la siguiente forma:

[...] la idea de “compensatoriedad” en la educación puede encontrarse en los apoyos que incluyen estímulos económicos, que se aplican a los docentes de educación superior, los cuales desde la óptica institucional pretenden resarcir en el aspecto salarial, la profesionalización de la función social del docente y el mejoramiento de las condiciones laborales, mediante la aplicación de sistemas de estímulo y vigilancia de la productividad individual y colegiada (Hernández, 2012: XII).

En el caso de PROMEP que buscó dar a todos los profesores herramientas (al habilitarlos) para cumplir con éxito las actividades que tienen encomendadas (docentes, de investigación, administrativas o de gestión y de asesoría o tutoría), al cumplir con estas actividades se inicia un proceso de reconocimiento, este reconocimiento puede conllevar un apoyo económico. Si es así se está inscribiendo este proceso en una forma de control y vigilancia. Cumplir con estas actividades significa ser reconocido como un docente con el “perfil deseable”.

Alcanzar el “nivel de habilitación”, se convierte en la meta a alcanzar, si los profesores son habilitados como se indica en los objetivos del Programa, estarían alcanzando la capacidad idónea para desempeñarse como el profesor soñado por las autoridades educativas. Un espacio mítico que pretende introducirse en el imaginario de los profesores¹³⁴: tener un grado superior de estudios los convierte en mejores

134 En este caso es necesario recurrir a la construcción de la noción de Mito, la cual permite explicar cómo se constituye un ideal en el espacio que los sujetos deben mirarse, encontrar la forma

profesores e investigadores, mejora la formación de profesionales y la educación superior del país eleva sus niveles de calidad. Esta es la forma de introducir guías de actuación, pautas para institucionalizar un tipo de profesor de educación superior, definir características, delimitar su marco de acción y definir los perfiles profesionales es algo que lleva implícita la labor de las políticas, sería interesante conocer la reacción de los docentes, saber el nivel de interpelación y la forma de resignificar estos lineamientos.

El PRODEP, imprime un carácter “habilitador” antes que de profesionalización en el papel del docente, contar con un grado académico más elevado lo habilita para ser un mejor docente, desde los objetivos del Programa a eso reduce la capacidad docente.

Estos son dos ejemplos de cómo se significa el papel del docente universitario al menos desde la Secretaría de Educación Pública, un profesor que cumple con determinadas actividades y tiene un perfil académico adecuado. Las características de los docentes, las condiciones en que desarrolle sus actividades, el contexto laboral, social, sus habilidades docentes, no son parte importante del trabajo docente.

A partir de esta conceptualización podemos entender de mejor manera lo expuesto por Ofelia Cruz:

[...] El Estado a través del gobierno declara una política de reforma a través de la cual subyace la regulación del yo de los sujetos y la escuela contribuye disciplinando las acciones sociales de los sujetos. No obstante, cabe insistir que la pretensión de acoplar y/o eliminar las actuaciones de los sujetos son tensiones permanentemente irresolubles. (Cruz, 2010: 10).

Se inicia la regulación del trabajo docente, se indican pautas y acciones encaminadas a ordenar y regular la actuación de los sujetos en este caso de profesores de tiempo completo que son los beneficiarios de PROMEP o PRODEP. Inicia una tensión del profesor en su papel docente y adscrito a una serie de regulaciones que permean su actuar cotidiano.

El Programa, fue diseñado para *eleva*r y *mejorar el nivel de habilitación*¹³⁵ del profesorado, con base en los perfiles adecuados para cada subsistema de educación superior; se considera el perfil deseable que un profesor de tiempo completo cuente

de llenar su vacuidad y encontrar sentido a su actuar, se genera un proceso de mito-interpelación-dislocación-ideal de plenitud. Un análisis más detallado se encuentra en el texto “La calidad educativa en el nivel básico: imaginario hegemónico y promesa de plenitud” de López Nájera en el que explicita de mejor manera este proceso (Buenfil, 2011: 113-132).

135 Esta palabra ha sido usada redundantemente en los documentos del PROMEP.

con el grado de Doctorado, aunque con el grado de maestría pueden obtener el reconocimiento. Para ello se otorgaron becas para estudios de maestría y doctorado, en algunos casos especialidad; en dos modalidades becas para estudios de posgrado en la cual se permitía a profesores de tiempo completo concluir sus estudios de posgrado en programas nacionales e internacionales, por otro lado otorgar becas tesis para que quienes contaran con estudios de posgrado pudieran concluir el proceso de titulación en los programas cursados.

En este sentido cabe aclarar que el número de becas otorgadas ha disminuido considerablemente, en el año de 1998 se otorgaron 1166 becas con un universo de sólo 39 universidades adscritas al programa, mientras que en año 2013 se otorgaron un total de 400 becas para 671 instituciones de educación superior adscritas al programa¹³⁶. En total se manifiesta que se han otorgado 8529 becas en sus distintas modalidades, la cantidad de profesores que han concluido satisfactoriamente hasta enero de 2013 era de 5263 profesores que obtuvieron el grado para el cual solicitaron beca de apoyo, manteniéndose vigentes 847 becarios¹³⁷.

El Programa pretendió impulsar la superación permanente en los procesos de formación, dedicación y desempeño de los docentes de las instituciones y así elevar la calidad de la educación superior. Uno de los logros que presume este programa es el de elevar el número de profesores adscritos al Sistema Nacional de Investigadores (SNI), en las Reglas de Operación 2013, manifiestan que 1012 profesores becados han ingresado al SNI, y el padrón público del CONACYT expone que son 21357 personas adscritas al Sistema¹³⁸, podríamos considerar poco significativo el impacto que ha tenido el programa. Por lo que sería conveniente valorar los esfuerzos del CONACYT y las propias universidades en establecer políticas al interior de las instituciones para aumentar el número de profesores-investigadores adscritos al SNI.

En el mismo periodo se registraron 12,943 nuevas plazas a las universidades públicas estatales para la contratación de profesores de tiempo completo que contaban con estudios de maestría y, preferentemente, doctorado, con el propósito

136 Con información obtenida del sitio web del programa: <http://dsa.sep.gob.mx/estadisticas.html>

137 Los datos que aparecen en las reglas de operación y en los estadísticos disponibles en el sitio web del Programa difieren sustantivamente, por lo cual no es posible establecer con exactitud las cantidades y porcentajes de los profesores apoyados, egresados satisfactoriamente y cuantos no concluyeron

138 Información disponible en: <http://www.conacyt.mx/index.php/el-conacyt/sistema-nacional-de-investigadores>

de fortalecer sus actividades de docencia e investigación, así como la conformación de cuerpos académicos. También es necesario resaltar que aumentó el número de profesores de tiempo completo en las universidades públicas estatales de 14,270 en 1996 a 31, 548 hasta el cierre de 2012 (ROP, 2013: 3).

Es imprescindible señalar que el aumento en el número de instituciones atendidas por el PROMEP se multiplicó sustancialmente en los últimos años, debido al ingreso al Programa de IES de otros sistemas de educación superior, contabilizando a los profesores ya contratados en las instituciones de reciente ingreso y no siendo directamente resultado del impacto del Programa en las IES adscritas.

Es necesario apuntar la necesidad de hacer un análisis cuidadoso de estos datos, ya que muchas instituciones han planteado como requisito de contratación, contar con grado de doctorado, al menos de maestría para otorgar plazas de tiempo completo, y que algunos profesores cambian la IES de adscripción, pudiéndose duplicar en algunos casos su registro.

A 26, 958 profesores de tiempo completo se les ha otorgado el Reconocimiento al Perfil Deseable *por cumplir* con los requisitos establecidos por el programa en sus funciones, es decir, por generar o aplicar de forma innovadora el conocimiento, ejercer la docencia, ofrecer tutorías y participar en actividades de gestión académica, que son los elementos centrales en la actividad docente para el programa. De estos profesores, 15, 657 han renovado el reconocimiento (lo que equivale a un 52.27 %, que contrasta con el 58.07% publicado en ROP 2013) y sólo 21, 590 mantienen vigente su reconocimiento hasta septiembre de 2012 (ROP, 2013: 4).

Respecto a los Cuerpos Académicos, en 2003 estaban registrados 2,971 (91% con grado de desarrollo en Formación, 7% en Consolidación y 2% Consolidados). Para fines de 2012, el registro se incrementó a 3,905. Es importante mencionar que del total de profesores adscritos al PROMEP, el 31.97% de los PTC, forma parte de algún Cuerpo Académico (ROP, 2013: 4), un porcentaje muy bajo, siendo una de los objetivos específicos del programa es que los PTC de *instituciones públicas de educación superior con capacidades para realizar investigación-docencia se profesionalizan, se articulan y se consolidan en cuerpos académicos* (ROP, 2013: 4).

Esto es apenas un breve vistazo a lo que se ha hecho con los recursos otorgados al Programa, a partir de algunos de los resultados obtenidos. Para completar el análisis de esta información, sería pertinente hacer un comparativo de los resultados contrastado con la cantidad de recursos erogados por rubro de gasto.

El programa ha sido objeto de evaluaciones en distintos años, las evaluaciones hechas sólo contrastan los resultados obtenidos con respecto al año evaluado y el anterior. No hay un seguimiento a la operación del programa, por lo que los resultados mostrados son cuestionables y es necesario establecer indicadores que permitan una evaluación global de los resultados obtenidos por el programa, el uso de recursos y el impacto real en la vida académica y sobre todo en la formación de los estudiantes universitarios.

El Sistema Nacional de Investigadores

El Sistema Nacional de Investigadores fue creado por *Acuerdo Presidencial* en el año de 1984, la intención de su creación fue elevar la calidad de la investigación científica y apoyar a los investigadores que en esos años comenzaban a padecer los efectos de la crisis, la devaluación y la inflación. En un primer momento la participación de la Academia Mexicana de las Ciencias y algunos actores políticos iniciaron el proceso de una de las políticas en educación superior con mayor continuidad y que se convertiría en el aglutinador de la evaluación de la investigación en nuestro país (FCCyT, 2005). La centralidad que se ha dado al desarrollo científico y tecnológico que ha guiado el quehacer de este sistema es una faceta que lo facilitaría pero hay otros que pueden potenciar el esfuerzo que implica este programa para el país.

El SNI en la actualidad cuenta con más de 20 000 investigadores adscritos, lo que lo convierte un indicador muy interesante del impacto que tiene en la vida académica. El beneficio que implica para una gran cantidad de investigadores en el aspecto económico y social basado en el prestigio que implica pertenecer a este sistema. Un aspecto que puede valorarse es el desarrollo que han tenido los programas de posgrado a partir de este tipo de medidas, una consecuencia, indirecta, fue la aparición del PROMEP en la década de los noventa del siglo pasado, pues uno de sus objetivos era que los profesores adquiriesen el perfil deseable, que en términos prácticos significa obtener el grado de doctorado, la gran mayoría de los investigadores del SNI cuentan con ese grado.

La importancia de apoyar a quienes se dedican a la investigación y quienes desarrollan actividades relacionadas a la formación de investigadores es un aspecto central del papel que juega el SNI, sin embargo alrededor de este giran otros elementos que dan sentido y reconfiguran el papel de este modelo de evaluación de la investigación. Esto puede verse en que a lo largo del tiempo se han modificado los

elementos integrados dentro de los mecanismos de evaluación, así como los objetivos del sistema.

También han existido momentos en los que se han evidenciado los riesgos y limitaciones del programa (un caso sonado fue la denuncia presentada por el Dr. Sergio Aguayo que derivó en denuncias ante instancias judiciales y recientemente los casos de plagio), lo cual debería ser integrado como parte de los elementos perversos de un sistema como este, que premia y castiga a los integrantes a partir de los resultados de las evaluaciones (evaluaciones de pares y no necesariamente anónimas) y que estas pueden formar parte de un juego político de individuos o grupos. Otro elemento que se ha señalado es el de la simulación y algunas prácticas que se podrían considerar poco éticas y que pondrían en riesgo la confiabilidad de estas evaluaciones (FCCyT, 2005).

Lo anterior confirma al SNI como el mecanismo de evaluación más estable y de mayor duración. El sistema ha mantenido un crecimiento constante, en 1984 contaba con 1 396 investigadores adscritos y para el año 2015 se cuentan con más de 23 000 (CONACYT, 2015). El crecimiento ha sido constante y desde hace más de diez años la mayor parte de los miembros se encuentran fuera del Distrito Federal, lo cual permite ver que se ha descentralizado la investigación.

El apoyo que otorgan a los investigadores es significativo y a entregarse en forma de beca hace que el recurso que reciben sea significativo para los beneficiarios en el corto plazo, sin embargo a largo plazo o después de su retiro pierde el beneficio y por tanto, una parte significativa de su ingreso. Pertenecer al SNI, no sólo significa un estímulo económico, sino también una forma de obtener prestigio académico (De Sierra, 2007, 267).

SNI Y PROMEP, la calidad académica desde la compensatoriedad

En el caso de ambos programas existe una intencionalidad de subsanar una carencia, por un lado el SNI pretende compensar la caída en el poder adquisitivo del salario de los investigadores; mientras que el PROMEP intentó subsanar una limitación del sistema. Ambos en un principio fueron programas que contaban con un pequeño número de posibles beneficiarios, el éxito de estas medidas permitió su ampliación y masificación.

La masificación de estos programas tendría como una consecuencia que al aumentar la población a quienes se dirige puede tener un mayor impacto, en los casos del SNI y PROMEP/PRODEP se puede considerar que la homogeneización de criterios para otorgar estos apoyos puede ser una forma de poder político, si bien es

evidente que los grupos dedicados a disciplinas como biología, física, química e ingenierías han tenido un peso mayor en la formulación de los criterios para evaluar a los solicitantes, y queda demostrada la mejor capacidad de organización propia de sus campos disciplinares y haciendo competir en una relativa desventaja a quienes se dedican a las ciencias sociales y humanidades (De Sierra, 2007, p. 267).

Por ello es importante observar que si bien eso puede ser desventajoso para un sector académico y dedicado a la investigación, también permite que las autoridades puedan establecer criterios que permitan uniformar las exigencias hacia las IES, a partir de los criterios que se establecen. En el caso del SNI es claro que la exigencia que se hace a los profesores por cubrir un determinado perfil y en el caso del PROMEP ocurre lo mismo, se firman convenios y existe una norma que exige los mismo parámetros no solo a los investigadores, sino a las IES.

La uniformidad de criterios a los profesores de las IES públicas y de organización docente en su interior, se puede ver como una forma de intervención por parte de la SEP, si bien una gran cantidad de IES son autónomas, los criterios definidos por las autoridades educativas deben ser puestos en marcha al interior de las universidades.

En el caso de PROMEP/PRODEP es claro que la exigencia de uniformar las características de los docentes al ser considerados con un “perfil deseable”, establecer las condiciones de organización docente como es el caso de los “cuerpos académicos”, son ejemplos de intervención y control desde la SEP del funcionamiento interno de las IES. Se puede considerar que la negativa de la UNAM a incorporarse a este tipo de programas puede considerarse acertado, pues no es violentada su autonomía. Pero en el caso instituciones que no cuentan con recursos suficientes y los apoyos que se otorgan a los docentes para equipar laboratorios e instalaciones orilla a estas a aceptar las condiciones establecidas.

Lo anterior aunado a los criterios de evaluación por parte del CONACYT a través del SNI podemos ver que existen, al menos, dos formas de control y evaluación por parte de las autoridades federales y en las que directa e indirectamente establece criterios de eficiencia y calidad al interior de las instituciones. Esto puede o no generar resistencias al interior del profesorado, además de que un riesgo que se corre es el de la simulación al interior de las IES y de los centros de investigación.

Conclusiones

Si bien el debate de este tipo de apoyos es un motivo de discusiones por parte de los docentes, no hay un mecanismo activo por el cual se evalué este tipo de programas,

por lo que se puede considerar que hay una suerte de pasividad por parte de los docentes a aceptar este tipo de apoyos.

En general podemos establecer que la homogeneidad que pretende darse al perfil de los docentes universitarios, a partir del establecimiento de programas como este, más allá de ser un programa remedial, el caso del PROMEP en un primer momento, se convierte en un programa compensatorio al brindar a los docentes universitarios recursos y apoyos a su labor que las instituciones han dejado de brindar, lo extraordinario de estos recursos implica sujetarse a una determinada normatividad y da pie a ciertas pautas de conducta en los profesores.

En este texto no se analiza la significación o apropiación que hacen los profesores con respecto a estas medidas. Sería un tema interesante, pero no es el objetivo de este texto, pero si podemos ver con la información disponible, elementos que nos permiten cuestionar la eficacia de los programas analizados. Estos programas pueden considerarse exitosos, en virtud de que han ayudado a un amplio universo docente. Considero que los resultados se deben analizar en conjunto con otras medidas implementadas en el sistema de educación superior.

A poco más de treinta años de la creación de SNI y a diecinueve años de la implementación del PROMEP, se puede plantear la necesaria evaluación para valorar la pertinencia de estos programas, analizar sus resultados y en su caso la adecuación de sus objetivos, es posible que se requiera adecuar los apoyos a la realidad educativa, económica y social del país, que permitan brindar a los investigadores y a los profesores universitarios condiciones adecuadas a los tiempos actuales.

Revisar las características de ambos programas que forman parte de una política en la que el control y algunos criterios de evaluación se mezclan y pretenden la configuración de un nuevo tipo de investigador y docente en las IES, ha sido posible por los elementos que brinda la perspectiva de la educación comparada, en este caso desde una perspectiva aplicada al análisis de dos programas que pueden considerarse divergentes, pero que en general tienen rasgos que convergen.

Más allá de que los profesores obtengan grados de estudios más elevados, es necesario trabajar en procesos de formación docente que mejore su desempeño dentro de las aulas universitarias. Asimismo, es necesario generar políticas que faciliten la labor de investigación y su acercamiento con las necesidades sociales. Es necesario incentivar ambas actividades al interior de las universidades, al convertir estos apoyos en recursos ordinarios, evitar recurrir a fondos extraordinarios y a medidas que podrían vulnerar la autonomía universitaria.

La compensatoriedad en educación debiera funcionar para combatir las desigualdades prevalecientes, pero esquemas como los actuales difícilmente lo lograrán, en el caso del PROMEP/PRODEP, al ser un programa que sólo beneficia a profesores de tiempo completo, mientras que el SNI apoya sólo a quienes cumplen con los requisitos vigentes. Por ello es necesario el debate, la evaluación y la mejora de las condiciones de investigadores, profesores y en general de las IES.

Bibliografía

- Buenfil Burgos, R.N. (2007). *Introducción*. En: Padierna Jiménez, P. y Mariñez, R., Educación y comunicación. Tejidos desde el Análisis Político de Discurso. Juan Pablos-PAPDI. México.
- CONACYT (2015). *Estadísticas básicas*. Consultado el 4 de septiembre de 2015. Disponible en <http://www.conacyt.mx/index.php/estadisticas-basicas>
- Cruz Pineda, O.P. (2010), “*La pedagogía y el estudio de las políticas educativas. Un campo por estudiar*”, en revista Pampedia, No. 6, julio 2009- junio 2010, México.
- De Sierra, M.T. (2007). *Claroscuros de la profesionalización académica. Evaluación y efectos en las trayectorias y culturas académicas*. Estudio comparado de la UNAM y UAM, 1990-2004. México: UPN-CEPCM.
- FCCyT (2005). *Una reflexión sobre el Sistema Nacional de Investigadores a veinte años de su creación*. México: Foro Consultivo Científico y Tecnológico A.C. Consultado el 29 de agosto de 2015, disponible en: http://www.coniunctus.amc.edu.mx/libros/20_sni_final.pdf
- Hernández Pérez, C. (2012). *Programas compensatorios en educación superior*. UPN. México. Tesis de licenciatura.
- López Nájera, I. (2011). *La calidad educativa en el nivel básico: imaginario hegemónico y promesa de plenitud*. En: Buenfil Burgos R.N. y Navarrete Cazales Z., Discursos Educativos, identidades y formación profesional. Producciones desde el análisis político de discurso. Plaza y Valdez-PAPDI. México.
- Ruiz, G. (2010). *La comparación en la investigación educativa*. En Navarro Leal, M.A. (2010) Educación comparada. Perspectivas y casos. México: SOMECP-PLANEA. Versión digital, disponible en: <http://www.somec.mx/wp-content/uploads/2012/11/Libro-EC-perspectivas.pdf>
- SEP (2006). *Programa de Mejoramiento del Profesorado. Un primer análisis de su operación e impactos en el proceso de fortalecimiento académico de las universidades públicas*. México: SEP. Versiones impresa y digital.

Globalización, Internacionalización y Educación comparada

SEP-ANUIES-CONACyT (1997). *Programa de Mejoramiento de las Instituciones de Educación Superior*. México. Propuesta 12 de marzo de 1997. Documento interno.

Treviño Ronzón, E. (2009). *Políticas del conocimiento y las transformaciones de la educación superior contemporánea: exploraciones desde las lógicas de la equivalencia y la diferencia*, en Soriano Peña, R. y Avalos Lozano, M.D., Análisis político de discurso. Dispositivos intelectuales en la investigación social, Juan Pablos Editor-PAPDI, México.

Sitios electrónicos:

Secretaría de Educación Pública: www.sep.gob.mx

Programa de Mejoramiento del profesorado/ Programa para el Desarrollo Profesional Docente del Tipo Superior: www.dsa.sep.gob.mx

CONACYT, Sistema Nacional de Investigadores: <http://www.conacyt.mx/index.php/el-conacyt/sistema-nacional-de-investigadores>

Los egresados de universidades privadas de bajo perfil y la opinión de sus empleadores en el Siglo XXI

Gustavo Gregorutti¹³⁹

Introducción

Diversos estudios sobre las instituciones privadas de educación superior coinciden en ver a este sector como uno de los que más crece en todo el mundo. Este fenómeno se manifiesta aun en países con fuertes sistemas terciarios financiados por gobiernos, como es el caso de Europa. También en China y algunos otros países asiáticos, con una administración fuertemente estatal, están experimentando un surgimiento de todo tipo de universidades privadas en las últimas décadas (Chapman, Cummings, & Postiglione, 2010).

Siguiendo esa tendencia internacional, Latinoamérica es probablemente la región que ha experimentado la más rápida expansión de educación universitaria privada. Este fenómeno viene potenciado por la dificultad que han tenido los gobiernos para acomodar y absorber toda la demanda social de educación terciaria (Altbach, 2007). En los últimos 30 años, la educación privada universitaria ha pasado de ser una minoría para alcanzar un lugar visible en la mayoría de los países de la región. Brasil y Chile, por ejemplo, están llegando al 90 por ciento del total de instituciones con matrículas que se acercan al 70 por ciento del total de la población estudiantil (Holm-Nielsen, Thorn, Brunner y Balán, 2005). En el caso de México, estas cifras son menores, pero de significativa importancia con un poco más de un 30 por ciento del alumnado universitario (pregrado) y más de un 60 por ciento de las instituciones terciarias del país (Rubio Oca, 2006; Vega-Tato, 2009). Todo esto es una consecuencia de varios factores que confluyen en esta región.

Desde los ochenta, los gobiernos de Latinoamérica han tenido serios desafíos para mantener el modelo de educación terciaria para todos sus ciudadanos. Algunas de las razones que han contribuido a la escasez de fondos públicos para la educación estuvieron relacionadas con la reducción de los precios de materias primas, inestabilidades políticas y la corrupción imperante que erosionaron los mecanismos de planificación y decisión en medio de fuertes endeudamientos públicos con la banca internacional (Márquez, 2004; Ornelas, 1995). Todo esto combinado con un creciente número de políticas neoliberales prepararon el camino para el surgimiento

139 Andrews University, USA. CE: ggregoru@andrews.edu

de instituciones terciarias privadas, muchas de las cuales pueden ser clasificadas como negocios académicos (Salmi, 2007).

Varios gobiernos vieron en este nuevo contexto una oportunidad para usar parte de los fondos de educación terciaria para otros niveles educativos, siguiendo las indicaciones de organizaciones internacionales tales como Fondo Monetario Internacional (FMI), Banco Mundial y otros (Altbach, 2007). En la misma década, muchas de las economías de Latinoamérica estaban pasando por un desfase internacional por su alta dependencia de ingresos basados en los diversos recursos naturales que la región poseía. Particularmente en el caso de México, la economía necesitaba expandirse hacia una industrialización más planeada y acorde con las necesidades de un mundo que marchaba rápidamente hacia la globalización de la información, bienes y de los recursos humanos (Fielden y LaRocque, 2008; Ornelas, 1995).

Así, México es uno de los primeros países latinoamericanos en adherirse a una agenda neoliberal. Se reduce la financiación pública con recursos fiscales y se estimulan los emprendimientos privados como opción a las necesidades sociales. Al mismo tiempo, se promovieron inversiones extranjeras con la incorporación de México a diversas organizaciones de intercambio económico que promovían políticas neoliberales de reducción de la inversión estatal (Gil Antón, 2005). Una de las presuposiciones medulares de esas políticas está basada en la idea de que entrenando más recursos humanos, la economía y la sociedad mejoraría en general. Esta creencia se funda en la Teoría del Capital Humano (TCH) que ha sido el marco teórico para muchas de las políticas de organismos internacionales y de gobiernos latinoamericanos (Stromquist, 2007). La TCH (Schultz, 1961, 1971 y después Becker, 1975) ha sido probablemente una de las teorías más citadas para apoyar políticas de desarrollo educativo. Ésta sostiene que el ingreso personal varía de acuerdo al nivel de inversión en educación. Las personas invierten en educación como un modo de mejorar sus ingresos y oportunidades. Se postula que un país que desarrolle sus recursos humanos tendrá una fuerza laboral más avanzada que, a su vez, se traducirá en un progreso económico sustancial. Así, la productividad de los trabajadores incrementa proporcionalmente con las habilidades (diversas formas de educación) adquiridas durante su vida útil.

Por otra parte, según Silas (2013), el crecimiento masivo de las instituciones privadas mexicanas se ha venido manifestando a través de instituciones de reciente creación y que no poseen mayormente ningún tipo de acreditación o control formal de calidad de su oferta educativa. Estas universidades son llamadas de absorción de

masas¹⁴⁰ (aquí las llamaremos de bajo perfil) y son un resultado directo de la flexibilización de las condiciones para su creación; concentran un 50% de los estudiantes del sector privado. Ahora, dado que estas instituciones privadas han crecido vertiginosamente en México produciendo importantes cantidades de recursos humanos, este estudio desea saber, en primer lugar, cómo ven los empleadores al graduado de este tipo de instituciones y si el origen de sus diplomas es una condicionante para que los empleen. Este grupo de instituciones y su relación con empleadores ha sido muy poco estudiada. En segundo lugar, basado en entrevistas, se analiza la efectividad de algunos de los presupuestos de la Teoría del Capital Humano en el contexto mexicano. Finalmente, este capítulo discute algunos de los desafíos y posibles políticas para mejorar la calidad de la educación privada y su contribución a la sociedad mexicana.

Diseño de investigación

Para responder las preguntas de investigación, se realizaron seis entrevistas a directores o reclutadores de recursos humanos, en la zona metropolitana de la ciudad de Monterrey, Nuevo León, dado que se encargan de seleccionar y contratar graduados de universidades privadas de bajo perfil. Los estudiantes tienen diversas pasantías que les permiten interactuar, de diversas maneras, con empleadores. Para tal objetivo, se seleccionó una muestra de compañías e industrias de las áreas de agro-alimentos, automotriz, químico-industrial y salud ya que representan los sectores productivos más importantes de la región. Las cantidades de empleados de estas empresas se distribuyeron como sigue: una de 100, dos de 250, una de 2500 y la última de 4600. Además, se entrevistó un ejecutivo que coordina uno de los centros más importantes de reclutamiento para las grandes empresas del noreste de México. Es importante destacar que la muestra fue extraída en la región de Monterrey por la cercanía geográfica al investigador y también por su relevancia en la economía del país. Además, dicha ciudad posee una gran variedad de instituciones terciarias de todos los tipos y tradiciones, situación favorable para un estudio como el presente.

A los directores de recursos humanos se les preguntó las siguientes dos preguntas generales: 1) ¿Ve Ud. a un graduado con diploma de una universidad menos conocida y de dudosa reputación como una limitante para contratarlo? 2) ¿Qué aspectos considera Ud. como más importantes para emplear un candidato en su empresa?

140 Siguiendo la tipología de Levy (1986), estas instituciones se caracterizan por ser muy poco selectivas y con programas intensivos, en algunos casos nocturnos, que se dirigen a estudiantes que no han logrado ingresar a universidades más prestigiosas o con mayor demanda.

Otras preguntas se fueron agregando en la medida que las entrevistas lo requerían. Los diversos diálogos fueron grabados y transcritos para detectar los temas centrales que emergieron de las entrevistas. También se tomaron notas y usaron otras fuentes documentarias para validar algunos de los resultados encontrados. Debido a la escasez de estudios que abordan las percepciones de los empleadores acerca de los recursos humanos producidos por universidades de bajo perfil, una metodología cualitativa es un recurso válido para comenzar a explorar creencias que impactan los modos de contratar graduados de dichas instituciones (Creswell, 2003).

Entrevistas

Una vez concluidas las entrevistas, surgieron los siguientes temas como factores que condicionan la contratación de graduados de las universidades aquí estudiadas. Los directores y reclutadores de recursos humanos discutieron y presentaron sus puntos de vistas relacionados con empleados provenientes de este tipo de institución.

El perfil y actitud para el trabajo

Varios directores mencionaron que lo que realmente es relevante para contratar un nuevo empleado está muy relacionado con las características específicas de una tarea o trabajo. En otras palabras, ellos se preguntan: ¿Tiene este posible empleado el potencial para satisfacer nuestras necesidades? La siguiente cita clarifica este concepto central,

La primera cosa que vemos aquí es cómo satisfacer nuestras necesidades. No hacemos ningún tipo de discriminación preliminar del tipo de universidad o diploma el candidato trae. Nos fijamos en su experiencia, conocimiento técnico y lo que el solicitante ha hecho en el campo de aplicación. A continuación le hacemos test psicométricos estandarizados para evaluar su inteligencia, estilo de aprendizaje, personalidad y características psicológicas generales para determinar sus perfiles complementarios.

Otro entrevistado agregó:

Depende de que tan preparado esté el reclutador o el director de Recursos Humanos. Por ejemplo, yo vengo de una clase trabajadora. Sé lo que es pasar necesidades. Lo que es caminar en el sol. Yo respeto al solicitante pobre porque sé lo que se pasa para llegar a eso. Yo necesito gente responsable y trabajadora. Hay que valorar a la gente que busca chamba. Todo depende de la necesidad que tenga que cubrir.

Este otro reclutador remarcó la importancia de la actitud:

Cuando hablamos de universidades te puedo decir que hace 10 años la universidad con mayor prestigio tenía un peso muy importante. Pero en estos momentos no es tan importante de dónde vienes. Lo que cuenta son los principios y valores de la persona. La teoría, como quiera la vas a ver. Si el alumno se desempeñó bien en una universidad de menor calidad, es probable que también lo hubiese hecho en otra universidad de mayor calidad. Si tiene buenas notas y no pasó con segundas o terceras oportunidades, es una persona que trae valores y es probable que tenga éxito también. Donde lo pongas le va ir bien. Yo como reclutador me baso en que la persona se alinee con los valores de la corporación. Se note que la persona traiga empuje.

El mismo entrevistado destaca en la siguiente cita que él busca gente con una actitud de superación:

Lo que realmente buscamos es gente que le haya invertido a su educación. Que no haya tenido las mismas oportunidades pero que le buscó la forma para obtener su título. Porque no pudo ir a una universidad prestigiosa por los costos y el trabajo que debía hacer para sostenerse. Pero se formó en otra institución con más opciones de menor calidad. Eso tiene un gran valor para nosotros. Es una persona que tiene hambre de éxito.

Estos reclutadores afirman que aunque los títulos son importantes, lo que realmente vale es la combinación de entrenamiento, experiencia, actitud y, lo más importante, que el candidato llene las expectativas y necesidades del empleador. La Encuesta de Competencias Profesionales 2014 (CIDAC, 2014) refleja resultados nacionales similares. Estas características generales, dan a los graduados de estas instituciones una oportunidad para competir aun cuando lo hagan contra candidatos de instituciones más reconocidas en la región. Estas opiniones parecen ser útiles para trabajos menos selectivos o sofisticados. Sin embargo, cuando la competencia se da por una posición más selectiva con roles más complejos y centrales, la estratificación se puede dar, como lo evidencia la siguiente cita:

Tú ves que estas escuelas privadas están surgiendo sin los recursos, reconocimiento y acreditación. Pero tienen alumnos y crecen. ¿Cómo es posible que la gente consuma una educación que no es seria? Los alumnos consumen este tipo de educación y es porque el mercado los absorbe. Finalmente, si el alumno tiene experiencia, valores, actitud hacia el trabajo, deseo de superación, el empleador los incorpora. Tal vez no lo pueda absorber en el estrato más alto, pero consigue

Globalización, Internacionalización y Educación comparada

un empleo. Le da una oportunidad de trabajo. Pero hay una estratificación de las universidades.

La siguiente reclutadora enfatiza esa selectividad en la medida que las tareas se vuelven más complejas y demandantes:

En las áreas administrativas, si hablamos de un departamento de marketing específico, pues sí, hay una lista reducida de instituciones de las que traemos graduados. Porque tienen un grado más avanzado de desarrollo en el área y la institución. Hay departamentos que nos piden para un proyecto específico gente de una institución particular. Para otros puestos menos específicos ellos me dicen mándame gente de todas las instituciones.

Este otro empleador remarca una idea similar:

Si me piden un licenciado o un ingeniero para aquí, tal vez voy a contratar a uno de una institución más humilde, por ejemplo, porque sé que esa clase de estudiantes es trabajadora. Pero un estudiante de una universidad más selectiva o prestigiosa, es para una multinacional y muchos dueños de esas compañías (Bimbo, Cemex, etc.) aportan a esas universidades y quieren alumnos de allí.

Aun cuando estas universidades de menor reconocimiento son una opción para algunos empleadores que dan oportunidades de trabajo, algunas compañías e industrias tienden a estratificar posibilidades basados en las tareas a realizar y tipo de universidad, como destaca esta directora de recursos humanos, “Me parece que los empleadores que requieren mayor exigencia técnica sí hacen discriminación de títulos. Pero cuando el trabajo es más genérico el origen del título no es tan esencial.” En realidad existen redes ya instaladas dentro de las instituciones educativas para facilitar empleos a los estudiantes que se gradúan. Empleadores, por ejemplo, de las mismas instituciones, con el tiempo tienden a contratar trabajadores de la misma alma mater, como uno de ellos lo expresó sucintamente, “Preferimos proveer para nuestras necesidades de los graduados de las instituciones que nosotros asistimos y de los programas que conocemos.” Es innegable que estos procesos tienen su impacto. Resta conocer hasta dónde se extienden y con qué intensidad. Más investigación es necesaria sobre este tema particularmente.

Algunas ventajas de estas universidades

Varios empleadores entrevistados mencionaron que los candidatos de las universidades de bajo perfil tenían algunos aspectos positivos cuando se los comparaba con los de

las instituciones más tradicionales y de mayor prestigio. Por ejemplo, la voluntad de trabajar con abundante experiencia:

Un perfil de estudiante de batalla. Aquí, yo no voy a traer uno de una institución muy prestigiosa porque tiene una expectativa psicológica que no coincide con nuestra realidad de trabajo. Aunque yo pueda pagarle, yo prefiero alguien que está acostumbrado a trabajar duro. Hay perfiles diferentes por institución. El perfil que me requiere el puesto me demanda un universitario particular. Hay alumnos de 30 o 40 años ya no tienen tiempo para estudiar por semestres. Necesitan el título. A lo mejor ya saben el 90% de lo que les vas a dar. El director de Recursos Humanos debe saber lo que está buscando. Hay supervisores de planta que tienen más experiencia que un ingeniero. Pero sin título no pueden dar el siguiente paso. Él necesita el título y no va ir a una universidad normal. No va por el tiempo, no puede estudiar. Las escuelas patitos te cobran un buen dinero pero son flexibles y dan la oportunidad que el alumno necesita.

Para algunos tipos de trabajo, los reclutadores manifiestan cierto tipo de selectividad contraria al prestigio, prefiriendo graduados de universidades más orientadas al trabajo, como lo expresa la siguiente cita:

Algunas compañías no quieren gente de universidades prestigiosas porque estos estudiantes llegan con expectativas irreales de sus salarios y trabajo. Ellos quieren ser jefes enseguida y eso puede darse si tienes experiencia, pero no porque tienes un título de tal o cual universidad te vamos a dar todo. Aquí tenemos procesos de adquisición de experiencia que debes pasar para que llegues a ser jefe. Esas actitudes no se ven en los muchachos de instituciones menos prestigiosas.

Este otro reclutador comentó que estas universidades de mayor acceso y con horarios y programas más flexibles, producen resultados positivos en algunos empleados que quieren mejorar:

Te puedo dar un ejemplo. Aquí en la empresa tenemos un grupo de 7 empleados que están estudiando en una de esas universidades. Los chavos le están poniendo muchas ganas. Tú ves cómo les está cambiando sus mentalidades. Esa es la influencia de la educación superior. Dejas de ser el trabajador por horas al trabajador pensador que aporta a la compañía. Así ellos otorgan y dan ideas.

Evidentemente estos reclutadores están pensando en empleados de rango medio que no administran funciones altamente complejas. Ellos ven que esos empleados pueden atender las demandas de actividades de rutina que las industrias o compañías tienen.

El desafío de la calidad

Aun cuando los candidatos tengan un título de una universidad de bajo perfil y eso les abra una puerta de oportunidad laboral, los empleadores manifestaron preocupación por varios aspectos centrales de la formación recibida, por ejemplo:

Yo veo que los recién salidos de estas universidades tienen una distancia entre lo aprendido y la realidad. Las carreras técnicas están más adaptadas a la realidad que las humanísticas o de administración. Requieren más acercamiento no hacia la industria, sino hacia el trabajo en general. Carreras como ciencias políticas, relaciones internacionales, negocios internacionales, entre otras, quedan muy genéricas en el marco teórico y difícilmente las puedes adaptar a la industria. Es allí donde siento que los graduados batallan para encontrar trabajos. Las universidades deberían ir a los negocios y preguntar qué están necesitando para readaptarse y dar más cabida laboral a los egresados.

Aun cuando las universidades estudiadas procuran interactuar con la realidad de los empleadores, según este reclutador, la conexión con las industrias y compañías debería ser más intensa y organizada. Esta observación fue compartida por todos los entrevistados, como el siguiente:

Yo conozco estudiantes de esas universidades de poca calidad y le preguntas a dónde hiciste tu servicio social y te cuentan que les dijeron que si compraban mesas y sillas para un proyecto que la universidad tenía, les firmaban su servicio social. ¿Si yo trabajo y quiero el título, crees que me va a importar? Pues lo pago. El alumno debe salir afuera y relacionarse. Esto le dará un plus cuando busque trabajo.

Los reclutadores expresaron diversos niveles de preocupación por la calidad de los egresados. Aun cuando no hacen una discriminación *a priori* para trabajos iniciales, las entrevistas y resultados laborales dejan claramente en evidencia que el entrenamiento no está a la altura de lo que reciben en instituciones con niveles de control más exigentes, como lo expresa esta cita:

Tratamos de ser abiertos a todos. Pero la experiencia nos ha enseñado que hay universidades con un nivel muy pobre que trae el alumno y que no lo protege en nada. La primera vez pensamos que era la persona, pero ya cuando has contratado a tres contadores de la misma universidad y los tres te salen mal, entonces es una alerta. Estas instituciones están haciendo un mal a estos estudiantes. Les hacen creer lo que en verdad no son. Los hacen sentir y pensar que son capaces cuando

no salen con la capacidad de una universidad para poder tener un desempeño de acuerdo a su nivel.

Este otro reclutador presenta una experiencia similar:

Me tocó trabajar con alumnos de tres universidades. Una pública autónoma, una tecnológica pública y una privada no acreditada. Esta última está vendiendo mucho con cuotas muy accesibles. Tuve que trabajar con estos tres practicantes. Los estudiantes de las instituciones públicas eran mucho mejor y con habilidades más desarrolladas. Y tuvieron un mejor desempeño que el otro estudiante. Incluso este último era más limitado en su capacidad de expresión.

Este otro empleador delinea su impresión general después de haber entrevistado y contratado a muchos empleados, “Puedes ver en el graduado de la universidad de calidad un profesional con una metodología de trabajo y que comprende lo que hace. En esto las universidades de menor calidad fallan.” El asunto de la calidad parece ser uno de los retos más desafiantes de este tipo de universidades. La falta de controles e indicadores claros puede llevar a la “venta” de un producto que segregue al egresado y, peor aún, lo perpetúe en su estratificación limitando su capacidad de movilidad social.

El efecto de los sindicatos en el mercado laboral

Como se mencionó en las entrevistas, los graduados de universidades de bajo perfil se enfrentan a diversas barreras para encontrar trabajo. Una que es poco estudiada o considerada está relacionada con los sindicatos. Varios sectores productivos están muy ligados a los sindicatos. La siguiente sección pone en evidencia algunas de las asimetrías y problemáticas asociadas con la creación de empleos. Hay prácticas que van en contra de lo que una sociedad avanzada quisiera para promover movilidad social, como explica el siguiente reclutador:

En México muchas empresas están sindicalizadas. Por consecuencia, los trabajadores sindicalizados pasan plazas a hijos o parientes. A ellos no le importa mucho de dónde vengán los estudios, simplemente que tengan una preparación porque ya tienen el trabajo seguro. Empresas como Telmex, el agua, CFE, el seguro social, el ISSSTE, la sección 50, 21, o sea son un montón de sindicatos que tienen empleos por herencia, sin importar de dónde vengán los títulos. Mucho menos las calificaciones. Antes ni estudio les pedían, hoy se les exige un poco más.

El mismo empleador explica con más detalles, y a través de un ejemplo, algunas mecánicas de cómo se dan los procesos de herencias y transferencia de puestos de trabajo:

Si yo soy trabajador del Seguro Social, me dan, por ejemplo, cinco solicitudes para repartir y que son chamba segura para algún familiar mío. Es necesario que yo tenga un familiar para que me puedan dar una solicitud de empleo. Obviamente, el trabajador da su número y datos para que le den la solicitud.

Aunque estas opiniones necesiten ser contrastadas con las prácticas que la mayoría de estas empresas aplican, muestran algunos aspectos culturales que condicionan la contratación de empleados calificados. Otro de los entrevistados destaca que existen diferencias entre las empresas privadas extranjeras, poco sindicalizadas y las nacionales que se ven expuestas a las presiones descriptas, “Las empresas privadas pueden discriminar gente según el nivel de estudio. Aquí vienen muchas empresas extranjeras y esas empresas ya tienen su personal seleccionado. Pero aquí en México si no tienes palanca, no tienes la chamba segura.”

Estas opiniones evidencian algunos factores que influyen en la contratación de empleados con mecanismos no muy racionales. Estos procesos parecen impactar más a las instituciones de origen público o privadas con altos niveles de sindicalización. Los potenciales candidatos conocen estos mecanismos y pueden usarlos para influir y ser contratados, procedimientos que están muy lejos de seguir una correlación lineal entre más educación y contratación en base a méritos. Estas conductas pueden ser la consecuencia natural de la falta de oferta laboral y de que la economía no ha sido capaz de producir suficientes empleos. Los sindicatos y las redes sociales ofrecen alternativas para dar cierta predictibilidad en la consecución de empleos, especialmente entre graduados de las universidades de bajo perfil.

Discusión

Como se mencionó al inicio, uno de los objetivos de este capítulo fue ver si algunas de las presuposiciones centrales de la Teoría del Capital Humano (TCH) se ajustan a la realidad de los egresados de universidades de bajo perfil. La TCH ha sido influyente en la creación de políticas que han condicionado la educación superior de México (Didou, 2009).

Implicaciones teóricas

Con este antecedente teórico, se promovieron diversas políticas de educación superior en México y en otros países en vías de desarrollo (Aboites, 2003). Sin embargo, algunas de sus presuposiciones no parecen ajustarse claramente a las posibilidades de los graduados de instituciones de bajo perfil en el contexto mexicano. Si tener un título es entendido como un camino para mejorar posibilidades, dichos títulos no parecen proporcionar suficientes oportunidades para cumplir este rol. Aun cuando hay algunas evidencias que correlacionan positivamente el entrenamiento con el crecimiento económico (Olaniyan y Okemakinde, 2008; Ruiz, 1997), la TCH parece no reconocer los siguientes aspectos:

Primero, la relación productividad y mejora de ingresos no siempre dependen del entrenamiento o de nuevas habilidades, sean estas adquiridas en el trabajo o formalmente en una institución educativa. Los sindicatos son organizaciones poderosas que impactan los modos de contratación y el empleo en general, como lo expresaron los entrevistados. Es decir, conseguir un trabajo no siempre sigue una clara correlación con la posesión de un título o de un mayor entrenamiento.

Segundo, los trabajos están distribuidos socialmente dentro de una cantidad importante de condiciones que interactúan con las oportunidades. Hay mecanismos de estratificación que impactan a los candidatos de universidades de menor prestigio. La segmentación se produce cuando posiciones o actividades más sofisticadas son promovidas. Estudiantes de este tipo de instituciones no tienen las mismas redes de contactos y el origen de sus títulos les puede jugar una mala pasada antes de incluso comenzar una entrevista. La selección, así, no sigue una ruta lineal de “más entrenamiento, mejores oportunidades” porque los reclutadores tienen sus propios mecanismos de selección que no obedecen siempre a lineamientos racionales del desarrollo de los recursos humanos.

Tercero, los empleos parecen acelerar el entrenamiento y no al revés. La población mexicana crece más rápido que los empleos creando una natural competencia que demanda más “credenciales” para ser contratados. Esta situación ha generado un auge por la educación superior que alimenta en círculos el ciclo. Un ejemplo de esto se lo puede ver con el incremento casi exponencial de la oferta privada de posgrados que son utilizados como peldaños para competir

en el mercado. Muñoz Izquierdo (1990) describe esto como “la teoría de la educación como un bien posicional” que sirve para entender cómo en un mercado de gente más educada se necesita de más educación para competir. Así, en un contexto de alta competencia por empleos, es posible tener una población muy educada o entrenada con altos niveles de desempleo, un hecho que contradice una de las presuposiciones centrales de la TCH. Por el contrario, en un mercado de abundancia de empleo, un sistema estratificado de entrenamiento o educación universitaria no tendrá el mismo efecto en la contratación de trabajadores.

Finalmente, como ya fue mencionado, el desempleo de personas altamente calificadas es una directa contradicción al centro de las suposiciones de este enfoque teórico. México posee importantes números de especialistas y todo tipo de personal altamente calificado que no trabaja en sus áreas y/o está semi empleada. Este es un desafío que requiere de reformas alternativas, como lo sugiere Livingstone (1997).

En última, necesitamos reconocer que no son mejores prácticas de aprendizajes sino reformas económicas que pueden resolver la brecha entre educación y empleos. Podemos y en realidad deberíamos reorganizar nuestros lugares de trabajo para utilizar más el desperdicio de conocimiento y habilidades de nuestra fuerza laboral. (Livingstone, 1997 p. 12)

Estos cambios de procesos estructurales pueden ser penosos, pero son necesarios para compatibilizar empleo y aprendizaje. La educación en sí misma no resolverá las desigualdades sociales y problemas de distribución de la riqueza. Esta es una tarea que puede comenzar en la universidad, pero va más allá de sus paredes. Como Brown, Lauder y Ashton (2011) lo mencionan, “Tenemos, por lo tanto, que concentrarnos en cómo las oportunidades laborales están siendo transformadas en una división global de trabajo más que simplemente enfocarnos en el suministro de habilidades que se pueden ofrecer” (Brown, Lauder y Ashton, 2011 p. 124). Así hay una cierta desconexión entre las universidades y los mercados o lo que la sociedad necesita.

En resumen, la tesis central de esta discusión teórica es que más educación, incluyendo a las universidades de bajo perfil, no necesariamente estimularán un crecimiento económico y por lo tanto un mejor nivel de vida para las clases bajas de este país. Sin embargo, no se puede negar la importancia de la educación y que de ser complementada con un serie de reformas económicas y sociales podría lograr un impacto positivo multiplicador casi imposible de predecir.

Implicaciones para el modelo de universidades de bajo perfil

Parece que la universidad de bajo perfil ha funcionado como un instrumento educativo para llegar a las masas que no tienen acceso a los sistemas universitarios más selectivos (Gil Antón, 2005). Aun cuando esto último puede verse como una contribución a la sociedad mexicana, hay serios desafíos y necesidades que estas instituciones enfrentan para ayudar a los menos privilegiados a conseguir empleos e integrarse a una economía cada vez más especializada. A continuación se detallan algunos de ellos:

1. La relevancia del entrenamiento ofrecido. De acuerdo a lo expresado por algunos directores y reclutadores de recursos humanos, muchos de los programas tienen una falta de conexión con la realidad de las empresas. Los estudiantes no parecen tener suficiente experiencia en sus respectivos entrenamientos. Estas instituciones podrían llevar adelante modelos de interacción más intensa con los diversos sectores productivos. La creación de seminarios, talleres y pasantías más extendidas pueden ayudar a establecer interacciones más productivas para ambas partes. Esto se lo puede lograr a través de docentes mejor integrados a lo que pasa en las empresas y negocios donde los graduados se estarán empleando. Aquí se necesita modos creativos para cubrir estas necesidades.
2. La cuestión de la calidad. Varios de los entrevistados declararon que estas instituciones no siguen procesos rigurosos de formación egresando a graduados sin los conocimientos mínimos. Hay algunas de estas universidades que están buscando mecanismos de acreditación para validar sus interacciones académicas. El reconocimiento de Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES) puede ser un primer paso para mejorar las prácticas institucionales. Sin embargo, estas acreditaciones son pautas mínimas y no siempre impactan las dinámicas de entrenamiento y por lo tanto no son sinónimos de altos niveles de calidad (Gregorutti y Bon, 2013). Las instituciones necesitan establecer estándares de calidad que les permitan mejorar continuamente y no solamente en función de revisiones externas. Estrategias que incluyan mejores laboratorios, estructuras edilicias y docentes altamente calificados pueden ser de mucha relevancia para el logro de nuevos niveles de calidad.
3. Validez de estudios. Muchas de estas instituciones no poseen Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE) (Silas, 2005) que certifiquen sus

diplomas ocasionando un problema a los egresados. Esto puede ser un serio impedimento para ciertas profesiones, tales como las de salud, que requieren reconocimientos oficiales adicionales de la Secretaría de Salud. Esta es una alternativa muy necesaria para distanciarse de las instituciones de muy bajo perfil.

En resumen, el liderazgo de cada institución es crucial para elevar sus niveles y formar los recursos humanos que el país necesita. Haciendo esto, por un lado, su calidad mejorará y en última la recepción de sus graduados en el mercado laboral aumentará. Por otra parte, optimizando los perfiles académicos, las instituciones lograrán posicionarse mejor en el contexto de un mercado altamente competitivo. Esta puede ser una de las estrategias más saludables para instituciones que desean seriamente deshacerse del calificativo “patito” y aportar recursos humanos que realmente contribuyan al bien de México.

Implicaciones para políticas de mejora

Serrano Sánchez (2008, pp. 160-161) menciona por lo menos tres razones por las cuales la educación privada es relevante para la sociedad, a saber: a) Asegura una diversidad cultural y social a través de un amplio espectro de entrenamientos y valores; b) Permite y protege una educación con características específicas para la demanda de diferentes sectores de la sociedad; c) Complementa áreas geográficas que la educación pública no alcanza o no tiene suficientes instituciones para absorber todas las necesidades. Pero como dice Doerr (2000), en toda actividad hay “misioneros y mercenarios.” Aunque introducir reglas de mercado a la educación superior no es en sí mismo algo negativo, una cosa muy diferente es asumir que más gente entrenada mejorará la economía y que el mercado, mediante la competencia, se ajustará para beneficiar al “cliente” (estudiante).

Dada la alta desregulación que permite que estas instituciones surjan sin controles rigurosos de calidad y en muchos algunos comercialicen con la educación, es recomendable una intervención del gobierno en por lo menos las siguientes áreas:

1. Apertura de instituciones. No es aconsejable la opción de apertura sin RVOE. Todas las instituciones necesitan una autorización oficial para operar desde el mismo comienzo asegurándose algunos criterios mínimos de calidad. Los diversos niveles administrativos de las secretarías de educación involucradas necesitan revisar cuidadosamente las propuestas académicas con inspecciones edilicias y de los recursos humanos que se utilizarán.

2. Revisar criterios del RVOE. El Acuerdo 279¹⁴¹ aprobado en el año 2000 ha establecido nuevas regulaciones para instituciones privadas, como un intento de sistematizar la creación de universidades privadas con capacidad de otorgar títulos estatales o federales. Sin embargo, este acuerdo presenta una imagen de universidad muy empobrecida. Por ejemplo, prácticamente no requiere docentes de tiempo completo, lo que afecta la capacidad de compromiso y calidad institucional. Otro aspecto controversial, es que una institución terciaria puede ser llamada universidad con cinco planes de estudio en pregrado o posgrado en tres áreas de conocimiento (art. 26) y los docentes no necesitan tener un título más alto del que enseñan. Si realmente se quiere mejorar la calidad de los servicios prestados por estas instituciones, es necesario elevar las exigencias al inicio y antes que abran sus puertas.
3. Sistemas de acreditación. Hasta aquí, los controles de calidad mínimos son voluntarios. FIMPES es un ejemplo de ello. Esta organización tiene acreditada solo poco más de cien instituciones de las cientos registradas en el mercado educativo.¹⁴² De acuerdo a Silas (2013), la mitad de la matrícula de las instituciones privadas pertenece a las universidades de bajo perfil que no tienen ningún tipo de control formal externo de la calidad. Esta es una situación preocupante que demanda acciones con políticas de mejora.
4. La comercialización de la educación. No existen en México, hasta el momento, definiciones legales para regular las instituciones educativas *for-profit*.¹⁴³ Las instituciones sin fines de lucro no violan ninguna regla cuando buscan ganancias que distribuyen en la misma institución con nuevos edificios y más personal, entre otras opciones. En el caso de las *for-profit*, las ganancias se derivan a los propietarios o accionistas más allá de los salarios o inversiones estructurales. Así, muchas instituciones están bajo la figura legal de sin fines de lucro pero operan como negocios sin pagar los impuestos que las empresas tienen. Como lo expresa Álvarez Mendiola (2011), la educación superior privada representa un importante rol económico contribuyendo más al Producto Interno Bruto que empresas tales como la

141 Para más información, ver: <http://ses2.sep.gob.mx/somos/normativa/f7.htm>

142 Para más detalles, consultar: <http://fimpes.org.mx/index.php/instituciones>

143 Los grupos Laureate y Apollo han estado invirtiendo activamente con la compra de diversas universidades para crear sistemas y redes de universidades. Por ejemplo, la Universidad del Valle de México pertenece al grupo Laureate y posee acciones en la bolsa de valores.

cervecera y la de los celulares. El gobierno necesita controlar más de cerca para ver si operan como negocios y cobrarles los respectivos impuestos.

Como ya se expresó previamente, la existencia de instituciones privadas puede ser un plus para la sociedad, pero si existen en un contexto con requerimientos mínimos de calidad. La contribución que diversos grupos privados hacen al sector también puede ser vista como algo positivo, pero si se da en un contexto legal sin una comercialización negativa que dañe a las familias que buscan una educación para un futuro mejor.

Conclusión

Este estudio de características cualitativas no pretende ser generalizable, pero sí puede reflejar las dinámicas que los graduados de las universidades de bajo perfil enfrentan al buscar empleo. A través de las entrevistas, los empleadores manifestaron por lo menos tres grandes tendencias cuando seleccionan personal. La primera, ellos buscan suplir una necesidad interna que los lleva a ver si el solicitante responde a un perfil bien determinado. Eso implica entrenamiento, pero también experiencia y desempeño profesional. En segundo lugar, los reclutadores buscan un empleado con actitudes positivas, deseos de superación y de aprender las características de la cultura de la empresa para trabajar en equipo. En otras palabras, una persona entrenable que esté abierta a contribuir. Finalmente, los empleadores no manifestaron discriminación inmediata por la institución de egreso cuando los empleos disponibles son menos sofisticados. La percepción general fue que estos graduados tienen una actitud positiva hacia el trabajo pesado y que son maduros. Sin embargo, cuando la búsqueda es por una posición más selectiva, los empleadores manifestaron algunos mecanismos de estratificación que podrían afectar a los graduados de universidades de bajo perfil.

Este estudio evidencia algunas realidades que desafían algunos de los supuestos de enfoques neoliberales, apoyados en la TCH, que promovieron la creación casi indiscriminada de instituciones terciarias. La suposición de que entrenando más gente llevaría a un desarrollo de la economía con más trabajos, se ve confrontada a procesos de estratificación y sindicalización que contradicen la racionalidad de ese supuesto. Conseguir trabajo es un producto de múltiples interacciones humanas y sociales que no necesariamente obedecen al entrenamiento. La educación en sí misma no es suficiente para que una economía mejore. Son necesarios cambios estructurales que promuevan la creación de empleos para evitar una fuga de valiosos talentos.

Finalmente, el liderazgo de cada institución tiene una parte importante en el mejoramiento de la oferta así como también de los mecanismos de calidad. Sin embargo, para que esto sea homogéneo y no arbitrario a cada universidad, toca al gobierno y a la Secretaría de Educación elevar los requerimientos de apertura y calidad para asegurar a la población estudiantil estándares mínimos que les permitan competir por un empleo en igualdad de condiciones. Esto ayudará a dismantelar las dinámicas de estratificación que perpetúan las desigualdades sociales.

Bibliografía

- Aboites, H. (2003). *Actores y políticas en la educación superior mexicana: las contradicciones del pacto de modernización empresarial*. En *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero*. Marcela Mollis. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Altbach, P. (2007). *The internationalization of higher education: Motivations and realities*. *Journal of Studies in International Education*, 11(3-4), 290-305.
- Álvarez Mendiola, G. (2011). *El fin de la bonanza. La educación superior privada en México en la primera década del siglo XXI*. *Reencuentro*, 60(Abril), 10-29.
- Becker, G. (1975). *Human capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. (2nd ed.). New York: Columbia University Press.
- Brown, P., Lauder, H. y Ashton, D. (2011). *The global auction: The broken promises of education, jobs and income*. Oxford: Oxford University Press.
- CIDAC. (2014). *Encuesta de Competencias Profesionales 2014. Ciudad de México*. Extraído de: http://www.cidac.org/esp/uploads/1/encuesta_competencias_profesionales_270214.pdf
- Creswell, J. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Chapman, D., Cummings, W. y Postiglione, G. (Eds.). (2010). *Crossing borders in East Asian higher education*. Hong Kong: Springer.
- Didou, S. (2009). *Markets in higher education: Tracking transitions. Paper presented at Context and Regulation Matter: Mexican Private Higher Education 1990-2007*. Mexico City, 9-11 November 2009.
- Doerr, J. (2000). *Missionaries vs. mercenaries: Two kinds of Internet entrepreneurs*. Knowledge Wharton, published April 13, 2000 in www.knowledgewharton/

- upenn.edu/article.cfm? articleid=170 educational development. *European Journal of Scientific Research*, 24(2), 157-162.
- Fielden, J. & LaRocque, N. (2008). *The evolving regulatory context for private education in emerging economies*. (Education Working Paper Series, N°14). Washington, DC: The World Bank.
- Gil Antón, M. (2005). *El crecimiento de la educación superior privada en México: de lo pretendido a lo paradójico...¿o inesperado?* *Revista de la Educación Superior*, XXXIV(1)(133), 9-20.
- Gregorutti, G. y Bon, V. (2013). Acreditación de la Universidad privada. ¿Es un sinónimo de calidad? *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación*, 11(1), 122-139.
- Holm-Nielsen, L. B., Thorn, K., Brunner, J., and Balán, J. (2005). *Regional and international challenges to higher education in Latin America*. In *Higher education in Latin America: The international dimension* (pp. 39-69), eds. De Wit, Hans, Jaramillo, Isabel C., and Jane Knight. Washington, D.C.: World Bank.
- Levy, D. C. (1986). *Higher education and the State in Latin America: Private challenges to public dominance*. Chicago: University of Chicago Press.
- Livingstone, D. W. (1997). *The limits of Human Capital Theory: Expanding knowledge, informal learning, and underemployment*. *Policy Options*, July/August, 9-13.
- Muñoz Izquierdo, C. (1990). *Relaciones entre la educación y el sistema productivo*. *Revista de la Educación Superior*, 19(76), 63-101.
- Olaniyan, D. A y Okemakinde, T. (2008). *Human Capital Theory: Implications for*
- Ornelas, C. (1995). *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rubio Oca, J. (2006). *La política educativa y la educación superior en México*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ruiz, C. (1997). *El reto de la educación superior en la sociedad del conocimiento*. México: ANUIES.
- Schultz, T. W. (1961). *Education and economic growth*. In N. B. Henry, (Ed.), *Social forces influencing American education*. Chicago: University of Chicago Press.
- Schultz, T. W. (1971). *Investment in human capital: the role of education and of research*. New York: The Free Press.
- Serrano Sánchez, J. A. (2008). *El papel de la educación privada en el proceso de desarrollo nacional*. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 10(1), 139-172.

- Silas, J. C. (2005). *Realidades y tendencias en la educación superior privada mexicana*. *Perfiles Educativos*, 27(109-110), 7-37.
- Silas, J. C. (2013). *Accreditation and the private-public market in Mexico*. Paper presented at the 57th Annual CIES Conference. New Orleans, LA, 10-15 March 2013.
- Stromquist, N. (2007). *Internationalization as a response to globalization: Radical shifts in university environments*. *Higher Education*, 53, 81-105.
- Vega-Tato, G. (2009b). *Poniendo orden a las instituciones particulares de educación superior en México: una taxonomía aplicada a su complejidad y diversidad*. *Revista de la Educación Superior*, XXXVIII(2)(150), 37-60.

Conceptos alternativos sobre desarrollo humano y sus implicaciones para la educación superior

Isaías Álvarez García¹⁴⁴

Juan de Luna Flores¹⁴⁵

Maribel del Carmen Casas Haro¹⁴⁶

Resumen

Este trabajo es un ensayo académico que presenta cinco conceptos teóricos sobre el desarrollo humano que permiten a los líderes y formadores de las instituciones de educación superior entender que el crecimiento y desarrollo integral de un país no sólo radica en los frutos de una determinada ideología o sistema económico, en un tiempo determinado, sino en el desempeño integral de los pueblos desde su cultura, sus costumbres, su idiosincrasia, su modo de producción, su integración con otras naciones, entre otras formas de expresión de su identidad y su forma de vida. Esos conceptos son: 1) *crecimiento*, 2) *autosuficiencia*, 3) *interdependencia*, 4) *autodeterminación*, 5) *conocimiento como estrategia de transformación* y 6) *desarrollo humano integral*. Se propone el análisis de estos conceptos para explorar alternativas de aprovechamiento para el desarrollo de investigaciones en educación comparada.

Introducción

El objetivo de este trabajo es presentar una síntesis de las principales aportaciones teóricas y experiencias realizadas sobre el desarrollo económico de los países en vías de crecimiento, particularmente de América Latina, naciones recién independizadas de África y otras llamadas del Tercer Mundo. Este tema ha sido de especial interés para economistas, sociólogos, políticos y líderes de educación superior desde la segunda mitad del siglo pasado. Algunas teorías y modelos que se han ofrecido tienen su base en sistemas ideológicos anteriores, tales como el neoliberalismo, neomarxismo, estructuralismo, teoría de la dependencia y keynesianismo, entre otras. Aquí se exponen algunos conceptos alternativos que reflejan más unas maneras de pensar el

144 Instituto Politécnico Nacional, México. CE: isaiascica@hotmail.com

145 Instituto Politécnico Nacional, México. CE: jdelunaf@hotmail.com

146 Instituto Politécnico Nacional, México. CE: marycasas2001@yahoo.com

desarrollo que sistemas teóricos. Hay conceptualizaciones que se han llevado a la realización práctica y otras que expresan deseos y necesidades de personas, habitantes de esos países, los cuales han de ser sujetos y objeto de toda idealización sobre el desarrollo económico.

1. Concepto de crecimiento

Se trata de un concepto que tiene sus orígenes en factores económicos, que intervienen en la producción de bienes y servicios y promueven el crecimiento sostenido de la producción de estos bienes. Una definición idealizada de este concepto compatible con el desarrollo humano integral podría entenderse como el crecimiento equilibrado y sostenido de la producción de bienes y servicios que resulta superior al crecimiento promedio de la población; pero que a la vez garantice la distribución justa y equitativa de estos bienes y servicios. (Escribano, G. 2005)

Como indicadores se toman en cuenta entre otros, los siguientes: *Producto per capita* (por habitante), *producto interno bruto* (PIB) y *tasa de crecimiento promedio de la población*. En este *concepto de crecimiento* implica por sí mismo vínculos inseparables con los procesos de modernización en las economías denominadas modernas. Pero en la práctica los países que más han crecido han provocado a la vez un grave deterioro del equilibrio ecológico.

Los procesos de modernización se han consolidado en dos grandes alternativas: a) las del modelo capitalista y b) las del modelo socialista. Pero ambos modelos colapsaron, el primero en los años 1989 – 1990, con la caída del socialismo en la Unión Soviética; y el segundo, con la crisis económica de la Unión Europea, a partir de los años 2009 – 2010. La *modernización* puede entenderse en dos sentidos: el dominio del hombre sobre las fuerzas inanimadas o materiales; o el dominio del hombre sobre la organización social. Para superar los graves problemas económicos y sociales se ha pensado en otro concepto idealizado también de *desarrollo humano integral*. (Reyes, G. 2009).

Las instituciones de educación superior viven abrumadas por las presiones de *cumplimiento de la cobertura para la atención de la demanda* o la exigencia de los modelos racionalizadores “*hacer más con menos*” que constituyen un sofisma. En la década de los setenta las instituciones de educación superior tuvieron un crecimiento en infraestructura y cobertura de servicios pero la disponibilidad de profesores no aumentó por lo que la calidad no fue suficiente para garantizar una preparación óptima en las generaciones. Fue necesario reconstruir programas curriculares y de formación docente para elevar la calidad de la educación.

La oferta educativa en carreras de ingeniería aumentó en cantidad aunque no en calidad, se extendieron las posibilidades de estudiar ingenierías y otras áreas técnicas teniendo como consecuencia la saturación de egresados con menores posibilidades de empleo en la industria. Debido a este factor las instituciones de educación superior buscaban la colocación de sus egresados en los servicios productivos del país.

2. Concepto de autosuficiencia

En algunos países el desarrollo económico se ha entendido como la capacidad que los grupos humanos o los pueblos tienen para resolver sus problemas sociales, económicos y culturales con sus propios recursos. Pero históricamente se observa que no hay grupos humanos ni países autosuficientes aunque en algunas pequeñas localidades se dan circunstancias que pudieran aproximarse a ese concepto. Se busca en todo caso el logro de la prosperidad o progreso y el mejoramiento de la calidad de vida de la gente. (Chaparro, F. 2006).

Desde este punto de vista del desarrollo como autosuficiencia, las instituciones de educación superior que han logrado mayor progreso académico, no se han dejado absorber por los criterios de *autosuficiencia*; sino que buscan deliberadamente aliarse con otras instituciones académicas y sociales, grandes o pequeñas, dado que consideran la colaboración interinstitucional como condición estratégica necesaria para lograr el desarrollo institucional y académico de la educación superior.

A finales de 1960, Tanzania era uno de los países más pobres del mundo. Como muchas otras naciones sufría de una severa carga de la deuda externa, la disminución de la ayuda exterior y una caída en el precio de los productos básicos. La solución que propuso el Presidente Julius Nyerere fue la colectivización de la agricultura y la nacionalización a gran escala. La visión se estableció en la Declaración de Arusha de 1967. En el ámbito educativo, Nyerere consideró la educación como un medio para restituir al hombre africano la confianza en sí mismo con miras de ser autosuficiente en su nación.

3. Concepto de interdependencia

Ante la inviabilidad práctica de grupos humanos autosuficientes se ha planteado la necesidad que los grupos humanos y los pueblos tienen que comunicarse y relacionarse con otros y estar así en condiciones de resolver sus problemas económicos, sociales, culturales y educativos que enfrentan, sin derivar en fenómenos de explotación, dominación o colonialismo.

Los procesos complejos de globalización, regionalización y redistribución del trabajo industrial han encontrado beneficios recíprocos actuando con este modelo. Pero a la vez este modelo supone la confianza de los grupos humanos en sí mismos y en sus instituciones; así como el replanteamiento de relaciones entre el Estado Gobierno y el Estado Sociedad Civil. Este modelo supone también el cultivo de una sensibilidad hacia la atención de los grupos humanos más desfavorecidos y vulnerables.

El proceso de *interdependencia* por su naturaleza tiende a conectar y comunicar los grupos sociales y las instituciones, así como las relaciones interestatales e intergubernamentales. De este modo, los conceptos tradicionales y de seguridad nacional apuntaladas por la fuerza militar tienen necesidad de auto-limitarse. Una gran aportación para reforzar los procesos de interdependencia está representada por revolución de la información y de las comunicaciones; así como por una redistribución internacional del trabajo y servicios entre países, instituciones y empresas.

4. Concepto de autodeterminación

La Carta de las Naciones Unidas ha consagrado el derecho de *autodeterminación* de los pueblos que fundamenta pactos internacionales y acuerdos entre los países y han llegado a establecerse principios y criterios de Derecho Internacional Público, como derecho inalienable de los pueblos pero que también genera obligaciones recíprocas y exige el respeto a los derechos humanos individuales.

Desde los años setenta algunos investigadores sociales y líderes académicos han hablado del *otro desarrollo*. El concepto de *autodeterminación* supone relaciones de equidad y respeto mutuo entre los pueblos y naciones, grandes o pequeñas. (Jiménez, B.Y. 2011).

Este concepto supone que un grupo humano o pueblo desarrollado no está dispuesto a hacer un holocausto de su cultura y de sus derechos, al intentar resolver sus problemas económicos, sociales, políticos y educativos para aceptar recomendaciones o sugerencias de países o grupos más poderosos. Un pueblo humanamente desarrollado no permite que otro pueblo grande o pequeño le imponga estrategias de solución a sus problemas económicos, sociales y culturales que impliquen un holocausto de su propia cultura e identidad.

Este concepto comprende dos vertientes: a) La *vertiente externa* relacionada con la soberanía de los Estados para determinar libremente sus formas de gobierno y

sistemas sociales, en forma compatible con su cultura, los derechos humanos individuales y los derechos de los grupos minoritarios. b) La *vertiente interna*. Se entiende como el derecho a decidir y definir su organización política propia y buscar su desarrollo cultural, social y económico. Para esto es necesario fortalecer la identidad cultural sin distinciones ni discriminaciones por motivos de raza, credo, color o cualquier otro. Se hace además necesario también respetar y valorar las demandas de participación social en la educación.

La interpretación y vivencia práctica de las instituciones autónomas de la educación superior y del *reconocimiento de autonomía de gestión* para los centros escolares constituye un elemento importante para favorecer los criterios de transparencia y rendición de cuentas en relación con el cumplimiento de su propia misión.

Las instituciones de educación superior pertenecientes al sector público no se bastan a sí mismas sino que requieren de otros apoyos económicos para sus objetivos académicos, de igual manera las instituciones privadas no dependen únicamente de los ingresos propios, por lo que buscan otras fuentes de financiamiento.

El concepto de autodeterminación implica que ningún grupo poderoso pueda imponer su ideología y sus políticas sobre otros grupos más vulnerables.

5. El conocimiento como estrategia de transformación productiva con equidad y sustentable

Los factores que pueden generar el desarrollo de un país son muy diversos, entre ellos se destaca, actualmente, el conocimiento. La capacidad de una población para aprender es un factor que puede estimular el desarrollo económico y social. En este mundo globalizado adquiere mayor importancia el hecho de poseer una población instruida y capaz de asimilar las nuevas tecnologías. La educación es por lo tanto un factor estratégico. Pero la instrucción o educación básica es una condición de partida para el desarrollo; también es necesaria una comunidad científica al servicio del país, y que responda a las necesidades de su población. (Reyes, G. 2009).

El siglo XXI se caracteriza por el surgimiento de la llamada Sociedad del Conocimiento o Economía del Conocimiento, basadas en el uso intensivo de información y conocimiento como factores de producción y caracterizadas por un rápido progreso científico y tecnológico que ha generado un volumen sin precedentes de innovaciones industriales, y que ha transformado el contexto mundial.

Está surgiendo una economía basada en la capacidad de generar y usar conocimiento, en la calidad de los recursos humanos, en altos requerimientos de capacidad empresarial. (Krüger, Karsten. 2006).

Este concepto fue propuesto por Fernando Fanjzylber, en los medios de la Oficina Regional de Educación para la América Latina y del Caribe de la UNESCO, a partir de 1991, aunque Fanjzylber, murió demasiado joven, este concepto ha logrado difundirse en el Boletín del Proyecto Principal de la UNESCO.

Se trata de una estrategia alternativa para el logro del desarrollo humano integral de los pueblos, naciones y pactos regionales, en el contexto de la globalización y regionalización de la economía mundial, que tiene en su origen las demandas y desafíos del cambio de paradigmas en la sociedad del conocimiento y se fundamenta en las siguientes bases:

- A. La *educación* y la *capacitación* al que los suscritos han considerado necesario agregar *la cultura*, *dado que los pueblos que han logrado altos niveles de desarrollo como: Japón, Corea, Suiza, Dinamarca, Uruguay, Brasil y Costa Rica y que no han permitido que se haga un holocausto de su cultura;*
- B. La *infraestructura científica y tecnológica*, representada por la sociedad del conocimiento y el desarrollo de los sistemas de información y comunicación (que por supuesto incluyen las TIC);
- C. La *capacidad de liderazgo de gestión empresarial*, que se requiere para enfrentar los complejos problemas estructurales y cualitativos que enfrenta el desarrollo humano integral, en sus dimensiones económicas, sociales, culturales y políticas.

Las bases anteriores están orientadas hacia el progreso material, científico y cultural de los pueblos que se han comprometido a lograr el desarrollo humano integral de los grupos sociales e individuos.

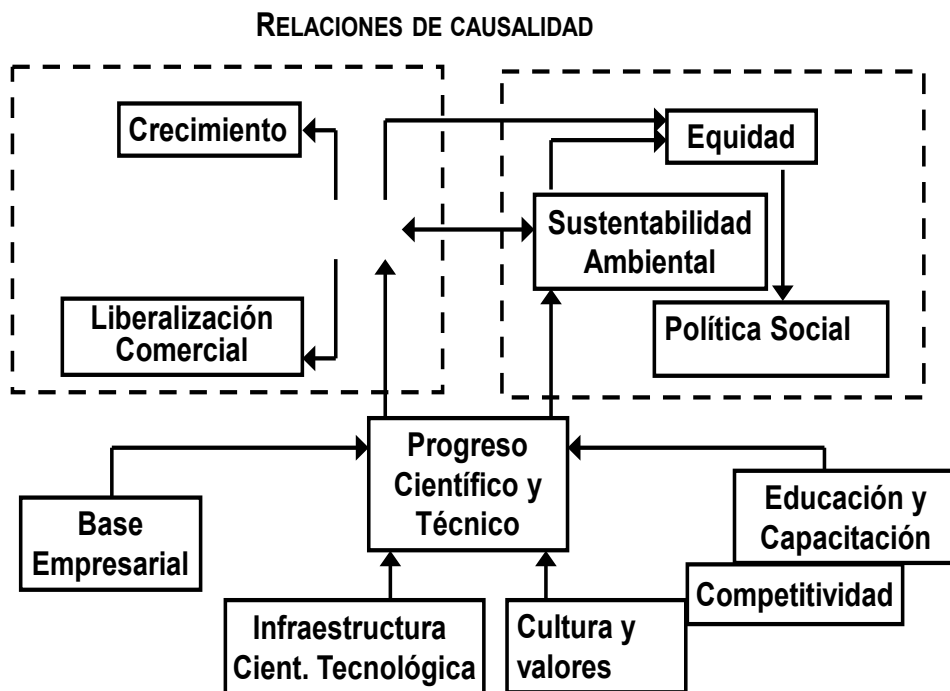
En el modelo de estrategia de conocimiento, como factor de desarrollo económico y social, se busca naturalmente el crecimiento con equidad y sustentable, en un contexto de *competitividad y libre mercado*, definidos a partir de los criterios e intereses de los países más poderosos. Otras dos condiciones importantes para la estrategia del conocimiento son, la *distribución equitativa y justa*, de los beneficios del crecimiento, entre todos los individuos y los pueblos.

Otro elemento importante de la estrategia del conocimiento, lo constituye la *política social o democracia*; de modo que no resulta optativa la democracia, puesto

que en el actual contexto internacional, cualquier país del mundo tiene la necesidad de ser o parecer democracia (China).

Para una mayor comprensión de los alcances de esta estrategia del conocimiento como elemento de transformación productiva con entidad sustentable, se encuentra la siguiente figura:

Figura 1. El conocimiento como estrategia para la transformación productiva con equidad y sustentable.



Fuente: Fernando Fajnzylber: Demanda educativa que se deriva de la transformación productiva con equidad y sustentable. Boletín del Proyecto Principal de Educación, Santiago (Chile) UNESCO/OREALC, No. 26 (1991). Modificado.

Uno de los teóricos del análisis de la “Estrategia del Desarrollo basado en el conocimiento”, es Francisco Javier Carrillo, quien propone que el surgimiento de la llamada *Sociedad del conocimiento o Economía del Conocimiento*, basadas en el uso intensivo de información y conocimiento como factores de producción y caracterizadas por un rápido progreso científico y tecnológico, que ha generado un volumen sin precedentes de innovaciones industriales y que ha logrado transformar el contexto mundial en que vivimos. (Carrillo, 2004).

Está surgiendo una economía basada en la capacidad de generar y usar conocimiento, en la calidad de sus recursos humanos, en altos requerimientos de capacidad empresarial, que exige un marco institucional ágil y flexible, con capacidad para responder a los profundos cambios que se están dando en este entorno.

Un elemento esencial de la competitividad y la sostenibilidad de las sociedades que están surgiendo es la *capacidad científica y tecnológica* que ellas pueden desarrollar y el de su *capacidad de innovación* que le permita traducir las oportunidades generadas por los desarrollos científicos y tecnológicos en nuevos productos y servicios y en posibilidades de trabajo y de bienestar para la sociedad. Dicha capacidad es un eslabón esencial para que los avances de la ciencia y la tecnología se traduzcan en desarrollo socioeconómico efectivo. De aquí surge el papel central que desempeña el proceso de *Generación, Gestión y Aplicación de Conocimiento*.

Para este autor, el *Desarrollo basado en Conocimiento* (DBC) es un campo teórico y práctico que deriva de la confluencia entre una disciplina y un movimiento. La disciplina de origen es aquella parte de la ciencia económica tradicionalmente conocida como *Teoría del Desarrollo* (TD), la cual se enfoca en la comprensión de los principios socioeconómicos que regulan el crecimiento de la producción en los países y regiones.

El movimiento de origen es la *Administración del Conocimiento* (AC), el cual surge primeramente en los negocios como respuesta a la necesidad de identificar, valuar y capitalizar los factores de creación de valor y, en general, de desarrollo individual, organizacional y social con base en conocimiento.

Esta AC es un movimiento de fines del siglo pasado que se gesta tras la Segunda Guerra Mundial, con la preponderancia, por vez primera, de los factores de producción basados en conocimiento; en un creciente número de industrias y regiones industriales. En la década de los 90, la AC cobró ímpetu gracias a la confluencia de tres grandes vectores económicos:

Globalización, Internacionalización y Educación comparada

- a) La insuficiencia de los modelos industriales de negocio para capitalizar las tecnologías de información comunicación (TIC).
- b) La aceleración creciente de la tasa de obsolescencia de las competencias productivas,
- c) La presión por identificar, medir, comprender y capitalizar los activos intangibles (o de conocimiento), en la generación de riqueza y más ampliamente en el desarrollo social. El *Desarrollo Basado en Conocimiento* es entonces, el esfuerzo explicativo y administrativo que responde al surgimiento de las *Sociedades de Conocimiento*.

Niveles del Desarrollo basado en el conocimiento. El DBC, como la AC, ha evolucionado de manera significativa en su corta existencia. Tanto los numerosos métodos de AC como los mayores programas de DBC, pueden distinguirse con base en el foco de sus acciones de desarrollo, o sea, en cómo entienden el conocimiento:

DBC de Nivel I. Infraestructura social de conocimiento. El conocimiento tiende a entenderse, ya sea como un objeto o un contenido (en la mayoría de los casos). Se enfocan en el área más inmediata de impacto: la base instrumental que potencia las capacidades de los agentes productivos, particularmente las TIC. Las TIC y, en general, la infraestructura social de conocimiento, integrada por: universidades, centros de investigación y desarrollo, parques tecnológicos, etc., constituyen una condición necesaria, mas no suficiente para potenciar el desarrollo.

DBC de nivel II. Desarrollo del capital humano. De manera creciente, es la transferencia de una capacidad y la tendencia a fomentar el *autodesarrollo* de los agentes naturales. Las política de DBC orientadas al desarrollo del *capital humano*, son ahora favorecidas por las *Nuevas Teorías de Desarrollo*, la *autoadministración del aprendizaje*, la incorporación a círculos virtuosos de autoestima y emprendimiento, la articulación de comunidades de práctica, la integración de bases de talento, el establecimiento de *clusters* de conocimiento, la construcción de redes de soporte social y de sistemas regionales de innovación.

DBC de nivel III. Desarrollo del sistema social de capitales. Contexto de significado y valor. El conocimiento de vanguardia en DBC va más allá de la multiplicación, tanto de los objetos de conocimiento como de los flujos entre los agentes de conocimiento, se enfocan en los sistemas de valor basados en conocimiento. Dichos sistemas son aquellos colectivos humanos que persiguen deliberadamente un

desarrollo integral sostenible, con particular énfasis en los bienes intangibles o de conocimiento. En esta perspectiva, la mejora de la condición humana (dimensión de valor), recupera su carácter de propósito, mientras que los bienes o capitales de conocimiento recuperan su carácter instrumental. Como medio privilegiado para tal fin.

Asimismo, este nivel III, de DBC, alcanza un sentido estratégico, ya que el sistema de capitales constituye la expresión por excelencia de la identidad y propósito de una comunidad, así como de las competencias humanas y de los medios para alcanzarlas.

Para cada ciudad, región y país que traten de insertarse en esta dinámica de desarrollo, las probabilidades de sus esfuerzos prosperen, parecen estar determinados por las siguientes condiciones:

- I. Un liderazgo comprometido por encima de todo con el desarrollo integral de su comunidad.
- II. Una masa crítica de agentes de cambio que tengan suficiente entendimiento de las diferencias cualitativas del DBC.
- III. Una capacidad conceptual y técnica para articular y desarrollar el sistema social de capitales.
- IV. Un diagnóstico puntual y transparente del estado del capital social basado en conocimiento.
- V. Una serie de iniciativas estratégicas para alcanzar un balance óptimo de capitales, que se nutra de las mejores prácticas globales.
- VI. Una red internacional de relaciones con las entidades líderes en la innovación basada en conocimiento.

Como consecuencia de este desarrollo del conocimiento se hace necesario que las instituciones de educación superior crezcan en calidad, tanto en la formación de sus cuadros directivos y docentes, como en la preparación de los alumnos. A continuación se exponen algunos criterios recomendados para la selección del personal académico:

Criterios adoptados para la selección del personal

La sociedad en la que vivimos Ofrece espacios y oportunidades con criterios excluyentes	La que necesitamos para vivir Ofrece espacios y oportunidades con criterios incluyentes
<ol style="list-style-type: none"> 1. Conocidos recomendados. 2. Personal con alta preparación previa. Prefiere personal formado en la propia institución. 3. Prefiere a los compañeros del propio grupo o partido. 4. Busca personal obediente y disciplinado que sostenga el culto al jefe. 5. Gestión centralizada y burocrática sin delegación de la autoridad. 6. Hábiles para mantener el control por el control (para servirse o compartir) 7. Considera la educación como recurso de poder en manos del gobierno en turno. 8. Busca la reforma educativa para lograr que nada cambie. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Competentes y comprometidos. Personal preparado con actitud de aprendizaje. 2. Busca personal con formación diversificada interdisciplinaria. 3. Ofrece espacios independientes o de otro grupo o partido. 4. Con capacidad de liderazgo y de animar el trabajo en equipo. 5. Gestión descentralizada (regional y local); reconoce la libertad de gestión a los centros escolares. 6. Con hábitos de trabajo y servicio para rendición de cuentas y transparencia. 7. Considera la educación como política de estado para garantizar un derecho de todo individuo. 8. Busca la reforma educativa para lograr cambios estructurales y cualitativos.

Fuente: Álvarez, Isaías. 2015.

6. Concepto humano del desarrollo

Según esta postura, llamada también humanismo, el principal error de otras teorías es que se enfocan tanto en el método que se olvidan del objetivo, y que no es, necesariamente el desarrollo económico. Este enfoque es muy crítico del capitalismo, sosteniendo que se deben realizar cambios radicales al sistema económico para garantizar mayor bienestar a la gente. Postula que el desarrollo económico no es suficiente, ya que lo más importante, en los diferentes países donde impera el capitalismo, es una mejora social y humana. Los criterios del paradigma de Naciones Unidas que sirven de base para la elaboración del Informe de Desarrollo Humano Mundial son los siguientes:

“el término desarrollo se entiende como la condición social dentro de un país, en el cual las necesidades auténticas de su población se satisfacen con el uso racional

y sostenible de recursos y sistemas naturales, con base en una tecnología que respeta los aspectos culturales y los derechos humanos. Se incluye la especificación de que los grupos sociales tienen acceso a organizaciones y servicios básicos como educación, vivienda, salud, nutrición. Hay oportunidades de empleo, una tasa positiva de distribución y redistribución, de elevación de capacidades en el ámbito nacional. En sentido político, los sistemas de gobierno tienen legitimidad legal y concreta. Una característica importante es la inclusión social.” (PNUD, 2014)

Los cambios deben conducir a una progresiva humanización del concepto de desarrollo, que se encuentra en conflicto con el tema de aumento de la producción. Según este enfoque del desarrollo, es negativo seguir el mismo camino que recorrieron los países ricos, ya que tiene un grave precio social y ecológico. Por lo tanto, consideran que el desarrollo tradicional basado en la industrialización y la producción está errado, y lo reemplazan por uno basado en el desarrollo humano, es decir, el aumento de las oportunidades socioeconómicas o de las capacidades humanas que en un país llevan al desarrollo, considerando como requisitos mínimos:

1. Disponibilidad de productos y una mejora material del nivel de vida.
2. Mayor esperanza de vida, como indicador de bienestar y sanidad.
3. Acceso a la educación, como criterio de cultura e información.

Las bases que fundan este pensamiento provienen de tres fuentes:

1. Social. El aumento de la producción por la vía tradicional requiere la explotación y represión de los pobres.
2. Ecologismo. La industrialización tradicional implica un daño irreparable al medio ambiente, sin tener en cuenta las consecuencias a futuro. El planeta no resistiría que todos los países se desarrollen del modo tradicional.
3. Feminismo. El pensamiento machista de crecimiento pone en desventaja y margina a las mujeres, la mayoría de la población mundial, además las deja más vulnerables ante crisis económicas.

Para los defensores del desarrollo humano, queda claro que una mayor producción de bienes y servicios (*crecimiento*), expande las oportunidades, las capacidades y las posibilidades de elección (*libertad*); y el crecimiento económico y la mayor libertad contribuyen de manera importante al desarrollo humano.

Pero el crecimiento económico se valora sólo en la medida en que contribuya al desarrollo humano. Sin embargo, cuanto mayor es el nivel de renta de un país, el

crecimiento económico adicional parece añadir cada vez menos desarrollo humano. Por ello es preciso adoptar políticas que mantengan un crecimiento favorable al desarrollo humano; favorecer un crecimiento económico basado en un empleo intensivo del trabajo; proceder a la redistribución de las rentas generadas; y basar el crecimiento económico en la formación del capital humano.

Conclusiones

Los autores de este trabajo proponemos que estos conceptos y experiencias políticas se deben tomar en cuenta como hipótesis de investigación para los futuros estudios sobre educación superior para el establecimiento de mejores instituciones de educación superior que respondan a las necesidades prioritarias de cada país.

La autodeterminación contribuye a que tanto las naciones como las instituciones tengan la facultad de regirse por sí mismas para la búsqueda de una sociedad más justa, equitativa e incluyente.

El conocimiento como estrategia de transformación es fundamental para entender los procesos de cambio generados para la educación en la sociedad del conocimiento.

La educación debe ser elemento fundamental del desarrollo humano integral de los países. El acceso de las mayorías a los diferentes niveles de educación resulta base fundamental para el crecimiento sostenido y equitativo de las naciones.

Bibliografía

- Álvarez, I y Romay, M. (2015). *Cultura de evaluación y desafíos para el desarrollo de las instituciones educativas*. Limusa. México.
- Carrillo, Javier. (2004). “*Desarrollo basado en el Conocimiento*” En Transferencia. Año. 17. Núm. 65. Enero 2004. Instituto Tecnológico de Monterrey. México.
- Chaparro, Fernando (2006). *Una estrategia de Desarrollo basado en el Conocimiento para el Eje Cafetero. Reflexiones sobre su potencialidad y cómo medirlo*. Universidad del Rosario, Pereira.
- Escribano, Gonzalo. (2005). *Teorías del Desarrollo Económico*. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid.
- Fajnzyblber, Fernando (1991). *Boletín del Proyecto Principal de Educación*, Santiago de Chile. UNESCO/OREALC, No. 26.

- Jiménez Barrera, Yazmani. (2011). *Teorías del Desarrollo Económico*. En Contribuciones a la Economía, Noviembre 2011. Universidad de Pinar del Río. Cuba.
- Krüger, Karsten. (2006). El concepto de sociedad de conocimiento. Universidad de Barcelona. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales. Vol. XI. Núm. 683. Barcelona.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), (2014) *Informe sobre Desarrollo Humano 2014*. Disponible en: <http://www.undp.org/content/undp/es/home/librarypage/hdr/2014-human-development-report.html> (Consulta: 14.07.2015).
- Reyes Giovanni, (2001). E. *Principales Teorías sobre el Desarrollo Económico y social*. Nómadas No. 4. Revista crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas. Universidad Complutense de Madrid. España.
- Reyes, Giovanni (2002). E. *Comercio y Desarrollo: Bases conceptuales y enfoque para América Latina y el Caribe*. Zona Económica.
- Reyes, Giovanni. E. (2009). “*Teorías de Desarrollo Económico y Social: Articulación con el planteamiento de Desarrollo Humano*”. Revista Tendencias. Revista de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas. Universidad de Nariño. Vol. X. Núm. 1.

SOBRE LOS AUTORES

Abril Acosta Ochoa. Es Profesora asociada de tiempo completo en el Departamento de Producción Económica de la Unidad Xochimilco de la Universidad Autónoma Metropolitana y estudiante del doctorado en Ciencias Sociales en la misma universidad. Sus líneas de investigación son: Estudio de las trayectorias estudiantiles en educación superior y políticas públicas en educación superior. Entre sus publicaciones más recientes se encuentran: La evaluación y la acreditación mejoran la calidad de programas de licenciatura en México? La otra mirada: los estudiantes, el caso de seis universidades mexicanas. CE: abril_acosta@hotmail.es

Alejandro Pimienta Betancur. Es investigador en la línea de Espacio, sujeto y ciudadanía en el Grupo de Estudios del Territorio, del Instituto Estudios Regionales, INER, de la Universidad de Antioquia (Medellín, Colombia), donde es profesor de tiempo completo. Con formación en sociología y doctorado en educación, es docente de la Maestría en Estudios Socioespaciales, de los doctorados en educación y en ciencias sociales (Universidad de Antioquia); ha apoyado diversos procesos de investigación y posgrado en universidades de Brasil, México y Argentina. Uno de sus intereses actuales es la investigación comparada con perspectivas integradoras y socioespaciales. Sus publicaciones más recientes son: *a)* Pimienta, A y Pulgarín, R (2015) Configuraciones discursivas de la formación ciudadana: hacia la constitución de los sujetos políticos En: Quiroz, R y Pulgarín, R (coord.). Educación y Ciudadanía. Hacia la configuración del campo de la formación ciudadana. Buenos Aires: Alfagrama Ediciones. *b)* Pimienta, A y Puerta, C. (2015) Territorios y ciudadanías. Rupturas y reconfiguraciones en el caso de los wayuu en la frontera Colombo-Venezolana. En Hernández, A y Campos, A (coord.). Líneas, límites y colindancias. Mirada a las fronteras desde América Latina. Tijuana, México: Colegio de la Frontera Norte/CIESAS. CE: alejandro.pimienta@udea.edu.co

Amelia Molina García. Es Profesora Investigadora del Área Académica de Ciencias de la Educación y Líder del Cuerpo Académico de Estudios Comparados en Educación en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Sus líneas de investigación son: Política Educativa, Sujetos Sociales, Gestión y Desarrollo Institucional y Estudios Sociales y Culturales en Educación. Publicaciones más recientes: *a)* La agencia en la conformación de ciudadanía: una revisión de la agenda pública y el papel de los sujetos sociales en la educación, en Yurén, T. y Mick, C. (Coords.) (2013). Educación y agencia. Aproximaciones teóricas y análisis de

dispositivos (pp. 301-326). México: Juan Pablos. b) “Pedagogical training and culture for global citizenship: reflections for its creation”. en: Popov, Wolhuter, Skubic, Hilton, Ogunleye & Chigisheva (Coord.).(2014). *Education’s Role in Preparing Globally Competent Citizens*. Bulgarian Comparative Education Society (BCES). CE:meluxmolina@hotmail.com

Angélica Buendía Espinosa. Es profesora investigadora Titular C de tiempo completo en el Departamento de Producción Económica de la Unidad Xochimilco de la Universidad Autónoma Metropolitana y coordinadora general del Laboratorio de Análisis Institucional del Sistema Universitario Mexicano (LAISUM). Sus líneas de investigación son: “Procesos de institucionalización y cambio en la educación superior”, “Análisis institucional del sistema universitario mexicano” y “Estudio y análisis comparado de las políticas públicas en la educación superior pública y privada”. Sus publicaciones más recientes son los libros: “La FIMPES y la mejora de la calidad en instituciones privadas. Cambio, prestigio y legitimidad. Tres estudios de caso (1994-2004)” y “Laberintos y enjuegos: (re) encuentros con Eduardo Ibarra Colado”, publicados por la ANUIES, Biblioteca de la Educación Superior. CE: abuendia0531@gmail.com

Armando Alcántara Santuario. Es investigador del Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México. Líneas de investigación: Educación superior comparada, equidad en educación superior, políticas de la educación superior. Publicaciones más recientes: a) Alcántara Santuario Armando y Zaira Navarrete Cazales (2014) “Políticas de inclusión a estudiantes indígenas en la educación superior”. *Revista Iberoamericana de Autogestión y Acción Comunal*. Universidad Politécnica de Valencia, España. Vol. 31, Núm. 64-65. Otoño, pp. 41-59. b) Alcántara, Armando (2014) “Gobernanza en la Educación Superior”, en José Beltrán y António Teodoro (Coords.). *Sumando Voces. Ensayos sobre Educación Superior en Términos de Igualdad e Inclusión Social*. Buenos Aires: Alfa-UE-RIAIPE-Miño y Dávila editores. pp. 137-145. c) Armando Alcántara Santuario y Zaira Navarrete Cazales (2014) “Inclusión, equidad y cohesión en las políticas de educación superior en México”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Vol. 10, Núm. 60, pp. 213-239. CE: aralsantuari@gmail.com

Carlos Alberto Torres. Es profesor de Ciencias Sociales y Educación Comparada en el Departamento de Educación en la Universidad de Los Ángeles California

Globalización, Internacionalización y Educación comparada

(UCLA), donde es director del Instituto Paulo Freire, el cual fundó en 2002, también es Director Fundador del Instituto Paulo Freire en Sao Paulo, Brasil; Buenos Aires, Argentina; y UCLA. Ha sido profesor visitante en las universidades de América del Norte, América Latina, Europa, Asia y África. Es presidente del World Council of Comparative Education Societies. Ha dado conferencias en toda América Latina y Estados Unidos, y en las universidades de Inglaterra, Japón, Italia, España, Tanzania, Finlandia, Mozambique, Argentina, Brasil, México, Canadá, Costa Rica, Portugal, Taiwán, Corea, Suecia y Sudáfrica. Ha recibido dos becas Fulbright. Algunas de sus publicaciones son: a) Torres, Carlos Alberto. *First Freire. Early Writings in Social Justice Education*. New York, Teachers College Press, 2014. b) Torres, Carlos Alberto. *Political Sociology of Adult Education*. Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers, 2013. c) Torres, C. A., and R. Arnove, eds. *Comparative Education: The Dialectics of the Global and the Local*. Lanham, Maryland: Rowman and Littlefield, 1999. Second edition, 2003. Third edition, 2007. Fourth edition (with Robert Arnove and Stephen Franz), 2013. Chinese translation (2010), Japanese translation (2014), Spanish translation (2014), Portuguese translation in progress to be published in 2015. Russian translation in negotiations. CE: catnova@aol.com

Carlos Ornelas. Es profesor de Educación y Comunicación del Campus Xochimilco de la Universidad Autónoma Metropolitana. Ha sido profesor visitante en diversas universidades extranjeras y nacionales como: Universidad de Hiroshima, Teachers College Columbia University, Texas Christian University. Es columnista del diario Excélsior. Sus líneas de investigación son: 1) Política de la educación: el Estado mexicano y la descentralización del sistema educativo, educación superior, sindicatos universitarios. 2. Asuntos de justicia, libertad e inclusión en la educación, y 3) Desarrollo internacional de la educación. Algunas de sus publicaciones son: a) Carlos Ornelas (coordinador), *Hace 40 años: la fundación de la Universidad Autónoma Metropolitana* (México: Universidad Autónoma Metropolitana – Xochimilco, 2014). b) Carlos Ornelas, *Educación, colonización y rebeldía: la herencia del pacto Calderón-Gordillo*, (México: Siglo Veintiuno Editores, 2012). c) What does Latin America need?/Die Bedürfnisse Lateinamerika, en William Billows y Sebastian Korber (editores), *Culture Report EUNIC Yearbook 2013-2014/ Europa von auBen*, Volume 6, Gottingen, 2014, pp. 148-152. CE: carlos.ornelas@icloud.com

César Hernández Pérez. Es estudiante de la Maestría en Ciencias en la especialidad de Investigaciones Educativas en el Departamento de Investigaciones Educativas

del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (DIE-CINVESTAV). Licenciado en Pedagogía por la Universidad Pedagógica Nacional. Ha formado parte del Programa de Análisis Político de Discurso e Investigación (PAPDI) desde 2008. Sus líneas de investigación son: Políticas educativas en educación superior, trayectorias académicas de estudiantes del CONALEP, políticas educativas en educación media superior. Publicación reciente: Hernández Pérez, C. (2015), El profesorado: sujeto en construcción de las políticas educativas. En Treviño Ronzón, E. y Carbajal Romero, J. (2015). Políticas de la Subjetividad e investigación educativa. México: Editorial Balam-PAPDI. CE: hpcesar@outlook.com

Cristian Gonzalo Perez Centeno. Es profesor e investigador de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF) de Argentina. Como investigador se especializa en temas de planeamiento, gestión y evaluación de la educación y de las instituciones y en el campo de los estudios comparados en educación. Las investigaciones que desarrolla se enfocan en el estudio de la profesión académica universitaria, la dirección en la educación básica y superior, la innovación en la organización y gestión universitaria, y la evaluación de los sistemas educativos. Es socio fundador y Vicepresidente de la Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación, y miembro del Comité Ejecutivo del Consejo Mundial de Sociedades de Educación Comparada (WCCES). Se desempeñó como Coordinador General del XV Congreso Mundial de Educación Comparada realizado en Buenos Aires en junio de 2013. Es secretario Editorial de la Revista Latinoamericana de Política y Administración de la Educación (RELAPAE). Entre sus publicaciones más recientes destacan: a) Perez Centeno, C. (2015). Cuatro modos del ejercicio académico en las universidades públicas argentinas. En: Fernández Lamarra y Mundt. Sociedad, Procesos Educativos, Instituciones y Actores. Estudios de Política y Administración de la Educación II. Sáenz Peña: EDUNTREF. b) Perez Centeno, C. y Leal, M. (2014). PISA en el contexto latinoamericano: los casos de Argentina, Brasil y Chile. Sección Monográfica–Dossier “Nuevas miradas sobre el Estado, lo local, lo global y los estudios comparados en educación”. Revista Latinoamericana de Educación Comparada, nro. 6, pp. 46-62. CE: cpcenteno@untref.edu.ar

Gustavo Gregorutti. Es profesor asociado de la facultad de educación de Andrews University, Michigan, EEUU. Sus líneas de investigación están predominantemente relacionadas con la educación superior privada en Latinoamérica, su productividad intelectual y calidad educativa. Entre sus publicaciones más recientes se destacan: a) Gregorutti, G. & Delgado, J. (2015). *Private Universities in Latin America: Research*

and Innovation in the Knowledge Economy. New York. Palgrave-McMillan Publishing. b) Gregorutti, G., Espinoza, O., & Gonzalez, L. (2014). What if Private Higher Education Growth Becomes an Issue? The Cases of Chile and Mexico. *Compare*, 14, 1-23, 2014. CE: ggregoru@andrews.edu

Héctor Manuel Manzanilla Granados. Es profesor-investigador de la Escuela Superior de Cómputo del Instituto Politécnico Nacional, sus líneas de investigación son: Termodinámica estadística y Educación Superior. Algunas de sus publicaciones son: a) Manzanilla, H.M y Rojas, I (Coords.) (2014) *Las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el Sistema Educativo Mexicano*, Estados Unidos de América: Palibrio LLC / Sociedad Mexicana de Educación Comparada. b) Manzanilla, H.M. (2015) “Educación superior a distancia en México. Una revisión comparativa de los Programas Nacionales de Educación”, en Navarro, Marco Aurelio y Zaira Navarrete (Coords.) (2015) *Educación comparada. Internacional y Nacional*, México: Plaza y Valdés / Sociedad Mexicana de Educación Comparada. pp. 370-380. CE: hmanzanilla@ipn.mx

Ileana Rojas Moreno. Es Profesora-investigadora Titular «A» Tiempo Completo de la Universidad Nacional Autónoma de México y miembro del SNI Nivel I. Sus líneas de investigación son: educación comparada y TIC en la educación superior, formación universitaria en educación y construcción del campo de conocimiento educativo. Publicaciones destacadas: a) Rojas Moreno, I. (2013). “Aportes de Francisco Larroyo a la construcción del campo de conocimiento educativo; una lectura desde la didáctica”, en *Revista Electrónica Chemins Actuels N° 74*, Publicación anual editada por la Asociación de Maestros e Investigadores de Francés de México (AMIFRAN A.C.). b) Rojas Moreno, I. (2014) “Panorámica de la producción discursiva sobre formación para el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC)”, en Manzanilla, H. e I. Rojas (eds), *Las tecnologías de la información y la comunicación en el sistema educativo mexicano*. Estados Unidos Palibrio, pp. 159-194. c) Rojas Moreno, I. (2015) “Estudio comparado sobre la práctica docente de los procesos de incorporación y manejo de las TIC. Avances de investigación”, en Navarro, M.A. y Z. Navarrete (coords.), *Educación comparada Internacional y Nacional*. México: Plaza y Valdés. pp. 237-246. CE: ileana_rojas_moreno@hotmail.com

Isaías Álvarez García. Profesor-Investigador del Instituto Politécnico Nacional IPN – ESCA Sto. Tomás. Doctor en Educación por Harvard University, EUA. Ha

coordinado diversos proyectos de investigación y ocupado diversos cargos administrativos en el IPN. Campos de interés profesional: Formación de profesores, directivos y líderes de instituciones educativas. Diseño y desarrollo de nuevos modelos educativos y del curriculum profesional. Planeación prospectiva y participativa. Diseño, desarrollo y evaluación de programas y proyectos educativos y sociales. Algunas de sus publicaciones son: *a)* Álvarez, I. (2012), *Planificación y desarrollo de proyectos sociales y educativos*. México, Coedición IPN/LIMUSA. (Primera Edición 1997 y reimpresiones continuas hasta 2012). *b)* Álvarez, I. y Gutiérrez. F. (2010) *Buenas prácticas de gestión educativa en una comunidad rural: Escuela Secundaria General, Valentín Gómez Farías*. En Miranda Francisco y Cervantes Iris. *Gestión y Calidad de la Educación Básica, casos ejemplares de escuelas públicas mexicanas*. SSEB / SEG – FLACSO. *c)* Álvarez, I., Martínez J.M. y Vargas. J. (2015) “Experiencias de formación en gestión de directivos de educación básica” en Navarro, Marco Aurelio y Zaira Navarrete (Coords.) (2015) *Educación comparada. Internacional y Nacional*, México: Plaza y Valdés / Sociedad Mexicana de Educación Comparada. pp. 206-216. CE: ialvarez@ipn.mx

José Antonio Sáenz Melo. Es estudiante del Doctorado en Ciencias de la Educación en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Sus líneas de investigación son: Política Educativa, Sujetos Sociales, Gestión y Desarrollo Institucional. Publicación reciente: Sáenz José Antonio y Molina, Amelia. (2015). *La visión supranacional de la Autonomía de Gestión Escolar: Identificación de mecanismos endógenos de privatización en la descentralización de la Escuela Pública Mexicana (Periodo 1992-2014)*, en I Encuentro Latinoamericano de Profesores de Política Educativa. Sao Paulo, Brasil. RELEPE, UNIFESP. CE:antoniosaenz9@hotmail.com

Juan de Luna Flores. Profesor de la Escuela Superior de Ciencias Administrativas del Instituto Politécnico Nacional IPN–ESCA Sto. Tomás. Maestro en Psicología Educativa, Maestro en Ciencias de la Educación, Doctor en Pedagogía. Desarrolla, en colaboración, proyectos de investigación, relacionados con los modelos de gestión educativa en el nivel superior, en la sociedad del conocimiento. Ha escrito artículos, sobre educación y ciencias sociales, para publicaciones nacionales e internacionales. CE: jdelunaf@hotmail.com

Liliana Olmos. Es investigadora del Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades (CIFYH), de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, y directora asociada del Instituto Paulo Freire de Argentina. Entre

Globalización, Internacionalización y Educación comparada

publicaciones destacan: *a)* Olmos, L. (2008). Educación y Política en Contexto: Veinticinco años de reformas educacionales en Argentina. *Revista Iberoamericana de Educación*, no. 48. p. 167-185. *b)* Olmos, L.E y Torres C.A. (2009) “Theories of the State, Educational Expansion, Development, and Globalizations: Marxian and Critical Approaches”, en R. Cowen y A.M. Kazamias (eds.) *International handbook of comparative education*, Springer. pp. 73-86. *c)* Weldon, P.A; Rexhepi, J; Chang, CW; Jones, L; Layton, L.A; Liu, A; McKibben, S; Misiaszek, G; Olmos, L; Quon, A; Torres, C.A. (2011) *Globalization and Higher Education in Southern California: Views from the Professoriate*, en *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, v41 n1 p5-24.

Marco Antonio Dorantes González. Maestro en Ciencias de la Computación, Ing. En Electrónica, Profesor de la Escuela Superior de Cómputo del Instituto Politécnico Nacional desde 1996, Sus áreas de interés son: Cómputo Móvil, Ingeniería de software, Base de Datos, ha sido director de más de 70 trabajos terminales a la fecha, revisor técnico de libros de las áreas de interés para diferentes editoriales (McGraw Gill, Thompson, Pearson Education, entre otros),ha participado en diversos proyectos de investigación y ha ocupado diversos cargos administrativos en el IPN, también cuenta con experiencia en el sector industrial en el área de instrumentación y electrónica; ha realizado estudios de diplomado en diversas áreas, ha participado en diversos programas de televisión y publicaciones en revistas de carácter científico. CE: mdorantesg@ipn.mx

Marco Aurelio Navarro Leal. Es Secretario Académico de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, sus líneas de investigación son: Política y Planeación de la educación superior; Educación Superior y Trabajo; Educación Internacional y Comparada. Algunas de sus publicaciones son: *a)* Navarro Leal, M.A. (2012). *Emprendedurismo universitario en México y Brasil. Consideraciones para su estudio.* En N. Fernández Lamarra, *La gestión universitaria en América Latina* (págs. 185-204). Paraguay: Universidad Nacional de Caaguazú. *b)* Navarro-Leal, M.A., K.I. Contreras (2013) *Neoliberal reforms and governance in Mexican higher education*, in Turner, D. and Yolcu, Huseyin (eds.) *Neo-liberal Educational Reforms: A Critical Analysis.* Informa UK Limited (England no: 1072954) (Taylor & Francis/Routledge). CE: marcoaurelionavarro@msn.com

María Raquel Pulgarín Silva. Docente e investigadora en el área de la Didáctica de la Geografía y las ciencias sociales. Integrante del Grupo de investigación

Didáctica de la Educación Superior –DIDES- de la Universidad de Antioquia, línea Didáctica de la Geografía. Con formación doctoral en Ciencias Pedagógicas; maestría en Psicopedagogía y con licenciatura en Geografía e Historia. Autora de varios artículos, libros y capítulos de libro, relacionados con la enseñanza de la geografía y las ciencias sociales. Investigadora principal de varios proyectos en el campo de la didáctica de las ciencias sociales, la educación geográfica, los estudios del territorio con intencionalidad formativa y la formación ciudadana. Sus publicaciones más recientes son: *a)* Quiroz, R y Pulgarín, R (2015) (coord.). Educación y Ciudadanía. Hacia la configuración del campo de la formación ciudadana. Buenos Aires: Alfagrama Ediciones. *b)* Gutiérrez, A, Pulgarín, R y Castellar, S (2014) Enfoques geográficos, estrategias didácticas y formación ciudadana en Medellín (Colombia) y Sao Paulo (Brasil). En: Fernández Caso, M y Gurevich, R. Didácticas de la geografía. Prácticas escolares y formación de profesores. Buenos Aires: Biblos. CE: raquel.udea@gmail.com

María Teresa de Sierra Neves. Es profesora investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco. Sus líneas de generación del conocimiento son: Educación comparada, Educación superior, Internacionalización de las IES, Redes de conocimiento, Profesionalización académica. Últimas publicaciones: *a)* Procesos de internacionalización de las IES en México. Estudio de caso la UPN. En algunas miradas de la investigación e intervención educativa desde el posgrado de la UPN. 2014 en horizontes educativos. *b)* Contribuciones de la perspectiva neoinstitucionalista para el análisis y gestión de las políticas educativas en México. RELEPE, san pablo Brasil. CE: teredesierra@gmail.com

Maribel del Carmen Casas Haro. Maestra en Ciencias en Administración y Desarrollo de la Educación por la Escuela Superior de Ciencias Administrativas del Instituto Politécnico Nacional, actualmente realiza su doctorado en esta misma institución. Ha participado en diversos congresos nacionales e internacionales y ha escrito textos sobre educación e investigación educativa. CE: marycasas2001@yahoo.com

Martha Rosa Cordero López. Maestra en Ciencias de la Computación, Lic. en Informática, Profesora de la Escuela Superior de Cómputo del Instituto Politécnico Nacional desde 1995. Sus áreas de interés son: Ingeniería de software, Cómputo Móvil, base de datos, computo afectivo, ha sido directora de más de 70 trabajos terminales a la fecha, revisor técnico de libros de las áreas de interés para diferentes

Globalización, Internacionalización y Educación comparada

editoriales (McGraw Gill, Thompson, Pearson Education, entre otros), ha participado en diversos proyectos de investigación y ha ocupado diversos cargos administrativos en el IPN, también cuenta con experiencia en el sector privado en el área de desarrollo de sistemas; ha realizado estudios de diplomado en diversas áreas, ha participado en diversos programas de televisión y publicaciones en revistas de carácter científico. CE: mcorderol@ipn.com

Norberto Fernández Lamarra. Es profesor universitario, investigador y consultor nacional e internacional en el área de las políticas, la planificación, la gestión y la evaluación de la educación –particularmente con perspectiva comparada-, con énfasis en los últimos años en la educación superior. Es Director de Posgrados en la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF), donde dirige el Núcleo Interdisciplinario de Formación y Estudios para el Desarrollo de la Educación (NIFEDE), el Doctorado en Políticas y Gestión de la Educación Superior y el Programa de Posgrados en Políticas y Administración de la Educación. Ha sido miembro de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria de la Argentina (CONEAU) entre los años 1996 y 2001. Se desempeña como Profesor de Posgrado en diversas universidades argentinas y de otros países de América Latina. Como investigador es Categoría 1 (la máxima). Dirige la Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación, editada por el NIFEDE/UNTREF, la Revista Argentina de Educación Superior, que edita la Red Argentina de Postgrados en Educación Superior (REDAPES) y la Revista Latinoamericana de Educación Comparada, editada por la Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación, de la que es Presidente. Es Vicepresidente del Consejo Mundial de Sociedades de Educación Comparada (WCCES) y Presidente de la Sociedad Iberoamericana de Educación Comparada. Es autor de más de 200 publicaciones, estudios, trabajos, libros y artículos sobre la educación argentina y latinoamericana. CE: nflamarra@fibertel.com.ar

Sylvie Didou Aupetit. Es investigadora de tiempo completo del Centro de Investigación y Estudios Avanzados (CINVESTAV) y coordinadora general de la Red sobre Internacionalización y Movilidades Académicas y Científicas (RIMAC), programa de redes temáticas CONACYT, proyecto n.260402, coordinadora del Observatorio sobre Movilidades Académicas y Científicas (OBSMAC- IESALC) y titular de la Cátedra UNESCO. Sus líneas de investigación son: a. Internacionalización, transferencia de saberes y movilidades académicas y científicas y b. Evaluación de políticas públicas de educación superior y ciencia- Entre sus publicaciones más

recientes destacan: a) Didou, S. (2014), “Researchers and decision-makers in higher education in Mexico: underpinnings and agendas”. *Studies in Higher Education*, 39 (8): 1511–1521. b) Didou, S. (2014), “Perspectives comparées sur la construction d’un thème de recherche: la mobilité étudiante internationale dans l’enseignement supérieur en Amérique Latine et en Europe”. *Revue de l’Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation*, n. 11: 5-18. c) Didou, S. y P. Renaud. coords. (2015). *Circulación de los conocimientos: Miradas Cruzadas sobre la Dinámica Norte-Sur*. UNESCO-IESALC, Lima. CE: didou@cinvestav.mx

Viridiana Castelazo Ochoa. Es maestrante de Pedagogía en el Posgrado de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán-UNAM y becaria del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT). Su interés se coloca dentro de líneas de investigación relacionadas con la identidad profesional del pedagogo, los procesos y sujetos de diseño curricular, la gestión académica, así como el estudio de políticas educativas en educación superior. Ha participado como expositora en diversos eventos académicos nacionales e internacionales. CE: virycastelazo.ochoa@gmail.com

Zaira Navarrete Cazales. Es profesora en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México. Es Presidenta Ejecutiva de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada. Las líneas de investigación que desarrolla son: “Historia de la pedagogía”, “Formación profesional. Teorías y resignificaciones”, “Construcción de identidades profesionales” y “Educación Superior Comparada”. Las perspectivas de intelección desde donde trabaja son: Análisis Político de Discurso y Estudios Comparados. Publicaciones recientes: a) Navarrete, Zaira y Armando Alcántara (2015) “Universidades interculturales e indígenas en México: desafíos académicos e institucionales” en *Revista Lusófona de Educação*, Portugal, V. 31, N. 31, pp. 163-178. b) Navarrete, Zaira (2015) “Formación de profesores en las Escuelas Normales de México. Siglo XX” en *Revista de Historia de la Educación Latinoamericana*, Colombia, Vol. 17, No. 25, pp. 17-34. c) Navarro, Marco Aurelio y Zaira Navarrete (2015) “Teachers training and retraining in Mexico” en K.G. Karras & Ch.C. Wolhuter (Ed.) *International Handbook of Teacher Education Training and Re-training Systems in Modern World*. Nicosia, Cyprus: Studies and Publishing. pp. 386-407. CE: znavarrete@gmail.com



Globalización, internacionalización y educación comparada

se terminó de imprimir en agosto de 2016
el tiraje consta de 1000 ejemplares

Tanto la globalización, como la internacionalización, son fenómenos que, especialmente durante las últimas tres décadas, han incidido en los cambios educativos que una gran cantidad de países impulsan. Sus efectos traen consigo tensiones y conflictos en la medida en que las estructuras económicas, políticas, sociales y culturales buscan ser reconfiguradas en respuesta. En este nuevo contexto, nuevas interrogantes, problemas y retos se plantean para las ciencias sociales y las humanidades, incluyendo, por supuesto, a la educación comparada.

La globalización y la internacionalización son ejes y preocupaciones que corren a lo largo de todos los capítulos de este libro, para dar unidad a la contribución de autores nacionales y extranjeros que han sido convocados por la Sociedad Mexicana de Educación Comparada, afiliada al World Council of Comparative Education Societies. Siendo los temas aquí tratados de candente actualidad, no dudamos que este libro detonará en el lector nuevas interrogantes y temas de reflexión.

Autores de este libro: Carlos Alberto Torres, Carlos Ornelas, Armando Alcántara, Norberto Fernández Lamarra, Marco Aurelio Navarro, Cristian Perez Centeno, Sylvie Didou, Angélica Buendía, Gustavo Gregorutti, Ileana Rojas, Zaira Navarrete, María Teresa de Sierra, Liliana Olmos, Amelia Molina, Alejandro Pimienta, Isaías Álvarez, Héctor M. Manzanilla, María Raquel Pulgarín, Martha Rosa Cordero, Marco Antonio Dorantes, Abril Acosta, Juan de Luna, José Antonio Sáenz, Maribel del Carmen Casas, César Hernández, Viridiana Castellazo.

ISBN: 978-607-402-901-7



9 786074 029017