141
ISSN 0185-2760

Enero-Marzo de 2007

Volumen XXXVI (1)

REVISTA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

ANUIES
Al servicio y fortalecimiento de la educación superior

ASOCIACIÓN NACIONAL DE UNIVERSIDADES E INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

REVISTA DE LA
EDUCACIÓN SUPERIOR

FUNDADA EN 1972
DIRECTOR FUNDADOR: LIC. ALFONSO RANGEL GUERRA

DIRECTOR: ROBERTO RODRÍGUEZ GÓMEZ

CONSEJO EDITORIAL

Dr. Adrián Acosta Silva
Universidad de Guadalajara

Dr. Ricardo Arechavala Vargas
Universidad de Guadalajara

Dr. Galo Burbano López
Asociación Colombiana de Universidades

Dra. Graciela Cordero Arroyo
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo, UABC

Dr. Ángel Díaz Barriga
Centro de Estudios sobre la Universidad, UNAM

Dra. Sylvie Didou Aupetit
Centro de Investigación y Estudios Avanzados del IPN

Dr. Pedro Flores Crespo
Intituto de Investigaciones para el Desarrollo Educativo, UIA

Dr. Manuel Gil Antón
Universidad Autónoma Metropolitana, Iztapalapa

Dr. Rollin Kent Serna
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Dr. Pedro Krotsch
U. de Buenos Aires y U. Nacional de La Plata, Argentina

Dr. Romualdo López Zárate
Universidad Autónoma Metropolitana, Azcapotzalco

Mtro. Javier Mendoza Rojas
Centro de Estudios sobre la Universidad, UNAM

Dr. Alejandro Montano Durán
Universidad Anáhuac

Dr. Humberto Muñoz García
Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM

Dra. María Ruth Vargas Leyva
Instituto Tecnológico de Tijuana

EDITORES ASOCIADOS

Sección Estadísticas
Mtra. María Jesús Pérez García
ANUIES

Sección Estados del Conocimiento
Dr. Armando Alcántara Santuario
Centro de Estudios sobre la Universidad, UNAM

CORRESPONSALES

Sección a cargo de Pedro Flores Crespo

Argentina
Dr. Carlos Marquís
Universidad de Quilmes

Brasil
Dr. Valdemar Sguissardi
Facultad de Educación, UNIMEP

Canadá
Dr. Daniel Schugurensky
OISE, Toronto

Chile
Dr. José Joaquín Brunner
Fundación Chile

Colombia
Dra. Nohra Pabón Fernández
Universidad del Rosario

España
Dr. J. Venancio Salcines Cristal
Universidad de La Coruña

Estados Unidos
Mtra. Laura E. Padilla G.
Claeremont Graduate University

Venezuela
Dra. Carmen García Guadilla
Universidad Central de Venezuela

REVISTA DE LA

EDUCACIÓN SUPERIOR

ASOCIACIÓN NACIONAL DE UNIVERSIDADES E INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Diseño original:
Movimiento Gráfico
Cuidado de la edición:
Martín López Avalos
Formación Editorial:
Maria Guadalupe Cárdenas Pérez
Correo e: gcardenas@anuies.mx
Distribución: Vicente Salazar Díaz
Correo e: vsalazar@anuies.mx
Suscripción y ventas:
Griselda Domínguez Moreno
Tel.: 54 20 49 00 Ext. 1030
Correo e: gdm@anuies.mx

Redacción y Administración:
Tenayuca 200
Col. Sta. Cruz Atoyac,
03310, México, D. F.
Tel.: 54 20 49 58. Fax 56 04 42 63
Correo e: editor@anuies.mx
resu@anuies.mx
Para consultar la Revista de la Eduación
Superior en Internet: www.anuies.mx

Se permite la reproducción del material publicado previa autorización del Director de la Revista y citando fuente. El material incluido en este número, así como los anteriores, puede consultarse en www.anuies.mx. Las colaboraciones aparecidas con firma son responsabilidad de sus autores y no reflejan, necesariamente, la postura de la ANUIES.

Precio del ejemplar: $100.00
Suscripción anual (cuatro números): en la República Mexicana $400.00
En el extranjero: US $70.00
Impreso y hecho en México/
Printed in Mexico

Revista de la Educación Superior. No. 141, Enero-Marzo de 2007; Revista trimestral; Editor Responsable: Carlos Rosas Rodríguez; Número del Certificado de Reserva otorgado por el Instituto Nacional de Derecho de Autor 04-2001-072315200400-102; Número de Certificado de Licitud de Título 12209; Número de Certificado de Licitud de Contenido 8864; Domicilio de la publicación, venta y distribución: Tenayuca 200, Colonia Santa Cruz Atoyac, C.P. 03310, Delegación Benito Juárez, México, D.F.; Imprenta: Image and Printers, S. A. de C. V. 1ª Cerrada de Retoño Núm. 3, Col. El Retoño, C. P. 09440, México, D. F. La Revista de la Educación Superior está incluida en el Índice de Revistas Mexicanas de Investigación Científica y Tecnológica del Conacyt, en el Índice de Revistas sobre Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE), en la Base de Datos Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades (CLASE), y en la Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal (REDALYC).

Revista de la Educación Superior
Vol. XXXVI (1), No. 141, Enero-Marzo de 2007. ISSN: 0185-2760.

Contenido

Estudios e Investigaciones

Estela Ruiz L. 7 Desempeño y reconocimiento laboral del técnico con elevada formación escolarizada

José Raúl Rodríguez
Laura Treviño Ruiz
Laura E. Urquidi Treviño 23 La educación superior en Sonora, tendencias hacia la diversificación sectorial

Reformas e Innovaciones

Pedro A. Sánchez Escobedo 43 Autoevaluación del modelo académico de la UADY

Ensayos

Blanca E. Arciga 67 La enseñanza superior como una práctica socio-cultural

Lorenza Villa Lever 93 La educación media superior ¿igualdad de oportunidades?

Estadísticas

Susana Fernández Alfaro y Sara Fernández López 113 El esfuerzo financiero público: una variable discriminante para los sistemas de educación superior latinoamericanos

Mirador

Susana Rosenstein y Ada Cavalli 145 Viejas y nuevas prácticas en un contexto de cambio. El caso de la Facultad de Ciencias Agrarias de la UNR (República Argentina)

Estados del conocimiento

Elsi Jiménez 169 La historia de la universidad en América Latina

Revista de la Educación Superior
Vol. XXXVI (1), No. 141, Enero-Marzo de 2007. ISSN: 0185-2760.

Información para colaboradores

Estudios e Investigaciones

Estudios e Investigaciones

Revista de la Educación Superior
Vol. XXXVI (1), No. 141, Enero-Marzo de 2007, pp. 7-21. ISSN: 0185-2760.

DESEMPEÑO Y RECONOCIMIENTO LABORAL DEL TÉCNICO CON ELEVADA FORMACIÓN ESCOLARIZADA

ESTELA RUÍZ L.*

Resumen

El trabajo presenta un análisis acerca del empleo y desempeño laboral que desarrollan los egresados de la Universidad Tecnológica de Nezahualcóyotl, (UTN) en la carrera de Técnico Superior Universitario (TSU) en Procesos de Producción. Se expone una revisión conceptual sobre el trabajo de los técnicos vistos como una categoría ocupacional emergente. Por otra parte, con base en la información obtenida en una investigación iniciada recientemente, dedicada a la caracterización de las trayectorias laborales de esos TSU, se discuten los efectos que tiene el diploma de TSU en los destinos ocupacionales y movimientos laborales que experimentan los egresados de la UT.

Palabras clave: Educación Tecnológica, empleo, mercado laboral.

Abstract

An analysis of the employment and labor performance of the Technological University of Nezahualcóyotl (UTN) Graduates as University Higher Technician (TSU) in Production Processes. The study presents a conceptual review of the work of these technicians in which they are seen as an emergent occupational category followed by a discussion, based on the information obtained from a recent investigation focused on characterizing the careers of those TSU's, on the effects that the TSU diploma has on the occupational destinations and career movements that UTN Graduates experience.

Key words: Technological education, expenditure, labor market.

* Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la UNAM. Correo e: eruizlar@servidor.unam.
Ingreso: 11/04/05
Aprobación, con modificaciones: 19/09/05

Introducción

En los últimos diez años, el sistema de educación superior mexicano ha venido transitando por procesos de diversificación en distintos órdenes institucionales y académicos. Una de las expresiones más notables de dicha diversidad, se ha dado en el ámbito de las carreras y diplomas que actualmente ofrecen las instituciones de educación superior (IES). Ahora, las IES públicas y privadas no sólo han ampliado el número de carreras con una tendencia hacia una mayor especialización, sino también han incorporado carreras de corta duración orientadas a la formación de técnicos en áreas estrechamente vinculadas con las necesidades de los sectores productivos y de servicios.

La creación del Sistema de Universidades Tecnológicas (SUT) se inscribe en este propósito. Dedicadas exclusivamente a la preparación de técnicos a nivel postbachillerato con el título de Técnico Superior Universitario (TSU), imparte carreras cortas de dos años de duración en aquellas especialidades técnicas usualmente requeridas en los puestos de mandos medios. En sus objetivos, se plantea la necesidad de dotar a los estudiantes con los conocimientos y habilidades prácticas que le permitan no sólo insertarse plenamente en las ocupaciones intermedias de la estructura ocupacional, sino también asegurar un desarrollo laboral en ascenso.

En su tiempo, la formación de técnicos superiores representó una innovación en el sistema de la educación superior, al ofrecer una opción distinta a las tradicionales licenciaturas características de las instituciones universitarias y con base en los argumentos oficiales que justificarían la creación de esta modalidad educativa, su fundación se hizo con la intención de responder por un lado, a demandas específicas de un segmento de la población estudiantil deseosa de realizar carreras cortas e insertarse rápidamente al empleo (CGUT, 2000). Y por el otro, a las necesidades de las industrias por contar con personal calificado en el desempeño de puestos ocupacionales, principalmente de supervisión y control, sobre todo ahora que se plantean modificaciones importantes en las condiciones del empleo y la organización del trabajo.

Han transcurrido poco más de trece años y no se conoce mucho sobre el destino ocupacional de los técnicos con elevada escolaridad. Si se parte de la argumentación ideológica de que la educación en sus niveles más elevados, conduce al logro de una movilidad social y económica, es de suponer que los estudiantes que deciden obtener un grado de técnico superior, se plantean como expectativa la de desarrollar una trayectoria laboral en ascenso que les brinde un mejoramiento en sus condiciones de vida.

Las universidades tecnológicas se han preocupado por seguir a sus egresados y determinar sus posibilidades de conseguir empleo en áreas afines a sus carreras, sin embargo, se detienen en el trabajo que realiza el egresado al momento de la encuesta y no profundizan en esos movimientos de tipo ocupacional que realizan sus graduados en el mercado de trabajo.

Este trabajo está dirigido al análisis del desempeño ocupacional que realizan los técnicos, especialmente aquellos que han recibido una elevada formación escolar, con la idea de caracterizar en qué consiste su función laboral y el lugar que ocupa dentro de las jerarquías ocupacionales que se estructuran en los escenarios del trabajo industrial y de servicios.

Básicamente lo que se pretende aquí, es sostener una aproximación conceptual sobre una problemática muy poco explorada en el ámbito de los estudios sobre la relación educación-trabajo como es el tema de la actuación ocupacional de los técnicos dentro de las relaciones laborales que se gestan al interior de las empresas y sus posibles efectos en los procesos de formación de técnicos a nivel superior.

Con el propósito de ilustrar la dinámica laboral de los técnicos, recientemente se inició una investigación sobre los técnicos superiores universitarios egresados del Sistema de Universidades Tecnológicas, con la idea de caracterizar sus procesos de inserción al trabajo, destinos

ocupacionales y movimientos laborales que han desarrollado al interior de las empresas industriales. El motivo de haber elegido a estos graduados radica en el supuesto de que el Técnico Superior representa una imagen laboral novedosa para los empleadores y en general para las estructuras productivas del país.

Considerando la antigüedad del SUT que data de hace poco más de trece años y el numero de generaciones que han egresado y que se encuentran laborando en el mercado de trabajo, se hace necesario desentrañar los alcances ocupacionales que han experimentado los TSU en las organizaciones del trabajo y con ello determinar el grado de reconocimiento social y laboral que ha logrado esta figura laboral.

Para la realización del estudio se seleccionaron a los técnicos superiores universitarios graduados de la Universidad Tecnológica de Nezahualcóyotl, localizada en la zona metropolitana de la Ciudad de México, provenientes de la carrera de TSU en Procesos de Producción. Mediante el empleo de entrevistas en profundidad a los egresados, la investigación se sitúa en un nivel microsocial, con la idea de reconstruir las trayectorias socio-laborales que los egresados han desarrollado a partir de su egreso de la universidad. Si bien apenas el estudio se encuentra en sus primeras fases, se tiene una revisión conceptual sobre la labor de los técnicos y su lugar en las estructuras ocupacionales, así como información preliminar acerca del comportamiento laboral de los TSU dentro de la organizaciones del trabajo, suficiente para esbozar algunos planteamientos iniciales sobre el tema.

Expresiones de la diversificación en el sistema de educación superior mexicano. La instauración de carreras y diplomas de nivel técnico

En 1991 el gobierno federal creó el Sistema de Universidades Tecnológicas, en donde se introduciría un modelo educativo desconocido hasta entonces en el panorama de la educación superior mexicana. Dicho modelo involucraría la formación de Técnicos Superiores a través del establecimiento de carreras intensivas de dos años de duración, con contenidos estrechamente vinculados a las necesidades de los sectores productivos y de servicios.

Entre los propósitos que se buscaban alcanzar, era por un lado, ampliar las alternativas de formación profesional a los jóvenes en edad de estudiar el nivel superior y con ello, dotar de una mayor diversificación y variedad a la educación superior, y por el otro, proveer de recursos humanos altamente calificados para desempeñarse en los puestos de mandos medios, como así lo demostraba el estudio especialmente elaborado para este proyecto, en torno a las necesidades de las empresas en materia de técnicos y profesionistas (INDERMERC-SEP, 1991).

Con estos objetivos, el sistema se inspiró en el modelo de los institutos universitarios de tecnología de Francia y su construcción se hizo bajo la supervisión directa de asesores y funcionarios franceses de esas instituciones. Si bien, se tuvieron que hacer algunas modificaciones de carácter organizacional, educativo y pedagógico a fin de domesticar el modelo a las necesidades educativas del país, estas acciones no dejaron de constituirse en una transferencia institucional en que se introduciría una figura como es el de Técnico Superior Universitario reconocida en ese entonces, en el mercado laboral francés pero aún desconocida entre los sectores del empleo en México.

El Sistema de Universidades Tecnológicas arrancó con la fundación de tres planteles localizados en las ciudades de Aguascalientes, en Tula en el estado de Hidalgo y en Nezahualcóyotl en el Estado de México, con la apertura de cinco carreras: Técnico Superior Universitario en: Administración y Organización de Empresas, TSU en Comercialización, TSU en Informática y Computación, TSU en Organización de la Producción y TSU en Mantenimiento Industrial, siendo la Universidad Tecnológica de Nezahualcóyotl, la única de las tres que impartiría las cua-

tro primeras. La matrícula inicial en el conjunto de las tres instituciones fue de 426 estudiantes.

En relación al modelo educativo, el SUT se caracteriza por presentar un programa intensivo de formación, de aproximadamente 3,000 horas distribuidas en seis cuatrimestres, que llevan a la obtención del título de "Técnico Superior Universitario". La forma de selección y organización de los contenidos temáticos refieren un 30% de conocimientos teóricos y disciplinas básicas, contra un 70% de conocimientos prácticos, de aplicación inmediata y desarrollo de habilidades, especialmente en el último cuatrimestre, el cual está dedicado a la realización de estancias –de aprendizaje– en alguna empresa industrial o de servicios.

En el transcurso de trece años, se podría decir que el SUT ha experimentado un crecimiento vertiginoso. De acuerdo con los datos que reporta el Anuario Estadístico de la ANUIES de 2003, en la actualidad hay 57 universidades tecnológicas distribuidas en casi todo el país,[1] impartiendo una cartera de 28 carreras pertenecientes a las áreas de: Electro-Mecánica Industrial, Económico-Administrativa, Tecnologías de la Información, Agro-Industrial-Alimentaria, Textil, Química, Servicios y Médica y en ese mismo año, la población ascendía a un total de 50,156 estudiantes en todo el sistema lo que representa apenas el 2.5% del total nacional de estudiantes inscritos en la educación superior (ANUIES, 2003).[2] Conviene mencionar que según las cifras que ofrece la Coordinación General de Universidades Tecnológicas (CGUT), en el periodo 1993-2003, han egresado 62,317 TSU, de los cuales, el 71% se encuentra laborando en áreas ocupacionales afines a su carrera.[3]

No obstante la expansión institucional que ha experimentado el SUT en este lapso y considerando las cifras aportadas por la SEP que insinúan un cierto éxito en la empleabilidad de los egresados de las Universidades Tecnológicas, lo cierto es que se conoce muy poco acerca de los efectos sociales y económicos que ha tenido la formación de técnicos superiores universitarios y lo que se podría sugerir al menos ante la evidencia de los datos de población de estudiantes inscrita en las universidades tecnológicas, es que el impacto que el sistema ha tenido en la demanda estudiantil, ha sido muy débil y es de suponer que los jóvenes continúan depositando sus expectativas de progreso en el logro de una licenciatura.

Sin embargo, se podría decir que la impresión más evidente del modelo del SUT y su correspondiente diploma de TSU, se ha dado en el ámbito de la diversidad tanto a nivel institucional como de carreras y programas educativos que priva en el panorama de la educación superior mexicana. Actualmente, es posible encontrar aproximadamente unas cuarenta universidades e instituciones tanto públicas como privadas que han incorporado dentro de su repertorio de programas académicos, carreras de corta duración en varias áreas disciplinarias y ocupacionales, relacionadas con el grado de Técnico Superior.[4]

De igual manera y siguiendo con la lógica de los cursos cortos y diplomas del nivel técnico, los cuales por cierto se ubican en el nivel 5B dentro de la Clasificación Internacional Normalizada de la UNESCO (1997),[5] alrededor de unas dieciséis

[1] Con excepción del Distrito Federal y los estados de Baja California Sur, Durango y Oaxaca.
[2] Sin considerar a la población de estudiantes inscrita en el nivel de posgrado.
[3] http://cgut.sep.gob.mx
[4] Tales son los casos de las universidades de Aguascalientes, Coahuila, Hidalgo, Guadalajara. Puebla, Sinaloa, Veracruz, entre otras.
[5] (UNESCO) (1997). *Clasificación internacional normalizada de la educación (CINE)*, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), París.

instituciones universitarias públicas han adoptado el modelo de los Colegios Comunitarios de Estados Unidos (Community Colleges),[6] con sus grados de "Profesional Asociado", impartiendo carreras cortas en áreas principalmente vinculadas a la salud e industrial.[7] No obstante este interés de las instituciones de educación superior por ofrecer diplomas del nivel técnico, en cifras del año 2003 la población estudiantil inscrita en carreras de corta duración asociadas con los títulos de "Técnico Superior" o "Profesional Asociado" sumaban 67,103 estudiantes que equivaldría apenas al 3% del total nacional inscrito en la educación superior a nivel de licenciatura (ANUIES, 2003).

Con la implantación de estas carreras cortas, consideradas como atípicas dentro de la educación superior mexicana, es evidente que no sólo se amplía la oferta de programas académicos de este nivel, sino también se diversifican los títulos y diplomas opcionales al grado de licenciatura estrechamente vinculado con la profesión con sus correspondientes programas de cuatro y hasta cinco años que han dominado por mucho tiempo en los escenarios de la educación universitaria. Sin embargo, en el marco de la investigación educativa los efectos sociales, económicos y sobre todo laborales que los diplomas de TSU y Profesional Asociado han tenido en todo estos años, se han estudiado muy poco.

En principio, se ignoran los criterios que hayan motivado a las universidades especialmente las públicas a introducir carreras de tipo técnico de corta duración. Se presume que en algunas instituciones, dichas carreras se programan como salidas laterales dentro de las mismas licenciaturas, las cuales sirven de opción al estudiante que, o bien decide interrumpir su carrera y obtener el diploma de Técnico Superior o Profesional Asociado, o continuar dos o tres años más y terminar la licenciatura. Otro supuesto implícito en estas decisiones es el de responder a una demanda específica de un segmento de la población estudiantil que desea realizar carreras cortas, obtener un diploma e incorporarse rápidamente al empleo. Sin embargo, es evidente que esta aspiración no se observa con claridad y aparece como contradictoria cuando se consideran los datos expuestos en el párrafo anterior, los cuales sugieren tasas de inscripción muy bajas.

De igual manera, por el lado de la salida, es decir el egreso, poco se sabe si la formación de técnicos superiores está respondiendo a las necesidades específicas del mercado de trabajo. El SUT por ejemplo, condiciona la creación de nuevas Universidades Tecnológicas mediante la elaboración de diversos estudios de factibilidad, entre lo que destacan un estudio macrorregional sobre la caracterización económica y sociodemográfica de la región en donde se pretende ubicar a la nueva institución. Uno de estos estudios involucra un análisis sobre el mercado de trabajo que se configura en la zona de influencia, con la idea de identificar los requerimientos y necesidades que en materia de recursos humanos con nivel de técnico superior plantean las empresas, los puestos ocupacionales en donde se presenta una mayor demanda de personal calificado y sus correspondientes perfiles de calificación (CGUT, 2000; 30). La información que se obtiene a través de este diagnóstico, sirve de justificación no sólo para la apertura y planeación de la nueva UT, sino también para la selección de las carreras que conviene ofrecer en la región.

Sin embargo, pese a la realización de estos estudios, no se conoce con precisión cómo se insertan los TSU al empleo, ni cuál ha sido su desenvolvimiento laboral en los espacios del

[6] Los Colegios Comunitarios (Community Colleges) de E.U. o Canadá, presenta un modelo educativo de corta duración con cursos de dos o tres años.

[7] La instituciones que ofrecen este diploma son en su mayoría privadas Los casos de las universidades públicas que han incorporado este tipo de estudios son las de Colima, Morelos y Quintana Roo.

trabajo. Tampoco se sabe cómo son tratados desde el punto de vista ocupacional por parte de las empresas, sobre todo si se toma en cuenta que la formación de este tipo de técnicos se hizo con el propósito de cubrir los puestos de mandos medios. Si bien las autoridades, particularmente del SUT, continuamente desarrollan estudios de seguimiento de sus egresados, sus análisis no trascienden a las repercusiones que posee su ejercicio laboral en el seno de la organización del trabajo, ni en la caracterización de sus movimientos ocupacionales.

De ahí la importancia de indagar sobre los modos como los egresados de las Universidades Tecnológicas se insertan al empleo y se desempeñan en los puestos ocupacionales. La idea es conocer por un lado, cuáles son los efectos de la formación del TSU, en la movilidad ocupacional del egresado y cómo dichos movimientos se traducen en procesos de ascenso laboral y reconocimiento social. Por el otro, interesa caracterizar el trabajo técnico que realizan los TSU en los puestos de trabajo, sus prácticas y roles laborales que desempeñan al interior de una estructura organizacional del trabajo, así como las formas cómo las empresas aprovechan los conocimientos de los TSU y construyen valoraciones e imágenes sobre la actuación de los TSU en determinados puestos ocupacionales, siempre en comparación con la que realizan otros miembros del personal que ejecutan actividades afines (ingenieros, administradores, trabajadores).

El principal plano de análisis se sitúa en el trabajo técnico que realizan los TSU en su lugar de trabajo, enfatizando sus modos de acoplamiento en las relaciones laborales que se estructuran en la empresa. Básicamente lo que se busca es caracterizar los modos como una figura como es el TSU interactúa con las formas de organización del trabajo y se resuelve no sólo en la definición de una imagen e identidad ocupacional, sino también en oportunidades de ascenso y movilidad ocupacional.

Estos cuestionamientos adquieren un mayor sentido, si se considera el contexto altamente cambiante en el que hoy en día se desenvuelven las unidades productivas. Es ampliamente conocido que el ambiente altamente competitivo que rodea a las empresas en consonancia con la incorporación de las tecnologías informática y electrónica en los procesos de producción, han generado, entre otros factores, transformaciones en los sistemas de organización del trabajo y en las formas de producir (Ruiz, 2004b). Representan modificaciones tendientes a la flexibilización de las estructuras ocupacionales, por mucho tiempo rígidas y muy jerarquizadas, con implicaciones en el aumento de las actividades de supervisión y control, el establecimiento de puestos ocupacionales con funciones más integrales y consecuentemente, en la exigencia de recursos humanos con elevadas calificaciones laborales.

Bajo estos procesos de cambio que se verifican en las organizaciones productivas, también interesa determinar si esta interpretación coincide con los propósitos que sustentaron la creación del diploma, en tanto que la determinación de carreras y sus correspondientes contenidos, se hicieron bajo una interpretación de las demandas de la estructura organizacional del trabajo, específicamente, del trabajo industrial y de servicios.

En este sentido, cabría plantear algunas interrogantes conducentes a la comprensión de la problemática de los técnicos y sus modos de inserción en las estructuras organizacionales de las empresas: ¿qué significado le otorgan las empresas a la función ocupacional de los técnicos con una formación especializada, lograda en ámbitos escolares del nivel superior?, ¿cuáles son las tareas que se le asignan a los técnicos que los distinguen de otros miembros del personal, como son los profesionistas y los trabajadores?, ¿cuáles son las características comunes que poseen los técnicos y que les permiten alcanzar una identidad ocupacional?

El responder a estos cuestionamientos obliga, como condición previa, situar la problemática en los escasos análisis que sobre la figura del técnico

existen en las investigaciones sobre la naturaleza del trabajo técnico y su relación con los modos de organización del trabajo que caracterizan a las empresas productivas.

El trabajo de los técnicos dentro de la división del trabajo. Una fuerza de trabajo olvidada

El tema sobre el ejercicio ocupacional de los técnicos dentro de la división organizacional del trabajo, ha sido muy poco estudiado y en la literatura internacional, se encuentran muy pocas investigaciones dedicadas al análisis de la labor de los técnicos. Poco se conoce sobre el trabajo técnico y particularmente sobre el trabajo que realizan los técnicos (Barley y Bechky, 1994). En parte, esta carencia puede sustentarse en el hecho de que la figura de los técnicos constituye una categoría ocupacional emergente, cuyo reconocimiento se da a partir de la segunda mitad del siglo pasado, cuando los censos de varias sociedades industriales apuntaban el notable incremento de empleos para los técnicos y profesionistas en comparación con otras categorías ocupacionales como los operadores, trabajadores y personal administrativo, etc. (Barley y Orr, 1997).

Pero también es posible argumentar que el análisis de los técnicos ha estado ensombrecida por las viejas conceptualizaciones que por mucho tiempo han dominado en los abordajes sobre la división del trabajo característico de la producción capitalista. Los planteamientos dualistas referidos a la separación del trabajo manual respecto del trabajo intelectual y otras dicotomías como trabajadores de cuello azul y trabajadores de cuello blanco, artesanos y profesionistas, operadores y administrativos, fueron útiles en la comprensión de los procesos del trabajo bajo los esquemas de la producción mecanizada e intensiva del capitalismo industrial y su fragmentación en ocupaciones y tareas específicas, en donde el diseño y la ejecución constituían actividades separadas (Braverman, 1984).

Autores como Whalley y Barley (1997), destacan los impactos de tipo cultural y social que ha traído consigo esta perspectiva dicotómica del trabajo. Señalan la asociación del trabajo manual con el manejo de objetos materiales, fuerza física, y en general, con el quehacer sucio del trabajo dentro de la planta industrial, que lo identifica como una labor de bajo prestigio del que se encargan los trabajadores con elevadas destrezas manuales pero baja escolaridad. En contraste, el trabajo mental, siempre limpio, se relaciona con el desempeño de tareas que requieren del manejo de representaciones simbólicas y códigos abstractos para la interpretación de las realidades productivas y que sólo pueden desempeñarlo los individuos con una formación profesional, basada en el conocimiento científico.

Ahora en el contexto de las transformaciones económicas en consonancia con los adelantos de la ciencia y la tecnología, son conocidos los efectos que estas fuerzas están teniendo en la división organizacional del trabajo y en general en la naturaleza misma del trabajo técnico. La expansión de la fuerza de trabajo profesional y técnica en los sectores del empleo, es un claro indicador de que el trabajo técnico se ha convertido en una "práctica crecientemente más compleja, analítica, e inclusive abstracta" (Barley y Orr, 1997; p.11; Barley 1996). Sustentado en el uso de conocimientos abstractos y dimensiones codificadas, el trabajo técnico en sus nuevas formas trae consigo la demanda de trabajadores técnicos con elevados niveles de calificación y, por lo tanto, con una formación técnica, adquirida en el sistema de educación formal (Barley y Orr, 1997).

La emergencia de los técnicos como una nueva categoría ocupacional

En el contexto de cambios organizacionales y tecnológicos, la figura del técnico adquiere nuevas connotaciones que lo distinguen del significado tradicional de los técnicos considerados

como individuos con las habilidades y experiencias necesarias para la ejecución del trabajo, pero alejados del conocimiento científico y sus usos en la operación de tecnologías.

El significado moderno del técnico lo concibe como "una persona cuyo trabajo gira alrededor del manejo de instrumentos de alta tecnología y para lo cual, requiere de una formación especializada en ciencia y tecnología" (Whalley y Barley, 1997; p. 35). Inclusive es posible agregar que sus actividades ocupacionales se sitúan entre la realización de tareas de tipo artesanal y de tipo científico, teniendo como resultado una combinación de habilidades y conocimientos abstractos y formales.

Sería redundante decir que los técnicos se desempeñan en un trabajo técnico, pero en el contexto del cambio tecnológico y los cambios en las relaciones laborales, el trabajo considerado como técnico, presenta rasgos que lo distinguen de otro tipo de labores como los que realizan los gerentes y los operadores o trabajadores de cuello azul. Es una actividad que se caracteriza por el lugar central que ocupan las tecnologías complejas dentro de ella, porque implica la necesidad del uso de conocimientos contextuales y las habilidades, así como por la importancia que tiene el empleo de teorías y representaciones abstractas del fenómeno para su cumplimiento (Barley y Orr, 1997; p.12).

Esta manera de visualizar al trabajo que realizan los técnicos, conlleva un desvanecimiento de los límites que por mucho tiempo separaron el trabajo manual del trabajo intelectual. Recordemos que los técnicos requieren de una formación con los conocimientos científicos y tecnológicos para el desempeño de su labor que no les permite definirse ni como trabajo de cuello azul o de cuello blanco.

Al igual que los profesionistas asociados con la producción, los técnicos son por lo regular empleados de organizaciones industriales o de servicios, por lo que el posible control que ellos pudieran tener sobre sus ocupaciones laborales dependen en gran medida, de los modos como la empresa organiza el trabajo técnico. Sin embargo, a diferencia de los profesionistas quienes por lo regular, sus campos de acción y disciplinarios se encuentran mejor delimitados, el trabajo de los técnicos es mucho muy diverso y difícil de clasificar. No obstante, Whalley y Barley (1997) identifican seis vías mediante las cuales, los técnicos en sus distintas áreas se han convertido en una ocupación laboral, siendo tres de ellas las más importantes:

La primera de ellas tiene que ver con la expansión y elevada especialización en que han incurrido algunas de las profesiones más consolidadas. En las últimas décadas, los profesionistas de medicina, leyes, ingeniería, contaduría y aquellas asociadas con la ciencia, se han visto obligados a delegar las tareas más rutinarias y repetitivas a los miembros de otras ocupaciones. Ejemplos de ello, son los paramédicos y enfermeras u otros como los programadores de computadoras y algunos tipos de mecánicos.

La segunda vía está relacionada con la creación y comercialización de nuevas tecnologías. Se trata de ocupaciones técnicas que tuvieron que crearse ante la incorporación de nuevos artefactos, técnicas o métodos. Los especialistas en microcomputadoras, los técnicos en mantenimiento y reparación de equipos y aparatos, (fotocopiadoras, televisión, aparatos electrónicos) o los operadores especialistas en el manejo de algunos equipos muy sofisticados como es el caso de los técnicos que manejan los equipos de ultrasonido, resonancia magnética, etc.

Una tercera manera de que un trabajo técnico llegue a convertirse en una ocupación se refiere a lo que Whalley y Barley llaman la "ocupacionalización del trabajo amateur". Los técnicos en emergencias médicas y paramédicos son un ejemplo de este caso. Anteriormente esta ocupación no existía como tal y sólo en pequeñas ciudades esta labor era llevada a acabo por grupos de voluntarios quienes recibían cursos de primeros auxilios. En la actualidad los técnicos en emergencias médicas o paramédicos se han convertido en una ocupación remunerada y

formalizada institucionalmente, y para lo cual se brinda una formación escolarizada.

La trayectoria que tiene que recorrer el trabajo técnico para convertirse en una ocupación revela que el técnico cumple una función de enlace entre la tecnología y la sociedad, pero también constituye una ocupación que todavía no alcanza una mayor delimitación de su campo laboral. Resulta claro que la amplia variedad de trayectorias que tienen que realizar los técnicos para llegar a convertirse en una ocupación, se traducen en dificultades para establecer una identidad más definida.

No debe sorprender por ejemplo que los técnicos cuyas especialidades se derivan de los campos profesionales, empleen los mismos mecanismos que utilizan los profesionistas para fortalecer una identidad, empleando formas de organización similares a las de los profesionistas como son los programas de formación por lo regular realizadas en instituciones educativas de nivel superior, acreditación formal de los conocimientos, sistemas de organización gremial, etc. (Whalley y Barley, 1997; p. 39). Una situación que ayuda a entender las dificultades para diferenciar a un técnico respecto de ciertas profesiones, especialmente cuando los profesionistas realizan actividades que suelen ser típicas entre los técnicos (ej: el ingeniero en computación que se desenvuelve como programador informático). En contraste con aquellos técnicos cuya formalización ocupacional radica en la creación de nuevas tecnología (reparación y mantenimiento de equipos) y en donde comúnmente, el entrenamiento se hace de manera empírica y poco formal, además de manifestar un desdén por las credenciales y diplomas (Orr, 1996).

Lo que sí resulta evidente es que la presencia de los técnicos dentro de las formas de organización del trabajo, su reconocimiento social como una ocupación laboral, está condicionado a las prácticas socioculturales y económicas de la organización social donde se ejerce y a los modos como ésta orienta las acciones de los técnicos. No hay duda de que el conocimiento tecnológico que poseen los técnicos puede llegar a tener una validez económica importante, pero esta valoración no está necesariamente determinada por la posesión del conocimiento tecnológico en sí, sino por los modos como este conocimiento está socialmente organizado y distribuido (Collins, 1990).

El desempeño ocupacional del Técnico Superior Universitario egresado de la Universidad Tecnológica. La lucha por una identidad

Frente a las nuevas realidades en la organización del trabajo, es indudable que la educación, de nueva cuenta, es el mecanismo idóneo que dispone cualquier sociedad para la provisión de recursos humanos altamente calificados, con las características que se establecen en los distintos segmentos ocupacionales.

No obstante, al trasladar el análisis anterior sobre el desempeño ocupacional y laboral de los técnicos a la función social de las instituciones educativas, especialmente aquellas encargadas de la formación de técnicos, lo primero que lleva a suponer es que las escuelas representan un papel muy activo en la construcción y valoración del trabajo técnico, con el propósito de realzar, consolidar y legitimar una figura laboral poco definida, al menos en México, sobre lo que es un técnico. Sugiere también que en las decisiones curriculares y académicas relacionados con los procesos de formación, subyace una interpretación muy particular sobre "las consecuencias que las transformaciones técnicas y organizacionales, tienen sobre los saberes y contenidos a enseñar" (Eckert y Veneau, 1999; p. 3)

La instauración del diploma de Técnico Superior Universitario que imparten las Universidades Tecnológicas, sugiere una interpretación de "entrada y salida". Por una parte representa la formalización de la figura ocupacional del técnico; es un reconocimiento institucional sobre la importancia que en la actualidad están teniendo las actividades

ocupacionales de los técnicos en las empresas modernas. Por el otro lado, es una propuesta también institucional hacia las empresas mismas, para que valoren la ocupación de los técnicos, es una expresión patente de que el técnico hoy en día se forma fundamentalmente en el medio escolar y no en los medios de producción como se caracterizaba a los técnicos de antaño (Prost, 1981, citado en Kirsch, 1998).

Más aún, conviene advertir que el diploma de TSU, así como el modelo educativo y curricular que lo sustenta, insinúa una concepción de la ocupación técnica ligada con algunas profesiones. Esta visión es entendible en la medida en que la institución se propone formar técnicos para desempeñarse en puestos de mandos medios, aun cuando es conocido que este nivel de dirección se encuentre muy segmentado dentro de las jerarquía laborales.

Sin embargo, la naturaleza del trabajo de los técnicos dentro de la empresa (es decir, qué hacen y cómo lo hacen), el tipo de relaciones laborales que sostienen con los otros trabajadores, los modos como concilian sus aprendizajes adquiridos en la universidad con las necesidades del puesto, el segmento ocupacional donde se ubican y principalmente sus posibilidades de ascenso dentro de la jerarquía laboral, son algunas de las situaciones de las que se tiene poca información y no se encuentran muchas investigaciones al menos publicadas.

Una investigación editada en el año 2002, sobre los TSU egresados de la Universidad Tecnológica de Nezahualcóyotl, busca conocer la relación existente entre la educación y la desigualdad social (Flores-Crespo, 2002). Si bien los propósitos y objetos de estudio no se sitúan en la relación educación y trabajo, parte de la información obtenida ilumina algunas de las preocupaciones mencionadas en este trabajo.

En primer lugar, en la investigación se deduce el escaso reconocimiento social y laboral que posee el título de Técnico Superior Universitario y aunque el autor lo explica como un problema en tres dimensiones: institucional, laboral y social, no profundiza en el papel que juega el técnico dentro de las estructuras laborales.

En el caso de la Universidad Tecnológica de Nezahualcóyotl, que también es el escenario donde se inscribe nuestra investigación, se tienen algunos datos empíricos preliminares derivados de las primeras entrevistas en profundidad realizadas. Conviene aclarar que debido a lo incipiente de la investigación, no es posible en este espacio, profundizar demasiado en conclusiones que podrían parecer un tanto precipitadas, sin embargo, con la información obtenida hasta el momento, ya es posible delinear al menos dos tendencias que han sido temas recurrentes entre los entrevistados. De acuerdo a las declaraciones de los TSU egresados de la carrera en Procesos de Producción, estas dos tendencias tienen que ver con los efectos que posee la figura del TSU en los procesos de inserción al empleo y destinos ocupacionales, y la segunda con las oportunidades de movilidad laboral y económica.

En principio, se corrobora que efectivamente se colocan en puestos de supervisor y que no les toma mucho tiempo conseguir empleo en áreas afines a su carrera, que no son muy bien pagados, pero el registro que se comprueba y de manera recurrente, es que el diploma de Técnico Superior y muy particularmente, la figura de un técnico con una formación fundamentalmente académica, no ha sido aún reconocida en los sectores del empleo, lo que se convierte en una circunstancia que coloca a los TSU en situación de desventaja respecto de los profesionistas, al momento de conseguir empleo.

Más aún, según los primeros testimonios, todo parece indicar que las empresas continúan estableciendo sus perfiles ocupacionales bajo una visión dual de la actividad laboral: profesionistas con niveles de licenciatura o trabajadores y operadores con baja escolaridad, con sus efectos en sus políticas de contratación de personal, que no consiguen valorar el trabajo de los técnicos con una elevada formación escolar, lo que en algunos casos, se ha convertido en trabas para los TSU en su mejora salarial o en el escalamiento a puestos superiores.

> "…cuando les digo que soy TSU, me identifican como técnico del CONALEP, cuando les explico que mis estudios son a nivel universitario, les digo que es como el sandwich, en el pan de arriba están los ingenieros y en el de abajo están los del CONALEP y yo soy el jamón"[8]

La empresa misma suele "dejarse llevar" por las propiedades simbólicas que poseen los profesionistas, vistos como los expertos con una elevada escolaridad y dominio del conocimiento abstracto y formal que sustentan sus respectivas disciplinas y tiene la confianza de depositar en ellos, el control y la autoridad de los demás miembros de la organización.

Sin embargo, es posible argumentar que el desconocimiento respecto de la labor del técnico, no se restringe al título sino a la actividad que en sí realiza el técnico con elevada escolaridad. En México, el diploma del TSU no ha llegado a convertirse en una ocupación laboral y consecuentemente, los TSU se han visto obligados a realizar esfuerzos adicionales para demostrar que están capacitados para desempeñarse en las actividades de mandos medios.

Es posible argumentar que la falta de valoración hacia los técnicos superiores, tiene como una de sus principales causas, una razón de tipo cuantitativo. Es evidente que el volumen de TSU egresados a lo largo de estos trece años, ha sido tan reducido que no ha llegado a impactar al mercado de trabajo. Pero también, es dable suponer que subyace una dimensión más cualitativa y de índole cultural que tiene que ver con las visiones que se forman las empresas mexicanas al otorgar una mayor valoración al quehacer ocupacional de los profesionistas.

Un segundo tema que se desprende en la reconstrucción de las trayectorias laborales, aborda los aspectos relacionados con los movimientos laborales, que se espera sean ascendentes. Como ya se ha planteado anteriormente, la visión institucional de la Universidad Tecnológica, es el de concebir al técnico como un individuo especialista que se mueve entre las actividades de tipo "artesanal" y la aplicación del conocimiento científico, en las tareas más rutinarias o sencillas o en aquellas más complejas derivadas de la elevada especialización en que han incurrido la operación de tecnologías dentro de los procesos productivos. A manera de suposición, esta forma de concebir al técnico superior genera, entre otras cuestiones, expectativas de ascenso dentro de la jerarquía ocupacional. Expectativas que se refuerzan en los objetivos de la Universidad Tecnológica al comprometer una formación que lleve al egresado a obtener un trabajo de calidad con las posibilidades de alcanzar un desarrollo ascendente dentro de la empresa.[9]

Sin embargo, algunos estudios etnográficos sobre los técnicos y sus posibilidades de ascenso, demuestran un cierto desdén por parte de los propios técnicos, por avanzar dentro de la jerarquía ocupacional, conformándose en algunos casos con alcanzar una responsabilidad de supervisión a un número pequeño de trabajadores y en contraste, suele suceder que los técnicos permanecen mucho tiempo en el mismo puesto, o cuando mucho, sus movimientos no se dan al interior de la organización sino de empresa a empresa (Zabusky y Barley, 1996).

Esta aseveración se confirma parcialmente en los TSU entrevistados hasta el momento, quienes no parecen estar muy interesados en desempeñarse en los puestos cuyas actividades no son afines a su carrera de Procesos de Producción, en tanto que los puestos ubicados en los niveles superiores de la jerarquía requieren de tareas fundamentalmente administrativas y

[8] Declaración de un TSU egresado de la carrera de Procesos de Producción, primera generación de la UTN.

[9] Inclusive, una expresión del esfuerzo que tienen que hacer los TSU para lograr que su título sea reconocido como una figura laboral, lo constituye la creación en 2004, de la Asociación de Técnicos Superiores Universitarios egresados de las Universidades Tecnológicas.

gerenciales. Habría que tomar en cuenta, que las especialidades de TSU que conforman la lista de carreras que imparte el SUT, constituyen derivaciones de las profesiones más consolidadas, producto de su elevada especialización. La naturaleza misma de la carrera de Procesos de Producción, la cual representa la versión en sus rasgos más técnicos y prácticos de la ingeniería industrial, involucra actividades más sencillas o rutinarias en la operación del proceso productivo, como son el control de calidad, o de mantenimiento de las máquinas y herramientas, muchas de ellas, localizadas en la planta industrial. Si bien las fronteras entre las actividades laborales que realizan los técnicos y los profesionistas son muy difusas, un elemento común que comparten los TSU procedentes de esta carrera y los ingenieros, por ejemplo, es que ambos se sienten formados exclusivamente para el manejo de tecnologías y artefactos, por lo que la decisión de dedicarse a otras tareas cuyo contenido está fuera de su jurisdicción profesional, usualmente ubicadas en los niveles superiores de la escala organizacional, dependería en gran medida, de los intereses y expectativas personales (Ruiz, 2004a).

Otro elemento recurrente en las declaraciones de los TSU tiene que ver con su juventud. La edad promedio de los egresados del SUT es de 20 años y esta inmadurez representa una inconveniencia para que los empleadores los asignen en puestos que requieren de asumir ciertas responsabilidades y toma de decisiones como son las actividades de mandos medios. Inclusive, se puede pensar que también es una limitación psicológica sobre todo para los recién egresados en sus intentos por emplearse en ocupaciones de mayor responsabilidad.

Algunas notas y tendencias preliminares sobre los TSU en la carrera de Procesos de Producción y su relación con el trabajo técnico

Una variable importante que se toma en cuenta en la caracterización de los recorridos ocupacionales que han seguido estos TSU a través de las entrevistas, es el hecho de que nuestro universo de egresados que están siendo entrevistados, pertenecen a varias generaciones, desde egresados de la primera generación (en 1993) hasta graduados que hace escasos siete meses terminaron sus estudios.

Pese a que esta selección revela trayectorias ocupacionales obviamente diferentes por su temporalidad y porque la vida laboral de cada egresado es muy particular, lo que se puede desprender en términos de su recurrencia es, por un lado, que el peso de la formación recibida en la UT, se desvanece conforme el egresado avanza en su recorrido laboral. Una vez iniciado su camino en los escenarios laborales, por lo regular, el primer empleo marca su futuro laboral. Los valores de la empresa, su función productiva y en general, las relaciones laborales que ahí gestan, son factores que permiten al TSU, asumir posteriormente, una percepción muy personal sobre el éxito laboral y la superación personal, que sin duda, modelará sus aspiraciones de movilidad social.

Por el otro lado, otra vertiente de influencia que se observa en la reconstrucción de las trayectorias y muy relacionada con lo anterior, tiene que ver con el peso que tiene la condición socio-cultural, antecedentes familiares, imágenes

sobre la formación y percepción que los TSU construyen en torno a la actividad de un técnico de nivel superior en las organizaciones del trabajo. Constituyen una combinación de factores que modela las representaciones que construye el TSU en torno a lo que significa el éxito laboral y ascenso social.

Como así se revisó en el análisis anterior sobre los movimientos laborales de los técnicos, los TSU parecen sostener una visión del éxito laboral diferente a lo que ideológicamente se nos ha inculcado, como es el de asociar la movilidad social con el escalamiento a los puestos superiores de la escala ocupacional, por lo regular de mayor prestigio y mejor remunerados.

Los TSU entrevistados hasta el momento, consideran un logro haber conseguido un empleo en donde puedan desplegar sus capacidades y conocimientos adquiridos en la universidad, afines a su vocación, y sobre todo, que la empresa reconozca y valore su identidad de Técnico Superior Universitario[10]. En varios de los testimonios, se percibe una imagen del éxito asociado con la idea de superar acertadamente los retos que el trabajo técnico les impone, redundando en el logro de una mayor experiencia y capacidad.

En lo que toca a las empresas industriales donde laboran los TSU del estudio, se identifican variaciones en sus valoraciones hacia el trabajo de los egresados de las UT. La mayoría de ellas, desconoce qué es un TSU y en algunos casos prefieren tratarlos como un ingeniero dedicado a las tareas más técnicas de la planta o taller. Sin embargo, es ante este desconocimiento, donde los TSU en su calidad de técnicos con una elevada formación, libran su lucha para ser reconocidos y convertir su diploma en una ocupación laboral.

No obstante lo anterior, todos los TSU investigados, aspiran estudiar una carrera de ingeniería en alguna institución universitaria. Algunos desean hacerlo porque el título de TSU, representa una limitación para obtener incrementos salariales o mejorar sus condiciones laborales. Otros, porque representa un reto personal de subir al siguiente nivel educativo.

Reconociendo que el asunto de los técnicos, –especialmente los TSU de las Universidades Tecnológicas– requiere de una investigación más profunda, la problemática desarrollada en los párrafos anteriores, es por supuesto mucho más compleja de los que aquí se analizó. En principio, conviene recordar que las Universidades Tecnológicas se dirigen principalmente hacia un segmento de la población estudiantil, en su mayoría pertenecientes a clases sociales menos favorecidos, con el interés de emplearse rápidamente y en condiciones laborales que redunden en oportunidades de movilidad social.

Sin embargo, en un primer momento, la explicación inmediata que surge es que hasta ahora, el reducido reconocimiento social y laboral del TSU, es inicialmente una falta de coincidencia entre los usos que las empresas le dan a los conocimientos y habilidades de los TSU y los objetivos que ostentan las Universidades Tecnológicas, mismas que justifican dicho diploma.

Probablemente, el TSU egresado de la carrera de Procesos de Producción, tiene mejores condiciones de empleabilidad dentro de las organizaciones industriales y con mayores oportunidades de acceder a puestos ocupacionales intermedios. Ello debido a que las empresas industriales sostienen una estructura ocupacional más delimitada, con una mejor definición de las funciones y perfiles ocupacionales en cada segmento, de tal suerte, que no les dificulta mucho contratar un TSU, guiándose no tanto por el título, sino por los conocimientos y capacidades que poseen. Ello explica el por qué las trayectorias laborales de los TSU entrevistados hayan sido relativamente exitosas.

[10] Aunque por supuesto, esperan que este reconocimiento se vea reflejado en una mejora salarial, acorde con sus capacidades y calidad de su trabajo.

Tal vez no sea el caso de otras especialidades, por ejemplo el TSU en Administración o en Comercialización, las cuáles están más orientadas al sector de servicios cuya organización del trabajo tiende a ser más horizontal, o hacia los puestos de mayor envergadura, por lo que no debe sorprender que se prefiera a un profesionista, con las dificultades que esto implica para que el TSU acceda al empleo.

A pesar de que el análisis expuesto en este trabajo se apoya en información parcial obtenida en una investigación que se encuentra en proceso, surgen varias interrogantes que requieren de un mayor escrutinio. Más allá del discurso oficial, interesa saber ¿cuáles son los propósitos que mueven a las UT y algunas universidades a incorporar carreras de Técnico Superior?, ¿qué tipo de proyecto político lo sustenta?, ¿por qué la formación de TSU no ha sido atractivo para la población estudiantil en edad de acceder a la educación superior?. Por el lado del desempeño ocupacional, persisten las cuestiones asociadas con la caracterización de los destinos laborales de los TSU a fin de determinar ¿cómo influye su formación de TSU en sus movimientos laborales?, ¿cuál es la visión que los TSU tienen respecto de su trabajo técnico? y otros cuestionamientos que requieren de ser respondidas.

Referencias

ANUIES (2004), "Anuario Estadístico 2002". Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior", México.

BARLEY R. Stephen y Julian E. Orr (1997), "Introduction". Barley R. Stephen y Julian E. Orr (Editors) *"Between craft and science"*, ILR Press, USA.

BARLEY R. Stephen (1996), "Technicians in the work place: Ethnographic evidence for bringing work into organization studies". *Administrative Science Quarterly*, vol. 41, pp. 404-441.

BARLEY R. Stephen y Beth A. Bechky (1994), "In the backrooms of science". *Work and occupations*, Vol. 21, No. 1, February, pp. 85-126.

BRAVERMAN, Harry (1984), *Trabajo y capital monopolista*. Editorial Nuestro Tiempo, México.

CGUT, (2000), "Universidades Tecnológicas. Mandos medios para la industria" Coordinación General de Universidades Tecnológicas – SEP, México

COLLINS, Randall (1990), "Changing conceptions in the sociology of the professions". En Torstendhl Rolf y Burrage Michael (eds.) *The formation of professions*. Edit. SAGE Publications, Great Britain.

ECKERT, Henry y Patrick Veneau (1999), "Bachillerato professional. ¿Cuál es su lugar en la empresa?. *Calificaciones & empleo*, no. 22, 2° trimester, Piette/Céreq, Francia.

FLORES-CRESPO, Pedro (2002), "En busca de nuevas explicaciones sobre la relación educación y desigualdad. El caso de la Universidad Tecnológica de Nezahualcóyotl. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. VII, Num. 16, septiembre-diciembre, pp. 537-569, México.

KIRSCH, Jean-Louis (1998), "La enseñanza profesional en Francia". *Calificaciones & empleo*, no. 18, 2° trimester, Piette/Céreq, Francia.

ORR, E. Julian (1996), *Talking about machines*. ILR Press, USA.

RUIZ LARRAGUIVEL, Estela (2004a), *Los ingenieros en la industria manufacturera. Formación, profesión y actividad laboral*. CESU-Plaza y Valdes, 1ra. edición, 386 pags., México.

RUIZ LARRAGUIVEL, Estela (2004b), "Desafíos y amenazas de los cambios tecno-organizacionales a la profesión y formación profesional. El caso de la ingeniería". En: Valle Angeles (coord.) *Las profesiones en México frente al mercado de trabajo. Los retos de la formación*. Colecc. Pensamiento Universitario, tercera época, num. 95. CESU-UNAM, México.

RUIZ LARRAGUIVEL, Estela (1993), "Las Universidades Tecnológicas en la política federal". *Revista Universidad Futura*, Vol. 4, No. 11, primavera de 1993, pp. 28-38.

WHALLEY Meter y Stephen Barley (1997), "Technical work in the division of labor: Stalking the wily anomaly". Barley R. Stephen y Julian E. Orr (Editors) *"Between craft and science"*, ILR Press, USA.

ZABUSKY E. Stacia y Stephen Barley (1996), "Redefining success. Ethnographic observations on the careers of technicians". Osterman Paul (editor) Broken ladders. *Managerial careers in the new economy*. Oxford University Press, USA.

Revista de la Educación Superior
Vol. XXXVI (1), No. 141, Enero-Marzo de 2007, pp. 23-39. ISSN: 0185-2760.

LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN SONORA, TENDENCIAS HACIA LA DIVERSIFICACIÓN SECTORIAL

José Raúl Rodríguez*
Laura Treviño Ruiz**
Laura E. Urquidi Treviño**

* Departamento de Sociología y Administración Pública, Universidad de Sonora.
** Departamento de Psicología y Ciencias de la Comunicación, Universidad de Sonora
Correo e: rraul@rtn.uson.mx
Ingreso: 05/07/06
Aprobación, con modificaciones: 20/08/06

Resumen

Este trabajo analiza el crecimiento del sistema de educación superior en Sonora en las pasadas tres décadas. En este proceso de expansión, la matrícula juega un papel destacado no sólo como factor que permite la ampliación de las dimensiones del sistema, sino que además favorece la diversificación de la educación terciaria. Dicha diversificación se aprecia con claridad en los sectores que integran el sistema, los cuales se examinan atendiendo a sus áreas de conocimiento y niveles de escolaridad.

Palabras clave: sistema de educación superior en Sonora, diversificación, sectores.

Abstract

This work analyzes the growth of The Higher Education System in Sonora over the past three decades. In this expansion process enrollment plays an outstanding role not only as the factor that allows such amplification of the system's dimensions, but that also favors the diversification of tertiary education. This di-versification can be clearly appreciated in the sectors that integrate the system, which are examined considering their areas of knowledge and educational levels.

Key words: higher education system in Sonora, diversification, sectors.

Introducción

En México el análisis de la educación superior cuenta ya con un sitio en el espectro de las ciencias sociales. Es razonable que así sea, la magnitud, importancia y problemas de la empresa educativa de este nivel obliga a que los investigadores atiendan su estudio. Con base en estos trabajos se tiene un conocimiento considerable de los procesos y actores más destacados a nivel nacional (Ducoing, 2003). Sin embargo, la educación superior nacional se integra por los sistemas de educación estatales, los cuales han sido escasamente atendidos, pese a que tienen patrones de comportamiento específicos.

Justamente este trabajo se inscribe en la línea de estudios estatales de la educación superior, concretamente en el caso de Sonora. En la entidad la educación terciaria transita en poco tiempo de un sistema pequeño e indiferenciado hacia uno diversificado y de amplias dimensiones. Con este telón de fondo, el artículo muestra en su primera parte las transformaciones más importantes en las pasadas tres décadas. En su segunda parte analiza las características actuales de la matrícula del sistema, considerando los distintos segmentos de escolaridad. Por último, en la parte final del trabajo, se muestra la diversificación de la educación superior estatal a través de los sectores que la integran. Conviene mencionar que una buena parte de los procesos descritos aquí guardan similitud con los ocurridos en el resto del país, no obstante es posible apreciar rasgos propios que son los que marcan diferencias interesantes.

1. El sistema de educación superior en Sonora, su reciente y acelerada conformación

A diferencia de otras regiones de México, especialmente las ubicadas en el centro del país, la educación superior en Sonora aparece hasta muy entrado el siglo pasado. Con la creación de la Universidad de Sonora (UNISON) en 1942, surge la primera institución de educación terciaria, que amalgama expectativas educativas, políticas y culturales de variados grupos en la entidad (Rodríguez, 1999; Durand, 2005). Durante sus primeros años la UNISON es una institución que atiende preferentemente los niveles de escolaridad previos al superior, el grueso de su matrícula se concentra en sus escuelas secundaria y preparatoria. En 1962 se funda el segundo establecimiento de educación superior, el Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON), con una orientación hacia la instrucción tecnológica superior. Al igual que la UNISON, en sus primeros años el ITSON también atiende preferentemente la educación media superior[1]. Hasta la primera mitad de la década de 1970, la educación superior en el estado tiene un comportamiento de lento crecimiento; una matrícula poco numérica que se distribuye en un puñado de licenciaturas y que se ofrece en dos establecimientos. Pero a partir de la segunda mitad de esa misma década y con mayor claridad en los decenios siguientes, la educación superior cambia drásticamente su configuración, sobre todo por el aumento en sus dimensiones.

En este sentido los pasados treinta años son determinantes en la evolución reciente del siste-

[1] En 1955, bajo los auspicios del Club de Leones, encabezado por su presidente, el Sr. Moisés Vázquez Gudiño, se crea la preparatoria Justo Sierra, que es el antecedente de esta institución. En 1962, el ITSON adquiere su nombre actual y en 1964, como resultado de las gestiones hechas por el Lic. Alberto Delgado Pastor se ofrecen por primera vez estudios a nivel superior, con la apertura de la carrera de Ingeniero Industrial. En 1973 se inscribe la última generación de educación media superior, que egresará en 1976, año después del cual se obtiene la calidad de institución universitaria autónoma. http://www.itson.mx/NuestraUniversidad/historia/index.html.

ma de educación superior en Sonora (SESS). En este periodo el sistema registra un acelerado y notorio crecimiento. Los indicadores básicos de la educación terciaria –instituciones, matrícula, tasa bruta de escolarización superior (TBES) y puestos académicos– muestran con claridad las dimensiones del crecimiento. Como se menciona antes en 1970, el estado cuenta con dos establecimientos de nivel superior; la matrícula asciende a poco más de 2 mil estudiantes; la TBES es de 2.4%; y los puestos académicos suman 350. Tres décadas después, en 2004, los mismos indicadores se elevan notoriamente. Las instituciones ascienden a 33; la población estudiantil supera los 72 mil estudiantes; la TBES se sitúa en 35%; y las plazas académicas son más de 6 mil. Sin duda una expansión amplia y generada en poco tiempo.

El crecimiento del sistema durante estos años no es paulatino, por el contrario, sus incrementos son desiguales. En los primeros años del periodo los aumentos son suaves para acelerarse en la parte final. La tabla 1 concentra la información al respecto.

Tabla 1
Indicadores básicos de la evolución del sistema de educación en Sonora, 1970-2004

Indicadores	Años				
	1970	**1980**	**1990**	**2000**	**2004**
Número de instituciones	2	6	15	25	33
Matrícula*	2,287	16,967	30,005	55,672	72,136
Incremento absoluto		14,680	13,038	25,667	16,464
Número promedio de nuevos lugares para estudiar por año***		1,468.00	1,303.00	2,566.00	4,116.00
No. promedio de nuevos lugares para estudiar por día***		4.02	3.57	7.03	11.28
Plazas académicas	350	876	2,961	5,078	6,809
Incremento absoluto de puestos académicos		526	2,085	2.117	1,731
No. promedio de plazas académicos por año***		52.60	208.50	211.70	432.75
No. promedio de plazas académicas por día***		0.14	0.57	0.58	1.19
TBES**	2.4	11.6	16.57	26.43	35.07

Fuente: Construcción propia, con información de los siguientes documentos; para el año de 1970, Anuario Estadístico de la Universidad de Sonora; para 1980 y 1990, Anuarios Estadísticos de la ANUIES; para 2000 y 2004 la información proviene de la SEC-Sonora (2005).

Notas: *La cifra incluye incluye todos los niveles de escolaridad de la educación superior.

** Como se carece aún de los resultados del Conteo de Población en 2005, se considera conveniente calcular la TBES sobre el total de la población del grupo de edad 15-19 años en 2000 (INEGI, 2004), que para el presente año integraría el siguiente cohorte de edad (20-24 años).

*** El incremento relativo o porcentual se calculó con la fórmula ((t2/t1)-1)*100.

Como se observa en la tabla 1, en todos los registros hay incrementos notables en los indicadores considerados. El crecimiento parte de una base estrecha que asciende suavemente en los primeros diez años del periodo para dispararse en los siguientes, sobre todo a partir de los años noventa, donde la fundación de instituciones, apertura de espacios para estudiantes y la creación de puestos académicos alcanzan sus máximos niveles. En efecto, entre 1990 y 2004, el sistema presenta su ciclo de mayor crecimiento, lo cual queda de manifiesto en sus indicadores; 18 nuevas instituciones; más de 42 mil nuevos estudiantes y poco menos de 4 mil puestos académicos abiertos durante estos años. Más aún, en la parte final de este ciclo, comprendida entre 2000 y 2004, el crecimiento se incrementa notoriamente; en tan sólo cuatro años el estado registra la apertura de 8 establecimientos; la incorporación de más de 16 mil nuevos estudiantes y más de 1,700 puestos académicos, lo que genera que el sistema abra diariamente en promedio más de 11 nuevos lugares para los estudiantes y poco más de un puesto académico por día. Este es el tramo de más intenso crecimiento en el SESS durante el periodo considerado.

Varios son los factores que propician la expansión del sistema, entre los más importantes figuran la urbanización e industrialización del estado; el apoyo de los diversos agentes hacia la educación superior; y la presión ejercida por los jóvenes que pugnan por nuevos espacios en el nivel superior. Respecto al primero, conviene señalar que en la segunda mitad del siglo pasado, el estado de Sonora inicia un proceso de relocalización de su población, como sucede en el resto del país. Hasta 1950 el grueso de la población se ubica en zonas rurales, en una proporción de 70%, después de esta fecha la situación se invierte; para el año 2000, siete de cada diez habitantes se localizan en el medio urbano, especialmente en las ciudades de Hermosillo (la capital del estado) Cd. Obregón, Nogales y Navojoa (INEGI, 2006). Estas cuatro localidades concentran 57% de la población estatal y tres de ellas presentan las más altas de crecimiento anual en la década pasada. El crecimiento del medio urbano está acompañado por un proceso de industrialización, sobre todo a partir de la década de 1980, cuyas ramas más destacadas son la automotriz (especialmente con la apertura y posteriores ampliaciones de la planta automotriz Ford), cementera, gran minería e industria maquiladora (Almada, 2000; Sandoval, 2002; Vázquez y García de León, 1992). Este es el terreno fértil para la expansión de la educación superior. En términos gruesos la ruta seguida por el SESS es la misma que la de la urbanización e industrialización, ello queda de manifiesto en la ubicación de los establecimientos de educación terciaria, la mayoría de ellos localizados en las ciudades más populosas e industrializadas del estado. Es aquí, justamente, donde emerge una amplia demanda por los servicios de educación superior.

El segundo factor que explica la expansión del sistema es la participación de los gobiernos federal y estatal, así como la de los grupos de particulares. A lo largo del periodo estos agentes han tenido una participación directa en el sistema, ya sea con apoyos para la fundación de establecimientos o bien canalizando líneas de financiamiento para su sostenimiento, lo que permite la ampliación del sistema a la vez que su diferenciación. En este sentido, la participación del gobierno federal sucede preferentemente entre 1975 y 1988, en tal lapso éste crea los seis institutos tecnológicos federales existentes en la entidad. Por su parte, el gobierno estatal tiene presencia en todo el periodo, aunque sólo con la fundación de tres establecimientos; uno en 1982, otro en la siguiente década y uno más en 2002[2]. A partir de los primeros años de la década de 1990 y hasta

[2] Los tres establecimientos son: el Centro de Estudios Superiores del Estado de Sonora (1982), el Centro Pedagógico del Estado de Sonora (1992) y la Universidad de la Sierra (2002). También tiene participación directa en la creación de El Colegio de Sonora (1982), aunque más adelante este establecimiento dependerá más del financiamiento federal.

los primeros de la actual, los gobiernos federal y estatal unen sus esfuerzos para la creación de un nuevo tipo de establecimiento de educación terciaria en el estado, se trata de los tecnológicos descentralizados (también llamados tecnológicos estatales) y las universidades tecnológicas, que entre ambos suman seis en la entidad. Finalmente, los grupos de particulares representan el actor más dinámico en cuanto a la fundación de establecimientos, con 14 instituciones en los pasados 30 años, aunque su participación es más activa a partir de los años 90, ya que en este tiempo generan 10 nuevas instituciones.

No obstante la importancia de los factores anteriores, el de mayor peso en la expansión del sistema es la matrícula, lo que resulta similar al caso nacional en las pasadas tres décadas. El ingreso de miles de estudiantes a la educación superior tiene un efecto directo en todo el sistema, ejerce una presión para la apertura de nuevas posiciones en el nivel, a la vez que permite la fundación de instituciones[3]. Una manera de observar la importancia del crecimiento de la población estudiantil es a través de la TBES. En 1970, el sistema permite que sólo dos de cada 100 jóvenes en edad de cursar el nivel superior puedan asistir a las instituciones, mientras que en 2004 lo pueden hacer alrededor de 35 de cada 100, incluso por arriba de la proporción nacional, que para el año 2000 se encontraba en 20% (Grediaga, Rodríguez y Padilla, 2005), aunque similar a la de algunas regiones del país, entre las que sobresalen la ciudad de México, Coahuila y Nuevo León. Sin duda un intenso proceso de ampliación de las oportunidades para cursar estudios superiores en un corto periodo. Pero la importancia de la matrícula no sólo se restringe a la creación de establecimientos y la consiguiente ampliación de oportunidades en el nivel, sino que también está presente en la creación de nuevos puestos académicos. Ello queda de manifiesto al observar los registros de mayor crecimiento de puestos académicos (1990-2004) que coinciden justamente con el aumento de la matrícula. Así, se puede sostener, siguiendo a Metzger (1987), que el crecimiento de puestos académicos opera como una reacción al aumento de la población estudiantil. Esta idea tiene respaldo al observar la distribución de plazas académicas por función y nivel de escolaridad. El grueso de las plazas (alrededor de 90% del total) están ubicadas en la enseñanza de los niveles técnico superior y licenciatura, mientras que la investigación y el posgrado tienen una participación minoritaria (10% del total de puestos académicos).

2. Matrícula, niveles de escolaridad y áreas de conocimiento en la educación superior en Sonora

Como se sostiene antes, la matrícula es la fuerza de mayor impulso en la expansión del SESS, de ahí que convenga observar con mayor detenimiento sus características actuales. Con este fin se observa la matrícula por nivel de escolaridad y por áreas de estudio.

El SESS concentra marcadamente su población estudiantil en el nivel de la licenciatura, alrededor de 90% del total de la matrícula se ubica en este tramo de escolaridad, mientras que los demás niveles tienen una participación notoriamente menor. Un patrón similar se presenta para el caso nacional, donde la participación de la licenciatura es también de 90% (ANUIES, 2004). La tabla 2 muestra la distribución de la matrícula en el SESS.

[3] Conviene anotar que la matrícula no se distribuye uniformemente en todo el sistema. Los esfuerzos más intensos para absorver a los nuevos estudiantes son los realizados por la UNISON y el ITSON, los más antiguos y grandes establecimientos de educación terciara. En 2004, el 60% de la matrícula total del sistema se encuentra en estos dos establecimiento, mientras que el 40% restante se distribuye en el resto de instituciones. De esta manera, la presión de la matrícula lleva a la ampliación de un par de instituciones a la vez que presiona para la creación de otras.

Tabla 2
Matrícula por nivel de escolaridad en Sonora, 2004

Nivel de escolaridad	Matrícula	Proporción en el conjunto (%)
Técnico superior	4,362	5.99
Licenciatura*	64,152	89.10
Especialidad	138	0.18
Maestría	3,390	4.58
Doctorado	94	0.29
Total	72,136	100

*Nota. Incluye la matrícula de educación normalista, la cual asciende a 4,516 estudiantes
Fuente. Construcción propia, con información de la SEC-Sonora (2005)

Más allá de la atención que otorga el sistema a la licenciatura, conviene anotar la participación que tienen el técnico superior universitario y el posgrado. El primero ocupa la segunda posición en la matrícula total, cuestión interesante ya que este nivel de escolaridad es de reciente creación en el estado. Los primeros estudios de este tipo son inaugurados en el estado en 1998, bajo el esquema de las universidades tecnológicas, que en Sonora suman tres, aunque a partir del año 2000 algunos establecimientos autónomos y privados también ofrecen carreras de este tipo. Por lo que puede considerarse que el técnico superior universitario resulta atractivo para los jóvenes, especialmente porque son de corta duración, con una posible incorporación inmediata al mercado laboral y porque pueden continuar con los estudios de licenciatura[4]. Por su parte el posgrado es el de menor participación en el conjunto, con poco menos de 5% del total. Al interior de este nivel la maestría es la que cuenta con mayor número de estudiantes, mientras que la especialidad y el doctorado están escasamente representados. Un par de cuestiones contribuyen a comprender el comportamiento del posgrado. Primeramente, aunque el posgrado tiene alrededor de 30 años de antigüedad en la entidad –el primer programa se funda en 1977–, es sólo hasta la década de 1990 cuando se incrementa y más aún en los pasados 4 años[5]; por su parte el nivel doctoral es de muy reciente creación, el primer programa en este nivel data de fines de los años noventa. Por otro lado, los programas doctorales requieren, además de una demanda estudiantil, contar con personal académico capacitado, cuestión que en Sonora se forma hasta entrado el decenio de 1990 (Rodríguez, 1999).

En cuanto a las áreas de estudio, según la agrupación de la ANUIES, la matrícula se concentra en los campos de ciencias sociales y administrativas e ingeniería y tecnología, con 77% del total de la población estudiantil, mientras que las cuatro áreas restantes tienen una participación menor.

[4] En el caso de las universidades tecnológicas, instituciones que ofrecen mayoritariamente este tipo de estudios, los estudiantes que concluyen satisfactoriamente el nivel de técnico superior universitario pueden continuar con su formación en el nivel de licenciatura, aunque resulta incierto puesto que no se han concretado los acuerdos respectivos (Flores Crespo, 2005).

[5] La evolución de la matrícula de posgrado tiene un comportamiento similar al conjunto estatal, aunque con un ritmo propio. Para el año de 1980, el primer registro oficial, el estado de Sonora cuenta con 193 estudiantes, mientras para el año 2004 la matrícula asciende a 4,326 estudiantes. La mayor parte de estos estudiantes arriban al posgrado en los últimos 4 años, lapso en el que acceden 3,176 nuevos estudiantes, casi tres veces más de los que existen en el año 2000. Por lo que este nivel de escolaridad es de muy reciente expansión en el estado.

Tabla 3
Matrícula por áreas de conocimiento, SESS 2004

Área	Matrícula	Participación el conjunto (%)
Ciencias sociales y administrativas	31,834	44.13
Ingeniería y tecnología	21,906	30.36
Educación y humanidades	11,143	15.44
Ciencias de la salud	3,394	4.70
Ciencias exactas y naturales	2,626	3.64
Ciencias agropecuarias	1,233	1.70
Total	72,136	100

Fuente: Construcción propia, con información de la SEC-Sonora (2005)

De acuerdo con la información contenida en la tabla 3, poco más de cuatro de cada 10 estudiantes en el SESS opta por programas de estudios ubicados en las ciencias sociales y administrativas; y tres de cada 10 por el área de ingeniería y tecnología. En cierta manera, las preferencias de los estudiantes por estas áreas tienen respaldo en las señales que emiten los mercados profesionales, pues son los campos profesionales donde se crea el mayor número de puestos de trabajo, y se espera continúen aumentando en los próximos años (Mungaray, *et al*, 2003). La tercera posición la ocupa el área de educación y humanidades, con poco más de 15% del total de la matrícula., la demanda de estos programas, especialmente los relacionados con la educación, es explicable por el aumento que registra el sistema de educación estatal en todos sus niveles de escolaridad, sobre todo a partir de la década de 1980. Las áreas de ciencias de la salud y exactas y naturales tienen una proporción similar, alrededor de 4% cada una de ellas. En el primer caso los programas escolares son escasos y relativamente de reciente creación en el estado, lo cual explica su poca participación en el conjunto. Por su parte las ciencias exactas y naturales tradicionalmente cuentan con demanda menor debido a que la industria en el país no abre puestos de trabajo para los egresados de estos campos, no obstante la proporción es destacada si se toma en cuenta que en el país esta última área alcanza poco menos del 2% del total de la matrícula (ANUIES, 2004). Finalmente, el área con menor participación es ciencias agropecuarias, lo cual es lógico si se considera que el agro sonorense registra una prolongada crisis iniciada desde la década de 1960 aunado a su creciente tecnificación (Vázquez, 1991), lo que explica la menor demanda de profesionales en este campo.

En términos gruesos la distribución de la matrícula por niveles de escolaridad y áreas de conocimiento es similar al caso nacional, donde la población estudiantil se concentra en el nivel de licenciatura, preferentemente en las áreas de ciencias sociales e ingeniería y tecnología. No obstante, existen un par de matices en la distribución. El primero son variaciones significativas en la concentración por áreas de conocimiento; las ciencias sociales y administrativas e ingeniería y tecnología cuentan con alrededor de 74% de la matrícula total en el estado, en tanto que para el país estas mismas elevan su participación en más de 10 puntos porcentuales, por lo que parecería haber un grado mayor de diversificación por áreas de conocimiento en el SESS. La segunda es el menor avance del posgrado en el conjunto de la educación superior en el estado (5%), mientras que en el sistema nacional este nivel de escolaridad cuenta con una participación ligeramente mayor (6.43%) (ANUIES, 2004).

Vista de esta manera, parecería que la matrícula ha tenido efecto en la ampliación del SESS, aunque esta ocurra preferentemente en el nivel de

licenciatura y en un par de áreas de conocimiento. Sin embargo, la aseveración adquiere nuevos matices al observar la población estudiantil por los sectores de la educación superior.

3. Los sectores de la educación superior en Sonora, hacia la diversificación del sistema

La llegada de miles de jóvenes al nivel superior en Sonora no sólo amplía las dimensiones del sistema, sino que también opera como fuerza de presión para la apertura de nuevos tipos de instituciones. En la actualidad existen más de treinta establecimientos de muy diversas magnitudes y características, desde las pioneras y abultadas instituciones, hasta recientes establecimientos de pequeña dimensión, pasando por centros de investigación y posgrado. Una manera de ordenar analíticamente este numeroso conjunto de establecimientos es agruparlo por sectores[6]. Para realizar este ejercicio se toma como criterio básico de diferenciación la regulación institucional[7]. Con base en ello se tienen seis sectores: autónomo, tecnológicos federales, descentralizado, estatal, privado y centros de investigación. La tabla 4 concentra la información al respecto.

Un aspecto sobresaliente de la información contenida en la tabla 4 es el número de sectores que integran el SESS, lo cual refiere en cierta manera a la diversidad del sistema. A excepción del primero de ellos, cuyas dos instituciones son fundadas en las décadas de 1940 y 1960, todos los sectores son relativamente recientes, puesto que aparecen en los pasados treinta años, aunque con puntos de arranque y consolidación distintos.

Al relacionar los sectores con el número de instituciones que agrupan se advierten diferencias importantes. El más nutrido de ellos es el sector privado, que engloba 14 establecimientos, seguido de los tecnológicos federales y descentralizado, cada uno de ellos con seis instituciones. Por último, los sectores estatal, autónomo y centros de investigación son los de menores proporciones; el primero con tres establecimientos y los dos restantes con dos instituciones cada uno de ellos. De acuerdo con lo anterior parecería que el sistema se inclina marcadamente hacia el sector privado, seguido de tecnológicos federales y descentralizado. Además, si a ello se añade que los sectores más dinámicos en el pasado reciente son el privado y el descentralizado –en los últimos diez años cada uno de ellos crea ocho y cinco establecimientos, respectivamente– se confirma la tendencia de crecimiento en esta orientación. Por el contrario, la educación superior en instituciones autónomas parecería haber llegado a su término, ya que desde el año 1976 el estado de Sonora no registra la creación de establecimientos de esta naturaleza, tal vez porque la autono-

[6] En México la ordenación institucional más usual es la clasificación público/privado, que toma como criterio de diferenciación la procedencia de los recursos financieros de las instituciones. Aun cuando para ciertos fines analíticos este recurso puede ser de utilidad, oculta una serie de diferencias en las instituciones, no todos los establecimientos públicos o privados son de la misma naturaleza. Por otra parte, en los últimos años se han publicado un par de propuestas de clasificación de las instituciones de educación superior en México. La primera, fomulada por Fresán y Taborga (2000), ordena los establecimientos con base en su control administrativo, orientación académica, actividades académicas preponderantes y niveles de los programas atendidos. La segunda propuesta realizada por Grediaga, Padilla y Huerta (2003) utiliza las dimensiones de tamaño de la población estudiantil, orientación de los programas, resultados académicos, tipos de plazas académicas y participación en el SNI, entre los más importantes. Pese a su importancia y posible utilidad, para nuestro caso se decidió no utilizar alguna de estas dos propuestas debido a lo limitado de la información de que se dispone actualmente para el conjunto de los establecimientos en Sonora. Sin embargo, el proyecto de investigación *El sistema de educación superior en Sonora, procesos e instituciones* (Rodríguez, 2005), tiene entre sus objetivos formular una propuesta de clasificación de establecimientos educativos para el estado de Sonora.

[7] Por regulación institucional se entiende la instancia y mecanismos que tienen a su cargo el control de las instituciones de educación superior (Fresán y Taborga, 2000).

mía sea considerada como un régimen jurídico poco flexible para responder con rapidez a los cambios del entorno[8]. De cualquier manera, esta orientación en el SESS es similar a la presentada por la educación superior en el país, que desde 1990 ha visto proliferar el mayor número de establecimientos en el sector privado (Muñoz Izquierdo, Núñez y Silva, 2005).

Tabla 4
Sectores e instituciones del SESS, 2004

Sector	Instituciones	Número de instituciones por sector
Autónomo	Universidad de Sonora (UNISON) Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON)	2
Tecnológicos federales	Instituto Tecnológico de Hermosillo (ITH) Instituto Tecnológico de Nogales (ITN) Instituto Tecnológico Agropecuario 21 (ITA21) Instituto Tecnológico del Mar (ITMAR) Instituto Tecnológico de Huatabampo (ITHUA) Instituto Tecnológico de Agua Prieta (ITPA)	6
Descentralizado	Instituto Tecnológico Superior de Cananea (ITSC) Instituto Tecnológico Superior de Cajeme (ITESCA) Instituto Tecnológico Superior de Puerto Peñasco (ITSPP) Universidad Tecnológica de Hermosillo (UTH) Universidad Tecnológica de Nogales (UTN) Universidad Tecnológica del Sur del Estado de Sonora (UTSS)	6
Estatal	Centro de Estudios Superiores del Estado de Sonora (CESUES) Centro Pedagógico de Sonora (CPES) Universidad de la Sierra (US)	3
Privado	Universidad del Noroeste (UNO) Inst. Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM-S) Universidad Kino (UKINO) Universidad de Hermosillo (UHILLO) Instituto Sonorense de Administración Pública (ISAP) Universidad La Salle del Noroeste (USALLE-N) Instituto de Ciencias de la Educación Superior (ICES) Centro Universitario de Sonora (CUSON) Instituto de la Mediación (IM) Universidad de Navojoa (UNAV) Centro de Investigación en Educación Virtual (CIEV) Instituto Pedagógico de Posgrado de Sonora (IPPSON) Universidad del Desarrollo Profesional (UNIDEP) Universidad Durango-Santander (UDS)	14
Centros de investigación	El Colegio de Sonora (COLSON) Centro de Investigación en Alimentos y Desarrollo (CIAD)	2

Fuente: Construcción propia, con información de la SEC-Sonora (2005)

[8] En el pasado, sobre todo después de los disturbios estudiantiles de 1968, el gobierno mexicano patrocinó establecimientos no autonómos, como los tecnológicos federales, en el supuesto de que las universidades públicas autónomas eran más difíciles de reorientar políticamente (Kent, 1993). En el caso de Sonora, además de las dos universidades públicas autónomas (UNISON e ITSON) se encuentra El Colegio de Sonora, que también cuenta con el reconocimiento de autonomía, pero que sus funciones lo orientan marcadamente hacia la investigación y el posgrado, por lo que aquí es considerado en el sector de Centros de Investigación.

Tabla 5
Sectores, matrícula y puestos académicos en el SESS, 2004

Sector	Número de instituciones	Proporción en el sistema (%)	Matrícula	Proporción en el sistema (%)	Puestos académicos	Proporción en el sistema (%)
Autónomo	2	6.06	37,502	51.98	3,602	52.90
Tecnológicos federales	6	18.18	9,063	12.56	656	9.63
Descentralizado	6	18.18	6,683	9.26	673	9.88
Estatal	3	6.06	10,707	14.84	732	10.75
Privado	14	42.42	7,987	11.07	948	13.92
Centros de investigación	2	6.06	194	0.26	153	2.24
Total	33	100	72,136	100	6,809	100

Fuente: Construcción propia, con información de la SEC-Sonora (2005

3.1 Sectores, matrícula y puestos académicos, el peso de los números

Esta configuración de sectores e instituciones adquiere nuevos matices si se le incluyen dos de los indicadores básicos en los estudios de educación superior: la matrícula y los puestos académicos.

A la luz de estos indicadores el peso de los sectores cambia radicalmente. De acuerdo con las cifras, el sistema se orienta marcadamente hacia el sector de los establecimientos autónomos, pese a que sólo cuenta con dos establecimientos; poco más de cinco de cada 10 estudiantes en el sistema están ubicados en alguna de las dos instituciones autónomas. Lo mismo sucede en cuanto a los puestos académicos, más de la mitad del total de las plazas académicas se localiza aquí. Una posible interpretación del peso que tiene este sector se encuentra en el tipo de establecimientos que engloba: la UNISON y el ITSON. Ambos, además de ser los más antiguos en el estado, mantienen sedes ubicadas en las cuatro ciudades más populosas del estado, cuentan con la mayor oferta de programas académicos, los cuales cubren todas las áreas de conocimiento y todos los niveles de la educación superior, y desarrollan actividades de docencia e investigación, lo cual hace que estas instituciones cuenten con una imagen social sólida en la entidad[9].

El sector estatal ocupa la segunda posición en cuanto a población estudiantil. Sus tres instituciones mantienen una matrícula de 10,707 estudiantes, poco menos de 15% del total de la población estudiantil. Sus puestos académicos ascienden a 732, alrededor de 11% del total, lo que lo sitúa en la tercera posición del sistema, después del sector autónomo y privado. El peso de este sector está dado fundamentalmente por dos instituciones: el CPES y el CESUES[10]. La

[9] Un comentario especial merece la UNISON, la más grande institución en el estado. Después de un largo periodo de turbulencias políticas, sobre todo a lo largo de la década de 1980 y que afecta sensiblemente su imagen frente a la sociedad local, la UNISON lleva a cabo una reforma institucional en todas sus esferas en 1991, lo que hace que recobre su importancia en la sociedad local (Durand, 2005).

[10] Los principales establecimientos del sector estatal son el CESUES y el CPES. El primero resulta de los esfuerzos realizados por el gobierno estatal por diversificar la matrícula; el segundo surge en el marco del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, que entre otros propósitos, transfiere las escuelas normales a los estados de la República (Martínez Rizo, 2001). En el caso del estado de Sonora esta institución cuenta con 11 sedes. Completa el sector, la Universidad de la Sierra, surgida en 2002 para atender la población estudiantil en la parte serrana del estado, es una institución de modestas dimensiones.

primera prácticamente monopoliza los estudios de educación normalista en varios campos de instrucción, y para el año 2004 cuenta con poco más de 5 mil estudiantes, mientras que el CESUES tiene una matrícula que rebasa los 5 mil estudiantes y cuenta con programas que sólo son ofrecidos en esta institución. Pero además, estos dos establecimientos cuentan con siete sedes, distribuidas en las principales ciudades del estado.

El sector de tecnológicos federales presenta dimensiones similares al anterior: cuenta con 9 mil estudiantes, poco más de 12% del total de la matrícula, pero sus puestos académicos lo sitúan en la cuarta posición. Sin embargo, a diferencia de los dos sectores revisados, éste cuenta con mayor número de establecimientos, seis en total, ubicados preferentemente en ciudades de alto crecimiento. En cierta manera el tamaño de este sector está dado por las directrices de su coordinación general, que recomienda que sus establecimientos sean de medianas proporciones, además que en los últimos 15 años la federación no ha creado nuevos establecimientos en la entidad, por el contrario ha preferido combinar sus esfuerzos con los gobiernos estatales con la intención de crear nuevos establecimientos, los llamados tecnológicos descentralizados o estatales, puesto que los tecnológicos federales muestran serios problemas en su modernización (Didou, 2002).

El cuarto lugar lo ocupa el sector privado. Este cuenta con el mayor número de instituciones en el estado, 14 establecimientos, lo que representa 42% del total. No obstante la alta proporción de establecimientos, su presencia en el conjunto del SESS disminuye considerablemente al incluir la matrícula y los puestos académicos; 8 mil estudiantes y alrededor de 950 puestos académicos, lo que asciende a 11% y 14% respectivamente del total en el estado. Conviene señalar que las plazas académicas del sector privado son, después del sector autónomo, las más numerosas del sistema, lo que indica que la proporción de estudiantes atendidos por profesor es menor[11]. Dado el número de instituciones y la matrícula se podría suponer que este sector se integra por instituciones de pequeñas dimensiones. Esta idea es parcialmente cierta, ya que junto a los establecimientos pequeños, se tienen otros de dimensiones considerables; en este sentido aparecen tres instituciones con menos de 100 estudiantes y otras tres con más de 900. Esta configuración de establecimiento se explica por la antigüedad del sector, que si bien inicia a fines de la década de 1970, la fundación de sus instituciones se incrementa notablemente en el decenio pasado e incluso en los primeros años del actual, de tal manera que se puede formular como hipótesis a comprobar que las dimensiones de los establecimientos están en relación con su antigüedad[12].

El siguiente sector es el descentralizado, en el que quedan comprendidos dos tipos de establecimientos: los institutos tecnológicos superiores y las universidades tecnológicas. Este sector es de relativa reciente creación en la entidad, puesto que sus instituciones son fundadas después de 1997, en buena medida impulsadas por las políticas públicas para incentivar y diversificar la educación tecnológica en el país (Didou, 2002; Flores Crespo, 2005). Pese a su relativa juventud, la participación del sector en el sistema es considerable; poco menos de 7 mil estudiantes y alrededor de 750 puestos académicos. Su

[11] La relación de estudiantes por profesor en el sistema tiene variaciones importantes por sector. La menor proporción corresponde a los centros de investigación, donde prácticamente a cada estudiante le corresponde un profesor, mientras que la más alta se presenta en el sector estatal, aquí la relación se de 14.54 estudiantes por profesor.

[12] Esta hipótesis es formulada por Muñoz Izquierdo, Núñez y Silva (2005) para el país, pero parecería que también tiene validez para el caso de Sonora. Las cuatro instituciones con matrícula superior a los 900 estudiantes son fundadas entre 1977 y 1991, mientras que dos de las tres instituciones con matrícula menor a los 100 estudiantes son inauguradas en la presente década.

crecimiento se explica sobre todo por el tipo de programas que mantiene, la mayoría de ellos orientados hacia el campo de la tecnología, y tres de sus establecimientos –las universidades tecnológicas– sólo cuentan con estudios de corta duración. A diferencia de los sectores vistos, que sitúan preferentemente sus establecimientos en las ciudades más pobladas de la entidad, el sector descentralizado combina asentamientos populosos con otros de menor tamaño.

Finalmente, el sector Centros de investigación es el de menores dimensiones en cuanto instituciones, matrícula y puestos académicos; dos establecimientos (ambos ubicados en la capital del estado), 194 estudiantes y 153 plazas académicas. La escasa participación de este tipo de instituciones tiene relación con la ruta seguida por el sistema, que se inclina marcadamente hacia la docencia, preferentemente a la enseñanza en el nivel de licenciatura, y en menor medida hacia la investigación.

La configuración de sectores por matrícula y puestos académicos muestra que el SESS ya no es, como antaño, una empresa centrada en un par de establecimientos, por el contrario, muestra una tendencia hacia un crecimiento diversificado, aunque el peso de las instituciones tradicionales continúa siendo considerable.

Tabla 6
Sectores y matrícula por niveles de escolaridad, SESS, 2004

Sectores	Niveles de escolaridad									
	Tec. Sup	%	Lic.	%	Especialidad	%	Maestría	%	Doctorado	%
Autónomo	509	11.66	35,909	55.97	103	74.63	949	27.99	32	34.04
Federal			8,704	13.56			359	10.58		
Descentralizado	3,651	83.70	2,996	4.67	10	7.24	26	0.76		
Estatal			10,387	16.19	25	18.11	295	8.70		
Privado	202	4.63	6,156	9.59			1,611	47.52	18	19.14
C. de invest							150	4.42	44	46.80
Totales	4,362	100	64,152	100	138	100	3,390	100	94	100

Fuente. Construcción propia, con infomación de la SEC-Sonora (2005)

3.2 Un par de rasgos en la diferenciación sectorial: la atención en los niveles de escolaridad y las áreas de conocimiento

Pero más allá del peso en población estudiantil de los sectores en el sistema conviene ahora preguntarse cuáles son sus características más destacadas. Para ello es necesario incorporar nuevos datos que muestren la participación de los sectores por niveles de escolaridad.

La tabla 6 muestra que los sectores tienen una participación diferenciada en cuanto a los niveles de escolaridad. Así, en el nivel técnico superior universitario el predominio lo tiene el sector descentralizado con más de 83% de la matrícula total, seguido de lejos por los establecimientos autónomos y privados. En la licenciatura, el nivel de escolaridad con mayor concentración estudiantil, todos los sectores tienen participación, a excepción de los centros de investigación. Aquí, las instituciones autónomas, estatales y federales son las de mayor presencia, sobre todo las primeras; mientras que las privadas y descentralizadas tienen proporción menor. La maestría también muestra un grado importante de diversificación sectorial, puesto que todos los sectores están representados, aunque predomina el privado, seguido de lejos por el autónomo; los demás tipos de establecimientos cuentan con menores proporciones en el conjunto. Finalmente, la especialidad y el doctorado son los niveles con menor demanda estudiantil y también menor diversificación sectorial. El primero lo concentra el sector autónomo y en menor medida las instituciones estatales y descentralizadas; mientras que en el doctorado el predominio es de los centros de investigación, seguido por los establecimientos autónomos y en último sitio las instituciones privadas.

De acuerdo con la descripción, la diversificación sectorial es considerable en los segmentos intermedios de la escolarización superior. En efecto, la licenciatura y la maestría son los niveles en los que están representados prácticamente todos los sectores, los cuales se reparten la matrícula, aunque no equitativamente. Por el contrario, en los segmentos externos de escolaridad existe una marcada concentración sectorial; el técnico superior universitario y el doctorado están concentrados en un par de agrupaciones educativas. Este comportamiento tiene explicación en dos factores. Por una parte las dimensiones de la matrícula y la antigüedad de los programas de escolaridad en licenciatura y maestría, además de contar con el mayor número de estudiantes, facilitan su diversificación. Caso opuesto al técnico superior y el doctorado, que son relativamente recientes y con escasa demanda estudiantil, sobre todo el doctorado, lo que no favorece su diversificación. Por otra parte, la participación diferenciada de los sectores en los niveles de escolarización parecería responder a demandas específicas de los segmentos que integran el mercado de consumidores de la educación terciaria, los cuales hipotéticamente estarían ejerciendo una presión no sólo para ampliar el número de programas escolares, sino para que estos se ubiquen en los sectores que se ajusten a sus expectativas. Pero también tiene peso la orientación de los sectores, algunos de ellos nacen con la intención expresa de atender algunos tramos del sistema, este es el caso del sector descentralizado y los centros de investigación.

Al incluir en el análisis de sectores el número de programas de estudio y las áreas de conocimiento se advierten con mayor claridad las características de las agrupaciones.

Tabla 7
Sectores, áreas de conocimiento, matrícula y niveles de escolaridad, SESS, 2004

SECTORES	Ciencias Sociales y advas		Ingeniería y Tecnología		Educación y Humanidades		Cs de la salud		Cs Exactas y naturales		Cs. Agrop		Total	
	Prog	Mat.	Prog	Mat.	Prog	Mat	Prog	Mat	Prog	Mat	Prog	Mat	Pro	Mat
AUTÓNOMO														
Tec sup	1	37			2	472							3	509
Lic	23	18947	21	8988	11	2591	8	2851	7	1846	10	686	80	35909
Especialidad	5	92					2	11					7	103
Maestría	3	420	7	200	3	96	3	57	7	125	3	51	26	949
Doctorado			2	18					2	14			4	32
Subtotal	32	19496	30	9206	16	3159	13	2919	16	1985	13	737	120	37502
TEC. FEDERAL														
Tec sup														
Lic	11	2777	25	5406					1	422	1	99	38	8704
Especialidad														
Maestría	5	156	4	203									5	359
Doctorado														
Subtotal	16	2933	29	5609					1	422	1	99	47	9063
ESTATAL														
Tec sup														
Lic	5	3453	5	1545	11	4874			1	146	3	369	25	10387
Especialidad					1	25							1	25
Maestría	1	39			2	256							3	295
Doctorado														
Subtotal	6	3492	5	1545	14	5155			1	146	3	369	29	10707
DESCENTRA-LIZADO														
Tec sup	3	718	17	2583	1	178	1	172					23	3651
Lic	4	1121	10	1621	1	254							15	2996
Especialidad					1	10							1	10
Maestría			2	26									2	26
Doctorado														
Subtotal	7	1849	29	4230	3	432	1	172					39	6683
PRIVADO														
Tec sup	6	110			2	92							9	202
Lic	41	3524	21	1296	8	1007	2	228	1	73	1	28	74	6156
Especialidad														
Maestría	8	321	1	20	11	1270							38	1611
Doctorado					1	18							1	18
Subtotal	55	3955	22	1316	22	2387	2	228	1	73	1	28	103	7987
C. DE INVESTI-GACIÓN														
Maestría	2	75					1	75					3	150
Doctorado	1	44											1	44
Subtotal	3	119					1	75					4	194
TOTAL	119	31834	115	21906	55	11143	17	3394	19	2626	18	1233	343	72136

Fuente: Construcción propia, con información de la SEC-Sonora (2005)

La información contenida en la tabla 7 muestra una clara participación de todos los sectores en las áreas de ciencias sociales y administrativas y en menor medida en la de ingeniería y tecnología, lo cual es lógico dado que estos campos de conocimiento son los de mayor participación en la matrícula, además que es aquí donde se presenta la mayor oferta de programas escolares en todos los niveles de la educación superior. Pero más allá de esta característica general, los sectores muestran particularidades en sus áreas de conocimiento y niveles de escolaridad atendidos. Así, por ejemplo, los institutos federales y el descentralizado se orientan hacia el campo de conocimiento de la ingeniería y tecnología, preferentemente en el nivel de la licenciatura. En esta misma dirección los centros de investigación atienden preferentemente el posgrado en las áreas de ciencias sociales y administrativas. El sector privado también se inclina hacia el área de ciencias sociales y administrativas, aunque su participación en el posgrado es la mayor de todo el sistema.

Bajo estas características de composición disciplinaria de su oferta educativa los sectores pueden ser agrupados en dos tipos: concentrados y diversificados. En el primero quedan comprendidos los sectores tecnológicos federales, descentralizado, estatal y centros de investigación. Común a todos ellos es su marcada atención en dos o tres áreas de conocimiento –de nueva cuenta las ciencias sociales y administrativas e ingeniería y tecnología–, preferentemente en el nivel de licenciatura, a excepción de los descentralizados y centros de investigación, que atienden respectivamente el técnico superior y el posgrado. Más aún, el número de programas escolares es poco diversificado, con 119 programas que representan 35% del total de la oferta educativa. En el grupo de los diversificados se ubican los sectores autónomo y privado. Este grupo atiende más campos de conocimiento, especialmente el sector autónomo que está presente en todas las áreas, su matrícula se distribuye en más niveles de escolaridad y mantiene una amplia gama de programas de estudios, sobre todo en las instituciones autónomas y privadas, con 65% del total de la oferta de la educación superior.

Con base en lo anterior, se puede sostener que la diversificación de los sectores por áreas de conocimiento y niveles de escolaridad es relativa, ocurre preferentemente en dos de los seis sectores del sistema. Esto no debe ser interpretado como una limitación de la educación superior, sino más bien el efecto de las tendencias que acompañan el sistema, entre las que destacan los propios lineamientos de creación y evolución de los distintos tipos de instituciones, la presión de los grupos de estudiantes por la apertura de espacios para realizar sus estudios superiores y las señales emitidas por los mercados profesionales. La combinación de estos factores influye para que el sistema se comporte de la manera descrita.

Consideraciones finales

En las pasadas tres décadas el SESS muestra un intenso crecimiento debido sobre todo a la incorporación de miles de jóvenes estudiantes que acceden al nivel superior. Estos estudiantes optan preferentemente por los estudios de licenciatura en un par de campos de conocimiento, aunque también se inscriben en otras áreas y tramos de la educación superior. Con ello el sistema amplía su capacidad y dimensiones, además que presenta una cierta tendencia hacia su diversificación institucional. En la actualidad el SESS cuenta con un nutrido conjunto de instituciones heterogéneas, las cuales pueden ser agrupadas en seis sectores educativos con características propias. Esta diversificación está presente con mayor claridad en los sectores autónomo y privado, y en los niveles de escolaridad de licenciatura y maestría, cuyos establecimientos cubren prácticamente todo el espectro de campos de conocimiento. Por el contrario, los cuatro sectores restantes atienden tramos de escolaridad concretos y se concentran en un par de áreas de conocimiento.

El análisis anterior muestra las tendencias recientes de la educación superior en Sonora, así como su configuración general. Sin embargo, quedan pendientes de explorar otras vetas de análisis. En este sentido figuran la comparación con otros sistemas de educación superior estatales, lo que eventualmente mostraría tendencias compartidas o bien características propias. También queda pendiente la asociación entre sectores y la vida académica, esto es, reconocer si la vida académica está directamente asociada al sector en que se ubique el establecimiento. O los distintos tipos de regulación en los sectores de la educación superior en Sonora. De cualquier manera estas interrogantes no habrían sido formuladas sin el estudio que se presenta ahora.

Referencias

ALMADA, Ignacio (2000). *Sonora 2000 a debate. Problemas y soluciones, riesgos y oportunidades*, México, El Colegio de Sonora/Cal y Arena.

ANUIES (1999). *La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo*, http://www.anuies.mx/servicios/d_estrategicos/documentos_estrategicos/21/index.html.

ANUIES (2004). *Anuario Estadístico de la Educación Superior,* http://www.anuies.mx/servicios/e_educacion/docs/anuario_estadistico_2004_licenciatura.pdf.

CASILLAS, Miguel A. (1990). *El proceso de transición de la universidad tradicional a la moderna*. Tesis de Maestría en Ciencias con especialidad en Educación, DIE-CINVESTAV-IPN.

DUCOING, Patricia (2003). *Sujetos, actores y procesos de formación*, Coleccción La investigación educativa en México 1992-2002. COMIE-SESIC-CESU, México.

DIDOU, Sylvie (2002). Las políticas de educación superior en los institutos tecnológicos federales, una reforma inconclusa, en *Revista de Mexicana de Investigación Educativa*, Enero-abril 2002, vol 7, núm., 14

DURAND, Juan Pablo (2005). *Poder gobernabilidad y cambio institucional en la Universidad de Sonora, 1991-2001*, Tesis presentada en el Programa de Maestría en Innovación Educativa, Universidad de Sonora.

FLORES CRESPO, Pedro (2005). *Educación superior y desarrollo humano. El caso de tres universidades tecnológicas*, ANUIES, México.

FRESÁN, Magdalena y Huáscar Taborga (2000). *Tipología de las instituciones de educación superior*, ANUIES, México.

GIL, Manuel, *et al.* (1992). *Los rasgos de la diversidad. Un estudio sobre los académicos mexicanos*, ANUIES, México.

GREDIAGA, Rocío, Laura Padilla y Martha Huerta (2003). *Una propuesta de clasificación de las instituciones de educación superior en México*, Colección Documentos, ANUIES, México.

GREDIAGA, Rocío, Raúl Rodríguez y Laura Padilla (2005). *Políticas públicas y cambios en la profesión académica en México en la última década,* ANUIES, México.

INEGI (2005). *Sistemas nacionales estadístico y de información geográfica*, http://www.inegi.gob.mx/est/default.asp?c=4327&e=26.

ITSON (2005). *Historia del ITSON,* http//wwwitson.mx/NuestraUniversidad/historia/index.html.

KENT, Rollin (1993). El desarrollo de políticas en educación superior en México, 1960-1990, en Hernán Courard (editor). *Políticas comparadas de educación superior en América Latina*, FLACSO, Chile.

MARTÍNEZ RIZO, Felipe (2001). Federalización y subsistemas estatales de educación superior. Las políticas educativas en los años noventa, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, septiembre-diciembre de 2001, vol. 6, no. 13

METZGER, Walter (1987). "The Academic Profession in the United States" in Burton Clark, *Perspectives in higher education. Eight disciplinary and comparative views*, University of California Press, Los Angeles.

MUNGARAY, Alejandro, Juan M. Ocegueda y Martín Ramírez (2003). Un modelo económico de determinación de la demanda de educación superior en el noroeste de México, en Burgos, Benjamín, Alejandro Mungaray y Juan M. Ocegueda (ccordinadores). *Estructura y demanda de educación superior en el noroeste de México*, ANUIES, México.

MUÑOZ IZQUIERDO, Carlos, María de los Ángeles Núlez y Marisol Silva (2005). *Desarrollo y hetorogeneidad de las instituciones de educación superior privadas*, ANUIES, México.

RODRÍGUEZ, José Raúl (1999). *Mercado y profesión académica en Sonora*, ANUIES, México.

RODRÍGUEZ, José Raúl (2005.) El sistema de educación en Sonora, procesos e instituciones, protocolo de investigación, Fondos Mixtos SEC-CONACYT, México.

SANDOVAL, Sergio Alfonso (2002). *Hibridación, modernización reflexiva y procesos culturales en la planta Ford de Hermosillo*, Universidad Autónoma Metropolitana, Posgrado en Ciencias Antropológicas.

SEC (2005). *Estadísticas Básicas. Sistema Educativo del Estado de Sonora*. Inicio de Cursos 2004-2005, http://www.sec-sonora.gob.mx/IniciodeCursos2004.pdf.

UNISON (1970). *Anuario Estadísco de la Universidad de Sonora*, México.

VÁZQUEZ, Miguel A. (1991). *Sonora: sociedad, economía política y cultura*, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias Sociales y Humanidades, UNAM, México.

VÁZQUEZ, Miguel A. y Guadalupe García de León (1992). *Modernización industrial en Sonora*, Gobierno del Estado de Sonora, Secretaría de Fomento Educativo y Cultura.

Reformas e Innovaciones

Revista de la Educación Superior
Vol. XXXVI (1), No. 141, Enero-Marzo de 2007, pp. 43-64. ISSN: 0185-2760.

AUTOEVALUACIÓN DEL MODELO ACADÉMICO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE YUCATÁN

Pedro A. Sánchez Escobedo*

Resumen

El presente trabajo describe las opiniones de directores y académicos de la Universidad Autónoma de Yucatán respecto a la implementación del Nuevo Modelo Académico (NMA), propuesto por la Dirección General de Desarrollo Académico como un plan rector en la transformación de la institución hacia prácticas educativas más eficientes y modernas. Este estudio subraya las variaciones en la implantación de tres aspectos fundamentales del NMA, que son la flexibilización del currículo, la movilidad de estudiantes y profesores así como el programa institucional de tutorías. Los resultados sugieren acciones necesarias para facilitar la implantación del NMA, por ejemplo, la homogenización de calendarios escolares, la implantación de un sistema interno de reconocimiento de créditos y criterios de inclusión para el proceso de tutorías, por mencionar algunos.

Palabras clave: Evaluación, curriculum, estudiantes.

* Facultad de Educación, Universidad Autónoma de Yucatán
Correo e: pedrosanchez444@hotmail.com
Ingreso: 18/05/06
Aprobación, con modificaciones: 25/08/06

Abstract

This study underlines the variations in the implementation of three fundamental aspects of the 'New Academic Model' which are curriculum flexibility, student and professor mobility and institutional tutorship programs. The results suggest that actions are necessary to facilitate the implementation of the New Academic Model, i.e. the homogenization of school calendars, the creation of an internal system of recognition of credits and inclusion criteria for the processes of tutor-ships, to mention a few. Further research is necessary to weigh the effects of more flexibility in the professional profiles, the concept of graduate profiles and the establishment of general qualifications of a given profession as well as the advantages of partial specialization at the undergraduate level.

Key words: Evaluation, curriculum, students.

Introducción

Pese a la supuesta autonomía de las universidades públicas mexicanas, el panorama de la educación superior en el país no ha cambiado mucho desde el siglo pasado, en que el Estado ha sido el encargado de dictar las políticas educativas nacionales. La regulación del Estado se ha podido observar en todos los niveles educativos, una estructura rígida que determina qué y cómo deben de aprender los millones de mexicanos que se encuentran en las aulas. Así, han prevalecido durante casi un siglo, la rigidez –tanto en los planes y programas como en las instituciones– y el conductismo, como paradigma didáctico en el proceso de enseñanza.

Sin embargo, a raíz del impacto que la globalización ha tenido en las estructuras económica, política y social en todo el mundo; el país se ha visto en la necesidad de reorientar la organización de las instituciones educativas con la finalidad de ser competente en el mercado mundial.

Así, las tendencias educativas en este siglo que inicia, son producto del cuestionamiento al que se vieron sujetos los modelos, las teorías y estructuras educativas imperantes en el siglo pasado, que lleva a replantear los fines mismos de la educación, en respuesta a las necesidades de competencia internacional.

De acuerdo con este planteamiento, las instituciones de educación superior (IES), se han propuesto redefinir su quehacer educativo con la finalidad de mejorar su calidad. La innovación, flexibilidad curricular, internacionalización y cooperación en la educación son algunos de los indicadores de calidad para las IES del siglo XXI (Crocker, Farfán y Quezada, 1997).

En consonancia con estas nuevas tendencias educativas, la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY) ha reelaborado su visión de universidad, y como resultado se ha propuesto el Nuevo Modelo Académico (NMA).

Este modelo incluye la flexibilidad curricular como característica rectora y fundamental, la movilidad de los actores del hecho educativo y la provisión de servicios al estudiante como la tutoría. Implica además, cambios en el paradigma educativo orientados hacia el constructivismo y una visión mas participativa de alumnos y profesores en el proceso de instrucción.

La UADY, como otras universidades públicas, se caracterizó por contar con una estructura y organización curricular rígida, por lo que requiere transformarse hacia la diversificación en los perfiles de egreso, inclusión de interdisciplinariedad en las carreras y otorgar más facilidades para el tránsito entre programas, facultades e instituciones.

La implementación del Nuevo Modelo Académico de la UADY ha tocado puntos medulares en el quehacer universitario y confronta las prácticas académicas y administrativas actuales con una visión reformista para ser competente en el mundo globalizado. Por lo anterior, el presente reporte de investigación contiene la opinión de directores y académicos respecto a tres aspectos relativamente mensurables del NMA: la flexibilidad del currículo, la movilidad de estudiantes y los servicios de tutoría.

La disposición de los académicos y los estudiantes de interactuar bajo las nuevas estructuras académicas administrativas (EAA) determinará en gran parte el éxito de su implementación, por lo que su análisis resulta primordial para la identificación de las tendencias de la disposición de dichos sujetos con relación a las características del Nuevo Modelo Académico de la UADY y así poder sopesar los cambios de actitud, mentalidad y disposición al cambio.

Evaluar estos aspectos, se argumenta, es fundamental para evaluar el impacto del modelo y los diferentes grados de asimilación, transformación y cambio.

Objetivos

Describir y comparar la opinión de directores y académicos respecto a la implementación del

NMA en las facultades de la Universidad Autónoma de Yucatán respecto a:

1. la flexibilidad del currículo.
2. la movilidad de estudiantes y docentes, y
3. los servicios de tutoría.

Marco teórico

Flexibilidad Curricular

En la última década, el concepto de flexibilidad se ha incorporado en el discurso educativo del nivel superior en México. El término 'flexibilidad' ha sido utilizado en sentido amplio, indiscriminado y ambiguamente tanto en acuerdos, declaraciones, discursos, disposiciones oficiales. Entre los documentos de relevancia internacional que hacen referencia a este concepto destacan los formulados por organismos como el Banco Mundial (BM), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). En el contexto nacional, se le puede encontrar en los programas nacionales de educación, y en publicaciones de diversos organismos e instituciones de educación superior.

El término flexibilidad es utilizado de manera laxa y confusamente. No hay un marco conceptual consensuado respecto del uso del término, por lo que su interpretación se relaciona con el contexto de donde emerge. Esta situación se vuelve mas compleja, cuando forma parte de un término compuesto, como es el caso de 'educación flexible', 'flexibilidad curricular', 'formación flexible', etc.

En el contexto educativo se identifica un doble uso del concepto de flexibilidad, uno asociado a lo productivo, al trabajo y al empleo, y el otro que se relaciona con el rechazo a lo burocrático (Jácome, Rivero y Sánchez, 2004). Este rechazo al burocratismo se ha expresado en la educación superior como la generación de sistemas de gestión menos rígidos y más abiertos y participativos, en la tentativa de las instituciones por reestructurar las formas tradicionales de enseñanza, introduciendo formas de comunicación pedagógica apoyadas en tecnologías mediáticas de diferente grado; todo ello, para participar de manera más abierta en la lógica de mercado ofreciendo una diversidad de servicios educativos, cada vez más fragmentados para todos los públicos posibles.

Al respecto, Díaz (2000), menciona que el concepto de flexibilidad conlleva una significación polisémica que proviene del mundo del trabajo, la cual está siendo extrapolada hacia el contexto educativo y se ha realizado desde una perspectiva pragmática, olvidando la elaboración conceptual.

De acuerdo con lo anterior, la flexibilidad en la educación superior es una forma de relación que proviene del mundo laboral y que se manifiesta en la supresión de los esquemas rígidos del currículo que afectan a los individuos y a las instituciones en los aspectos formativos y administrativos. Restrepo (2002), sugiere que la flexibilidad en la educación superior se manifiesta, incluso, en las unidades administrativo académicas que organizan las áreas del conocimiento y los niveles de los programas, se manifiesta también en la apertura de las tradicionales misiones de la universidad: la docencia, la investigación y la extensión, a esta última se agrega ahora la colaboración internacional.

La introducción de la palabra *curriculum* y su acepción en el español como currículo, surge en el año 1983, cuando aparece en los diccionarios de Ciencias de la Educación de las editoriales Santillana y Ruidero en 1984, en el Diccionario de la Lengua Española que lo denominó currículo y lo definió como conjunto de enseñanzas y prácticas que con determinada disposición han de cursarse para cumplir un ciclo de estudios u obtener un título (Nolla, 2001).

Actualmente la construcción del marco conceptual y técnico del currículo se basa en varios principios y teorías de distintas disciplinas, principalmente la filosofía, la historia, la psicología

y la sociología, mismas que además constituyen los límites externos del currículo (Ornstein y Hunkins, 1993). Beauchamp (1981), refiere que el término connota tres cosas: un campo de estudio, un documento (plan de estudios) y un sistema.

Por ejemplo, Martínez (2003), conceptúa de distintas maneras flexibilidad curricular en base a la organización técnica base y a la construcción conceptual; y Díaz (2002), afirma que cualquiera que sea la definición de flexibilidad curricular ésta implica considerar el análisis del currículo en tres dimensiones que son: los conocimientos y prácticas seleccionadas para la formación de los estudiantes, las relaciones con todos los actores educativos y los distintos componentes institucionales que directa o indirectamente están implicados en las prácticas de formación.

En fin, son muchos y diversos los conceptos de currículo flexible. Pedroza (2001), define flexibilidad curricular como la adecuación de los estudios universitarios a los intereses y disposiciones de los alumnos, la búsqueda de una formación integral y la apertura a los progresos del conocimiento; y lo explicita como "el proceso de intercomunicación disciplinaria orientado a facilitar la movilidad de los actores académicos, acelerar los flujos de comunicación, conectar el conocimiento con la acción y democratizar la regulación del trabajo académico" (p. 38).

Común a las definiciones anteriores encontramos una tendencia a suprimir los limites del conocimiento y a organizarlo de manera distinta de los campos tradicionales del saber (asignaturas), asimismo, se identifica una apertura hacia nuevas estructuras institucionales de organización, una tendencia a la diversidad de formaciones considerando los intereses del alumno y la posibilidad de cursar el plan de estudios en tiempos diferenciales.

Movilidad

La movilidad deriva de la flexibilidad en el sentido de que esta es consecuencia de la posibilidad de estudiar en departamentos, escuelas, facultades, universidades o instituciones alternas y connota una apertura a la multidisciplina, diversidad de formación y sobre todo, una apertura de criterio que combata los cónclaves, escuelas y tradiciones que son nocivas para la vida académica.

En la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY), a partir de la implementación del NMA (2002), el tipo de currículo se ha modificado dotándolo de cualidades que le permiten acudir al encuentro de las necesidades de todos los involucrados; impulsa la movilidad de los actores universitarios en la generación y socialización del conocimiento a través del diseño y rediseño de planes de estudios, la formación interdisciplinaria, la promoción del autoaprendizaje, la corresponsabilidad en la toma de decisiones, la consideración de cuestiones contextuales, la planificación y crecimiento de la institución y la diversificación de las opciones en la formación profesional (pp. 24-25).

En la definición planteada, se observan claramente las dimensiones que componen a la flexibilidad curricular en la UADY, y de entre las cuales se encuentra la movilidad de los actores del hecho educativo: estudiantes y académicos. La UNESCO (1998) al respecto menciona que:

> La calidad requiere también que la enseñanza superior esté caracterizada por su dimensión internacional: el intercambio de conocimientos, la creación de sistemas interactivos, la movilidad de profesores y estudiantes y los proyectos de investigación internacionales, aun cuando se tengan debidamente en cuenta los valores culturales y las situaciones nacionales (61).

En consonancia con lo anterior, en las nuevas tendencias educativas, la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY) ha reelaborado su visión de universidad, y como resultado la movilidad es una característica toral del NMA.

La UADY, al igual que muchas universidades públicas, se encuentra en un proceso de transfor-

mación hacia la interdisciplinariedad en la construcción de saberes académicos, de experiencias de investigación y de otorgar componentes de internacionalización a sus programas de estudio. Todo lo anterior exige de la movilidad de estudiantes y académicos.

Sin embargo, muchas prácticas documentadas en las IES mexicanas dificultan la movilidad. Por ejemplo, los planes de estudio rígidos, la ausencia de mecanismos de reconocimiento mutuo, el aislamiento de departamentos o facultades, los flujos de autoridad vertical de formas universitarias de gobierno centralizado, el trabajo académico endógeno y grupos académicos de poder cerrados, la desvinculación entre los conocimientos teóricos y la práctica, etc.

La importancia de que la enseñanza superior cuente con un componente internacional, radica en conseguir ubicar los valores culturales, sociales, académicos, científicos y tecnológicos en el contexto del conocimiento mundial y retroalimentar la educación superior de cada país con los avances del mundo globalizado.

Así pues, la movilidad se puede identificar como una estrategia para el logro del componente internacional que permitirá a la educación superior mexicana ubicarse en una situación de igualdad con respecto de otros países, y que sólo puede darse en el contexto de un currículo flexible.

La movilidad en la educación superior se manifiesta principalmente en dos formas, una exógena que se refiere a las relaciones que una universidad establece con otras instituciones, y otra endógena entendida como las relaciones que se dan en la misma institución. En relación con esto Díaz (2002), conceptúa de manera similar dos grandes rubros de movilidad que tienen lugar entre instituciones y con otros contextos, lo que demanda convenios nacionales e internacionales para oferta de programas y para investigación conjunta, intercambio de profesores y estudiantes, entre otras acciones; y flexibilidad dentro de la institución.

En el caso de la movilidad intrainstitucional, los estudiantes y académicos pueden participar en diversos programas o proyectos de las escuelas y facultades que conformen a una misma institución. Pedroza (2001) ilustra este tipo de movilidad al definirla como "el tránsito tanto horizontal como verticalmente en los procesos de formación, enseñanza e investigación al interior de cada universidad" (p.39).

A diferencia de la definición anterior, la movilidad interinstitucional comprende el tránsito de los actores del hecho educativo en instituciones externas a las de su adscripción, legitimándolo a través de convenios para la debida acreditación y reconocimiento mutuo.

En el caso de la movilidad de académicos y estudiantes en el Nuevo Modelo Académico de la UADY, se incluye al tránsito de sus actores, elementos como la acreditación en el caso de los estudiantes y de cooperación y fortalecimiento disciplinar, en el de académicos, y connota la movilidad como la idea de posibilitar a los estudiantes el cursar parte del plan de estudios en otra escuela o institución, con base en convenios establecidos luego del reconocimiento de la equivalencia de la parte respectiva. Por otro lado, la movilidad de profesores es una opción para ampliar el horizonte de origen y aplicación de los conocimientos construidos por docentes y alumnos, al aprovechar la experiencia de profesores invitados de otras instituciones y estimular a los docentes locales a lograr ser invitados por otras IES, de acuerdo con los convenios establecidos y las capacidades de los propios académicos (2002, p.27).

En este tipo de movilidad, a la cual se le puede nombrar también como externa, se presenta la necesidad de establecer mecanismos administrativos específicos que garanticen a los sujetos la legitimidad de los procesos de los que serán partícipes. En el caso de los estudiantes, es de vital importancia una adecuada y eficiente transferencia de créditos, y en el caso de los académicos convenios de

colaboración que regulen administrativamente el apoyo interinstitucional.

Tutoría

La sensibilidad hacia a los problemas que expresa el estudiantado ha hecho de la tutoría una política nacional en educación superior. La implantación de la asesoría como una actividad formal en la vida académica de la Universidad Autónoma de Yucatán se basa en la recomendación de la ANUIES de instrumentar alternativas para mejorar la eficiencia y la calidad en la educación superior. La figura de tutor como un papel importante en la vida del académico universitario, se distingue de otros roles profesionales como lo son el de docente, investigador, administrador.

En la UADY se han tomado acciones concretas para establecer este servicio escolar en cada dependencia, existe una coordinación especializada en este tema en la Dirección General Académica y en todas las escuelas y facultades hay implantados servicios de tutoría. Sin embargo, a la fecha no existe una autoevaluación institucional que permita sopesar el impacto, costos, beneficios e implicaciones para la vida institucional de este servicio.

El término tutoría se refiere a los servicios educativos que debe prestar el profesor como parte de sus obligaciones y deberes a los alumnos, con el propósito de orientarles en sus estudios de desarrollar actividades académicas más allá de la instrucción grupal tradicional ya sea en el aula o en el laboratorio.

Ante las presiones del gobierno federal, muchas universidades, aún sin una legislación específica en la institución que regule la actividad de la tutoría, por ser éste un concepto emergente y en vías de formalización, existe la necesidad de explorar los antecedentes que permitan el eventual establecimiento de un marco legal que sustente el desempeño de las actividades de tutoría y delimite la responsabilidad y requerimientos en los académicos, específicamente es indispensable distinguir esta actividad de la orientación.

Díaz Allué (1989), y Castellano y Sanz (1990) resaltan la importancia de contar con tutores en las universidades ya que argumentan que los estudiantes de este nivel tienen:

1. Desconocimiento de la universidad como institución, requisitos, procesos administrativos, etc.
2. Problemas académicos diversos.
3. Información pobre y superficial sobre sus propios estudios.
4. Desconocimiento de sus propios intereses y aptitudes.
5. Bajo dominio de las técnicas de trabajo intelectual que les permita afrontar con éxito los estudios superiores.
6. Desconocimiento de las salidas profesionales de la carrera.
7. Problemas de tipo personal, psicológico y social.

En un estudio realizado en las universidades de Sevilla y Huelva con estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación, casi la mitad de los encuestados (46.2%) señalaron no haber recibido ninguna información y asesoramiento para afrontar el proceso de acceso a la universidad. Al preguntarles por el tipo de orientación recibida, las charlas informativas a cargo de personal especializado de la propia universidad constituyó el porcentaje más significativo (29.8%). En cuanto a las fuentes de información, destaca que una cuarta parte de los encuestados indicaron haberse informado por su cuenta. Señalar, por último, que más de la mitad de los estudiantes encuestados manifestaron sentirse poco o nada satisfechos con la orientación recibida (Martín, Moreno y Padilla, 1998).

De igual forma, en Yucatán, Sánchez y De Lille (2003) reportaron en su estudio que los alumnos acudían principalmente a padres y amigos que a los servicios profesionales de los orientadores, psicólogos y aún la guía religiosa o espiritual eran las instancias menos consultadas por los alumnos.

¿Qué es la tutoría?

De acuerdo con Sánchez Puentes (2000), la tutoría es un sistema de atención educativa en el que el profesor apoya a un pequeño grupo de estudiantes de una manera sistemática, de modo que la tutoría supone un cierto grado de estructuración: objetivos, programa, organización por áreas, técnicas de enseñanza, integración de grupos conforme a ciertos criterios, mecanismos de monitoreo y control. La ANUIES (1998), define la tutoría como un proceso de acompañamiento de tipo personal y académico a lo largo del proceso formativo para mejorar el rendimiento académico, solucionar problemas escolares, desarrollar hábitos de estudio, trabajo, reflexión y convivencia social. En este sentido, la tutoría exige que los roles que habitualmente han desempeñado los profesores, deben transformarse de conferencistas o expositores a tutores, a guías que induzcan a la investigación y a la práctica profesional y den ejemplo de los compromisos con los valores académicos, humanistas y sociales para que estos desarrollen los valores, los hábitos y las actitudes que la sociedad demanda de ellos como ciudadanos y profesionales, e incrementa la probabilidad de tener mayor éxito en sus estudios (Comisión de Evaluación Académica). Sin embargo, la tutoría como un servicio educativo cotidiano no ha quedado del todo clara y muchos docentes presentan visiones distintas de lo que es o debiera ser esta actividad.

De lo anterior se deduce que no sólo existe en las instituciones considerable debate en cuanto a los requisitos para ser tutor sino que existe confusión al respecto de los roles y responsabilidades diferenciales entre un tutor y un orientador, ¿dónde termina lo personal y comienza lo académico?, o viceversa.

El documento base del sistema institucional de tutorías de la UADY define a la tutoría, como un proceso intencional y sistemático de acompañamiento y orientación que realiza un profesor–tutor con la finalidad de promover, favorecer y reforzar el desarrollo integral del alumno, orientándolo para desarrollar sus potencialidades en pro de la construcción y realización de un proyecto de vida personal y profesional.

Tomando en consideración los objetivos arriba citados, y adecuándolos al contexto institucional de la UADY, se planteó para la universidad el objetivo general de contribuir al desarrollo académico e integral del estudiante mediante la consideración de sus aptitudes para el aprendizaje, necesidades personales y expectativas, a fin de facilitar su plena realización profesional y humana. Entre sus objetivos específicos señala:

a) Favorecer el proceso de integración del estudiante a la vida universitaria.
b) Ayudar al estudiante en la identificación temprana de las dificultades que se le presentan durante su estancia en la escuela, para explorar con él las posibles soluciones.
c) Apoyar al estudiante en la autoidentificación de sus estrategias de aprendizaje y guiarlo en la selección adecuada de las mismas.
d) Promover en el estudiante el desarrollo de competencias enfocadas a la superación académica y profesional.
e) Contribuir al abatimiento de los índices de rezago, reprobación y deserción.

Tomando en consideración los objetivos establecidos se plantearon como metas al 2010, contar con un sistema institucional de tutorías que se desarrolle en todas las DES y que este servicio coadyuve a que la eficiencia terminal y la permanencia se mantengan altas, y a que todos los profesores de tiempo completo y medio tiempo incorporen la tutoría como una de sus funciones principales.

Método

La presente investigación de tipo autoevaluación institucional es de corte cualitativo, transversal descriptivo y de campo. Pretende describir un fenómeno en un momento o espacio de tiempo,

bajo el supuesto de que el fenómeno en estudio es dinámico y cambiante a través del tiempo.

Sujetos

De acuerdo con el propósito de la investigación, se trabajó con dos poblaciones: la primera conformada por los directores de las facultades de la UADY, y la segunda, por los académicos de las mismas.

Directores

En la muestra participaron los 15 directores de las facultades de la UADY. De éstos, 12 corresponden al género masculino y tres al femenino. Con respecto al grado académico 4 cuentan con doctorado, 7 con maestría, uno con especialidad y tres con licenciatura. La antigüedad de los mismos en el puesto era variable, de dos a 7 años. Todos participaron de forma voluntaria, amable y accesible. En general, los investigadores percibieron genuino interés por reflexionar al respecto de los problemas de la tutoría e intentaron sopesar las ventajas y limitaciones, los pros y contras, logros y pendientes de sus respectivas instituciones.

Académicos

Para efectos de este estudio, se denomina académico a todos aquellos profesores quienes realizan actividades relacionadas con la docencia y/o investigación y trabajan por contrato temporal o tienen una plaza definitiva o en estabilidad, de medio tiempo o tiempo completo adscritos a cualquiera de las facultades de la UADY.

En todas las facultades se trabajó con grupos pequeños de enfoque con variación de 2 a 12 profesores, todos designados *ex profeso* por los directores de cada dependencia para esta actividad. En general los profesores se mostraron críticos y reflexivos, cooperativos. La tabla 1 resume algunas de las características de la muestra.

Tabla 1
Género de los académicos por facultad de adscripción

Facultad	N profesores	Género	
		Masculino	Femenino
Antropología	2	1	1
Arquitectura			
Contaduría y Administración	7	2	5
Derecho	8	3	5
Economía	7	6	1
Educación	6	3	3
Enfermería	7	3	4
Ingeniería	7	4	3
Ingeniería Química	10	3	7
Matemáticas	6	4	2
Medicina	6	2	4
Veterinaria y Zootecnia	5	4	1
Odontología	9	7	2
Psicología			
Química	6	5	1

La recolección de datos se realizó a través de dos técnicas: entrevista individual para los directores; y grupos de enfoque para los académicos.

Resultados

Flexibilidad curricular

Directores

Para indagar la conceptuación que tienen del término currículo, se les proporcionó tres definiciones: Diccionario de la Lengua Española (2001); el Diccionario de las Ciencias de la Educación (2003) y la de Beauchamp (1981), esto con el propósito de esclarecer sus ideas y de facilitar la formulación de sus argumentos al respecto. Dos directores de las facultades pertenecientes al área de las ciencias sociales y humanidades expresaron que su concepto de currículo coincide con el de Beauchamp (1981) y un director de esta misma área lo conceptuó como un ambiente, un entorno, un proceso formativo. Se encontró que en los directores de las facultades pertenecientes a otros campos, existe poca familiaridad con los conceptos relacionados con el currículo y se argumenta que no existe suficiente información relacionada con la implementación del NMA. Finalmente, el resto de los directores de las facultades identifica el currículo como un documento o plan de estudios que rige la impartición de las asignaturas, sin embargo, perciben la necesidad de ampliar sus conocimientos en esta área. Cabe destacar que existe ambigüedad respecto a la flexibilidad curricular, ya que directivos del área de la salud y ciencias sociales la equiparan con el constructivismo.

En relación con la flexibilidad curricular, se detectó que prevalece una constante o consenso en tres aspectos indagados; en cuanto a…

1. las posibilidades de tener un mayor rango de asignaturas optativas,
2. de su capacidad para regular su carga académica,
3. y de agilizar su proceso de formación para incorporarse al campo laboral.

A partir de la presentación del NMA varias facultades de la UADY se han avocado a actualizar sus planes de estudio, es decir, se encuentran en la transición de planes completamente rígidos a planes flexibles en diferentes grados. En el proceso de transición, varios de los directores argumentaron que según las características de los nuevos planes los han calificado como 'semiflexibles' ya que han incorporado algunos aspectos de la flexibilidad, pero aún conservan elementos de los rígidos. Las facultades han incorporado en sus planes de estudio tres tipos de asignaturas, las obligatorias, las optativas y las libres; con respecto a estas últimas existe dificultad para identificar la utilidad de este tipo de asignatura. Por el contrario otras facultades las ven como un elemento necesario en la formación integral del estudiante.

Se encontró que el porcentaje modal para la clasificación de asignaturas fue 70% para las obligatorias, 20% para las optativas y 10% para las libres.

Con respecto a la seriación, los directores de las facultades de las áreas de ciencias sociales y humanidades, expresaron que están a favor de su eliminación en los planes de estudio, ya que perciben que representa una carga administrativa que se contrapone con la flexibilidad. Por otra parte, una facultad del área administrativa está vivenciando las consecuencias de haber eliminado la seriación de las asignaturas en su plan de estudios. Al respecto los profesores comentan que enfrentan el problema común de que los estudiantes carecen de los prerrequisitos para cursar contenidos relacionados. Para dar solución a esta problemática han incorporado de manera más activa la figura del profesor tutor, a quien se le ha encomendado la responsabilidad de orientar al estudiante en la determinación de su carga académica.

Otra postura que se identificó en las facultades de las áreas de las ciencias de la salud y exactas, es el hecho de que el estudiante no puede acelerar su proceso de formación al 'adelantar' asignaturas altamente prácticas.

Existen grandes diferencias con respecto al calendario escolar que tiene o determina cada facultad, lo que representa un obstáculo para la movilidad del estudiantado, un ejemplo de ello es que los directores perciben que las fechas de inicio y fin de cursos imposibilita que los alumnos puedan cursar otras asignaturas en periodos de verano.

Varias de las facultades de todas las áreas se encuentran en proceso de incorporar el servicio social con valor en créditos en sus planes de estudios, sin embargo, existen dificultades en este proceso debido a que no existe un consenso de lo que son los créditos, cómo funcionan y cuánto deben valer, existen grandes diferencias de opinión entre las facultades.

Uno de los temas mas recurridos por los directores fue el de perfil profesional y currículo. Se identificaron dos posturas, los que están a favor de un perfil generalista y los que prefieren un perfil especializado. Quienes están a favor del primer perfil son las áreas de la salud, ciencias sociales, ingenierías y ciencias exactas quienes mencionan que en el nivel de licenciatura se debe obtener un perfil general que permita al profesional posteriormente cursar estudios de posgrado en el área de especialidad que elija.

Los que están a favor de un perfil especializado comentaron que para el desempeño y competitividad de sus egresados con respecto a otros países, es conveniente que reciban una formación en un área específica y que esto sea avalado en el título que otorga la Universidad.

Un director expresó que actualmente se busca un perfil general pero con énfasis en un área sin que esto sea considerado como una especialidad.

Con respecto a la normatividad, existe una generalizada y sentida opinión compartida de que ésta es insuficiente y aún representa una barrera para propiciar los cambios propuestos en el NMA; en muchos casos se realizan interpretaciones particulares, acuerdos, negociaciones, adaptaciones, etc. o se hacen los cambios de manera informal, al margen de la normatividad, de forma discrecional.

Se encontró que existe ambigüedad en el uso de los términos sistema de créditos y crédito, ya que se refieren de manera indistinta a éstos.

De manera general no se utiliza un sistema de créditos para reconocer los estudios que realizan los estudiantes. Una excepción a esta situación es la Facultad de Contaduría en donde el alumno puede llevar desde 10 créditos hasta 100 créditos.

Los directores admitieron abiertamente desconocer qué es un sistema de créditos, sus ventajas y su utilidad en los procedimientos de revalidación y acreditación entre las mismas facultades de la Universidad.

Los directivos de varias facultades han determinado, como mecanismo interno, reconocer estudios cuando existan los convenios correspondientes y que los programas académicos cuenten con una acreditación o certificación.

Finalmente, una facultad del área de las ciencias sociales expresó que actualmente están en trámites para la elaboración de títulos o grados compartidos (es decir que aparezcan dos sellos en los títulos) entre dos universidades.

Académicos

Al igual que con los directores, con los profesores se indagó la conceptuación que tienen del término currículo con el propósito de facilitar la formulación de sus argumentos, para esto también se les proporcionó las tres definiciones mencionadas anteriormente.

En los profesores, especialmente del área de las ciencias exactas e ingenierías evidenciaron un desconocimiento del término currículo, así como el de flexibilidad curricular. Los profesores del área de la salud expresaron que en los nuevos planes ya se han introducido algunos elementos

de la flexibilidad, de ahí que ellos también utilicen el término "semiflexibilidad".

De igual manera los profesores de todas las facultades expresan que la flexibilidad impacta al alumno respecto a su posibilidad de tener un mayor rango de asignaturas optativas, de su capacidad para regular su carga académica y de agilizar su proceso de formación para incorporarse al campo laboral. Asimismo, los profesores expresaron que la flexibilidad debe concretizarse en los aspectos administrativos y normativos de cada facultad para que pueda llegar a la parte académica, ya que los aspectos administrativos en ocasiones limitan las funciones en el plano académico o curricular.

Con respecto a los planes de estudios los profesores coinciden con lo expresado por los directores en cuanto a los porcentajes de las asignaturas. Los profesores de las facultades del área administrativa, ciencias exactas y de la salud comentan que en varias asignaturas es indispensable los prerrequisitos como la seriación. Se comenta que el alumno no está preparado para cursar planes flexibles y sin seriación.

Los profesores comentan que al eliminar la seriación, ello ha repercutido en el surgimiento de la figura de profesor tutor y que estas nuevas encomiendas constituyen una carga de trabajo en ocasiones excesiva, por lo que muchos profesores están convencidos de la necesidad de contar con el apoyo de un departamento psicopedagógico. Algunas de las facultades ya cuentan con estos departamentos, sin embargo otras requieren de este servicio y aún no se les ha proporcionado.

Los profesores coinciden con los directores en que las diferencias en el calendario escolar de las diferentes facultades no facilitan la movilidad de profesores y alumnos, ya que en ocasiones se les invita a impartir cursos en otras facultades en periodos (verano) que comúnmente no se encuentran laborando.

En opinión de los profesores, al servicio social no se le ha dado la debida importancia para que el alumno ponga en práctica lo aprendido en la escuela. Una de las facultades apoya el servicio social financieramente y tiene en su plan de estudios valor en créditos.

Varios profesores de las facultades mencionaron que se encuentran en proceso de incorporar el servicio social con valor en créditos en sus planes de estudios, sin embargo, existen dificultades en este proceso debido a que no existe un consenso de lo que son los créditos, de cómo funcionan y de cuánto deben valer, existen grandes diferencias de opinión entre las facultades.

Al igual que con los directores, los profesores identificaron dos posturas respecto al perfil profesional, el generalista y el especializado, sin embargo, la mayoría piensa que un perfil generalista le proporcionaría al alumno una mayor oportunidad en el campo laboral, asimismo, los profesores consideran que las asignaturas optativas determinarán las variantes que pueda tener el perfil de egreso y que le dará la oportunidad de elegir el énfasis que quiera dar a su formación sin que esto sea una especialización o una característica que tenga que se manifieste en el título que otorga la universidad.

De la misma manera que con los directores de las distintas facultades, existe una opinión generalizada y compartida de que ésta es insuficiente y aún representa una barrera para propiciar los cambios propuestos en el NMA; en muchos casos se realizan interpretaciones particulares, acuerdos, negociaciones, adaptaciones, etc. o se hacen los cambios de manera informal, al margen de la normatividad de forma discrecional.

Con relación al sistema de créditos, los profesores de varias facultades consideran que en la UADY el sistema actual (basado en los acuerdos de Tepic) no es adecuado, ya que el número de créditos que se otorga por hora práctica es menor que al que se asigna a la hora teórica, lo que propicia que el profesor disminuya actividades en escenarios reales (visitas, prácticas de campo, etc). En una de las facultades del área de las ciencias sociales se opinó que los créditos ayudan a diseñar planes de estudios flexibles, pero que

son un factor de confusión, ya que no se sabe cómo asignarlos pues no hay lineamientos o procedimientos que se hayan difundido. Asimismo, consideraron que se deberían asignar créditos para determinar las calificaciones y que deben éstos basarse en las actividades del alumno.

Los profesores de las facultades del área de las ciencias exactas consideran que un sistema de créditos permitiría agilizar los procesos de revalidación y transferencia de alumnos entre las instituciones. De igual manera los profesores del área de las ciencias económico administrativas consideran que para evitar la inclusión en el plan de estudios de asignaturas seriadas, sería conveniente aglutinar los contenidos a manera de módulos o asignaturas con mayor valor en créditos.

Movilidad

Directores

En la entrevista realizada a los directores de cada una de las facultades respecto de la movilidad en el Nuevo Modelo Educativo de la Universidad Autónoma de Yucatán se obtuvieron los siguientes resultados.

Movilidad de académicos

Al abordar el tema de la movilidad de los académicos casi todos los directores afirmaron que por lo menos uno de sus académicos ha realizado actividades de movilidad. Sólo se registró el caso de un director que afirmó abiertamente la inexistencia de la movilidad de sus académicos, atribuyéndoselo a la rigidez curricular.

Sin embargo, la diferencia fundamental entre la opinión de los directores con respecto de la movilidad de sus académicos radica en que a pesar de la existencia de una definición institucional no se percibe un consenso de ¿qué es la movilidad?, y de cómo operarla.

Como consecuencia lógica de dicha confusión, los directores mencionaron una variedad de actividades que relacionan con la movilidad, aunque la mayoría se excluya por definición como una actividad de movilidad de académicos. Se mencionaron como actividades de movilidad, la impartición de cursos de educación continúa en otras facultades, conferencias, cursos cortos, supervisión de prácticas en escenarios reales, realización de estudios de posgrado, y estancias de investigación en otras facultades y centros de investigación de la UADY, así como en otras universidades regionales, nacionales o extranjeras.

Casi todos los directores afirmaron que su facultad tiene convenios para la movilidad de sus profesores con otras instituciones y universidades; sólo uno afirmó no haber realizado esta gestión.

Resulta importante mencionar que en las facultades del área de ciencias de la salud han desarrollado estrategias que permiten una mayor movilidad de sus académicos, ya que en estas se han establecido redes de movilidad para la cooperación y fortalecimiento de sus cuerpos académicos con sus homólogas nacionales y extranjeras.

Casi todos los directores reconocieron la existencia de dichos convenios de cooperación y fortalecimiento académico.

Entre las barreras para la movilidad de académicos de la UADY, algunos de los directivos mencionaron la inexistencia o falta de conocimiento de mecanismos administrativos y la falta de perfil del académico como los principales impedimentos para acceder a los programas de movilidad.

Un solo director mencionó como estrategia el apoyar a los académicos jóvenes para la consecución del perfil que les permita acceder a dichas redes de movilidad, argumentando que estos académicos presentan una mayor disposición hacia la movilidad.

Con relación a las barreras para la movilidad de profesores mencionaron principalmente tres: la familia, otros trabajos y la falta de perfil para acceder a los programas de movilidad.

Sin embargo, la visita de académicos dentro del marco de los convenios establecidos con

otras instituciones tiene una mayor ocurrencia. Las actividades que los académicos visitantes realizan en la UADY son principalmente la integración en investigaciones, docencia y evaluación de cuerpos académicos.

Movilidad de estudiantes

Con respecto a la movilidad de los estudiantes la opinión de los directivos reflejó situaciones importantes relacionadas con la necesidad de transición de las estructuras académicas y administrativas (EAA) de la UADY.

En este sentido la gran mayoría de las facultades que integran la UADY está elaborando nuevos planes de estudio que en un marco de flexibilidad permitan la ocurrencia de movilidad estudiantil.

En primera instancia, cabe resaltar que todos los directores mencionaron que la movilidad de estudiantes hacia otras escuelas y facultades de la UADY, así como hacia otras instituciones es una actividad positiva, que complementa la formación académica y personal del estudiante, y le ofrece ampliar y retroalimentar su visión de práctica profesional.

En la mayoría de las facultades se han dado pocos casos de movilidad estudiantil –a pesar que los planes de estudio incluyen dicho componente de la flexibilidad–, ya que la normatividad universitaria vigente dificulta dicho proceso.

Como consecuencia de esta rigidez normativa, en la mayoría de las facultades donde se realiza movilidad estudiantil se utilizan la revalidación y la equivalencia de asignaturas para el reconocimiento de los créditos cursados en las instituciones externas. Sin embargo, aun con la utilización de dichos mecanismos, la mayoría de los directores reconocieron que los estudiantes en situaciones de movilidad pierden desde una asignatura hasta un semestre al reincorporarse a su plantel.

Un solo director optó por liquidar a todos los estudiantes en el plan rígido y darles nuevamente de alta reconociéndoles la totalidad de sus créditos en el plan flexible, así como elaborar un catálogo que incluye una variedad de asignaturas a escoger y la institución en la cual puede cursarlas.

Tres directores aceptaron que no realizan en absoluto dicha movilidad porque el plan de estudios no lo permite, y uno por que no ha establecido los convenios.

La movilidad de los estudiantes en su mayoría se realiza en las facultades de la misma UADY, ya que no todos los estudiantes tienen la posibilidad de trasladarse a otra entidad o país a cursar créditos. Los directores mencionaron como principales barreras para la movilidad de estudiantes el idioma y la cultura.

La Universidad recibe estudiantes de otras entidades y países insertándolos en sus cursos ordinarios; en algunas ocasiones como estudiantes regulares en el marco de un convenio y con valor en créditos, y en otras en la modalidad de cursos de educación continua.

Académicos

En el grupo focal realizado con los profesores de cada facultad se abordaron los mismos puntos que con sus respectivos directores, obteniendo los resultados que a continuación se describen.

Movilidad de académicos

Con respecto al término de movilidad de académicos, en las facultades se obtuvo una variedad considerable de respuestas; desde quienes relacionan la movilidad con la flexibilidad hasta quienes la consideran sinónimo de los cursos de educación continua. Es importante resaltar que en seis de las facultades los académicos no pudieron definir qué es la movilidad de académicos y cómo funciona; centrándose únicamente en la de los estudiantes.

Es nuevamente en las facultades pertenecientes a las ciencias de la salud en donde los profesores hacen referencia a la movilidad en el marco de programas y redes de cooperación para el fortalecimiento de sus cuerpos académicos.

En el caso de los académicos, como en el de los directores, se pudo observar que identifican dos tipos de movilidad: la intrainstitucional (que califican como más frecuente y menos recomendable) y la interinstitucional, a pesar de que el NMA restringe su conceptuación únicamente a la segunda modalidad.

Entre las barreras para su movilidad los académicos mencionaron una variedad de circunstancias, entre las que se encuentra: la imposibilidad de traslado de su familia, otros empleos, falta de apoyo institucional, y de manera constante la normatividad; ya que ésta no determina de manera explícita las circunstancia en las que un profesor puede ingresar a un programa de movilidad. Los profesores jóvenes mostraron mayor disposición para integrarse a un programa de movilidad pero pocos cuentan con una plaza o definitividad que se los permita.

También es importante mencionar que los cambios que se han realizado a partir del NMA no se han socializado ni integrado a las EAA, situación que les genera incertidumbre y sobrecarga laboral.

Mencionaron que para acceder a un programa de movilidad tendrían que contar con el perfil establecido por el Programa para el Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) cuyos estándares no sólo implican una saturación laboral sino que muchas veces también sus exigencias rebasan lo permitido por los estatutos universitarios.

La movilidad ocasiona en los profesores cierta incertidumbre de ¿qué va a pasar con mi trabajo cuando me vaya?, ya que mencionaron que no existe una normatividad que los apoye.

La mayoría de los profesores sugirieron que para que su movilidad sea viable se tienen que realizar cambios radicales en las EAA, que van desde la departamentalización hasta la modificación de la normatividad.

En una facultad se percibe la departamentalización como una amenaza para su planta docente, y en otra se mencionó que el cambio va a traer graves problemas estructurales.

Movilidad de estudiantes

Los académicos definieron la movilidad de los estudiantes como la posibilidad con la que estos cuentan para cursar asignaturas en otras facultades de la UADY o en otras universidades regionales, nacionales y extranjeras.

Reconocieron que la movilidad de los estudiantes es aún incipiente, y que se ha destinado un mayor número de recursos institucionales para que se pueda llevar a cabo, pero que la normatividad sigue siendo la barrera primordial.

La movilidad de los estudiantes se ve limitada por la variedad de calendarios, mínimos aprobatorios y formas de acreditación aun dentro de la misma universidad, por lo que los académicos perciben como necesario realizar una planeación institucional al respecto.

Las propias facultades han utilizado mecanismos administrativos al margen de la normatividad para reconocer los créditos de los estudiantes de los programas de movilidad. En este sentido, algunos de los créditos que quedan "al aire" ubican curricularmente en prácticas de campo supervisadas, servicio social, residencias, etc. El reconocimiento total de los créditos no siempre es posible.

En la mayoría de los casos perciben como positiva y enriquecedora la movilidad de los estudiantes. Los académicos de tres facultades afirmaron que no existe la movilidad de estudiantes.

Tutoría

Directores

Los dos criterios más comunes para asignar tutor fue el pertenecer al primer año y/o estar en riesgo de fracaso escolar por haber presentado problemas de aprovechamiento.

En algunas facultades hay preocupación porque el número de alumnos es muy grande para el número de profesores de medio tiempo y tiempo completo que pueden atender.

Existen diversos criterios, en algunas facultades, lo importante es que los profesores sean de tiempo completo, en otras es que hayan tomado los cursos de capacitación que proporciona el edificio central, en algunas esta actividad es de manera voluntaria, en otras es compulsiva. En algunas facultades los secretarios académicos asignan tutores, en otras los directores o secretarios administrativos.

Entre los criterios mencionados, tres directores señalan la presencia de valores, en especial la discreción y el compromiso. De la misma forma algunos directores reconocen la falta de suficientes cubículos para ejercer la actividad de tutoría

En términos generales se consideran dos criterios para asignar tutorados a los profesores, el primero es que los grupos sean de primer semestre (de ingreso reciente) o segundo semestre; y el segundo es que el alumno tenga algún indicio de problema o riesgo de fracaso escolar, es decir, que presente ausentismo o bajo aprovechamiento escolar.

Hay dos modalidades, en algunos años el número de alumnos sobrepasaba la capacidad de la planta de docente de tiempo completo de hacer esta actividad (ejemplo contaduría y leyes) en otros casos existen gran diversidad en los criterios para nombrar a tutores.

En dos dependencias hay una comisión de tutores que funcionan como órgano colegiado, en las restantes existe un coordinador o responsable de las tutorías. Los métodos de registro de la actividad, oscilan desde ninguno hasta llenar formatos diversos por escrito; en dos dependencias el registro se hace con ayuda de un programa de cómputo; llama la atención en el caso de la facultad de contaduría donde los profesores pueden acceder a información relacionada con la trayectoria del alumno y realizar mejor su función, se manejan indicadores de riesgo donde se pueden poner notas.

En general se demanda o espera que el tutor se reúna en tres ocasiones con el alumno, al inicio del curso, a medio curso y a final del curso.

De la misma forma, los directores reportan muy pocas referencias a especialistas, psiquiatras y casos extremos de apoyo; sin embargo las estancias referidas son las facultades de psicología y medicina que son las dos dependencias que cuentan con servicios especializados para atención de clientes externos.

En general existen posiciones extremas en cuanto a las limitaciones de las tutorías, mientras que en algunas facultades, como el caso de antropología los temas que se abordan durante la tutoría no son de tipo personal, mientras que en otros casos como en la facultad de educación, se abordan problemas de tipo personal; pero no se distingue entre el apoyo académico y el personal. En general los directores reconocen una falta de normatividad institucional en cuanto la actividad de tutoría y denotan cierta incertidumbre al respecto del futuro de esta actividad en la institución.

Académicos

Al igual que con los directores, en los académicos existen grandes variaciones en la concepción del servicio de tutoría, y en la forma como esta actividad se ha implementado en las diversas escuelas y facultades. En varias facultades existe tradición en este servicio, ya sea por razones de formación profesional como en educación, psicología y medicina, o por razones del modelo académico establecido como en veterinaria.

Como era de esperarse, se percibieron varias quejas generales con respecto a esta actividad, destacan la falta de privacidad en cubículos y espacios para entrevistarse con los alumnos, el desinterés general de los alumnos por acudir al servicio, la asistencia de alumnos buenos o destacados como un patrón común y la ausencia de poder o de influencia en muchas de las decisiones académicas de los estudiantes.

Los maestros muestra una aceptación general de su papel como tutor, perciben a la tutoría como actividad positiva y útil para los estudian-

tes y refieren que esta se ha dado desde antes de su formalización. Señalan que en muchos casos los alumnos acuden a ellos, sin ser tutores formales, por ayuda u orientación, por lo que hay la percepción general de que esta no es una actividad nueva. Al mismo tiempo se perciben dudas acerca de la normatividad, delimitación del servicio e imputación de responsabilidades en el desempeño de este papel o rol.

Discusión

Respecto a la flexibilidad curricular

En relación con los resultados de la opinión de los directores respecto de la flexibilidad curricular, se encontró que ésta es el resultado de las creencias, usos y costumbres de cada facultad. Lo anterior corrobora lo expresado en la literatura, ya que el término es utilizado de manera disímil y su interpretación se relaciona con el contexto de donde emerge, por lo que resulta evidente un entendimiento heterogéneo en su uso. En relación con lo anterior, cabe mencionar que algunos directores consideran al constructivismo como sinónimo de flexibilidad curricular, o como característica o elemento de ésta. Asimismo, prevalece en algunas facultades un entendimiento generalizado de que la flexibilidad curricular es la posibilidad que tiene el alumno de imprimir velocidad a sus estudios; esta interpretación corresponde tan sólo a uno de los elementos de los subtipos de flexibilidad dentro de la institución mencionados por Díaz (2002).

Los participantes consideran que algunos elementos de flexibilidad curricular en la educación superior de la UADY se han incorporado gradualmente en los planes de estudio vigente y nuevo, de cada una de las facultades; como es el caso de la inclusión del servicio social con valor en créditos en los planes de estudio, las asignaturas de tipo optativo y libre. Sin embargo, todavía se hace evidente la necesidad de contar con una normatividad que no contraponga el tránsito de los estudiantes y docentes entre las facultades mismas, lo es también, la imperante necesidad de contar con una unificación de criterios respecto a la determinación de un calendario escolar para toda la comunidad universitaria; así como establecer con claridad los lineamientos que den soporte a un mecanismo de reconocimiento de transferencia de créditos interfacultades y no basarse únicamente en el establecimiento de las calificaciones y la revalidación de los contenidos.

Al igual que los directores, la opinión y concepto que tienen los académicos respecto a la flexibilidad curricular, se haya influenciada por los aspectos listados anteriormente. De manera similar a los directores, los académicos de algunas facultades consideran al constructivismo como sinónimo de flexibilidad curricular, o como característica o elemento de ésta.

A diferencia de los directores, los académicos perciben la flexibilidad como un asunto centrado en la formación profesional del alumno; asimismo, mencionaron que sienten incertidumbre respecto a los procedimientos que deben seguirse en cuanto a los elementos que se van añadiendo paulatinamente al currículo, como la transferencia, el reconocimiento de créditos, la labor del tutor, la eliminación de la seriación en las asignaturas, la utilidad de las asignaturas de tipo libre, la incorporación del servicio social al plan de estudios con valor en créditos. Todos los anteriores se han percibido como elementos aislados, no como parte de la flexibilidad curricular que propone la Comisión para la elaboración de la propuesta del Nuevo Modelo Educativo, 2002.

Hay en general una falta de información y discusión interna respecto a las implicaciones de la flexibilidad para conceptos tradicionales como el perfil del egresado, estudios de necesidades profesionales, estudios de trayectoria, de las implicaciones para la inserción laboral, para la certificación y licencia profesional, etc.

Respecto a la movilidad

La movilidad de académicos en la Universidad Autónoma de Yucatán, es percibida –tanto por los propios académicos como por sus directores– como una actividad limitada y en ciernes, que se ha realizado desde hace por lo menos dos décadas al impartir cursos de educación continua o realizar estudios de posgrado en instituciones diferentes a las de su adscripción.

Sin embargo el concepto de movilidad de académicos incluido en el Nuevo Modelo Académico de la UADY, se encuentra condicionado a ejercerse en el marco de "los convenios establecidos y las capacidades de los propios académicos" (2002, p.27).

En este sentido resulta importante señalar que las dos condiciones establecidas en el NMA para la movilidad de académicos se relacionan sustancialmente con el Programa para el Mejoramiento del Profesorado y los Cuerpos Académicos, siendo el primero un programa importante para que el académico adquiera un perfil universitario deseable (con posgrado), y el segundo, la organización requerida para la cooperación y el fortalecimiento disciplinar. Un Cuerpo Académico consolidado resulta atractivo para el establecimiento de redes de cooperación académica con otras instituciones de educación superior (IES).

Entonces, si la movilidad de académicos se restringe a aquellos profesores que ya cuentan con un posgrado para insertarse en programas de cooperación y fortalecimiento sujetos a convenios, tanto la realización de estudios de posgrado como la impartición de cursos de educación continua se excluyen por definición de la movilidad de académicos.

En casi todas las facultades de la UADY se encontró polarizada la información referente a los convenios que existen para la movilidad de los académicos, mientras los directores afirmaron la existencia, claridad y accesibilidad de dichos convenios; los académicos mencionaron –además de la confusión conceptual de movilidad– desconocer la existencia de dichos convenios o por lo menos desconocer las condiciones necesarias para poder incluirse en un programa de movilidad.

Es pertinente aclarar que la falta de conocimiento de los académicos con respecto a los convenios para su movilidad no implica inexistencia, más bien evidencia la falta de socialización y difusión en la comunidad universitaria.

Otro punto importante a tratar son las barreras que los académicos tiene para su movilidades, en específico la que representa la inadecuación con las EAA vigentes, ya que en la mayoría de las facultades se hizo patente la dificultad que representa para un académico participar en un programa de movilidad, siendo principalmente dos situaciones problemáticas: la de los académicos jóvenes, con posgrado y sin plaza o definitividad quienes se encuentran interesados en participar en los programas de movilidad, y que su relación laboral con la UADY no se lo permite; y la de los académicos con plaza pero sin perfil ni interés en ser actores de la movilidad.

En ambos casos resulta de vital importancia que la Universidad revisara sus reglamentos y políticas.

La conceptuación de la movilidad de estudiantes resultó mucho más sencilla que la de los académicos, ya que la única condición para su efecto es el reconocimiento de los créditos cursados tanto en las escuelas o facultades de la propia UADY como en las diferentes IES con las que se hayan establecido convenios. Cabe mencionar que esta es limitada a unos cuantos estudiantes.

Sin embargo, en la simplicidad de la definición se identifica la problemática a la que se enfrentan los estudiantes: "el reconocimiento de créditos".

De acuerdo con las opiniones recabadas –tanto en el caso de los académicos como de los directivos–, hay coincidencia en que la flexibilidad curricular que se está adoptando de manera gradual no va acompañada por las reformas normativas y estructurales necesarias.

Por tanto, el reconocimiento de los créditos en el caso de la movilidad de estudiantes de la UADY, está ocurriendo en su mayoría al margen de la normatividad a través de mecanismos como el reconocimiento y la revalidación, mismos que no garantizan la transferencia de los créditos cursados al cien por ciento.

Respecto a la tutoría.

La tutoría como una actividad institucional generalizada responde a las directrices de la Subsecretaría de Educación Superior que asocia estímulos a las Universidades Publicas que se apegan a sus lineamientos. Como tal, la Universidad Autónoma de Yucatán ha efectuado un esfuerzo significativo para implantar este servicio en sus diferentes escuelas y facultades. Los resultados del estudio muestran que la implementación del servicio de tutorías, está tamizada por la cultura, tradición, ambiente organizacional y condiciones de cada una de las facultades. En este sentido, puede describirse como un proceso heterogéneo, desigual y transicional, tanto desde la perspectiva administrativa como de la psicológica o de mentalidad. De hecho, el factor común es el esfuerzo de directivos y docentes de adaptar esta nueva práctica, apropiada como una demanda externa, a la vida institucional cotidiana de las facultades.

Directivos y académicos mantienen una visión positiva de esta actividad, reconocen la importancia del contacto, comunicación y disposición de ayuda para un alumno de forma más individual, pero manifiestan incertidumbre acerca de los problemas que se deben de abordar, no tienen claro el nivel y alcance de las decisiones que el tutor debe tomar y no existe en la institución un marco legal que prescriba esta práctica institucional.

Esta diversidad en el proceso da lugar a varias reflexiones, por un lado es positivo ver el proceso, que exige un cambio de mentalidad y se pueden aprender de las fortalezas de cada una de las facultades, por ejemplo la disposición de información de contaduría, la presencia de servicios especializados como en medicina, la formación de un comité colegiado en arquitectura, etc.

Llama la atención la modalidad de tutoría grupal, esta no existe en la literatura formal del área de orientación, no responde a un enfoque individual de la problemática del estudiante y es evidentemente una muestra clara de cómo las DES intentan adaptarse con recursos limitados a políticas externas que demandan acciones, pero no proveen recursos para estas.

En este sentido, debe diferenciarse claramente el papel del tutor académico del orientador, el primero es un papel más de la descripción del puesto de trabajo, es una actividad que se espera que cualquier docente de tiempo completo realice como parte de sus actividades, la segunda es una actividad profesional específica para la cual se requiere de un entrenamiento teórico-práctico formal (Sánchez y Valdés, 2003).

En este sentido, existe una pobre difusión de los servicios existentes en la UADY en las facultades de psicología, medicina y educación; resulta sensato considerar la fusión de las diversas instancias que proveen orientación al alumno y crear departamentos en el futuro para cada uno de los campos de conocimiento.

No hay claras diferencias con la orientación, por lo anterior, se debiera delimitar en documentos escritos en qué casos y con qué criterios los alumnos deben referirse a orientadores, psicólogos, psiquiatras u otros profesionales involucrados en la resolución del problema del alumno.

En cuanto a la actividad del tutor, debe clarificarse qué tipo de decisiones estos pueden tomar, formalizarse el proceso a través de un sistema de seguimiento en línea, que permita registrar la actividad, pero que otorgue a los tutores acceso a la trayectoria académica del estudiante.

En esta línea, es importante reflexionar acerca del hecho reportado de que son los mejores alumnos, más dedicados y comprometidos quienes acuden a la tutoría; si el servicio de tutoría es

un apoyo para la permanencia en la universidad, los recursos existentes deben dirigirse a alumnos en riesgo.

No se estima a cabalidad en la UADY el costo institucional de este servicio y sus implicaciones laborales, legales y productivas.

En cuanto al NMA

Las propuestas que esboza el Nuevo Modelo Académico de la UADY, se encuentran en proceso de asimilación e incorporación en las diferentes facultades. Llama la atención la poca información y el consenso no muy amplio que existe respecto de las acciones, metas, estrategias e indicadores que deben ser implementados para eficientar la transición hacia esta nueva forma de organizarse, funcionar y educar.

Las opiniones de directivos y académicos, como actores del NMA, denotan una diversidad conceptual y la ausencia de una base normativa para la implementación de acciones homogéneas en la institución. Resulta necesaria una mejor socialización y la adecuación de la normatividad que se enuncia en el Modelo. De igual manera es importante que se elaboren y dejen explícitos los mecanismos, tiempos y procedimientos que son necesarios para alcanzar la educación humanista, eficiente, moderna, efectiva y responsable que proclama el Nuevo Modelo Académico de la UADY.

Colofón

Resulta necesario hacer de la autoevaluación una herramienta institucional permanente que permita retroalimentar a las decisiones de las autoridades.

En particular, más amplias investigaciones son necesarias para sopesar el efecto de la flexibilidad en el perfil profesional, el concepto de perfil de egreso y de las delimitaciones de las competencias generales de un profesional y las ventajas de una especialización parcial en el nivel licenciatura.

Se sugiere implantar un sistema de seguimiento del NMA a base de indicadores cuantitativos que den cuenta del proceso.

Referencias

ABRAHAM, M. (1996). *Modernidad y currículo*, Santiago de Chile: PIIE

AMADOR, G. (2003). "Reconocimiento y transferencia de créditos", IX Reunión de Responsables de Cooperación Académica de la ANUIES, San Luis Potosí.

ANUIES (2001). *Programas Institucionales de tutoría*. México, ANUIES.

ANUIES (1999). *La educación superior en el Siglo XXI. Líneas estratégicas para su desarrollo*. México, ANUIES

ANUIES (1998). Cooperación, movilidad estudiantil e intercambio académico: líneas estratégicas para su fortalecimiento en las instituciones de educación superior. [en red: www.anies.mx/principal/sercicios/publicaciones/documentos_estrategicos/coop/11.html]

ARNAIZ, P. e Isús, S. (1998). *La tutoría, oganización y treas*. España: Grao.

AYALA, F. (1998). *La función del profesor como asesor*. México, Trillas.

AZUETA B., *et al.* (1992). "Cuáles son los conocimientos y habilidades ideales en el orientador vocacional". Trabajo presentado en la Facultad de Educación de la UADY.

BALLESTEROS USANO, Antonio (1985). *La adolescencia*. México, Patria.

BEAUCHAMP, G. (1981). *Curriculum Theory*. (4a. Ed.). USA: Peacock Publishers, Inc.

CALDERÓN, J. (1999). *La tutoría académica. Definición de conceptos fundamentales*. México, Trillas.

CHAÍN, R. y Ramírez, R. (1996). "Trayectorias escolares: un estudio sobre la eficiencia en educación superior", II Foro de Evaluación (pp. 75-82), México, CONAEVA.

Comité Interinstitucional de Acreditación (2003). "Flexibilidad Curricular y Créditos Académicos". Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. [enred: http://acreditación.udistrital.edu.co/documentos_pro/flexibilidad/flexibilidad_creditos.pdf] consultado el 20 de diciembre de 2004.

CORREA, S. (2002). "La flexibilidad curricular". XXI Jornada intersemestral de reflexión realizada en julio 4 y 5. Colombia: Universidad Javeriana, de Cali. [en red: htttp://www.puj.edu.co/vice/academia/XXI.shtml], consultado el 10 de octubre de 2004.

DÍAZ BARRIGA, A. (coordinador) (2001). *Estados del conocimiento en investigación educativa*. México, COMIE.

DÍAZ, A. (2001). "Flexibilización curricular y formación profesional". VI Congreso Nacional de Investigación Educativa. México: Universidad de Colima, pp. 175-192.

DÍAZ, M. (2002). *Flexibilidad y educación superior en Colombia*. Colombia, ICFES.

GARRITZ, A. (1998). "Tutoría universitaria: tres casos citables", OMNIA, 13-14, 11-15.

GRANJA, J. (1989). "Notas para una aproximación analítica a las prácticas de tutoría", *Revista de la Universidad Pedagógica Nacional*, 20 (6), 21-26.

HERRERA, M. (2001). *El cambio en la década de los 90: estudio comparado de diez universidades públicas de México*. México, Trillas.

IBÁÑEZ, J. (s.f.). "Globalización: el concepto, el origen histórico y el capitalismo neoliberal". [en red: http://www.pabgea.org/jei/soc/c/glob-conc-ori.html], consultado el 21 de diciembre de 2004.

JÁCOME, M., Rivero, C. y Sánchez, L. (2004). "Al Interior del proceso de globalización: Del empleo flexible a la educación flexible, en *Revista Salud de los trabajadores*. Vol. 12, No. 1. Colombia, FACES-UC.

LÁZARO, A. y Asensi, T. (1989). "Estructuración y organización de la actividad tutorial", en *Manual de Orientación Escolar y Tutoría*, 384-400.

LEMKE, A. (1978). *Pasos hacia un currículo flexible*, Chile: UNESCO-ORELALC.

Ley General de Educación. Publicada en el *Diario Oficial de la Federación* el 13 de julio de 1993. Última reforma 13 de marzo de 1993.

MAGENDZO, A. (1991). *Currículo y cultura en América Latina*. Chile, PIIE.

MARTÍNEZ, L. (2003). "Currículo Flexible". VII Congreso Nacional de Investigación Educativa realizado en la Universidad de Guadalajara [CD ROOM], México, COMIE.

MORENO, E. (1990). *Plan de estudios y Curriculum*, México, Colegio de Pedagogos de México.

MORRIS, CH., G. (1985). *Psicología. Un nuevo enfoque*. (5ª. edición). México, Prentice Hall.

NAVA, M. y Mora, A. (1996). "Nuevas Tendencias en Educación. Centro de Desarrollo Educativo", IV Simposium, Guadalajara, México, ITESO.

NOLLA, N. (2001). "Los planes de estudio y programas de las especialidades médicas". *Revista Cubana de Educación Media y Superior*. Vol.15, No.2 pp.147-158. [en red:http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-214120010002000 04&lng=es&nrm=iso>. ISSN 0864-2141] consultado el 18 de diciembre de 2004.

ORNSTEIN, A. y Hunkins, F. (1993). *Curriculum. Foundations, principles and theory*. (2a. Ed.), Boston, USA, Allyn and Bacon.

PEDROZA, R. (2001). "La flexibilidad académica en la universidad pública", en *Revista de la Educación Superior*, No. 119. México, ANUIES.

PEDROZA, R. (2001). "El currículum flexible en el modelo de universidad organizado en escuelas y facultades", en *Revista de la Educación Superior*, No. 117. México, ANUIES.

Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000, apartado III Educación Media Superior y Superior. México, Poder Ejecutivo Federal.

RANGEL, A. (1988). Glosario de Educación Superior. Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior. México, SEP-ANUIES.

Real Academia Española. (2001) Diccionario de la Real Academia Española. 22 ed. España, Gredos

RESTREPO, B. (2002). "La Flexibilidad: Naturaleza, tipos y formas de lograrla". Foro Calidad y Flexibilidad en la Educación Superior. Colombia, Universidad de San Buenaventura.

SÁNCHEZ, P. y Alonzo, C. (2000). *Formación de docentes en las instituciones de Educación Superior*. Facultad de Educación, UADY.

SÁNCHEZ, P, y Martínez, L. (2004). "Hacia la construcción de un sistema de asignación y transferencia de créditos académicos (SATCA)", en *Revista de la Educación Superior*. No. 131, México, ANUIES.

SÁNCHEZ P. y Valdés, A. (2003). *Teoría y práctica de la orientación en la escuela: Un enfoque psicológico*. México, El Manual Moderno.

SÁNCHEZ PUENTES, R. (2000). *La relación de tutoría en los procesos de formación en los programas de posgrado*. Cuadernos de investigación, 5, 115-133.

SÁNCHEZ, P., Arjona, A. y Gutiérrez, V. (1999). "Necesidades de Orientación Psicológica en las preparatorias de la UADY", en *Revista de la Universidad Autónoma de Yucatán*. 205-206, 144-149.

SCHWARTZMAN, Simon (2001). "Procesos de acreditación y evaluación en los E. U. y México: Un estudio comparativo", en *Revista de la Educación Superior*, No. 119, México, ANUIES.

Secretaría de Educación Pública. (2005). "Reglas de Operación e indicadores del Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP)". Diario Oficial de la Federación, 6 de abril.

Secretaría de Educación Pública (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública. (1996). *Programa de Mejoramiento del Profesorado*, México, PROMEP.

UADY (2002). "Modelo Educativo y académico. Mérida, Dirección General de Desarrollo Académico, Universidad Autónoma de Yucatán.

UADY (2002). *Modelo Educativo y Académico*. Mérida, Universidad Autónoma de Yucatán

UADY (1997). *Reglamento del Programa de Estímulos a la Carrera Docente*. Mérida, Universidad Autónoma de Yucatán.

UNESCO (1998). Recomendación relativa a la Condición del Personal Docente de la Enseñanza Superior. París, UNESCO.

UNESCO (1998). Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción. [en red: www.uv.mx/iie/Download/DECLARACION MUNDIAL SOBRE LA EDUCACION SUPERIOR EN EL SIGLO XXI, UNESCO. doc.

Universidad de Guadalajara (1999). "La tutoría académica en los centros universitarios". [Folleto]. Guadalajara, Coordinación General Académica.

Ensayos

Ensayos

Ensayos

Revista de la Educación Superior
Vol. XXXVI (1), No. 141, Enero-Marzo de 2007, pp. 67-91. ISSN: 0185-2760.

LA ENSEÑANZA SUPERIOR COMO UNA PRÁCTICA SOCIO-CULTURAL

Blanca E. Arciga

Resumen

Ante las prácticas globalizadoras y sus racionalidades técnicas de medios y fines, es que los docentes universitarios en la actualidad se encuentran ejerciendo su práctica docente en un ambiente saturado de cambios complejos y dinámicas que están trastocando sus formas cotidianas de entender y ejercer la docencia. El presente articulo presenta una serie de enclaves conceptuales que permitan re-pensar a la docencia como una práctica socio-cultural que se encuentra embebida o determinada por tradiciones culturales insertadas en concepciones muy específicas de educación, universidad y "sociedad buena". El reconsiderar a la práctica docente bajo tal dimensión socio-cultural pretende posibilitar a los mismos practicantes de ésta hacer diferentes lecturas de su realidad presente y de vislumbrar los factores de continuidad y cambio presentes en toda transformación educativa.

Palabras clave: Enseñanza, práctica profesional, globalización.

Correo e:
beaz6@hotmail.com
Ingreso: 18/01/06
Aprobación, con modificaciones: 17/05/06

Abstract

In the face of globalizing practices and their technical rationales of means and ends that have permeated higher education institutions, university professors are currently exercising their educational practice in an atmosphere full of com-plex changes and different dynamics that are transforming their ways of under-standing and going about their teaching. Given this situation this article presents a series of conceptual enclaves that allow us to rethink teaching as a socio-cultural practice that is immersed or determined by cultural traditions and in-serted in very specific conceptions about education, university and what a "good society" is. Through reconsidering the educational practice in such socio-cultural dimensions this work seeks to enable teachers to make different inter-pretations of their present reality and become aware of the factors of continuity and change present in all educational transformations.

Key words: Teaching, professional practice, globalization.

Introducción

Desde hace algún tiempo dentro de los contextos de la educación superior y en específico en las universidades las políticas educativas han estado resignificando a los académicos y a sus prácticas. Tales políticas dentro de sus fines han tenido como objetivo asegurar que la educación superior sea organizada, administrada, controlada y entendida de tal manera que responda a las demandas económicas y políticas de un Estado moderno.

Dichas políticas no consideran la naturaleza intrínseca de la educación en general y a la educación superior en específico, como una práctica socio-cultural y moral. El entender a la educación desde esta perspectiva implica capturar su complejidad a partir de comprender que sus prácticas están inmersas en supuestos identidarios e ideológicos embebidos en diversas corrientes de pensamiento y de modelos institucionales.

Por lo que el propósito del presente artículo tiene los siguientes objetivos: a) resaltar a la educación como una práctica socio-cultural, entendida bajo paradigmas de pensamiento contrastantes; b) ubicar a la universidad como una institución que también puede ser comprendida bajo dichos paradigmas, y c) definir a la docencia universitaria desde su dimensión práctica-pedagógica, cuyo origen se encuentra ligado a estos paradigmas socio-culturales.

En este sentido nuestro argumento central es que una vez que se reconozca a la docencia como una práctica socio-cultural, esto nos permitirá re-leer a las políticas y acciones educativas como discursos y prácticas que sostienen implícitamente perspectivas muy particulares sobre las relaciones entre metas educativas, visiones de una "sociedad buena" y el papel del docente universitario.

a) La educación entendida cómo una práctica socio-cultural enraizada en tradiciones de pensamiento

Como punto de partida, tomamos la perspectiva de Peters sobre educación que proporciona importantes *insights*, revelando que el significado de educación no puede ser capturado dentro de una definición unitaria:

> … La educación es un concepto que no está muy anclado a la tierra. Por esto quiero decir que no es un concepto como, por ejemplo, el color rojo que establece una cualidad, o como caballo que hace referencia a un objeto o como correr que recoge acciones observables que ocurren … En otras palabras, educación no se refiere a procesos particulares … en su lugar encapsula criterios a los cuales cualquier familia de procesos deben conformarse ... Peters (1967:9-10).

Las afirmaciones de Peters permiten pensar a la educación cómo un proceso inconcluso y/o abierto el cual no puede ser definido en términos irrefutables, puesto que hay maneras diferentes de interpretar que es lo que se entenderá por *"estar o ser educado*". Las características del proceso de educar estarán fuertemente reflejadas en la dimensión social de la educación. Por lo tanto, formalmente cuando la palabra educación ha sido definida por los criterios que la conforman, entonces el concepto de educación se encontrará más fundamentado (anclado). Esto significa que la única manera de capturar el concepto de educación es por su identidad histórica particular, la cual se encuentra fuertemente determinada por los lazos con la sociedad y las formas en que ésta proveé la educación.

Una segunda definición, que señala importantes factores del proceso educativo, es la descrita por J. Wilson citado por Shaun (1992), que enfatiza los tipos de actividades involucrados en el proceso de educar.: "… educación y educar lo interpreto en su sentido muy elemental, como un tipo particular de empresa, esto es, cierto modo de actividad que está dirigida a producir cierto resultados o 'bienes' y… esos bienes son adquiridos a través del aprendizaje …" Esta definición tiene implícito un doble entendimiento; por un lado un tipo de actividad humana que está implícita en el proceso mismo de educar y el entendimiento de los *"bienes" o "propósitos*" que serán perseguidos a través de determinados medios.

Shaun (1992:169-179) expone una serie de definiciones del concepto de educación clasificándolas como normativas, descriptivas o programáticas. Pero independientemente de tales clasificaciones, cada una de las definiciones refleja un modo de pensamiento sobre la educación. El autor usa a Peters para mostrar que casi la totalidad de las definiciones de la educación reflejan una concepción *moderna* de educar:

> … R.S. Peters… Muestra las raíces de la educación contemporánea moderna. El sugiere que antes de la llegada de la industrialización: el término educar tenía un significado muy general, esto es, por ejemplo era aplicado no sólo a los humanos sino a la crianza de plantas y animales. Con la llegada de la industrialización y, por ende, como consecuencia la demanda de conocimiento y habilidades, trajo que la educación se fuera más y más asociando a la escuela y con un cierto tipo de entrenamiento en instituciones especificas…" (Shaun: 169-179).

Un importante complemento a las ideas de Peters sobre la educación moderna son las afirmaciones de Minogue (1973) que resalta la identidad histórica en relación a las instituciones educativas (en especifico la universidad), cómo la función de la educación ha cambiado y tal cambio está conectado a la historia. Establece que hay una conexión entre educación y conceptos de vida, porque:

> … Cuando la nobleza europea… decidió en orden para mantener su posición como consejeros de los reyes, ellos tuvieron que eduacarse… esto hizo plausible considerar a la educación como una preparación para la vida… Una vez que esta visión funcional apareció… puede ser inferido que la educación se volvió dependiente del tipo de vida que se esperaba…" (Minogue 1973:200).

Así se estableció una conexión entre estilos de vida de grupos sociales y concepciones de vida, esto es, sociedad y cultura, los cuales se convirtieron en determinantes para el significado de procesos educativos y sus instituciones.

Las afirmaciones de Peters y Minogue sugieren que el proceso educativo puede ser entendido en relación a épocas históricas. Tales épocas históricas determinan cómo la educación es definida y configurada que expresa, cambios sociales, demandas y propósitos o fines a los cuales la educación tiene que ajustarse. Es posible marcar tres tipos de épocas históricas: pre-moderna, moderna y moderna tardía (o posmoderna) (Cowen, 1996). En cada una de estas épocas, la educación denota prácticas sociales y culturales cuyo significado se encuentra embebido por tradiciones culturales. Dichas épocas históricas resaltan el aspecto temporal y cambiante de la naturaleza del concepto de educar y proveen un punto de partida para entender cómo la educación se ha venido visualizado prioritariamente como parte de un sistema social.

Un importante cambio que se dio en la definición moderna de educación es señalado por Carr (2004:64-65). El argumento de Carr es que la modernización de la educación fue el resultado de la expansión de la escolaridad que el Estado brindó. Como resultado, la educación se dejó de ver cada vez menos como una "práctica" y más

como un "sistema" que tenía que ser organizado, administrado y controlado para responder a las demandas políticas y económicas del Estado moderno industrial. En la educación moderna los *problemas prácticos* se transformaron en problemas instrumentales, acerca de cómo las metas externas impuestas por el Estado para el sistema educativo podían ser más efectivamente alcanzadas. En este sentido la época moderna marcó a la educación de una práctica socio-cultural éticamente informada a un sistema instrumental de escolaridad.

La prácticas sociales y culturales se llevan a cabo en concordancia con la manera *de ver y de hacer* que es proveído por tradiciones, las cuales les proporcionan una estructura en un momento determinado, y mantienen continuidad con el pasado y proveen de dirección hacia el futuro (Langford, 1989). Para tener una noción más clara de la conceptualizacion de las tradiciones culturales la definición de MacIntyre es esencial:

> … Una tradición viva es un argumento socialmente corporizado e históricamente extendido. Es un argumento precisamente sobre los bienes que constituyen a la tradición. Dentro de una tradición el logro y búsqueda de los bienes se extiende a través de generaciones, muchas veces por muchas generaciones. Por lo tanto, la búsqueda individual por los bienes es generalmente conducida dentro del contexto mismo que es definido por las mismas tradiciones…" (MacIntyre, 2002:222-225)

MacIntyre también señala que lo que sostiene y fortalece a una tradición es, en parte, el ejercicio o falta de ejercicios de ciertas virtudes relevantes. Las virtudes son cualidades humanas adquiridas que posibilitan, a aquellos que las poseen, lograr bienes que son internos a la práctica misma. En este sentido, tradiciones culturales particulares consisten en modos de pensamiento cambiantes y las prácticas sociales que los sostienen y que al mismo tiempo son sostenidas por virtudes particulares. Por lo que las prácticas particulares no existen en ambientes sociales y culturales aislados, pues se derivan de tradiciones sociales o épocas históricas. En la literatura hay suficiente evidencia comparativa bajo la cual se puede bosquejar tipos de prácticas educativas que resaltan los aspectos que diferencian a las distintitas épocas históricas (Cowen, 1996; Pedersen, 1997; Hamilton, 1999; Mace, *et al.*, 2000; Bartlett & Burton, 2001). La Tabla 1 presenta las características de tales elementos.

En la época moderna diversos elementos han guiado a la educación moderna. Estos fueron: las ideas ilustradas que redefinieron al hombre y la sociedad bajo los principios de la razón, la reorganización de grupos políticos y, por lo tanto, la creación del Estado-Nación y la configuración del capitalismo como un modelo de desarrollo con específicos modos de producción.

Uno de los elementos centrales de las actividades educativas en la modernidad es que éstas, están constituidas por dos fines distintos y que hasta cierto punto son incompatibles, uno es social y otro individual. El primero es el de la "socializacion", que implica formar a los jóvenes para que entren y ocupen un rol social y ocupacional dentro de la sociedad industrial. El segundo es el de "individualización" (individual) que conlleva a enseñar a los jóvenes el cómo pensar por sí mismos y adquirir independencia de pensamiento. Por ejemplo, para MacIntyre citado por Giarelli (1995) la cultura de la modernidad permite la posibilidad de, simultáneamente, lograr ambos cometidos. Pero paradójicamente para los practicantes de la educación ambos elementos son centrales. Más aún, la interpretación, el significado y la compatibilidad de ambas metas es compartido por grupos de practicantes que se posicionan de manera diferente en relación a la educación y sus fines en cada uno. En este sentido la educación moderna es un práctica social que no es neutra, esto es un concepto debatible cuyo significado es moldeado por ideas e interpretaciones (ideologías) diferentes.

Tabla 1

ÉPOCAS HISTÓRICAS:	Papel y naturaleza de la educación	Relaciones entre educación, sociedad y Estado	Estructura y relaciones internas de los modelos educativos
PRE-MODERNIDAD	SECULAR (Aristocrática) * Entrenamiento para la administración y elites, * Para la estratificación cultural y social CENTRADA EN CREENCIAS RELIGIOSAS (Aristocrática) * Educar a las elites * Fines Morales	* Estabilidad del Imperio. * El Estado no estaba obligado a dar educación. *Prioridad política en lugar de económica o social	* El conocimiento y la instrucción comenzaron a ser representados y organizados para su enseñanza. * Surgimiento de conceptos: pedagogía, programa, currículo, didáctica, método
MODERNIDAD	* Los valores Ilustrados guían los fines educativos como la creación del ciudadano. La construcción de lealtades políticas, actitudes políticas y cívicas, etc. * La educación como un derecho político y social.	* El sistema educativo estaba enbebido por proyectos de Estado -Nación. * La universalidad de la educación está organizada por el Estado * La educación, está centrada en los intereses del Estado.	* Modelos pedagógicos se convierten en industriales. * Los valores Ilustrados se reflejan en el currículo. * Introduccion de la evaluación y escalas de calificación, fuerza del magisterio y los libros de texto.
MODERNIDAD TARDÍA O POS-MODERNIDAD	* Flexibilidad y diversidad son la clave para organizar a la educación. * La educación más ligada a la economía y las nuevas tecnologías. * La educación se convierte en una mercancía (commodity)	* Cambio de relaciones entre el Estado y la educación tomando como referencia a la economía. * Promover la participación del sector privado en la educación.	* La buena educación se liga a examinación y evaluación. * El currículo está definido en términos de habilidades. * El modelo pedagógico es pos-fordista.

El factor ideológico como intrínseco a lo educativo

Existen varios significados y definiciones del concepto de "ideología" que hace difícil su manejo (Lenk, 1974; Eagleton, 1991). Muchas definiciones derivan de presuposiciones teóricas en sociología que frecuentemente son usadas para hacer explícito el entendimiento de las relaciones de poder entre diferentes grupos sociales. Una de las ventajas del concepto de ideología es que proporciona al concepto de educación una comprensión más clara de las relaciones entre fines educativos, valores y los intereses que subyacen detrás de aquellos que están involucrados y se dedican a la educación y a sus prácticas.

En el contexto educativo el concepto de ideología muchas veces es usado para desvalorizar, marginar o descalificar otras posiciones, sugiriendo que el "opositor" es un "*idologue*". Esto es, la ideología es usada como una estrategia retórica para deslegitimar el examen de cómo diferentes visiones sobre el mundo son producidas y mantenidas y las estructuras políticas y sociales en las cuales tales posturas se encuentran embebidas (Cochran-Smith & Fries, 2001). Para los fines del presente artículo lo que el concepto de ideología proporciona son importantes *insights* para la comprensión de la educación como una práctica social y cultural con sus muy particulares "*fines y bienes intrínsecos"* y cómo estos se encuentran relacionados con los "bienes externos" que son relevantes a cierto tipo de sociedad. Desde nuestra perspectiva la práctica de los sujetos individuales que se dedican a la educación se encuentra fundamentada en "bienes internos" los cuales son internalizados a partir de formas de concientizacion que guían sus prácticas educativas y que al mismo tiempo son asimilados a partir de sus prácticas personales.

Dentro del manejo del concepto de ideología es necesario reconocer que la ideología opera en diferentes niveles de significado conceptuales (Meigham & Siraj-Blatchford, 1981) que se encuentran ligados al uso que diversas disciplinas como son la sociología, la política, la economía y la filosofía. Y cada disciplina tiene su propio debate sobre el concepto mismo de ideología. También el concepto de ideología opera en diferentes niveles de generalidad descritos por Lawton (1992:11) como: a) general, esto es, la visión del mundo de una clase social o movimiento político, que incluye creencias y valores acerca de la sociedad y la naturaleza humana, los cuales dan significado a los puntos de vista sociales y morales dentro de la educación; b) el interés particular de grupos sociales específicos que en lo educativo se revertirá en el interés por el currículo; c) el juego de creencias y actitudes de individuos particulares o practicantes de la educación (los maestros). Estos tres niveles de generalidad en los cuales la ideología opera se sobreponen o traslapan y no pueden ser claramente del todos separados dentro del ámbito educativo.

Al considerar el primer nivel de generalidad de la ideología es necesario describir primero qué se entenderá por ideología. Para Plamenatz, citado por Collier (1982:13), la ideología es un conjunto de ideas, creencias o actitudes propias de un grupo; sirve para mantener al grupo junto, justifica sus actividades y actitudes y promueve sus intereses. La ideología implica comandos de cómo los miembros de tal grupo deben comportarse y finalmente sirve a los intereses de una parte de la sociedad. Una segunda definición expuesta por Grundy (1989:90) considera la ideología como la producción y control de significados y citando a Hall (1986:67), quien describe a la ideología como un proceso de "producir significados" que implica que la producción de un significado individual adquiera cierta credibilidad y legitimidad. En este sentido la ideología es un sistema de codificar la realidad que se sedimenta con el tiempo y constituye las más profundas estructuras de la interpretación de nuestra realidad. Para Habermas, quien es citado por Barnett (1992; 2003:54-192), la ideología es una reflexión desconsiderada sobre el interés social. Todas las sociedades generan ideologías, las cuales racionalizan relaciones de poder desiguales, que son reprimidas, eliminadas o distorsionadas en el lenguaje. Y finalmente tenemos la conceptualizacion hecha por Poulantza, citado por Torres (1999:107), en donde la ideología no sólo es un mero sistema de ideas o representaciones, sino que implica una serie de prácticas materiales, que abarca costumbres y estilos de vida que conectan la totalidad de las prácticas sociales.

Así tenemos que hay significados que son compartidos por grupos sociales, en donde se entabla una lucha por poder cuyo fin es imponer el significado de grupos sociales particulares. Tales significados compartidos tienen su origen en prácticas materiales que constituyen estilos de vida particulares. En este sentido el concepto

de verdad es controversial en referencia a las diferentes ideologías. Puede haber consenso en cuanto a las visiones de la realidad social, prácticas materiales, significados, etcétera,entre grupos sociales o puede haber conflicto en referencia a los mismos elementos. Tal diferencia constituye la distinción entre las ideologías que dan identidad y significado a las prácticas educativas como prácticas sociales.

En este sentido, las ideologías hacen más entendible los diferentes valores, significados y funciones que pueden dársele a la educación y que están basadas en diversos conceptos de naturaleza humana y de sociedad. Es necesario hacer explícito que dentro del primer nivel de generalidad un traslape se presenta, y tiene que ver con el hecho de que en este nivel las ideologías generales y las ideologías educativas confluyen. Tenemos como las principales ideologías generales el liberalismo, neo-liberalismo y humanismo (Tabla. 2) y las principales ideologías educativas son: progresivismo, conservadurismo, humanismo-liberal y romanticismo (ver Tabla 3). Aunque las ideologías educativas tienen sus raíces o están conectadas con las ideologías generales, es importante establecer esta distinción ya que dentro de los cambios actuales en la educación se presenta una paradoja. Esto es, la implícita negación de las ideologías o el llamado *fin de las ideologías* que ha permitido a la ideología neo-liberal (y su discurso) sea considerada como la forma natural para entender a la educación dentro de un mundo que se torna global. Por otro lado lo planteado por Barnett (2003) es que en la universidad pos-moderna producto de la modernidad tardía, ahora muchas ideologías están presentes en dichas instituciones educativas.

La Tabla 2 resalta el hecho que en los tiempos actuales los cambios dentro de la educación fuertemente reflejan un giro en la concepción de la naturaleza humana (o condición humana) y las relaciones entre Estado-Nación, educación e individuos. Tales transformaciones son el resultado de la predominancia del neo-liberalismo (ideología dominante en la época de la modernidad tardía o pos-modernidad) como una ideología dominante embebida en los "bienes" y "metas educativas". En este sentido esta ideología se ha convertido en una ideología de legitimación, en donde las políticas y prácticas (globales) se han convertido en uno de los medios por el cual dicha ideología ha fortalecido su legitimidad (Apple, 2001; Torres, 1999). Tal ideología que legitima fines y bienes educativos también se está cristianizando como una ideología de implementación, esto es, como el medio para implementar valores generales y prácticas generales (la nueva administración, el *performance*, la evaluación) que atraviesan la organización, el currículo y la enseñanza en las instituciones educativas.

Un segundo punto que concierne a estas ideologías generales se encuentra relacionado con la diferencia ente el liberalismo clásico y el neo-liberalismo, cuyo efecto es el de la naturaleza humana. De un individuo que hace libre elecciones (liberalismo clásico) a un individuo que no tiene opciones que hacer (neo-liberalismo). Desde la perspectiva del neo-liberalismo clásico el individuo mantiene el poder de hacer decisiones racionales, pero en el neo-liberalismo esta libertad es una mezcla entre racionalidad técnica y deseo, tienen que estar en un estado permanente de deseo y posibilidad de elegir. Esto es, el fundamento es el apetito insaciable, su deseo de los individuos que ahora son descentrados. Cierto tipo de libertad económica puede ser practicada como una especie de autonomía, empresa u opción. Así, la libertad se ha redefinido como una libertad posibilitada o mediada por la economía. El Estado ve al individuo con una dimensión doble, en un estado de inactividad y/o de permanente responsibidad.

La ideología se expresa en los escenarios educativos en formas distintas a través de documentos, programas, políticas y prácticas. Una definición muy simple de ideología dentro del contexto educativo es dada por Meighan (1987:9) "…Una ideología de la educación puede ser

Tabla 2

	Caracterización de la condición humana	Relaciones entre lo individual y la sociedad	Relación entre el individuo y el Estado
LIBERALISMO CLÁSICO	* Caracterizada como autónoma, esto es la naturaleza humana es de naturaleza autónoma. * Homo economicus, que naturalmente se comporta bajo su interés personal y relativamente es desapegado al Estado. * Tal individualismo es traspolado a las diferencias individuales	* Relación abierta/no dirigida entre el individuo y la sociedad porque hay conciencia de que el individuo puede hacer las cosas de forma diferente si esa es su opción.	* Concepto negativo del poder del Estado sobre el individuo. Así el individuo tiene que liberarse de su intervención. * Es importante limitar o minimizar el rol del Estado, basado el postulado que la naturaleza humana es universal.
NEO LIBERALISMO	* El individuo es competitivo e instrumentalmental, y racional, que puede competir en el mercado. * Individuo-Descentrado que perpetuamente está en un estado de responsabilidad hacia el consumo/producto. * Combinación entre auto-interés y cálculo egocéntrico.	* Relación abierta/ cerrada entre el individuo y la sociedad. * El individuo es valorado sólo en la medida de su contribución a la economía de la sociedad en términos de productor-consumidor. * Las actitudes apropiadas de los individuos son de empresa y creación de riqueza.	* El papel del Estado es crear el Mercado apropiado por medio de proveer las condiciones, leyes e instituciones necesarias para su operación. * El hecho de que existe la posibilidad de que el individuo sea flojo e indolente. El Estado debe crear nuevas forma de vigilancia y control.
HUMANISMO	* Énfasis en el valor humano de lo personal. * Todos los humanos tienen el mismo valor moral (unidad moral de la especie) * Hay una conexión. interna entre naturaleza y naturaleza humana.	* Abierto no necesariamente con el significado de autonomía pero en términos de conciencia de que el valor de la personal del individuo es venéfico para la sociedad.	* Existe una relación ambigua entre el individuo y el Estado. Con una tendencia a promover una relación abierta haciendo énfasis del valor intrínseco de todos los individuos. * Privilegia el desarrollo de todos los individuos para beneficio del Estado y viceversa.

definida como un conjunto de ideas y creencias sostenidas por un grupo de individuos acerca de orden formal de la educación especialmente en la escuela…"

Pero la ideología en la educación es una temática compleja de estudio. En las décadas de los sesenta y los ochenta la mayoría de estudios se desarrollaron alrededor del currículo escolar y la enseñanza (Bowles & Gintis, 1976; Grace, 1978) (que serian los niveles dos y tres de intervención de la ideología mencionados por Lawton). Existen básicamente dos aproximaciones centrales de

la ideología en la educación, una teorética y otra empírica, esta última expresa la llamada "influencia amplia" (Hargreaves & Tickle, 1980; Hall & Keynes, 1986; Meighan, 1987). En esta última, la idea central es que cada individuo (o grupo de individuos) que se engancha en actividades educativas sostiene alguna ideología educativa. Tal ideología es lo que hace al sujeto *actuar* en un contexto educativo; esta ideología es más que una ayuda para entender o malentender las actividades educativas, son factores que guían la practica educativa. Desde la perspectiva de Hall & Keynes (1986), se establece que las ideologías educativas tienen por lo menos tres elementos centrales: una visión del aprendiz, presupuestos acerca de la sociedad y del conocimiento. Por otro lado, para Bartlett (2001) cada ideología incorpora diferentes presupuestos sobre la naturaleza humana (el aprendiz), el trabajo de la sociedad y del conocimiento. La Tabla 3 delinea los aspectos más relevantes de las ideologías educativas y sus diferentes énfasis (Meigham & Siraj-Blatchford, 1981; Morrison & Ridley, 1989; Bartlett & Burton, 2001).

Tabla 3

Ideología (Morrison & Ridley)	**Énfasis**
Progresivismo (2) Centrado en el niño Romanticismo	Niño-Individual
Humanismo Clásico (1) Conservadurismo Tradicionalismo Academicismo	Conocimiento
Humanismo Liberal	Conocimiento
Instrumentalismo (3) Revisionismo Renovación Económica	Sociedad
Socialismo Democrático Reconstruccionismo	Sociedad

IDEOLOGÍAS EDUCATIVAS (Hall/Keynes)	
PROGRESIVISMO (2)	
Sistema / Social * La Sociedad existe para los individuos, y los individuos para con ellos mismos.	**Proceso / interno** * Descubrimiento Individual * Currículo integrado * Relativamente subjetivo, y solución de problemas. * La autonomía del maestro es enfatizada. * Auto-expresión y aprendizaje social es enfatizado
INSTRUMENTALISMO (3)	
Sistema / Social * La Sociedad forma un sistema de interconección de subgrupos que deben de trabajar tan eficientemente como sea posible	**Proceso / Interno** * Instrucción y práctica de habilidades definidas * Modelo de enseñanza de maestro-aprendiz * Enseñanza de habilidades vocacionales y buenos hábitos * Solución de problemas prácticos
HUMANISMO CLÁSICO (1)	
Sistema / Social * La sociedad está estratificada meritocráticamente es lo que moviliza	**Proceso / interno** * demostración instruccional y aprendizaje sistemático son enfatizados * Currículo /dual al nivel instruccional

Las siguientes citas hechas por Feinbeg (1983:21) y Carr & Harnett (1996) describen de alguna manera la compleja relación entre sociedad, educación e ideología:

> … Al hablar de educación como reproducción social es el reconocer su papel primario de mantener continuidad generacional y la identidad de una sociedad a través de las generaciones… La educación en este sentido tiene dos funciones. Primero hay una reproducción de habilidades que cumplen necesidades sociales determinadas … Y Segundo, hay una reproducción de conciencia de entendimientos compartidos… Que proveen de la bases para la vida social… (Feinbeg, 1983:21)

> … Los sistemas educativos tienen una función de reproducción social, en términos de la vida cultural, económica y política así mismo un fin de transformación social. Hay una tensión entre la necesidad de estabilidad y el deseo por el cambio. Es evidente que la educación está basada sobre creencias de las cosas que socialmente se tienen que reproducir y aquellas que necesitan transformarse … la educación tiene que ver con la creación de una buena sociedad... (Bartlett, 2000: 9)

Existe un superposición entre los diferentes niveles de la ideología, el político, el currículo y la enseñanza. La misma ideología corre a través de los tres niveles interconectándolos. W. Carr (1998) (Tabla 4) establece que el currículo representa el proceso por medio del cual la sociedad se reproduce a sí misma y su propia definición de "buena sociedad": "…las preguntas curriculares de qué enseñar y cómo enseñar son en sí mismas expresiones de preguntas políticas acerca de si los patrones de vida culturales, económicos y políticos deberían de ser reproducidos o transformados… Así las ideologías políticas están embebidas en la educación…." Y describe: "…las ideologías políticas son formas de conciencia socialmente e históricamente sedimentadas a través de las cuales los individuos adquieren su entendimiento para la vida social en general y las creencias entre educación y sociedad…". Estas ideologías políticas son las que configuran las ideologías curriculares como el humanismo clásico, liberalismo progresivo y "modernismo vocacional" (Carr, 1998).

Con el reconocimiento de las ideologías curriculares, nos hace posible visualizar una serie de factores que deben de ser repensados como el factor de reproducción, el cual no se puede ver sólo como reproducción de habilidades sino de conciencia (acuerdo cognitivos, valores, significados), y los factores de cambio y conflicto con el hecho de que las ideologías políticas se manifiestan a través de los tres niveles embebidos en la educación. Esto es claramente ejemplificado en la Tabla 4.

Kelly citado en Bartlett & Burton (2001:213), expresa en forma más directa la relación entre ideología y educación, afirmando que la educación es una actividad política. La educación y la política están inextricablemente entrelazadas y no es posible discutir sobre la educación sin considerar el ambiente político. El contexto político es el factor central en cualquier esquema o sistema educativo. Así, el desarrollo de cualquier esquema educativo ilustra los fines de la educación así como sus visiones o posturas ideológicas. Consecuentemente, el desarrollo de la educación es el producto de la lucha entre ideologías que compiten por la supremacía, por lo que el concepto de ideología reviste a la educación y permite verla como una práctica cultural y social. Teniendo como resultado un mejor entendimiento de la predominancia del neo-liberalismo como una ideología en la educación actual. Y también revela que tal ideología fracasa en reconocer las contradicciones sus conflictos y necesidades de cambio que son parte integral del ambiente social moderno, especialmente en el contexto de la educación superior y sus practicantes.

Tabla 4

Ideologías curriculares		Ideologías generales
PROGRESIVISMO-LIBERAL		
Sistema/Social	**Proceso / interno**	
* Liberal comunitario * Igualdad social * Mejora Social	* Aprender de la experiencia * Grupos flexibles * Centrado en el niño * Conocimiento subjetivo * Maestro/facilitador para que aprenda el alumno * Instrucción por descubrimiento	**LIBERALISMO CLÁSICO**
MODERNISTA-VOCACIONAL		
Sistema/Social	**Proceso / Interno**	
* Tecnocrático * Meritocrático * Regeneración económica	* Relevancia práctica * Agrupamiento del alumno por necesidad vocacional * Centrado en el trabajo * Conocimiento técnico * El maestro / administrador * Método práctico	**NEO-LIBERALISMO**
HUMANISMO CLÁSICO		
Sistema /Social	**Proceso / interno**	
* Conservador * Elitista * Continuidad cultural	* Excelencia Académica * Agrupamiento rígido de los alumnos * Centrado en los contenidos * Conocimiento objetivo * El maestro -experto que transmite herencia cultural * Métodos formales de enseñanza	**HUMANISMO**

b) Modelos distintos de universidad y sus tensiones con los discursos de la modernización

La universidad pre-data la época de la modernidad, esto es, existió antes de la emergencia del Estado-Nación moderno. El hecho de que fueran los griegos los que fundaran la escuela y los cristianos a la universidad nos dice algo sobre la naturaleza de esta última institución (Minogue, 1973). En el caso de la educación superior no sólo incluye a las universidades sino también un amplio rango de instituciones como los politécnicos y universidades tecnológicas, que se originaron como escuelas técnicas profesionales para atender las demandas generadas por la industrialización y la urbanización (Scott, 2002). Por lo tanto, ciertas instituciones de educación superior emergieron para cumplir con las demandas de la modernidad y sus fines están ligados a sus orígenes.

Las universidades, a pesar de su retórica internacionalista y universal, han sido siempre instituciones que reproducen las elites nacionales (Scott, 2002). Esto implica que la principal función educativa de las universidades pueda ser vista como diferente de las otras instituciones de educación superior y, por lo tanto, de sus fines. El interés del Estado-Nación en las universidades como un instrumento de las políticas educativas es reciente como lo afirma Sayer:

> …La revolución francesa y su impacto en los países europeos puede ser vista como lo que gestó el interés del Estado hacia la universidad … El papel social y el desarrollo económico de la universidad es más reciente. Y su lugar dentro de los patrones nacionales de la educación y sobre el entrenamiento están aún siendo explorados. El cambio de preparar a una minoría para la autoridad en la iglesia, el parlamento, los servidores públicos, el poder judicial y militar a una última universidad de masas ha tenido un efecto profundo sobre el interés del Estado sobre la universidad… (Sayer, 1999:83)

Por lo tanto, dentro de la modernidad la universidad ha consistido en proveer al Estado de sus requerimientos cognitivos. Esta característica central de la autonomía de alguna manera fue un modelo de consenso acerca del orden político y social constituido por las diferentes sociedades y sus Estados-Nación correspondientes (Delanty, 2001).

El concepto de educación superior es un concepto inclusivo pues contiene un mezcla de diferentes instituciones como son las universidades junto con otras instituciones de educación superior, las cuales son producto de diferentes épocas históricas. Barnett (1992) define dos concepciones fundamentales acerca de los fines últimos de la educación superior: 1) como un proceso para cubrir espacios particulares del mercado laboral con individuos que serán productivos; 2) promover el desarrollo intelectual de la mente de los estudiantes y su capacidad para ser auto-críticos. Tales finalidades de la educación superior se expanden en el caso de la educación universitaria, considerando que dichas instituciones son productoras de un amplio rango de diferentes tipos de conocimiento como la investigación, educativo-pedagógico, profesional e intelectual. Por lo tanto dentro de las universidades diferentes campos de poder circulan y están presentes teniendo cada uno una relación particular con el Estado-Nación. Estos campos de poder son académico, científico, educativo e intelectual. Es así que dentro de la universidad estos conocimientos y sus poderes correspondientes encuentran un campo abierto en donde conocimiento y cultura se traslapan y confrontan (Delanty, 2001). Scott (2002) describe tres formas históricas de la universidad: la Liberal, la Bildung (cultura) y la Educación General (Democrática). La Tabla 5 sintetiza sus principales características (Keohane, 1999; Ker, 1999).

Scott (2002) describe cómo estas tres formas históricas de la universidad comparten factores comunes entre ellas. La razón de dicho compartir se debe a los cambios de las condiciones sociales, especialmente en relación a la masificación, el cambio que el desarrollo de la tecnología y la intervención que la economía ha tenido sobre el conocimiento. Por lo tanto, se hace cada vez mas difícil caracterizar a la universidad en uno sola de estas categorías históricas descrita por Scott (Liberal, Bildung o General). Una descripción contrastante seria la de la universidad Pre-moderna (Medieval), Moderna y Moderna tardía (o Pos-moderna) (Tabla 6).

Tabla 5

	LIBERAL (Aristocrática)	**BILDUNG (Cultural)**	**EDUCACIÓN GENERAL (Democrática)**
SISTEMA SOCIO/ CULTURAL	* Elitista y reproductora de elites nacionales. * No hay mucha intervención del Estado. * Sostenidas económicamente de los estudiantes y otras fuentes (no públicas).	* Orientada hacia el servicio del Estado. * Corporiza el desarrollo científico y profesional. * Abierta a las necesidades de la sociedad.	* Deducción para todos los ciudadanos. * No hay mucha intervención del Estado. * Los recursos económicos vienen de los estudiantes, el sector privado y del Estado. * Proveer educación para la necesidad de diferentes grupos sociales. * Diversa y proveedora de diferentes oportunidades.
FACTORES INTERNOS	* Enseñanza del conocimiento universal. * El conocimiento tiene un valor por sí mismo, pues está conectado con la razón. * El cultivar la mente es el propósito central de la relación enseñanza-aprendizaje. * Búsqueda de la excelencia académica. * Los estudiantes son seccionados pues serán parte del trabajo del académico	* La investigación y enseñanza son importantes. * La relación maestro-alumno es también importante. * La investigación se desarrolla a nivel de posgrado. * El crecimiento de las tradiciones en investigación es importante.	* Compromiso total hacia el individuo * La enseñanza e investigación son importantes. * El entrenamiento también ocupa un lugar central. * El currículo es muy abierto.

Tabla 6

	Universidad Medieval	Universidad Moderna (Liberal-Cultural-Democrática)	Universidad Moderna Tardía / Pos-moderna
FACTORES CULTURALES Y SOCIALES	* Aprendizaje fuera de los monasterios. * La necesidad de que el conocimiento fuera traducido a diferentes lenguas (que el griego y latín) * Desarrollo rápido de las burocracias (Iglesia y Estado). * Necesidad de personas con habilidades. * Diferentes fuentes económicas para el soporte de la universidad: estudiantes, iglesia y gobierno. * Las sociedades emergentes empezaron a permitir el desarrollo de las universidades.	* El conocimiento tiene dos interpretaciones; el conocimiento tiene su propio fin y el conocimiento es para uso económico. * La universidad como un lugar para la razón en la sociedad. * Claras fronteras entre la universidad y sociedad. * El subsidio económico permite la expansión de la educación superior. * Universidad como medio de movilidad social. * Unidad de las actividades dentro de la universidad. * La universidad es vista para contribuir en términos generales al sistema económico.	* Sociedad del Conocimiento. La tecnología y el conocimiento tienen que ser vistos desde su perspectiva económica (Valor de uso). * Las universidades tienen que ser más responsivas a las fuerzas del mercado. * Reducción recursos económicos y aumento del control por parte del Estado. * Competencia entre universidades por recursos económicos. * Fines de la universidad incluye el beneficio a la economía. * La universidad deja de ser la oferta del sistema y deja de llevar a cabo mensajes mayores culturales.
FACTORES INTERNOS	* La enseñanza era la actividad central. * Investigación se relaciona con el academicismo. * Los académicos no tenían energía para las dos actividades de enseñanza e investigación. * Importante la relación entre maestro-estudiante * Importante el desarrollo de la relación entre mente-lenguaje, conocimiento y habilidades. * El entrenamiento vocacional era parte del conocimiento general.	*La instrucción para el desarrollo de habilidades de trabajo, las habilidades se convirtieron en centrales. * Transmisión de estándares comunes de ciudadanía. * Promover el poder general de la mente. * Currículo abierto. * Fuerte sentido de comunidad académica. * Contacto académico entre los maestros es personalizado e importante.	* El uso de más control sobre la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. * El desempeño el elemento central a ser considerado en la examinación. * El Currículo es más abierto y fragmentado (potencial para el mercado). * El estudiante es visto como un cliente que va a comprar un servicio. * La evaluación interna del acto pedagógico se disminuye.

Ideología y universidades

Un intento de explicar la influencia de la ideología en las universidades es la aportación de Collier (1982), señalando que la mayoría de las relaciones entre ideología y educación se han centrado alrededor de presuposiciones teóricas entre el marxismo *versus* liberalismo. Por lo tanto se puede entender a la ideología en términos de los compromisos políticos que la universidad sostiene. Desde tal perspectiva, establece cuatro ideologías básicas que han influido a la universidad o a la educación superior (especialmente en el Reino Unido): Ideología Académica, Ideología de la Igualdad, Renovación Económica y la del Consenso. Las descripciones de estas ideologías están básicamente centradas en las formas diferentes en que los grupos políticos dentro y fuera de la universidad han considerado su función social, la Tabla 7 describe sus elementos centrales de cada una de dichas ideologías.

Tabla 7

Ideologías de la educación superior	
ACADÉMICA	
Sistema/ Social	**Procesos /Internos**
* El mundo académico como centro de los sociales en un mundo irracional. * Valores para una argumentacion racional, en las políticas y el fluir de la información. *Perseverancia y desarrollo del las disciplinas /conocimiento	* Libertad del academicismo individual * Sistema autoritario de entrenamiento y evaluación * Énfasis en la claridad y clasificación intelectual
RENOVACIÓN ECONÓMICA	
Sistema/social	**Procesos / internos**
*Valor especial a la economía y la inserción en la industria *Se otorga alto valor a las instituciones y cursos que desarrollen el conocimiento aplicado	* Adquisición de habilidades * Menos importancia a el origen del conocimiento * Interés en el logro de los intereses personales /profesionales del estudiante
IGUALITARISMO	
Sistema/social	**Procesos / internos**
* Valora el acceso a la educación superior para toda la comunidad. * Expansión y diversificación del sistema educativo. * Democratización de los poderes locales. * Diversidad de oportunidades laborales.	* Educar a la gente joven para lo político y social
CONSENSO	
Sistema/social	**Procesos / internos**
* Las sociedades por naturaleza inevitablemente están guiadas haca el conflicto por lo que la solución del conflicto es central * La acomodación es preferible que la fuerza.	* Búsqueda de acuerdos políticos * Apego a la libertad del individuo o del grupo * La permanencia de las tradiciones dependerá en el sistema o forma del ejercicio del poder por aquellos que sostienen el poder

La tipología de Collier refleja desde la década de los sesenta los cambios a nivel mundial que se han presentado en el orden de lo socio-cultural, económico y tecnológico y cómo han abierto temas centrales en relación a la universidad. Delanty (2001) puntualiza que en el periodo de la modernidad organizada y con la emergencia de la sociedad de masas, la función de la acreditación (certificación) con la creencia dominante sobre la igualdad más que la búsqueda por la verdad como función social de la educación en las sociedades industriales. Dos líneas de investigación se han posibilitado. La primera se encuentra relacionada a la tensión entre la función social de la universidad y su compromiso político sobre las características como centro de producción de conocimiento y su neutralidad académica (Tylor, 1975; Weinstein, 1975). La segunda concierne a la idea de la universidad liberal, centralidad de la razón y su relación con la ideología. El hecho de que la naturaleza del conocimiento ha cambiado, y que por lo tanto hay diferentes modelos de conocimiento, en donde este último no se encuentra ya confinado exclusivamente a las elites, ha desplazado a la Universidad como la proveedora central de conocimiento y borrado los bordes entre conocimiento académico/profesional y el conocimiento común (no experto) (Delanty, 2001). Por lo tanto, dentro de la transformación de la universidad liberal como una institución que corporiza la vida racional, significa que la ideología ya necesariamente no es visualizada como opuesta a la razón, sino como parte de su despliegue o utilización. En otras palabras la razón ahora está limitada. Las ideologías están embebidas en proyectos, organizaciones, políticas y en gentes. Ahora la universidad está saturada de diversas formas de la razón (Barnett, 2003:1-8).

La cuestión a develar ahora es la forma en que la ideología se encuentra conectada con las universidades y sus prácticas. El hecho de que las universidades se han desarrollado en diferentes épocas históricas, modelos culturales y tradiciones intelectuales determina los medios y fines. Por lo que se genera tensión entre la universidad, vista como un sistema, y su desarrollo histórico-cultural. El efecto de tal tensión va a variar de acuerdo a las condiciones y direcciones que cada sociedad y su visión de "*sociedad buena"* dentro del desarrollo de los principios de la modernidad.

En países como el nuestro, considerado en vías de desarrollo, esto es que están en el proceso de entrar a la modernidad o modernizarse, el resultado de la tensión arriba mencionada trae como consecuencia un desarrollo desigual de las universidades. Esto es los patrones que se han producido en los países desarrollados (pre-moderno moderno y moderno tardío o pos-moderno) no son los mismos. En este sentido la relación entre ideología, universidad y sus prácticas es diferente entre países desarrollados y los que están en vías de desarrollo. Un ejemplo es que en países en vías de desarrollo, muchas universidades el papel político ha sido fuertemente sostenido y es igual o quizá más importante que su papel cultural o como productoras de conocimiento y verdad. Por lo que la mezcla entre los tres modelos (Liberal, Bildung y General) y la tensión entre sus campos y de poder-conocimiento y cultura también es muy fuerte. Quizá esto se deba a las formas diferentes en que las universidades (especialmente las públicas) se han auto-constituido junto con el Estado-Nación. Por lo que en el contexto actual donde se han desplazado los factores políticos por los económicos, la promesa y el pacto político que se había hecho entre el Estado-Nación y las universidades se está procediendo a ser abandonado o reconfigurado.

La predominancia del neo-liberalismo en el ámbito de la educación superior que incluye a las universidades, ha hecho que éstas enfoquen su atención en sus funciones económicas dentro del sistema social. Bajo esta mirada, ahora las universidades nada más pueden ser vistas bajo su perspectiva de sistemas y la visión de sus practicantes puede ser o mantener una mixtura entre liberal, cultural y general y sus intrínsecos

factores democráticos han sido fuertemente ignorados.

La ideología del neo-liberalismo de la modernidad tardía o pos-modernidad, está trasformando las condiciones de trabajo de los académicos y tiene como fin reproducir ciertos *fines* y *bienes sociales*. Esto es la penetración de la ideología predominante del neo-liberalismo está reconfigurando y más aún desplazando ciertos modelos de universidad por medio de trasformar la f*orma* en que las prácticas académicas son concebidas y configuradas. ¿Posiblemente ahora el intelectual no es necesario, sólo los tecnócratas son necesarios? O ahora como el conocimiento puede ser producido fuera de la universidad, entonces el conocimiento profesional y experto sólo pueden ser producidos si son vendibles. Por lo que la afirmación de Torres (1999:109) sobre el valor de ciertos campos del poder y conocimiento dentro de la universidad es central.

> …Las universidades como instituciones históricamente constituidas y habitadas por intelectuales y no sólo por tecnócratas, tienen un papel que jugar en el desarrollo de modelos de pensamiento crítico para la sociedad. Esto implica una crítica hacia la comercialización y por lo tanto de las relaciones humanas basada en una razón instrumental. Y al hacer esto, el papel de los intelectuales críticos resalta el papel de la educación como iluminación y empoderamiento para ayudar a lograr niveles más altos de libertad humana dentro de las sociedades.

En las universidades públicas mexicanas los académicos se están viendo como sujetos que pueden ser tratados para que sean más productivos a través de los programas de pago por mérito, entre otros. O como Barnett (2003) explica que las relaciones entre razón e ideología, la ideología obtiene su poder a través de ofrecer en sus lecturas sobre el mundo factores factibles o verdaderos. La razón está presente, pero está contaminada por el interés de esos a los que sirve. Así bajo el impacto del neo-liberalismo, las relaciones entre los académicos y sus prácticas y entre la universidad y el Estado-Nación están siendo drásticamente transformadas. Por lo que, ante tal transformación ahora, la tarea es entender cómo el impacto de tales transformaciones en la práctica de los académicos y, sobre todo en su tarea docente, se encuentra relacionada con la configuración o re-configuración de su identidad académica.

c) La enseñanza como una práctica Socio-cultural pedagógica

El hecho de que la enseñanza es una actividad humana muy generalizada, puede dar la impresión de que no tiene una naturaleza problemática ni ideológica. Y se pueden ignorar los factores intrínsecos de la actividad de enseñar dando la falsa apariencia de que una forma de enseñar es más verdadera que otra. Así, por ejemplo, estamos ante la presencia de la sustitución de términos en los actuales discursos educativos, por ejemplo en lugar de estar enseñando los maestros a los alumnos a leer, ahora les están enseñando habilidades de lectura, o en lugar de enseñar a los estudiantes a pensar, les están dando paquetes de habilidades para pensar. Esto es, el concepto de habilidades no es un concepto neutro, pues refleja cómo las tradiciones de enseñar están siendo socavadas por la nueva cultura del *managerialism*. La palabra habilidad esta transformando (transportando) el *saber-hacer* esencial de la actividad práctica que en este caso es la enseñanza. La cuestión ahora es identificar como los estudiosos del tema están valorando tales cambios

Para entender los cambios que han ocurrido dentro de la práctica de la enseñanza, estudios sobre la escuela (More, *et al.,* 2002) describen cómo los maestros se están haciendo más pragmáticos y eclécticos. Se argumenta que tales estrategias reflejan las nuevas formas que los maestros han encontrado para incorporar los cambios requeridos a una práctica continua que por largo

tiempo no había sido alterada. Ellos les llaman *"estrategias de sobrevivencia"* que los maestros han encontrado para configurar su práctica dentro del predominante discurso pragmático en las escuelas. En otros estudios (Ghaill,1992) han surgido tipologías como el maestro profesional, el viejo colectivista, y los nuevos empresarios (*entrepreneurs*); dichas topologías reflejan la mediación de la práctica pedagógica que combinan las nuevas prácticas sociales con diferencias ocupacionales. Tales estudios intentan reflejar un entendimiento sobre los cambios pedagógicos que se han introduciendo en las escuelas

En el caso de la educación superior algunos estudiosos como Malcom & Zuckas (1999; 2001) se han avocado a entender que es lo que los académicos hacen, y a partir de clasificar dichas acciones introducen también topologías quedando los educadores en el practicante reflexivo, el practicante crítico, el aprendiz situado, el psico-diagnosticador y el organizador y asegurador de calidad. Otros (Ramsden, 1992) señalan que debido a que hay una predominancia en la relación de enseñanza-aprendizaje, más reflexión debe hacerse sobre las complejidades del aprendizaje y así mejorar la enseñanza por medio de mostrar las conexión entre fines educativos, tipos de aprendizaje y mejoramiento de la enseñanza. Mas aún otros proponen, como Haggies (2003) que en la educación superior hay un modelo predominante que considera como centro el aprendizaje del estudiante. Sin embargo, dicho modelo no considera las nuevas condiciones de la educación superior como es la masificacion y la diversidad de estudiantes, que ahora asisten a la universidad y que no entran dentro de la perspectiva que la universidad sustenta. Por lo que una alternativa es considerar a la "alfabetización académica" (*academic literacies)* que reta la idea de que los estudiantes han sido inducidos exitosamente a la cultura homogénea de la universidad.

Así, al reflexionar a la enseñanza como una práctica socio-cultural y su poder crítico pedagógico, así como también sus factores intelectuales-amateurs (Said, 1994; Blackmore, 2001; Smyth, 2001), los trabajos M. Oakeshott (1967) y G. Langford (1985; 1989), son centrales. Oakeshott considera que lo que caracteriza a la universidad es cierta manera de actividad humana que es intrínseca a la búsqueda del aprendizaje y que representa uno de los elementos de la vida civilizada. Las universidades tienen tradiciones intelectuales que son mantenidas por un cuerpo de académicos (scholars) avocado a una rama del conocimiento. Lo que caracteriza a dichos grupos es la búsqueda del aprendizaje como una *empresa cooperativa*. Para Oakeshott las universidades son los hogares de tradiciones de aprendizaje que son sostenidas por académicos que cultivan cierto campo de conocimiento para producir investigación y trabajo intelectual y cuyo poder de enseñar surge de la inspiración de su conocimiento. Por lo que la enseñanza es una actividad práctica que está constituida de la *instrucción* y la *impartición*. La instrucción es impersonal y provee las reglas que tienen que ser usadas y aplicadas y que no necesitan interpretación. En cambio la imparticion no puede aparecer en forma de reglas. Implica juicios e involucra una relación *práctica* entre los seres humanos. El juicio no puede ser impartido y nunca es explícitamente aprendido pues sólo se le conoce en la práctica (Oakeshott, 1967) (Peters, 1981; Fuller, 1989:100-135)

El punto central de Langford (1985) hacia la enseñanza, es que la caracteriza como una práctica social que está guiada por una tradición. La tradición provee a la práctica social con la *forma* de *ver* y *hacer*. Las tradiciones no niegan la posibilidad de cambio. De hecho el cambio es posible sólo porque las tradiciones evolucionan. Las tradiciones tienen historia y son construcciones sociales. Y aunque dentro de la tradición el individuo decide el *qué hacer y cómo hacer,* la oportunidad para así decidir, es proveída por la tradición. Lo que Langford expone es la relación dialéctica que hay entre tradición y práctica. Esto es, la tradición es sostenida por sus practicantes, pero estos practicantes están guiados por la tradición, así

están guiados y restringidos por la "*forma de ver y hacer"* que la tradición provee. Para Langford las prácticas sociales sólo pueden ser identificadas indirectamente en los comportamientos de sus practicantes. Pero para Langford lo que da unidad a dichas prácticas sociales es el hecho de que sus practicantes comparten un fin general, es decir, un propósito abarcativo. Dicho propósito se encuentra relacionado a los *"bienes"* que tienen que ser perseguidos y que son los que dan la dirección a los practicantes. La siguiente cita describe tal relación:

> ...Una práctica social depende para su existencia e identidad del propósito general que sus miembros comparten del mismo y que están recíprocamente conscientes de compartir; y que son el poseer las mismas creencias y fines y es lo que hace posible para ellos poderse enganchar en tales prácticas … El dar cuenta del propósito general del fin de la práctica social de la enseñanza es inevitablemente controversial…" (Langford, 1989:27-28)

El significado de "*qué es ser maestro"* dependerá del entendimiento de la práctica social de la enseñanza y su fin general. Así el factor más importante para entender el propósito general dependerá de la práctica en cuestión y la sociedad a la que pertenece. Langford señala que las prácticas sociales tienen dimensiones temporales y la forma en que es llevada acabo en un tiempo en particular, depende de la percepción del fin general en ese tiempo. Es esta dimensión temporal de las prácticas sociales lo que permite el entendimiento de cómo son las tradiciones, en las cuales las prácticas están embebidas y que son las que dan la posibilidad de continuidad o cambio.

Tanto bajo las reflexiones de Oakeshott como la de Langford, está claro que el "*saber-hacer*" del docente académico está construido como algo implícito en la practica y se encuentra embebido en la tradición. Por lo que un profesional aprende a ser académico, es por medio de unirse a una comunidad académica y por medio de imitar a los practicantes-maestros a los que tratan de imitar (simular). Y lo que el practicante aprende en este proceso de iniciación o incorporación son los *bienes* y *fines generales* bajo las cuales sus prácticas son dirigidas, y que no son conectadas a sus deseos o intereses inmediatos personales, sino que son intrínsecos a la práctica misma. Así los fines de la educación no son anteriores a la práctica misma. Es en el transcurso de aprender a cómo ser un académico-docente es que el practicante aprende dos cosas; los bienes y fines de la práctica que son internos a la práctica misma y los estándares de excelencia que están embebidos en la práctica.

Las contribuciones de Carr (1995, 1998:61-73) y Arendt (1998) dan soporte hacia el entendimiento de la naturaleza de la dimensión práctica de la enseñanza. Carr, bajo una discusión del concepto de práctica en educación, se remite a la búsqueda que Aristóteles hace sobre las formas de acción humana como *praxis* (una acción que está moralmente informada, y que también está conectada al trabajo y su valor intrínseco) y al concepto de *poiesis* (hacer-acción), que está conectado al concepto laboral (*labour*) y que es la producción y lo instrumental. Para Arendt (1998:7), la acción la plantea de la siguiente forma: "…es la única actividad que está directamente conectada al hombre sin ninguna intermediación de cosas u objetos, corresponde a la condición humana de la pluralidad, al hecho de que el hombre, vive en el mundo que habita… Esta pluralidad es específicamente la condición…. para toda la vida política…" Así la acción y el habla son las dos partes de la pluralidad humana, igualdad y diferencia son también los medios por medio del cual las diferencias de los hombres pueden ser entendidas. En actuar y en hablar los hombres demuestran quienes son, revelan sus identidades personales y hacen su aparición en el mundo humano. Para Arendt la acción es significada por el término *praxis*. También ella considerada a la *poiesis* como "hacer acción" (fabricación) La distinción entre acción y hacer

o fabricación, es que la acción nunca es posible en aislamiento, porque el estar aislado es estar privado de la capacidad de actuar.

En este sentido Carr y Arendt permiten formar un punto de vista complementario sobre el concepto de acción, trabajo y *poiesis*. Carr considera que acción es hacer algo para el logro de algún fin, pero este es un fin distinto al fin de *poiesis*. El fin de ésta es traer un producto especifico o artefacto a la existencia y lo que guía a la acción es una forma de conocimiento llamado *techne* (conocimiento técnico) que en Arendt es fabricar. Para Carr la *praxis* apunta a darse cuenta de un **bien moralmente valioso**. Para Arendt la acción *no puede ser separada de la pluralidad*, porque la pluralidad es el mundo del hombre. Carr especifica que la acción no es un elemento neutral, sino que está constituido, por los "bienes" que son percatados en la práctica. Por lo tanto, la práctica es una forma de hacer, puesto que su fin sólo puede ser percibido a través de la acción y existir en la acción misma. En este sentido la aseveración que Arendt (1998:220) hace sobre la sociedad moderna hace aún más importante la necesidad de entender la educación y la enseñanza como práctica esencial humana

> …La era moderna, y sus primeras preocupaciones con productos tangibles, ganancias demostrables o sus más tardías obsesiones sobre el funcionamiento sutil de la sociabilidad, no fue la primera en denunciar el fracaso de la no utilidad de la acción y del habla en particular y la política en general… Este intento de remplazar actuar con hacer está manifiesto en todo el cuerpo del argumento sobre la democracia, que entre más es pensado y considerado, se vuelve un argumento en contra de lo esencial de la política....".

Lo que Arendt resalta es la interconexión de la acción humana por medio de su pluralidad en la sociedad como un todo. Lo que Carr empieza hacer explícito es que sin entender la práctica, la acción educativa será reducida a "hacer", esto es al *labouring* o laboral, a su dimensión instrumental y estará desconectada de su relación intrínseca con la educación. Por lo que el autor concluye, que puesto que la *praxis* concierne intrínsecamente con la realización de fines y bienes, por lo tanto, no puede ser nunca entendida como una forma de técnica de experto, cuyo fin es lograr algún fin externo. Para Carr lo mismo que Langford y Oakeshott, los fines y bienes de una práctica dada, en un momento determinado, sólo puede ser inteligible en términos de un cuerpo no articulado de conocimiento práctico que es heredado, y que constituye a una tradición social (Carr, 1998:68-66).

Lo pedagógico a manera de cierre

Una vez que la enseñanza es entendida como una especie de *praxis*, la responsabilidad de enseñar es una obligación moral que requiere más que un conocimiento técnico, y que en los presentes tiempos se ha reducido el concepto de profesionalismo. Así como afirma Grundy (1989:88):

> "…Lo que se hace necesario en el ámbito de la acción social no es tanto la predecibilidad sino la prudencia, no es más habilidades sino juicios, no es más la objetivación sino la deliberación e interacción. Y estos son los atributos que se asocian con el profesionalismo. Y aquí es donde aparece la ironía. Aunque el profesionalismo re-establece respeto hacia las personas y re-enriquece el juicio humano como la base para la acción, aun existen problemas con el ejercicio de tal atributo. Y específicamente estos problemas circulan alrededor de las concepciones de Bienes…"

Los *fines y los bienes* de la práctica de la enseñanza son de naturaleza problemática, puesto que son los modos de conducta ética los que constituyen los medios apropiados para perseguir tales bienes y fines, esto es, son formas

concretas de especificar cómo la noción de bien está siendo entendida. Similarmente, el entendimiento de una buena práctica es la parte abstracta de los medios específicos por medio de los cuales tal práctica debe llevarse a cabo. Y puesto que los fines de una práctica siempre se mantienen indeterminados y puesto que no pueden fijarse de antemano, siempre está presente un *razonamiento práctico*; que es una forma específica de razonamiento en donde opciones, deliberación y juicio práctico juegan un papel central (Carr, 1995). Sólo bajo la lógica del razonamiento práctico los dilemas morales que se presentan dentro de la actividad de enseñar pueden ser entendidos. En este sentido, los maestros tienen que reflexionar en su conocimiento y cómo hacen las cosas, y esto no es a través del razonamiento técnico sino de un razonamiento crítico (Langford, 1989). Tanto el razonamiento práctico como la acción crítica son los dos elementos centrales necesarios para revitalizar la actividad de la enseñanza como una práctica educativa y social que está dentro del ámbito de las universidades públicas.

Los conceptos más comúnmente usados en los contextos educativos que reconocen la dimensión crítica y práctica de la enseñanza son la "pedagogía" y la "didáctica". Aunque tanto el desarrollo como el significado de tales conceptos es problemático (Hamilton, 1999; Hinchliffe, 2001). Se hace necesario referirse a ellos por dos razones: la primera es que ambos reflejan la transición de localizar a la enseñanza como una parte integral del proceso educativo a una posición más focalizada de la práctica de la enseñanza que se desarrolla con su propio campo de conocimiento teórico. Segundo, ambos definen el lugar formal en las distintas formas de interpretar y aplicar el conocimiento pedagógico para el educar.

Las descripciones dadas por Hammilton (1999:148) y Too & Livingstone (1998) proporcionan una comprensión reflexiva sobre la pedagogía:

> "…La pedagogía [hace referencia] a la integración en la práctica de un currículo en su contenido y diseño particular, de las estrategias y técnicas en salón de clase y de fines y métodos de evaluación. Todos estos aspectos de la práctica educativa se conjunta en las realidades de lo que pasa en los salones de clase. Ellos juntos organizan la perspectiva de cómo los maestros trabajan dentro del contexto institucional y especifican la visión de qué conocimiento tiene más valor, qué significa saber algo y cómo construimos representaciones de nosotros mismos.…" (Hamilton, 1999:148).

En este sentido la pedagogía refleja la integración de los códigos y métodos de enseñanza usados por los practicantes para construir su perspectiva pedagógica. En su escrito sobre la pedagogía L. Too (1998:1-15) realza la naturaleza histórica de la pedagogía y su complejidad. Establece que la pedagogía no es una disciplina que tenga su propio derecho, pero tiene el poder y autoridad y no siempre es reconocida por lo que es, ni siquiera por el maestro mismo. La pedagogía es más un conjunto de actividades difusas y de técnicas para impartir conocimiento. Puede ser identificada como una actividad personal o como una actividad socialmente construida y enmarcada, que tiene el poder de transformar y redefinir instituciones sociales. El considerar a la pedagogía como una unidad es ignorar su complejidad.

Esland (1977), en cambio, presenta una posición más focalizada hacia la pedagogía y el lugar del maestro. Proclama que la pedagogía se refiere a los principios y métodos para enseñar. Por lo tanto, refleja la competencia profesional del maestro individual. Para Esland, hay tres niveles de análisis: a) la presentación del yo, que implica el estilo propio del enseñar por el practicante y que constituye la identidad profesional o conocimiento profesional; b) la operacionalizacion y organización colectiva de la escuela (institución

educativa); c) la tradición de la cual emerge la concepción de pedagogía. En este sentido las perspectivas pedagógicas incorporan: acción y pensamiento que implican presupuestos, juicios, soluciones, esquemas de interpretación y estructuras. Enfatiza que es esencial entender a la pedagogía como un proceso de *construcción social*, estableciendo dos paradigmas pedagógicos: el psicométrico, y el fenomenológico. Lo que Esland resalta es que la pedagogía representa la integración formal de otras áreas de conocimiento en lo educativo (como son el currículo, evaluación y la filosofía) junto con el conocimiento de habilidades para enseñar, en donde esta última es considerada como una profesión. Los maestros no son pedagogos, pero construyen y sostienen posturas, estilos y paradigmas pedagógicos.

El representar a la enseñanza bajo un marco de referencia pedagógico, ofrece la posibilidad de entender a la enseñanza como una actividad doble. Por un lado como una actividad socialmente construida, esto es, representada por grupos de practicantes y por otro lado, como una tarea personal en donde hay opciones, juicios, entendimientos, métodos y técnicas (didácticas). Tales aspectos son lo que proveen significado a las tipologías anteriormente mencionadas sobre los maestros en términos de identidad personal-profesional. Identidad que es construida por un contexto más amplio y mediado por grupos de practicantes y que expresan su comprensión y construcción del **fin y los bienes** educativos que le dan sentido a su acción. Es así que en el ámbito de la educación superior y en específico la dimensión práctica de la docencia se hace necesario incursionar con más profundidad y detalle en la conceptualizacion pedagógica que los académicos sustentan sobre su práctica docente y la forma en que está siendo trastocada por las prácticas neo-liberales que forman parte del nuevo ámbito de la educación superior, y no sólo dar cuenta de la dimensión socio-cultural de la práctica docente sino de sus niveles de trasformación en la presente época emergente de la modernidad tardía o pos-modernidad dentro del contexto de nuestros países en vías de desarrollo que intentan aun acceder a valores y fines de la modernidad.

Referencias

APPLE, M. W. (2001). "Comparing Neo-Liberal Projects and Inequality in Education." *Comparative Education* 37(4): 409-423.

ARENDT, H. (1998). *The Human Condition*. Chicago, University Chicago Press.

BARNETT, R. (1992). *Improving Higher Education*, Open University Press.

BARNETT, R. (2000). *Realizing the University*, Open University Press.

BARNETT, R. (2003). *Beyond All Reason, living with ideology in the university*. London, Open University Press.

BARTLETT, S. and D. Burton (2001). *Introduction to education studies*. London, Paul Chapman.

BAUMAN, Z. (1998). Universities: Old, New and Different. *The Postmodern University?* A. Smith and F. Webster. London, Open University Press.

BLACKMORE, J. (2001). "Universities in crisis? knowledge economies, emancipatory pedagogies and the critical intellectual." *Educational Theory* 51(3): 353-19.

Bowles, S. and H. Gintis (1976). *Schooling in Capitalist America*. London, Routledge &Kegan Paul.

CARR, W. (1995). "Education and Democracry: confronting the postmodernist challenge." *Journal of Philosophy of Education* 29(1): 75-91.

CARR, W. (1995). *For Education*. Buckingham, Open university Press.

CARR, W. (1998). "The curriculum in and for a Democratic Society." *Curriculum Studies* 6(3): 323-340.

CARR, W. (1998). *For Education, towards critical educational inquiry*. Buckingham, Open university Press.

CARR, W. (2004). "Philosophy and Education." *Journal of Philosophy of Education* 38(1): 55-73.

COCHRAN-SMITH, M. & M. K. Fries (2001). "Sticks, stones, and ideology: the discourse of reform in teacher education." *Educational Researcher* 30(8): 3-13.

COLLIER, K. G. (1982). "Ideological Influences in Higher Education." *Studies in Higher Education* 7(1): 13-19.

COWEN, R. (1996). "Last Past the Post: comparative education, modernity and perhaps post-modernity." *Comparative Education* 32(2): 151-170.

COWEN, R. (1996). "Performativity, Post-modernity and the University." *Comparative Education* 32(2): 245-258.

DELANTY, G. (2001). *Challenging Knowledge, the university in the knowledge society*. Buckingham, Open University Press.

EAGLETON, T. (1991). *Ideology An Introduction*. London, Verso.

EDWORDS, F. (1989). What is Humanism?, htt://www.jnc.com/humanism.html. 2003.

ESLAND, G. (1977). *Schooling and Pedagogy*. London, Open University.

FEINBERG, W. (1983). *Understanding education, Toward a reconstruction of Educational Inquiry*. New York, Cambridge University Press.

FULLER, T., Ed. (1989). *The voice of liberal learning, Michael Oakeshott on education*, Yale Univeristy Press.

GHAILL, M. M. a. (1992). "Teacher's work: curriculum restructuring, culture power and comprehensive schooling." *British Journal of Sociology of Education* 13(2).

GIARELLI, J. M. (1995). Educating for Public life. *Critical conversations in philosophy of education*. W. Kohli. London, Routledge.

GOOD, G. (2001). *Humanism Betrayed:Theory, ideology and culture in the contemporaty universe*, McGill-Queen's University Press.

GRACE, G. (1978). *Teachers, Ideology and Control*. London, Routledge & Kegan Paul.

GRUNDY, S. (1989). Beyond Professionalism. *Quality in Teaching: Arguments for a reflective profession*. W. Carr. London, Falmer Press.

HAGGIS, T. (2003). "Constructing Images of Ourselves? A Critical Investigation into "Approaches to learning" Research in Higher Education." *British Educational Reserch Journal* 29(1).

HALL, W. and M. Keynes (1986). *Educational Ideologies*. London, Open University Press.

HAMILTON, D. (1999). "The Pedagogic Paradox (or Why no didactics in England?)." *Pedagogy, Culture & Society* 7(1).

HARGREAVES, A. and L. Tickle (1980). *Middle Schools: origins, ideology and practice*. London, Harper and Row.

HINCHLIFFE, G. (2001). "Education or Pedagogy?" *Journal of Philosophy of Education* 35(1): 31-45.

HURSH, D. (2000). "Neoliberalism and the Control of Teachers, Students and Learning: The Rise of Standards, Standardization, and Accountability." *Cultural Logic* 4(1).

JARVIS, P. (2000). "The Changing University: Meeting a Need and Needing to Change." *Higher Education Quarterly* 54(1): 43-67.

KEOHANE, N. (1999). The American Campus: From Colonial Seminary to Global Multiversity. *The Idea of a Univeristy*. D. Smith and A. Langslow. London, Jessica Kingsley Publishers.

KER, I. (1999). Newman's Idea of a University: A Guide for the Contemporary University? *The Idea of a University*. D. Smith and A. Langslow. London, Jessica Kingsley Publishers.

LANGFORD, G. (1985). *Education, Persons and society A philosophical Enquiry*. London, Macmillan.

LANGFORD, G. (1989). Teaching and the Idea of a social practice. *Quality in teaching: Arguments for a Reflective Profession*. W. Carr. London, Falmer Press.

LAWTON, D. (1992). *Education and politics in the 1990's conflict or consensus?* London, Falmer Press.

LENK, K. (1974). *El concepto de ideologia*. Buenos Aires, Amorrortu.

MACE, J., *et al.* (2000). *Markets,Values and Education*. Conference Education for Social Democracies, nttp//www.ac.uk/ccs/conference 2000/papers epsd/paper/k.

MACINTYRE, A. (2002). *After Virtue*. London, Duckworth.

MALCOLM, J. and M. Zukas (1999). *Models of the educator in higher education:Perspectives and problems*. The 19th Annual Conference of the Society for Teaching and Learning in Higher Education: Collaborative Learning for the 21st, University of Calgary.

MALCOLM, J. and M. Zukas (2001). "Bridging Pedagogic Gaps: conceptual discontinuities in higher education." *Teaching in Higher Education* 6(1).

MASKELL, D. and I. Robinson (2001). *The new idea of a University*. Charlottesville, Haven Books.

MEIGHAM, R. and Siraj-Blatchford (1981). *A Sociology of Educating*. London, Casell.

MEIGHAN, R. (1987). *A Sociology of Educating*. London, Casell.

MINOGUE, K. R. (1973). *The concept of a University*. London, Weidnfeld and Nicolson.

MORE, A., G. Edwards, *et al.* (2002). "Compliance, Resistance and Pragmatism: The (re) construction of schoolteacher identities in a period of intensive educational reform." *British Educational Reserch Journal* 28(4).

MORRISON, K. and K. Ridley (1989). Ideological contexts for curriculum planning. *Approaches to curriculum management*. M. Preedy. London, Open University Press: Milton Keynes.

OAKESHOTT, M. (1967). Learning and Teaching. *The Concept of Education*. R. S. Peters, Routledge & Kegan Paul.

PEDERSEN, O. (1997). *The First Universities*, Cambridge University Press.

PETERS, R. S. (1981). *Essays on Educators*. London, Gorge Allen & Unwin.

PHILOSOPHY, T. I. E. o. (2001). humanism, http:/www.utm.edu/research/iep/h/humanism.htm. 2003.

RAMSDEN, P. (1992). *Learning to teach in higher education*. London, Routledge.

SAID, E. W. (1994). *Representations of the Intellectual*. The 1993 Reith Lectures, Vintage.

SAYER, J. (1999). Linking Universities across Europe: Principles Practicalities and Perspectives. *The Idea of a University*. D. Smith and A. Langslow. London, Jessica Kingsley Publishers.

SCOTT, P. (2002). "The future of general education in mass higher education systems." *Higher Education Policy* 15(1): 61-75.

SHAUN, G. (1992). *Hermeneutics and education*. New York, State University of N.Y University Press.

SMITH, A. and F. Webster (1998). Changing Ideas of the University. *The Post Modern University?* A. Smith and F. Webster. London, Open University Press.

SMITH, D. (1999). The changing Idea of a Univeristy. *The idea of a univeristy*. D. Smith and A. Langslow. London, Jessica Kingsley Publishers.

SMYTH, J. (2001). A culture of teaching 'under new management'. *The performing school*. D. Gleeson and C. Husbands. London, Routledge.

TOO, L. and N. Livingstone (1998). *Pedagogy and Power*, Cambridge University Press.

TORRES, C. (1999). Critical Theory and Political sociology of education: Arguments. *Critical theories in education changing terrains of knowledge and politics*. T. S. Popkewitz and L. Fendler.

TORRES, J. (2001). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid, Morata.

TYLOR, C. (1975). Neutrality in the University. *Neutrality and Impartiality, The university and the Political Commitment*. A. Montefiore. London, Cambridge University Press.

USHER, R. and R. Edwards (1994). *Postmodernism and education: Different Voices, Different Worlds*. London, Routledge.

WEINSTEIN, W. L. (1975). The academic and the political. *Neutrality and Impartiality, The University and Political Commitment*. A. Montefiore. London, Cambridge University Press.

Revista de la Educación Superior
Vol. XXXVI (1), No. 141, Enero-Marzo de 2007, pp. 93-110. ISSN: 0185-2760.

LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR ¿IGUALDAD DE OPORTUNIDADES?

Lorenza Villa Lever*

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo analizar las políticas educativas hacia la educación media superior en México e indagar en qué medida responden a la necesidad de democratizar el nivel y de propiciar una educación con igualdad de oportunidades. Para medir la política de igualdad de oportunidades educativas, además de analizar los factores relativos al financiamiento de la educación y el gasto educativo, se tratará de dar cuenta de la manera en que la estructura y el funcionamiento del sistema educativo se orientan hacia la equidad o en su defecto a la desigualdad, a partir de algunos factores relacionados con la organización del sistema educativo, y con el tamaño del sistema educativo y las tasas de escolarización.

Palabras clave: Educación media, equidad, sistema educativo.

* Instituto de Investigaciones Sociales UNAM.
Correo e: lorenza@servidor.unam.mx
Ingreso:17/08/06
Aprobación, con modificaciones: 22/08/06

Abstract

The major of this paper is the analysis of educational policies of high school in Mexico, in order to search how this policy fit the democratization and equality of education in this level. To measure the equity of educational opportunities, it is necessary to analyze three factors: the expenditure on education, the way the structure of the educational system and its functionality are oriented, and the enrolment rate by education level.

Key words: High school, equity, educational system.

Introducción

El presente trabajo tiene como objetivo analizar las políticas educativas hacia la educación media superior en México e indagar en qué medida responden a la necesidad de democratizar el nivel y de propiciar una educación con igualdad de oportunidades.

Podemos hablar de dos tipos de democratización (Prost,1986): la cuantitativa y la cualitativa. La democratización cuantitativa de la enseñanza se confunde con el crecimiento y el desarrollo de los niveles de escolaridad. Es el aumento del porcentaje del grupo de edad que accede, en nuestro caso, a la educación media superior. La democratización cualitativa además de tener como objetivo el aumento de la matrícula, se propone también que la igualdad de oportunidades frente a la escuela sea una realidad y que los itinerarios escolares de los niños y jóvenes no dependan solamente de su mérito escolar, es decir, del talento o el esfuerzo del individuo.

La igualdad de oportunidades en la educación puede tener características diversas: puede ser natural, universal o igualitaria, meritocrática, y compensatoria.

La *libertad natural* tiene como criterio de distribución, las características personales y sociales del individuo. Esta categoría se define por la inexistencia de igualdad de oportunidades, en la medida en la que se da más a quienes más tienen. Todas las características del individuo son consideradas relevantes para alcanzar un determinado nivel educativo. La *Igualdad de oportunidades meritocrática* considera el mérito, entendido como talento o habilidad, como el criterio fundamental que define esta categoría. Parte de que se debe premiar según el talento, lo que supone concentrarse en los mejores, en los más dotados. En esta categoría la riqueza es una característica irrelevante. La *Igualdad de oportunidades universal* tiene como criterio principal la ciudadanía, por lo que todos deben ser tratados de la misma manera. En esta categoría, riqueza y talento son características irrelevantes. Finalmente, la *Igualdad de oportunidades compensatoria* supone una distribución basada fundamentalmente en el criterio de la desventaja y de la dificultad. Implica concentrarse en los alumnos de clases sociales desfavorecidas, e incluso, en los menos dotados. Para esta categoría, riqueza, talento y esfuerzo son características irrelevantes (Fernández Mellizo-Soto:2003:35).

Hay distintas maneras de medir la política de igualdad de oportunidades educativas. Comúnmente se analiza a partir del gasto educativo y de las tasas de escolarización, no obstante, si bien éstos factores pueden ser un indicador del compromiso de un gobierno con la educación, no necesariamente es un compromiso con la equidad educativa, en la medida en la que no necesariamente son medidas de política educativa que alteren la estructura institucional del sistema educativo. No quiere decir que el gasto educativo y las tasas de escolarización no tengan nada que ver con la igualdad educativa, pero es necesario desagregarlos y complementarlos con otro tipo de indicadores, que den cuenta de la manera en que la estructura y el funcionamiento del sistema educativo se orientan hacia la equidad o en su defecto a la desigualdad. Con ese interés, se trabajará sobre los siguientes indicadores, basados en la propuesta de Fernández Mellizo-Soto (2003):

1. Factores relacionados con la organización del sistema educativo:

a. La duración de las ramas de estudio
b. El momento de las primeras elecciones educativas (Diferenciación/Comprensividad)
c. Las segundas oportunidades de regresar al sistema educativo o a la rama educativa prestigiosa (incluida la educación de adultos)
d. Los mecanismos (objetivos o no) de selección de los alumnos
e. La educación compensatoria y la especial

2. El tamaño del sistema educativo
3. Factores relativos al financiamiento de la educación:

a. Las ayudas financieras a los estudiantes
b. Las instituciones privadas y de elite

1. Factores relacionados con la organización del sistema educativo:

La duración de las ramas de estudio

La Educación Media Superior en México, se compone de tres años y se ubica entre el nivel básico obligatorio, –que actualmente consta de diez años, pero en 2008 cuando sean obligatorios los tres años de educación preescolar será de 12–, y la educación superior. La educación media superior está lejos de ser una realidad homogénea. Sigue siendo definida por las modalidades que la forman y según el destino al que orienta a sus egresados: la educación superior o el mercado de trabajo.

La educación media superior está dividida en dos modalidades (Cuadro 1): el Bachillerato y la Educación Profesional Técnica. El Bachillerato a su vez se divide en General o Propedéutico, el cual prepara a los estudiantes para continuar estudios superiores y es impartido en 13 tipos distintos de instituciones; y en Tecnológico o Bivalente, que prepara al estudiante para continuar estudios superiores y para el desempeño de alguna actividad productiva, y se imparte en 12 tipos de instituciones diferentes. Por su parte, la Educación Profesional Técnica califica al joven en diversas especialidades que lo orientan hacia el mercado de trabajo, y se ofrece en una sola institución.

En México, históricamente la matrícula de Bachillerato General ha sido la modalidad más prestigiada, y desde hace 30 años la más poblada, debido a que es la más académica y a su orientación a los estudios de educación superior (Cuadro 2). Actualmente, seis de cada diez alumnos del nivel lo cursan. El bachillerato tecnológico también ha tenido un crecimiento sustancial que se ha sostenido desde el año 2000 a la fecha. En contraposición, la matrícula de Educación Profesional que aumentó en los años noventa, en este sexenio se ha reducido de manera significativa.

Cuadro 1
Instituciones que Imparten la Educación Media Superior por Modalidad

Bachillerato		**Educación Profesional Técnica**
General o Propedéutico	**Tecnológico o Bivalente**	
Bachilleratos de las universidades autónomas por Ley 1	Centro de Estudios Tecnológicos Industriales y de Servicios	Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (Conalep) 16
Colegios de Bachilleres Estatales y Federales 2	Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuario	
Bachilleratos Estatales 3	Centros de Estudios Tecnológicos del Mar	
Preparatorias Federales por Cooperación 4	Colegios de Estudios Científicos y Tecnológicos de los Estados (CECyTE's)	
Centro de Estudios de Bachillerato 5	Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos del Instituto Politécnico Nacional	
Bachilleratos de Arte 6	Centros de Enseñanza Técnica Industrial	
Bachilleratos Militares 7	Escuelas de Bachillerato Técnico 14	

Preparatoria Abierta 8	Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) 15	
Preparatoria del Distrito Federal 9	Centros de Bachillerato Tecnológico y de Servicios	
Bachilleratos Federalizados 10	Centro de Estudios Tecnológicos de Aguas Continentales	
Bachilleratos Particulares 11	Centros de Bachillerato Tecnológico Forestal	
Tele Bachillerato 12	Bachillerato Tecnológico de Arte	
Video-Bachillerato 13		

1. Cada una de las instituciones a las que pertenecen aprueban sus propios planes de estudio y aplican sus normas y formas de operación específicas.
2. Los hay federales y estatales.
3. Forman un conjunto heterogéneo de propuestas curriculares y formas de operación y fueron creados por los gobiernos de los estados.
4. Dirigidas por una asociación civil creada ex profeso para su organización y administración, operan de acuerdo a las normas que establece la SEP.
5. Iniciaron en 1990 como resultado de la reestructuración de los Centros de Bachillerato Pedagógico federales.
6. Dependen del Instituto Nacional de Bellas Artes y son de carácter federal.
7. Dependen de las Escuelas Militares de Transmisiones y Militar de Materiales de Guerra.
8. Modalidad no escolarizada que inicia la transferencia de la operación en 1995.
9. Inició en 1997 y depende del Instituto de Educación Media del Distrito Federal, financiado por el Gobierno de la Ciudad.
10 Aplican el mismo plan de estudios que las preparatorias federales por cooperación, pero son de carácter privado.
11 Ofrecen programas propedéuticos mediante el Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE), que puede ser otorgado por el gobierno federal, los gobiernos de los estados o por alguna institución de educación superior autónoma y pública facultada por ley para otorgar reconocimiento a instituciones particulares.
12 Opera en numerosas entidades federativas.
13 Impulsado particularmente en Guanajuato.
14 Agrupan las formas de educación media superior bivalente con opciones terminales de naturaleza técnica, impartida por diferentes organismos.
15 Se caracteriza por impartir una formación orientada a la inserción en el mundo del trabajo a través de módulos de educación basada en normas de competencia laboral y da la alternativa de una formación propedéutica para aquellos estudiantes interesados en cursar el nivel superior.
16 Se caracteriza por impartir una formación orientada a la inserción en el mundo del trabajo a través de módulos de educación basada en normas de competencia laboral. Es terminal.

Fuente: SEP, Programa Nacional de educación 2001-2006. Elaboración propia

Cuadro 2
Distribución porcentual de la matrícula de educación media por modalidades
1970 - 2006

Año	Bachillerato		Educación	Total
	General	Tecnológico	Profesional	
1970-71	68.8	20.4	10.8	100
1980-81	70.4	19.2	10.4	100
1990-91	61.5	20.5	18.0	100
1995-96	57.8	26.2	16.0	100
2000-01	59.7	28.1	12.2	100
2001-02	59.8	28.8	11.4	100
2002-03	60.0	29.1	10.9	100
2003-04	60.4	29.2	10.4	100
2004-05	60.6	29.2	10.2	100
2005-06	60.7	29.2	10.1	100

Fuente: SEP, Estadística básica del sistema educativo nacional. Inicio de cursos. Varios años.
Quinto Informe de Gobierno, Anexo Estadístico, pág. 48, http://quinto.informe.presidencia.gob.mx/index.php?idseccio n=4
Elaboración propia

La Educación Profesional, –que hasta hace poco sólo era terminal–, es cursada por jóvenes de un origen social más modesto que el de las otras modalidades, que necesitan orientarse al mercado de trabajo. Actualmente ninguna modalidad impide continuar con estudios superiores, no obstante hay investigaciones que muestran que sus modalidades segmentan a la población orientándola por caminos de calidades diversas (Villa Lever: 1991a,b, 1986).

En el mismo sentido, es importante señalar que la decisión de alargar la educación obligatoria incluyendo en ella a la preescolar y no a la media superior, dificultará en el futuro a las clases más desfavorecidas su ingreso a cualquier modalidad post-obligatoria. Además de tener frente a sí un recorrido de 12 años obligatorios antes de alcanzar la media superior, –cuando los nueve años obligatorios desde 1993 no se han podido hacer realidad–, el énfasis en la infancia temprana que es muy importante, pero que pudo haber sido resuelta de maneras más efectivas y menos costosas (OCE, 2004:Debate educativo 2), pareciera en el mejor de los casos, una señal de poco interés en el nivel medio superior y en los jóvenes entre 15 y 18 años, como grupo de edad que registrará un crecimiento importante en al menos las siguientes dos décadas, y en el peor, una política orientada a hacer más difícil ese paso de la educación básica obligatoria, al siguiente nivel, que depende de las posibilidades reales que cada individuo o familia tienen, y que resulta natural entre los jóvenes que pertenecen a las clases medias y altas, pero que no lo es entre los grupos urbano marginales, rurales e indígenas, es decir, entre los estratos socioeconómicos bajos. Este pasaje que es fácil o difícil según la clase social a la cual se pertenezca, marca también los límites del tipo de trabajo al que cada individuo puede aspirar, sobre todo entre aquellos para quienes la educación es la llave que les permitirá acceder a la posición laboral deseada.

Según datos del Ceneval, existe una relación directa entre los ingresos familiares y el desempeño en el Exani-I, medido por el promedio de aciertos obtenidos. Como muestran los Cuadros 3 y 4, a menor ingreso familiar, menor es el promedio de aciertos obtenido en el examen de ingreso a la educación media superior, tanto a nivel nacional como en el área metropolitana.

Cuadro 3
Relación entre ingresos familiares y desempeño en el Examen Nacional 2004 y 2005 (EXANI I)

Ingresos Familiares		Promedio de Aciertos		Promedio
		2004	2005	
EXANI-I Nacional	**Menos de $ 1,000**	37.1	37.3	**37.2**
	De $ 1,001 a $ 2,000	41.8	41.5	**41.6**
	De $ 2,001 a $ 3,000	45.3	45.0	**45.2**
	De $ 3,001 a $ 4,000	47.4	46.7	**47.0**
	De $ 4,001 a $ 5,000	48.8	48.0	**48.3**
	De $ 5,001 a $ 6,000	49.6	49.1	**49.3**
	De $ 6,001 a $ 7,000	50.8	50.2	**50.5**
	De $ 7,001 a $ 8,000	51.7	50.5	**51.0**
	De $ 8,001 a $ 9,000	52.0	51.5	**51.8**
	De $ 9,001 a $ 10,000	53.0	51.8	**52.3**
	De $ 10,001 a $ 12,500	54.4	53.6	**54.0**
	De $ 12,501 a $ 15,000	56.2	54.9	**55.5**
	De $ 15,001 a $ 17,500	56.7	55.5	**56.0**
	De $17,501 a $ 20,000	57.0	56.5	**56.7**
	$ 20,001 ó más	60.2	58.8	**59.4**
	Total de sustentantes	**338,349**	**412,937**	

Fuente: Datos proporcionados por la Dirección General Adjunta de los Exámenes Nacionales de Ingreso del CENEVAL

De acuerdo a un interesante estudio realizado por Carmen Noriega y Annette Santos (1994), también es posible afirmar que el ingreso familiar *per cápita* y la escolaridad de la madre son factores importantes en el desempeño escolar de los jóvenes. Si se compara el tipo de secundaria de procedencia a partir de la base de datos del Exani I en 2002, se puede decir que 63% de los estudiantes de telesecundaria tienen madres con una escolaridad menor a secundaria e ingresos familiares no mayores de 500 pesos *per cápita*, pero sólo la tercera parte de los jóvenes de secundarias generales y técnicas se encuentran en esa situación. Por otro lado, cerca del 5% de los egresados de secundarias generales y técnicas son hijos de madres cuya escolaridad es superior a secundaria y que tienen ingresos *per cápita* mayores a 2,000 pesos, grupo que se reduce al 1% entre los egresados de las telesecundarias. Por otro lado, se reportan diferencias importantes en los resultados en el Exani I por modalidad: mientras que los egresados de secundaria general y técnica obtuvieron 46.6 y 46.7 respectivamente, los provenientes de telesecundaria tuvieron 40.0 aciertos. También hay diferencias significativas según la escolaridad de la madre, el ingreso *per cápita* y la modalidad de secundaria estudiada. Cabe señalar que a menor escolaridad de la madre,

Cuadro 4
Relación entre ingresos familiares y desempeño en el Examen Metropolitano 2004 y 2005 (EXANI I)

Ingresos Familiares		Promedio de Aciertos		Promedio
		2004	2005	
EXANI-I Metropolitano	**Menos de $ 1,000**	42.8	42.1	**42.5**
	De $ 1,001 a $ 2,000	46.7	45.9	**46.3**
	De $ 2,001 a $ 3,000	49.5	48.6	**49.0**
	De $ 3,001 a $ 4,000	51.1	50.3	**50.7**
	De $ 4,001 a $ 5,000	52.5	51.7	**52.1**
	De $ 5,001 a $ 6,000	53.7	52.6	**53.1**
	De $ 6,001 a $ 7,000	54.7	53.8	**54.2**
	De $ 7,001 a $ 8,000	55.4	54.5	**54.9**
	De $ 8,001 a $ 9,000	56.1	55.0	**55.5**
	De $ 9,001 a $ 10,000	56.7	56.1	**56.4**
	De $ 10,001 a $ 12,500	57.4	57.1	**57.3**
	De $ 12,501 a $ 15,000	58.7	58.3	**58.5**
	De $ 15,001 a $ 17,500	59.7	57.9	**58.7**
	De $17,501 a $ 20,000	60.1	60.4	**60.2**
	$ 20,001 ó más	61.4	62.3	**61.9**
	Total de sustentantes	**152,741**	**149,256**	

Fuente: Datos proporcionados por la Dirección General Adjunta de los Exámenes Nacionales de Ingreso del CENEVAL

menor ingreso familiar *per cápita* y procedencia de telesecundaria, menor es el aprovechamiento escolar. En otras palabras, las condiciones de vida de los estudiantes provenientes de telesecundaria son más desfavorables que las de quienes egresaron de las modalidades general y técnica, por lo que es posible suponer que los bajos resultados de los egresados de telesecundarias en dicho examen, están estrechamente asociados a las desigualdades señaladas. Las autoras concluyen entre otras cosas, que "las tres modalidades reproducen las desigualdades socioeconómicas de sus estudiantes: siempre son los alumnos más pobres quienes obtienen los menores porcentajes de aciertos y viceversa" (Noriega y Santos: 2004:259-260).

Diferenciación vs. comprensividad: las primeras elecciones educativas

Actualmente en México, la edad de la primera decisión educativa se sitúa alrededor de los 15 años, es decir, al terminar la educación básica obligatoria, no obstante que una vez terminada la primaria las opciones escolarizadas se diversifiquen en secundaria general y secundaria técnica. Esta diversificación no tiene ninguna consecuencia formal al momento de elegir el ba-

chillerato que se desea tomar, pues en principio es posible cambiar de una modalidad a otra, es decir de la rama profesional a la académica. Aunque tenemos un subsistema de educación media superior diferenciado en modalidades con mayor o menor prestigio, el hecho de retrasar la primera decisión educativa hasta el inicio de la educación post-obligatoria, permite que en el segmento obligatorio el origen social influya menos en la decisión de continuar o no en la escuela, o de optar o no por la opción más prestigiada.

Desde la perspectiva administrativa, el nivel Medio Superior se ha caracterizado por la conjugación de la diversidad de modalidades, instituciones, coordinaciones y tipos de control. La propuesta del gobierno actual para resolver estos problemas fue la creación de la Coordinación General de la Educación Media, incluida desde el 20 de diciembre de 2002 en el Reglamento Interior de la SEP, según el cual, la nueva Coordinación estaría habilitada para organizar las relaciones entre la SEP y otras instituciones, así como para "establecer la coordinación que sea necesaria para el ejercicio de sus funciones con las unidades administrativas de la Secretaría que operan planteles en donde se imparte la educación del tipo medio superior" (Art. 16). A partir de la reforma al Reglamento Interior de la SEP, publicado en el Diario Oficial de la Federación, el 21 de enero de 2005, se crea la Subsecretaría de Educación Media Superior, que sustituye a la Coordinación General de Educación Media que mantuvo un perfil muy bajo en relación con las iniciativas para lograr una mejor coordinación del subsistema. La nueva Subsecretaría tiene como objetivos definir la identidad del nivel, buscar la coordinación entre las diferentes modalidades y los distintos tipos de programas existentes, orientar e impulsar los esfuerzos formativos orientados a los jóvenes, y aumentar la atención a la creciente demanda (OCE,2006: Debate Educativo 14).

Como se puede observar en el Cuadro 5, desde principios de los noventa se ha dado una tendencia general a que la matrícula de educación media superior pública pase del control federal al estatal, producto de las políticas de federalización y desconcentración del nivel. Por su parte, la matrícula de las escuelas particulares ha disminuido de manera importante, sobre todo en las orientadas a la educación profesional técnica.

Cuadro 5
Porcentaje de la Matrícula de Educación Media Superior, por tipo de Control
1990-91/ 2005-06

Ciclo Escolar	Matrícula de Educación Profesional Técnica1 %					Matrícula de Bachillerato General y Tecnológico %				
	Total	Federal	Estatal	Part.	Autón.	Total	Federal	Estatal	Part.	Autón.
1990-91	18.0	52.8	7.7	31.2	8.3	82.0	32.3	23.5	22.7	21.5
1995-96	15.9	63.1	5.5	24.3	7.1	84.1	34. 7	29.2	19.5	16.6
2000-01	12.2	9.6	48.9	22.3	8.2	87.8	30.6	30.9	21.7	16.8
2001-02	11.4	18.8	51.8	21.6	7.8	88.6	29.6	32.5	22.0	15.9
2002-03	10.9	18.4	54.4	20.1	7.1	89.1	28.7	34.0	21.8	15.5
2003-04	10.5	18.6	55.1	19.4	6.9	89.5	28.0	35.8	21.3	14.8
2004-05	10.2	18.0	57.7	17.6	6.7	89.8	27.7	36.8	20.9	14.6
2005-06e	10.1	17.9	58.3	17.2	6.6	89.9	27.4	37.4	20.7	14.4

1: A partir de 1998 se descentralizan a los estados los servicios del CONALEP.
e: Cifras estimadas.
Fuente: Secretaría de Educación Pública
Anexo del Quinto Informe de Gobierno 2005, pp. 48,
En: http://quinto.informe.presidencia.gob.mx/index.php?idseccion=4

Con respecto a los planes y programas de estudio cabe señalar que las tres modalidades ofrecidas son importantes y se orientan con énfasis diferentes ya sea a la consecución de estudios superiores, ya sea al mercado de trabajo (Ibarrola, en Prensa). Si las comparamos en sus principales componentes, podemos decir que:

a) En las tres modalidades, una parte del programa está orientado a la educación común para todos los estudiantes. Tanto el bachillerato general como el tecnológico comparten una educación común durante los dos primeros grados, mientras que la educación profesional técnica destina sólo la tercera parte (35%) del total de su currículo a ella.
b) En las tres modalidades el programa contempla contenidos orientados a la educación para el trabajo. En el bachillerato general se destinan siete horas a la semana en el último grado. En el bachillerato bivalente se contemplan 17 horas a la semana, también en el último año. En la educación profesional técnica se dedica el 65% del total del currículo.
c) Cada escuela destina algunas horas a la semana a actividades elegidas por ellas mismas.
d) Finalmente, las modalidades de bachillerato general y del bivalente destinan en el último año, 12 horas a áreas académicas opcionales, orientadas a diversificar la oferta educativa. El general cuenta con siete áreas diferentes, mientras que el tecnológico sólo con tres. El profesional técnico no ofrece ninguna.

A pesar de los esfuerzos, el contenido curricular tiene como eje las disciplinas científicas y el conocimiento codificado, lo que produce una estructura curricular rígida, que no permite una real diversidad en los planes y programas.

Las segundas oportunidades de regresar al sistema educativo o a la rama educativa prestigiosa (incluida la educación de adultos)

Muy pocos jóvenes de 15 a 18 años de edad dedica tiempo completo a los estudios. Un buen número además de estudiar, trabaja y/o ayuda en los quehaceres domésticos. Es decir, de la escasa mitad de jóvenes en edad de cursar el nivel medio superior, que logra continuar, más de la tercera parte no puede permitirse la posibilidad de ser alumno de tiempo completo. El grupo de jóvenes que no sigue estudiando aduce como razones la poca motivación hacia el estudio (60.6 y 54.3 %, hombres y mujeres, respectivamente) y su necesidad de trabajar para ayudar al sostenimiento familiar o propio (29.2 y 18.6%, respectivamente) (OCE, 2001:Comunicado 52). Aunque los alumnos que cursan este nivel ya han pasado una serie de filtros o pruebas académicas, lo que nos permite pensar que han llegado los más aptos, no podemos soslayar, para el caso de México, la importancia del origen social como un elemento con una influencia fundamental en la desigualdad de oportunidades, entendida como "la diferencia que existe entre las clases sociales en el grado de éxito educativo" (Fernández Mellizo-Soto: 2003:45).

Lo anterior puede explicar que en el rango de edad correspondiente a la Educación Media Superior, el porcentaje de alumnos con avance regular no sea satisfactorio y decrezca dramáticamente con la edad, como lo muestra el Cuadro 6; que los índices de rezago grave se mantengan en todo el rango de edad considerado para el nivel, y que su porcentaje de alumnos que queda fuera de la escuela aumente de manera muy importante conforme pasan los años entre las edades de 14 a 17[1].

[1] En este punto cabe hacer una crítica importante a las estadísticas oficiales de la SEP, que identifica al grupo de edad que cursa el nivel medo superior, como aquellos que tienen entre 16 y 18 años, porque están dejando fuera a un porcentaje importante de jóvenes que ingresan a los 14 y particularmente a los 15 años al nivel.

De la misma manera, la matrícula de educación media superior por edad y año escolar, nos indica que son muy pocos los jóvenes que completan ese nivel escolar. Si a los 15 años hay tan sólo un 34.5% de jóvenes en primer año del nivel medio superior, a los 17 ya nomás queda un 18.8% (Cuadro 7). Además, el subsistema de educación media superior está poco diversificado, –sólo al completar los tres años que tiene el nivel, se puede obtener un diploma para el mercado de trabajo–, y tampoco existen como tales las segundas oportunidades, lo que dificulta que un joven que lo haya abandonado, vuelva a ingresar a él. Es por eso que en México, quien abandona la educación media superior, difícilmente regresa a ella.

Cuadro 6
Porcentaje de Alumnos Regulares, con Rezago Grave y Fuera de la Escuela, Educación Media Superior 2004-2005

Edad en Años	Alumnos			
	Con Avance Regular	Con Rezago Grave	Fuera de la Escuela	Población Total
14	71.3	9.9	18.8	100
15	52.9	8.6	38.5	100
16	45.8	6.1	48.0	100
17	30.5	8.7	60.8	100

Fuente: Estimaciones a partir de las bases de datos de los cuestionarios 911 de la UPEPE, SEP. (INEE:2005a:77).

Cuadro 7
Distribución Porcentual de la Matrícula Respecto a la Población, Según Nivel y Grado Escolar de la Población de 14 a 17 Años, Inicio de Ciclo Escolar 2004-2005

Años de Edad	Educación Media Superior		
	Primero	Segundo	Tercero
14	6.4	-	-
15	34.5	5.2	-
16	16.5	24.9	4.5
17	6.9	11.7	18.8

Fuente: Estimaciones a partir de las bases de datos de los cuestionarios 911 de la UPEPE, SEP. (INEE:2005b:73).

Ni siquiera a través de la educación de adultos, que en México está centrada en la educación básica. Para que un adulto adquiera un certificado de bachillerato necesita cursar el nivel a partir de la educación abierta, o en su caso, comprobar sus competencias y habilidades laborales a través de los procesos de certificación existentes. Sin embargo, esto no es una práctica común, lo que se hace evidente cuando constatamos que el promedio en años de educación de la población económicamente activa, apenas llega a nueve, y que hay una diferencia de siete años entre el promedio de años de escolaridad alcanzado por el decil 1, que congrega a los más pobres de México, con 5.5 años y el decil 10, donde están representados los de mayores recursos, con 13.2 años (Quinto Informe: 2005:42).

Los mecanismos (objetivos o no) de selección de los alumnos

Los exámenes de selección para ingresar a la educación media superior son aplicados desde 1994 y han pasado por muchas etapas que les han permitido ir perfeccionando su metodología. Me refiero concretamente al Exani I del Ceneval, que además de tener el objetivo diagnóstico con fines de planeación y programación educativa, es también un instrumento de selección.

En México, el paso de la educación básica obligatoria, a la media superior, supone, según la institución de que se trate, distintos tipos de mecanismos de selección: las hay en los que el ingreso a la educación media superior se hace con criterios de selección "objetivos", es decir, en los que la selección responde a la habilidad, a través de exámenes o de resultados educativos, por ejemplo a través del Exani I, o de otros exámenes estandarizados para seleccionar a sus alumnos, como el de la UNAM. Otro grupo está formado por las que exigen el certificado de la secundaria básica, pero no hacen examen de admisión a la educación post-obligatoria, lo que es común en algunas escuelas privadas que imparten en el mismo plantel la educación básica y la media superior. Finalmente, el grupo de instituciones que tienen criterios de selección no objetivos, es decir, que no evalúan las habilidades. Se trata de instituciones volcadas a la demanda, que dan el servicio a quien lo pague.

Aplicar exámenes de selección para ingresar a la educación post-obligatoria en un país tan heterogéneo desde el punto de vista económico y cultural, puede ser un elemento de inequidad, en la medida en la que un entorno sociocultural, –si se equipara a una alta escolaridad de los padres–, está estrechamente relacionado con unos ingresos también altos.

En otra investigación sobre la base de datos que se tiene a partir de la aplicación del Exani I, a los jóvenes que desean ingresar a la educación media superior, Tirado concluye que "el contexto sociocultural y económico del estudiante es el componente que se asocia con más peso al desempeño escolar, seguido por los factores que conforman la escuela, y finalmente, los aspectos personales relativos al estudiante". Los elementos que sostienen esta afirmación, continúa, "se derivan de un conjunto de normas, valores, actitudes y formas de vida cotidiana que son el entorno vital del educando desde su más temprana edad". Pero el patrimonio cultural no se limita a la familia. También parece muy importante en el ámbito escolar, donde se ha de constituir "un *ethos*, una naturaleza moral y anímica de la institución, un clima escolar que coadyuva y promueve el éxito de la escolaridad. Son este conjunto de valores, normas y formas de vida cotidiana en el escenario escolar los componentes del patrimonio cultural de la escuela, el cual es mucho más relevante que las carencias económicas *per se* (Tirado, 2004:144-145).

No obstante, los resultados del EXANI I, también permiten apreciar, la heterogeneidad de la calidad de la educación en México. Son los estratos sociales más desfavorecidos, los que tienen los resultados más bajos, mismos que tienden a empeorar su desempeño escolar, mientras que los mejor situados tienden a mejorar, y esta situación aumenta la inequidad educativa (Tirado: 2004:147).

La educación compensatoria y la especial

Es común que sean los estudiantes de clases sociales más favorecidas quienes continúan con la educación post-obligatoria. Los estudiantes que terminan con éxito el nivel medio superior, independientemente de su origen social, tendrán también más oportunidades de encontrar un trabajo mejor pagado, que aquellos que sólo tienen el diploma de la educación obligatoria. Es por ello que son tan importantes aquellos programas que tienen un impacto redistributivo del gasto público, como el gasto compensatorio, orientado a los alumnos con desventajas socioeconómicas de partida.

En este sexenio se ha dado un fuerte impulso a la educación abierta y a distancia, con el objeto de acercarla a los lugares de más difícil acceso y a las poblaciones económicamente más desfavorecidas. No obstante en un país como México tan heterogéneo social y económicamente hablando, resolver la atención a la demanda a la educación media superior a través de la educación abierta y a distancia, puede ser un elemento de inequidad importante, en la medida en que este tipo de educación se ubica en las zonas marginales, tanto urbanas, como rurales e indígenas, predestinando a la población más pobre a utilizar los servicios educativos con menores posibilidades de dar una educación de calidad, como tan bien lo explican el estudio citado de Noriega y Santos (2004).

2. El tamaño del sistema educativo

Podemos considerar que México tiene un sistema educativo grande. En el ciclo escolar 2005-2006, la matrícula total incluyendo todos los niveles era de 30,699.4 millones de alumnos, de los cuales el 81% estaba matriculado en educación básica, el 12% en educación media superior y el 7% en educación superior[2] (Quinto Informe de Gobierno:2005:42).

Es indudable que la matrícula de la educación media superior, tomando en cuenta el grupo de edad de 16-18 años, ha crecido mucho en la última década y que lo seguirá haciendo en los próximos 20 años. En 1990 había poco más de dos millones de alumnos en este nivel, en el año 2000 poco más de tres millones y actualmente el número de jóvenes inscritos en la educación media superior sobrepasan los tres y medio millones.

Este crecimiento además de tener como causa el ensanchamiento demográfico del grupo en esa edad, se debe también al aumento de la tasa de absorción de los estudiantes de secundaria, la cual se ha incrementado hasta muy cerca del 100% a nivel general.

No obstante que se ha avanzado mucho en relación a lograr una cierta democratización cuantitativa en el nivel medio superior, todavía hay mucho por hacer desde la perspectiva de la democratización cualitativa.

Los indicadores de rendimiento de este nivel muestran deficiencias importantes en el servicio, aunque la matrícula total de la educación media ha crecido continuamente, y aumentará su ritmo de crecimiento en los próximos veinte años, (Cuadro 8):

a) El nivel medio superior absorbe al 98% de los alumnos que terminan la secundaria.
b) Los niveles de deserción no se han modificado sustancialmente durante los últimos 15 años: de cada 100 jóvenes que ingresan, 17 dejan la escuela antes de terminarla.
c) Los niveles de repetición se mantienen relativamente bajos, pero constantes.
d) La eficiencia terminal es muy baja: apenas seis de cada diez alumnos que se inscriben a la educación media superior, la terminan.

Si comparamos con datos de la SEP los indicadores de rendimiento de la educación media superior por entidad federativa, para el ciclo escolar 2003-2004, encontramos grandes diferencias[3]:

La **cobertura** de la educación media superior a nivel nacional es del 53.5%, lo que significa que prácticamente la mitad de los jóvenes entre 16 y 18 años no asisten a la escuela de nivel medio superior. En el país 13 estados atienden a un porcentaje todavía menor y las diferencias entre ellos son muy grandes: Michoacán apenas atiende al 39.2% del grupo de edad correspondiente, mientras Baja California Sur recibe al 69.0% y el Distrito Federal, que le sigue, al 84.9%.

[2] Cabe señalar que la cifra de 32.5 millones de alumnos que menciona el Quinto Informe de Gobierno, incluye al 4% (1,301.1 miles de alumnos) que está inscrito en cursos de Capacitación para el trabajo.
[3] http://www.sep.gob.mx/work/appsite/princif2002/publicacion2003.pdf.

Cuadro 8
Indicadores de Rendimiento de la Educación Media Superior1
1990 - 1991 / 2005 - 2006 (%)

Año Indicadores	1990 / 1991	1995 / 1996	2000 / 2001	2001 / 2002	2002 / 2003	2003 / 2004	2004 / 2005	2005 / 2006e
% Absorción Secundaria	75.4	89.6	93.3	96.5	95.5	96.6	96.8	98.2
% Deserción3	18.8	18.5	17.5	16.9	17.4	16.7	16.4e	17.0
Coeficiente Repetición5	4.5	4.2	3.6	2.9	3.0	3.7	3.3	3.4
% Eficiencia Terminal4	55.2	55.5	57.0	57.2	59.2	58.9	59.8	59.6

1: Incluye Profesional Medio y Bachillerato
2: Es la relación porcentual entre el nuevo ingreso a primer grado de educación media superior, en un ciclo escolar dado, y el egreso del último grado de secundaria del ciclo escolar pasado.
3: Es el porcentaje de alumnos que abandonaron el ciclo escolar antes de terminar algún grado o nivel educativo.
4: Es la relación porcentual entre los egresados de la educación media superior y el número de estudiantes de nuevo ingreso que ingresaron al primer grado de ese nivel educativo "n" años antes.
5: Es el porcentaje de alumnos repetidores de algún grado, durante un ciclo escolar.
e: estimado
Fuente: Secretaría de Educación Pública. Quinto Informe de Gobierno, Anexo Estadístico, pág. 49, http://quinto.informe.presidencia.gob.mx/index.php?idseccion=4

La distancia entre el Distrito Federal, entidad con la más alta **absorción** (116.8%) de alumnos de secundaria en la educación media superior, y Zacatecas (80.5%) con la más baja, es muy grande. Lo es también entre Zacatecas y la media nacional que es del 96.6%, porcentaje que 13 entidades federativas no alcanzan.

La **eficiencia terminal** promedio (58.9%) no es alcanzada por 17 estados. Esta cifra quiere decir que del total de los jóvenes entre 16 y 18 años que logran ingresar al nivel medio superior, sólo la terminan poco más de la mitad en 15 entidades federativas, mientras que en las 17 restantes los porcentajes de éxito son aún menores. A nivel nacional las disparidades en este indicador se pueden ejemplificar con las dos entidades más contrastadas: en tanto el Distrito Federal logra apenas el 43.6% de eficiencia terminal, Chiapas alcanza el porcentaje más alto, con el 78.7%.

Finalmente la **deserción** en el nivel alcanza una media en el país de 16.7%, aunque hay 19 entidades que superan ese porcentaje. Las diferencias mayores se dan entre Nuevo León con un 21.7% y Puebla con un 9.7%.

Si se ven las cifras a partir de 1990, podemos decir que los tres índices de desempeño abordados han mejorado al menos un poco a nivel nacional en los últimos años, lo que nos habla de una atención a la demanda más amplia. No obstante, es claro que en el nivel regional, con niveles de desarrollo heterogéneo, existen desigualdades estructurales que inciden en una atención a la demanda inequitativa.

Cabe señalar que la **equidad de género** no es un problema mayor en este nivel, aunque a nivel regional se encuentran diferencias. Según datos de la SEP para el ciclo escolar de 2002-2003, el porcentaje de la matrícula masculina de la educación media superior a nivel nacional era del 49% y el de la femenina, del 51%. Algunos de los estados con porcentajes más altos a la media en matrícula masculina son Chiapas (52.1%), Yucatán y Nuevo León (51.6%), Campeche (51.3%) y Baja California Sur (51.0%). Ellos mismos tienen la matrícula femenina más baja. Algunos de los estados con matrícula femenina más alta que la media son: Nayarit (54.9%), Zacatecas (53.6%), Michoacán y Morelos (53.1%), Guanajuato (52.8%), Jalisco

(52.5%), Colima (52.6%), Aguascalientes (52.4%), Querétaro (52.3%), Guerrero, Puebla y Sinaloa (52.1%) y Durango (52.0%). Ellos tienen la matrícula masculina más baja.

4. Factores relativos al financiamiento de la educación:

Las ayudas financieras a los estudiantes

De acuerdo al Quinto Informe de Gobierno (2005:37) el gasto nacional en educación con relación al PIB aumentó entre el año 2000 y el 2005 de 6.42% a 7.33%. En el mismo periodo, el gasto público creció de 5.03% a 5.64%, y el gasto privado pasó de 1.39% a 1.69% (Cuadro 9).

En el Cuadro 10 podemos analizar el gasto por alumno. Es importante señalar que a pesos constantes del 2000, el gasto nacional ejercido por alumno en el sistema escolarizado aumentó muy poco en el sexenio, al igual que el gasto público. Ambos crecieron menos de un punto porcentual.

Por nivel escolar, el gasto público por alumno aumentó durante 2001, para al final descender a niveles menores a los del año 2000. El gasto más conservador se da en primaria, muy probablemente porque en dicho nivel ya se tiene la infraestructura necesaria y la matrícula no seguirá creciendo. Sin embargo, es preocupante que en los niveles de Preescolar, Secundaria y Media Superior, –en sus modalidades de profesional y bachillerato–, el gasto por alumno haya decrecido, dado el crecimiento de la matrícula un dichos niveles. Sigue siendo en Educación Superior donde tradicionalmente se gasta más por alumno, aunque dicho gasto haya disminuido casi dos puntos porcentuales en el sexenio.

Una manera de redistribuir el gasto público en educación es a través del financiamiento destinado a los alumnos. En el sexenio actual se han otorgado 2,507.4 miles de becas Oportunidades para educación media superior, a estudiantes que no tienen recursos familiares para seguir estudiando. En la distribución han sido un poco más beneficiadas las mujeres que los hombres. El monto mensual promedio de los tres grados aumentó en el sexenio un 17%, de 505 pesos en 2001 para primero, a 685 pesos en 2005 para tercero de preparatoria. Por otro lado, con estas becas se premia la permanencia en la escuela, pues el monto mensual promedio para tercero de preparatoria es un 12% y en segundo un 6% más alto que en primero (Quinto Informe, 2005:69).

Cuadro 9
Gasto en Educación en Relación al Porcentaje de PIB

Concepto	Año							
	1990	1995	2000	2001	2002	2003	2004	2005e
Nacional	4.05	4.90	6.42	6.79	6.91	7.17	6.97	7.33
Público	3.72	4.67	5.03	5.36	5.51	5.60	5.43	5.64
Federal	3.04	4.19	4.06	4.32	4.41	4.46	4.29	4.44
Estatal	0.67	0.46	0.95	1.03	1.09	1.13	1.13	1.20
Municipal	0.01	0.01	0.00	0.00	0.00	0.01	0.01	0.01
Privado	0.33	0.23	1.39	1.44	1.40	1.57	1.55	1.69

Fuente: Quinto Informe de Gobierno, Anexo Estadístico, pág. 37, http://quinto.informe.presidencia.gob.mx/index.php?idseccion=4.

Cuadro 10
Gasto en Educación por Alumno (Miles de pesos de 2000)

Concepto	Año							
	1990	1995	2000	2001	2002	2003	2004	2005e
Nacional1	6.3	7.6	11.9	12.4	12.4	12.9	12.7	12.8
Público2	6.3	8.0	10.6	11.2	11.3	11.6	11.4	11.4
-Preescolar	3.2	5.0	7.6	7.9	7.9	7.7	7.5	7.5
-Primaria	2.6	5.3	6.9	7.3	7.2	6.9	6.7	6.7
-Secundaria	5.3	8.0	10.6	11.1	11.0	10.7	10.5	10.4
-Profesional	9.0	10.1	10.7	11.2	11.1	10.7	10.3	10.2
-Bachillerato	11.6	15.1	15.3	16.0	15.9	15.3	14.8	14.6
-Superior	24.3	35.8	34.1	35.6	35.6	34.2	33.0	32.7

1: Considera el gasto nacional ejercido por alumno en el sistema escolarizado.
2: Excluye del cálculo al control particular en gasto y matrícula. Incluye el gasto federal por alumno, atendido en el control federal y federalizado, es decir, los transferidos al control estatal desde el 18 de mayo de 1992. A partir del ciclo escolar 2000-2001, se refiere a cifras estimadas.
Nota: las cifras fueron convertidas a pesos del 2000 mediante el índice implícito del PIB.
Fuente: Quinto Informe de Gobierno, Anexo Estadístico, pág. 37, http://quinto.informe.presidencia.gob.mx/index.php?idseccion=4.

Las instituciones privadas y de elite

En México siempre ha existido la educación privada o particular. Pero a través del tiempo, la participación de los particulares en la educación media en México ha disminuido y ha modificado sus prioridades (Cuadro 11). En 1990 atendían al 31% de la matrícula de la educación profesional técnica y al 10% del bachillerato. Estos porcentajes disminuyeron en el año 2000 a cerca del 22% en las dos modalidades y actualmente la escuela privada atiende al 17% de la matrícula de educación profesional y al 20% del bachillerato. A pesar de la baja que se observa en los porcentajes de atención a la matrícula privada del nivel, ésta es importante, porque al menos una parte de ella, proviene de dos fuentes: los colegios que ofrecen la educación básica y media superior, o algunas universidades privadas, que incluyen entre sus estudios el nivel de bachillerato, y que son consideradas de elite, porque se trata de instituciones consolidadas, que aplican criterios objetivos de selección y tienen una tradición en la enseñanza.

Cuadro 11
Porcentaje de la Matrícula Privada de Educación Media Superior, 1990-91 / 2005-06

Ciclo Escolar	Total	Educación Profesional Técnica	Bachillerato General y Tecnológico
1990-91	2,100.5	31.2	10.5
1995-96	2,438.7	24.3	19.5
2000-01	2,955.7	22.3	21.7
2001-02	3,120.5	21.5	22.0
2002-03	3,295.3	20.1	21.8
2003-04	3,443.7	19.4	21.3
2004-05	3,547.9	17.6	20.9
2005-06e	3,711.2	17.2	20.7

1: A partir de 1998 se descentralizan a los estados los servicios del CONALEP.
2: Debido al redondeo de las cifras, la suma de los parciales puede no coincidir con los totales.
e: Cifras estimadas.
Fuente: Secretaría de Educación Pública
Anexo del Quinto Informe de Gobierno 2005, pp. 48,
En: http://quinto.informe.presidencia.gob.mx/index.php?idseccion=4
Elaboración propia.

Conclusiones

En este trabajo se ha hecho el intento de responder a la pregunta de si la estructura y el funcionamiento del subsistema de educación media superior se orientan hacia la equidad o en su defecto a la desigualdad, o en qué medida se inclinan hacia uno u otro lado. Este nivel se caracteriza por ser mayormente público y por tanto gratuito, –la educación privada ha disminuido su presencia en el nivel–, y aunque ha crecido mucho, es claramente insuficiente para atender la demanda, tiene una muy baja eficiencia terminal e índices de deserción y reprobación importantes, lo que le imprime características de baja de calidad. Cabe señalar también que las disparidades en el desarrollo regional se ven reflejadas en los indicadores de la educación media superior, creando diferencias importantes entre las escuelas ubicadas en centros urbanos o en comunidades rurales. De acuerdo a dichos resultados, sólo es posible hablar de una relativa democratización cuantitativa del nivel, pues como se trató de mostrar siguen existiendo ámbitos de inequidad en el subsistema.

De acuerdo a los factores relacionados con la organización del subsistema de educación media superior, ésta se caracteriza por tener modalidades diferenciadas, divididas en bachillerato y educación profesional técnica, que no permiten el libre tránsito entre ellas, por lo que es indispensable la existencia de una coordinación entre las diferentes modalidades y los distintos tipos de programas existentes, aunque, con las últimas reformas curriculares los estudios parezcan más comprensivos, y las diferencias entre ellos menos agudas. No obstante, es necesario insistir en la importancia de que los curricula académicos proporcionen aquellas competencias que ayuden a los jóvenes a desenvolverse en los diferentes ámbitos de su vida.

En este aspecto, las disparidades regionales son un elemento de inequidad importante, que se agrava al no contemplarse la discriminación positiva o segundas oportunidades de volver a

ingresar al nivel cuando se han abandonado los estudios, lo que es muy importante remediar.

En la medida en la que no existe un subsistema nacional de educación media superior, sino que responde a los múltiples objetivos e intereses de las instituciones e instancias administrativas que la imparten, hay una diversidad de mecanismos de selección, más o menos objetivos, que van desde el pago de la cuota requerida, pasando por el requisito de tener el certificado del nivel inmediatamente anterior, hasta el examen de selección estandarizado. Tal diversidad de mecanismos de selección no está regulada, lo que produce calidades muy diversas en la prestación del servicio y en la calidad de los aprendizajes. También existe la opción de educación media superior a distancia, que como se vio, profundiza la desigualdad de oportunidades.

En la medida en la que los contenidos de los programas educativos son diferentes según la modalidad educativa que se estudia, -ya ninguna cierra las puertas a la escolaridad superior cuando se cuenta con los conocimientos y competencias necesarios-, y porque ahora es una realidad que en la escuela conviven diversos tipos de alumno, se puede decir que hay una cierta democratización cualitativa a nivel general. Pero dicha democratización es relativa si se toma en cuenta que las distintas modalidades no abren las mismas puertas, ni acceden a ellas alumnos provenientes de cualquier estrato socio-económico. Además, desde la perspectiva del financiamiento, se puede decir que los esfuerzos realizados para crear y sostener a través del sexenio un sistema compensatorio de becas, que aunque aún es pequeño es una ayuda real para los jóvenes de escasos recursos que desean cursar el nivel, no es suficiente para resolver los problemas que presenta la educación media superior. Es muy importante repensar la manera de distribuir el gasto por alumno en el sistema educativo global, de manera que se fortalezca al subsistema de educación media superior y se subsanen las diferencias en el aprendizaje de los distintos estratos sociales. También es importante diversificar las fuentes de financiamiento compensatorias, que permitan ampliar la matrícula de los jóvenes pertenecientes a los estratos sociales más desfavorecidos y de asegurar su permanencia de manera que puedan terminar este nivel de estudios.

En otras palabras para que la estructura y el funcionamiento del subsistema de educación media superior propicien la equidad de manera más decidida es necesario:

1. Abrir más espacios educativos en el nivel, de manera que no haya restricción de ingreso por falta de cupo. Sin embargo el ingreso a la educación media superior no puede estar desligado de las posibilidades reales de permanencia y de egreso de los distintos grupos de la población, por lo que es necesario asegurar que la escolaridad no dependa sólo del nivel económico al que se pertenece, tan asociado en México al nivel sociocultural, que como vimos influye de manera importante en el grado de desempeño académico logrado.
2. Propiciar una educación que compense las desventajas socioculturales y de logro educativo, tanto a partir de medidas académicas que refuercen el aprendizaje, como de aquellas orientadas a quienes requieren de apoyos financieros para seguir estudiando, orientadas a los más vulnerables.
3. Poner en práctica estrategias pedagógicas que tomen en cuenta los niveles de rezago de los alumnos de diversos contextos, con objeto de elevar el aprendizaje a estándares aceptables. Eso supone tener una educación media diferenciada con programas educativos focalizados a resolver las deficiencias académicas de los alumnos.

En otras palabras, para combatir la inequidad es necesario combinar criterios basados en la igualdad universal, la compensatoria y la meritocrática.

Referencias

FERNÁNDEZ MELLIZO-SOTO, María, (2003), *Igualdad de oportunidades educativas. La experiencia socialdemócrata española y francesa*, Ediciones Pomares, Colección Política y Reformas Educativas, Barcelona, España.

IBARROLA, María, de . (En Prensa) "New nacional proposals for upper secondary curricula in four Latin American countries: 1990-2005", El artículo sera incluido en la publicación con el siguiente título tentativo: *The changing contents of primary and secondary education. Comparative studies of the school currículo.* (Edited by Aaron Benavot and Cecilia Braslavsky).

INEE, (2005a), *Políticas y sistemas de evaluación educativa en México. Avances, logros y desafíos*. Informe para la Reunión Ministerial del Grupo E-9, UNESCO, México, 13-15 de febrero 2006, INEE, México.

INEE, (2005b), La calidad de la educación básica en México. Informe Anual, México.

NORIEGA, Carmen y Annette Santos (1994), Un acercamiento a las telesecundarias con base en los resultados de sus alumnos en el EXANI I, en: CENEVAL, Evaluación de la educación en México. Indicadores del EXANI 1, México.

Observatorio Ciudadano de la Educación, (2005), "La reestructuración de la SEP", Debate Educativo 14, OCE, México.

Observatorio Ciudadano de la Educación, (2004), "La reforma del preescolar", Debate educativo 2, OCE, México

Observatorio Ciudadano de la Educación, (2001), "Los jóvenes y la educación media", Comunicado 52, OCE, México.

Presidencia de la República, (2005), *Quinto Informe de Gobierno, Anexo Estadístico*, En: http://quinto.informe.presidencia.gob.mx/index.php?idseccion=4

PROST, A., (1986), *L'enseignement s'est-il democratisé?* PUF, Paris.

SEP, *Programa Nacional de educación 2001-2006,* México

SEP, (2001), *Estadística básica del sistema educativo nacional. Inicio de cursos.* Varios años.

SEP, (2003), *Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales Cifras. Ciclo Escolar 2002-2003.* En: http://www.sep.gob.mx/work/appsite/princif2002/publicacion2003/pdf

TIRADO, F, (2004), Perfiles del EXANI 1, en: CENEVAL, *Evaluación de la educación en México. Indicadores del EXANI 1,* México.

VILLA LEVER, Lorenza (1991a) "La educación media superior: antesala de la universidad y aproximación al futuro laboral", En: Zataráin C, M, (Comp), *La formación de profesionistas ante los retos del siglo XXI*, U de Guadalajara, pp 184-197.

VILLA LEVER, Lorenza (1991b) "El mercado de trabajo de los técnicos", En: Villa Lever, L, (Comp), *Perspectivas de la Investigación en Educación*, U de Guadalajara, pp 170-176.

VILLA LEVER, Lorenza (1986), "Escolaridad *versus* experiencia: la calificación del obrero y del técnico en la industria jalisciense", En: De la Peña, G, y A, Escobar (Comps), *Cambio regional, mercado de trabajo y vida obrera en Jalisco*, El Colegio de Jalisco, pp 281-320.

Estadísticas

Estadísticas

Revista de la Educación Superior
Vol. XXXVI (1), No. 141, Enero-Marzo de 2007, pp. 113-142. ISSN: 0185-2760.

EL ESFUERZO FINANCIERO PÚBLICO: UNA VARIABLE DISCRIMINANTE PARA LOS SISTEMAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR LATINOAMERICANOS

Susana Fernandez Alfaro*
Sara Fernández López*

Introducción

Los sistemas nacionales de educación superior (SNES) latinoamericanos han surgido y se han desarrollado en contextos políticos, sociales y culturales distintos, lo que ha provocado la aparición de grandes brechas y diferencias entre ellos. No obstante, también se han visto afectados por circunstancias y procesos similares. A modo de ejemplo, la crisis económica de los ochenta provocó en los noventa el estancamiento de la mayoría de los sistemas universitarios. Otro aspecto que ha caracterizado a la mayoría de los sistemas universitarios latinoamericanos ha sido la lenta respuesta del sector público al incremento de la demanda, favoreciendo la expansión de instituciones privadas.

Las circunstancias y proceso descritos han provocado que algunos de los sistemas nacionales de educación superior latinoamericanos respondan con una misma estrategia o adopten actitudes similares ante el horizonte que se avecina, aproximándose en sus rasgos básicos. Así, durante la última década, algunos autores (Brunner, 1995; García, 2002) han realizado estudios de clasificación de los SNES latinoamericanos atendiendo a variables tales como su tamaño y grado de complejidad y permitiendo así su caracterización.

Siguiendo la experiencia de dichos autores, en este trabajo se aplican técnicas estadísticas con el objeto de agrupar los SNES latinoamericanos en función de características comunes. Para ello, en los siguientes apartados se analizan los principales rasgos que definen a cualquier SNES: demanda, oferta y financiación. Posteriormente, se aplica un análisis cluster para clasificar los SNES atendiendo a sus similitudes y diferencias. Finalmente, se resumen las principales conclusiones extraídas del análisis.

La información utilizada se ha obtenido de diversas fuentes (ministerios de educación de los respectivos países, Banco Mundial, Unesco, CEPAL, IESALC y OCDE, entre otros) que se irán citando con detalle a medida que se introduzcan las correspondientes variables. Además, se ha referido, siempre que ha sido posible, al año académico 2002-2003, por tratarse del último en que se disponía de un mayor número de datos para la mayoría de los 19 países que integran la región de América Latina y el Caribe (ALC).

* Departamento de Economía Financiera y Contabilidad, Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales.
Correo e: efsfl@usc.es
Recepción: 07/03/06
Aceptación: 02/10/06

La demanda de educación superior

Con el fin de contextualizar el comportamiento de la demanda y las oportunidades de acceso a la educación superior y universitaria se analiza la matrícula, tanto pública como privada, y las tasas brutas de escolarización en este nivel educativo.

Matrícula en educación superior: naturaleza y nivel

La región de América Latina está conformada por 19 países cuyos SNE registraron en 2002-2003 una matrícula superior a los 12 millones de estudiantes (Cuadro 1), acaparando tres países el 61% de los estudiantes de la región (Argentina, Brasil y México). Con respecto al carácter de dicha matrícula, la mayoría de los SNES concentran su demanda en el sector público, que en términos medios acoge al 61% de los estudiantes. No obstante, esta cifra es inferior a la media correspondiente para los países de la OCDE (73%), lo que indica una mayor tendencia hacia la privatización de la educación superior en los países latinoamericanos.

Además, se observan realidades muy distintas. En los 13 países para los cuales se dispone de información, ocho cuentan con SNES "predominantemente públicos" (véase Argentina (78,79%), Panamá (88%) y Uruguay (89%) en el Cuadro 1). El caso de Cuba es particularmente especial, ya que, debido a las peculiaridades de su régimen político, su SNES está compuesto únicamente por universidades públicas. El caso contrario lo representan Brasil, Chile y El Salvador, que muestran una elevada participación del sector privado (más de un 65%).

El Cuadro 1 también recoge la tasa bruta de escolarización medida como el porcentaje que representan los estudiantes de educación superior (independientemente de su edad), sobre la población en edad de cursar estudios de educación superior. La tasa de escolarización media de la OCDE (69%) es muy superior a la media regional (29,6%), así como a las tasas mostradas por cada país en particular.

Los SNES se encuentran divididos en dos subsistemas: el universitario y el no universitario. Las diferencias fundamentales entre ambos radican en la duración de los estudios (programas con duración larga o corta) y la orientación educativa (programas más académicos y profesionales o más técnico - vocacionales). Por lo general, esta división se halla recogida en la Internacional Standard Classification of Education (ISCED o "CINE" en su traducción al castellano).

Independientemente de la naturaleza dual o unitaria, la CINE distingue para la mayoría de los SNE dos ciclos: el primer ciclo, conformado por programas académicos (Nivel 5-A) y vocacionales (Nivel 5-B), y el segundo, integrado por programas que otorgan una calificación de investigación de alto nivel (Nivel 6), dentro de los cuales se consideran los programas de posgrado.

Cuadro 1
Matrícula en educación superior según sector (2002-2003)

País	Matrícula			Tasa bruta de escolarización (TBE)
	Total	Pública (%)	Privada (%)	
Argentina	2.026.735	78.79	21.21	59.8
Bolivia	311.015	…	…	39.4
Brasil	3.579.252	30.22**	69.78**	21
Chile	521.609	27.51	72.49	42.4
Colombia	989.745	42	58	24
Costa Rica	77.283	70	30	19
Cuba	235.997	100	0	34
El Salvador	113.366	31	69	17
Guatemala	111.739	…	…	9
Honduras*	96.612	…	…	15
México	2.236.791	67	33	22
Nicaragua	100.363	59	41	18
Panamá	117.601	88	12	43
Paraguay	146.892	41*	59*	27
Perú	831.345	75*	25*	32
República Dominicana	286.954	…	…	34
Uruguay	98.520	89	11*	37
Venezuela	983.217	…	…	40
América Latina	12.865.036	61	39	29,6
Países OCDE (1)	…	73	27	69

… Sin datos
* Datos correspondientes al periodo 2001- 02
** Ministerio de Educación, Censo de Educación Superior (matrícula total 2002 - 03:3.479.913)
(1) Se considera la media de los países de la OCDE. Méjico pertenece a este grupo
Fuente: Banco Mundial; Estadísticas de Educación (EdStats) y OCDE (2005)

El Cuadro 2 recoge la distribución porcentual de la matrícula en los niveles de educación superior definidos en la CINE. Si bien existen grandes diferencias entre SNES, las preferencias de los estudiantes se inclinan a favor de los programas de nivel 5-A. Así, todos los países de la región (excepto Perú) concentran más del 60% de su matrícula en el sistema universitario. Se puede apreciar que la matrícula en el Nivel 6 (programas de posgrado) es bastante reducida en la región, no superando en el periodo analizado el 9% de la matrícula total. En su mayoría, estos programas son impartidos por instituciones universitarias de carácter público.

Mientras el promedio regional de América Latina es muy dispar entre niveles (el 84% se concentra en el nivel 5-A), los países OCDE muestran una distribución de la matrícula muy igualada.

Cuadro 2
Matrícula en educación superior según ciclo y nivel (2002-2003)

País	Primer Ciclo		Segundo Ciclo
	Nivel 5-A	Nivel 5-B	Nivel 6
Argentina	74	26	-
Bolivia	91	7	2
Brasil	100	0	x
Chile	83	17	-
Colombia	75	19	6
Costa Rica	85	15	-
Cuba	99	n.a.	1
El Salvador	76	15	9
Guatemala	95	5	n.a.
Honduras	93	5	2
México	97	3	-
Nicaragua	95	5	n.a.
Panamá	86	14	-
Paraguay	79	21	…
Perú	54	46	…
República Dominicana	91	8	1
Uruguay	76	24	…
Venezuela	62	34	4
América Latina	84	15	1
Países OCDE (1)	49,8	50,2	…

… Sin datos
- Nula o insignificante
x. Se incluye en columna "nivel 5 A" y corresponde al periodo 2001-2002 (Brunner, 2005)
n.a. No aplicable
(1) Se considera la media de los países de la OCDE. México pertenece a este grupo
Fuente: UNESCO (2005) y OCDE (2005)

Matrícula en educación universitaria

En el Cuadro 3 se aporta información referida a la matrícula universitaria registrada para el periodo 2002-2003 en ambos sectores (público y privado). Al igual que sucedía en educación superior, en educación universitaria predomina la matrícula en las instituciones públicas que concentran más del 64% de los estudiantes (5.878.099 estudiantes), siendo atendido el restante 36% por el sector privado (3.339.735 estudiantes). Sin embargo, un pequeño número de países cuenta con una mayor participación del sector privado; Brasil, El Salvador, Nicaragua y Paraguay, tienen más del 55% de la matrícula concentrada en este sector.

Cuadro 3
Matrícula universitaria según sector (2002-2003)

País	Matrícula del Sistema Universitario				
	Públicas	%	Privadas	%	Total
Argentina [a]	1.235.957	86	196.102	14	1.432.059
Bolivia [a]	240.428	83	49.995	17	290.423
Brasil [a]	915.902	36	1.234.757	64	2.150.659
Chile [a]	243.593	66	125.740	33	369.333
Colombia [k]	299.448	46	343.741	54	643.189
Costa Rica [f]	…	…	…	…	154.972
Cuba [a]	193.213	100	0	0	193.213
Ecuador [i]	237.134	74	83.591	26	320.725
El Salvador [a]	30.597	29	75.292	71	105.889
Guatemala [m] *	99.315	65	53.477	35	152.792
Honduras [h]	91.507	81	21.361	19	112.868
México [b]	1.247.725	72	618.091	28	1.865.816
Nicaragua [j] **	45.029	42	23.142	58	68.171
Panamá [c]	103.368	88	14.256	12	117.624
Paraguay [g]	30.643	43	40.184	57	70.827
Perú [l]	263.890	58	184.522	42	448.412
República Dominicana [d]	134.625	47	149.877	53	284.502
Uruguay [a]	71.110	88	9.255	12	80.365
Venezuela [e]*	394.615	77	116.352	23	510.967
América Latina [1]	5.878.099	64	3.339.735	36	9.217.834

... Sin datos
*Datos del periodo 2000 - 01
** Datos del periodo 2003 - 04
*** Se consideran los países con cifras completas a efectos del ajuste de porcentajes
Fuentes: (a) Ministerios de Educación, (b) Secretaría de Educación Pública (SEP), Principales Cifras 2002 - 03, (c) Contraloría General de la República. Panamá en Cifras: Años 1999 – 03, Dirección de Estadística y Censo, (d) SEESCYT, Informe General de la educación superior (www.seescyt.gov.do), (e) Consejo Nacional de Universidades (CNU), Oficina de Planificación del Sector Universitario (OPSU), (f) Brenes, I. (2003): "Los géneros en la educación superior universitaria en Costa Rica", Consejo Nacional de Rectores, Oficina de Planificación de la Educación Superior. IESALC, (g) Martín, J. M. (2004): "Financiamiento de la educación superior en Paraguay", IESALC/UNESCO, (h) Dirección de Educación Superior / DIP-UNAH 2003, (i) Universidad del Azuay (2004): "Las universidades del Ecuador a rendir cuentas en 2005" (www.uazuay.edu.ec), (j) Consejo Nacional de Universidades (CNU), Estadística 2003, (k) ICFES: Estadísticas de la Educación Superior 2002, Subdirección de Monitoreo y Vigilancia, (l) Asamblea Nacional de Rectores, Dirección de Estadística e Informática 2002, (m) Sol R (2003): "Reformas y tendencias de cambio en la educación superior y sus instituciones en Centroamérica", IESALC-UNESCO.

La oferta de educación superior

La expansión de la demanda regional experimentada en los últimos años ha obligado a los países a reestructurar sus SNES. A medida que crecía la demanda, las necesidades de recursos materiales y humanos eran cada vez mayores, obligando a la oferta educativa a enfrentarse a constantes procesos de cambio. Debido a las crisis económicas que afectaron a muchos de los países de América Latina y el Caribe (ALC) a partir de la década de los ochenta, esta expansión no siempre se financió con recursos públicos. Esto llevó a la mayoría de los países a fomentar y promover el crecimiento de las instituciones privadas.

Seguidamente se ofrecen algunas cifras que describen el estado de la oferta universitaria en ALC, en particular, el número de instituciones universitarias, el promedio de estudiantes por institución y el número de profesores que atienden a los estudiantes que ingresan en el sistema universitario.

Instituciones del sistema universitario

Al igual que sucedía con la demanda, la oferta universitaria refleja grandes diferencias para los países de ALC. En el Cuadro 4 se aporta el número total de instituciones que conforma el sistema universitario, así como la participación de los sectores público y privado. Como puede apreciarse, el total de universidades en la región superaba las 1,422 en 2002–2003, concentrándose el 63% en cuatro países: Argentina, Brasil, Colombia y México. Los quince países restantes no llegan a tener más de 75 instituciones.

A excepción de Venezuela, donde el número de instituciones de ambos sectores tiende a igualarse, en el resto de países más del 50% de las universidades pertenecen al sector privado. Como ya se mencionó, el SNE cubano solamente cuenta con instituciones públicas.

A partir de la matrícula universitaria (Cuadro 3) y del número de universidades (Cuadro 4), se ha procedido a calcular el número medio de estudiantes por institución para los distintos sectores (Gráfica 1). De forma global, cada una de las 1,422 instituciones universitarias acoge a 6,482 estudiantes, promedio regional que es superado sólo por seis países. Si este análisis se realiza para cada subsector (público y privado), se puede observar como en todos los países, con excepción de Brasil y Colombia, la relación "Matrícula pública/Instituciones públicas" es muy elevada en comparación con la "Matrícula privada/Instituciones privadas".

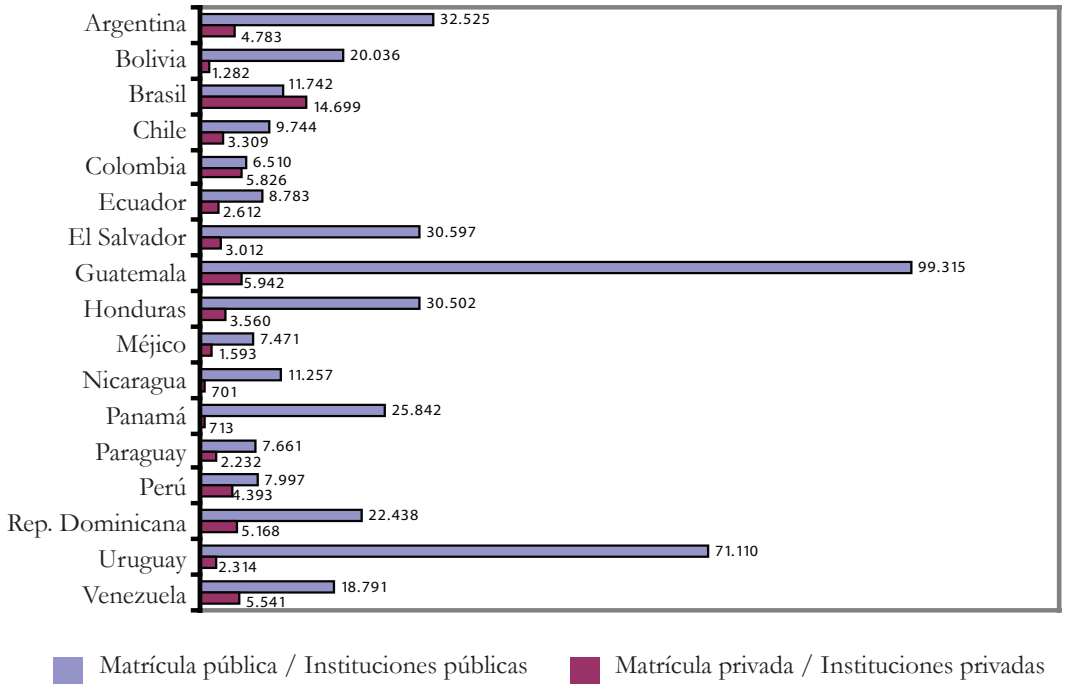
El indicador número medio de estudiantes por institución permite determinar el grado de masificación de la educación universitaria. Así, en Argentina, El Salvador, Guatemala, Honduras y Uruguay la concentración de los estudiantes en las instituciones públicas es muy elevada en comparación con la del resto de países, en particular en Guatemala, en el curso 2002–2003, sólo existía una universidad pública que acogía a más de 90,000 estudiantes. Por el contrario, en las universidades privadas, el grado de masificación es bastante discreta (sólo Brasil supera los 14,000 estudiantes por institución). Por tanto, se puede deducir que una institución pública en los SNES latinoamericanos tiende a concentrar un alto volumen de estudiantes, mientras que en una institución privada este volumen es más reducido.

Cuadro 4
Instituciones del sistema universitario según sector (2002-2003)

País	Instituciones del Sistema Universitario				
	Públicas	%	Privadas	%	Total
Argentina [a]	38	48	41	52	79
Bolivia [a]	12	24	39	76	51
Brasil [a]	78	48	84	52	162
Chile [a]	25	40	38	60	63
Colombia [a]	46	44	59	56	105
Costa Rica [f]	4	8	48	92	52
Cuba [k]	11	100	0	0	11
Ecuador [h]	27	46	32	54	59
El Salvador [a]	1	4	25	96	26
Guatemala [f]	1	10	9	90	10
Honduras [i]	3	33	6	67	9
México [b]	167	30	388	70	555
Nicaragua [j]**	4	11	33	89	37
Panamá [c]	4	17	20	83	24
Paraguay [g]	4	18	18	82	22
Perú [a]	33	44	42	56	75
República Dominicana [d]	6	17	29	83	35
Uruguay [a]	1	20	4	80	5
Venezuela [e]*	21	50	21	50	42
América Latina	486	34	936	66	1.422

* Datos 2000 - 01
** Datos 2003 - 04
Fuentes: (a) Ministerios de Educación, (b) Secretaría de Educación Pública (SEP); Directorio de Instituciones de Educación Superior, (c) Contraloría General de la República Panamá en Cifras: Años 1999 - 03, Dirección de Estadística y Censo, (d) SEESCYT, Informe General de la educación superior (www.seescyt.gov.do), (e) Consejo Nacional de Universidades (CNU), Oficina de Planificación del Sector Universitario (OPSU), (f) Alarcón, Fco. y Luna, J. G. (2003): "La evaluación y acreditación de la educación superior en Centroamérica", en IESALC: *La evaluación y la acreditación de la educación superior en América Latina,* (g) Martín, J. M. (2004): "Financiamiento de la educación superior", IESALC-UNESCO, (h) Rojas, J. (2003): "Los antecedentes, situación actual y perspectivas de la evaluación y Acreditación de la Educación Superior en el Ecuador", IESALC-UNESCO, (i) Dirección de Educación Superior / DIP-UNAH 2003, (j) Consejo Nacional de Universidades (CNU), Catálogo de instituciones de Educación Terciaria de Nicaragua 2003 y Universidades, k) Santos, S; Alpízar, M. y León, M. (2004): "Estudio sobre el financiamiento de la educación superior de Cuba", IESALC-UNESCO.

Gráfica 1
Número medio de estudiantes por institución universitaria según sector (2002-2003)



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de Cuadro 3 y Cuadro 4.

Docentes en educación superior

Los recursos humanos constituyen una parte fundamental de la oferta universitaria. El Cuadro 5 muestra el número de docentes que trabajaban en los SNES y en los sistemas universitarios regionales, sin tener en cuenta su dedicación laboral (jornada completa o parcial). La información fue obtenida de diversas fuentes nacionales, ya que no se cuenta actualmente con estadísticas homogéneas que contengan dicho indicador. Como se puede apreciar, los docentes del SNES en el periodo 2002–2003 ascienden a 970,000, de los que el 67% desarrolla su actividad en el sistema universitario. Al igual que ocurría con la demanda, aproximadamente el 60% de los docentes se concentra en tres países (Argentina, Brasil y México). En la mayoría de los SNES para los cuales se cuenta con este indicador, más del 55% de los docentes universitarios se encuentra trabajando en instituciones públicas (Cuadro 5).

Cuadro 5
Docentes del SNES y universitario (2002-2003)

País	Docentes en educación superior	Docentes universitarios				
		Total	Universidades públicas		Universidades privadas	
			Públicas	(%)	Privadas	(%)
Argentina [a]	127.077	…	109.545	…	…	…
Bolivia [a]	16.262	13.895	8.262	59	5.633	41
Brasil [a]	242.475	153.003	82.927	54	70.076	46
Chile [a]	37.913	29.790	16.309	55	13.481	45
Colombia [b]	83.342	81.008	28.608	35	52.400	65
Cuba [a]	44.669	22.000	22.000	100	0	0
El Salvador [a]	7.331	6.787	1.879	28	4.908	72
Honduras [c]*	5.500*	5.425	4.086	75	1.339	25
México [d]**	231.558	223.868	135.872	61	87.996	39
Nicaragua [e]**	6.547	2.206	1.876	85	330	15
Panamá [f]	8.444	8.444	6..264	74	2.180	26
Perú [g]	56.070	34.669	20.035	58	14.634	42
República Dominicana [h]	11.111	10.911	2.916	27	7.995	73
Uruguay [a]	11.989	9.919	7.968	80	1.951	20
Venezuela [i]*	68873 [b]	49.275	40.755	83	8.520	17
América Latina [j]	967.068	651.200	379.757	58	271.443	42

… Sin datos
* Corresponde al periodo 2001 – 02
**Corresponde al periodo 2003 – 04
Fuentes: (a) Ministerios de Educación, b) ICFES. Estadísticas de la Educación Superior. Subdirección de Monitoreo y Vigilancia, Grupo de Análisis Estadístico, (c) Dirección de Educación Superior/DIP-UNAH 2003, (d) SEP (2004): Sistema Educativo de los Estados Unidos Mejicanos: Principales Cifras 2003-2004, (e) Consejo Nacional de Universidades (CNU), Estadística 2003, (f) Contraloría General de la República. Panamá en Cifras: Años 1999 - 03. Dirección de Estadística y Censo, (g) Asamblea Nacional de Rectores, Dirección de Estadística e Informática 2002, (i) Consejo Nacional de Universidades (CNU), Oficina de Planificación del Sector Universitario (OPSU), (j) Se considera en el cálculo la media a 14 países que cuentan información completa a efectos del ajuste de porcentajes.

Un indicador fundamental para medir los recursos destinados a educación es el número medio de alumnos por profesor. En los niveles más elevados, este indicador se usa con frecuencia como una aproximación de calidad, bajo el supuesto de que bajas ratios de alumno-profesor implican un mejor acceso de los estudiantes a los recursos docentes.

En el Cuadro 6 se muestra la relación alumno-profesor que se ha calculado dividiendo la matrícula de los sistema de educación superior (Cuadro 1) y universitario (Cuadro 3), entre el número de docentes que atiende la demanda (Cuadro 5). A nivel regional, el número medio de estudiantes por docente en los SNES y universitario es de 13.1 y 11.1 estudiantes, respectivamente. En ambos sistemas la mayoría de los países supera la media regional o los 15.4 estudiantes por profesor que constituyen la media para los países OCDE.

Cuadro 6
Número medio de estudiantes por docente (2002-2003)

País	Sistema de Educación Superior [a]			Sistema universitario [b]		
	Matrícula total	Total Docentes	Relación	Matrícula total	Total Docentes	Relación
	(A)	(B)	C= (A/B)	(A)	(B)	C= (A/B)
Argentina	2.026.735	127.077	15,9	1.432.059	…	…
Bolivia	311.015	16.262	19,1	290.423	13.895	20,9
Brasil	3.579.252	242.475	14,8	2.150.659	153.003	14,1
Chile	521.609	37.913	13,8	369.333	29.790	12,4
Colombia	989.745	83.342	11,9	643.189	81.008	7,9
Costa Rica [3]	79.182*	3.874*	20,4	154.072	…	…
Cuba	235.997	44.669	5,3	193.213	22.000	8,8
Ecuador	…	…	…	320.725	…	…
El Salvador	113.366	7.331	15,5	105.889	6.787	15,6
Guatemala	111.739	4.033	27,7	152.792	…	…
Honduras*	96.612*	5.500*	17,6	112.868	5.425	20,8
México**	2.236.791	231.558	9,7	1.865.816	223.868**	8,3
Nicaragua **	100.363	6.547	15,3	68.171	2206**	30,9
Panamá	117.601	8.444	13,9	117.624	8.444	13,9
Paraguay	146.892	9.538 [4]	15,4	70.827	…	…
Perú	831.345	56.070	14,8	448.412	34.669	12,9
República Dominicana	286.954	11.111	25,8	284.502	10.911	26,1
Uruguay	98.520	11.989	8,2	80.365	9.919	8,1
Venezuela *	983.217	68873 [b]	14,3	510.967	49.275	10,4
América Latina [1]	12.865.036	967.068	13,1	9.217.834	651.200	11,1
Países OCDE [2]	…	…	15,4	…	…	…

… Sin datos
* Corresponde al periodo 2001 – 02
**Corresponde al periodo 2003 – 04
(a) Banco Mundial, Estadísticas de Educación (EdStats), (b) Ministerios de Educación e Informes Nacionales elaborados para la IESALC, (1) Se consideran 14 países para el cálculo de la media regional de la relación Alumno - Profesor (los mismos países para ambos sistemas), (2) OCDE; Education at a Glance 2004, (3) Se utilizan los datos del año 2001 - 02 por contar con ambos indicadores, (4) Estimado a partir de la matrícula total y la relación Alumno - Profesor.
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de Cuadro 2, Cuadro 3 y Cuadro 5.

La inversión y el esfuerzo financiero en educación superior

La expansión de los sistemas educativos y el mantenimiento de la equidad en el acceso a la educación, y en especial a la educación superior, están estrechamente relacionados con cuestiones de financiación. Por tanto, es importante evaluar el esfuerzo de los países a la hora de financiar la educación y determinar si los recursos asignados son suficientes para hacer frente a las actividades básicas de las instituciones. Para reflexionar sobre esta cuestión es necesario examinar los fondos aportados por los sectores público y privado.

Esfuerzo financiero público en educación

En todos los países, la responsabilidad de financiar la educación, especialmente los niveles inferiores, recae en los gobiernos, quienes destinan una parte de sus ingresos fiscales a sufragar tales gastos. Este esfuerzo financiero público se mide a través del porcentaje de PIB y del gasto público que se asigna al pago de los servicios educativos.

En el Cuadro 7 se muestra el peso que tiene el gasto público destinado a educación sobre el PIB. Al comparar los resultados medios de la OCDE y los países de ALC, se observa que aquella destina un mayor porcentaje del PIB a sufragar el gasto público en todos los niveles educativos. Además, el PIB de los países de la OCDE es muy superior al de los países latinoamericanos, por tanto, los sistemas educativos de los países OCDE perciben una "mayor porción de una tarta ya de por sí mayor". Este sencillo análisis pone en evidencia uno de los principales inconvenientes de medir el esfuerzo financiero en relación al PIB, ya que, en ocasiones, una posición elevada en este indicador obedece más al hecho de tener un PIB reducido que a destinar una importante cantidad de recursos a educación.

Cuadro 7
Porcentaje del PIB destinado a gasto público en educación según nivel (2002-2003)

Países	Total Educación	Distribución según niveles educativos	
		Educación Superior	Resto niveles
Argentina	4	0,7	3,3
Bolivia	6,3	1,6	4,7
Brasil*	4,2	0,7	3,5
Chile	4,4	0,4	4
Colombia	5,2	0,7	4,5
Costa Rica	5,1	1	4,1
Cuba*	9	1,4	7,6
Ecuador *	1	…	…
El Salvador*	2,5	0,2	2,3
Guatemala*	1,7	…	…
México	5,3	1,0	4,3
Nicaragua	3,1	1,2	1,9
Panamá*	4,3	1,1	3,2
Paraguay	4,4	0,7	3,7
Perú	2,7	0,3	2,4
República Dominicana*	2,3	0,3	2
Uruguay	2,6	0,6	2
América Latina (1)	4,4	0,8	3,6
Países OCDE (2)	5,0	1,1	3,9

… Sin datos
* Corresponde al periodo 2001 - 02
(1) Para obtener los promedios de la región se considera solo 15 países para los cuales se cuenta con toda la información a efectos del ajuste de porcentajes.
(2) Se considera la media de los países de la OCDE. México pertenece a este grupo de países.
Fuente: Unesco (2005) y OCDE (2005).

Teniendo en cuenta este matiz, en el Cuadro 7 se aprecia que Cuba es el país que asigna una mayor parte de su PIB a educación (9%), presentando, junto con Bolivia, Colombia, Costa Rica y México, valores que superan el promedio regional y de la OCDE (6.3%, 5.2%, 5.1% y 5.3%, respectivamente). Los demás países se colocan por debajo del 4%.

Por lo que respecta al porcentaje de PIB destinado a educación superior, se puede constatar que cinco países se mantienen a la cabecera con porcentajes considerablemente elevados. Bolivia y Cuba destinan más del 1.4%, seguidos de México, Nicaragua y Panamá con más de un 1% superando así la media regional (0.80%).

Por su parte, el Cuadro 8 muestra el porcentaje del gasto público destinado a educación, actuando así como un indicador de la prioridad que los gobiernos otorgan a este bien en relación a otros tales como sanidad, defensa, vivienda, etcétera. Se observa, que la mayoría de los países de la región asignan a educación un porcentaje reducido de su gasto público. Aunque la media regional es superior a la de la media OCDE (15.8% frente a 11.9%), nótese que ésta, aun destinando un menor porcentaje de su gasto público a educación, asigna una mayor parte de su PIB a este servicio público.

Cuadro 8
Porcentaje del gasto público destinado a educación (2002-2003)

Países	Total Educación (%)	Distribución según niveles educativos			
		Educación Superior		Resto niveles	
Argentina	13,8	2,5	18,12%	11,3	81,88%
Bolivia	19,7	4,9	24,87%	14,8	75,13%
Bras)l*	12	2,0	16,67%	10,0	83,33%
Chile	18,7	1,7	9,09%	17,0	90,91%
Colombia	15,6	2,0	12,82%	13,6	87,18%
Costa Rica	22,4	4,4	19,64%	18	80,36%
Cuba*	16,8	2,7	16,07%	14,1	83,93%
Ecuador*	8,0	…		…	
El Salvador*	20	1,6	8,00%	18,4	92,00%
Guatemala*	11,4	…		…	
México	24,3*	4,6	18,93%	19,7	81,07%
Nicaragua	15	5,9	39,33%	9,1	60,67%
Panamá*	7,3	1,9	26,03%	5,4	73,97%
Paraguay	11,4	1,8	15,79%	9,6	84,21%
Perú	17,1	1,9	11,11%	15,2	88,89%
República Dominicana*	13,2	1,7	12,88%	11,5	87,12%
Uruguay	9,6	2,2	22,92%	7,4	77,08%
América Latina (1)	15,8	2,8	17,72%	13,0	82,28%
Países OCDE (2)	11,9	2,6	21,85%	9,3	78,15%

… Sin datos

* Corresponde al periodo 2001-2002

(1) Para obtener los promedios de la región se consideran 15 países para los cuales se cuenta con toda la información a efectos del ajuste de porcentajes

(2) Se considera la media de los países de la OCDE. México pertenece a este grupo.

Fuente: UNESCO (varios años) y OCDE (2005).

A su vez, la distribución del gasto público entre los diversos niveles educativos muestra que la prioridad de los gobiernos latinoamericanos está orientada a fomentar el desarrollo y crecimiento de los niveles inferiores (primaria y secundaria), que concentran en promedio un 82% del gasto (un 78% la OCDE), siendo Chile y El Salvador los países con porcentajes más elevados (91% y 92%, respectivamente). Este comportamiento del gasto público responde a las recomendaciones del Banco Mundial, quien respalda para los países en vías de desarrollo una mayor inversión en los niveles inferiores en detrimento de la educación superior. El Banco Mundial justifica su postura por considerar que el graduado de nivel universitario obtiene unos beneficios suficientemente elevados como para financiar los costes de su formación.

Por tanto, en los SNES regionales sólo un 18% del gasto público educativo se destina al nivel superior, no obstante, los países presentan situaciones muy distintas. En general, estos bajos porcentajes reducen las posibilidades de la educación superior para incrementar los recursos provenientes de fuentes públicas, siendo mayor la necesidad de diversificar las fuentes de financiación.

Esfuerzo financiero en educación superior

Organismos internacionales, como la OCDE y la Unesco, han diseñado políticas que recomiendan la diversificación de las fuentes de financiación en la educación universitaria, con el fin de hacer frente a sus elevados costes y reducir los problemas de equidad que se pueden generar. Así, la Unesco reconoce que la cofinanciación privada es una importante herramienta para estimular la expansión de la educación superior, contribuyendo no sólo al desarrollo económico y social de un país, sino también aportando importantes beneficios individuales a todos los que acceden a ella (Unesco, 1998).

Para evaluar hasta qué punto el esfuerzo de los países por diversificar los recursos ha generado cambios en las políticas de financiación de los SNES se ha recurrido a analizar el porcentaje que representa sobre el PIB el gasto público y privado que se destina a educación superior (Cuadro 9). Si bien no se dispone de dicha información para todos los países, los datos con los que se cuenta permiten extraer algunas conclusiones. Así, Chile y Colombia son los países que realizan una mayor inversión (superior al 2%), seguidos de Paraguay (1.6%), coincidiendo con los que invierten mayores recursos privados (1.8%, 1.4% y 0.9%, respectivamente). En el resto de países se refleja un gasto total inferior al 1.4% y, por el contrario, los recursos privados suelen ser muy reducidos o casi inexistentes, dependiendo la mayoría de sus SNES de los fondos públicos para el desempeño de sus actividades.

En ALC, el gasto público representa el 58% de los recursos totales mientras que en la OCDE se eleva al 78%, lo que permite constatar que, aunque la inversión total en la educación superior es mayor en la OCDE (1.4%), el esfuerzo por generar mayores recursos por la vía privada se centra en ALC con un porcentaje que ronda el 40%.

En general, el esfuerzo de los gobiernos por fomentar la participación de recursos privados en los SNES ha tenido hasta el momento resultados muy reducidos. Sólo en tres países latinoamericanos (Chile, Colombia y Paraguay) el peso de la financiación privada supera el 55% de los recursos de educación superior (82%, 67% y 56%, respectivamente). En el resto, el peso de la financiación de la educación superior recae casi enteramente en el gasto público.

Cuadro 9
Naturaleza del gasto en educación superior (2002-2003)

Países	Porcentaje del PIB destinado a educación superior			Naturaleza del gasto en educación superior	
	Gasto público	Gasto privado[(a)]	Total	Gasto público	Gasto privado[(a)]
Argentina	0,7	0,4	1,1	64%	36%
Bolivia	1,6	-	…		
Brasil*	0,7	…	…		
Chile	0,4	1,8	2,2	18%	82%
Colombia	0,7	1,4	2,1	33%	67%
Costa Rica	1	0	1	100%	0%
Cuba	1,4	0	1,4	100%	0%
El Salvador *	0,2	0,2	0,4	50%	50%
México	1,0	0,4	1,4	71%	29%
Nicaragua	1,2	…	…		
Panamá *	1,1	0,1	1,2	92%	8%
Paraguay	0,7	0,9	1,6	44%	56%
Perú	0,3	…	…		
República Dominicana *	0,3	0,1	0,4	75%	25%
Uruguay	0,6	-	0,6	100%	
América Latina (1)	0,7	0,5	1,2	58%	42%
Países OCDE (2)	1,1(3)	0,3 (4)	1,4	79%	21%

… Sin datos
- Nulo o insignificante
* Corresponde al periodo 2001 - 02
(a) Se excluyen los recursos provenientes de fuentes internacionales ya que representan porcentajes muy reducidos (casi nulo para los países que cuentan con esta información)
(1) Para obtener los promedios de la región se consideran 11 países para los cuales se cuenta con toda la información a efectos del ajuste de porcentajes
(2) Se considera la media de los países de la OCDE. México pertenece a este grupo de países
(3) Incluye el subsidio público a hogares y el gasto directo proveniente de fuentes internacionales
(4) No incluye las ayudas destinadas a las instituciones educativas.
Fuente: Unesco (varios años) y OCDE (2005).

Gasto por estudiante de educación superior

Un indicador muy útil y manejado por los gestores y políticos educativos para medir la inversión en educación es el gasto por estudiante. En el Cuadro 10 se observa que, si bien el promedio regional es de US $3,630 expresado en Paridades de Poder Adquisitivo (PPA), ocho de los países superaron esta cifra, invirtiendo más de US $4,000 por estudiante, siendo Brasil el que presenta un indicador más alto con US $11,946, seguido de Chile y Colombia con US $6,528 y US $6,782, respectivamente. Por el contrario, el gasto por estudiante de El Salvador se situó en los US $400.

En el Cuadro 10 se recoge también el cociente del gasto por alumno entre el PIB *per cápita*. Esta cifra es un indicador del esfuerzo realizado por un país en educación superior, ya que señala qué porcentaje de su renta se destina a ese servicio. Al igual que ocurría con el gasto en términos absolutos, existen grandes diferencias entre los países de la región.

Si se compara la media regional de gasto por estudiante con la de la OCDE, la brecha es considerablemente amplia, ya que el gasto por estudiante de la OCDE triplica al de ALC. Por el contrario, el gasto por estudiante en relación con el PIB *per cápita* de ALC supera la media de la OCDE en más de 20 puntos. Estos resultados se explican al comprobar que el PIB per cápita medio de los países de la OCDE es muy superior (US $27,821) al de ALC (5,994), por ello, aunque el esfuerzo es más elevado en la región latinoamericana, no es suficiente si se pretende alcanzar los niveles de gasto de los países de la OCDE.

Cuadro 10
Gasto por estudiante de educación superior y PIB *per cápita* (US $-PPA) (2000-2001)

País	PIB per cápita	Gasto por estudiante	% de PIB per capita destinado a Gasto por Estudiante
	(A)	(B)	(C) = (B/A)
Argentina	12.377	5.382	43
Bolivia	2.424	1.495	62
Brasil	7.625	11.946	157
Chile	9.417	6.528	69
Colombia	6.248	6.782	109
Costa Rica	8.650	5.402	62
Cuba [(a)]	5.500	2.879	52
Ecuador	3.203	1.101	34
El Salvador	4.497	469	10
Guatemala	3.821	1.173	31
Honduras	2.453	1.456	59
México	9.023	4.688	52
Nicaragua	2.366	4.698	199
Panamá	6.000	2.863	48
Paraguay	4.426	4.484	101
Perú	4.799	1.379	29
República Dominicana	6.033	560	9
Uruguay	9.035	2.057	23
América Latina	5.994	3.630	61
Países OCDE	27.821	11.109	40

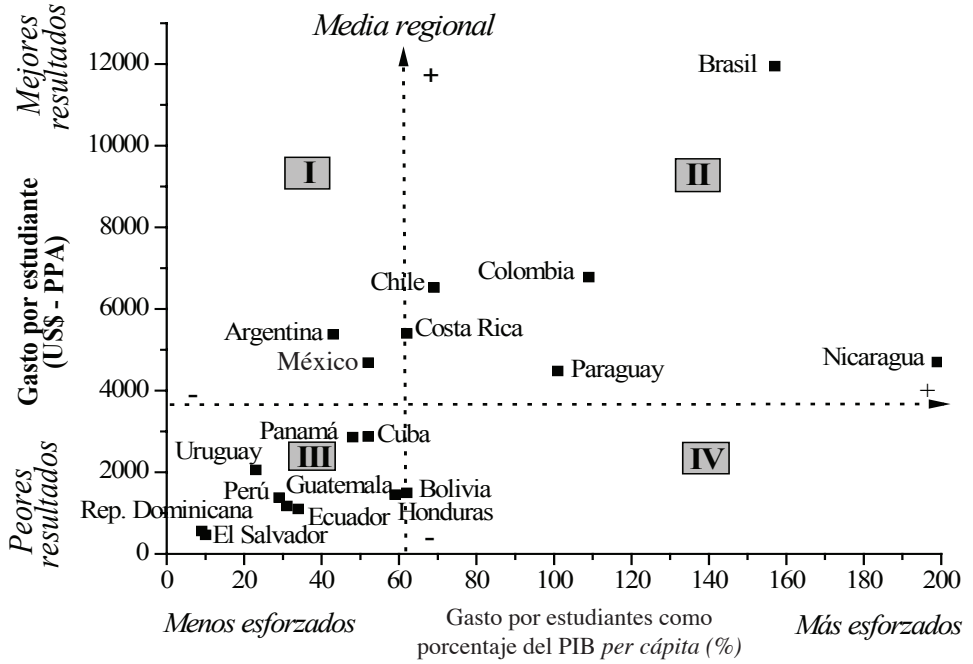
(a) Santos, E., Alpízar, M. y León, M. (2004): "Estudio sobre el financiamiento de la educación superior de Cuba", IESALC-UNESCO.
Fuente: Elaboración propia a partir de Wolf y Gurría (2005).

Para clarificar este aspecto en la Gráfica 2 se han incluido el gasto por estudiante (eje de ordenadas) y el esfuerzo financiero *per cápita*, medido como el gasto por estudiante entre el PIB *per cápita* (eje de abscisas). Las líneas de división horizontal y vertical señalan la media regional para ambas variables, dividiendo el gráfico en cuatro cuadrantes.

Los cuadrantes I y III recogen a los países que realizan un esfuerzo inferior a la media regional (61%). La mayoría de éstos consiguen unos resultados, en términos de gasto por estudiante, también inferiores a la media, situándose en el cuadrante III (*menos esforzados, peores resultados*). No obstante, Argentina y México, aún realizando un esfuerzo inferior, tienen un gasto por estudiante superior a US $3,630, posicionándose en el cuadrante I (*menos esforzados, mejores resultados*). Dado que su PIB

per cápita es superior a la media regional, con destinar una menor parte de su riqueza a educación superior pueden conseguir un gasto por estudiante superior a la media.

Gráfica 2
Relación del PIB *per cápita* y el gasto por estudiante (2000-2001)



Fuente: Elaboración propia a partir de Wolf y Gurría (2005)

Por el contrario, los cuadrantes II y IV contienen a los países que realizan un esfuerzo superior a la media. En su mayoría éstos obtienen unos resultados superiores, situándose en el cuadrante II (*más esforzados, mejores resultados*). En este cuadrante destaca el caso de Brasil, cuyo gasto por estudiante es muy superior a los US $3,630. Por su parte, Bolivia, situada en el cuadrante IV (*más esforzados, peores resultados*) realiza un esfuerzo ligeramente superior a la media regional, aún así, sus resultados son inferiores como consecuencia de su reducido PIB *per cápita*.

En resumen, la mayoría de los países de la región tiene un esfuerzo inversor en educación superior inferior a la media lo que se traduce en una escasa financiación por estudiante. Por el contrario, en países como Brasil y Nicaragua el logro alcanzado es significativo no sólo en términos de porcentaje de PIB *per cápita* sino también en términos absolutos de gasto por estudiante.

Análisis empírico

En este apartado se aplican las técnicas del análisis cluster con el fin de agrupar los SNES regionales atendiendo a características comunes. Para ello, en primer lugar, se definen detalladamente las variables que han guiado el análisis descriptivo y que serán utilizadas en el desarrollo del análisis estadístico. En segundo lugar, se describe la metodología empleada y, finalmente, se discuten los resultados obtenidos, comparándolos con los de los trabajos previos.

Descripción de las variables

Las variables utilizadas han sido obtenidas de las fuentes estadísticas proporcionadas por los ministerios de educación y por diversos organismos internacionales como el Banco Mundial, la Unesco, la CEPAL, el IESALC y la OCDE, entre otros. Se deben resaltar algunas dificultades que han estado presentes en esta fase de la investigación:

> 1) En algunos indicadores considerados fundamentales para el trabajo no se disponía de una fuente homogénea y por ello se ha recurrido a diversas fuentes, principalmente a los ministerios de educación de los países respectivos y los informes nacionales elaborados para el IESALC.
> 2) No siempre ha sido posible encontrar datos referidos al mismo año para todos los países, por lo que se ha tenido que considerar varios periodos lectivos.
> 3) Por último, la carencia de cifras en la mayoría de los indicadores para algunos países ha obligado a considerar únicamente 15 de los 19 países que conforman la región de ALC.

A continuación se describen las variables consideradas en el análisis, así como la fuente de información consultada y el año al que hacen referencia, agrupándolas en las tres áreas que se han desarrollado en los epígrafes previos (demanda, oferta y financiación).

El conjunto de indicadores relativos a la demanda agrupa a nueve variables cuya información fue obtenida, principalmente, de las fuentes del Banco Mundial así como de los correspondientes ministerios de educación e Informes Nacionales elaborados para el IESALC. El periodo al que hacen referencia todas las variables ha sido 2002–2003 (Cuadro 11).

Cuadro 11
Indicadores de demanda de la educación superior

Variables	Denominación	Definición	Fuente
1. T_Matric	Matrícula en educación superior	Número de estudiantes matriculados en educación superior	Banco Mundial, Estadísticas de Educación (EdStats) Periodo 2002–2003
2. %_Matric_Púb	Porcentaje de matrícula en educación superior en el sector público	Porcentaje de estudiantes de educación superior matriculados según sector	Didou (2005) Periodo 2002-2003
3. %_Matric_Priv	Porcentaje de matrícula en educación superior en el sector privado		
4. Matr_Univ	Matrícula universitaria	Número de estudiantes matriculados en el sistema universitario (5-A) según sector	Ministerios de Educación e Informes nacionales elaborados para el IESALC Periodo 2002-2003
5. Matr_Univ_Púb	Matrícula universitaria en el sector público		
6. Matr_Univ_Priv	Matrícula universitaria en el sector privado		
7. %_MatricUniv_Púb	Porcentaje de matrícula universitaria en el sector público	Porcentaje de estudiantes universitarios según sector	
8. %_MatricUniv_Priv	Porcentaje de matrícula universitaria en el sector privado		
9. TBE_EdSup	Tasa Bruta de Escolarización de la educación superior	Porcentaje que representan los estudiantes de educación superior (independientemente de su edad), sobre la población en edad de cursar estudios de educación superior	Banco Mundial, Estadísticas de Educación (EdStats) Periodo 2002-2003

Por su parte, los indicadores de oferta contemplan doce variables. Para su obtención se ha utilizado, fundamentalmente, la información publicada en los ministerios de educación y los informes nacionales para el IESALC. Las variables de relación (5) fueron calculadas a partir de los datos de demanda y oferta obtenidos. Se consideran los datos para tres periodos: de 2000 a 2003 (ver Cuadro 12).

Cuadro 12
Indicadores de oferta de la educación superior

Variables	Denominación	Definición	Fuente
1. Inst_Univ	Instituciones universitarias	Número de universidades de cada país. Éstas pueden ser de carácter público y privado, cuya diferencia radica en su forma de administración (dirigidas por un organismo público o por entidad no gubernamental).	Ministerios de Educación e informes nacionales elaborados para el IESALC Periodo 2000-2001, 2002-2003 y 2003-2004 según países
2. Inst_Univ_Púb	Instituciones universitarias públicas		
3. Inst_Univ_Priv	Instituciones universitarias privadas		
4. T_Docent	Docentes de la educación superior	Número de personas oficialmente habilitadas para impartir enseñanza según sector con independencia de su dedicación, cualificación profesional o el modo de dispensar la enseñanza (personalmente y/o a distancia)	Banco Mundial Estadística de Educación (EdStats) Periodo 2001-2002 y 2002-2003 según países
5. T_Docent_ Univ	Docentes universitarios		Ministerios de Educación e informes nacionales elaborados para el IESALC Periodo 2000-2001, 2002-2003 y 2003-2004 según países
6. Docent_Univ_ Púb	Docentes en universidades públicas		
7. Docent_Univ_ Priv	Docentes en universidades privadas		
8. Rel_AP	Número de estudiantes por profesor de educación superior	Cociente entre el número de alumnos y el número de docentes.	Elaboración propia a partir de las variables anteriores
9. Rel_AP_Univ	Número de estudiantes por profesor universitario		
10. Rel_MU_IU	Número de estudiantes por universidad	Cociente entre el número de alumnos y el número de universidades según sector	
11. Rel_MU_Púb	Número de estudiantes por universidad pública		
12. Rel_MU_Priv	Número de estudiantes por universidad privada		

Por último, el Cuadro 13 contempla los indicadores de financiación, en total diez variables procedentes en su mayoría del *Compendio Mundial de la Educación* de los años 2004 y 2005, lo que facilita su comparación. Los periodos a que hacen referencia son tres (2000 a 2003).

Cuadro 13
Indicadores de financiación de la educación superior

Variables	Denominación	Definición	Fuente
1. GPE_PIB	Gasto público a educación como porcentaje de PIB	Porcentaje que representa el gasto público destinado a educación/ educación superior sobre el PIB	Unesco (varios años) Periodos 2001-2002 y 2002-2003 según países
2. GPES_PIB	Gasto Público en educación superior como porcentaje de PIB		
3. GPrivES_PIB	Gasto Privado en educación superior como porcentaje de PIB	Porcentaje que representa el gasto privado destinado a educación superior sobre el PIB	
4. % Púb_Ed Sup	Porcentaje de gasto público en educación superior	Porcentaje que representa el gasto público /privado en educación superior	
5. % Priv_EdSup	Porcentaje de gasto privado en educación superior		
6. GPE_GPT	Gasto Público en educación como porcentaje del gasto público total	Porcentaje que representa el gasto público destinado a educación sobre el gasto público total	
7. GPES_GPTEd	Gasto Público a educación superior como porcentaje del gasto público a educación	Porcentaje que representa el gasto público destinado a educación superior sobre el gasto público educativo	
8. G_Estud_PIBpc	Gasto por estudiante de educación superior en términos de PIB *per cápita*	Porcentaje que representa el gasto por estudiante sobre el PIB *per cápita*.	Wolf y Gurría (2005) Periodo 2000-2001
9. G_Estud_$	Gasto por estudiante de educación superior (US $ -PPA)	Gasto por estudiante de educación superior en dólares estadounidenses expresado en Paridades de Poder Adquisitivo (PPA)	
10. PIB_pc	PIB *per cápita*	PIB *per cápita*, medido en dólares estadounidenses expresado en Paridades de Poder Adquisitivo (PPA)	

Por tanto, en el análisis estadístico se han considerado un total de 31 variables disponibles para 15 países y que hacían referencia, mayoritariamente, al periodo 2002-2003.

Metodología de la investigación

Para clasificar a los SNES se ha empleado el "análisis cluster o de conglomerados", que tiene por objeto descubrir agrupamientos de casos sobre la base de sus similitudes o diferencias. Cada grupo o cluster resultante contiene aquellos elementos considerados homogéneos entre sí, pero diferentes de los incluidos en otro cluster (Gondar, 2003).

La selección de las variables que se han utilizado en el análisis cluster se obtuvo a partir de la "matriz de correlaciones". Así, dentro de cada grupo de variables explicativas se seleccionó, al menos, una variable que no presentase correlación con las escogidas de entre los grupos restantes. Como consecuencia, el análisis se realiza con cuatro variables: matrícula en educación superior (T_Matric), estudiantes por docente de educación superior (Rel_AP), gasto público en educación superior como porcentaje de gasto público educativo (GPES_GPTEd), y PIB *per cápita* (PIB_ pc) (Cuadro 14).

Cuadro 14
Países y variables del estudio

Países	T_Matric	Rel_AP	GPE_GPTEd	PIB_pc
1. Argentina	2.026.735	15,9	18	12.377
2. Bolivia	311.015	19,1	25	2.424
3. Brasil	3.579.252	14,8	17	7.625
4. Chile	521.609	13,8	9	9.417
5. Colombia	989.745	11,9	13	6.248
6. Costa Rica	77.283	20,4	20	8.650
7. Cuba	235.997	5,3	16	5.500
8. El Salvador	113.366	15,5	8	4.497
9. México	2.236.791	9,7	19	9.023
10. Nicaragua	100.363	15,3	39	2.366
11. Panamá	117.601	13,9	26	6.000
12. Paraguay	146.892	15,4	16	4.426
13. Perú	831.345	14,8	11	4.799
14. Rep. Dominicana	286.954	25,8	13	6.033
15. Uruguay	98.520	8,2	23	9.035

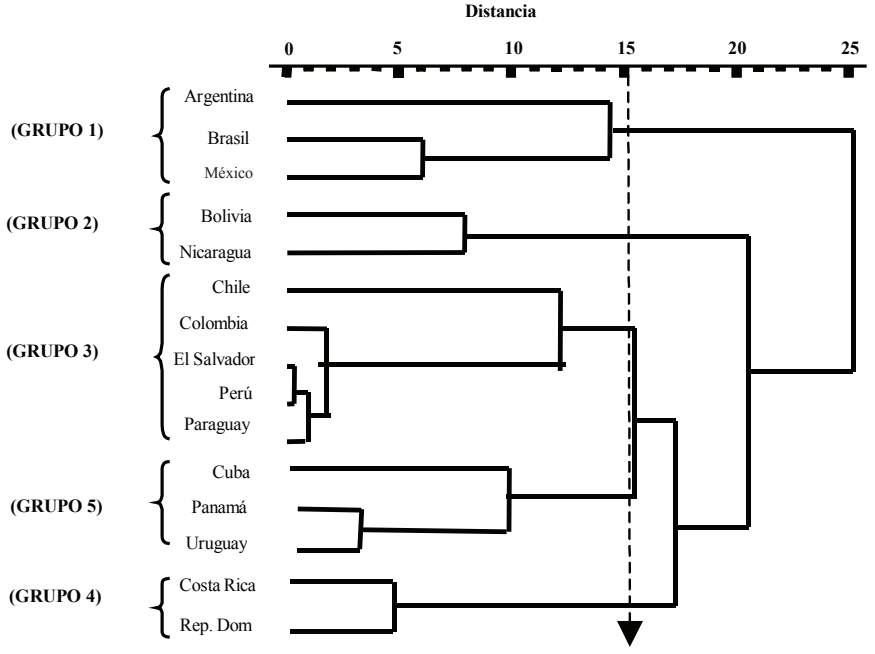
Dentro del análisis cluster se pueden distinguir dos grandes procedimientos de clasificación: los divisivos y los aglomerativos. Dado que el objetivo principal de esta investigación es definir clusters de SNES homogéneos, se opta por utilizar estos últimos, ya que van agrupando a los elementos individuales de acuerdo con una medida de distancia hasta llegar a la formación de un único cluster.

A su vez, los procedimientos aglomerativos disponen de dos tipos de análisis cuya diferencia radica en la determinación del número de grupos formados. Mientras que en el "*método jerárquico*" el número de grupos es conocido a *posteriori*, en el "*método de K Medias*" (no jerárquico) se conoce a *priori* mediante la determinación de los *"k grupos"*. En este caso se aplicará el análisis jerárquico, ya que es considerado el más adecuado para clasificar muestras pequeñas. Su objeto es permitir determinar el número idóneo de clusters que represente la estructura interna de los datos (Visauta y Martori, 2003).

Dentro de los métodos de aglomeración disponibles en el *"Análisis de Conglomerados Jerárquicos*" del módulo del Programa Informático SPSS (versión 12), se ha escogido es el "Método Ward", que calcula la media de todas las variables de cada cluster y posteriormente, para cada caso, calcula la distancia euclídea al cuadrado respecto a esta media y se suma para todos ellos. Así, en cada paso, los cluster que se van formando serán aquellos que cuentan con el menor incremento en la suma de las distancias al cuadrado dentro de cada grupo. Dado que la distancia euclídea al cuadrado depende de la métrica de las variables, se procedió previamente a su estandarización a fin de evitar que las variables tuviesen pesos muy distintos en el cálculo de la distancia. Las principales ventajas del método Ward son la formación de clusters más compactos y de similar tamaño y la minimización de la pérdida de información en el proceso de formación de los conglomerados (Pardo y Ruiz, 2002).

El número idóneo de clusters se ha decidido atendiendo a los resultados de los estadísticos propuestos por el análisis jerárquico. Así, el *Historial de conglomerados* mostraba como a partir de la etapa 10 todos los países estaban asignados a un determinado grupo, contando hasta ese momento con cinco grupos claramente definidos. Por su parte, en el "Dendograma" también se visualiza como, a una altura de 15 puntos (próximos a las líneas de fusión de los elementos al inicio de la escala), el número de clusters es de cinco (Gráfica 3).

Gráfica 3
Dendograma (Método Ward, Distancia Euclídea al Cuadrado)



El Cuadro 15 recoge los grupos resultantes así como los centroides o medias de las variables medidas en su escala original. Los centroides son de gran utilidad para interpretar los resultados, ya que resumen los valores centrales de las variables de interés para cada conglomerado. Por tanto, los centroides indican las variables en las que más se diferencian los conglomerados ayudando a conocer su constitución interna y a interpretar la solución, como se apreciará en la discusión de los resultados.

Una vez definido el número de elementos que conforma cada conglomerado surge la necesidad de realizar una validación de los resultados obtenidos, para lo cual normalmente se acude al análisis discriminante (Gómez, 1999), proceso que se realiza a continuación.

En primer lugar se ha comprobado si existen diferencias significativas entre los conglomerados. Así, en el Cuadro 16, que recoge la "*prueba de igualdad de las medias de los grupos",* se comprueba que todos los estadísticos *F* tienen asociados niveles críticos significativos (menores al 0.05), por lo que se puede asumir que todas las variables incluidas en el análisis contribuyen a la clasificación de los elementos dentro de los correspondientes grupos. Aparte de este estadístico, se utiliza el *lambda de Wilks,* indicador que varía entre 0 y 1. Cuando *lambda* disminuye hacia el valor 0, como sucede en este caso, la discriminación entre grupos va aumentando.

Cuadro 15
Composición y centroides de los conglomerados

Grupos conformados	N casos asignados	Sujetos	Centroides de los conglomerados en puntuaciones originales			
			T_Matric	Rel_AP	GPES_GPTEd	PIB_pc
1	3	Argentina, Brasil, México	2.614.259,33	13,467	18,00	9.675,00
2	2	Bolivia, Nicaragua	205.689,00	17,200	32,00	2.395,00
3	5	Chile, Colombia, El Salvador, Paraguay, Perú	520.591,40	14,280	11,40	5.877,40
4	2	Costa Rica, República Dominicana	182.118,50	23,100	16,50	7.341,50
5	3	Cuba, Panamá, Uruguay	150.706,00	9,133	21,67	6.845,00
Total	**15**	**15**	**778.231,20**	**14,653**	**18,20**	**6.561,33**

Cuadro 16
Pruebas de igualdad de las medias de los grupos

	Lambda de Wilks	F	gl1	gl2	Sig.
T_ Matric	,139	15,495	4	10	,000
Rel_ AP	,265	6,932	4	10	,006
GPES_ GPTEd	,250	7,488	4	10	,005
PIB_ pc	,375	4,171	4	10	,030

Conocida la relevancia de las variables para la formación de los grupos, a continuación se calcula la matriz de confusión, que toma como variable dependiente la nueva variable de pertenencia de cada elemento al cluster creado y como variables independientes las utilizadas en el análisis cluster (ver Cuadro 17). Los elementos de la diagonal de la matriz representan el número de individuos correctamente clasificados. La matriz muestra que las estimaciones del modelo discriminante aplicado a la solución obtenida del análisis cluster proporciona un porcentaje de asignaciones correctas del 93.3%, lo que indica una bondad del análisis más que aceptable.

Cuadro 17
Resultado de la clasificación (Matriz de Confusión)

Grupos reales	Grupo de pertenencia pronosticado					Total
	1	2	3	4	5	
1	3	0	0	0	0	3
2	0	2	0	0	0	2
3	0	0	5	0	0	5
4	0	0	0	2	0	2
5	0	1	0	0	2	3
Total	**3**	**3**	**5**	**2**	**2**	**15**

Clasificados correctamente el 3.3% de los casos agrupados originales

Discusión de los resultados

De acuerdo con el análisis cluster, se han obtenido cinco grupos o conglomerados conformados por los países que comparten SNES similares con relación a las variables consideradas. A partir de la información sintetizada en el Cuadro 15 y en la Gráfica 4 se establecen las características que distinguen a cada uno de los grupos:

GRUPO 1: "SNES de gran tamaño". Este grupo está compuesto por tres SNES (Argentina, Brasil y México) caracterizados por su elevado número de estudiantes. Estos sistemas cuentan, además, con una plantilla docente adecuada para atender a una demanda que supera como media los 2.6 millones de estudiantes, ya que mantienen una media de 13.4 estudiantes por profesor (recuérdese que este dato para la OCDE era de 15.4 estudiantes por profesor), siendo el SNE mexicano el que posee un mejor ajuste entre oferta y demanda gracias a su mayor dotación de recursos humanos (nueve alumnos por profesor).

Su prioridad por financiar la educación superior frente a otros niveles es similar a la media de los países de la región (18.20% del gasto público educativo se destina a la educación superior). No obstante, por tratarse del grupo de países que cuenta en media con el mayor PIB *per cápita*, este esfuerzo financiero podría resultar "suficiente" para mantener un gasto por estudiante adecuado (recuerde que Argentina y México formaban parte de los países "menos esforzados, mejores resultados").

GRUPO 2: "SNES con escasa capacidad financiera y elevada prioridad pública". Este grupo lo conforman los SNES de Bolivia y Nicaragua. Su característica fundamental es que asignan un elevado porcentaje del gasto público educativo al sistema terciario (32%). Sin embargo, al tratarse de los países más pobres de la región (US $2,300 PPA), este esfuerzo financiero tiene importantes resultados en términos relativos pero no en términos absolutos. Recuérdese que Bolivia se encontraba entre los países "más esforzados, peores resultados". No sucedía así para Nicaragua, que, gracias a su esfuerzo financiero, conseguía un gasto por estudiante ligeramente superior a la media regional. Este hecho se traduce en una menor dotación de recursos humanos, lo que se puede constatar a través de la relación "alumnos por profesor", que en promedio es la segunda más alta de los grupos.

GRUPO 3: "SNES con un alto grado de privatización". Este grupo cuenta con un total de cinco (Chile, Colombia, El Salvador, Paraguay y Perú), que concentran en promedio en torno a 500,000 estudiantes, pudiendo calificarse también como sistemas de tamaño mediano. El porcentaje de gasto público educativo destinado a educación superior es el más bajo de todos los cluster. Posiblemente, una de las razones principales de este resultado es el elevado grado de privatización de estos SNES. Como se vio en el análisis descriptivo, más del 50% de su oferta universitaria recae en el sector privado. Asimismo, el gasto privado destinado a financiar la educación superior supone también más del 50% de los recursos que percibe el sector (nótese que este dato se desconoce para Perú).

GRUPO 4:"SNES masificados y de pequeño tamaño". Dentro de este grupo se encuentran Costa Rica y República Dominicana, cuyos SNES concentran una baja matrícula en el nivel superior, acompañada por una reducida plantilla docente, lo que se refleja en el elevado número de alumnos por profesor (23 estudiantes por docente), el mayor de los cinco grupos y muy por encima de la media regional. Esta situación podría venir explicada por la baja prioridad que sus gobiernos parecen otorgar a la educación superior frente a otros niveles, ya que este cluster es el segundo en destinar un menor porcentaje de gasto público educativo al sector terciario, tras el GRUPO 3 *"SNES con un alto grado de privatización".* En este sentido, actúa de forma opuesta al *GRUPO 2 "SNES con escasa capacidad financiera y elevada prioridad pública",* ya que Costa Rica y República Dominicana tienen una capacidad financiera superior a la media (PIB_pc medio US $7.341) y priman a otros los niveles educativos frente a la educación superior.

GRUPO 5: "SNES poco masificado y de pequeño tamaño". Los SNES que conforman este grupo (Cuba, Panamá y Uruguay) presentan el volumen de matrícula más bajo de los cinco clusters (menos de 151,000). Sin embargo, el esfuerzo financiero público es el segundo más alto de los grupos (21.07%), superando la media regional (18.20%). Ambos aspectos pueden contribuir a explicar su ratio de nueve estudiantes por profesor, el menor de todos los clusters.

A modo de conclusión, entre las clasificación más conocidas están las realizadas por Brunner (1995) y García (2002), los cuales han considerado como criterio importante de clasificación el tamaño de los sistemas en términos de demanda, la tasa de escolarización y la proliferación institucional. Ambas clasificación son muy similares, aunque difieren en la cantidad de grupos obtenidos. Brunner clasifica los países en seis grupos, mientras García clasifica los países en cuatro grupos. En el Cuadro 18 se proporcionan las clasificaciones de ambos autores junto con la obtenida a partir del análisis cluster. Todas aparecen ordenadas según el criterio "tamaño de los SNES" para facilitar la comparación. Nótese que hay cuatro países (Venezuela, Ecuador, Guatemala y Honduras) para los que no se contó con datos, no pudiendo integrarse en el análisis cluster.

Se puede apreciar que la clasificación obtenida en el análisis cluster difiere de las clasificaciones de Brunner y García en cuanto al número de conglomerados, ya que se obtuvo cinco grupos, mientras Brunner cuenta con seis y García con cuatro grupos. A excepción del *GRUPO 1,* donde las tres clasificaciones coinciden, la composición del resto de clusters presenta ligeras variaciones. Ello se debe al peso que en nuestro análisis han tenido las variables de financiación: prioridad financiera pública de la educación superior (medida por el porcentaje de gasto público educativo destinado a este nivel) y capacidad financiera del país (medido por el PIB_pc).

Gráfica 4
Mapa de los SNES

De esta comparativa se pueden extraer algunas conclusiones:

• El tamaño sigue siendo una variable con mucho peso a la hora de clasificar los SNES. De hecho, los clusters situados en los extremos del Cuadro 18 vienen determinados por esta variable. Por un lado tenemos los "sistemas de gran tamaño" y por otro, los sistemas pequeños (a partir de la columna "4. Sistemas medianos-pequeños", los SNE agrupados en tales clusters coinciden en todas las clasificaciones.

• No obstante, la capacidad financiera de los países y la prioridad financiera que los gobiernos otorguen a la educación superior frente a otros niveles también tienen una capacidad discriminante importante, ya que diferencia a dos clusters: Grupo 3, sistemas con un alto grado de privatización, y Grupo 2, sistemas con escasa capacidad financiera y elevada prioridad de la educación superior.

Cuadro 18
Comparativa de las clasificaciones de los SNES latinoamericanos

Clasificación	1 Sistemas de gran tamaño	2 Sistemas grandes	3 Sistemas medianos	4 Sistemas medianos –pequeños	5 Sistemas pequeños	6 Sistemas muy pequeños
Brunner [(a)] (1995)	Argentina, Brasil y México	Colombia, Perú, y Venezuela	Chile, Cuba y Ecuador	Bolivia, El Salvador, Guatemala, República Dominicana	Costa Rica, Panamá y Uruguay	Honduras, Nicaragua y Paraguay
García [(b)] (2002)	Argentina, Brasil y México	Colombia, Perú, y Venezuela	Bolivia, Chile, Cuba y Ecuador	Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Panamá, Paraguay, República Dominicana y Uruguay		
Clasificación a partir del Análisis Cluster (2006)	Argentina, Brasil y México GRUPO 1	Chile, Colombia, El Salvador, Paraguay y Perú GRUPO 3	Bolivia y Nicaragua GRUPO 2	Costa Rica y República Dominicana GRUPO 4	Cuba, Panamá y Uruguay GRUPO 5	

(a) Clasifica por volumen de matrícula, tasa de escolarización y proliferación institucional (Brunner, 1995)
(b) Clasifica por volumen de matrícula (García, 2002)

Conclusiones

A pesar de que los SNES latinoamericanos se han desarrollado en contextos políticos y sociales diferentes, sus respuestas ante procesos comunes (crisis económicas o incremento de la demanda de educación superior) han seguido en ocasiones las mismas pautas. Este comportamiento ha permitido detectar sus principales similitudes y diferencias, favoreciendo su agrupación en diferentes clusters.

En este trabajo se toma como referencia las clasificaciones realizadas por Brunner (1995) y García (2002) y, a diferencia de estas investigaciones previas, se consideran variables de carácter financiero y se aplican técnicas estadísticas con el fin de detectar si la financiación tiene un carácter discriminante en el agrupamiento de los SNES latinoamericanos.

Los resultados del análisis cluster han determinado la formación de cinco grupos de sistemas, los cuales se diferencian fundamentalmente por su tamaño y por su esfuerzo financiero público en educación superior, demostrando la importancia de la financiación en la clasificación de los sistemas.

Referencias

ALARCÓN, F. y J. Luna (2003). "La evaluación y acreditación de la educación superior en Centroamérica", en IESALC. *La evaluación y la acreditación de la educación superior en América Latina y el Caribe,* CSUCA.

BRENES, I. (2003). "Los géneros en la educación superior universitaria en Costa Rica", en Consejo Nacional de Rectores. *Oficina de Planificación de la Educación Superior*, IESALC.

BRUNNER, J. J. (1995). "Educación superior en América Latina: Una agenda de problemas, políticas y debates en el umbral del año 2000", *Proyecto de Políticas Comparadas de Educación Superior*, Colombia.

——— (2005). *Guiar el mercado. Informe sobre la educación superior en Chile*, Santiago de Chile, Universidad Adolfo Ibáñez (en www.uai.cl).

CEPAL (2004). *Panorama social de América Latina y el Caribe 2004*, CEPAL (en www.eclac.cl).

——— y UNESCO (2004). "Gestión de la educación en América Latina y el Caribe: ¿Vamos por un buen camino?", *Seminario de alto nivel CEPAL/UNESCO*, San Juan, Puerto Rico.

——— (2005). "Invertir mejor para invertir más: financiamiento y gestión de la educación en América Latina y el Caribe", *SERIE Seminarios y Conferencias*, No. 43.

GARCÍA, C. (2002). "Desafíos emergentes y tensiones acumuladas. Educación superior en América Latina", en: H, Casanova (Coord.). *Nuevas políticas de educación superior*, A Coruña, Netbiblo.

GÓMEZ, M. (1999). "El análisis cluster en investigación de marketing: metodología y crítica", en J.R. Hair *et al.* (Eds.). *Análisis multivariante,* Prentice Hall Iberia.

GONDAR, J. E. (2003). *Estadística aplicada a centros comerciales*, Madrid, Data Mining Institute.

MARTÍN, J. M. (2004). "Financiamiento de la educación superior en Paraguay", IESALC/UNESCO.

OCDE (2004). *Education at a glance: OECD indicators 2004,* Paris, OCDE.

——— (2005). *Education at a glance: OECD indicators 2005*, Paris, OCDE.

PARDO, A. y M. Ruiz (2005). *Análisis de datos con SPSS 13 Base*, Editorial Mc Graw-Hill/Interamericana de España S.A.U.

ROJAS, J. (2003). "Los antecedentes, situación actual y perspectivas de la evaluación y acreditación de la educación superior en el Ecuador", IESALC/UNESCO (en www.iesalc.unesco.org.ve).

SALA, M. y T. Torres (2005). "¿Se ha producido un acercamiento socio - económico en el seno de la Unión Europea? Un análisis por países y regiones", *Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales*, No. 56.

SANTOS, S., *et al.* (2004). "Estudio sobre el financiamiento de la educación superior de Cuba", IESALC/UNESCO (en www.iesalc.unesco.org.ve).

SEP (2003). *Sistema educativo de las Estados Unidos Mexicanos: principales cifras, ciclo escolar 2002-2003*, Dirección General de Planeación, Programación y Presupuesto.

——— (2004). *Sistema educativo de las Estados Unidos Mexicanos: principales cifras, ciclo escolar 2002-2003*, Dirección General de Planeación, Programación y Presupuesto.

SOL, R. (2003). "Reformas y tendencias de cambio en la educación superior y sus instituciones en Centroamérica", IESALC–UNESCO (en www.iesalc.unesco.org.ve)

UNESCO (1998). *Declaración mundial sobre educación superior en el siglo XXI*, Paris.

——— (2004). *Compendio mundial de la educación 2004: comparación estadística de la educación en el mundo*, Instituto de Estadística de la Unesco-UIS (en www.uis.unesco.org)

——— (2005). *Compendio mundial de la educación 2004: comparación estadística de la educación en el mundo*, Instituto de Estadística de la UNESCO-UIS (en www.uis.unesco.org)

UNION INTERNACIONAL DE TELECOMUNICACIONES (2003). "Informe sobre el desarrollo mundial de las telecomunicaciones 2003: Indicadores de acceso para la sociedad de la información", *Cumbre Mundial sobre la sociedad de la información*.

UNIVERSIDAD DEL AZUAY (2004). *Las universidades del Ecuador a rendir cuentas en 2005*, (en www.uazuay.edu.ec).

VISAUTA, B. y J:C. Martori (2003). *Análisis Estadístico con SPSS. Estadística Multivariante,* Vol. II, Madrid, Mc. Graw - Hill.

WORLD BANK (2004). *World development indicators 2004*, Washington D. C.

WOLFF, L. y M. Gurría (2005). *Money counts: projecting education expenditures in Latin American and the Caribbean to the year 2015*, Montreal, Unesco Institute for Statistics.

PÁGINAS WEB UTILIZADAS

ASAMBLEA NACIONAL DE RECTORES; Dirección de Estadística e Informática, Perú: www.anr.edu.pe

CONSEJO NACIONAL DE UNIVERSIDADES (CNU); Oficina de Planificación del Sector Universitario (OPSU), Venezuela: www.cnu.gob.ve

CONSEJO NACIONAL DE UNIVERSIDADES (CNU); Catálogo de instituciones de Educación Terciaria de Nicaragua 2003 y Universidades: www.cnu.edu.ni

CONTRALORÍA GENERAL DE LA REPÚBLICA. Dirección de Estadística y Censo, Panamá: www.contraloria.gob.pa

ICFES; Estadísticas de la Educación Superior 2002, Subdirección de Monitoreo y Vigilancia, Grupo de Análisis Estadístico, Colombia: www.icfes.gov.co

ORGANISMO DE LA NACIONES UNIDADES; MILLENNIUM INDICATORS, División Estadística de las Naciones Unidas: millenniumindicators.un.org

SEESCYT; Informe General de la Educación Superior de Rep. Dominicana: www.seescyt.gov.do

SEP; Directorio de Instituciones de Educación Superior de México: www.sep.gob.mx

WORLD BANK; Estadísticas de Educación (EdStats): www.worldbank.org/education/edstats

Mirador

Revista de la Educación Superior
Vol. XXXVI (1), No. 141, Enero-Marzo de 2007, pp. 145-166. ISSN: 0185-2760.

VIEJAS Y NUEVAS PRÁCTICAS EN UN CONTEXTO DE CAMBIO. EL CASO DE LA FACULTAD DE CIENCIAS AGRARIAS DE LA UNR

Susana Rosenstein y Ada Cavalli*

Introducción

En la Argentina, durante la década de los noventa y en el marco de los procesos de reforma del Estado impulsados por el gobierno –cuya orientación coincidía con los principios y valores del neoliberalismo instalado en los países centrales– se llevó adelante un proceso de transformaciones que modificaron, entre otras, las relaciones entre Estado y universidad, afectando la autonomía universitaria.

La sanción de la Ley de Educación Superior en 1995, –señaló el rumbo de la nueva política educativa impulsada desde el Estado para las universidades. Esta ley constituye un instrumento regulatorio que afecta a los distintos actores con prohibiciones o mandatos e instituye nuevas reglas de juego en las relaciones entre el Estado y la universidad.

Se establece la evaluación institucional, se fijan requisitos para ciertos planes de estudio y se norma sobre la acreditación de carreras de interés público (entre las que se hallan las Ciencias Agrarias). Se crea la CONEAU (Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria), encargada de coordinar la gestión de los procesos de evaluación interna y externa de las instituciones universitarias y la acreditación de carreras de grado y de posgrado. De este modo la evaluación –que nunca es neutral– se convierte en una herramienta para el control social y educativo en tanto se la utiliza para simplificar la realidad educativa desconociendo o prescindiendo de quienes están directamente implicados en aquello que se evalúa. Si bien se habla de "procesos que parten de la autoevaluación" de las instituciones, plantea Celman (2004) que "tanto el establecimiento de estándares previos cuanto la alta prescriptividad de las acciones respecto de las cuales debe responder la autoevaluación, así como el sentido que debe otorgarse a la información [...] hace dudar del carácter auto que antecede a evaluación".

Asimismo, desde el Programa de Reforma de la Educación Superior (PRES) se puso en marcha el programa FOMEC (Fondo para el Mejoramiento de la Calidad) destinado a financiar programas de reforma a nivel de grado y postgrado con recursos provenientes de créditos otorgados por el Banco Mundial.

La presión ejercida desde el Estado por la "adecuación" de los currículos al progreso de la ciencia y la tecnología en los distintos ámbitos del conocimiento y de la cultura, junto con la demanda social

* Facultad de Ciencas Agrarias Universidad Nacional de Rosario, Argentina.
Correo e: adamaray@ciudad.com.ar
Ingreso: 05/04/06 Aprobación: 06/06/06

de una profesionalización que atendiera a la creciente exigencia de una formación articulada con el mundo de la producción y del trabajo, tuvo como respuesta procesos de reformas curriculares.

En este contexto, en la Facultad de Ciencias Agrarias de la Universidad Nacional de Rosario (Argentina) comienza a partir de 1996 un proceso de reforma curricular que va a resultar en la implementación de un nuevo Plan de Estudios a partir del año 2000. Simultáneamente, se plantea la necesidad institucional de llevar a cabo una evaluación permanente de su desarrollo y de las condiciones que lo facilitan u obstaculizan.

A partir de aquí se inició esta investigación en el año 2001, cuyo objetivo general fue evaluar las prácticas educativas en relación con la dinámica generada por el cambio de Plan en la Facultad de Ciencias Agrarias de la UNR. En este sentido, la pregunta central que nos planteamos es: ¿Qué cambios en la letra del plan, en la organización institucional, en los significados atribuidos por los distintos actores y plasmados en las prácticas, en el avance regular de los alumnos, ha producido "el cambio" del Plan de Estudios?

Partimos del supuesto de que coexisten al interior de la comunidad una multiplicidad de marcos de interpretación acerca del cambio que se traducirán en la adopción de diferentes combinaciones entre viejas y nuevas prácticas en función de la significación que los actores les atribuyan. En estas combinaciones se pondrá de manifiesto en mayor o menor medida lo prescripto en el currículo y, a su vez, éstas condicionarán las posibilidades de los alumnos para avanzar en la carrera al ritmo que establece el Plan.

Hablamos de significados como elementos que forman parte del marco de interpretación con los que los actores "categorizan, codifican, procesan e imputan significado a sus experiencias y las incorporan a su vida" (Long, 1998). Pero en cualquier comunidad coexisten distintos marcos de interpretación, distintas construcciones sociales de la realidad, que al interactuar pueden generar nuevas significaciones y nuevas formas de práctica social. Y es, precisamente, en la confrontación que se produce en los encuentros cotidianos donde está la posibilidad de negociar y construir un nuevo marco de significaciones y percepciones comunes, sin omitir que estas "interfases" no se producen sin conflicto en tanto se trata de encuentros entre individuos o grupos que representan diferentes intereses, recursos y niveles de poder.

En este sentido, el cambio es siempre un proceso continuo, inestable, una estructuración y reestructuración permanente del espacio en el que la gente realiza acciones en respuesta a las situaciones que se le presentan en la vida cotidiana. Acciones que producen y reproducen los obstáculos y posibilidades que impone o permite el contexto institucional. Las interpretaciones que los docentes y alumnos hagan de los obstáculos y posibilidades[1] se plasmarán en líneas de acción a través de las cuales intentarán modificar o mantener lo que visualizan como obstáculos, aprovechando los espacios de posibilidad o maniobra que la organización permite. Como consecuencia de estas líneas de acción pueden ir surgiendo nuevas formas sociales, a la vez que se mantienen las antiguas formas. Estas últimas tenderán a mantener el *statu quo* o, por el contrario, se sumarán y reforzarán las transformaciones impulsadas por las primeras.

[1] Cuando hablamos de "obstáculos y posibilidades" nos referimos tanto al conjunto se significados, valores, normas, etc.. con las que tipificamos las acciones en el mundo académico como a las "normas legales" (Resoluciones del Consejo Directivo, de las autoridades). Dicha tipificación es una construcción social que todos compartimos, son accesibles a todos los integrantes de nuestro mundo, y determina pautas definidas de antemano a través de las cuales sabemos cómo se espera que actuemos frente a cualquier situación. Pero las normas no constituyen los únicos obstáculos y posibilidades para nuestras acciones sino que éstas están también atravesadas por cuestiones de poder y de asignación de recursos.

Los resultados que presentamos en este trabajo dan cuenta de las distintas etapas de esta investigación, en las que se analizaron: 1) los encuentros (tanto formalmente institucionalizados como informales), más o menos conflictivos, que constituyeron el proceso de elaboración del plan; 2) el conjunto de significados o puntos de vista que docentes y alumnos atribuyen a los cambios que se implementaron en las prácticas pedagógicas, 3) los cambios operados en las relaciones institucionales y 4) el avance regular de los alumnos en la carrera.

Metodología

Trabajamos con un caso: el de la Facultad de Ciencias Agrarias de la UNR. Sostenemos que se trata de un caso típico en tanto los fenómenos seleccionados para la investigación presentan características similares a otros casos del mismo tipo. A la vez, esperamos encontrar sus particularidades: las formas específicas en que se construyen las prácticas en respuesta al cambio de plan en un contexto histórico, social y cultural determinado.

Dada la complejidad del objeto de estudio, recurrimos a una metodología que combina aspectos cuali y cuantitativos. Para recuperar los significados y comportamientos de los actores apelamos a técnicas cualitativas, mientras que la medición del avance regular de los alumnos en la carrera requirió de otras de carácter cuantitativo.

En función del objetivo ya mencionado, las variables definidas fueron:

1- La significación que los docentes y los alumnos atribuyen a los cambios introducidos por el nuevo Plan en relación con los contenidos, la metodología de enseñanza y de aprendizaje, el sistema de evaluación continua y los Talleres de Integración, como así también en relación con el rol que cumplió la institución en el proceso de cambio.
2- El ritmo de avance de los alumnos en la carrera.

Para recabar la información cualitativa, recurrimos a entrevistas semiestructuradas a los actores institucionales. En el caso de los docentes, se aplicaron en dos momentos: al comienzo de la implementación del Plan y al finalizar el 4to año. Este tipo de instrumento permite combinar momentos de discurso precodificado y cerrado, necesarios para relevar los cambios en las prácticas, con otros momentos de fluir continuo, de discurso más bien basado en una línea argumental creada por el entrevistado y el investigador, en los que salen a la luz las representaciones, significados, motivaciones acerca de dichas prácticas.

Para el análisis e interpretación, optamos por el análisis de contenido del discurso y, dentro de él, por la estrategia intertextual, cuyo objetivo es caracterizar las diferencias sistemáticas entre las subjetividades, recuperar el sentido intertextual de los textos de cara a revelar dichas diferencias. (Canales y Peinado, 1998). Para ello, definimos en primer lugar las palabras "pivote" o claves, cuyo sentido queríamos analizar y construimos la lista de contextos en las que dichas palabras aparecían. Si el objeto de estudio es el sentido que adquieren determinadas prácticas, las palabras "pivote" son

precisamente el nombre de tales prácticas: la elección de contenidos, de la metodología de enseñanza y de la evaluación, la participación en los talleres. A su vez, la idea de contexto implica que contiene una relación con alguna otra cosa que se transforma así en atributo de la palabra clave[2].

El conocimiento previo acerca de la posición que los actores ocupan en el espacio social de la institución (definido por la dotación de capital cultural y simbólico)[3] nos permitió tener una visión pragmática del discurso, de su capacidad de acción en ese espacio, de los conflictos que produce y son producidos por él. Pudimos relacionar así lo que los actores dicen con la mayor o menor cuota de poder que algunos detentan y que les permite "convencer" a los otros de la validez de sus propios puntos de vista, esto es, pudimos situar los textos en contextos.

En la fase cuantitativa, realizamos el seguimiento de la actividad académica tomando a toda la población de alumnos de las cohortes del año 2000 en adelante, explicando el resultado en función del sistema de correlatividades y del sistema de regularización y promoción implementado por cada asignatura según la programación aprobada por el Consejo Directivo de la Facultad. Las unidades de análisis fueron cada uno de los alumnos de dichas cohortes.

Para recabar la información, recurrimos a fuentes tales como las actas de exámenes y las actas de regularización y promoción de las asignaturas, los legajos individuales de los alumnos, las programaciones de enseñanza correspondientes al plan 2000 aprobadas por el Consejo Directivo de la Facultad y las resoluciones dictadas por este cuerpo para la implementación del nuevo plan.

Dado que se trabajó con toda la población, se hizo un análisis estadístico descriptivo de los resultados de cada cohorte.

El periodo de elaboración del nuevo Plan de Estudios

La construcción del nuevo Plan de Estudios se caracterizó por la convergencia de dos posicionamientos diferentes con respecto al cambio. Por un lado, un grupo que adhería al movimiento de reforma impulsado desde la cúspide del sistema y, por otro, quienes se pronunciaban por la necesidad de cambio sosteniendo que toda propuesta curricular lleva implícita una posición teórica, ideológica y técnica acerca del profesional que se quiere formar y del tipo de oferta académica que se va a ofrecer. En esta tensión, había un condicionamiento objetivo: los compromisos adquiridos en el proyecto presentado a FOMEC con plazos perentorios de cumplimiento en cuanto a resultados, sobre todo en lo referido a "la reducción de la duración de la carrera de grado para el título de Ingeniero Agrónomo a un periodo de 5 años" (Comisión para la evaluación curricular, 1996). Pero además, existía otro condicionamiento: la demanda del mercado de cierto tipo de profesionales

[2] La palabra clave o referente está constituido por las actividades de los actores. La elección del término 'actividad' marca que el referente, es decir la realidad de la que hablan los sujetos, está constituida por su 'actividad concreta real' y no por las cosas. Pero si el sentido de las palabras se define solamente por su empleo en las frases, por los vínculos que pueden establecerse, este uso está constituido por el conjunto de contextos en los que las palabras aparecen Contexto reemplaza a frase porque contiene la idea de la relación con alguna otra cosa que figura en el conjunto de palabras que designa. Se construye la lista de contextos tomando cada pasaje del discurso dónde aparecen las palabras claves. Luego, se califica la relación entre el pivote y el contexto según una lista de relaciones estandarizadas, establecidas de antemano (Darre, 1986).

[3] Al respecto, Bourdieu, P (1995) define el capital cultural como informacional mientras el simbólico es "el capital económico o cultural cuando es conocido y reconocido…aquellos que son conocidos y reconocidos están en condiciones de imponer la escala de valor más favorable a sus productos…"

de la agricultura que respondiera a los estándares requeridos por las empresas multinacionales que operan en la región.

Se enfrentaban de este modo una posición que se refería al cambio como reforma y otra que lo planteaba como transformación. En este último sentido, hubiera sido necesaria una profunda discusión ideológica y política para arribar a los acuerdos básicos que permitieran producir cambios.

Sin embargo, bajo la premisa de lograr 'consensos', la discusión se impulsó dentro de los límites y contenidos del acuerdo establecido de antemano por quienes asumieron la representatividad de la Facultad en la formulación del proyecto FOMEC. El objetivo era lograr los acuerdos que permitieran reducir la duración de la carrera y en función de ello, todo era negociable.

Aún así se generaron espacios de problematización del currículo en el seno de las cátedras y de los departamentos, coordinados por la Comisión de Cambio Curricular, conformada por representantes de los distintos claustros. En el juego de las negociaciones y luchas entre los distintos sectores, se incluyeron innovaciones que se aceptaron en tanto eran acordes con las nuevas tendencias impuestas por un mundo globalizado (formación práctica desde el comienzo de la carrera en espacios curriculares integradores, menú de cursos optativos, evaluación continua). De este modo, el Currículum de la Facultad de Ciencias Agrarias, "contiene de diversas maneras no sólo elementos del grupo dominante o hegemónico, sino también de los otros grupos o sectores sociales" (De Alba, 1991).

A comienzos del año 2000 de dio por terminada la etapa de elaboración y se puso en marcha el nuevo Plan. Frente a esta decisión institucional, la reconstrucción que realizamos de esta etapa, mostraba que la mayoría de los equipos docentes enunciaba que había faltado tiempo para la discusión y para madurar el cambio. Algunos vivían el proceso como una imposición, como algo que no deseaban pero 'debían' hacer, otros habían intentado consensuar dentro de sus cátedras las modificaciones a realizar y la manera en que se implementarían y otros ni siquiera habían logrado un mínimo acuerdo interno. Lo cierto era que, en general, la comunidad no se sentía preparada para iniciar el cambio.

Lo que se evidenciaba era que no se había alcanzado a construir una representación compartida acerca de la necesidad del cambio que permitiera interpretarlo como parte de la realidad y actuar en consecuencia, aunque desde el discurso de las autoridades se afirmara que era una propuesta consensuada. La modificación de las formas de ver y actuar de los actores durante el proceso de negociación fue sólo 'aparente'. Es difícil la construcción de un significado compartido cuando los actores con mayor cuota de poder, precisamente los que propulsaban la reforma y a la vez estaban comprometidos con el proyecto FOMEC, intentaron enrolar a los demás en sus propios proyectos, en tanto se reconocían y eran reconocidos con mayor derecho a la palabra. Es difícil el consenso cuando se evita que salgan a la luz determinados enfrentamientos y/o resistencias que pudieran romper con los acuerdos logrados, cuando se evita la profundización acerca de la necesidad y finalidad de la modificación curricular y del rumbo a adoptar.

Los cambios producidos por el "cambio" de Plan

Como ya se dijo, el nuevo Plan de Estudios introdujo una serie de innovaciones con respecto al anterior, fundamentalmente en la concepción del perfil profesional, en la incorporación de espacios curriculares de integración, en un nuevo sistema de correlatividades y de regímenes de regularización y promoción y en una oferta de cursos electivos que otorgan una determinada cantidad de créditos para la obtención del título de grado. Estas innovaciones implican modificaciones concretas en la

práctica docente en tanto es necesario adecuar los contenidos, la metodología de enseñanza y de aprendizaje y el sistema de evaluación de las asignaturas.

Se acorta la carrera (de 6 a 5 años), se suman materias y se desdoblan las anuales en cuatrimestrales, imponiéndose la reducción de la carga horaria de todas las asignaturas.

En la definición del perfil del ingeniero agrónomo, el nuevo plan prioriza competencias de intervención profesional por sobre la acumulación de información (la capacidad de análisis, de diseñar y proponer modelos de producción alternativos, etcétera). Inferimos, entonces, que quienes diseñaron el currículo pensaron en estrategias formativas con énfasis en la integración de contenidos, en la construcción del conocimiento y en la resolución de problemas como metodología de enseñanza y de aprendizaje.

En relación con la evaluación, el Plan es fuertemente prescriptivo. Le atribuye una función formativa en cuanto apunta a comprender lo que sucede en el aula con la intención de mejorarlo y, a la vez, tomar decisiones en relación con lo que falta por hacer. Esta idea se refuerza al afirmar que: "la evaluación será integral [...], continua [...] y retroalimentadora [...]"(Plan de Estudios, 2000).

Como se considera que "la acumulación de exámenes desvirtúa las relaciones de saber", "se sustituye el examen parcial para la regularización de materias por el conjunto de actividades programadas por la cátedra que permitan evidenciar los conocimientos y habilidades que se pretende promover en el estudiante"[...] "Las asignaturas [...] se aprobarán mediante instancias integradoras". Como resultado de estas definiciones, se espera que las cátedras tiendan a adoptar la promoción directa[4] y, de esta manera, paliar el obstáculo que implica un mayor número de materias por año para cursar con respecto al plan anterior.

El sistema de correlatividades para rendir las asignaturas plantea como correlativas las materias que guardan relación entre sí en función de los contenidos. En el caso de los Talleres de Integración, se prescribe además determinadas correlatividades para el cursado.

Los Talleres se definen como "espacios curriculares destinados a que el alumno adquiera conocimientos en una práctica concreta que se presenta como problema y situación de aprendizaje y al mismo tiempo como estímulo para la reflexión teórica". Se constituyen "como espacios interdisciplinarios para abordar situaciones concretas del sector agropecuario" (Plan de Estudios, 2000). Se plantean cuatro talleres cuyos ejes organizadores proponen una progresiva aproximación a las prácticas profesionales.

Además, "el plan de estudios ofrece cursos optativos en las diferentes áreas del conocimiento de la agronomía. Dentro de estas áreas, el alumno deberá elegir los cursos a tomar de un menú ofrecido a tal efecto" (Plan de Estudios, 2000).

Las condiciones para el "hacer"

El Plan de Estudios comienza a implementarse sin que se haya tenido en cuenta "uno de los aspectos centrales para el éxito de la innovación: la viabilidad del proceso. Se trata ni más ni menos de generar las condiciones del hacer. Esta tarea supone una serie de dimensiones: saber hacer (viabilidad técnica), querer hacer (viabilidad político cultural) y poder hacer (viabilidad organizativo administrativa)" (Aguerrondo, *et al.*, 2000).

[4] En el texto del Plan no se define que se entiende por promoción directa. Pero el Reglamento General de Exámenes, aprobado en el 2003, dice que la promoción directa "implica que al finalizar el cursado de la materia y habiendo cumplido los requisitos establecidos para dicha promoción, el alumno haya aprobado la materia" (sin necesidad de ninguna instancia examinadora posterior).

Nos interesaba analizar las dos últimas formas de viabilidad en la medida en que pueden dar cuenta tanto de las resistencias que los docentes generaron como de las estrategias institucionales que se implementaron para enfrentarlas y resolverlas, no siempre sin conflictos.

Las condiciones necesarias para 'el hacer' se van generando desde las resoluciones que emite el Consejo Directivo de la Facultad. Así, frente al problema planteado por la prescripción del sistema de evaluación, la Res. CD 023/02 establece que las asignaturas pueden optar por un sistema de promoción directa[5] o bien por "un examen final" que refleje la integración de los contenidos. Como la intención es alentar a los alumnos a promover las materias inmediatamente después del cursado, en la normativa se establece una diferencia en las modalidades de exámenes finales. El alumno que se presenta en las mesas siguientes al cursado de una materia puede acceder a un examen (Promoción con examen) con "características distintas en lo que respecta a su modalidad y el tipo de relaciones que se demandan". De lo contrario, "deberá cumplimentar el examen de alumno regular establecido por la cátedra".

A esto, la resolución anterior suma el criterio "número de materias aprobadas" como requisito para el cursado de las del año siguiente, combinando así dos criterios diferentes. Por un lado, el alumno debe tener un cierto número de materias aprobadas para cursar, por otro, determinadas materias aprobadas y/o regularizadas para cursar los Talleres de Integración y, además reunir las condiciones establecidas por el régimen de correlatividades para rendir.

Pero si lo que interesa es evaluar los cambios producidos en las prácticas sociales y pedagógicas, resulta imprescindible analizar el significado y la valoración que realizan los actores involucrados.

El Plan de Estudios "vivido" por los docentes

Los significados en torno a los contenidos

Históricamente, en nuestra institución, los docentes han medido la calidad de la formación profesional en función de la cantidad de contenidos que pueden transmitirse o abordarse en cada asignatura. Si bien la Secretaría Académica "impone" a todas las materias una reducción de la carga horaria como una forma de zanjar la reticencia de muchas de ellas a "recortar" contenidos, esta decisión no se reflejó en la realidad. Así, en las primeras entrevistas realizadas, sólo el 28,6% de los docentes entrevistados enunció haberlos reducido efectivamente, mientras que el resto los *"comprimió"* o, incluso, sumó nuevos contenidos a sus programaciones, respondiendo a las demandas de materias superiores.

Llamaba la atención que, independientemente del tipo de cambio efectuado, la gran mayoría le asignaba un atributo negativo a la reducción horaria: "*no alcanza el tiempo*" para desarrollar los contenidos programados y este atributo se verificaba tanto en los que los habían reducido como en los que los comprimieron o agregaron nuevos.

Desde el marco de interpretación de los docentes, la carga horaria y la longitud de las programaciones están asociadas al "poder". El espacio y el reconocimiento atribuidos a una cátedra estarían culturalmente ligados a la dificultad que presenta la asignatura para los estudiantes, de allí el grado de significación que adquiere la "pérdida". En tanto "resignar" contenidos implica perder "poder",

[5] En la práctica, muy pocas materias optan por dicho sistema. De las dieciséis materias existentes en primero y segundo año (excluyendo el Taller de Integración), sólo cuatro han optado por dicho sistema.

es difícil que esta práctica resulte de un proceso de negociación.

Aún en la actualidad, muy pocos docentes hacen referencia a la realización de ajustes en los contenidos de las asignaturas. Los que hablan del tema enuncian que ellos los han reducido pero que el resto no lo ha hecho.

La legitimación de los contenidos es uno de los aspectos que se omite en la reflexión cotidiana dentro de la comunidad y esto no ha cambiado. Pero con el tiempo, se pone más en evidencia que la resistencia a "reasignarlos" contribuye a agravar el problema del excesivo número de materias.

Los significados en torno a la metodología de enseñanza y de aprendizaje

En este aspecto no hubo "imposiciones". Si bien, en las primeras entrevistas, la gran mayoría de los equipos no había realizado cambios a partir de la implementación del nuevo Plan, aproximadamente la mitad de ellos ya, desde antes, desarrollaba la materia bajo la forma de teóricos-prácticos generalmente con trabajo grupal. Sin embargo, aún persistían metodologías caracterizadas por la separación entre teoría y práctica, lo que mostraba una clara contradicción entre las definiciones curriculares en cuanto a fines y objetivos y las prácticas pedagógicas concretas.

La ausencia de 'imposición' se reflejó en los atributos positivos asignados tanto a una práctica como a la otra. El mantenimiento de la separación entre teoría y práctica está asociado a que *"se trabaja bien",* también a que se justifica continuar así ante *"la falta de docentes y aulas"*, es decir, se atribuye la falta de cambio al obstáculo institucional que implica la escasez de recursos. Por su parte, quienes habían realizado cambios metodológicos les atribuían a éstos una significación positiva, valorizando tanto la *"incorporación de más práctica*" como el trabajo grupal que no sólo favorece que *"los alumnos trabajen cooperativamente*" sino que también *"enriquece al docente*". En algunos casos, esta significación positiva iba acompañada de otra negativa referida a las limitantes de infraestructura y personal para este tipo de trabajo, esto es *"falta de aulas y de docentes*", y a *"la falta de tiempo*" durante el cursado para alcanzar los objetivos. Quedaba claro que, para la mayoría de los docentes, la limitante organizacional (tiempo y espacio) era la que se visualizaba como condicionante fundamental a la hora de cambiar. Para algunos era tan determinante que optaban por supeditar las propuestas de enseñanza a esas condiciones mientras que otros las vivían como limitante pero no como un obstáculo.

A cuatro años desde la implementación del Plan, los docentes señalan que, con el transcurso del tiempo, han incluido modificaciones que apuntan a reemplazar cada vez más clases teóricas por teórico-prácticas y a proponer actividades que integren distintos contenidos, a estimular la lectura y la asistencia a clases de consulta por parte de los alumnos y a guiarlos más en las consignas de trabajo. Estos cambios ponen en evidencia un mayor grado de construcción de un sentido común en relación con las estrategias requeridas para lograr el perfil profesional definido por el Plan.

Los significados en torno al sistema de evaluación

El sistema de evaluación es el aspecto más prescriptivo dentro del Plan de estudios y también donde se expresan los mayores conflictos a nivel de la adecuación de la práctica docente. Tal vez por no haber sido una cuestión suficientemente trabajada dentro de la comunidad, los docentes no tenían claro ni qué ni cómo cambiar.

Como ya se dijo, los conflictos que se suscitaron se dirimieron a través de "normas". Aquello que debió construirse como un nuevo marco de interpretación compartido, negociado en los en-

cuentros de todos los días, se transformó en una nueva "imposición".

La exigencia de implementar el sistema de evaluación continua generó la adopción de un conjunto heterogéneo de actividades que a su vez respondió a una multiplicidad de interpretaciones acerca de este concepto.

¿Que cambios efectivos se implementaron en este aspecto en la práctica docente? En las primeras entrevistas, todos los equipos afirmaban que habían realizado cambios tendientes al sistema de "evaluación continua", incorporando y combinando prácticas tales como "*evaluaciones más cortas y más seguidas*", "*una evaluación al finalizar cada práctico*", "*informes que se evalúan*", *"actividades grupales de síntesis", "evaluación de temas claves"*.

Desde su punto de vista, la mayoría de los equipos docentes creía que estaba implementando el sistema, mientras que una minoría sostenía que aún no había podido llevarlo a la práctica.

Sin embargo, ambos grupos coincidían en el tipo de prácticas y en el significado atribuido a la evaluación continua. Para la mayoría, implicaba "*mayor seguimiento del alumno en su aprendizaje*" o lo que es lo mismo "*un mayor conocimiento del alumno, se observan los cambios que van haciendo*". Para otros, *"obliga al alumno a llevar la materia al día*", también significa *"integrar contenidos en el proceso*". Estos rasgos positivos aparecían asociados a otros negativos, tales como "*es mayor esfuerzo para los docentes"* o lo que es lo mismo, *"requiere más tiempo dedicado a la evaluación*" o bien, *"hacen falta más docentes y aulas y menor número de alumnos por comisión"*. A pesar de ello, muchos consideraban que, de ser posible, sería la mejor forma de evaluar, la *"más justa"*.

Aquellos docentes que enunciaban que el sistema adolecía de atributos sólo negativos lo asociaban, por lo general, con la disminución del nivel de exigencias académicas.

Lo que ocurría era una apropiación selectiva que combinaba viejas y nuevas prácticas, muchas veces contradictorias entre ellas, según el atributo que adquiría mayor significación para el actor a la hora de optar por una línea de acción determinada.

Detrás del sentido específico que adquiría para los docentes el sistema de evaluación subyacían una serie de supuestos. En primer lugar, la idea de la evaluación como "continua" en el tiempo, es decir, mayor número de instancias y más distribuidas en el tiempo del cursado. En segundo lugar, para algunos, estas instancias no podían equipararse a los antiguos parciales que acreditaban con más rigurosidad que el alumno había alcanzado los conocimientos necesarios para regularizar la materia. Parciales más examen aseguraban un alto nivel de exigencia académica para la acreditación, aseguraban mucha dedicación por parte de los alumnos para aprobar la materia. Si la dificultad estaba asociada al mayor grado de poder, ésta era la razón por la cual la mayoría de los equipos no había optado por el tipo de promoción directa, entendiendo que la "evaluación continua" era suficiente para acreditar la regularidad pero no para la aprobación de la asignatura.

En el transcurso del proceso, la instalación de la cuestión como un problema y su circulación en el intercambio cotidiano puede llevarnos a pensar que, aunque todavía persista la heterogeneidad en las prácticas como característica dominante, ha comenzado un proceso de construcción de un significado diferente.

En este aspecto, según los docentes, las modificaciones que han ido realizando tienden a incorporar instancias de evaluación individuales, a disminuir su número a lo largo del cursado y a diferenciar más los requisitos exigidos para la regularización de los que se exigen para la promoción. También hay docentes que decidieron volver al sistema de evaluación anterior al nuevo Plan de Estudios, convencidos de que el nuevo *"no sirve*".

Mientras la mayoría de los docentes mantiene su creencia en los rasgos positivos del sistema, se ha incrementado el convencimiento de que *"no es aplicable*" en las actuales condiciones institucionales

como consecuencia de que "*hay pocos docentes para muchos alumnos"* o que el sistema requiere de una dedicación constante al estudio y *"los alumnos no pueden seguir las materias por la excesiva carga horaria"* o bien, "*los alumnos no tienen ganas de aprender"*.

Otro grupo sostiene que el sistema de evaluación presenta rasgos negativos: *"no sirve porque no hay tiempo para sedimentar conocimientos"*, o bien, *"a la hora de la síntesis individual no aprueban", "trabajan algunos dentro del grupo y otros no".* Para estos docentes hay que volver al sistema de evaluación anterior y es esta la línea de acción por la que optan. Asimismo hay un tercer grupo que sigue admitiendo que no tiene claro de que se trata

¿Cuáles son las cuestiones que han cambiado con el tiempo? No se evidencian cambios en los atributos positivos ni en la proporción de los docentes que adhieren a ellos y lo mismo puede decirse con respecto a los atributos negativos.

Lo más notable parece ser la generación de un cierto consenso acerca de la imposibilidad de aplicar el sistema en las condiciones actuales y de cuales son los obstáculos que lo impiden lo que, paradójicamente, evidencia una mayor comprensión acerca de las implicancias teóricas y prácticas de la evaluación continua.

Es de esperar, entonces, que la construcción de nuevos significados en torno a ella comience a atenuar la idea de que equivale a 'evaluar continuamente'. En la actualidad, la enorme variedad y multiplicidad de los requisitos exigidos para la regularización y promoción de las asignaturas, hace que el alumno que quisiera regularizar todas las materias del primer cuatrimestre de segundo año, debería aprobar más de una instancia de evaluación semanal a lo largo de las 14 semanas.

Los significados en torno a los Talleres de Integración

Los Talleres fueron, sin duda, una innovación en tanto se constituye formalmente y por primera vez un espacio curricular a cargo de un equipo interdisciplinario que va construyendo desde la práctica cotidiana y con los alumnos una manera de aprender a partir de la integración de diferentes puntos de vista. Espacio atravesado por cuestiones de poder y de asignación diferencial de recursos pero que, dadas las características de su funcionamiento, se conforma también como espacio de posibilidad de nuevas líneas de acción tendientes a modificar el estado de cosas preexistentes. De hecho, su dinámica muestra que los cambios han sido, en parte, producto de la presión e influencia ejercidas por los propios actores involucrados[6], contradiciendo la percepción dominante entre los docentes de que la superación de los obstáculos era sólo atribución de las autoridades, una cuestión en la que no podían incidir.

Al momento del primer relevamiento, sólo el Taller 1 había comenzado a desarrollarse con escasa participación por parte de los docentes en calidad de tutores de los grupos de alumnos. En

[6] Cuando el Taller comienza a funcionar no estaba previsto el espacio físico requerido para su desarrollo, el tiempo del que los alumnos disponían para dedicarle era escaso en función de la carga horaria asignada al resto de las materias del mismo nivel y tampoco se había conformado un equipo docente que pudiera atender las demandas de este tipo de trabajo con un curso numeroso. Si bien la influencia ejercida por sus integrantes no fue suficiente, en un principio, para modificar los condicionamientos impuestos por la falta de espacio temporal y de cargos docentes, sí lo fue como para que se organizara un aula adecuada y la Secretaría Académica decidiera proponer al Consejo Directivo una nueva norma. Así, a partir del 2002, comenzó a funcionar con un Equipo Docente de Apoyo, constituido por 6 miembros pertenecientes a distintas asignaturas más el grupo de tutores. La participación dejó de estar librada al azar: "Si en forma voluntaria, no se cubren las necesidades académicas, se solicitará a los docentes responsables de las cátedras afines a las temáticas designen a los docentes de su asignatura para cubrir dichas vacantes" (Res. CD N°099/02).

la actualidad se están desarrollando los cuatro talleres previstos por el Plan y se ha incrementando el número de docentes que participan en ellos.

Si bien al principio la participación era escasa, había un consenso relativo acerca de la importancia de su inclusión en el plan porque *"permite integrar contenidos", "promueve la integración de los docentes", "vincula al alumno con el proceso de investigación"*. Los rasgos negativos que se le atribuían estaban asociados con que implicaba *"mucho trabajo para el docente"* y no estaba claro qué se esperaba de la tarea de los tutores. Lo cierto es que en la práctica, el significado que le otorgaban aún no era suficientemente fuerte como para decidir su participación. También, una minoría pensaba que la inclusión del Taller *"resta tiempo al dictado de otras materias*", desde su punto de vista las verdaderamente importantes.

En la dinámica del desarrollo de los Talleres, todos han sufrido sucesivos ajustes en los contenidos y en la metodología a medida que los respectivos equipos docentes fueron evaluando los resultados a través de encuestas a los alumnos y reuniones con los tutores (Rosenstein, *et al.*, 2003).

Correlativamente, se han ido modificando los significados que los actores les atribuyen, primando los atributos positivos entre los que participan y los negativos entre quienes nunca se integraron o bien, habiendo participado en algún momento decidieron dejar de hacerlo.

Se reafirma la idea acerca de las posibilidades que brindan para los aprendizajes de una práctica profesional entre quienes han decidido su participación en estos espacios. Así expresan que *"el resultado es satisfactorio", "ayuda a desarrollar habilidades", "a la comprensión de conceptos de otras asignaturas", "es una instancia para relacionar contenidos y sacar conclusiones", "los alumnos se sienten gratificados cuando descubren un problema", "se aplican conocimientos a una situación real", "el tutor también aprende"*.

Se ratifica también en aquellos docentes que no participan la atribución de rasgos negativos ligados al tiempo que demandan de los alumnos y a la falta de capacitación de éstos para encarar un tipo de trabajo como el que se exige: *"les quita tiempo para estudiar las materias básicas", "no va para alumnos que todavía no aprendieron a estudiar", "aplican contenidos y técnicas que no conocen y son los docentes los que terminan haciéndolo"*.

Representaciones claramente ligadas a dos concepciones diferentes de la enseñanza y del sujeto que aprende: producción de conocimiento versus transmisión de contenidos, un actor capaz de hacer cosas con lo que aprende versus un sujeto que debe acumular primero para luego poder aplicarlos a una situación práctica. Si los alumnos son sujetos "carentes de..." se piensa que no están en condiciones de llevar adelante un trabajo con las características que se les propone. La consecuencia es que los tutores asumen el trabajo que "no pueden" hacer los alumnos, de lo contrario, pondrían en riesgo su propio prestigio frente a sus pares, medido éste a través de los logros de los estudiantes.

Sin embargo, llama la atención que los atributos relacionados con la dedicación que los Talleres demandan de los alumnos son compartidos también por algunos docentes que rescatan la importancia de su inclusión dentro del nuevo Plan. Son importantes para la formación profesional pero nunca en la misma magnitud que sus propias asignaturas, primando la concepción de la mayor jerarquía de lo disciplinar por sobre los espacios que apuntan a la multidisciplinariedad.

Se hace evidente que, a pesar de haber aumentado el número de docentes que se han ido integrando al trabajo en los talleres, no se ha modificado la idea inicial acerca de su función complementaria en la formación "verdaderamente importante" que brindan las asignaturas.

Los significados en torno a los cambios en las relaciones institucionales

Como ya dijimos, nuestro interés en analizar e interpretar los cambios producidos en la organización institucional (tanto formal como informal) radica en que partimos del supuesto de que la aparición de nuevas formas sociales puede contribuir a reforzar la capacidad de los agentes para canalizar demandas a través de ciertos puntos nodales. Esto es, para cambiar ciertas restricciones estructurales que transforman en acciones posibles aquellas que antes eran imposibles.

En este sentido, cuando se puso en marcha el nuevo Plan de Estudios, esperábamos que los Talleres de Integración y las nuevas formas de organización creadas con el objetivo de promover y evaluar el cambio, sumadas a las ya existentes, contribuirían a modificar las relaciones sociales dentro de la comunidad.

Sin embargo, pasados cinco años desde el comienzo de la implementación, algo más de la mitad de los docentes entrevistados piensa que no ha habido cambios a nivel de las relaciones institucionales. Lo atribuyen, en primer lugar, a que los Departamentos siguen sin funcionar *"como debieran*" puesto que nunca se les ha asignado recursos ni tampoco están muy claras las funciones que deben cumplir. Las Juntas Directivas rara vez elaboran propuestas por propia iniciativa. En los Departamentos *"no pasa nada*", *"no hay estatuto que los jerarquice*". En segundo lugar, tampoco ha habido modificaciones en las relaciones entre equipos docentes: *"se sigue trabajando con las cátedras con las que uno siempre se llevó bien", "hay poca integración entre cátedras", "las relaciones son más personales que entre asignaturas", "continua la individualidad"*.

El resto de los docentes reconoce cambios en algunos aspectos. Rescata que en el proceso se estimuló el trabajo conjunto entre cátedras en tanto fue necesario discutir y acordar contenidos y criterios conceptuales.

Para este grupo son los Talleres los responsables de los cambios más notables, ratificando así, su carácter emergente. Les atribuyen la función de estimular el trabajo interdisciplinario y por lo tanto la posibilidad de intercambiar distintos puntos de vista sobre un problema. Pero además, enfatizan las modificaciones en las relaciones entre docentes y alumnos: *"los alumnos mejoran la relación con docentes de años superiores que no conocen y a su vez los docentes se dan cuenta que deben usar otro discurso y dedicarles más tiempo. La situación nos cambia a todos"*.

Las relaciones a las que hacen referencia se modifican también a partir de los cambios en la metodología de enseñanza y en el sistema de evaluación dado que implican una forma de organización diferente dentro del aula, con una mayor interacción entre ambos actores. Atributos tales como *"los alumnos se conocen más*" ya aparecieron cuando hablamos de los significados de la evaluación continua. Por otra parte, estimulan a los alumnos a que consulten con más frecuencia a los docentes.

Finalmente, hay acuerdo en que las relaciones con las autoridades no se han modificado. El hecho que los actores no mencionen siquiera a las nuevas Comisiones creadas para evaluar el funcionamiento del Plan indica claramente que las desconocen y que éstas no han cumplido hasta ahora con su cometido.

El otro punto de vista: el Plan de Estudios "vivido" por los alumnos

No hay dudas que el análisis de los significados atribuidos por los docentes a sus prácticas y el impacto de éstas sobre el rendimiento académico de los alumnos no es suficiente para evaluar un

plan. Es necesario también incorporar el conjunto de significados atribuidos por los alumnos a los cambios en las prácticas derivadas de la implementación del Plan con el objeto de comparar las similitudes y diferencias entre actores con intereses distintos.

Los significados en torno a los contenidos

Para la mayoría de los alumnos entrevistados, los contenidos que se imparten "*son los necesarios"* para la formación profesional o bien, *"no son excesivos"*. Tienen claro que los docentes no los recortaron sino que, por el contrario, los "comprimieron" pero, en tanto "son los necesarios", la cuestión pasaría por incrementar el tiempo para desarrollarlos, lo que implica necesariamente volver a aumentar la carga horaria de las asignaturas. La calidad de la enseñanza está asociada fundamentalmente con la cantidad de contenidos de modo que *"cuanto más, mejor"*. Es así como la disminución de la carga horaria asume para los alumnos un valor negativo.

Es la falta de tiempo la 'causa' de que haya temas que no alcancen a plantearse en clase y deban estudiarse sólo con la bibliografía o bien de que las materias "*más importantes se dan muy por arriba"*.

Algunos alumnos mencionan la cuestión de la superposición de temas en las distintas materias[8] como positiva puesto que *"permite integrar conocimientos"*, *"ver los contenidos desde diferentes ópticas"* o bien significa "*un machaque para que queden grabados*".

Queda en evidencia que es la reducción de la carga horaria de las asignaturas –y no la extensión ni la calidad de los contenidos– la que reviste un fuerte carácter negativo tanto para los docentes como para los alumnos.

Si, como ya dijimos, desde el marco de interpretación de los primeros, la carga horaria y la longitud de las programaciones están asociadas con el poder de cada cátedra en relación con otras, es evidente que el valor atribuido por los alumnos a la cantidad de contenidos no hace más que reforzar esta concepción del poder y, en consecuencia, las propias líneas de acción de los docentes.

Los significados en torno a la metodología de enseñanza y de aprendizaje

En su mayoría, los alumnos enuncian que los métodos *"son buenos*", "*que sirven para aprender*", sobre todo los que organizan una clase teórica primero y la práctica a continuación dado que "aplicar el tema ya leído o explicado por el docente" resulta en una mayor comprensión y apropiación: "*una cosa va reforzando la otra y el tema ya está sabido para la evaluación"*. En la práctica, no encuentran muchas diferencias entre la metodología de enseñanza que implementan las diferentes cátedras: aquéllas que dicen hacer teórico-prácticos no difieren demasiado de la mayoría que plantea una teoría, la práctica y después evalúa.

La significación positiva de la enseñanza queda más en evidencia cuando se analiza el criterio de clasificación que los alumnos ponen en juego para diferenciar la metodología que "sirve" de la que "no sirve". La enseñanza que "no sirve" es aquella en la que no se explican los temas en clase, la que repite año tras año los mismos contenidos, *"con las mismas transparencias*", o bien aquélla en la que el docente *"lee el apunte"*. En esos casos, la clase no permite aprender, de modo que resulta más

[8] Esta cuestión fue precisamente una de las preocupaciones de la Comisión de Evaluación Curricular durante el proceso de elaboración del nuevo Plan.

útil no asistir dado que *"se pierde menos tiempo"*.

Por otra parte, gran parte de los alumnos señala como atributo negativo de los procesos formativos "la falta de práctica", contradiciendo de este modo el discurso docente que dice haberla incrementado. La cuestión pasa por los distintos marcos de interpretación acerca de lo que la práctica significa. Para los alumnos implica *"estar en el campo", "ver las cosas y hacerlas"*. La práctica consiste en aprender ciertas operaciones que constituyen parte del saber hacer de un productor agropecuario. Para los docentes, en cambio, tiene otro sentido puesto que pretenden que los alumnos no sólo sean capaces de aplicar un procedimiento sino que además puedan tipificar un caso o elaborar un diagnóstico de la situación, generando alternativas de solución a los problemas que se presentan[9].

Aún frente a interpretaciones diferentes acerca de lo que es la práctica, no parece haber demasiados conflictos en torno a los significados que adquiere la metodología que permite el aprendizaje. Una buena enseñanza "es aquélla que pone el acento en la comprensión, que intenta superar las formas de conocimiento frágil, aquélla que pone el acento tanto en los aspectos epistemológicos como en los pedagógicos, sociales y éticos de la enseñanza" (Sanjurjo, 2003), sirve para aprender y esta condición está ligada a una buena explicación y ejemplificación, al aporte de conocimientos nuevos por parte del docente y a poder experimentar para operar en la realidad concreta.

Esta concepción acerca de la buena enseñanza y del buen aprendizaje se ve favorecida en la institución por la calidad de las relaciones de comunicación que se establecen entre ambos actores en el proceso. La totalidad de los alumnos afirma que tiene una buena relación con los docentes, *"que ayuda a aprender*" en tanto hay un trato personal: *"el profesor te conoce por el nombre, no sos un número como en la mayoría de las facultades"*. Además, hay *"mucha predisposición a aclarar cualquier duda que el alumno tenga"*, confirmando así el hecho de que las relaciones sociales entre alumnos y docentes se vieron favorecidas con los cambios implementados en la metodología de enseñanza y de aprendizaje.

Los significados en torno al sistema de evaluación

A la hora de indagar cómo los alumnos representan el sistema de evaluación continua, encontramos también multiplicidad de significados diferentes. Sin embargo, la mayoría coincide en que el sistema no se aplica: como *"los docentes no tienen claro en qué consiste", hacen lo que les parece o siguen como antes"* y, a la hora de decidir, *"lo que cuenta son los parciales"*. Se evidencia también aquí que lo que los docentes dicen hacer no es precisamente lo que los alumnos perciben que hacen. Hay una profunda diferencia entre el *"no es aplicable"* y el *"no se aplica"* en tanto esta última afirmación desconoce los esfuerzos que los docentes dicen haber hecho en pos de encontrar una línea de acción que transforme el sistema en aplicable.

La evaluación continua significa para los alumnos que los temas se evalúen a medida que se van dando, aún cuando se adopten distintos instrumentos (parciales, resolución de casos en grupos o ejercicios). Parece evidente que en muchas de estas concepciones subyace también la idea de

[9] Las diferencias de sentido pueden asimilarse a lo que SCHÖN, (1992) define como *practicum* técnico y casuístico. El primer tipo ve "el conocimiento profesional en términos de hechos, reglas y procedimientos aplicados de una forma no conflictiva a los problemas instrumentales […]". Esta concepción parece ser la que prima entre los alumnos. El segundo tipo de *practicum*, en cambio, apela a que los estudiantes aprendan no sólo hechos y operaciones relevantes sino también "las formas de indagación que sirven a los prácticos competentes para razonar acerca del camino a seguir en situaciones problemáticas a la hora de clarificar las conexiones entre el conocimiento general y los casos particulares".

"evaluar continuamente".

En relación con el aumento de las exigencias para la regularización y promoción de las materias, muchos de los alumnos entrevistados creen "*que tiene que ser así",* colocando ellos también la evaluación en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Ello se evidencia en los criterios a través de los cuales clasifican las materias 'que exigen' y las que no "exigen". La mayoría de los alumnos enuncia que las primeras son aquéllas a las que se les dedica más tiempo de estudio pero, que al finalizar el cursado permiten estar mejor preparado para rendir el examen final. Y esto es así porque lo que enseñan es importante. "Exigen" cuando tienen múltiples requisitos para la regularización y no plantean la posibilidad de la promoción directa. Para los alumnos, la importancia de la materia queda ligada al nivel de exigencia, contribuyendo a la reproducción de las relaciones de poder dentro de la institución.

Ese esfuerzo "de aprendizaje" requerido por la "evaluación continua" sirve sin embargo, sólo para acreditar "algunos" conocimientos, aquéllos necesarios para regularizar. Pero para los alumnos parecen no ser suficientes para "demostrar que se sabe la materia". Esto solamente se garantiza mediante la aprobación de la asignatura en un examen final: *"para saber la materia hay que aprobarla", "con la regularidad se aprende sólo la práctica".*

La propia modalidad de evaluación implementada por los docentes parece contribuir con la construcción de este criterio dominante entre los alumnos.

Queda claro que los alumnos no cuestionan el nivel de exigencia y sin embargo reconocen que la cantidad de evaluaciones son un obstáculo en la carrera. La dificultad de cumplir con los requisitos queda ligada a la elevada carga horaria como consecuencia del cursado simultáneo de un mayor número de materias. Esto dificulta la ubicación en el tiempo de las actividades de evaluación y las posibilidades de dedicación al estudio. En este sentido, la mayoría afirma *"regularizar no es fácil por la suma y la concentración de parciales, trabajos grupales etc…en determinada época del año", "estudiamos todo el año y en la última semana podemos quedarnos libres en varias materias".* Y la solución pasa, muchas veces, por priorizar la regularización de algunas y quedar en condición de libre en otras o bien, regularizar las materias que se están cursando y no rendir las ya cursadas[10].

Como no hay tiempo *"se estudia para zafar y no para aprender porque es imposible rendir 2 o 3 parciales por semana".* La solución pasaría por *"disminuir el número de trabajos que las cátedras solicitan y exigir más de cada uno"* porque "*hay que cumplir pero no te hacen pensar",* y también por la articulación de trabajos entre cátedras, sobre todo cuando varias solicitan simultáneamente relevamientos en establecimientos agropecuarios.

En síntesis, no es el sistema de evaluación lo que se percibe como obstáculo: los alumnos lo expresan con claridad cuando afirman que "*la superposición es el problema básico del plan*" o bien, "*el problema es la cantidad de materias"* simultáneas.

Los significados en torno a los Talleres de Integración

La percepción dominante acerca de los Talleres es que *"no se pueden aprovechar"* por la excesiva carga horaria de la carrera, porque *"no se dispone de tiempo para dedicarles".* Los Talleres no se evalúan del mismo modo que las asignaturas entonces "*se toman como una materia sin importancia, se hacen como un trabajo más y no de la forma en que están pensados, se dedican los días establecidos para las salidas a campo para*

[10] En tanto los recuperatorios de los parciales para acceder a la condición de regular se concentran en la semana de consulta previa a los exámenes finales.

estudiar otras materias"

Aún así, muchos alumnos asignan a los Talleres rasgos positivos que dan cuenta de su utilidad como espacio de aprendizaje y de práctica pre profesional, en tanto relacionan al alumno con *"los diferentes puntos de vista de los productores agropecuarios"*, permiten *"detectar los problemas"* enunciados por los distintos actores del sector*, "enseñan cómo efectuar un relevamiento de una cuenca"*. Y para ello, es necesario *"integrar conocimientos de distintas asignaturas"* apelando incluso a las de años superiores que aún no se cursaron. Hay coincidencia entre los atributos así enunciados y los de los docentes que participan como tutores: los Talleres son vistos como una herramienta útil. Si es así, los alumnos sienten que sus propias líneas de acción que se traducen en hacer *"un trabajo más"* frente al conjunto de exigencias de las materias simultáneas, no son las adecuadas, no les permiten aprovechar la potencialidad que tienen como espacios de práctica.

Para otro grupo priman los atributos negativos relacionados, precisamente, con la menor importancia que revisten los Talleres respecto de otras asignaturas. Por eso, "*deberían tener menos horas asignadas", "no hace falta un año completo para hacer un trabajo más"* que, por otra parte, *"se puede aprender a través de un apunte*". Estos alumnos evalúan que los Talleres se incorporaron al plan de estudios para paliar la "falta de práctica" y que este objetivo no se cumple: *"no hay práctica en ninguno"*. Nuevamente, queda en evidencia que la concepción de práctica está ligada al hacer técnico: *"estar en el campo", "ver y hacer las cosas",* no es lo mismo que relevar las características y los problemas de los sistemas de producción presentes en una cuenca o trabajar con un sistema específico a fin de proponer alternativas productivas.

Independientemente del valor positivo o negativo atribuido a los Talleres, muchos alumnos cuestionan el rol que cumplen los tutores de los grupos. Afirmaciones tales como *"los tutores no se hacen cargo", "están disconformes porque el trabajo lo hacen ellos", "hay divergencias entre el coordinador del taller y los tutores y el alumno no sabe a quién hacerle caso",* muestran que, aún cuando se observan importantes avances en la construcción de un espacio de trabajo común entre docentes de diferentes disciplinas, no se ha logrado ni el suficiente compromiso por parte de algunos de ellos ni la suficiente integración de diferentes puntos de vista como para consensuar los objetivos de los Talleres de Integración.

Lo cierto es que los alumnos en su conjunto desarrollan líneas de acción tendientes a "pasarlos" con el menor trabajo posible. De este modo, internalizan y reproducen la concepción dominante en la institución de que las "materias básicas" (esto es, básicas agronómicas) no deben resignar carga horaria y nivel de exigencias a expensas de los nuevos espacios curriculares, aún cuando éstos sean importantes para el aprendizaje de la práctica profesional.

Algunos datos relevantes acerca del ritmo de avance de los alumnos en la carrera

Entre los datos más relevantes, se verifica que sólo alrededor del 17 % de los alumnos activos de las cohortes 2000 y 2001 cumple con los requisitos establecidos por el plan para cursar el último año de la carrera, transcurridos cinco años desde su ingreso[11]. O sea que el 83% restante se ha ido

[11] Por el tiempo transcurrido, son las únicas en las que se puede evaluar esa situación académica. Los primeros alumnos de la cohorte 2000 se recibieron a partir de marzo del corriente año. Su número es muy pequeño aún (5) como para realizar un análisis del tiempo real que insume la carrera.

atrasando y la mayoría se encuentra cursando en la actualidad materias de tercer y/o cuarto año.

Si consideramos el porcentaje de desgranamiento año tras año de los alumnos que pueden cursar el año siguiente con o sin Taller de Integración, vemos que el 63,9% en promedio (cohortes 2000 a 2004) reúne los requisitos para cursar segundo año, el 53,6% (cohortes 2000 a 2003) para cursar tercer año, el 41% (cohortes 2000 a 2002) para cursar cuarto año y, como ya dijimos, sólo el 17,4% (cohortes 2000 y 2001) para cursar quinto año. En tanto los obstáculos para continuar al ritmo que establece el plan se van sumando, aumenta el desgranamiento año tras año de cada cohorte.

Esta situación podría explicarse al analizar cómo opera un sistema de correlatividades que, como ya hemos dicho, plantea una doble dificultad: lograr la regularidad de materias que son requisito para cursar completo el año siguiente y aprobar el número de materias requerido.

Los porcentajes de alumnos por cohorte que pueden cursar con el Taller de Integración –que exige además del número de materias aprobadas, ciertas asignaturas regularizadas–, muestran que los porcentajes anteriores, disminuyen aún más.

Sólo tomando el ejemplo de lo que ocurre en primer año y para no abrumar con tantos números, se comprueba que ya a partir de la finalización del primer cuatrimestre de primer año, más de un 50% de los alumnos está libre en alguna materia, lo que indica que empiezan a acumular dificultades para avanzar en la carrera. Esta situación se profundiza en el segundo cuatrimestre en donde este porcentaje de alumnos libres se registra en todas las materias, razón por la cual difícilmente podrán alcanzar los requisitos exigidos para cursar segundo año completo, incluido el Taller.

Ya en primer año, más del 50% de los alumnos aprueba sólo dos materias y éstas pertenecen al primer cuatrimestre. En las materias del segundo cuatrimestre, el porcentaje de aprobación está muy por debajo del 50%. En estas condiciones, no resulta nada fácil reunir las tres materias aprobadas que se necesitan para cursar segundo año.

Desde segundo a quinto año, los mayores porcentajes de alumnos libres se registran justamente en aquellas asignaturas correlativas para rendir otras siguientes y/o que se requieren regularizadas para cursar el Taller correspondiente. Objetivamente se pone en evidencia que hay algunas materias (siempre las mismas) que son "importantes" y resultan ser "las difíciles".

Los actores y la evaluación de los cambios

El nuevo Plan de Estudios, en su conjunto, fue concebido bajo la idea del acortamiento de la carrera de grado, el pasaje de contenidos de las asignaturas obligatorias a las electivas, la transformación de materias anuales en cuatrimestrales, y un sistema de de evaluación tendiente a la regularización y promoción que estimulara a los alumnos a rendir inmediatamente después del cursado, de modo de paliar la dificultad de un mayor número de materias por año para cursar con respecto al plan anterior. Asimismo, planteó un sistema de correlatividades que facilitaría el avance regular de los alumnos en la carrera al ritmo que establece el Plan.

Ahora bien, ¿en qué medida el conjunto de representaciones contribuye a producir transformaciones o a reproducir las viejas prácticas de los actores?

Entre los docentes no hay acuerdo acerca de si ha habido o no cambios y si éstos han sido positivos pero queda claro un cierto consenso con respecto a los aspectos negativos que se atribuyen a la implementación del nuevo Plan de Estudios. Estos se relacionan con la reducción de la carga horaria de las materias, la baja relación docente-alumno que dificulta la implementación del sistema de evaluación continua, el excesivo número de materias por año y por cuatrimestre, el

corrimiento de algunas materias a años inferiores y el sistema de correlatividades que permite que los alumnos puedan cursar materias sin haber acreditado los contenidos de las anteriores.

Los alumnos acuerdan plenamente con los dos primeros aspectos, se trata para ellos de una cuestión excluyente: sienten que no pueden cumplir con la cantidad y la concentración de exigencias.

Aún cuando los contenidos, los métodos y los requisitos para la regularización y promoción no se cuestionan, la percepción dominante es que *"nadie puede llevar la carrera al día",* dada la superposición de exigencias para regularizar y promover. Como dijimos, los alumnos sienten que tienen que optar: o regularizan las que están cursando o se preparan para rendir las ya regularizadas o inclusive, muchas veces deben elegir qué materias regularizar y cuáles no. Los datos relativos al ritmo de avance remiten claramente a estas afirmaciones. Los alumnos no sólo "sienten" que no pueden cumplir con los requisitos para avanzar regularmente: los datos muestran que efectivamente la mayoría no los puede cumplir.

Esto se contrapone con aquellos docentes que rescatan como resultado positivo el hecho de que, *"con mucha dedicación, los alumnos pueden llevar las materias al día y promover al finalizar el cursado*". Por el contrario, el sentido que la mayoría de los alumnos atribuye al problema de la carga horaria y de la superposición de evaluaciones es el de "imposibilidad".

El problema de la excesiva carga horaria termina recayendo sobre los Talleres de Integración en tanto los docentes les adjudican un nivel de exigencia que resta tiempo al estudio de las otras asignaturas –atributo compartido incluso por aquellos que participan y valorizan su inclusión dentro del nuevo Plan–. Los Talleres se erigen así en los responsables cuando, paradójicamente, lo que saltaba a la vista a la hora de ponerlos en marcha era que el tiempo que se les había asignado en el Plan era escaso en relación con la carga horaria del resto de las materias del mismo nivel.

Por el contrario, lo que perciben los alumnos cuando enuncian que no disponen del tiempo suficiente para dedicarles es que la causa es la carga horaria y la superposición de las actividades con el resto de las materias simultáneas y no las propias exigencias de los Talleres que, según ellos, son muy bajas[12].

El obstáculo que plantean los Talleres se refuerza, según los docentes, por la falta de capacitación de los alumnos para llevar adelante un tipo de trabajo como el que se exige. Por su parte, estos últimos no ponen en cuestión su nivel de formación para abordarlos. Se piensan capaces de hacer cosas con lo que aprenden.

Los Talleres no hacen más que poner en evidencia la lógica que acompañó toda la etapa de construcción y puesta en marcha del Plan: la carga horaria y la longitud de las programaciones están asociadas al "poder" de cada cátedra en relación con las otras, en tanto estos atributos reflejan la mayor o menor dificultad que la asignatura presenta para el estudiante. No se concibe entonces que deban resignarse carga horaria y contenidos, esto es perder poder a expensas de nuevos espacios, aún cuando éstos sean importantes para la práctica profesional.

Resulta paradójico pensar que aquello que aparece como obstáculo en docentes y alumnos, resulte de las propias prácticas que llevan adelante los actores aún cuando no sea percibido de esta manera. El hecho de que los contenidos no se hayan modificado sumado a la concepción de que evaluación continua implica "evaluar continuamente", transformó la intencionalidad que guió la elaboración del documento curricular en nuevos obstáculos. El significado positivo que los alumnos atribuyen

[12] Hay que tener en cuenta que en el Plan la carga horaria asignada a los Talleres es la que se desarrolla en el aula. No está contemplado el tiempo que demanda el trabajo en terreno.

a la suma de contenidos de los programas y el nivel de exigencias para la promoción de materias no hace más que reafirmar la validez de la práctica docente.

Sin embargo, el aumento del número de instancias de evaluación, las trabas para el acceso a la promoción con examen, la distancia entre la finalización del cursado y la aprobación de la materia debido a que la regularización no alcanza para acreditar los contenidos mínimos, son cuestiones decisivas para explicar el índice de desgranamiento. Según los alumnos, *"es preferible atrasarse…antes que acumular materias. O hacés dos veces tercer año o hacés dos veces segundo año"*. En definitiva, el acortamiento es ficticio: "*la carrera se termina haciendo en seis años"* como estipulaba el plan anterior. Incluso, aquéllos que avanzan al ritmo del Plan demorarán un año o más para rendir y aprobar la suma de materias acumuladas. El obstáculo fundamental para los estudiantes radica entonces, en que se trata de un Plan demasiado *"comprimido*".

A ello se le suma otro obstáculo importante que los docentes omiten: la obligatoriedad de reunir al menos 210 horas en cursos electivos. Estos fueron concebidos con la idea de flexibilizar el currículum y de permitir la profundización de los conocimientos en áreas temáticas de interés del alumno incluyendo aquéllos contenidos "recortados" de las asignaturas por no considerarse básicos sino ampliatorios. Sin embargo, la mayoría de los alumnos subraya la escasez de oferta de cursos lo cual tiene una serie de implicancias. En primer lugar, deben optar por los que hay y no necesariamente por los que interesan: el objetivo ya no es aprender sino cumplir con los créditos exigidos. En segundo lugar, tienen cupos de inscripción y la prioridad es para los que ya están cursando el último año, entonces, necesariamente se acumulan al final de la carrera. Y aún cuando pudieran cursarlos antes de quinto año, la superposición de exigencias y de horarios con las materias obligatorias no lo permite.

Con respecto al sistema de correlatividades, enunciada por los docentes como una traba importante, los pocos alumnos que aluden a él afirman que la traba reside en que, habiendo cumplido los requisitos para promover, esta posibilidad se pierde en caso de no haber aprobado alguna de las materias que el Plan exige como correlativa. La correlatividad entonces es arbitraria puesto que el estudiante siente que está capacitado para promover en tanto sorteó los requerimientos de la materia en curso.

Ninguno de los alumnos entrevistados hace referencia a otro de los obstáculos señalados por los docentes: la baja relación docente-alumno. En general, no se les plantean como problemas las restricciones del contexto institucional que, por el contrario, son los priorizados por los docentes a la hora de explicar sus líneas de acción. Para su 'mundo vivido' dichas restricciones desaparecerían si "*todos contribuyeran para que el plan funcione"*. Según los alumnos de las dos primeras cohortes, el plan *"no estaba organizado"* y fueron ellos los más perjudicados por la continua improvisación.

Viejas y nuevas estrategias frente al contexto de cambio

Dentro del conjunto de representaciones, lo más notable es la generación de un cierto consenso entre los docentes, acerca de la imposibilidad de aplicar algunas prescripciones del nuevo Plan bajo las restricciones actuales y en la identificación de estas restricciones. Sin embargo, las líneas de acción resultantes no son similares: un grupo opta por adecuarlas al cambio tratando de superar las restricciones a través de ajustes periódicos y otro, desarrolla una estrategia de "resistencia" tendiente a volver a la situación anterior al cambio de Plan. Entonces, si bien las líneas de acción de los docentes se han modificado en función de la construcción de nuevos significados, continúa

la lucha por imponer un punto de vista a favor o en contra del cambio.

Parecería que, en la lucha, hubiera una cierta modificación en las relaciones sociales dentro de la comunidad. Modificación en el sentido de una mayor integración dentro de cada uno de los grupos y una mayor desintegración entre grupos: por un lado, los que están "a favor" del nuevo Plan aún reconociendo que hay muchísimas cuestiones por mejorar y sus detractores, que creen que "*hay que volver al anterior*". Aquel que triunfe estará en condiciones de definir hacia dónde se quiere ir, esto es, el camino del cambio.

A su vez, las representaciones que orientan las estrategias de los alumnos también contribuyen a reproducir los obstáculos generados por las prácticas. Son estrategias de "adaptación" en tanto priorizan la regularización de algunas materias por sobre otras, la obtención de la regularización por sobre la presentación a exámenes finales, "pasar" los Talleres dedicándoles el menor tiempo posible. De este modo legitiman los obstáculos para su avance regular en la carrera.

Los estudiantes sienten que los obstáculos les son "impuestos", que no pueden operar sobre ellos. Sienten que se encuentran inmersos en una lucha entre los docentes que están "a favor" del nuevo Plan y sus detractores. Sienten que sólo les queda adaptarse para resistir hasta que un grupo u otro logre imponer su punto de vista sobre el resto.

Si partimos del supuesto de que es en los encuentros cotidianos entre pares donde está la posibilidad de negociar y construir nuevos marcos de significaciones comunes y nuevas formas de práctica social, nos preguntamos por qué los alumnos no han encontrado los mecanismos para reflexionar y transformar sus propias líneas de acción que no siempre resultan exitosas. Hablan del tema de los obstáculos que les impone el Plan en los encuentros de todos los días pero en el intercambio no han logrado construir nuevas formas de ver y actuar. Por ello, no hay aún acciones alternativas que tiendan a aumentar su capacidad de obrar frente a las instancias de poder dentro de la institución y a demandar soluciones.

No sólo no se plantean nuevas formas de organización sino que ni siquiera se recurre a las ya existentes. Y ello se evidencia claramente en el accionar del claustro estudiantil en el Consejo Directivo. Los proyectos presentados por los consejeros en relación con los obstáculos que plantea el plan[13] no surgen de las demandas del conjunto o de parte del alumnado sino que son, generalmente, iniciativas de ellos mismos en función de lo que "ven" que les pasa a sus compañeros. A lo sumo, pueden llegar a hacer una consulta informal entre los más cercanos para recabar su opinión o recolectar firmas de adhesión en otros casos. Para los consejeros, el problema *"es que siempre hay que salir a buscarlos"*.

Por otra parte, el Consejo Directivo es una "arena" en la que se reflejan las luchas, las negociaciones y los acuerdos entre actores que ocupan diferentes posiciones en el espacio institucional (docentes, estudiantes, graduado y no docente) y, por lo tanto, con diferentes intereses, metas y percepciones acerca de la realidad. Y, sobre todo, con cuotas de poder diferenciales. Son los docentes los que terminan dirimiendo cuando se trata de problemas referidos a las prácticas pedagógicas acordes para lograr el perfil del profesional que plantea el Plan de estudios y ello es así porque operan cohesionadamente. En cambio, dentro del claustro estudiantil, muchas veces hay luchas entre los propios consejeros, primando los intereses de la agrupación a la que pertenecen por sobre su pertenencia a

[13] Los proyectos presentados últimamente fueron: 1) Todas las mesas de exámenes con suspensión de clases, 2) Requisitos para cursar los Talleres de Integración: que sean similares que para cursar el año correspondiente (sólo número de materias aprobadas); 3) Para aquellas materias en las que la modalidad de examen para el alumno libre consta de dos o más instancias, la que se aprueba no debe volver a rendirse en la próxima oportunidad.

un claustro. Así, difícilmente puedan resolver a su favor las alternativas que proponen.

Si bien se observa un cierto consenso entre los alumnos acerca de las restricciones que les impone el nuevo plan, parecería que éste no se refleja en el accionar de sus representantes. Y si éstos últimos no han logrado construir una significación común entre ellos, menos podría esperarse que puedan construirla con los representantes de los otros claustros. En tanto los estudiantes no logren transformar la queja en problema para poder operar con él, no habrá posibilidad de modificar la posición en la que se ubican y que es la que corresponde a los menos escuchados.

Todo proceso de cambio es continuo e inestable y en el transcurso, la transformación de las líneas de acción de los actores van modificando tanto las fuerzas impulsoras como las restrictivas. En nuestra institución la implementación del nuevo Plan de Estudios ha generado múltiples significados y estrategias, diferencias entre los actores que la componen, conflictos y consensos, resistencias y adaptaciones, nuevas configuraciones de las relaciones sociales. Se trata indudablemente de cambios que tienden a modificar el orden de cosas preexistente.

Refrencias

AGUERRONDO, I *et al.* (2000) *Gestión de la Institución Escolar u Diseño de Proyectos. Carpeta de Trabajo de la Licenciatura de Educación*, Quilmes, Universidad Virtual de Quilmes.

ALONSO, L. E. (1998) *La mirada cualitativa en sociología*, Madrid, Fundamentos.

BOURDIEU, P. y Wacquant, L. (1995) *Respuestas por una antropología reflexiva*. México. Grijalbo.

CANALES, M. Peinado, A. 1998 "Grupos de discusión", en *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid, Síntesis.

CELMAN, S. (2004) "Evaluación y compromiso público en la Argentina de los noventa", en *La formación docente. Evaluaciones y nuevas prácticas en el debate educativo contemporáneo*, Publicación de conferencias y paneles del II Congreso Internacional de Educación, UNL, Santa Fe.

DARRE, J. P. (1985) *La parole y la technique. L´univers de pensée des éleveurs du Ternois*. París. L´Harmattan.

ALBA, A. de (1991). *Evaluación curricular. Conformación conceptual del campo.* México. UNAM.

DOCUMENTOS DE LA COMISIÓN DE CAMBIO CURRICULAR (1996 a 1999). Zavalla. Facultad de Cs. Agrarias, U.N.R.

FARINA, J., *et.al.* (2004) "Evaluando el nuevo Plan de Estudios de la Facultad de Ciencias Agrarias de la UNR: la dinámica de los cambios en las prácticas institucionales". *IV Encuentro Nacional y I Latinoamericano: La Universidad como objeto de Investigación.* Tucumán. Universidad Nacional de Tucumán.

LONG, N. & Long, A. (1998) *Battlefields of knowlede. The interlocking of theory and practice in social research and development*. London. Routledge.

PLAN DE ESTUDIOS (2000). Zavalla. Facultad de Cs Agrarias UNR.

ROSENSTEIN, S. *et. al.* (2002). "El cambio del Plan de Estudios en la Facultad de Cs Agrarias. Informe preliminar para el Consejo Directivo y la Comisión de Evaluación Curricular". Res CD Nº 118/02. Facultad de Cs Agrarias. UNR.

ROSENSTEIN, S. *et. al.* (2003). "El cambio del Plan de Estudios en la Facultad de Ciencias Agrarias: construyendo nuevos significados y prácticas". *Revista de Investigaciones de la Facultad de Ciencias Agrarias* Nº 3. Rosario, UNR.

ROSENSTEIN, S. *et. al.* (2004). "Análisis preliminar de las tres primeras cohortes del Plan 2000". Res CD 106/04. Facultad de Cs Agrarias UNR.

SANJURJO, L y Rodríguez, X. (2003) *Volver a pensar la clase. Las formas básicas de enseñar,* Rosario, Homo Sapiens.

SCHÖN, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*, Barcelona, Paidós.

SCHVARSTEIN, L. (1992). *Psicología Social de las organizaciones*, Buenos Aires, Paidós.

Estados del Conocimiento

Estados del Conocimiento

Revista de la Educación Superior
Vol. XXXVI (1), No. 141, Enero-Mrazo de 2007, pp. 169-178. ISSN: 0185-2760.

LA HISTORIA DE LA UNIVERSIDAD EN AMÉRICA LATINA

ELSI JIMÉNEZ*

Introducción

La educación superior y particularmente la universidad son objeto permanente de atención, tanto por parte de la opinión pública como de los estudiosos que se interesan por la dinámica institucional es esta área. Específicamente, en América Latina la universidad se haya en el centro del debate público, en muchas ocasiones por razones presupuestarias y otras por amenazas a la libertad académicas. Y por otra parte, encontramos las instituciones financiadas por el sector privado, un sector sumamente heterogéneo que suele aspirar mantenerse fuera de dicho debate, como organismos neutros ante la sociedad.

El vasto sector institucional al cual nos referimos presenta como característica su heterogeneidad, lo cual las conducen a un camino continuo en donde se hallan toda las posibilidades. Lo mismo ocurre en el sector privado, heterogéneo y diversificado tanto quizás más que el sector público. Precisamente sobre este último formato de heterogeneidad institucional se ha publicado en México, la obra *Desarrollo y heterogeneidad de las instituciones de educación superior particulares* (2004) del INIDE-UIA, bajo el sello editorial de la ANUIES, los autores son Carlos Muñoz-Izquierdo, Marisol Silva y Ángeles Núñez. Esta investigación se realizó desde una perspectiva cuantitativa, tomando a la totalidad del subsistema de instituciones de educación superior particulares de ese país y una explicación cualitativa con el objeto de estudiar con profundidad una muestra de este tipo de instituciones, y analizar los recursos de que disponen y los procesos académicos y administrativos que se generan en ellas.

En el caso de la región latinoamérica, existen importantes centros académicos dedicados al estudio de la educación superior. El más conocido y de mayor impacto es el IESALC/UNESCO con sede en Caracas. Este organismo internacional ha prestado un invalorable servicio al análisis de la educación superior. Por otra parte, existen las instituciones nacionales que enfatizan el espacio nacional como centros de análisis de los cuales a su vez, quizás sea el más prestigioso en la Región, el Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU) con sede en la UNAM.

Paralelo al análisis científico y a los profundos estudios que se han publicado acerca de la universidad, el pensamiento retórico haya expresión permanente en las páginas de los diarios más importantes

* Sistema de Información Científica, Humanística y Tecnológica de la Universidad Central de Venezuela.
Correo e: ejimenez@reacciun.ve

de la región en sus páginas de opinión. Es probable, mejor dicho, es casi cierto que no pase un día sin que aparezca un artículo de opinión acerca de la universidad en uno de los grandes diarios de la región. Estos artículos de opinión no son deleznables, por supuesto, recogen opiniones a menudo muy personales que de una u otra manera reflejan las tensiones generadas en la dinámica institucional.

Los estudios monumentales

En este artículo nos vamos a referir más bien a los estudios que denominaremos monumentales. La palabra monumental en este contexto, se refiere a la profundidad y extensión con la cual es tratado el tema de la universidad, al hablar de obras monumentales el volumen –por fortuna– se hace menos numeroso. Hay ejemplos bien importantes, como el libro por el profesor norteamericano Daniel C. Levy (1986) *Higher education and the state en Latin America: private challenges to public dominance* publicado en Chicago por la University of Chicago y su traducción *La educación superior y el Estado en Latinoamérica: desafíos privados al predominio público*, que se editó bajo el auspicio del CESU/ FLACSO en México en el año 1995. El libro escrito por Levy en el año 1986 es una obra densa, seria y profunda sobre el tema de los retos y desafíos del sector privado en la región. Los hechos parecen indicar como la correlación de fuerzas entre el sector privado y el sector público se mantiene constante, aun años después de publicado el libro.

Otro ejemplo, es la obra monumental por Águeda María Rodríguez Cruz (1973) *Historia de las universidades hispanoamericanas*, en dos volúmenes, publicado en Bogotá por el Patronato Colombiano de Artes y Ciencias y el Instituto Caro y Cuervo. La investigadora española de la Universidad de Salamanca y miembro de la orden de los Dominicos, hace un exhaustivo y detallado análisis en casi mil páginas llenas de la más cuidadosa erudición académica. En el mismo tipo de trabajo encontramos por Cándido J. María Ajo González de Rapariegos y Sainz de Zúñiga, publicado en Madrid entre 1957 y 1979 con el título de *Historia de las universidades hispánicas*, impreso por Artes gráficas C.I.M, en cuatro volúmenes. Esta es otra obra monumental que discute el largo periodo de decadencia de la universidad española en los Siglos XVIII y XIX, sobre todo por los abusos de los fueros académicos.

Como ejemplo emblemático de lo que es una obra monumental en la materia, el análisis lo dirigimos al suizo Walter Rüegg como editor general de *A history of the university in Europe***,** publicado por Cambridge University en la ciudad de Nueva York en 1992. Este es un proyecto que cubre el desarrollo de la universidad en Europa desde sus orígenes hasta el presente. Esta es una obra monumental que sin necesidad de extremar calificativos es un portento académico.

La obra *A history of university in Europe* está dividida en cuatro volú-

menes, es importante destacar que es una explicación que he tenido la oportunidad de escuchar directamente a Walter Rüegg su editor general, pero fundamentalmente es una obra en equipo porque la historia hoy en día, excepto quizás la biografía no es una historia individual como en el tiempo de Gibbon (*Historia de Roma*) donde el autor se planteó analizar la arquitectura del imperio Romano, lo cual incluye siglos de la historia humana o el caso del propio Werner Jaeger (*Paidea*) que es una vasta obra que también cubre varios siglos de la historia.

En el primer volumen, Rüegg se ocupa de lo que se denomina en historiografía la Temprana Edad Media y en el segundo volumen el periodo inicial de la modernización de Europa entre los años 1500 y 1800; el tercer volumen cubre los años entre 1800 y 1945 y el cuarto volumen cubrirá de 1945 al año 2000, es decir la última parte del siglo XX y la cual se considera la etapa más importante en el desarrollo de la universidad. Este equipo coordinado por Rüegg y por Ridder-Symoens, estuvo constituido fundamentalmente por historiadores y por teóricos de la universidad y la idea fue encargar a especialistas de cada uno de los temas, pero el eje fundamental del libro es la continuidad de la universidad. Cuando uno lee en los libros comunes que la universidad se origina en la Edad Media y que es paralela a la construcción de las grandes catedrales de la iglesia católica en Europa, estamos abandonando una complejidad histórica que va más allá. En primer lugar, una historia de la universidad en el mundo tendría que desarrollar o responder a la gran idea de por qué la universidad se extendió en Europa y no en cualquier otro lugar del mundo; independientemente que haya habido saber avanzado y profundo sobre todo en China, India, Japón y alguno pudiera argumentar que en las culturas prehispánicas más avanzadas como los incas y los mayas. Evidentemente la cultura maya tuvo conocimiento avanzado, pero, no llegó a desarrollar instituciones como las que llamamos hoy universidades.

Otro tema que se plantea en esta historia de las universidades de Europa es ese sentido de continuidad que hay entre la universidad medieval y el inicio del desarrollo del pensamiento y eso está desarrollado extraordinariamente por Gordon Leff en su capítulo diez, volumen uno bajo el título de: *The trivium and the three philosophes,* donde analiza cómo la universidad medieval no surge en forma espontánea, sino que es la continuidad del conocimiento heredado por Platón y Aristóteles quienes diseñan la sistematización de una educación básica que debería contener gramática, literatura, música y aritmética, para luego entrar en el estudio avanzado de las matemáticas y de la filosofía cuyo objeto fue la sabiduría. Entonces la universidad de la Edad Media no surge desconectada de un proceso histórico que es lo que llamamos hoy en día la cultura occidental. La universidad contemporánea es hija putativa de esa larga tradición de Platón en *La Republica* (libros 2, 3, y 7) y de Aristóteles en *La política* (libros 7 y 8) en donde ambas obras contienen,

lo que hoy en día llamaría un petulante, un diseño curricular.

Ahora bien, el libro por Rüegg y colaboradores permite plantear aspectos fundamentales y de enorme importancia para la historia de la universidad en América Latina y el Caribe. Tal como los estudios eruditos de los modelos universitarios de la región que realiza Orlando Albornoz en *Education and society in Latin America* (1993) publicado en Oxford por MacMillan, Oxford University y Pittsburg University, y donde el autor estudia la heterogeneidad de los modelos que desde el periodo de colonización de la región fueron transferidos desde Europa a América Latina y el Caribe. Claro, el proceso en esta parte del mundo como en África y Asia es de transferencia. A la Región de América Latina y el Caribe se transfiere un modelo de educación superior de acuerdo con las líneas de colonización, es decir, y esto está muy bien planteado en el libro citado, escrito por Albornoz, en donde este autor analiza cómo cada poder metropolitano –y no podía ser de otra manera– fue transfiriendo su esquema institucional hacia las regiones que eran conquistadas, es decir los españoles, los portugueses, los holandeses, los franceses, luego posteriormente los norteamericanos que no se diferencian de los otros en un poder colonial. Estrictamente como en el caso de Puerto Rico, donde no había universidad cuando los norteamericanos abren un *college* en la zona vecina a Cabo Rojo. De resto, después de 1945 y hasta hoy en día, los modelos señalados coexisten con este modelo neo-colonizador, que es el modelo norteamericano con impacto en la región.

Naturalmente, hay que mencionar como en América Latina y el Caribe no hubo impacto del modelo italiano, lo cual es curioso habiendo sido el germen de la universidad en Bologna. Sin embargo, este modelo no impactó en el continente, como tampoco hubo ninguna participación de la colonización alemana. Pero, si hay un ejemplo notable como es la neo-colonización soviética en Cuba, un periodo de 20 años en los cuales no solo se impuso en la isla el modelo soviético sino que durante un par de décadas el eje Moscú-La Habana cerró toda posibilidad de avance de la educación superior cubana. Un periodo por lo demás poco mencionado en la literatura sobre la universidad en el cual el modelo soviético surgió y desapareció sin ningún impacto en la región excepto en Cuba.

Retomando la obra de Rüegg en su volumen dos se estudia el caso de América Latina y el Caribe. Es un capítulo de importancia y aunque este libro es muy improbable que se traduzca pronto al castellano, ya pudiera alguna universidad del continente traducir el capítulo por John Roberts, Águeda María Rodríguez Cruz –ya citada– y Jürgens Herts que son los tres autores que explican el modelo de exportación en la región. Este capítulo plantea que es fundamental entender en América Latina y el Caribe, como la universidad en esta parte del mundo emerge como consecuencia de la transferencia del modelo metropolitano. Roberts

es un profesor británico de Merton College en Oxford y Herts es un norteamericano nacido en Alemania, profesor emérito de la Universidad de Madison y miembro de la Academia Nacional de Educación Norteamérica, y durante varios años fue el líder de la International Standing Conference for the History Education.

Los tres investigadores hacen un análisis de cómo toda la educación superior de la región es un modelo de transferencia y dejan establecido que hay suficientes fuentes para comparar cómo ha sido el impacto de la universidad en Estados Unidos de América y Canadá hasta los países del Cono Sur. La diferencia está en las diversas colonizaciones en ambas regiones. En Estados Unidos de América y Canadá fue una transferencia completa de un modelo de sociedad a otra región geográfica, en donde hubo un proceso de hibridización, mientras que en la parte de México a Argentina hubo un proceso muy profundo de mestizaje que le va a otorgar a la universidad un desarrollo peculiar. Hay que entender que en América Latina y el Caribe la institución jugó un papel distinto al de la zona norte donde la universidad fue rápidamente de los tecnócratas de la época, de los individuos que tenían que interpretar esa nueva región, inhóspita para adaptarse en forma exitosa. Mientras que en la parte hispana-portuguesa la universidad tuvo una función político-religiosa, tenía que formar los líderes pero no los tecnócratas. Esta es una diferencia en la cual no deseo entrar en este artículo porque lo que trato es de destacar el papel monumental de la obra editada por Rüegg y sus colaboradores.

El capítulo seis del volumen dos es fascinante para nosotros en América Latina y el Caribe. No es un capítulo extenso, cubre de la página 256 a la 282 y solo este capítulo permite ver como fue la construcción de este libro. Una obra cuidadosa que fue elaborada lentamente, que comenzó a editarse el primer volumen en 1992 y los tres volúmenes han salido en 10 años y esa es una de las características del trabajo académico en Europa y en Estados Unidos de América. Con una exigencia editorial impecable. Nosotros contamos en castellano con excelentes ejemplos de magnifica calidad, sin embargo, el estándar tiende a ser sumamente pobre, sobre todo los países menos avanzados de la región, esto es exceptuando México, Brasil y Argentina. A veces la calidad editorial es relativamente pobre y en el caso de los materiales académicos utilizados –en ocasiones– a pesar de ser editado e impreso en España el material puede ser sometido a severas críticas desde el punto de vista bibliotecológico-editorial y porque no, desde el punto de vista del tratamiento de las ideas.

Volviendo a los modelos de influencia en América Latina y el Caribe, hay un detalle en el caso de las universidades hispanoamericanas acerca de cuál modelo vino a la región. El modelo que suele señalarse que fue transferido es el modelo de Salamanca –el de la universidad salamanquina– pero hay suficientes argumentos para destacar la im-

portancia de una universidad que en España para la época era mucho más modesta: la Universidad de Alcalá de Henares y que responde más a la formación política-religiosa. Pero, esa es una disputa puramente circunstancial.

Ahora bien, el volumen uno del libro escrito por Rüegg y colaboradores, explica cómo la universidad es una institución europea y en segundo lugar, la iniciativa que tomó la Standing Conference of Rectors of the European Universities para desarrollar esta parte de la obra está dividida de la siguiente manera: la organización y la estructura del modelo, donde fundamentalmente se toma en cuenta el problema de la organización de la autoridad y la gerencia, siendo éste un tema universal en todas las instituciones. Luego, va a dividir las siguientes partes de la obra en: el análisis de los profesores, de los estudiantes de los egresados pero fundamentalmente el proceso de aprendizaje.

Naturalmente, un sistema de educación superior suele analizarse en tres etapas distintas, el ingreso, el proceso y el egreso. Ingreso y egreso suelen ser los puntos críticos del análisis de la educación superior. Quién ingresa, bajo cuáles condiciones ingresa un estudiante a la institución, qué se le exige, qué requisitos debe cumplir y cuál es la edad óptima para ingresar a la educación superior. Cuando se toma el lado del ingreso del estudiante se trata de medir el potencial que tiene éste para avanzar en el proceso. En el caso del egreso, se mide qué potencial tienen los graduandos para insertarse en el mercado laboral. Pero lo más importante en la universidad no es el ingreso ni el egreso sino el proceso de aprendizaje. Todo esto se conecta con la división fundamental de la sociedad del entrenamiento y la sociedad del conocimiento. En la primera lo que importaba era el egreso, la formación de los recursos humanos para satisfacer la demanda del mercado laboral, desde el punto de vista de la sociedad del conocimiento lo que importa es el proceso de aprendizaje, la dialéctica de la relación entre tres elementos: alumno, profesor y conocimiento y por supuesto, este último tiene que ver con la plataforma tecnológica[1]. En la sociedad del conocimiento la plataforma tecnológica está posibilitando hoy en día la expansión de los parámetros de esa sociedad de una forma tan extraordinaria, que en los últimos 15 años la universidad contemporánea ha hecho avanzar más el conocimiento que en el resto de su historia. Por ejemplo, el caso Jeff Bezos[2] quien inventó como "buscar dentro de los libros" (search inside the books) un servicio de Amazom.com, la super-librería en línea que ofrece al lector la posibilidad de escribir un nombre o una frase y la respuesta aparece en segundos en una de las páginas después de buscar en más de 120.000 volúmenes, su respuesta incluye desde una imagen hasta un texto. La digitalización de libros se basa en un lenguaje binario y a través de una masa de datos se encuentra justo lo que necesita. Un científico de la Universidad de Berkeley estimó que toda la información producida en soporte impreso,

[1] En este momento desarrolló el proyecto Producción de conocimiento y plataformas tecnológicas en el hogar de los profesores de educación superior en Venezuela. Algunos de los últimos artículos publicados sobre el tema son: El flujo de innovación, las plataformas tecnológicas y la producción de conocimiento. *2centes.* 1 (1) México, pp. 75-94, (2004). "Internet: vulgarizaciones, equivocaciones y perversidades". *Universitas 2000.* (2004) "Invención, innovación y productividad académica". *Revista Alternativas en Psicología***.** 11, (10) México, pp. 13-23 (2004).

[2] Fundador y presidente de la librería virtual Amazon.com

película y medio electrónico en el año 2002 es equivalente a todos los libros de la Biblioteca del Congreso de Washington multiplicado por 500,000. (Levy, 2003).

En el futuro, la más pequeña y humilde universidad, de cada una de las aproximadamente 50.000 universidades que hay en el mundo, podrá tener la noción de la Biblioteca de Alejandría en sus archivos electrónicos. Cuando se crea el concepto de esta biblioteca, que es la primera gran biblioteca del hombre, luego quemada y posteriormente encontrada en parte por arqueólogos contemporáneos, era absolutamente imperativo que el estudiante viajara a Alejandría, pero, Alejandría no iba al estudiante. Hoy en día, Alejandría es equivalente y se reproduce en las pequeñas universidades del mundo, aún costo por supuesto, y la individualización del conocimiento alcanza niveles como los que plantea Bezos, con una infinita capacidad de diseño curricular e infinitas las necesidades de las disciplina que cada cual va a diseñar para aprender lo que desee. Ciertamente que será un conocimiento estéril si no está conectado a la demanda de la sociedad, pero ese es otro problema. Lo que se enfatiza en este artículo es cómo el problema del conocimiento sigue siendo el problema central del análisis de la universidad y en ese sentido la universidad se reduce a la arquitectura cognitiva ideada por griegos y romanos y se traduce en esa corriente del mundo occidental y luego a partir del siglo XVII se expande al resto del mundo. La universidad que tenemos hoy, sea la universidad en México simbolizada en la joya de la corona que es la UNAM o en mi país donde nuestra universidad correspondiente es la universidad donde trabajo, la Universidad Central de Venezuela, esas universidades son instituciones del desarrollo del mundo occidental que fueron generadas por la transferencia de los modelos metropolitanos.

En los distintos modelos que se explican en la obra de Rüegg se estudian las diversas facultades como Derecho, Medicina y Teología. Se analiza mucho esta última facultad y se puede destacar que la universidad contemporánea venezolana en su afán anticlerical no ha seguido los estudios de Teología porque se ha confundido con la religión, y la Teología es la búsqueda de la verdad. Por eso, no menciono otras universidades del continente sino donde yo laboro –la Universidad Central de Venezuela– en la cual no tenemos una Facultad o Escuela de Teología, tenemos una Escuela de Filosofía y las dos o tres Escuela de Teología que hay en el país, están vinculadas a las universidades católicas, entonces no son Escuelas dedicadas al estudio de la verdad sino al estudio de la verdad interpretada según el prisma que le proporciona la universidad católica. Esa es una omisión que en el caso de Venezuela había que corregir.

El volumen uno de *History of university in Europa***,** tiene también un formidable Epílogo escrito por Rüegg, en donde vincula el surgimiento de la universidad en Europa con el nacimiento del humanismo, que es

la gran conquista de la universidad, haber incorporado la visión humanística. Entendiendo por humanismo, por supuesto, la creación de la conciencia europea. Hoy en día, se critica en forma airada y a menudo exagerada la existencia del capitalismo como sistema socio-económico; ello a pesar del fracaso histórico del socialismo real.

Rüegg un filosofó suizo de vocación europea y quien fue rector de la Universidad de Frankfurt en Alemania, explica cómo la educación europea aparece fundamentalmente en el pensamiento de Cicerón –que es el humanismo romano– y de l áneo y no es otra cosa que colocar al hombre en el centro del análisis del pensamiento y no de la idea de Dios.

Al lado del humanismo es importante destacar el problema del Iluminismo en las universidades. Entre los siglos XVI y XVII la universidad tuvo la capacidad de captar y adoptar el desarrollo de la Ilustración y eso ha sido una fortaleza. La universidad siempre en la necesidad de reformas ha tenido la vocación para adecuarse a los cambios de orientaciones filosóficas del pensamiento, ocurrió con el humanismo, la Ilustración y hoy en día con la adopción de las plataformas de las rutinarias, nuevas y avanzadas tecnologías de la información, es decir, que cuando en el lenguaje ordinario se dice la universidad de la Edad Media, se cae en esa leyenda de creer que era esa una época que no tenía una dinámica, cuando todo lo contrario, es la época cuando florece el conjunto de instituciones que caracterizan la sociedad contemporánea, no se puede entender el mundo contemporáneo sin la iglesia ni la universidad, sin los conceptos de nación que van a surgir en los siglos XIII y XIV independientemente que ese codifican en el siglo XVII y XVIII.

En el volumen dos, hay un Epílogo escrito por Notker Hammerstien profesor alemán de la Universidad de Frankfurt y miembro editor de esta obra, quien hace una explicación del papel de la Ilustración y cómo este movimiento que se genera fuera de las universidades como el humanismo y actualmente la tecnología de la información se incorporan a la universidad. Sobre todo la Ilustración tiene dos líneas fundamentales: el pragmatismo educativo y la secularización. No es que la universidad abandona la idea de Dios, sino que se seculariza; es decir, el humanismo y la Ilustración se sintetizan en la búsqueda por los valores humanos sin descuidar el papel de la idea de Dios en la propia formación del hombre.

El tercer volumen que llega hasta el año 1945 tiene un capítulo de Anna Guagninin, –nacida en Milán– sobre el papel de la tecnología de la educación y en el cual se aborda el papel de la universidad contemporánea. Guagninin introduce como a finales del siglo XIX y comienzos del XX, la universidad se tecnificó no solo en el uso de las plataformas tecnológicas tan simples como la máquina de escribir o la pizarra, sino que al mismo tiempo fue la primera vez que la universidad

se vinculó al aparato productivo. Entonces la universidad en términos de la filosofía contemporánea comienza a ser el aparato creador de la tecnocracia con una extraordinaria expansión de los procesos industriales en las naciones que desarrollaron el industrialismo y eventualmente el postindustrialismo.

Dicho lo anterior, no queda sino alabar y elogiar el formidable esfuerzo hecho por Rüegg y sus colaboradores en esta obra que hemos considerado como monumental. Cabe decir, –sin que entremos por razones de ética– que existen escritores en América Latina que han hecho obra monumental, solo dos referencias una de Brasil y otra de Venezuela. Son dos obras inscritas dentro de esta categoría de obra monumental, la trilogía escrita por Luiz Antonio Cunha: *A universidade tempora, da colonia a era de Vargas* (1980)**,** *A universidade reformanda, o golpe, A modernizaçao do ensino superior* (1964) *A universidade de critica o ensino superior na republica populista* (1982)**,** publicadas en Río de Janeiro por la Editorial Francisco Alves y la obra por Orlando Albornoz sobre el populismo académico (*Academic populism*) publicada en Caracas (2005) por la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Central de Venezuela en asociación con Bibliotechnology, en donde aborda de forma profunda el tema del populismo académico, como uno de los problemas fundamentales en la universidad de América Latina y el Caribe.

Habiendo citado solo estas dos obras latinoamericanas, sería motivo de otro artículo complementario escudriñar y re-inventariar cuáles son las obras monumentales escritas sobre educación superior en la Región. Por supuesto que hay muchas y muy valiosas, en este artículo sin embargo, se destaca la obra editada por Walter Rüegg y su equipo con el cual han trabajado por más de una década, haciendo constar que falta el último volumen que se edita en este momento y será publicado en el año 2007 y cubrirá entre 1945 y el año 2000.

Referencias

AJO GONZÁLEZ DE RAPARIEGOS, *et al.* (1979) *Historia de las universidades hispánicas*, Madrid, Artes gráficas C.I.M. 4 volúmenes.

ALBORNOZ, ORLANDO (2005). *Academic populism: Higher education policies under state control***.** Volumen 1: "The roots of academic populism"**;** Volumen 2: "Academic populism in the making, the Venezuelan case", Caracas, Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Universidad Central de Venezuela, *Biblio*technology Ediciones.

——— (1993). *Education and society in Latin America,* Oxford, MacMillan, Oxford University, Pittsburg University.

CUNHA, LUIZ ANTONIO (1964). *A universidade reformanda, o golpe: A modernizaçao do ensino superior,* Río de Janeiro**,** Editorial Francisco Alves.

——— (1980). *A universidade tempora, da colonia a era de Vargas,* Río de Janeiro, Editorial Francisco Alves.

——— (1982). *A universidade de critica o ensino superior na republica populista*, Rio de Janeiro, Editorial Francisco Alves.

LEVY, DANIEL C. (1995). *La educación superior y el Estado en Latinoamérica: desafíos privados al predominio público*, México, CESU/ FLACSO.

——— (1986). *Higher education and the state en Latin America: private challenges to public dominance*, Chicago, University of Chicago.

LEVY, STEVEN (2003, November 17) Welcome to history 2.0, *Newsweek*, p. 47.

MUÑOZ-IZQUIERDO, *et al.* (2004). *Desarrollo y heterogeneidad de las instituciones de educación superior particulares*, México, ANUIES.

RODRÍGUEZ CRUZ, AGUEDA MARÍA (1973). *Historia de las universidades hispanoamericanas,* Bogotá. Patronato Colombiano de Artes y Ciencias y el Instituto Caro y Cuervo, 2 vol.

RÜEGG, WALTER (Coor.) (1992, 2004). *History of the university in Europe***,** New York, Cambridge University, 4 volúmenes.

Información para Colaboradores

Información para Colaboradores

Propósitos y destinatarios:
La *Revista de la Educación Superior* es un espacio académico plural de gran calidad que se propone publicar textos originales sobre la educación superior mexicana, con apertura a la dimensión latinoamericana e internacional. Sus destinatarios son tanto investigadores que trabajan temas de educación superior como directivos, especialistas e interesados en planeación, evaluación y gestión de las instituciones y sistemas de educación superior. Por consiguiente se difundirán tanto artículos de investigación, redactados de manera que sean comprensibles para profesionales de la educación superior que no sean investigadores, como ensayos, artículos de opinión y otros textos rigurosos, tratando de que los lectores, tanto investigadores como tomadores de decisiones, ensanchen el horizonte en que desarrollan su propia labor.

Temáticas prioritarias:
Los artículos de investigación que se publicarán serán aquellos que estudien el comportamiento de las instituciones de educación superior, de sus componentes o conjuntos de ellas, desde perspectivas disciplinarias o interdisciplinarias como la teoría de las organizaciones, las Ciencias Sociales o la política educativa, entre otras. Por lo que se refiere a ensayos y otros textos, se tratará de que revisen a fondo los conceptos, supuestos y paradigmas que dan pauta a la conducción de la educación superior nacional e internacional, y que permiten establecer bases comparativas para que las casas de estudios superiores mexicanas puedan desarrollarse en la perspectiva de un entorno formado por instituciones del país y el mundo con las que pueden colaborar y complementarse y con las que tiene que competir. Se buscará que, por su enfoque y calidad, los textos que publique la *Revista* tengan un interés que rebase los límites de una institución o programa particular y se extiendan al mayor número de destinatarios potenciales. Dada la amplitud de la problemática de la educación superior, se dará prioridad a textos que se refieran a los siguientes aspectos:

a) Trabajos relativos a temas de política educativa, como planeación estratégica y prospectiva; cobertura y equidad; calidad, evaluación y acreditación; marco jurídico y gobierno; toma de decisiones, cambio institucional y aspectos organizacionales; financiamiento; innovaciones institucionales; vinculación con el entorno; internacionalización.
b) Trabajos sobre los diversos actores de la educación superior –académicos, alumnos, directivos y administrativos– así como sobre los grupos externos que tienen interés por la educación superior como empleadores, padres de familia, etcétera.
c) Estudios de tipo histórico o filosófico, si por su contenido o enfoque enriquecen las perspectivas sobre la educación superior en la actualidad.
d) Textos sobre cualquiera de los aspectos anteriores referidos a instituciones o sistemas de educación superior en América Latina, América del Norte u otros países.

El Consejo Editorial podrá definir como prioritarios otros temas, sobre lo cual se informará en este mismo lugar, en cada número de la *Revista*. Por el contrario, y salvo que tengan elementos de los que se mencionan en los incisos anteriores, la *Revista* no considerará para publicación trabajos dedicados al estudio de aspectos pedagógicos particulares, experiencias didácticas, estudios sobre trabajos en el aula, trabajos de diseño o revisión curricular o reflexiones teóricas sin implicaciones directas para la

educación superior. La problemática de las escuelas normales y la educación media sólo podrá considerarse si se relaciona con otros aspectos de la educación superior.

Materiales publicables y secciones:
En cuanto al tipo de escritos que se publicarán, se manejarán las siguientes secciones:

a) *Estudios e investigaciones*, con artículos originales derivados de investigaciones.
b) *Ensayos*, para dar cabida a trabajos rigurosos, también originales.
c) *Reformas e innovaciones*, con trabajos que documenten casos innovadores desarrollados en la IES y validados por la práctica, en campos como la gestión, la evaluación y la vinculación. Los trabajos que solamente consistan en la fundamentación de una innovación podrán tener cabida en la sección de Ensayos, si son adecuados.
d) *Estadística*, con textos que no se limiten a resumir cifras, sino que incluyan tratamientos y análisis que iluminen los datos en forma original y den lugar a interpretaciones interesantes.
e) *Sistemas y organizaciones*, permitiendo la publicación de escritos que contengan información de interés permanente sobre sistemas de educación superior de otros países, así como sobre instituciones, centros de investigación, agrupaciones especializadas, revistas, editoriales, etcétera.
f) *Mirador*, se integra con colaboraciones de estudiosos de la educación superior (ubicados en varios países de América Latina, Canadá, Estados Unidos, España y otros países de Europa, quienes fungen como corresponsales de la *Revista* enviando información de coyuntura sobre la situación de las universidades en el país respectivo, descripción de reformas universitarias, y entrevistas con rectores, *stakeholders*, funcionarios e intelectuales de las instituciones educativas del país correspondiente que proporcionen una visión innovadora y crítica sobre alguna temática de la educación superior.
f) *Zona de Debate*, con el fin de facilitar la interlocución de ideas centradas en problemáticas y temas, se abre el espacio de la *Revista* al encuentro de puntos de vista y argumentos, mediante un formato que convoque y facilite el diálogo entre los participantes; en esta sección se publicarán textos cortos que den respuesta a una pregunta central, o una serie de preguntas, sobre un tema particular definido por el Consejo Editorial de las Revista, o bien, textos cortos en los que se emita una opinión sobre trabajos previamente publicados y/o la réplica a estos mismos.
f) *Estados del conocimiento*, sección en la que cabrán varios tipos de revisión bibliográfica: reseñas convencionales, no meramente descriptivas sino analíticas, de una obra significativa reciente; comparaciones de varios textos relacionados temáticamente; *simposia* con textos de varios autores sobre un texto particularmente relevante.

Otros aspectos:
Además de la pertinencia y calidad, el nivel de la *Revista* implica obviamente que los originales recibidos sean también adecuados en cuanto a sus características formales: respecto de la ortografía, la sintaxis y el género literario apropiado, claridad de la redacción y de la estructura y apego a las *normas de citación* definidas más adelante. La dirección podrá hacer correcciones menores de estilo de los originales aceptados para publicarse sin consultar con el autor, siempre sin alterar el sentido de los textos.

El envío de un original a la *Revista* supone el compromiso por parte del autor de que el texto no ha sido publicado ni enviado previamente para su publicación a otra revista, así como a presentarlo de acuerdo con las normas prácticas enlistadas abajo. Se podrán recibir textos en inglés, francés o portugués, siempre y cuando se apeguen a los lineamientos anteriores. Si se recomienda su publicación se traducirán al cas-

tellano. Los textos dictaminados favorablemente se publicarán en el orden de aprobación según lo permita el espacio de las diversas secciones. Se informará oportunamente a los autores de las decisiones tomadas sobre los originales recibidos.

Los originales recibidos se someterán a una lectura previa, denominada Primer Filtro para determinar su pertinencia temática, metodológica y estilística; únicamente las colaboraciones que superen este filtro pasarán al proceso de arbitraje por pares académicos que tomará en cuenta únicamente los criterios de calidad académica y pertinencia, observando el principio de anonimato tanto del autor como de los evaluadores. La redacción de la *Revista* devolverá al autor o autores el original enviado en caso de no cumplir con las siguientes normas de publicación.

Informaciones prácticas:

a) La extensión máxima para los artículos de investigación será de 30 cuartillas a doble espacio, incluyendo cuadros y referencias bibliográficas utilizadas en el texto únicamente. Los demás textos no deberán exceder de 20 cuartillas a doble espacio. Todos los originales deberán presentarse acompañados de un resumen de 100 palabras o 12 líneas de texto como máximo, indicando las palabras clave al final del mismo, tanto en castellano como en inglés. Las palabras clave deberán estar incluidas en el vocabulario controlado de IRESIE, que puede consultarse en la página: http://www.unam.mx/cesu/iresie.

b) Los trabajos deberán enviarse, de preferencia, por correo electrónico a la siguiente dirección: resu@anuies.mx en archivo de procesador Word (o compatible) adjunto donde se hayan eliminado el nombre del autor y otros elementos que permitan identificarlo.

c) Las citas bibliográficas irán entre paréntesis en el texto, con el formato siguiente (Apellido, año: páginas). Ejemplo: (Ginés Mora, 2004: 20).

- En caso de trabajos colectivos de más de dos autores **únicamente** se pondrá el apellido del primero y se añadirá la locución latina et al en cursivas: (Ginés Mora *et al.*, 2004: 20).
- En caso de citar más de un título publicado el mismo año por un autor, se tendrá que diferenciar con una letra del abecedario después del año, empezando con la a: (Ginés Mora, 2004a), (Ginés Mora, 2004b) y así sucesivamente. Este mismo criterio deberá aplicarse en el listado final de referencias.
- El listado de referencias bibliográficas **constará únicamente** de las citas aparecidas en el texto. El editor podrá omitir de este listado a las referencias que no aparecen citadas en el texto.
- Las notas al pie de página **nunca** deberán utilizarse para citar referencias, sólo para comentarios y aclaraciones de la información presentada.

El material bibliográfico utilizado se incluirá al final del texto con el subtítulo **Referencias** y deberá apegarse estrictamente al siguiente formato:

Libros:

APELLIDO, Nombre (año). *Título del libro en cursivas*, Ciudad, Editorial.

GINÉS MORA, José (2004). *La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento*, Madrid, Organización de Estados Iberoamericanos.

Artículos de revista o capítulo en libro:

APELLIDO, Nombre (año). "Título del artículo o capítulo entrecomillado", en *Título de la revista o del libro en cursivas*, Volumen, número, Ciudad, Editorial.

GINÉS MORA, José (2004). "La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento", en *Revista Iberoamericana de Educación*, Vol. VI, No. 35, Madrid, Organización de Estados Iberoamericanos.

d) Recursos electrónicos: se citarán de acuerdo con los mismos criterios para libros y revistas, según el caso, dentro del texto; sólo en

la parte de referencias se incluirá dirección electrónica y la fecha de consulta. Ejemplo: GINÉS MORA, José (2004). "La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento", en *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 35, Madrid, OEI <http://www.campus- oei.org/revista/rie35a01.htm> [Consulta: nov. 2004].

e) Los Cuadros y Gráficas se numerarán progresivamente y se incluirán al final; se indicará en el texto el lugar en que deberá insertarse cada uno. Al pie de los mismos se deberá indicar claramente la fuente.

f) En hoja separada deberá enviarse la siguiente información sobre el (los) autor (es) de cada texto: nombre completo, grado académico e institución de adscripción; datos curriculares básicos; dirección postal, electrónica y teléfono.

g) La dirección de la R*evista* informará a los autores sobre la recepción de los originales y sobre el resultado del proceso de arbitraje (aceptado, aceptado con modificaciones, rechazado), en un lapso máximo de cuatro meses. No se devolverán originales, ni se establecerá correspondencia en torno al fallo. En el caso de las colaboraciones con tres autores o más, la correspondencia se entablará únicamente con el autor designado como responsable de establecer el contacto.

h) Al enviar un original no solicitado su autor o autores aceptan cumplir las normas de publicación mencionadas y que, si el arbitraje es favorable, se publique en la *Revista* y sea puesto en línea a texto completo en la versión electrónica de la misma en la página web de la ANUIES. La Asociación, por su parte, reconoce el derecho de cada autor de publicar el texto en otros medios o formas que considere conveniente, mencionando el hecho de que ha sido publicado previamente y dando la referencia completa.

i) La ANUIES enviará sin costo a cada autor dos ejemplares del número de la *Revista* en que se publique un texto, así como 3 *separatas* del mismo.

Revista de la Educación Superior
Vol. XXXVI (1), N° 141
Editada por la Asociación Nacional de Universidades
e Instituciones de Educación Superior
se imprimió en marzo de 2007,
en papel bond de 90 grs. Se utilizó tipografía
Garamond 11/13 pts.
El tiraje fue de 1000 ejemplares.

ANUIES

Consejo Nacional

M.C Oscar Javier Alonso Banda	Director del Instituto Tecnológico de Celaya
Mons. Guillermo Alonzo Velasco	Rector de la Universidad del Valle de Atemajac
Dr. Raúl Arias Lovillo	Rector de la Universidad Veracruzana
Mtro. Carlos Jorge Briseño Torres	Rector General de la Universidad de Guadalajara
Dr. Juan Ramón de la Fuente Ramírez	Rector de la Universidad Nacional Autónoma de México
Dra. Virginia García Acosta	Directora General del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social
C. D. Luis Gil Borja	Rector de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo
Ing. José Antonio González Treviño	Rector de la Universidad Autónoma de Nuevo León
Dr. Arturo Lara López	Rector de la Universidad de Guanajuato
Dr. José Lema Labadie	Rector General de la Universidad Autónoma Metropolitana
Dr. José Morales Orozco	Rector de la Universidad Iberoamericana
Dr. Pedro Ortega Romero	Rector de la Universidad de Sonora
Mtra. Enna Alicia Sandoval Castellanos	Rectora de la Universidad Autónoma de Campeche
Ing. Gerardo Silva Sánchez	Director del Instituto Tecnológico de Oaxaca
Dr. José Enrique Villa Rivera	Director General del Instituto Politécnico Nacional

Secretaría General Ejecutiva

Dr. en Quím. Rafael López Castañares
Secretario General Ejecutivo

Mtro. Ezequiel Jaimes Figueroa
Director General de Estudios y Proyectos

M. en A. Ed. Maricruz Moreno Zagal
Directora General para el Desarrollo Educativo

M. N. I. Juan Carlos Rivera López
Director General de Cooperación

L. A. E. Teresa Sánchez Becerril
Directora General de Sistematización y Administración

Lic. Gregorio Castañeda Cabrera
Coordinador de Comunicación Social

Lic. Carlos Rosas Rodríguez
Director de Servicios Editoriales

REVISTA DE LA
EDUCACIÓN SUPERIOR

VOL. XXXVI (1) Nº 141
ENERO-MARZO 2007
DIRECTOR: ROBERTO RODRÍGUEZ GÓMEZ

ESTUDIOS E INVESTIGACIONES

- Estela Ruiz L.
  Desempeño y reconocimiento laboral del técnico con elevada formación escolarizada
- José Raúl Rodríguez, Laura Treviño Ruiz y Laura E. Urquidi Treviño
  La educación superior en Sonora, tendencias hacia la diversificación sectorial

REFORMAS E INNOVACIONES

- Pedro A. Sánchez Escobedo
  Autoevaluación del modelo académico de la UADY

ENSAYOS

- Blanca E. Arciga
  La enseñanza superior como una práctica socio-cultural
- Lorenza Villa Lever
  La educación media superior ¿igualdad de oportunidades?

ESTADÍSTICAS

- Susana Fernández Alfaro y Sara Fernández López
  El esfuerzo financiero público: una variable discriminante para los sistemas de educación superior latinoamericanos

MIRADOR

- Susana Rosenstein y Ada Cavalli
  Viejas y nuevas prácticas en un contexto de cambio.
  El caso de Facultad de Ciencias Agrarias de la UNR (República Argentina)

ESTADOS DEL CONOCIMIENTO

- Elsi Jiménez
  La historia de la universidad en América Latina

INFORMACIÓN PARA COLABORADORES